

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

DISERTAČNÍ PRÁCE

Pedagogický experiment a zakotvená teorie jako nástroj analýzy faktorů
ovlivňujících čtenářství žáků 2. stupni ZŠ

Mgr. Veronika Mikšíková

Školitel: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

OLOMOUC, 2021

Některé kapitoly této práce nebo jejich části jsou doplněnou, upravenou či přepracovanou verzí odborných článků a studií publikovaných dříve v odborných časopisech nebo sbornících z konferencí a kapitol z vydané monografie.

Tato disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Veroniky Mikšíkové a podléhá právní ochraně podle §2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a použité zdroje uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 28. 5. 2021

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji svému školiteli, Jaroslavu Valovi, za jeho pomoc a rady v průběhu utváření mého výzkumu, a především při práci na tomto textu.

Děkuji všem, kteří svým dílem přispěli ke vzniku této práce, především zaměstnancům školy, na které probíhal výzkum, vyučujícím mého vysokoškolského pracoviště a oponentům monografie, kteří mi poskytli tolik cennou zpětnou vazbu.

Děkuji také všem žákům, učitelům a spolupracovníkům a samozřejmě své rodině a přítelkyni, za nikdy nekončící podporu.

Seznam grafů, tabulek a schémat

Graf č. 1: Hodnocení aktivity čtení knih

Graf č. 2: Počet přečtených knih ročně

Graf č. 3: Oblíbené žánry žáků

Tabulka č. 1: Hodnocení důležitosti čtení

Tabulka č. 3: Identifikace s knihou

Tabulka č. 2: Čtení ve volném čase

Tabulka č. 4: Změny v rámci LV

Tabulka č. 5: Nejčastější pojmy zaznamenané během otevřeného kódování

Schéma č. 1: Základní kategorie v rámci axiálního kódování

Schéma č. 2: Volný čas žáků

Schéma č. 3: Rodinné zázemí žáků

Schéma č. 4: Oblíbené knihy žáků

Schéma č. 5: Klíčové kategorie v rámci selektivního kódování

Schéma č. 6: Model žáka čtenáře

Seznam zkratk

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

LV – literární výchova

HV – hodnotová výchova

EV – etická výchova

VV – výtvarná výchova

Obsah

Úvod.....	1
1 Kvalita výuky jako pedagogický problém	5
1.1 RVP (ZV) a pojetí moderní výuky.....	6
1.1.1 Specifika předmětů výchovného zaměření.....	7
1.2 Efektivita versus kvalita výuky	8
1.3 Výzkum v oblasti kvality výuky	9
2 Čtenářství žáků.....	13
2.1 Metody rozvíjející čtenářství žáků	17
3 Emoce, knihy a motivace	20
3.1 Vnitřní motivace a čtení.....	20
3.2 Motivace a čtenářská gramotnost.....	22
4 Hodnotová výchova	26
4.1 Hodnoty	27
4.2 Limity a problémy hodnotové výchovy.....	29
4.3 Hodnotová výchova v kontextu naší země	31
4.4 Hodnoty a literární výchova	33
4.5 Výběr knih v rámci výuky LV	34
5 Experiment.....	36
5.1 Experiment jako metoda pedagogického výzkumu.....	36
5.2 Výzkumné designy.....	39
5.3 Možnosti a limity experimentu.....	40
5.4 Specifika experimentu ve školním prostředí.....	43
5.4.1 Kvaziexperimenty	44
6 Metody sběru dat	46
6.1 Dotazník.....	46
6.2 Rozhovory.....	49
6.3 Pozorování.....	51
6.4 Zakotvená teorie	53
6.4.1 Volba metody a tvorba výzkumné otázky	54
6.4.2 Analýza dat v rámci zakotvené teorie.....	55
6.4.3 Shrnutí metody zakotvené teorie.....	57

7	Plán výzkumu.....	58
7.1	Časový rozsah a zaměření výzkumu.....	58
7.2	Cíle a hypotéza výzkumu.....	59
7.3	Proměnlivost a etičnost experimentu	61
8	Výsledky výzkumu.....	63
	I. fáze výzkumu	64
8.1	Dotazníky.....	64
8.1.1	Žáci a jejich vztah ke čtení.....	64
8.1.2	Komparace žákovských odpovědí.....	70
8.1.3	Shrnutí poznatků z dotazníků.....	73
8.2	Pozorování a přímá výuka	74
8.2.1	Pozitivní ohlasy žáků.....	75
8.2.2	Negativní ohlasy žáků	77
8.2.3	Shrnutí poznatků z pozorování.....	79
8.3	Rozhovory.....	81
8.3.1	Analýza výpovědí žáků.....	82
8.3.2	Srovnání experimentálních a kontrolních skupin žáků.....	86
8.3.3	Shrnutí výhrad žáků a návrhy na změny výuky LV	87
8.4	Zhodnocení I. fáze výzkumu	89
	II. fáze výzkumu.....	90
8.5	Zakotvená teorie	91
8.5.1	Otevřené kódování.....	92
8.5.2	Axiální kódování	95
8.5.3	Selektivní kódování.....	101
8.5.4	Shrnutí získaných dat	103
8.5.5	Návrh zakotvené teorie – model žáka čtenáře.....	107
9	Diskuse výsledků	109
10	Závěr	115
	Použitá literatura	119
	Odborná literatura.....	119
	Beletrie.....	132
	Resumé.....	134

Příloha č. 1: Dotazník	137
Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru v rámci zakotvené teorie	142
Příloha č. 3: Seznam knih navrhovaných žáky	144
Příloha č. 4: Ukázky terénních poznámek a nákresů pro metodu zakotvené teorie .	146
Příloha č. 5: Přípravy na výuku LV	153
Zpověď Jonatána Papírníka	154
Cestování po světě.....	160
3333 km k Jakubovi	167
Tomova půlnoční zahrada	175
Severská mytologie	182
Hraničářův učeň	191
Příloha č. 6: Tvorba žáků	199
Výtvarné práce.....	199
Písemné práce	208
Příloha č. 7: seznam publikační činnosti a konferenčních výstupů	216
Anotace	218

Úvod

Disertační práce se věnuje čtenářství žáků druhého stupně základních škol a zaměřuje se na vybrané faktory, které toto čtenářství ovlivňují.

Hlavním předpokládaným přínosem práce je poskytnutí **přehledu současného stavu čtenářství žáků druhého stupně ZŠ**. Zaměřujeme se na **faktory, které mají vliv na vztah žáka ke čtení**, a navrhuje **způsoby, jak vyučující mohou pozitivně ovlivnit vztah ke čtení svých žáků**. Jako přínosné vnímáme pojetí čtenářství, ve kterém je kladen důraz na **vnitřní motivaci** a výzkum, který byl v podobě pedagogického kvaziexperimentu **zaměřen přímo na žáky**.

Hlavním cílem práce je identifikovat, analyzovat a posoudit faktory ovlivňující čtenářství žáků a navrhnout postupy pro jeho další efektivní rozvoj.

Dílčí cíle disertační práce:

Shrnout a analyzovat informace týkající se HV a jejího využití při výuce literatury na základě zahraničních pramenů a výzkumů a vlastních zkušeností v rámci kvaziexperimentu.

Sdílet zkušenosti s výukou v rámci HV ve spojení s LV a sumarizovat získaná data – včetně ukázek příprav na výuku LV – která mohou být užitečná také pro učitelskou veřejnost.

Interpretovat získaná data a prostřednictvím nich prezentovat náhled na tematiku čtenářství žáků 2. stupně ZŠ na základě výsledků výzkumu.

Identifikovat faktory ovlivňující čtenářství žáků, a poté vytvořit zakotvenou teorii prezentující model žáka čtenáře.

Navrhnout opatření vhodná pro vyučující literární výchovy, která podpoří žákův pozitivní vztah ke čtení.

Realizaci výzkumu předcházelo studium odborné literatury a výzkumů v oblasti čtenářství. Zahraniční výzkumy se mimo jiné věnují také propojení hodnotové výchovy s výukou LV a naznačují, že má toto spojení pozitivní dopad na čtenářství žáků a jejich čtenářskou gramotnost. (Edgington, 2002; O'Sullivanová, 2004; Leming, 2000; Newcombová, 2014 a další) Na jejich základě jsme inklinovali k výuce hodnotové výchovy v kombinaci se čtením knih. V první fázi byl tedy výzkum zaměřen na propojení HV s výukou LV.

V I. části výzkumného šetření byl realizován kvaziexperiment. Základní myšlenkou bylo uskutečnit experimentální výuku zaměřenou na propojení hodnot se čtením a ověřit si závěry zahraničních výzkumů, které tvrdí, že takový přístup ve výuce má pozitivní vliv na čtenářství žáků. Jako metody sběru dat byly zvoleny dotazníky, rozhovory a pozorování. Po dokončení ročního experimentu byla data zanalyzována. Na jejich základě jsme vytvořili II. část výzkumu, ve které jsme se zaměřili na podrobnou analýzu faktorů, které ovlivňují čtenářství žáků.

S ohledem na získaná data a dostupné výzkumy jsme zvolili metodu zakotvené teorie, která nám poskytla dostatečný prostor pro práci s žáky a tzn. *student-centered research*, tedy výzkum zaměřený přímo na žáky. Po důkladném zvážení této metody jsme se rozhodli pro realizaci rozhovorů, a na data z nich získaná poté uplatnili kódování otevřené, axiální a selektivní.

Nakonec byly vyvozeny tři klíčové kategorie: **sociální interakce**, **bezpečí** a **vlastní výběr knihy**, které mají vliv na čtenářství žáků. Nabízíme model žáka čtenáře a navrhuje, jakým způsobem mohou být data využita ve výuce. Analýzu dat, a s ní spojené odpovědi žáků, sumarizujeme v rámci výsledků výzkumu. Po dokončení výzkumu bylo provedeno zhodnocení efektivnosti vybraných metod a získaných dat, která byla srovnána s již uskutečněnými výzkumy.

Teoretická část naší práce obsahuje celkem šest kapitol:

První kapitola se věnuje kvalitě a efektivitě výuky. Stručně vysvětlujeme proces proměny vzdělávání a posun zaměření vzdělávání z nauky spíše na výchovu.

Ve druhé kapitole se zabýváme čtenářstvím žáků druhého stupně ZŠ a výukovým metodám využívaným v rámci LV. Zaměřujeme se na výběr vhodných ukázek do výuky LV, tedy na didaktický potenciál textu. Třetí kapitola se věnuje emocím a motivaci ve spojení se čtením. Orientujeme se především na vnitřní motivaci, která ovlivňuje vztah žáků ke čtení, a tedy také úroveň jejich čtenářské gramotnosti. Ve čtvrté kapitole se zaměřujeme na tematiku hodnotové výchovy, včetně propojení s výukou literární výchovy. Stručně shrnujeme informace týkající se propojení hodnot se čtením v kontextu vzdělávání. Pátá kapitola obsahuje informace týkající se experimentu a jeho upravené podoby (tzv. kvaziexperimentu) ve školním prostředí. Reflektujeme pozitiva a negativa této metody. Nakonec v šesté kapitole shrnujeme údaje týkající se metod, se kterými v rámci výzkumu pracujeme; jedná se o dotazník, rozhovory, pozorování a zakotvenou teorii. Každou z metod stručně představujeme a opět se vyjadřujeme k jejich pozitivům (a negativům), čímž nastiňujeme důvod výběru těchto metod v rámci našeho výzkumného šetření.

Praktickou část naší práce tvoří tři kapitoly:

První z nich je sedmá kapitola, ve které je zpracovaný plán výzkumu formulující jednotlivé části výzkumného šetření, včetně výzkumných otázek, cílů a hypotézy. V krátkosti zde představujeme postup při realizaci výzkumu. V osmé kapitole pak shrnujeme výsledky výzkumu. Kapitola je rozdělena na dvě části – v I. části se věnujeme výsledkům kvaziexperimentu a reflektujeme data získaná z dotazníků, rozhovorů a pozorování. Ve II. části se pak zaměřujeme na výsledky zakotvené teorie. Devátá kapitola obsahuje diskusi výsledků. Práci reflektujeme, uvádíme do kontextu s dalšími výzkumy v této oblasti a kriticky hodnotíme použité metody.

Práce obsahuje také šest příloh:

První příloha prezentuje dotazník použitý v rámci pretestu a posttestu při kvaziexperimentu. Druhá příloha obsahuje soupis otázek k rozhovoru, který jsme realizovali během II. fáze výzkumu. V třetí příloze uvádíme seznam oblíbených knih navržených žáky během kvaziexperimentu. Ve čtvrté příloze navrhujeme šest knih vhodných pro výuku LV, včetně příprav na hodinu. Pátá příloha obsahuje ukázky

z prací žáků (výtvarné i písemné). V šesté kapitole je seznam publikační činnosti a konferenčních výstupů.

Tematice čtenářství (ve spojení s hodnotovou výchovou) se autorka práce věnovala v průběhu celého doktorského studia. Kromě výstupů v rámci českých konferencí jsme tuto problematiku prezentovali v rámci celosvětové konference (Edulearn19) a na seminářích pro učitele. Byla také vydána monografie, která shrnovala teoretické informace a praktické zkušenosti s hodnotovou výchovou, která může být využita učiteli českého jazyka a literatury a dalšími odborníky, kteří mají zájem o tuto oblast.

1 Kvalita výuky jako pedagogický problém

S proměnami doby nutně dochází také k proměně školství – systému i jednotlivých předmětů. Ty by měly co nejlépe odpovídat potřebám žáka a tomu, jaké požadavky na něj klade okolí. K značným změnám došlo především po roce 1989. Postupně se utvářela současná podoba školství a výuka se formovala, upravovala a vytvářela tak, aby byla co nejefektivnější a nejvhodnější pro současného žáka.

Proměny ve školství souvisí také se změnami nároků na učitele. Spilková (2003) pro tento proces používá termín *profesionalizace učitelství*. Tato proměna vyžaduje hledání nové profesní identity učitele. Je kladen důraz na „*osobnostní růst, na individuální proces postupného ‚stávání se učitelem‘, ve smyslu aktivního konstruování a tvořivého osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, sebepoznávání, vlastního hledání...*“ (s. 1, 2003) Je zřejmé, že učitel je klíčovým v procesu proměn ve školství a vlivu na žáky.

Čas, který žáci stráví ve škole se liší dle jejich věku (třídy) a země, ale přibližně se jedná o osm set až tisíc hodin ročně. Pala (2011) uvádí, že žáci tráví ročně ve škole zhruba 900 hodin. Vzhledem k tomu, že školní docházka zaplní velkou část žákova dne, má škola obrovský potenciál mít na něj vliv, a je to místo, kde jsou žáci vychováváni. Důležitost výchovné složky v rámci školního vyučování je patrná také na tom, jakým způsobem byly strukturovány a navrženy dokumenty Rámcového vzdělávacího programu (dále jako RVP).

Právě dokumenty RVP jsou demonstrací změn v oblasti školství. Skalková (2007) tvrdí, že začalo docházet k překonávání poznatkového encyklopedismu – tedy přestal být kladen důraz na přílišnou faktičnost vyučování a došlo k posunu od nauky k výchově. Právě nutnost výchovné složky demonstruje Skalková (2007) také prostřednictvím slov O. Chlupa (1962), který tvrdil, že „*pod pojem základního učiva zahrnujeme všechny proky podstatné, nezbytné, formující mysl, ducha a tělo člověka, proky tvořící důležité stránky v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám individuálním, odstupňované podle věku a schopnosti dětí*“ (s. 114).

Bylo nutné přepracovat vyučování tak, aby vyhovovalo současným potřebám a době – došlo k tzv. modernizaci vzdělávání. Tato potřeba variability se dobře odrazila na vzniku alternativních škol (např. Waldorfské školy, školy Montessori atd.). Věříme, že právě postupné zapracování cílů navržených v rámci RVP dokumentů do výuky a zesílení jejího výchovného aspektu je odpovědí na proměnu školství s ohledem na dnešní dobu. (Skalková, 2007)

1.1 RVP (ZV) a pojetí moderní výuky

Celý dokument RVP (ZV) je navržen tak, aby co nejlépe vystihoval potřeby dnešního žáka a společnosti. Hned v úvodu je řečeno, že vzdělávání je založeno „na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka...“ a že „pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie.“ (2017, s. 9) Už z těchto úvodních slov je patrné, že dokument klade velký důraz právě na výchovnou složku vzdělávání. Úkolem školy je připravit žáka na jeho život – vybavit ho nejenom potřebnými vědomostmi, ale také dovednostmi a vzorci chování.

Struktura vzdělávání směřuje k naplnění daných cílů a rozvoji klíčových kompetencí – žák má získat vhodnou motivaci k celoživotnímu učení, být schopen tvořivě myslet, uvažovat logicky, bez problémů komunikovat se svým okolím, spolupracovat, umět projevit svou vlastní osobnost, názor a své city a chránit své fyzické, duševní i sociální zdraví, být tolerantní ke svému okolí a využívat naplno svůj potenciál.

Jednotlivé klíčové kompetence poté obsahují jak složku vzdělávací, tak tu výchovnou. RVP rozeznává celkem 7 kompetencí – kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a pracovní – a jednotlivé předměty a jejich cíle jsou navrženy tak, aby dané kompetence obsahovaly a pomáhaly je naplňovat. (2017)

1.1.1 Specifika předmětů výchovného zaměření

V širším pojetí jsou jednotlivé předměty řazeny do vzdělávacích oblastí. Velká část těchto oblastí zahrnuje právě předměty výchovného zaměření – např. oblast *Člověk a jeho společnost* (Občanská výchova), *Umění a kultura* (Hudební či Výtvarná výchova), *Člověk a zdraví* (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova) a další. RVP (ZV) (2017) rozeznává také doplňující obory, které jsou výchovné – najdeme zde třeba Dramatickou nebo Filmovou výchovu. Mezi předměty výchovného zaměření se řadí také Český jazyk, který je rozdělen na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu.

Především literární výchova má pak v sobě implicitně zabudovanou právě výše zmiňovanou výchovnou složku. Knihy mají schopnost člověka vychovávat a působí na jeho morálku. Zde můžeme zmínit tvrzení Komenského, který věřil, že „s pomocí knih se mnozí stávají učenými i mimo školu. Bez knih pak nebývá učený nikdo ani ve škole“. Právě literární výchova má potenciál jak vzdělávat, tak vychovávat žáka. Knihy je tak možné využít oběma směry – jako prostředek pro nabytí nových vědomostí, ale zároveň jako způsob, jak působit na city žáka, na jeho charakter. Pro tuto oblast se užívá termínu *character education*, tedy česky hodnotová či morální výchova. Této oblasti se budeme vzhledem k zaměření práce věnovat v samostatné kapitole.

Literární výchova je v rámci českých kurikulárních dokumentů popsána jako „*obor přispívající k rozvoji čtenářských návyků žáků a jejich schopnosti tvořivé recepcce, interpretace a produkce literárního textu*“. (Jindráček, 2018, s. 2) Snahy o zdůraznění změn podmíněných kurikulární reformou jsou patrné i ve výzkumu, který je v této oblasti realizován. Ten se zaměřuje také na pojetí výuky (LV). Vynikají koncepty teorie komunikačně pojaté literární výchovy, zážitkově a čtenářsky pojaté výchovy, dialogického vyučování či interpretativně nebo autonomně-kriticky zaměřené výuky. (viz Jindráček, 2018)

Kromě zmíněných předmětů se v rámci RVP (ZV) (2017) vymezují také průřezová témata, která se pak v předmětech objevují (např. osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova a další). Jednotlivé vzdělávací oblasti, průřezová témata, kompetence a cíle jsou úzce spjaty s výchovným záměrem.

Jak vysvětlují Kalhous a Obst (2009), učivo můžeme rozdělit do tří složek na: vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka (jeho zájmy, přesvědčení, postoje). Vysvětlují, že právě vědomosti jsou stěžejní složkou mnoha vyučovacích předmětů. Mezi dovednosti poté řadí např. dovednosti pracovní, sociální komunikaci či dovednosti pohybové. Hodnoty nakonec vysvětlují jako „odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby, zájmy. Vyjadřují tedy vztah člověka ke společnosti, k přírodě a k sobě. Hodnoty jsou základem struktury mravního vědomí člověka, jež zahrnuje objektivní společenské normy chování, včetně vztahu cíle a prostředku, motivaci a hodnotovou orientaci člověka i schopnost analýzy konkrétní situace a sebehodnocení, svědomí.“ (s. 130)

S výchovností takových předmětů také souvisí komplikovanější hodnocení. Je relativně jednoduché objektivně posoudit znalosti žáků, které můžeme ověřit např. testem, ale o to složitější se zdá hodnocení v rámci výchovných předmětů, kde se do popředí dostávají právě hodnoty. Slavík (1999) nicméně konstatuje, že „hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“ (s. 22)

S hodnocením úzce souvisí kvalita výuky, které se budeme věnovat v následující kapitole.

1.2 Efektivita versus kvalita výuky

Způsobů vymezení kvalitní a efektivní výuky je mnoho; snad proto, že neexistuje jednotná definice toho, jak by měla kvalitní výuka vypadat. Janík (2012) uvádí, že pojem „kvalita výuky“ zastává pozici středobodu v diskusích o školství. Autor dodává, že hovořit o kvalitě ve výuce vždy vyžaduje odvahu. Pokud se totiž snažíme vystihnout to, co je kvalitní, přirozeně musíme také vymežit to, co kvalitní není. Kvalitou se navíc zabývá široký záběr odborníků z různých oblastí, tudíž i pohledů na kvalitu existuje mnoho. Problém definování kvality nezjednodušuje ani to, že má tento pojem pozitivní konotace – pokud je o něčem řečeno, že je to kvalitní, myslí se tím už implicitně, že to má dobrou kvalitu.

Průcha (1996) konstatuje, že pojem „kvalita“ můžeme vnímat dvěma způsoby – jako pojem popisující, který označuje nějakou vlastnost či zvláštnost předmětu (tedy kvalita jako charakteristika), anebo jako pojem hodnotící obecnou úroveň či hodnotu něčeho (s odkazem na odpovídající normu), tedy kvalita viděná jako hodnota či míra. Existují různé způsoby, jak můžeme ke kvalitě v rámci školy přistupovat. Zhodnocení kvality jako takové už pak souvisí přímo s tím, zda využijeme normativní, analytický či empirický přístup.

V moderním pojetí výuky se často mluví také o efektivitě. Tento pojem se začal objevovat v souvislosti s empiricko-výzkumným přístupem v průběhu 20. století. Janík (2012) staví oba pojmy do jakéhosi protikladu, kdy kvalita odpovídá „měkčímu“ náhledu na školu a vyučování, do kterého integrujeme mimo jiné také kulturu či klima školy, emocionální složky atd. Někteří odborníci totiž věří že, narozdíl od efektivity, na kvalitu může být nahlíženo i z jiného pohledu než jen účelově – kvalitní výuka může být i taková, která dosahuje určitého morálního standardu. Efektivita pak bývá kritizována za to, že nebere v potaz hodnotovou a morální stránku pedagogiky, která je její přirozenou součástí (tzv. řeší jen syrové výsledky žáků, bez ohledu na ostatní složky výuky).

Narozdíl od Janíka (2012), zahraniční studie spíše využívají termínu efektivita a zdá se, že jej vnímají podobně jako je možné chápat kvalitu – tedy jako širší pojem, který zahrnuje jak výsledky, tak hodnoty a morální stránku vzdělávání. Fletcherová (2014) si uvědomuje, že měření efektivnosti je složité, a ne všechny složky v rámci učení či čtení jsou měřitelné a převeditelné na statistická data. Martin, Freebody & Maton (2008) navrhuji, že by školy měly využívat nových metod a ty rozvíjet a blíže specifikovat tak, aby měly vliv na žákův způsob myšlení, chápání a obecně jeho osobnost v daném okamžiku i pozdějším životě.

1.3 Výzkum v oblasti kvality výuky

Klenowski (2012) věří, že o tom, co je efektivní, by mělo být rozhodnuto na základě potřeb žáků. A tudíž by měření efektivnosti mělo vyplynout z náhledu na žákovo sociokulturní a jazykové prostředí.

Vzhledem k tomu, že efektivitu je nutné ověřovat, mnohé školy ji vyjadřují prostřednictvím úspěšnosti v testech. Duffy a Hofman (2002) ale uvažují, zda prosté testování nezastíní některé oblasti myšlení (a tedy i učení), které test ověřit nemůže. Bez ohledu na snahu škol navíc ověřování pomocí testování nabízí pouze omezený náhled na výkon žáka a vzdělávání. Wray, Medwell, Fox & Poulson (1999) podotýkají, že se u čtenářské gramotnosti často staví do popředí tzv. technické schopnosti jako správná výslovnost a plynulost při čtení, ale už není tolik kladen důraz na vyšší myšlenkové operace jako pochopení textu a výše slovní zásoby.

Fletcherová (2014) dodává, že přesto, že je často gramotnost chápána jako záležitost celé sociální komunity, společnost jako taková se na rozvoji čtenářství u dětí nepodílí. To je plně v kompetenci škol (především vyučujících jazyka), případně ve spolupráci s rodiči žáků. V dnešním světě, který je postaven na vzdělání, se měření efektivnosti ve škole a učení čtenářství provádí často právě kvůli veřejnosti. Je snaha ji ujistit, že vše probíhá tak, jak má, a žáci jsou vystaveni dostatečně efektivní výuce. (Connell, 2009; Duffy & Hoffman 2002; Kemmis & Grootenboer 2008)

Jak již bylo zmíněno, další problém s efektivitou v rámci vyučování (a zde čtenářství) spočívá v tom, že s věkem se mění to, co je a není efektivní. Přístup k žákům musí být tedy vždy upraven dle jejich aktuálních potřeb v daném věku a sociálním kontextu. V roce 2003 zveřejnili Hall & Harding studii, ve které reflektovali výzkum efektivní výuky ve vztahu k čtenářství a gramotnosti. Na výzkumu se podíleli žáci i učitelé. Bylo zjištěno, že existuje velice silné spojení mezi rodiči, komunitou jako celkem a výší gramotnosti. Autoři poukázali na to, že pro vysokou efektivitu učení čtenářství by bylo vhodné, aby byly propojeny všechny tyto oblasti a zodpovědnost nebyla pouze v kompetenci škol.

Efektivitu jako takovou je možné spojovat také s tím, jak efektivní jsou učitelé ve své snaze naučit žáky číst a vybudovat u nich vztah ke knihám. Williams & Baumann (2008) se tímto zabývali několik let, a nakonec své výsledky publikovali ve studii, ve které vysvětlují, že efektivní učitelé jsou takoví, kteří dosahují nejvyššího zlepšení úrovně čtenářských výkonů u svých žáků. Takoví učitelé jsou schopni s žáky pracovat různými způsoby a vystavují je úkolům založených na řešení problémů (tzv. *problem-*

solving), vytváří malé spolupracující skupinky, jsou schopni neustálých úprav a změn a žáky nabádají k tomu, aby překonávali své hranice a tím se vyvíjeli (tzv. *risk-taking*). Autoři navíc dodávají, že tito – úspěšní – učitelé využívají spíše vnitřní motivaci než vnější, podporují dialog (jak mezi žáky, tak mezi žákem a vyučujícím), sami ukazují své zapálení pro učení a učení se a jsou schopni empatie a pochopení, ať už s ohledem na žákovské výkony ve škole nebo na jejich domácí prostředí.

Přesto, že by to bylo velmi výhodné, program zvaný *Success for All* (Madden & Slavin, 2010) tvrdí, že není tak docela možné vytvořit jednotný postup, jak by se výuka žáků a práce na jejich čtenářství mohly zefektivnit. Školy by se spíše měly snažit o vnitřní rozvoj a vytvářet si své vlastní programy, které budou v daném momentu odpovídat kultuře a specifickým potřebám školní komunity. Madden & Slavin (2010) věří, že tento postup je vhodnější než snaha vytvořit obecné rady využitelné pro všechny. Program odhalil mimo jiné to, že vzájemnou spoluprací a snahou stavět potřeby žáka na první místo může být dosaženo efektivní výuky.

Fosterová (2005) ve své studii odhalila, že žáci a rodiče mají pocit, že je škola dostatečně nezapojuje do procesu rozhodování a do utváření pojetí výuky. Její výzkum nebyl přímo zaměřen na výsledky týkající se čtenářství a gramotnosti, ale pokusila se ve své práci vyzdvihnout to, že by měli být žáci zahrnováni do utváření výuky. Zdůrazňuje důležitost naslouchat jak studentům, tak rodičům. Fosterová (2005) uvádí, že ač často školy a učitelé věří, že se žáci na výuce podílí, ti s tímto tvrzením nesouhlasí a jak oni, tak jejich rodiče si připadají z tohoto procesu vynecháni. Efektivní výuka by přitom měla být postavena právě na spolupráci a utváření školních programů tak, aby odpovídaly potřebám žáků. Bez jejich zapojení do tohoto procesu taková výuka není možná. Duffy & Hoffman (2002) dodávají, že je nutná realizace dalších výzkumů v oblasti efektivity škol a učení týkajících se čtenářství, a bylo by vhodné lépe zvážit širší faktory týkající se daného kontextu, ve kterém školy své programy vytváří.

Duffy & Hoffman (2002) zdůrazňují komplexnost termínu efektivita, a že je toho mnoho, co by o efektivitě mohlo být řečeno. Ač bylo realizováno množství studií týkajících se efektivity, pouze v malém množství z nich se výzkumníci věnují názoru žáka. Chybí diskuse s žáky a propojení s jejich kulturní identitou, od které by se mělo

odvíjet to, jak s nimi vyučující pracují. Efektivní způsoby podpory čtenářství se skládají z komplexního záběru učitelských přístupů a víry v žáky a jejich učení. Fletcherová (2014) ovšem věří, že pokud jsou učitelé podporováni efektivním školním systémem, i jejich výuka může být efektivní. Stále platí to, že učitel se v procesu vyučování dostává do klíčové pozice. Se správným přístupem, podporou žáků a motivací může učitel dosáhnout pozitivních výsledků.

2 Čtenářství žáků

Jedním ze stěžejních výstupů základního vzdělávání je zvládnutí čtenářské techniky. Nejde pouze o to rozeznat jednotlivá písmena nebo přečíst větu, cílem je rozvíjet u žáků dovednost nad texty přemýšlet, propojovat informace a přenášet získané poznatky do reálného života. Zodpovědnost za dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků nesou jak vyučující českého jazyka, tak učitelé ostatních předmětů.

Potřeba věnovat se problematice čtenářství vychází ze snahy škol vychovat z žáků čtenáře. Gallagher (2009) identifikuje termín „readicide“, který bychom mohli do češtiny přeložit jako „čtenocidu“. Vyjadřuje fenomén toho, že školy systematicky vybíjí lásku svých žáků ke čtení, často z důvodu nesmyslných a nezáživných praktik, které jsou se čtením ve škole spojené. Jedná se o velmi silné tvrzení, ale zkušenosti učitelů a výzkumníků potvrzují, že mnohým žákům chybí motivace číst a hodnotí výuku literární výchovy negativně. (Hoeftová, 2012)

Snahou učitelů je tedy vychovat z žáků čtenáře. Čtení by je mělo bavit natolik, že se k němu budou vracet sami a dobrovolně. Čtenářství na základní škole výstižně shrnuje Šlapal (2012). V deseti bodech zmiňuje např. dostatek času na čtení ve škole, dostupnost knih, možnost vlastní volby toho, co bude žák číst a příležitost o textu mluvit. Motivující je i to, pokud jsou sami učitelé čtenáři.

Havlínová (2019, s. 14) vysvětluje, že *„čtenářství je vztah ke čtení, který si každý z nás buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností. Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jsou velmi důležité.“* Vztah ke čtení je tedy podložen čtenářským zájmem. Ten souvisí se schopností vybírat si vhodné knihy a s čtenářským návykem.

Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 (Potužníková, Janotová & Blažek, s. 9) zní: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* Satthapong (2018) pracuje s definicí čtenářské gramotnosti vytvořenou v rámci PISA 2009 a rozpracovává ji do několika bodů:

- 1) Pochopení se vztahuje k schopnosti získat význam toho, co čteme, což znamená nejen význam slov, ale také podtext.
- 2) Používání textu se týká jeho aplikace a funkce (např. i využití textu ke změně názoru).
- 3) Posouzení textu je spojeno s tím, že je čtení interaktivní a žáci při něm vytváří spojitost mezi textem a vlastními myšlenkami.
- 4) Přemýšlení nad textem souvisí s motivací žáka a jeho zájmy a tím, zda čte rád.
- 5) Psané texty jsou ve více formátech – můžeme pracovat s textem psaným rukou, tištěným nebo digitálním, součástí textu bývají také grafické prvky (diagramy, obrázky) a samotný text má mnoho podob (různé formáty a postupy).

Analýza Satthaponga (2018) zobrazuje komplexnost termínu čtenářská gramotnost, jenž se stále vyvíjí a upravuje dle potřeby.

Důraz na důležitost celoživotního rozvoje čtenářské gramotnosti zdůrazňuje Šlapal (2012), který pracuje s informacemi převzatými ze čtenářského panelu VÚP (2010): *„čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (s. 10). U tohoto pojetí vnímáme pozitivně myšlenku, že čtenářská gramotnost se rozvíjí celoživotně a ve spojení s hodnotami, s přesahem do osobního života.

Šlapal (2012) čtenářskou gramotnost žáka dále rozděluje na šest rovin: vztah ke čtení (žák si vybírá texty přinášející zážitek), doslovné porozumění (žák hledá souvislosti a klade si otázky k textu), vysuzování (žák umí pracovat s textem – formulace hlavní myšlenky), metakognice (žák je schopen si stanovit čtenářské cíle), sdílení (žák umí předat své dojmy ostatním a reagovat na jejich názor) a aplikace (žák umí text využít v reálném životě).

Jak již bylo řečeno, náhled na čtenářství a čtenářskou gramotnost se s časem upravuje tak, aby byl aktuální. Moatsová (2020) v této souvislosti upozorňuje na to, že přesto, že výzkum v oblasti čtenářství jde dopředu, trvá dlouhou dobu, než jsou nově zjištěná data zapracována přímo do práce učitelů s žáky. S novým náhledem na čtenářství souvisí také výzkum spojující čtenářství (popř. čtenářskou gramotnost) a technologie,

kteří mají na vnímání textu velký vliv. Je nutné si uvědomit, že čtení se netýká pouze klasických textů, a vnímat gramotnost komplexně. Výzkumu čtenářství ve vztahu k moderním technologiím se dlouhodobě věnuje např. Kamil a Intrator (Kamil & Intrator, 1998; Kamil et al., 2000). Lankshear & Knobel (2003) zpracovali studii, ve které se věnují vlivu moderních technologií na čtení žáků a práci s textem. Návrhům zapracování technologie do výuky čtení se věnovali např. Kahn (1997) či Fleming & Raptis (2000).

Tematika čtení a čtenářství je složitá právě díky své komplexnosti. Čtenářskou gramotnost můžeme vnímat jednoduše jako schopnost číst psaný text, ale také komplexněji jako smysluplnou práci s textem, který je zasažen do určitého kontextu. (Gee, 1996) Lankshear & Knobel (2003) reflektují změny v náhledu na čtenářskou gramotnost a referují k nim pomocí pojmu „new literacies“, tedy nových gramotností. K této tematice se vyjadřují také Baynham & Prinsloo (2001), kteří se ve své práci věnují novým směrům v oblasti výzkumu čtenářské gramotnosti a naznačují, že je důležité vnímat gramotnost také v kontextu zaměstnání nebo domácího vzdělávání, ne pouze ve spojení se školním vzdělávacím systémem. Část výzkumu čtení a čtenářské gramotnosti se věnuje faktorům, které ovlivňují schopnost číst. Geske & Ozola (2008) vyzdvihují důležitost čtenářské gramotnosti a doplňují, že vzhledem k tomu, že schopnost číst je základem pro téměř všechny procesy učení, a čtení je tedy stěžejní nejen při osvojení jazyka, ale i v ostatních předmětech a oblastech života.

Moatsová (2020) se dlouhodobě věnuje nácviku čtení u nejmladších žáků a její zájem o tuto problematiku částečně souvisí s tím, že sama čtení miluje a vnímá je jako velmi důležité v životě člověka. Doplnuje, že se musíme ujistit, že naše děti umí číst, aby mohli dělat cokoli, co chtějí. Dle ní je „věda čtení“ úzce spojena s láskou ke čtení, a je tedy velmi důležité, aby učitelé, kteří žáky učí číst, sami měli ke čtení pozitivní vztah.

Pro dosažení přiměřené úrovně čtenářské gramotnosti je nezbytné, aby žáci zvládli základní čtenářské dovednosti. Podle Košťálové (2007) zralý čtenář přizpůsobuje čtení svému záměru, vyhledává informace v textu, umí shrnout podstatu textu, předvídá obsah nebo pokračování textu, porovnává informace, myšlenky a názory se svými

poznatky i s dalšími texty, posuzuje autorský záměr, stavbu i hodnotu textu, chápe jeho smysl, dál pracuje se získanými informacemi a myšlenkami...

Ve chvíli, kdy se čtenář setkává s textem těžším, musí pro jeho pochopení využít čtenářských strategií. Podle Najvarové (2008, s. 69) „jsou čtenářské strategie záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvořit význam textu.“ Pokud čtenář vědomě aplikuje konkrétní metody, ovládá čtenářské strategie, které mu pomáhají textu porozumět. (Košťálová, 2010) Ve chvíli, kdy si čtenář nějakou strategii osvojí natolik, že ji dál aplikuje automaticky, se stává tato strategie dovedností. (Najvarová, 2008)

Afflerbach, Pearson & Paris (2008) vysvětlují, že pro učitele je klíčové umět rozlišit čtenářské dovednosti a strategie. Zatímco dovednosti používá čtenář automaticky a nevědomky, strategie uplatňuje až ve chvíli, kdy má s porozuměním textu problémy; jsou tedy cílené. I přes svoji záměrnost však strategie nemusí fungovat, nezaručují úspěch čtenáře.

Klasifikace čtenářských strategií není jednotná, autoři k ní přistupují s mírnou odlišností. Dělí strategie např. podle typu čtení, přístupů k učení z textu či fáze čtení. (Najvarová, 2008, Gavora, 2008)

Rozdělení čtenářských strategií podle fáze čtení: před čtením (kladení otázek, brainstorming), během čtení (kontrola porozumění textu, vyvozování významů...), po čtení: strategie SQ4R vytvořené Robinsonem (1946) – *survey* (prozkoumej), *question* (ptej se), *read* (čti), *reflect on the material* (přemýšlej), *recite* (opakuj), *review* (rekapituluj). (Gavora, 2008)

Najvarová (2010) pracuje s klasifikací Vaughana (1984) (2006 aktualizováno Tompkinsovou): propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení, předpovídání.

Whitcroftová (2010) navazuje na Millerovou (2002), která vyčleňuje tyto strategie: hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových

představ, usuzování, identifikace hlavních myšlenek a témat textu, syntéza, sledování porozumění, předvídání, shrnování a hodnocení.

Na webovém portálu pro učitele (*Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*) je dostupný text Whitcroftové (2010-2012), kde rozebírá jednotlivé čtenářské strategie a přidává doporučení pro učitele, jak s nimi pracovat, včetně záložky pro žáky určené přímo pro práci se strategiemi.

2.1 Metody rozvíjející čtenářství žáků

Vyučující by měli ve výuce LV aplikovat metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Maňák (1990) definuje metodu jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřený na dosažení vzdělávacích cílů.*“ (s. 33)

Je důležité, aby výuková metoda zajistila změny trvalé a účinné. „*Didakticky účinná výuková metoda zprostředkovává plnohodnotné informace a dovednosti, rozvíjí poznávací procesy, aktivizuje k prožitku učení a poznávání, rozvíjí sociální, pracovní a estetický profil, je použitelná v praxi, přibližuje školu životu, je adekvátní žákům i učitelům, je didakticky i finančně ekonomická*“ (Grecmanová, Urbanovská & Novotný 2000, s. 44). Tyto nároky splňují metody RWCT (*Reading&Writing for Critical Thinking*); tedy metody kritického myšlení, které podporují čtenářskou gramotnost žáků. Inspirující jsou náměty na jejich využití zpracované např. Bednářovou (2018) nebo Šlapalem (2012), dostupné jsou i cizojazyčné zdroje (program RWCT vznikl 1997 v USA).

Jednou z oblíbených metod je čtenářská dílna (více viz Šlapal, 2012). V jejím rámci by žáci měli číst stejný text (buď navržený učitelem, nebo vybraný přímo žáky), můžou pak sdílet názory na něj a rozvíjet diskusi. Další možností je řízené čtení. Žáci pracují se stejným dílem. Potichu si přečtou jeho část a učitel pak klade otázky k textu (předvídání, chování postav atd.). Poté žáci čtou dál a dozvídají se odpovědi na učitelovy otázky, můžou tak srovnat své odpovědi s textem. (Bednářová, 2018) Od textu je možné se odklonit a nechat žáky dál utvářet příběh, tzv. čtení proti srsti. Případně mohou žáci po přečtení z textu vypsát myšlenku, která je oslovila. Poté je postupně ostatním čtou a spolužáci se k nim můžou vyjádřit. Poslední slovo však vždy patří tomu, kdo myšlenku vybral, tzv. poslední slovo patří mně. (Bednářová, 2018)

K zaznamenání názorů žáků při čtení slouží podvojný deník. Žáci si píšou citáty a komentáře k nim. Musí vysvětlit, proč si citát vybrali. Metoda jim pomáhá identifikovat místa v textu, která v nich vyvolala nějaké pocity, a navíc můžou srovnat svůj čtenářský zážitek s ostatními. (Šlapal, 2012) K velmi oblíbeným metodám patří např. brainstorming. Diskuse můžeme dosáhnout také metodou diskusní pavučiny. (Bednářová, 2018) Jednoduchou, ale zajímavou metodou je pětílístek. Pomáhá žákům shrnout důležité informace, vybírat vhodná slova k vyjádření podstaty přečteného, popř. i pracovat ve dvojici či skupině při zdůvodňování své volby slov. (Šlapal, 2012)

Dalšími metodami je čtení s otázkami, čtení s předvídaním, I.N.S.E.R.T., volné psaní nebo diamant, více viz Šlapal (2012), Bednářová (2018) a další. Metody je možné střídat a různě kombinovat; jednotlivá témata a učivo literární výchovy vyžadují volbu optimálních metod, je vhodné zvážit jejich obtížnost i časovou náročnost.

Při plánování výukové lekce je velmi důležitý výběr vhodného textu. To, do jaké míry si žáci čtený text užijí, je klíčové pro jejich motivaci číst. (Moatsová, 2020) Vždy je třeba zvážit, zda je text pro nás a naše žáky smysluplný, jaké možnosti práce nabízí; jaký je jeho didaktický potenciál. Torresová (2019) tvrdí, že mnohé školy používají v literární výchově stále stejné texty, tedy tzn. kanonickou literaturu, která nereflektuje současná literární díla a pro žáky není autentická. Užití pouze předem vybraných děl v rámci výuky může mít negativní vliv na motivaci žáků číst. (Gibneyová, 2012) je vhodné kombinovat pevně dané kurikulum s texty vybranými žáky. (Gilmore, 2011) Vždy je nutné před výběrem knihy zvážit, zda bude tento text se čtenáři rezonovat.

Hausenblas (2012) zdůrazňuje čtyři oblasti, kterým je vhodné věnovat pozornost. V první řadě se zaměřil na smysl textu a autorský záměr. Můžeme se ptát, proč je tento text na světě a jaké sdělení obsahuje.

Důležitý je také vztah čtenáře a textu (souvislost s životem žáka). Hledáme místa v textu, u kterých by žák mohl najít souvislost se svým vlastním životem. Snažíme se tedy odhalit, čím je text žákovi blízký a čím ho podněcuje k zamyšlení.

Třetí oblastí je využitý žánr a způsob autorova podání. Je vhodné zjistit, zda je formát (žánr) textu pro žáky již známý, nebo je obsah textu podán pro ně novým způsobem. Důležitý je autorův postoj ke sdělovaným informacím.

Nakonec je vhodné zamyslet se nad formou a jazykovými prostředky textu ve vztahu k porozumění. Ujasníme si klíčová místa a výrazy v textu sloužící k pochopení textu čtenářem. Problémy s porozuměním mohou souviset jak se slovy, která žáci neznají, tak se složitými souvětími, cizími jmény atd. (Hausenblas, 2012)

Hausenblas (2012) objasňuje, že nedílnou součástí výběru textu a didaktické práce s ním je uvědomění si jeho nosné myšlenky - co čtenáři text vlastně sděluje? Až konkrétní práce žáků s textem ale učitel ukáže, co důležitého mu při čtení textu uniklo.

Už při přípravě textu je možné, alespoň do určité míry, odhadnout jeho potenciál a dopad na žáky. Při výběru textu nikdy nemá jít pouze o to žáky naučit něco nového. I pokud jej vyučující využívá kvůli tomu, abych žáky seznámil s nějakým žánrem (např. pověstí nebo pohádkou), zároveň je nutné hledat v něm i určitý přesah, něco navíc. Vyučující by se neměli spokojit s mechanickým používáním textu pouze pro doložení literární teorie, literárního pojmu. Při čtení je pak vhodné pracovat s emocemi žáků, cílit na jejich hodnoty a snažit se text propojit s jejich životem, s tím, co znají a co je jim blízké. (Hausenblas, 2012) Roli emocí v souvislosti se čtením se věnujeme v dalším textu.

3 Emoce, knihy a motivace

Emoce neodmyslitelně patří ke čtení knih. A nemělo by tomu být jinak ani v rámci školního prostředí. Pokud budeme vycházet z myšlenky Isera (1974), že kniha ožívá až se svým čtením, a tak vlastně každý čtenář drží v ruce jinou knihu, je vhodné si uvědomit, že ne nutně bude každý žák na čtený příběh reagovat stejně. Pokud vyučující vybere takovou knihu, která je schopna vyvolat emoce, může s nimi v rámci literární výchovy pracovat a směřovat mj. do oblasti etických hodnot a tzv. hodnotové výchovy.

Schopnosti knih vyvolávat ve čtenáři emoce je možné využít při hodinách literatury. Emoce úzce souvisí s motivací, která je ve výuce vždy důležitá. Omezení výuky jednou danou učebnicí, čítankou nebo seznamem povinné četby může vést k demotivaci žáků a negativně ovlivnit jejich čtenářství. Gibneyová (2012) konstatuje, že učitel by měl být ve výuce LV veden především tím, co jeho žáci v daném momentu potřebují a co je může obohatit, spíše než pevně daným kurikulem. Tvrdí, že neexistuje žádný „magický“ seznam knih, které fungují, protože jedna a tatáž kniha může v každém kontextu, době a třídě fungovat jinak, jednou lépe, jindy vůbec.

Důležitá je i motivace učitele. Vyučující by si měl uvědomit svou roli při formování čtenářství žáků a být při hodinách literatury motivovaný. Gibneyová (2012) vysvětluje, že se zapojuje do hodin rovnocenně s žáky, čte i píše s nimi, rozvíjí tak sama sebe a stává se součástí komunity čtenářů, je tedy jak žákem, tak vůdcem. Konstatuje, že právě sdílená motivace a schopnost spolupracovat vytváří skvělou energii, a žáci pak dosahují lepších výsledků.

3.1 Vnitřní motivace a čtení

Učitelé se potýkají s problémem upoutat pozornost svých žáků. Pojetí výuky má značný vliv na žákovskou motivaci. Jak je známo, motivace číst vychází především z vnitřní potřeby (resp. ochoty), spíše než externích vlivů. (Intrator & Kunzman, 2009; Schiefele et al., 2012) Žáci přijímají informace ze svého sociálního prostředí a jejich motivace je rozvíjena v rámci tohoto procesu. (Sivan, 1986) Vlivem dnešních možností v oblasti technologií a sociálních sítí je kladen velký důraz na osobní úroveň – mladí

lidé chtějí věci prožívat, je pro ně velmi důležitá autenticita zážitku. (Stets & Carter, 2011) Abychom žáky motivovali číst, je nutné znát jejich zájmy a potřeby. (Clark & Phythian-Sense, 2008) Se zjištěním, co dnešní žáci potřebují, může pomoci výzkum, ve kterém s nimi budeme úzce spolupracovat, tedy výzkum orientovaný na žáky (Merga, 2017) Tomu jsme přizpůsobili také realizaci vlastního výzkumného šetření.

Rozdíl mezi knihami, které žáci čtou ve volném čase, a těmi, o kterých se ve škole učí, popsal Holdaway (2001), který postavil do kontrastu naslouchání příběhům, které dětem čtou rodiče, a čtení knih ve škole. Uvádí, že když rodiče čtou svým dětem, všichni zúčastnění si to užívají. Odvíjející se příběh je něčím příjemným; vyvolává pozitivní emoce. Čtení knih ve škole však žáci vnímají odlišně a tato činnost je nenaplnuje tolik jako čtení ve volném čase. Velký rozdíl je podle něj v tom, co se od dané aktivity očekává. Zatímco prosté naslouchání příběhům je bráno jako příjemná oddechová aktivita, čtení před třídou je formou učení se, a vyvolává tedy negativní emoce. Holdaway (2001) vyjadřuje svou víru v to, že i učení může být příjemnou aktivitou. Toto tvrzení se pokusil dokázat tak, že navrhl využívání oblíbených knih žáků v hodinách literatury. Tento projekt pojmenoval „Shared Book Experience“, tedy zážitek či zkušenost ze sdílení/se sdílením knih.

Holdawayova (2001) studie svědčí o tom, že v pozitivním prostředí a za použití vhodných (v tomto případě žáky oblíbených) knih vzrůstá motivace, a s ní také výsledky žáků. Autor vysvětluje, že často je až propastný rozdíl mezi tím, jaké knihy svým dětem ve volném čase nabízí jejich rodiče, a knihami nabízenými ve školách. Rodiče vybírají pro své děti knihy spíše laicky, snaží se zvolit takové tituly, které se jim budou líbit. Děti je rády čtou, a rozvíjí tak i svou čtenářskou gramotnost. Něčeho podobného se však ve školním prostředí dosahuje těžko. Podle Holdawaye (2001) chybí žákům motivace číst právě proto, že nabízené knihy jsou pro ně nezajímavé. Podobně jako Gibneyová (2012) i on tvrdí, že kromě motivace žáků je důležitá i motivace učitele. Velmi záleží na tom, jak probíhá jeho výstup před třídou. Pokud z vyučujícího vyzařují pozitivní emoce, zápal a motivace, má to pozitivní vliv i na žáky a jejich čtenářství.

Šlapal (2012) zdůrazňuje, že u dětí je nutné udržovat zážitek z četby. Knihy nejsou v hodinách LV čteny pouze pro rozvoj čtenářství, to by je nemotivovalo dostatečně. Zdroje vnitřní motivace ke čtení zahrnují pozitivní zkušenost spojenou se čtením, knihy ceněné jako zdroj potěšení, osobní důležitost čtení a zájem o témata, která jsou čtena.

Guthrie & Wigfield (2000) definují vnitřní motivaci ke čtení jako schopnost číst čistě jen pro zážitek ze čtení, ze zájmu a nadšení. V tomto smyslu tedy jedinec čte jen pro čtení jako takové, čtení se nestává pouze prostředkem, ale i cílem. V kontrastu k vnitřní motivaci stojí motivace vnější, kdy je čtení použito jako prostředek k dosažení uznání, pochvaly atd. (např. chvála rodičů, dobré známky ve škole, pozornost učitelů...). Zdroje snahy u vnější motivace se pak liší především podle věku. U mladších jedinců záleží hlavně na vlivu rodičů, starší jedinci jsou ovlivněni spíše uznáním svých vrstevníků či učitelů.

3.2 Motivace a čtenářská gramotnost

V předchozím textu jsme poukázali na přímou souvislost motivace a čtenářství. Čtenářství zase pozitivně ovlivňuje čtenářskou a funkční gramotnost. Pro učitele literatury by mělo být klíčové pomoci svým žákům s vytvořením celoživotního návyku ke čtení.

Vlivem motivace žáků na jejich čtenářské dovednosti se zabývaly McGeownová, Duncanová, Griffithsová & Stothardová (2014). Vysvětlují, že motivace žáků k četbě úzce souvisí s tím, zda se od nich očekává úspěch nebo neúspěch, a zda jim připadá daný úkol hodnotný nebo ne. Jestli má smysl nějakou knihu číst se u žáků neodvíjí jen od toho, jestli je pro ně přečtení daného textu prospěšné a užitečné, ale také souvisí s tím, zda daný text žáky baví číst. McGeownová, Duncanová, Griffithsová & Stothardová (2014) ve své studii tvrdí, že vnitřní motivace úzce souvisí s tím, do jaké míry se rozvíjí čtenářské kompetence žáků. Zároveň autorky poukazují na již zjištěné informace – čím více děti a mladí lidé čtou, tím lepší čtenářské schopnosti získávají. Pokud jsou tedy pozitivně motivováni číst, čtou více, a tím pak i lépe.

Podobně jako McGeownová, Duncanová, Griffithsová & Stothardová i Spear-Swerling, Brucker & Alfano (2010) ve své studii prokázali, že čtení umělecké literatury rozvíjí některé čtenářské kompetence lépe než jiné typy textů. Roste slovní zásoba žáků a zlepšuje se jejich ústní projev. McGeownová, Duncanová, Griffithsová & Stothardová (2014) poukazují na přímé spojení mezi vnitřní motivací a úrovní čtenářské gramotnosti. Právě ti žáci, kteří jsou vnitřně motivováni číst, často dosahují lepších výsledků, a jejich čtenářské schopnosti jsou vyšší než u těch, kteří jsou motivováni málo nebo negativně. Takoví žáci, kterým čtení připadá jako hodnotná aktivita, jsou více zúčastnění při čtecích aktivitách, a díky tomu pak získávají hlubší pochopení čtených textů. McGeownová, Duncanová, Griffithsová & Stothardová (2014) vysvětlují, že žáci, kteří chápali čtení jako hodnotnou aktivitu, mu věnovali více času a v závěru byly jejich čtenářské kompetence vyšší ve srovnání s těmi, u nichž nebyla nalezena žádná vnitřní motivace číst.

Becker, McElvany & Kortenbruck (2010) vysvětlují, že úspěšnost v současnosti závisí do velké míry právě na úrovni gramotnosti populace. Čtenářskou gramotnost chápou jako schopnost rozumět psaným textům, používat je a reagovat na ně za účelem dosáhnout vlastních cílů, rozvíjet své znalosti a potenciál a efektivně se zapojovat do společnosti. Guthrie & Wigfield (2000) vysvětlují, že motivací ke čtení jsou cíle, hodnoty a víra žáka v daná témata, procesy a výsledky čtení.

Některé studie se přímo zaměřily na vztah vnitřní motivace a gramotnosti. Gottfried, Fleming & Gottfried (2001) poukazují na výrazný vztah mezi vnitřní motivací číst u mladších žáků a jejich pozdějšími výkony v oblasti čtení. Úspěšnost ve čtení se odvíjí i od frekvence této aktivity. Žáci, u kterých se projevuje vnitřní motivace číst, mají tendence čtením trávit více času, a to včetně čtení doma, kdy tuto aktivitu provozují volnočasově. Donahue, Daane & Jin (2005) dodávají, že existuje přímé spojení mezi frekvencí čtení a porozuměním textu – žáci, kteří čtou více, textům lépe rozumí.

Právě propojení mezi vnitřní motivací a chutí číst a následným ovlivněním úrovně čtenářské gramotnosti vedlo Wanga & Guthrieho (2004) k formulaci teoretického modelu, který navrhuje, že motivace číst pozitivně ovlivňuje frekvenci čtení, což dále

zvyšuje čtenářskou gramotnost. Jejich výzkum prokázal nulový vliv vnější motivace na čtení, a naopak potvrdil pozitivní vztah mezi vnitřní motivací a úrovní čtenářství.

K podobnému závěru dochází i Becker, McElvany & Kortenbruck (2010), kteří pro vztah motivace a čtenářské gramotnosti využívají podobenství spirály. Motivace pozitivně ovlivňuje čtenářskou gramotnost, a ta poté ovlivňuje výši motivace, tudíž dochází ke dvoustrannému vztahu. Výsledky studie dokazují, že na žáky, kteří čtou méně, působí motivace vnější (např. škola a rodiče). Žáci ale potřebují číst knihy pro své vlastní potěšení a musí to být knihy, které je baví. Číst pouze pro potěšení svého okolí není dostatečné.

Becker, McElvany & Kortenbruck (2010) znovu potvrzují, že žáci, kteří čtou spontánně a pro vlastní potěšení, čtou více. Cunningham & Stanovich (1997) navíc zjistili, že rychlé osvojení si dovednosti číst pomůže dítěti k tomu, aby si v budoucnu vybudovalo zvyk číst pravidelně.

Tematice čtenářské gramotnosti se věnují také Kiiveri, Määttä & Uusiautti (2012) z finské univerzity v Laponsku. Ve své studii se zaměřili na to, čemu není věnováno tolik pozornosti – jaký názor mají na rozvoj čtenářství žáci. Dodávají, že výzkum PISA v letech 2000 a 2003 naznačil, že čtení ve volném čase má velký dopad na čtenářskou gramotnost žáků, čímž se opět potvrdilo, že existuje spojení mezi čtením pro potěšení (tedy čtením poháněným vnitřní motivací) a úrovní čtenářské gramotnosti. Korkeamäki (1996) dodává, že od dětí se očekává, že se naučí číst nejpozději na začátku své školní docházky, a dobré čtenářské schopnosti jsou přirozeným předpokladem ke vzdělání, sociálnímu přijetí a osobnímu úspěchu.

Duke & Purcell-Gates (2003) zdůrazňují důležitost výběru textů a knih k četbě. Školy a jejich knihovny by měly nabídnout široký záběr literatury. Finský výzkum (Kiiveri, Määttä & Uusiautti, 2012) mimo jiné dokázal, že samotní žáci chápou důležitost čtenářství a rozvíjení gramotnosti na osobní i sociální úrovni. Chápou, že pokud se naučí dostatečně dobře číst, je to přínosné pro ně samotné – knihy už jim nemusí být předčítány rodiči a mohou si přečíst cokoli, co se jim bude líbit. Mimo to ale dokážou pochopit i jiné důvody, proč je čtení knih klíčové – čtení je prostředkem k dosažení lepších výsledků v budoucnosti, např. při hledání práce atd. Podobně jako jiní

i Kiiveri, Määttä & Uusiautti (2012) věří, že čtenářství je důležitým předpokladem úspěchu na cestě stát se aktivní součástí sociální komunity.

O tom, zda se dítě stane čtenářem, se často rozhodne již ve velmi útlém věku a podobně jako na motivaci samotnou na to má velký vliv to, jak ke čtenářství přistupují rodiče – zda čtou knihy a své dítě vedou ke čtení. (Hoover-Dampsey & Sandler, 1997)

Školy by měly stále pracovat na nových postupech a metodách tak, aby učební proces a vybrané knihy vyhovovaly každému žákovi. Žáci by pak měli být vystavováni různým materiálům, aby každý měl možnost najít si zálibu ve čtení. (Kiiveri, Määttä & Uusiautti, 2012) Humor, dobrodružství, komiksy nebo časopisy mohou být zdrojem inspirace a pozitivního přístupu ke čtení. Hughes-Hassel & Rodge (2007) dodávají, že jedinou možností není čtení knih jako takových. Dnešní doba nabízí mnohem více formátů, a žádá si multiliterárnost, tedy schopnost číst kromě klasických knih také příspěvky na internetu či se dobře orientovat v médiích, obrazových příbězích atd.

Kiiveri, Määttä & Uusiautti (2012) ve své studii poukázali na skutečnost, že žáci jsou i v útlém věku schopni kriticky zhodnotit své čtenářství. Fletcherová (2014) uvádí, že právě tento věk (přibližně 11 až 13 let) je pro čtenářství klíčový a vhodně zvolené praktiky mohou žákům pomoci při učení a zabezpečit jim úspěch v budoucnosti.

4 Hodnotová výchova

Už jako děti se učíme poznávat svět kolem nás a to, že jsme jeho součástí. Rodiče nás provází prvními roky života, učí nás mluvit, chodit, hrát si, ale také přemýšlet a spolupracovat. Bez našeho vědomí tak vlastně působí na náš charakter, utváří naše hodnoty a učí nás rozpoznat mezi dobrem a zlem. Právě naše dětské roky jsou klíčové ve vývoji hodnot.

Hodnoty je možné chápat jako nápady, víru a chápání člověka, které ho provází životem a odráží se na jeho chování. Charakterem pak rozumíme to, co utváří naši individualitu, kompletní mentální a etické rysy, které společně utváří člověka, skupinu nebo celou společnost. Hodnotová výchova (*character education*) pracuje s těmito rysy a hodnotami a utváří je, často pomocí příkladů ze života nebo reálné situace. (Scerenko, 1997)

The Character Education Company (Weed, 2019) vysvětluje, že charakter jsou ty kvality, které nás definují jako člověka – kdo jsme, za čím stojíme a jak se chováme k ostatním. Je to tedy naše identita. Hodnotovou výchovou (v textu používána také zkratka HV) pak rozumíme systematické učení etických principů a standardů. Předpokladem je to, že lidi (především pak mladé lidi) můžeme naučit cenit si vysokých etických principů a žít podle nich, a to i přes možné negativní vlivy. Hodnotová výchova směřuje k univerzálním charakterovým vlastnostem a snaží se, aby si je lidé osvojili. Působí tak vlastně na jejich charakter, na jejich identitu. (Weed, 2019)

O’Neillová & Buchanan (2017) tvrdí, že hodnotová výchova není „opravování“ mladých lidí. Nejde o předání předem připravených strategií a o memorování pravidel. Nepomůže žáky trestat nebo naopak vytvářet systém odměn. To může vést k dočasným změnám v chování, ale neovlivní to žáky dlouhodobě. U hodnotové výchovy je nutné jít hlouběji a zvážit morální principy a hodnoty, které utváří člověka.

V pojetí Lickony (1996) je HV úmyslná snaha škol, rodin a komunit pomoci mladým lidem ve formování jejich charakteru a seznámení se se základními hodnotami. Berkowitz (1997) dodává, že smyslem efektivní HV není tvorba nového programu ve škole. Je to spíše transformace kultury a života dané školy.

Pala (2011) uvádí, že žáci tráví ve škole až 900 hodin ročně. Tento čas je možné využít k tomu, aby učitelé žáky nejen naučili něco nového, ale také jim pomohli se zorientovat ve světě, jehož jsou součástí, a zapůsobili na jejich dobré stránky, pomohli jim se vyvinout jako osobnosti. (Sladová, 2016) Kohn (1997) vysvětluje, že hodnotová výchova by žákům měla pomoci stát se slušnými lidmi (tzv. *decent human beings*).

4.1 Hodnoty

Není možné určit dobu, kdy začaly být hodnoty součástí školního vzdělání. Ony tu totiž byly latentně přítomné vždy. Škola vždy ovlivňovala své žáky, vychovávala je, provázela životem a pomáhala jim se v něm zorientovat.

Přesto, že hodnoty jsou součástí školní výchovy v celém světě, s HV jsou již od svého vzniku pevně spjaté Spojené státy americké. Hodnoty byly klíčové už při jejich zrodu. Vždy bylo žádoucí vychovávat žáky v duchu hodnot, protože se tak mohli stát „správnými“ občany demokratického státu. Bylo důležité, aby si osvojili základní občanské povinnosti. (Ryan, 2003) I dnes můžeme najít v USA množství organizací zabývajících se HV, školy charakteru, konference a časopisy publikující výhradně články týkající se hodnot a HV.

V průběhu let se hodnoty na školách vyučovaly, někdy méně, jindy více, ale vždy byly součástí školní výchovy. Až ve dvacátém století se ale HV začalo věnovat více pozornosti a začaly se realizovat výzkumy. Toto období je velmi důležité právě pro propojení HV a vědy. Hartshorne & May (1928) vytvořili studii, ve které zkoumali, zda má HV opravdu vliv na žáky. Jejich výsledky však žádný pozitivní dopad neodhalily. Postupně vznikaly různé organizace zabývajících se hodnotami a výchovou žáků. Vznikly organizace *Character.org*, *The Character Counts Coalition* nebo *CharacterPlus Way*.

Existuje množství seznamů hodnot. Definice HV přitom uvádí, že vyučující mají žáky učit základním hodnotám. Někteří autoři však jmenují i stovky hodnot. Jeffrey (2017) jich jmenuje přes 200. Pavlina (2004) dokonce 400. Když se ale na jednotlivé seznamy zaměříme, je možné v nich najít společné znaky. To, co někteří pojmenují deseti hodnotami, jiní vyjádří pomocí většího množství hodnot, ale podstata zůstává stejná. Hodnoty jsou univerzální a celá staletí od ostatních očekáváme víceméně to stejné.

O'Sullivanová (2004) vyjmenovává laskavost, upřímnost, spravedlivost, soucit a odvalu. U Josephsona (2016) bychom našli důvěryhodnost, respekt, zodpovědnost, starostlivost, spravedlivost a občanství. *The State Board of Education* (Scerenko, 1997) zmiňuje asi 40 hodnot, mezi nimi třeba občanství, spolupráci, spravedlivost, vlídnost, produktivitu, respekt pro ostatní, úctu k životnímu prostředí, toleranci nebo pravdivost.

Některé seznamy směřují spíše k široké veřejnosti a nepracují tolik s dětmi a školním prostředím, ale snaží se čtenáře navést na to, jaké hodnoty by si měl osvojit. Jeffrey (2017) rozdělil hodnoty do třinácti kategorií:

- Integrita (upřímnost, spolehlivost).
- Pocity (empatie, přijetí).
- Úspěch (zlepšení, vůdcovství).
- Inteligence (otevřenost, moudrost, logika).
- Spiritualita (altruismus, napojení).
- Kreativita (zvědavost, představivost).
- Síla (sebedůvěra, vytrvalost).
- Svoboda (nezávislost, individualita).
- Odvaha (hrdinství, nebojácnost).
- Řád (jistota, přesnost, čistota).
- Zdraví (energie, vitalita).
- Přítomnost (uvědomělost, koncentrace).
- Potěšení (entuziasmus, hravost, spontánnost).

Může být těžké se ve všech seznamech hodnot, které mají učitelé svým žákům předat, zorientovat. Jaké hodnoty by si přáli svým žákům předat? Co by jim pomohlo se zorientovat v současném světě? A díky jakým vlastnostem budou dobří společníci a lidé? O hodnotách se mluví jako o univerzálních proto, že nezáleží na tom, kde a kdy se nacházíme. Lidé si pořád víceméně váží stejných kvalit, tedy spravedlnosti, spolehlivosti, upřímnosti, odvahy, zodpovědnosti...

4.2 Limity a problémy hodnotové výchovy

I přes mnohá pozitiva, která souvisí s výukou v duchu hodnotové výchovy, se s touto oblastí pojí také negativa. Některá se týkají přímo HV a vyučujících nebo škol, které se do ní zapojují. Jiná jsou spojená spíše s výzkumem v této oblasti.

Hodnotám je sice vyučováno (minimálně implicitně) na každé škole, ale HV je silně spjata právě s USA. Velká část odborných textů pochází z této země nebo je minimálně psaná v angličtině. Všechny známé organizace jsou také americké. (Josephson, 2016)

Přesto, že jsou hodnoty a charakter univerzálními koncepty, existují určité komplikace vycházející z toho, že je většina materiálů psaná v angličtině. Samozřejmě existují i české zdroje zabývající se hodnotami, nejsou ale tak rozsáhlé a všeobsahující jako ty psané v angličtině. Pro české učitele bude velký problém se k jakýmkoliv podkladům dostat, především kvůli jazykové bariéře. Ačkoli jsou v naší zemi tendence vyučovat v duchu HV, stále jsme v tomto směru, podobně jako zbytek Evropy, značně limitováni.

Berkowitz (1997) navíc podotýká, že učitelé často zápasí s pojetím hodnotové výchovy. Není totiž jednoduché téma uchopit, a tak mohou existovat různé přístupy a pohledy na HV, což její aplikaci ztěžuje. Leming (2000) k tomu dodává, že pokud chceme, aby se rozvíjely programy HV, musíme pracovat s jasnými pojmy a osvojit si HV tak, aby pro nás pak bylo snadné ji aplikovat ve škole.

Některé učitele může limitovat také to, že je HV tradičně spojována s náboženstvím. V minulosti tomu tak opravdu bylo, protože hodnoty a víra byly úzce propojeny. Už před mnoha desetiletími (v USA od druhé poloviny osmnáctého století, u nás mnohem později) se však HV začala vyučovat mimo vliv křesťanství. (Mulkey, 2013)

V této oblasti chybí dlouhodobý souvislý výzkum, který by potvrdil efektivitu HV. Samozřejmě byly realizovány výzkumné studie, které odhalily pozitivní vliv HV na žáky, ale stále existuje mnoho nejasností a někteří učitelé váhají, zda má HV smysl. (Millgram, 2009) Patrně s tím souvisí také to, že je na učitele stále vyvíjen velký tlak, aby jejich žáci podali určité výkony. Jsou připravováni na přijímací nebo maturitní

zkoušky, píšou testy, dostávají známky. Sojourner (2012) vysvětluje, že dnešní svět je orientovaný na výsledky.

Velmi nás také limituje to, že HV není součástí kurikula (alespoň na většině škol). Učitelé ji tedy vnímají jako práci navíc. Panuje obecný názor, že učitel nemá dost času zvládnout náplň učiva, takže je těžké najít motivaci dělat něco, co není povinné. (Berkowitz & Fekula, 1999) Leming (2000) k tomu doplňuje, že HV je součástí skrytého kurikula, tedy že tu je, ale není oficiálně specifikovaná, díky čemuž je velmi těžké ji praktikovat.

O'Sullivanová (2005) upozorňuje na to, že budoucí učitelé velmi málo připravováni na výuku prostřednictvím hodnot. Na vysokých školách prakticky neexistují semináře, které by studenty pedagogiky připravily na takový přístup. Je to něco, co by si měli sami osvojit. A to může být velmi náročné, především pro začínající učitele nebo naopak ty, co učí už dlouhou dobu.

Problém je také v tom, že mnohdy je HV na základních a středních školách vyučována nevhodně. Buďto škola věří, že může prostřednictvím HV žáky kompletně změnit a docílit tak čehokoliv, nebo naopak vidí žáky jako špatné lidi, které je potřeba „opravit“. Oba náhledy jsou extrémní. Kohn (1997) konstatuje, že HV je často zaměřená na pravidla, a žáci vlastně jen musí dělat to, co jim učitel řekne. To ale popírá základní myšlenku HV, tedy že by člověk měl být zodpovědný za své činy a přemýšlet o tom, jak se chová. My učitelé bychom měli žáky spíš vést, než jim cokoliv přikazovat nebo jim informace podávat jako samozřejmost. Je dobré jim ukázat cestu a nechat je, aby si sami našli vlastní způsoby, jak chápat svět. V rámci HV jsou volnost a svoboda klíčové.

Už bylo zmíněno, že také v oblasti výzkumu je HV problematická. Pokud nemají vyučující dost pozitivních výsledků, může jim chybět motivace se věnovat HV. Navíc chybí výzkum zaměřený na pohled žáků, jejich perspektivu. (Merga, 2017)

4.3 Hodnotová výchova v kontextu naší země

Jak již bylo řečeno, hodnotová výchova je součástí vzdělávání v každé zemi, na každé škole. Není možné vyučovat a zároveň nepracovat s hodnotami žáků a jejich charakterem.

RVP (ZV) (2017) se hodnotami také zabývá. Hned v úvodu je řečeno, že vzdělávání je založeno „na poznávání, respektování a rozvojení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka...“ a že „pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana...“ (2017, s. 8). Principem dnešního vzdělávání je kromě naukové složky také složka výchovná. Struktura vzdělávání směřuje k naplnění stanovených cílů a rozvoji klíčových kompetencí – žák má získat vhodnou motivaci k celoživotnímu učení, být schopen tvořivě myslet a uvažovat logicky, bez problémů komunikovat se svým okolím, umět spolupracovat, dokázat projevit svou vlastní osobnost a názor, umět vyjádřit své city a chránit své fyzické, duševní i sociální zdraví, být tolerantní ke svému okolí a naplno využít svůj potenciál.

K hodnotám žáků směřují také klíčové kompetence. Kompetence k řešení problémů uvádí mimo jiné to, že žák „kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“. (s. 11) Kompetence komunikativní zmiňuje, že žák „naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje“. (s. 11) V rámci kompetence občanské žák „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“. (s. 12)

K hodnotové výchově má velmi blízko etická výchova (dále také jako EV). Do dokumentu byla zařazena především proto, že v českých školách chybí předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Podobně jako v jiných zemích si i v naší zemi uvědomujeme velkou důležitost rozvoje osobnosti, k čemuž může dopomoci právě etická výchova. Dokument uvádí, že EV vede žáka např.

k „navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů...“ (s. 115)

V podobném duchu jako EV je vedeno také průřezové téma nazvané *Osobnostní a sociální výchova*, které se zaměřuje na osobnostní, sociální a mravní rozvoj a dbá na zařazování témat, která reflektují aktuální potřeby žáka.

Co se týče zpracování tématu hodnotové výchovy v našem prostředí, této tematice není zatím věnováno tolik prostoru jako v jiných zemích. Jasným posunem je začlenění hodnot do RVP, ale je už na jednotlivých školách, jak tuto oblast zapracují do svého ŠVP (Školního vzdělávacího programu).

Problematice hodnot bylo věnováno několik konferencí a sborníků (Pospíšil & Roubalová, 2008). Objevují se zde témata jako hodnoty a tolerance, volný čas či rodina a proměna vnímání hodnot v čase. Vznikl také program na rozvoj hodnotové orientace u žáků vedený Domem Ignáce Stuchlého (Bezděk, Kopřivová & Moravcová, 2012).

Hodnotám žáků ve věku 6 až 15 let se věnuje Bocan (2012). Ve své knize popisuje dnešní žáky. Zaměřil se na jejich rodinné zázemí, volný čas, školu a právě hodnoty. Děti se ptal, co je pro ně důležité (např. šťastná rodina, dobře se učit, hodně peněz, být hezký atd.), co jim vadí nebo komu by se chtěli podobat (jako dospělí).

Někteří autoři uvažují o hodnotách v kontextu literární výchovy, neboť výuka LV bez působení na mravní stránku žáků není možná. Rozpracování této myšlenky najdeme např. u Šlapala (2012) nebo Lederbuchové (2010). Hodnotám v kontextu literární výchovy se věnuje i práce Sladové a kol. (2016). Autoři se zabývají specifiky dnešního pojetí literární výchovy, která může fungovat i jako pomoc žákům zorientovat se v dnešním světě a formovat jejich osobnost.

Vacek (2013) se zabývá morálkou a výchovou charakteru. Přistupuje k ní jak z psychologického, tak z pedagogického hlediska a vyjadřuje se třeba k metodám mravní výchovy nebo hodnotám v kontextu školy a vlivu učitele při utváření osobnosti žáka.

Sociologickému výzkumu hodnot se u nás věnuje Prudký (2009), který vydal publikaci, kde velmi podrobně popisuje východiska zkoumání hodnotových struktur v naší zemi a kvalitativní i kvantitativní výzkum v této oblasti.

S přihlédnutím k hodnotové výchově a vlivu emocí na čtenářství jsme připravili a realizovali experimentální výuku na vybrané základní škole. Sestavili jsme experiment, který je možné zopakovat, nebo se jím inspirovat. Smyslem bylo ukázat, že není těžké učit prostřednictvím hodnot, především pak v literatuře, která se k tomu přímo nabízí, jelikož knihy působí na naše emoce a formují nás. V dalších kapitolách práce najdete bližší informace jak přímo k našemu výzkumu, tak k experimentu obecně.

4.4 Hodnoty a literární výchova

Realizace hodnotové výchovy je v rámci školního prostředí možná mnoha způsoby. Některé předměty mají lepší dispozice k utváření charakteru než jiné (např. rodinná či občanská výchova). Je ale důležité, aby se hodnoty žáků utvářely neustále – nejlépe denně – což není u některých předmětů vzhledem k jejich hodinové dotaci možné. Edgington (2002) navrhuje jako jednu z možností výchovy k hodnotám literární výchovu. Už ze samé podstaty příběhů vyplývá jejich schopnost působit na čtenáře. Příběhy nabízejí situace, kdy je nutné jednat, a staví jednotlivé postavy před menší i větší rozhodnutí, čímž působí velmi silně také na morální citění čtenáře. Jeho mottem je „live the values“, tedy aby lidé žili skrze hodnoty, přímo je prožívali.

Knihy mohou působit jako prostředek k rozvoji morálního citění u žáků. (Lederbuchová, 2010) Těm musí učitel nabídnout příběhy, ve kterých se vyskytuje konflikt, který je třeba řešit. (Leming, 2000) Edgington (2002) objasňuje, že díky realistickým postavám se mohou žáci s knihou velmi jednoduše identifikovat, ztotožnit. Je pak pouze na učiteli, jak tohoto speciálního vztahu mezi žákem a knihou využije. O knize může být rozvinuta diskuse, žáci vymyslí postavám jiný (lepší) konec nebo formou dramatizace znázorní, jak by se v dané situaci zachovali oni.

Někteří odborníci (např. O'Sullivanová, 2004) věří, že knihy mohou lidem (v tomto případě dětem) pomoci rozlišit mezi dobrem a zlem, a oni se tak jejich čtením

a působením jednotlivých příběhů stávají dobrým (lepším) člověkem. Knihy mají schopnost své čtenáře vychovávat a působí na jejich mravní hodnoty. Lederbuchová (2010) vysvětluje důležitost knih a jejich působení na žáky a jejich seberozvoj. Konstatuje, že je nutné výuku koncipovat tak, aby vyhovovala možnostem a schopnostem dítěte a zájmu jeho osobního rozvoje. Využití knih v této oblasti si zaslouží větší pozornost odborníků a učitelů i jednotlivých škol.

Rádi bychom ukázali, že propojení hodnotové výchovy s literaturou je nejen možné, ale také svým způsobem snadné, a hlavně výhodné pro obě strany – učitele i žáky. Věříme, že právě působení na mravní hodnoty žáka prostřednictvím knih je vhodným využitím potenciálu literární výchovy. Je třeba pochopit, že čtení knih je vždy spojeno s emocemi, které v lidech vyvolávají. Těchto emocí je možné využít.

4.5 Výběr knih v rámci výuky LV

Aby literární výchova mohla působit pozitivně na charakter žáků, musí učitel věnovat dostatek času výběru knihy. Jak již bylo řečeno, vhodné jsou příběhy s morálním podtextem, u kterých mohou žáci diskutovat nad možnými scénáři. Tomu velmi pomáhají uvěřitelné postavy, se kterými se žáci jednoduše ztotožní. Výběr knihy ve velké míře závisí na věku žáků – pokud nejsou schopni příběh pochopit, neodnesou si z něj žádné morální ponaučení. Edgington (2002) věří, že jakákoliv kniha může posloužit při hodnotové výchově, jen je nutné ji vybrat s ohledem na daný moment a aktuální potřeby žáků. Sám navrhuje využití knih pro děti a mladé čtenáře (např. z žánru Young Adult). Takové knihy žákům poskytují příběhy, které jsou pro ně autentické a především relevantní.

S podobnou myšlenkou pracuje i Newcombová (2014), která propojuje emoce a čtení a ve své výuce využívá Young Adult literaturu. Věří, že čtené knihy musí žáky bavit, a oni tak reagují pozitivně, užívají si proces čtení. Výběr takových textů ovšem často vchází do konfliktu s přesvědčením učitelů, že musí žákům předávat „hodnotné“ informace. Zde si můžeme povšimnout rozporu mezi výukou faktickou, která klade důraz na naučnou stránku vzdělávání (tedy podoba výuky, která byla uplatňována především před rokem 1989), a výukou zaměřenou do velké míry na výchovu, jejíž snahou je působit na žákovy hodnoty a charakter.

Školy mají roční tematické plány, a není tedy docela možné přestat v hodinách literární výchovy učit některá témata či autory, ale dnešní RVP (ZV) je v této oblasti natolik univerzální, že nabízí velký prostor pro výběr zajímavých, a přesto poučných textů. V tomto bodě je velmi důležitá právě role učitele, který zprostředkovává texty žákům. (Gibneyová, 2012) Na něm záleží nejvíce, jak budou hodiny LV vedeny. Vhodně vybraná kniha může sloužit jako prostředek k rozvoji mravních hodnot žáků. Při výběru literárních textů je tedy vždy nutné dbát také na to, jaký bude mít příběh na žáky vliv. (Hausenblas, 2012)

Autoři se vyjadřují různě k tomu, jaké knihy by měly být žákům předkládány. Holdaway (2001) prosazuje využití oblíbených knih žáků. Jeho názor můžeme zvážit např. v kontrastu s Gibneyovou (2012), která naopak soudí, že při výuce literatury je stěžejní to, jakým způsobem jsou dané ukázky žákům zprostředkovány. Vysvětluje, že je možné používat jakýkoliv text, ale vždy s ohledem na potřeby žáků spíše než na kurikulum. Svou myšlenku demonstruje na výuce memoárů na základní škole.

Praktickým způsobem o výuce k hodnotám a literatuře pojednává také O'Sullivanová (2004). Ta využívá dětskou literaturu a zdůrazňuje, že předávání hodnot prostřednictvím knih je jednoduché. Věk, ve kterém se žáci nachází, je ideální pro budování jejich hodnot, a knihy jim mohou pomoci ve formování morálky. Autorka sdílí své praktické zkušenosti s tím, že čtené knihy musí skrývat příběhy s vzory (tzv. *role models*), být dobře napsané, stavět na morálních dilematech, mít dostatečnou hloubku a uvěřitelné postavy, které si čtenáři snadno oblíbí. Navrhuje také aktivity, se kterými může vyučující pracovat v hodině LV (např. *double-entry journal*, tedy podvojný deník, do kterého si žák napíše citát z knihy a svůj názor na tento úryvek).

Zdá se, že pojitkem mezi jednotlivými přístupy výše zmíněných vyučujících při výběru literatury je to, že je vždy nutné brát ohledy na žáka a danou situaci a vybírat texty tak, aby žáky bavily, protože jedině tak u nich bude dosaženo dostatečného zájmu, a tedy i vnitřní motivace. (Šlapal, 2012; Lederbuchová, 2010)

V souladu s touto myšlenkou jsme připravili a realizovali experiment, jenž vám představíme v dalším textu.

5 Experiment

Vzhledem k tomu, že v rámci našeho výzkumu pracujeme s experimentem, v této kapitole bychom rádi shrnuli informace týkající se této výzkumné metody, především s ohledem na náš výzkum. V dalším textu představíme také metody využití v našem výzkumu a výzkumný plán.

5.1 Experiment jako metoda pedagogického výzkumu

Fraenkel, Wallen & Hyun (2012) vysvětlují, že základní myšlenou experimentu je něco vyzkoušet a systematicky pozorovat, co se stane. Takový způsob chování nacházíme už od počátků lidstva. Byly to třeba okamžiky, kdy se lidé učili pracovat s ohněm a formou pokusu a omylu si postupně získávali danou dovednost oheň zapálit a využít.

Prvním výzkumníkem, který použil experiment tak, jak ho víceméně známe dnes, byl Francis Bacon v 17. století. Podobně jako další nesouhlasil s využitím metody dedukce ve vědě a usiloval tedy o využití indukce, která je mimo jiné procesem dnes využívaným při tvorbě hypotézy. Věnoval se rozvoji experimentální metody, která měla být způsobem získání dat indukční metodou. Deduktivní metody byly však i nadále užívány v oblasti výzkumu (a jsou i v dnešní době, např. při testování dané hypotézy). Hlavním rozdílem mezi induktivními a deduktivními metodami je to, že při indukci může být závěr chybný i přesto, že premisy jsou pravdivé. Výsledkem indukce je to, že dané závěry jsou buďto silné nebo slabé, ne správné či chybné. (Jamesová, 2018)

Ve dvacátém století začali výzkumníci zajímající se o lidské chování realizovat experimenty. Politová & Becková (2003) uvádí, že výzkumný experiment jako takový se rozvinul především v oblasti lékařství, kde docházelo k izolování určitého fenoménu v prostředí laboratoře a jeho následnému zkoumání. U těchto experimentů můžeme mluvit o tzv. pravém experimentu (*true experiments*), kde má výzkumník plnou kontrolu nad danou nezávisle proměnnou, a je tedy uplatněna randomizace (je možné participanty rozdělit do skupin). Následovaly kromě experimentů v oblasti

lékařství např. experimenty psychologické a tato výzkumná metoda se postupně dostala do dalších oblastí, mimo jiné také do školství.

Ve dvacátém století pod vlivem statistiky začalo také docházet k mnohým posunům v rámci analýzy experimentálních dat. Velkým přínosem pro tuto oblast jsou moderní technologie a speciálně navržené programy zpracovávající data (např. SPSS, SAS nebo WINKS). (Jamesová, 2018)

Experiment můžeme definovat jako „vytvoření prostředí, ve kterém výzkumník nazývaný experimentátor objektivně pozoruje fenomény, které se objevují v kontrolovaných situacích, v nich se mění určité proměnné a jiné se udržují konstantní.“ (s. 169, Hendl & Remr, 2017) Zaměřuje se na ověření účinnosti a efektivity intervencí a prověřování příčinných vztahů. Výzkumník v kontrolovaném prostředí zkoumá vliv nezávisle proměnné (proměnných) na závisle proměnnou.

Jamesová (2018) vysvětluje, že výzkumný experiment je jednoduše test hypotézy. Je to organizovaná a detailní série kroků, které se snaží přijmout nebo odmítnout předem stanovenou hypotézu. Hypotézu můžeme chápat jako vysvětlení určitého fenoménu v přirozeném prostředí. Experiment je vlastně třetím krokem v rámci vědecké metody, kdy nejdříve dochází k observaci, z té je vytvořena daná hypotéza, a teprve poté následuje experiment, který se snaží danou hypotézu ověřit či vyvrátit. Po provedení experimentu následuje analýza jeho výsledků a případně dochází k formulaci nové hypotézy.

Experiment se tedy snaží o zjištění kauzálních vztahů mezi proměnnými. Aby mohla být kauzalita prokázána, je třeba splnit několik požadavků. Campbell (1980) vymezuje tři základních podmínky:

- 1) Příčina musí časově předcházet efektu nebo následku.
- 2) Příčina a efekt musí kovariovat, dochází tedy ke společné proměně příčiny a efektu.
- 3) Nesmí existovat žádné alternativní vysvětlení změn jinou proměnnou (jelikož to by narušilo kauzalitu mezi domnělou příčinou a efektem).

Pokud experiment splňuje všechny tři požadavky, můžeme ho považovat za vnitřně validní.

V experimentu se výzkumníci stávají aktivními realizátory, ne pasivními pozorovateli. Politová & Becková (2003) identifikují kontrolovaný experiment jako ideál na poli vědy a výzkumu (pro pochopení vztahů v rámci určitého fenoménu). Pochopení takových vztahů v rámci experimentu je možné realizovat s vyšší sebedůvěrou vzhledem ke kontrolovatelnosti podmínek. Experiment je také jedinečný v tom, že je to jediný typ výzkumu, u kterého dochází k přímé snaze ovlivnit dané proměnné. Výzkumník úmyslně manipuluje s nezávislou proměnnou. (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012)

Základní myšlenkou experimentu je vytvoření dvou skupin participantů. Fraenkel, Wallen & Hyun (2012) uvádí skupinu experimentální (taková, ve které jsou participanté podrobeni dané intervenci) a kontrolní (bez dané intervence), případně skupinu experimentální a srovnávací (k určité intervenci dochází také, ale je odlišná od té v rámci experimentální skupiny).

Politová & Becková (2003) vysvětlují, že experiment má tři základní znaky (požadavky, kritéria), díky kterým je rozpoznatelný:

- 1) Manipulace (popř. léčba či intervence, výzkumník něco „dělá“ participantům) – účastníci jsou v rukou výzkumníka a ten má moc nad tím, komu z nich je věnován zvláštní přístup. Na začátku experimentu rozhodne o tom, na koho nechá působit nezávisle proměnnou, a sleduje pak její efekty.
- 2) Kontrola – výzkumník kontroluje účastníky (včetně kontrolní skupiny) po celou dobu trvání experimentu od počátečních příprav přes pečlivou přípravu protokolů po finální testování obou skupin.
- 3) Randomizace – přiřazování lidí do experimentu náhodně, bez jakéhokoliv zaujetí. Jednou z možností při realizaci randomizace je použití tabulky náhodných čísel, pomocí kterých se pak přiřazují participanté do rozdílných skupin v rámci experimentu.

Čím větší je v rámci experimentu kontrola, tím vyšší je daná interní validita studie, a tedy spolehlivost prováděných závěrů o (ne)přítomnosti příčinného vztahu. (Trochim, 2000)

Experimentátor tedy manipuluje s nezávisle proměnnou. Ta má dle Hendla & Remra (2017) představovat hypotetickou příčinu změny závisle proměnné. Zároveň se výzkumník snaží mít pod kontrolou rušivé proměnné (*extraneous variables*) a kovarianty. Toho je možné dosáhnout několika způsoby, např. znáhodněním (stejně rozdělení hodnot rušivých proměnných v rámci skupin) nebo vyrovnáním (mačováním, párováním), kdy se do skupin postupně přiřazují participanti dle určitých hodnot, aby bylo dosaženo spravedlivého rozdělení. Můžeme využít také konstantnosti (přiřazujeme do skupin jedince se stejnou danou hodnotou známých a měřených rušivých proměnných).

5.2 Výzkumné designy

Existuje velké množství podtypů experimentů, které je možné dělit dle různých kritérií. Většina publikací se však drží dělení dle způsobu sběru (kontroly) dat. V následujícím textu si představíme ty nejpoužívanější z nich. Při tvorbě přehledu jsme čerpali z publikace Marczyka; DeMatteoa & Festingera (2005) a Politové & Beckové (2009).

- 1) Jednou z možností je *after-only (posttest-only)* design, při kterém jsou data sbírána pouze po daném výzkumném zásahu. Tento způsob sběru dat není vhodný při snaze zaznamenat změny u participantů, jelikož má výzkumník k dispozici pouze stav po provedení experimentu, nikoliv před jeho realizací. Vzhledem k účelu našeho výzkumu je tedy tato možnost pro náš výzkum nevhodná.
- 2) O poznání vhodnější při snaze o změřeni změny je využití *pretest-posttest (before-after)* designu. V rámci experimentu pak můžeme zaznamenat rozdíly mezi jednotlivými skupinami, při kvaziexperimentu proměny v rámci jednotlivých skupin. Pro náš výzkum jsme zvolili právě tento design.
- 3) Využívaným designem je také tzv. *solomon four-group*, kdy výzkumníci berou v potaz možnost, že jsou data ovlivněna už tím, že jsou si účastníci výzkumu

vědomi toho, že jsou výzkumu podrobeni, což ovlivní také jejich snažení v průběhu, popř. sběr dat na začátku i konci. V tomto designu jsou data sbírána před a po experimentu pouze u jedné experimentální a jedné kontrolní skupiny, zbývající experimentální a kontrolní skupina je podrobena pouze posttestu. Vzhledem ke snaze o získání co nejvíce dat nám připadá tato metoda příliš omezující.

- 4) Další možností je tzv. *faktorial*, tedy faktoriální design. Při tom je zkoumána více než jedna nezávislá proměnná a testují se hlavní efekty jednotlivých manipulovaných proměnných a interaktivní efekty kombinací manipulovaných proměnných.
- 5) K využívaným experimentálním designům patří také *randomized block*, tedy náhodné zařazení do skupin v rámci tzv. blokující proměnné, která není pod kontrolou výzkumníka (např. gender). Vzhledem k tomu, že náš výzkum probíhal na základní škole, nebylo takové rozřazení do skupin možné.
- 6) Poslední ze zmíněných je *crossover/repeated measurements design*, tedy experiment, ve kterém jsou určitému přístupu (léčbě, šetření) podrobeni všichni účastníci, ale v různém pořadí provedených úkonů, a subjekty tedy slouží samy o sobě jako kontrola. Původně jsme uvažovali, zda hodnotovou výchovu ve výuce literatury aplikovat postupně ve všech skupinách (např. po prvním pololetí vyměnit způsob výuky v rámci experimentálních a kontrolních skupin), ale časový rozsah jednoho školního roku nám už tak připadal jako příliš krátká doba na zaznamenání změn, a sběr dat by byl díky tomu složitější.

5.3 Možnosti a limity experimentu

Jak podotýkají Politová & Becková (2003), největším pozitivem experimentu je již zmíněná skutečnost, že je to ta nejspolehlivější metoda testování hypotéz v rámci příčina-efekt vztahů mezi proměnnými. Pokud je tedy nezávislá proměnná manipulována určitým způsobem, nastávají následky v rámci závislé proměnné (tzv. *if...then* jev).

Velkou výhodou experimentů je vysoká kontrola nezávisle proměnných ze strany výzkumníka. Ten si již předem stanoví to, čím se chce zabývat, a tedy má velkou výhodu při hledání určitých specifických dat. Díky tomu je daný výzkum více validní a výsledky pak přesnější. Kontrola nad proměnnými také zajistí nižší pravděpodobnost zkreslení výsledků kvůli nežádoucím vlivům. Můžeme tedy říct, že experimentální výzkum je nejbezpečnější metodou při ověřování hypotézy. Výzkumník při analýze dat může jasně vidět úspěchy i selhání daného výzkumu. (Maheshwari, 2017)

Vzhledem k jeho podstatě je také možné experimentální design výzkumu opakovat, tedy replikovat. Maheshwari (2017) vysvětluje, že sběrem většího počtu dat se zvyšuje celková validita výsledku. S tím souvisí také možnost transferu. Výzkum je možné replikovat v jiném prostředí a s novými účastníky. Experiment je navíc velmi rozmanitý, a je tedy možné jej použít mnoha způsoby a k různým účelům. Výzkumník si může experiment připravit „na míru“ tak, aby přesně odpovídal jeho požadavkům a tomu, co chce zkoumat. Jedná se o prostý, ale efektivní typ výzkumu.

Na druhou stranu má experiment i určité nedostatky nebo limitace. Tak předně je tato metoda mnohdy nepraktická či nemožná. Maheshwari (2017) tvrdí, že existují situace, kdy provedení experimentu je neetické nebo velmi nepraktické. V běžném životě způsob interakce mezi lidmi není náhodný. Experiment se navíc zabývá jen několika proměnnými a přehlíží ostatní možné příčiny jevů. Výzkumník by také měl být schopen zvážit to, zda by ke stejným výsledkům došlo i v jiném prostředí, na jiném místě či s jinými lidmi.

Pozornost bychom měli věnovat také tzv. *Hawthorne effectu* (příp. placebo efekt). Tento jev způsobuje, že už pouhá účast v experimentu ovlivňuje chování a výkon zkoumaných osob. Je možné mu předejít použitím tzv. double-blind přístupu, u kterého jak výzkumník, tak zkoumaný neví, že výzkum probíhá. Tento způsob je však v běžném prostředí obtížně realizovatelný. (Politová & Becková, 2003)

Z podstaty experimentu (a toho, že je často většího rozsahu, tedy časově náročný) vyplývá také jeho cena. Výzkumník sbírá velké množství dat a věnovat se musí jak experimentální, tak kontrolní skupině, což může být náročné i co se dopravy týče, jelikož se sběrem dat je spojeno cestování výzkumníka za účastníky, především pokud se věnuje průběžnému sběru dat. Při tvorbě experimentu je tedy nutné zvážit i časové a finanční možnosti výzkumníka, a při jejich nedostatku vytvořit spíše menší experimentální studii, která ovšem neutrpí právě nedostatkem časem nebo financemi výzkumníka. (Maheshwari, 2017)

Vzhledem k tomu, že experiment utváří a posuzuje člověk, musíme také vzít v potaz možnost tzv. lidské chyby (*human error*). Maheshwari (2017) vysvětluje, že i výzkumník může dělat chyby, a ty pak ovlivní výsledky studie. Může také dojít k tomu, že výzkumník data využije takovým způsobem, aby sloužily k potvrzení jeho předpokládaných závěrů. Toto je nutné adresovat především v oblasti obchodu nebo výzkumu trhu. Vzhledem k tomu, že součástí experimentu jsou živí lidé v reálném světě, může docházet k určitým problémům nebo situacím, které experiment a jeho výsledky ovlivňují. Tyto jevy můžeme označit také jako ohrožující validitu výzkumu.

Ferjenčík (2010) uvádí např. *efekt testování/měření* (participanti reagují jinak už proto, že jsou součástí výzkumu). S tím souvisí také reaktivita pokusných osob, tedy to, že osoby už kvůli tomu, že vědí o experimentu, „něco“ očekávají a chovají se kvůli tomu jinak. Tomuto jevu můžeme také říkat placebo efekt. Velkým problémem také může být *experimentální mortalita*, tedy to, že v průběhu experimentu postupně „odpadají“ jeho účastníci, což může výzkumník ovlivnit jen ve velmi málo.

Problém nastává i v okamžiku, kdy přichází participanti jednotlivých skupin do kontaktu a komunikují spolu. Tento jev nazýváme *difuze ošetření* a výzkumník se musí snažit o jeho zamezení. Posledním námi zmíněným jevem je tzv. *kompensace*, kdy se účastníci v kontrolních skupinách více snaží, přesto že ti v experimentální skupině mají lepší podmínky. (Hendl & Remr, 2017)

Oblastí, kterou je nutno zvážit, jsou také tzv. cyklické činitele, tj. „*okolnosti, jevy a události, které se pravidelně (cyklicky) opakují a které mohou být skutečnou příčinou změn závisle proměnné.*“ (s. 110, Ferjenčík, 2010) Jednou z vnějších proměnných je tzv. *historie*,

tedy různé události a okolnosti ovlivňující závisle proměnnou. Může se jednat třeba o chování experimentátora nebo změnu prostředí. Ferjenčík (2010) doplňuje také možnost zrání a přirozeného vývoje.

Může být také provedeno chybné měření, např. pokud dojde ke změně způsobu měření, tedy není zajištěna shoda měřicí procedury ve všech skupinách a čase. Problematickým je také jev *regrese*, kdy jsou v jedné ze skupin zařazeni účastníci s extrémní hodnotou cílové proměnné. (Hendl & Remr, 2017)

Experiment má tedy jak své silné, tak své slabé stránky. A obojí je nutné zvážit před realizací, v průběhu i při vyhodnocování dat. I přes organizační a časovou náročnost a výše uvedená rizika však patří experiment mezi velmi užitečné a efektivní výzkumné metody v oblasti společenských věd.

5.4 Specifika experimentu ve školním prostředí

Fraenkel, Wallen & Hyun (2012) tvrdí, že i přes určité překážky pramenící z podstaty školního prostředí stále existuje velké množství nezávislých proměnných, se kterými je možné manipulovat; např. výukové metody, učební aktivity, používané materiály atd. Maheshwari (2017) dodává, že výzkumníci v oblasti vzdělávání se snaží zkoumat školní prostředí s ohledem na žáky a tím, jak pro ně udělat učební proces co nejlepší. Zajímá je např. efektivita užívaných technologií nebo technik používaných ve třídě. To, zda se jim v rámci výzkumu podaří danou situaci adekvátně zhodnotit, záleží ve velké míře na volbě metodologie.

Při realizaci pedagogického experimentu je důležité počítat s tím, že se nutně bude v průběhu výzkumu vyskytovat celá řada nekontrolovaných nebo slabě kontrolovaných vnějších proměnných, které mohou ohrozit vnitřní validitu zkoumání. Přírodní vědy to řeší experimentální izolací, ale v sociálních vědách to není možné. (Ferjenčík, 2010) Dané nedostatky a nemožnost izolace je možné vyvážit tím, že bude v rámci experimentu kromě pretestu a posttestu přítomen také další průběžný sběr či kontrola dat.

Kraybillová (2016) vysvětluje, že experimenty ve školním prostředí jsou specifické tím, že výzkumník pracuje s opravdovými lidskými bytostmi v reálném světě, a ne

v laboratoři s uměle vytvořenými podmínkami. Lidé porušují pravidla a jsou ovlivněni okolními vlivy, ať už vědomě nebo nevědomky. To souvisí např. s mortalitou při výzkumu. Participanti nejsou povinni se výzkumu zúčastnit a je to jen na jejich ochotě a dobré vůli, zda jej budou absolvovat celý.

5.4.1 Kvaziexperimenty

Vzhledem k realizaci výzkumu v rámci tříd na základní škole jsme pracovali s kvaziexperimentem. Tento poddruh experimentu úzce souvisí právě se školním prostředím. Kvaziexperimenty jsou variací na klasické experimentální designy, ale kontrola ze strany výzkumníka je nižší, jelikož nedochází k náhodnému výběru účastníků do skupin. (Maheshwari, 2017) Aby nedošlo k narušení běžného chodu školy, není víceméně možné vytvořit experiment včetně požadavku randomizace výběru participantů. Jednotliví žáci jsou už předem rozděleni do tzv. *statických skupin* (=tříd), které není možné měnit. Výzkumník nemůže ovlivnit složení jednotlivých skupin (tříd) a výzkum realizuje v rámci těchto předem stanovených skupin žáků.

Fraenkel, Wallen & Hyun (2012) jako základní rozdíl mezi pravým experimentem (*true experiment*) a *kvaziexperimentem* identifikují to, že u kvaziexperimentu nenastává *randomizace*. To, že nedochází k náhodnému výběru participantů do jednotlivých skupin, je velkým nedostatkem tohoto typu experimentu. Je možné využít např. design párování (*The Matching-Only*) nebo *Time-Series* design, při kterém jsou jednotlivá měření prováděna opakovaně v průběhu určitého času. Podobně jako pravé experimenty, i tento druh výzkumu zahrnuje manipulaci nezávislé proměnné (*intervenci*), jen s tím rozdílem, že design neumožňuje již zmíněnou randomizaci.

Kvaziexperimenty pro svůj charakter nejsou tak efektivní pro práci se spojitostmi mezi příčinou a důsledkem. Nejčastějším designem je využití kontrolní skupiny včetně pretestu a posttestu, s tím rozdílem, že v tomto případě spíše vycházíme z termínu porovnávací (komparační) skupina (*comparison group*). (Politová & Becková, 2003) Vzhledem k nemožnosti randomizace je u kvaziexperimentů důležité použití takových dvou skupin, které budou na začátku (před samotným experimentem) vyrovnané. Pokud už zpočátku výzkumu pracujeme s velmi odlišnými skupinami, bude práce s výsledky problematická a srovnání nemožné. Ferjenčík (2010) vysvětluje,

že mnohdy ale není možné pracovat s po všech stránkách rovnocennými skupinami, protože výzkumník pracuje s takovými skupinami, které už byly vytvořeny, existovaly před počátkem experimentu (např. třídy či pracovní skupiny).

Velkým pozitivem kvaziexperimentů je jejich praktičnost. Politová & Becková (2003) usuzují, že v reálném životě je velmi náročné (až nemožné) realizovat pravý experiment, a tak jsou právě kvaziexperimenty dobrou alternativou. Poskytují alespoň určitou kontrolu nad danou situací a nezávisle proměnnou. Nicméně je zde větší riziko zkreslení výsledků kvůli působení dalších vlivů. Výhoda mnohých kvaziexperimentů spočívá v jejich větší přirozenosti, ve „větším přiblížení reálným podmínkám života.“ (s. 111, Ferjenčík, 2010) Právě díky jejich přirozenosti jsou kvaziexperimenty často využívány ve vědách jako je psychologie, pedagogika nebo sociologie. Maheshwari (2017) vysvětluje, že díky tomu je možné výsledky generalizovat na celou populaci.

S nižší kontrolou souvisí také to, že výzkumník musí dané jevy nechat běžet přirozeně a příliš do nich nezasahovat (manipulace je nižší než u pravých experimentů), nicméně je to ale typ výzkumu velmi vhodný pro delší časové úseky. Nemožnost randomizace navíc zvyšuje etičnost výzkumu. (Maheshwari, 2017)

6 Metody sběru dat

Jak již bylo řečeno výše, experiment poskytuje výzkumníkovi velký prostor při plánování a realizaci. Je možné jej připravit přesně na míru dané situaci. Následující text představuje metody využití v rámci našeho výzkumu. V první fázi jsme pracovali s dotazníky a rozhovory. Tyto metody byly doplněné pozorováním (přímou výukou) a také jsme pracovali s pracemi žáků (výtvarnými i písemnými). Ve druhé fázi pak byly opět využity rozhovory, tentokrát s uplatněním metody zakotvené teorie.

6.1 Dotazník

Patří k velmi využívaným metodám v rámci výzkumu. Jedná se o „*formulář, který vyplňuje obvykle sám respondent (případně v interakci s tazatelem či programem na internetu). Výzkumníci používají dotazník, aby získali informace o myšlenkách, pocitech, postojích a hodnotách zkoumaných osob.*“ (s. 82, Hendl & Remr, 2017)

Dotazník je tedy soustava „*předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ (s. 158, Chráska, 2016) Je třeba jej odlišovat od ankety. Tou je šetření, do kterého se účastníci zapojují sami, a většinou je realizována v nějakém časopise nebo televizi. Širším pojmem je dotazování, které zahrnuje jak dotazník, tak interview.

Chráska (2016) doplňuje, že dotazník mnohdy nezjišťuje, jací respondenti jsou, ale spíše jak sami sebe vidí. Odkazuje se také na Traverse (1969), že na rozdíl od jiných společenských věd, pedagogika stále využívá dotazník ve velké míře (až příliš). To patrně souvisí s jeho poměrně snadnou realizací a konstrukcí.

Zkušenosti výzkumníka a důkladná příprava před realizací dotazníku jsou klíčové při jeho realizaci a zajistí, že bude tato metoda využita adekvátně a účelně.

Požadavky na konstrukci dotazníku shrnuje Chráska (2016) do několika hlavních zásad:

- 1) Srozumitelnost – položky musí být jasné a srozumitelné, aby nedocházelo k tomu, že respondenti otázku nepochopí nebo si ji vyloží mylně.
- 2) Jednoznačnost – s tím souvisí jednoznačnost formulace položek.

- 3) Výstižnost – dotazník by neměl být příliš rozsáhlý, a tak je třeba se ptát jen na to opravdu nezbytné.
- 4) Nesugestivnost otázek – je třeba klást otázky tak, aby respondentům nenapovídaly, aby nebyly sugestivní.
- 5) Motivace respondentů – klíčová je ochota respondentů spolupracovat, té můžeme dosáhnout vhodnou motivací.
- 6) Třídíitelnost – při tvorbě dotazníku si výzkumník musí dávat pozor na to, aby dané položky a odpovědi pak mohl snadno třídít a zpracovávat.
- 7) Správné řazení položek – i seřazování položek má svůj řád a zde dáváme spíše přednost psychologickému než logickému hledisku, tudíž ty nejdůležitější položky umísťujeme ve střední části dotazníku.
- 8) Příčiny jevů – je nutné, aby si výzkumník uvědomil, že u dotazníku není tak docela možné ptát se na položky typu „proč“, a že příčiny existujících jevů musí odhalit právě on při vyhodnocení dotazníku spíše než respondenti, kteří si mnohdy ono proč neuvědomují.

Dotazník musí splňovat požadavek validity (zda zjišťuje to, co opravdu zjišťovat má) a reliability (zda zachycuje spolehlivě a přesně zkoumané jevy). Tyto dva požadavky spolu úzce souvisí a navzájem se prolínají. (Chráška, 2016)

Pozitivem dotazníku je, že není vázaný na žádný výzkumný design. Můžeme jej použít při sběru dat v mnoha situacích, včetně experimentu. Jedná se tedy o univerzální nástroj získání dat. (Hendl & Remr, 2017) My jsme se rozhodli využít jej v rámci ročního kvaziexperimentu týkajícího se čtenářství žáků druhého stupně ZŠ. Jako pozitivní vnímáme také tvrzení Deboise (2016), že dotazník je poměrně snadné vyhodnotit, a jeho tvůrce nemusí být výzkumník s velkými zkušenostmi, aby jej mohl aplikovat, a byla tato metoda v rámci jeho výzkumu prospěšná. Při použití vhodných počítačových programů není nutné mít statistické znalosti.

Kromě výhody nižší ceny a úspory času je pozitivem dotazníku také to, že je anonymní. To může být pro některé respondenty klíčové při pravdivém odpovídání na otázky. S anonymitou souvisí také to, že nedochází ke zkreslení údajů ze strany výzkumníka. Ten není s respondenty v přímém kontaktu, a tak nehrají roli jeho sympatie nebo interpretace chování účastníků. (Politová & Becková, 2003)

Vedle snadné konstrukce je ale nevýhodou menší pružnost dotazníku. Nemůžeme klást doplňující otázky tak jako u rozhovoru. Formulace otázek nemusí být všem stejně srozumitelná, věrohodnost dat je nižší (participanti mohou lhát) a jeho příprava tedy vyžaduje větší pečlivost než rozhovor. (Ferjenčík, 2010) Nevýhodou je také to, že na rozdíl od rozhovoru u dotazníku nemůžeme rozpoznat emoce a pocity recipienta, nebo alespoň ne v plné míře. Debois (2016) navrhuje využití škál typu „souhlasím-nesouhlasím“ spíše než výběr z několika možností (*multiple choice*).

Vzhledem k tomu, že dotazníky vyplňují respondenti sami a v rámci našeho výzkumu pracujeme s žáky základní školy, je také nutné akceptovat, že čtenářské schopnosti recipientů nejsou na stejné úrovni a jejich schopnost písemné komunikace se tak může lišit. I proto musí být otázky co nejjasnější, jednoduché a nezavádějící. (Politová & Becková, 2003) S tím, že dotazník vyplňují respondenti sami bez kontroly výzkumníka, souvisí také to, že mohou odpovědět nepravdivě nebo neodpovědět vůbec. To způsobuje komplikace při vyhodnocování dotazníku a vede k nedostatečnému vyjasnění dané problematiky. (Debois, 2016)

Přesto, že jsou dotazníky většinou anonymní, a tlak na respondenta je tedy nižší, dochází k tomu, že dotazovaný neví, jak odpovědět, nebo zkrátka odpovědět nechce. Zde je klíčové účastníkům vysvětlit důvod sběru dat a proč je prospěšné, že poskytnou odpovědi na položené otázky. (Milne, 1999)

Již před sestavením dotazníku je nutné jednotlivá pozitiva i negativa této metody zvážit a otázky připravovat s ohledem na to, komu jsou směřovány a jakým způsobem budou vyhodnoceny.

6.2 Rozhovory

Rozhovory jsou jednou z metod, které jsme se rozhodli použít v rámci našeho výzkumu. V I. fázi výzkumu byly podpůrnou metodou v rámci posttestu a sloužily k ověření poznatků získaných v rámci dotazníků a při pozorování v průběhu experimentu. Rozhovory vnímáme jako vhodnou metodu k získání těchto informací. Znovu byly rozhovory využity ve II. fázi výzkumu. Ferjenčík (2010) podotýká, že pokud se výzkumník snaží získat informace o názorech, postojích, záměrech či přáních či mu jde o zjištění toho, jak určitý člověk chápe danou situaci, potom je právě rozhovor vhodnou metodou.

Ferjenčík (2010) vysvětluje, že největším rozdílem mezi pozorováním a rozhovorem je to, že rozhovor představuje „*zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat.*“ (s. 171) Právě zprostředkovanost a interaktivnost jsou nedílnou součástí rozhovoru, a činí jej specifickou metodou. V rozhovoru je výzkumník součástí dané situace, už nadále není jen pasivním pozorovatelem, ale vstupuje přímo do něj, a setkává se tváří v tvář se zkoumaným jedincem.

Rozhovor, který se řadí ke kvalitativním výzkumným metodám, dokáže poskytnout hlubší vhled do pochopení sociálních fenoménů než kvantitativní metody, jako např. dotazníky. Rozhovory jsou tedy na místě tam, kde už výzkumník má určité informace o dané situaci a snaží se ji pochopit do větší hloubky. Je také možné pomocí něj probírat citlivá témata, o kterých by člověk jen stěží mluvil ve skupině lidí. (Gill, Steward, Treasure & Chadwick, 2008)

Rozhovor můžeme rozdělit dle různých kategorií, např. podle počtu zúčastněných osob (monolog, dyadický, triadický či skupinový rozhovor). Dle formalizace výměny informací mluvíme o strukturovaném a nestrukturovaném rozhovoru, formálním či neformálním, výzkumném, terapeutickém atd. Také můžeme přistoupit k dělení z hlediska cíle rozhovoru; poté rozlišujeme rozhovor za účelem získávání informací, tedy poznávací rozhovor (interview) a rozhovor za účelem ovlivňování (formativní rozhovor). (Ferjenčík, 2010)

Přesto, že jsou rozhovory často používanou metodou a mají určité výhody, pojí se s nimi také jisté nevýhody. Ke shrnutí obojího jsme využili informace poskytnuté Gillem, Stewardem, Treasurmem & Chadwickem (2008) a Ferjenčíkem (2010).

Velkou výhodou rozhovoru je, že je výzkumník s účastníkem výzkumu v úzkém kontaktu (*face-to-face*). Na některé otázky tedy není možné podat lživé odpovědi, protože zároveň dochází ke kontrole ze strany výzkumníka (např. otázky týkající se genderu, věku atd.). Navíc je možné kromě verbálních odpovědí zaznamenat i mimoverbální skutečnosti. Vnímavý výzkumník tak může zjistit mnohé už z toho, jakým způsobem dotázaný odpovídá, jak se u toho tváří nebo z jeho pohybů. S tím souvisí také to, že je možné zachytit emoce zkoumaného jedince.

Jistým nedostatkem rozhovoru je však to, že vyřčená slova nemusí tak docela zachycovat pravdu a neshodují se kompletně s danou situací a pocity v ní. „*To, co si myslíme nebo cítíme, není vždy možné adekvátně vyjádřit pomocí řeči.*“ (s. 171, Ferjenčík, 2010) Při rozhovoru dochází ke kódování určité myšlenky do systému jazyka a poté k přenosu a dekódování této myšlenky. Samozřejmě si dovedeme představit problematiku tohoto procesu, jelikož při tom hrozí riziko nepochopení. Nedaří se nám přesně vyjádřit, co jsme chtěli, a příjemce tomu rozumí jinak. Může pak docházet k rozporu mezi tím, co chtěl vysílatel komunikovat, co ve skutečnosti komunikoval a jak to interpretoval příjemce. Tento proces Ferjenčík (2010) nazývá metakomunikací.

Negativem rozhovorů je také jejich časová náročnost. Výzkumník jim musí věnovat velké množství energie a času, při přípravě i v průběhu daných rozhovorů. Je zde tedy limitovaný počet účastníků, jelikož ten se odvíjí právě od časových možností výzkumníka. Z rozhovorů nikdy nemůžeme získat tak velké množství dat jako např. při použití dotazníků. Kvalita a množství získaných dat úzce souvisí s kvalitou výzkumníka, s jeho schopnostmi. Jeho zkušenosti se také odrazí na analýze dat z rozhovorů. Tak jako u všech výzkumných metod, kde vstupuje výzkumník do přímého kontaktu se zkoumanými, i tady může dojít k zaujatosti a zkreslení výsledků.

Přesto, že jsou rozhovory časově náročné, jejich hodnota v rámci výzkumu je vysoká. Nabízejí přímý náhled do života zkoumaného a mohou být skvělým doplněním (rozvinutím) již získaných informací. Věříme, že i v rámci našeho experimentu mají

své místo jako doplňující metoda dotazníků, které pokrýt drobné nuance a nedokážou jít do takové hloubky jako právě *face-to-face* rozhovory.

6.3 Pozorování

Druhou podpůrnou metodou, pro kterou jsme se v rámci výzkumu rozhodli, je pozorování. Probíhalo v průběhu celého školního roku, kdy jsme byli pozorovateli výuky LV. Kromě pasivní role pozorovatele jsme v některých hodinách přijali také roli vyučujícího, a tedy jsme byli schopni získat určité informace o žácích a jejich reakcích na použité ukázky a metody i tímto způsobem.

Tuto metodu jsme zvolili i díky její jednoduché realizaci. Ferjenčík (2010) objasňuje, že se jedná o jednu z nezákladnějších technik sběru dat. Pozorování světa kolem patří k základním úkonům každodenního života. Vědecké pozorování se však od toho laického liší. Přesto, že oba typy pozorování jsou selektivní, to vědecké je *plánovitě selektivní*. Výzkumník sleduje to, co si dopředu naplánoval, ne to, co ho zrovna v daný moment zaujme. Právě plánovitost a systematicčnost jsou to, co odlišuje vědecké pozorování od laického. Z toho vyplývá nutnost položit si před daným profesionálním pozorováním dvě základní otázky, tedy co a jak budeme pozorovat. Odpovědi na tyto otázky nám pomohou se zaměřit přesně na to, co se budeme snažit pozorováním zjistit. (Ferjenčík, 2010)

Hendl & Remr (2017) uvádí podmínky, které by měly být v rámci strukturovaného pozorování splněny:

- 1) Zaměřenost (výzkumník zaznamenává jen to, na čem záleží).
- 2) Objektivita (bez použití náročných kognitivních operací).
- 3) Nezávislost na kontextu (nevyhodnocovat jednotlivé kategorie jako součást celku).
- 4) Explicitní definice (nutnost jednotlivé kategorie definovat).
- 5) Jednoduchost záznamu.

Dle míry detailnosti vydělujeme přístup *molekulární*, kdy pozorovatel sleduje i nejmenší detaily dané situace, a je pak možné je přesně definovat a identifikovat.

Takové detaily pak nabírají na vysoké přesnosti a po vytvoření daných kategorií také poměrné jednoduchosti zaznamenávání jevů. Druhou možností je tzv. *molární přístup*. Takové pozorování se zabývá většími celky a je komplexnější. Díky tomuto přístupu můžeme lépe spatřovat souvislosti mezi jevy. Zaměřujeme se na celé série úkonů spíše než na jejich jednotlivé části a detaily. Je zde nutná větší míra interpretace. (Ferjenčík, 2010) My jsme se v rámci pozorování snažili o přístup molární, který nám zajistil určitý náhled na situaci a možnost získat podpůrná data k dotazníkům.

Nejpřirozenějším typem pozorování je pozorování naturalistické, kdy výzkumník pozoruje danou situaci bez vlastního zásahu do ní. Tento způsob má značně neintervenci charakter, díky čemuž je mu přiřazována nejvyšší externí validita. Pokud se pozorovatel sám stává aktérem scény, mluvíme pak o zúčastněném pozorování. Při tomto typu pozorování získává výzkumník data „zevnitř“, a sám se tak mění na spoluaktéra a stává se součástí dané situace, již nemůže vše pozorovat nezaujatě. (Ferjenčík, 2010) My jsme vyzkoušeli oba typy pozorování, jelikož jsme byli během výzkumu jak nezúčastněným pozorovatelem, tak vyučujícím; aktérem.

Pozorování je jednoduchou metodou sběru dat a patří k nejlepším způsobům, jak studovat lidské chování. Získaná data jsou velmi přesná. Pomocí pozorování je navíc možné upřesnit výzkumné výsledky. Pozorováním je možné identifikovat určitý problém, a na ten se pak zaměřit hlouběji. (Singh, 2010) McLeod (2015) jako výhodu (strukturovaného) pozorování identifikuje to, že může být jednoduše replikováno jinými výzkumníky za použití stejného pozorovacího plánu; tedy je jednoduché otestovat jeho reliabilitu. Navíc je jednodušší získaná data analyzovat, pokud jsou kvantitativního charakteru.

Nedostatkem pozorování je však to, že nemůže nikdy pokrýt veškeré pohnutky a myšlenky pozorovaných. Ti se mohou chovat určitým způsobem, ale cítit se docela jinak. Pozorovatel nemá šanci tyto skryté pohnutky zachytit, nebo alespoň ne kompletně. Interpretaci situace nemůže brát jako data. K pozorování navíc vždy dochází jen v určitém (poměrně krátkém) časovém úseku a nemůžeme si být jistí, že se lidé budou poté chovat stejným způsobem. Vzhledem k tomu, že pozorovatelem je

člověk, to, jakým způsobem k lidem přistupuje, může do velké míry pozorování ovlivnit. Mluvíme např. o tzv. *haló-efektu*, tedy chybě prvního dojmu. Jde o to, že i pozorovatel si o lidech vytváří svůj osobní názor, i kdyby nevědomě, a ten pak ovlivňuje jeho posouzení situace. S tím, že pozorovatelem je pouze člověk, souvisí také chyba implicitní teorie osobnosti. V průběhu života si na základě osobní zkušenosti vytváříme určité představy o lidech a o tom, co spolu souvisí. To však nemusí platit v každém případě a může pak docházet k mylné interpretaci člověka. (Ferjenčík, 2010)

I přes určité problémy týkající se pozorování související především s osobou výzkumníka platí, že se jedná o jednoduchou a univerzální metodu sběru dat, která může dobře doplnit jiné metody v rámci výzkumu. I z toho důvodu jsme ji zařadili do našeho experimentu a pozorování vnímáme jako smysluplné v našem výzkumu.

6.4 Zakotvená teorie

Ve II. fázi výzkumu jsme znovu jako metodu sběru dat použili rozhovory, a v tomto případě jsme při jejich zpracování aplikovali metodu zakotvené teorie. Níže v krátkosti shrneme, jak se zakotvená teorie využívá a jaká jsou její pozitiva, a tedy také důvody pro zařazení této metody do našeho výzkumu.

Kvalitativní metody celkově, a tedy i zakotvená teorie, se používají k „*odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.*“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 11) Výzkumníci mají při tvorbě kvalitativního výzkumu různé cíle. Jedním z nich je také tvorba teorie, tedy teoretické spodobnění reality.

Strauss & Corbinová (1999) popisují zakotvenou teorii jako teorii induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Musí tedy být odhalena, vytvořena a prozatímne ověřena shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a jejich následnou analýzou. Na rozdíl od některých jiných přístupů tedy nezačínáme tvorbou teorie, naopak vybereme jen zkoumanou oblast a hledáme, co je v ní významné, a k teorii tak směřujeme.

Kvalitně vytvořená zakotvená teorie musí splňovat čtyři kritéria: shodu, srozumitelnost, obecnost a kontrolu. (Glaser & Strauss, 1967) Taková teorie by měla

výzkumníkovi poskytnout možnost ovlivnit zkoumaný jev. Strauss & Corbinová (1999) doplňují, že s takto získanou informací tedy můžeme pracovat a využít ji v praxi. Cílem této metody je tedy vytvoření takové zakotvené teorie tak, aby odpovídala zkoumané oblasti a dokázala ji vysvětlit.

Tuto metodu vyvinuli dva sociologové: Barney Glaser a Anselm Strauss. Využili svých zkušeností s výzkumem a ovlivnění dalšími odborníky (např. Robert E. Park, W.I. Thomas, John Dewey a další) vytvořili metodu, která odpovídala jejich představě kvalitativního výzkumu. Autoři teorie kladli velký důraz především na užitečnost výzkumu – aby byl užitečný jak pro profesionály, tak pro laiky. I přes silný aspekt tvořivosti však zůstává zakotvená teorie vědeckou metodou. Postupy jsou v ní navrženy tak, že splňují požadavky kladené na „dobrou“ vědu. Corbinová & Strauss (1990) vyjmenovávají: validitu, soulad mezi teorií a pozorováním, zobecnitelnost, reprodukovatelnost, přesnost, kritičnost a ověřitelnost.

Pro tuto metodu je důležité, aby výzkumník o údajích přemýšlel, musí tedy mít znalosti o zkoumané oblasti, ale zároveň jí nebýt naprosto oddaný, mít stále schopnost určité aspekty zpochybňovat a klást si otázky, co by bylo možné udělat jinak. Je zde velmi důležitá schopnost nadhledu, díky které není odborník ovlivněn tím, co už ví, ale stále má „otevřenou mysl“. (Strauss & Corbinová, 1999)

I přes důraz na přesnost a kritičnost analýzy je tedy u zakotvené teorie důležitá tvořivost. Strauss & Corbinová (1999, s. 20) sumarizují slovy: *„Tvořivost umožňuje badateli klást otázky vycházející z údajů a činit porovnání, která ve spojení s údaji umožní další pochopení jevu a nové teoretické výroky.“*

6.4.1 Volba metody a tvorba výzkumné otázky

Na začátku výzkumu badatel určí zkoumatelný problém, a poté jej musí zúžit tak, aby s ním mohl pracovat. Existuje několik způsobů, jak zkoumatelný problém stanovit, např. za využití odborné literatury, nebo díky osobní či profesní zkušenosti. Strauss & Corbinová (1999) vysvětlují, že si výzkumník volí výzkumnou metodu tak, že si klade výzkumnou otázku. Ideálně tedy k volbě zakotvené teorie dochází v případě, že je takový přístup výhodný pro zkoumanou oblast a má potenciál badateli poskytnout potřebná data. Tímto způsobem jsme se pro metodu zakotvené teorie rozhodli my

v rámci výzkumu, kdy po fázi práce s kvaziexperimentem přišlo zhodnocení dat a mezery bylo nutné doplnit o další informace získané přímo od žáků. Metoda zakotvené teorie tedy vyplynula v průběhu výzkumného šetření a byla uplatněna v jeho II. fázi pro zpracování rozhovorů s žáky ZŠ.

Je nutné vytvořit přizpůsobivou výzkumnou otázku, která badateli ponechá dostatek volnosti, aby mohl jev prozkoumat co nehlouběji. Dle Strausse & Corbinové (1999) bývá počáteční otázka velmi široká, ale během výzkumného procesu dochází k jejímu zúžení a zosřtení. *„Výzkumnou otázkou je ve výzkumu podle zakotvené teorie výrok, který identifikuje zkoumaný jev. Tento výrok říká, na co přesně se chceme zaměřit a co chceme o daném předmětu vědět. U zakotvené teorie se otázky často orientují na dění a průběh.“* (s. 24) Původní výzkumná otázka je v průběhu výzkumu pro badatele jakousi směrnicí, která jej vede k prozkoumání určité situace.

Volba metody zakotvené teorie musí být následována pečlivým studiem odborné literatury. To badateli pomůže při realizaci výzkumného šetření a ukáže mu směr, jakým by se při sběru dat měl vydat. Data jsou analyzována pomocí tzn. kódů; je aplikováno kódování otevřené, axiální a selektivní. K této tematice se krátce vyjadřujeme v další části textu.

6.4.2 Analýza dat v rámci zakotvené teorie

Analýzou dat v případě zakotvené teorie myslíme tzv. kódování, tedy operace, pomocí nichž *„jsou údaje rozebírány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů.“* (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39) Analytické postupy jsou zde navrženy tak, aby: spíše vytvářely, než ověřovaly teorii, dodávaly celému procesu kritičnost, pomáhaly badateli s překonáním předsudků a domněnek a zajišťovaly zakotvení a hutnost a rozvíjely citlivost nutnou pro tvorbu teorie.

Analýza dat se skládá ze tří typů kódování: otevřeného, axiálního a selektivního. Po shromáždění dat nejdříve výzkumník přistoupí ke kódování otevřenému. K jednotlivým informacím přiřazuje pojmy, a tak je kategorizuje. Jedná se o práci s těmi nejmenšími jednotkami a rozbor získaných údajů. Jednotlivým jevům je nutné přiřadit jméno, tedy něco, co je může reprezentovat. Strauss & Corbinová (1999) však vysvětlují, že během výzkumu se mohou objevit desítky až stovky pojmů a je tedy

nezbytné je seskupit (tzv. kategorizace). „*Otevřené kódování je v metodě zakotvené teorie analytickým procesem, jímž jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny, ve smyslu jejich vlastností a dimenzí.*“ (s. 52)

Po otevřeném kódování přichází axiální kódování. Strauss & Corbinová (1999) tuto část označují za fázi, při které dochází k znovuospořádání údajů formou vytváření spojení mezi kategoriemi. V této fázi se výzkumník snaží již pojmenovaná data skládat dohromady a vytváří spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. Toto umožňuje o údajích systematicky přemýšlet. Mají zde prostor otázky zjišťující typ vztahu (např. při porovnávání dvou či více kategorií). S těmito otázkami se výzkumník k údajům vrací a hledá důkazy, případy a události, které je podporují nebo vyvrací. U výzkumu dle zakotvené teorie jsou důkazy odlišnosti stejně důležité jako ty, které otázky či výroky podporují.

Během axiálního kódování si výzkumník všimá pravidelností (*patterns*). Při tvorbě teorie se uplatňuje snaha zachytit co nejlépe realitu. Strauss & Corbinová (1999) identifikují fáze indukce (návrhy výroků o vztazích) a dedukce (porovnávání případů). Konečná teorie se pak omezuje na ty kategorie, které se v údajích skutečně vyskytují (nejde tu o domněnky). „*Vytoáříme zakotvenou teorii, a právě ono cílené zakotvování a ověřování je to, co odlišuje tento způsob vytvoření teorie od jiných.*“ (s. 82)

Poslední fází je pak selektivní kódování. Výzkumník pracuje s kategoriemi a spojí, které již identifikoval, a snaží se o tvorbu finálního obrazu skutečnosti, tedy o zakotvení své teorie. Je nutné uvést kategorie do vztahu k centrální kategorii. K tomu dochází pomocí paradigmatu (podmínky vedou k jevu, který vede ke kontextu, který vede k jednání nebo interakcím a poté následkům). Vytváříme vlastně jakýsi příběh (myšlenky získávají popisnou formu). Strauss & Corbinová (1999) dodávají, že ověření teorie podle údajů dokončí proces jejího zakotvení. Je vytvořen návrh teorie, vysloví se výroky o vztazích mezi kategoriemi a ty se pak ověřují dle údajů. Integrace všech výsledků získaných během výzkumu je možná nejobtížnější fází vývoje zakotvené teorie, ale postupy této teorie výzkumníkovi s integrací pomáhají.

6.4.3 Shrnutí metody zakotvené teorie

Zakotvená teorie je kvalitativní výzkumnou metodou a zároveň jejím výstupem. Pečlivou analýzou dat a její postupnou kategorizací výzkumník nachází odpovědi na svůj výzkumný problém (a zodpovídá tak svou výzkumnou otázku). Důležité jsou jak shody, tak rozdíly v rámci získaných informací, obojí slouží k vytvoření si představy o reálné situaci. Postupným uplatněním otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsou kategorie uvedeny do vztahu k centrální kategorii a dochází k tvorbě příběhu, tedy tomu, že výzkumníkovy myšlenky nabývají popisné podoby. Po ověření teorie dochází k jejímu zakotvení. Výsledkem je pak vytvořená teorie, která by měla představovat náhled na reálnou situaci a je možné ji využít v praxi.

7 Plán výzkumu

V této části textu představíme náš výzkum realizovaný v rámci disertační práce: oblast, téma, hypotézu, časový rozsah, cíle, koncepty atd. Při přípravě plánu jsme mj. vycházeli z PUNCHOVY (2012) publikace *Úspěšný návrh výzkumu*.

Výzkum byl rozdělen do dvou fází. Rozhodli jsme se pro realizaci kvaziexperimentu, který nám umožňoval využití vícero metod a jejich kombinaci dle potřeb a postupného vývoje a přístupu k tematice. V I. fázi, tedy na začátku kvaziexperimentu, žáci vyplňovali úvodní dotazník. Ten byl znovu použit na konci roční experimentální výuky pro srovnání změn. Jako další metody jsme zvolili pozorování a rozhovory. Ve II. fázi jsme pak znovu pracovali s rozhovory a využili metodu zakotvené teorie. Vzhledem k povaze výzkumu se jedná o výzkum smíšený, tedy kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody. Jednotlivé metody jsme blíže zpracovali v předchozích kapitolách.

7.1 Časový rozsah a zaměření výzkumu

Náš výzkum byl rozdělen do dvou fází. Nejdříve jsme realizovali experimentální výuku, která byla naplánována na jeden školní rok v období září 2018 – červen 2019. V první fázi žáci vyplňovali dotazník (září 2018), poté probíhala výuka literární výchovy. V rámci experimentální skupiny (dvě třídy ze čtyř) byly provedeny změny ve výběrů ukázek s přihlédnutím k hodnotové výchově a emocím při čtení. Na konci školního roku (červen 2019) žáci znovu vyplňovali dotazníky. Získaná data měla ukázat, zda v rámci experimentálních skupin došlo ke změně ve čtenářství žáků.

Po dohodě s mentorem autorky experimentu byl experiment realizován na jedné ze základních škol, se kterými fakulta spolupracuje. Celý výzkum se odehrával na ZŠ, a to v šestých a sedmých ročnících. Jedná se o městskou školu nacházející se v okrajové části města Olomouce. Celkově byly vytvořeny dvě experimentální a dvě kontrolní skupiny, tedy dohromady čtyři třídy žáků (108 účastníků). Třídy byly vybrány ve spolupráci s vyučujícími před začátkem experimentu (konec srpna/začátek září) dle rozvrhu a možností jednotlivých učitelů.

Ve II. fázi výzkumného šetření již nebylo vzhledem k celosvětové pandemii, která zamezovala vstup cizím osobám do škol, možné pracovat s původní školou, ale bylo nám umožněno pracovat s žáky ve škole, kde působíme jako vyučující. Rozhovory byly realizovány s žáky ZŠ v olomouckém okresu, která se nacházela v blízké vzdálenosti od Olomouce. Pro co největší podobnost mezi oběma vzorky žáků jsme opět pracovali s šestým ročníkem.

Oblastí výzkumu jako celku je *čtenářství žáků a výuka literární výchovy na druhém stupni základní školy*. V I. fázi experimentu jsme spojili výuku LV s hodnotovou výchovou. Jsme si vědomi toho, že se jedná o velmi širokou oblast, kterou je možné uchopit mnoha způsoby, a tak jsme se snažili o zúžení. Tématem první fáze studie tedy bylo *využití hodnotové výchovy v rámci výuky literární výchovy na druhém stupni základní školy*. Autorčiným záměrem bylo ověřit již dříve realizované zahraniční výzkumy, ve kterých vyučující sdílejí dobrou zkušenost s aplikací hodnotové výchovy v rámci LV (viz kapitola 4). V kapitole 3 jsme se zaměřili na propojení emocí a čtení a to, jaký dopad to má na žáka. S tím dle některých odborníků úzce souvisí vnitřní motivace. Po prostudování českých i zahraničních odborných studií a teoretických textů jsme našli spojitost mezi hodnotovou výchovou, emocemi při čtení, vnitřní motivací, čtenářstvím žáků a jejich úrovní čtenářské gramotnosti. Rozhodli jsme se tuto spojitost zkoumat v našem experimentu. Po vyhodnocení získaných dat jsme dále pracovali se čtenářstvím žáků a rozhodli se hlouběji zmapovat jejich čtenářské návyky a případné důvody pro (ne)čtení knih. Tomu jsme se věnovali ve II. fázi výzkumu, při které byly realizovány rozhovory s žáky. Rozhovory byly analyzovány za použití metody zakotvené teorie.

7.2 Cíle a hypotéza výzkumu

S cíli je možné pracovat několika způsoby a odvíjí se od toho, jaký náhled na ně zvolíme. Maxwell (2005) vymezuje cíl personální, intelektuální a praktický. Toto pojetí vnímáme spíše jako návodné a jednotlivé kategorie bychom označili za přínosy. Přínosem personálním jsou zkušenosti získané během studia odborné literatury a výzkumů odborníků v oblasti čtenářství a následně vlastní výzkumné šetření. Získaná data slouží jako základ pro náš profesní vývoj. Jako přínos intelektuální

vnímáme možnost poskytnout dalším odborníkům a vyučujícím informace týkající se hodnotové výchovy a čtenářství. Nakonec bychom jako přínos praktický označili to, že se žáci mohli na realizaci experimentální výuky a následného sběru dat podílet a vyjádřit svůj názor. Níže shrnujeme cíle měřitelné.

Hlavní cíle disertační práce:

- 1) Shrnout informace týkající se HV se zaměřením na LV na základě zahraničních pramenů a výzkumů a vlastních zkušeností v rámci kvaziexperimentu.
- 2) Sdílet zkušenosti s výukou v rámci HV ve spojení s LV a sumarizovat získaná data – včetně ukázek příprav na výuku LV – která mohou být užitečná také pro učitelskou veřejnost.
- 3) Prezentovat náhled na tematiku čtenářství žáků 2. stupně ZŠ na základě výsledků výzkumu
- 4) Identifikovat faktory ovlivňující čtenářství žáků a na jejich základě vytvořit teorii prezentující model žáka čtenáře.
- 5) Navrhnout opatření vhodná pro vyučujícího literární výchovy, která podpoří žákův pozitivní vztah ke čtení.

K cílům se dále vyjadřujeme v rámci kapitoly 8, která prezentuje výsledky výzkumu a kapitoly 9 obsahující diskusi výsledků.

Za klíčové koncepty považujeme čtenářství, žáky ZŠ, hodnoty a hodnotovou výchovu. Dále literaturu a literární výchovu. Řadíme mezi ně také čtenářskou gramotnost, vnitřní motivaci a emoce (při čtení).

Jako zastřešující výzkumný problém spatřujeme čtenářství a vymezení faktorů ovlivňujících čtenářství žáků. V první fázi výzkumu naše základní výzkumná otázka zněla: *Má využití hodnotové výchovy ve výuce LV na ZŠ pozitivní vliv na čtenářství žáků?* Tuto základní otázku jsme rozpracovali do několika specifických – *Má zapojení emocí při čtení a vnitřní motivace vliv na čtenářství žáků? Ovlivňuje možnost podílet se na výběru textů v rámci LV na škole přístup žáků k výuce LV? Je propojení hodnot a literatury vhodné (snadno realizovatelné, praktické)?*

Po dokončení první fáze jsme dále pracovali se čtenářstvím žáků a hledali faktory ovlivňující to, zda čtou pravidelně nebo ne. Zajímalo nás, jakým způsobem se liší žáci čtenáři od žáků nečtenářů. Otázkou bylo: *Jaké faktory mají vliv na čtenářství žáků?* Ve druhé fázi výzkumu jsme se tedy zaměřili na tvorbu zakotvené teorie o čtenářství žáků a tom, co jej ovlivňuje (pozitivně i negativně).

S ohledem na daný problém a výzkumné otázky jsme zvolili pro I. fázi výzkumu také hypotézu, která zní:

Žáci, jejichž výuka LV je vedena ve spojení s hodnotovou výchovou a s důrazem na vnitřní motivaci, vykazují vyšší míru pozitivního vztahu ke čtenářství než žáci s běžnou výukou LV.

S přihlédnutím k již realizovaným výzkumům v této oblasti jsme očekávali, že zapojení hodnot a práce s emocemi při čtení budou mít pozitivní dopad na žáky, zlepší jejich vztah ke knihám a zvýší šance, že se z žáků stanou čtenáři. Některé studie také dokazují, že existuje spojitost mezi hodnotami, emocemi, vnitřní motivací a čtenářskou gramotností žáků, tedy že při takové výuce LV, která pracuje s emocemi žáků a působí tak na jejich vnitřní motivaci, žáci čtou knihy více a díky tomu se také stávají schopnějšími čtenáři. (Edgington, 2002; O'Sullivanová, 2004; Leming, 2000; Newcombová, 2014 a další)

Ve II. fázi jsme pracovali s metodou zakotvené teorie, a tedy jsme hypotézu nevytvářeli, vycházeli jsme pouze ze širší oblasti toho, na co se chceme v rámci výzkumu zaměřit, čímž byly faktory ovlivňující čtenářství žáků.

7.3 Proměnlivost a etičnost experimentu

Vzhledem k typu výzkumu - realizace experimentu - není možné předem přesně stanovit celý výzkum ani jeho jednotlivé části. Jak uvádí Janesicková (2003), jedná se o výzkum proměnlivě plánovitý - kdy dochází ke střídání předem daného plánu s fázemi hledání použitelných řešení problémů a situací, které na počátku nebylo možno předpokládat. Prvním krokem při realizaci výzkumu bylo studium odborné literatury, které nám pomohlo stanovit směr výzkumu. Po prostudování odborné literatury a konzultacích s odborníkem z této oblasti jsme vybrali výzkumné metody.

Tento výběr byl ale pouze rámcový. Později jsme k již zvoleným metodám přidali také metodu zakotvené teorie. Před realizací výzkumu jsme zpracovali úvodní dotazník, ale podoba dalších metod se utvářela v průběhu našeho výzkumu a nebyla přesně definovaná v rámci plánu výzkumu. Výše našeho zásahu do výuky žáků a výběru textů se odvíjela od prostoru, která nám škola poskytla. Původně jsme také kladli vyšší důraz na dotazníkové šetření a metody pozorování a rozhovorů vnímali jako podpůrné, ale nakonec výsledky dotazníků sloužily především pro vytvoření náhledu na žáky a dle odpovědí byly vytvořeny přípravy výuky LV, ale pro zhodnocení průběhu experimentu a reakcí žáků jsme použili především pozorování a rozhovory.

Plánovali jsme během experimentu realizovat polostrukturované individuální rozhovory s žáky všech čtyř tříd. Nakonec byly uskutečněny rozhovory se skupinami šesti žáků z každé zapojené třídy (celkem čtyři rozhovory). Změny byly aplikovány také ve II. fázi výzkumu. Plánované individuální rozhovory musely být vzhledem k dlouhodobé pandemii a on-line výuce realizovány prostřednictvím internetu; formou videohovorů a písemně.

Samozřejmostí při sběru dat byla anonymita. Vzhledem k tomu, že jsme dotazník používali v rámci pretestu i posttestu, žáci označovali vyplněné dotazníky pomocí kódu, který byl pro každého žáka stejný v obou dotaznících. Před vyplňováním dotazníků jsme poskytli žákům (a jejich rodičům) poučený souhlas a bez něj jsme data žáka nevyužívali. Účast na experimentu byla dobrovolná. Důsledně jsme také dbali na důvěryhodnost a informovanost žáků, rodičů, vyučujících i vedení školy. Naším cílem nebylo přebrat výuku jednotlivých vyučujících ale spíše ve spolupráci s nimi vytvářet plány hodin, především co se výběru ukázek týče. Ve II. fázi byli opět vyžádány souhlasy rodičů a vše bylo konzultováno také s ředitelkou školy. Žáci byli seznámeni s tím, k čemu budou data sloužit a jak s nimi pracujeme. Opět jsme důsledně dbali na anonymitu recipientů.

8 Výsledky výzkumu

Na předchozích stranách jsme objasnili cíl, smysl a postup našeho výzkumu. Nyní vám představíme výsledky výzkumu, a také to, jak se nám jednotlivé použité metody osvědčily.

Při snaze zachytit průběh realizovaných hodin vždy narážíme na možnosti jazyka. Můžeme sice shrnout aktivity před čtením, při čtení a po čtení, ale už nezachytíme atmosféru jednotlivých hodin, reakce žáků, učitelovy spontánní reakce na jejich nápady apod. Přesto, že jednou z použitých metod v rámci I. fáze, bylo pozorování, které má nejbliž k možnosti hodnotit kromě odpovědí žáků a jednotlivých metod také jejich reakce a neverbální komunikaci, s touto metodou taky souvisí určité nedostatky. Jako metodu sběru dat použitou v rámci pretestu i posttestu jsme zvolili dotazníky, a ty doplnili právě průběžným pozorováním a rozhovory.

V rámci této práce se snažíme zachytit celkový průběh experimentu, tedy ne pouze data získaná pomocí dotazníků nebo závěrečných rozhovorů. Autorka experimentu byla přítomna hodinám literatury v průběhu celého školního roku a minimálně dvě hodiny v měsíci vždy realizovala přímou výuku v rámci experimentálních tříd. Téměř všechny přípravy na hodiny byly připraveny autorkou, která distribuovala vyučujícím texty, a každé hodině předcházely konzultace s vyučujícími experimentálních tříd. V průběhu školního roku jsme byli v úzkém kontaktu s žáky, pozorovali jejich reakce ve výuce a zjišťovali, jaké metody a knihy je zaujaly. Při realizaci čtenářských dílen jsme monitorovali situaci ve třídě a s žáky komunikovali, abychom měli přehled o tom, jaké knihy si vybrali. Také jsme měli možnost nahlédnutí do jejich čtenářských deníků a slohových prací (spojených se čtenou literaturou) a podíleli jsme se na tvorbě příprav na výuku slohu a výtvarné výchovy.

Ve II. fázi výzkumu jsme opět pracovali s žáky šestého ročníku, nejednalo se však o stejný vzorek žáků jako v I. fázi výzkumu. Nejdříve jsme žáky vyučovali a pracovali s nimi v rámci LV a poté jsme vybrali část žáků a realizovali s nimi individuální rozhovory. Ty byly zpracovány za využití metody zakotvené teorie.

I. fáze výzkumu

8.1 Dotazníky

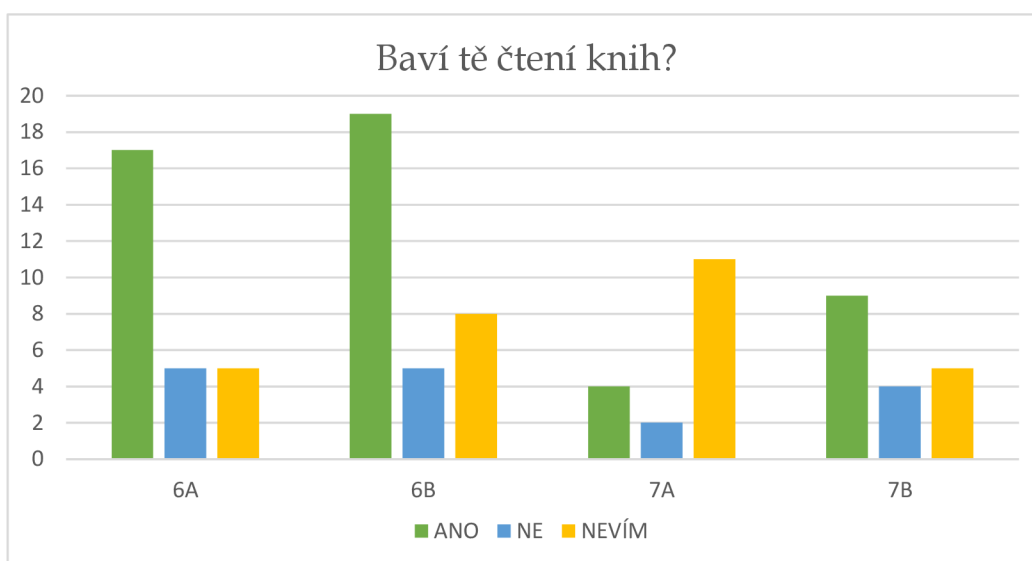
Jako metodu sběru dat v rámci pretestu i posttestu jsme použili dotazníky. Ty nám poskytly cenné informace týkající se žáků a jejich čtenářství, především úvodní dotazníky byly způsobem, jak se o žácích něco dozvědět. Na základě odpovědí žáků jsme také vybírali texty do výuky LV. Celý školní rok jsme v experimentálních třídách realizovali výuku literární výchovy ve spojení s hodnotami. Závěrečné dotazníky sice sloužily k srovnání (mezi třídami i úvodními a závěrečnými dotazníky) a chtěli jsme zjistit, zda dojde u žáků v rámci školního roku k posunu ve vztahu ke čtení, ale vzhledem k počtu účastníků výzkumu nebylo možné statisticky zaznamenat změny v rámci jednotlivých skupin. Pro demonstraci reakcí žáků na experimentální výuku a zhodnocení jejich čtenářství slouží pozorování a rozhovory, jejichž výsledky najdete v dalším textu. Níže uvádíme základní zjištění z dotazníků.

8.1.1 Žáci a jejich vztah ke čtení

Vycházíme z žakovských odpovědí v rámci úvodního dotazníku, který vyplňovalo 95 respondentů. Jednalo se o žáky šestých a sedmých ročníků, a vždy byly dvě třídy experimentální a dvě kontrolní. Šesté ročníky však měly větší počty žáků (6. B 33 žáků, 6. A 27 žáků) a sedmé byly méně početné (7. B 18 žáků, 7. A 17 žáků). Dotazník byl rozdělen na tři části: vztah ke knihám a čtení, čtenářské zázemí a podpora čtenářství a čtení ve škole. Zaměřujeme se především na odpovědi žáků v první a třetí části. Celá podoba dotazníku je k dispozici jako příloha č. 1.

Zajímalo nás, jakým způsobem se vnímají žáci jakožto čtenáři. Ptali jsme se tedy, **zda žáci baví číst knihy**. Z dotázaných téměř polovina odpověděla, že se považují za čtenáře. Pouze 18 % odpovědělo záporně. Zbývající žáci zvolili možnost nevím. Odpovědi žáků v šestých ročnících byly velmi vyrovnané, nejméně čtenářů však bylo v třídě 7. A (kontrolní třída).

Graf č. 1: Hodnocení aktivity čtení knih



Zajímalo nás také hodnocení žáků týkající se čtení a čtenářství. Požádali jsme tedy žáky o zhodnocení důležitosti čtení. Polovina žáků věří, alespoň podle jejich odpovědí v rámci dotazníku, že je čtení hodně důležité. Většina zbývajících žáků (40 %) si myslí, že čtení je docela důležité. Zbývajících buďto neví, nebo si myslí, že čtení důležité není.

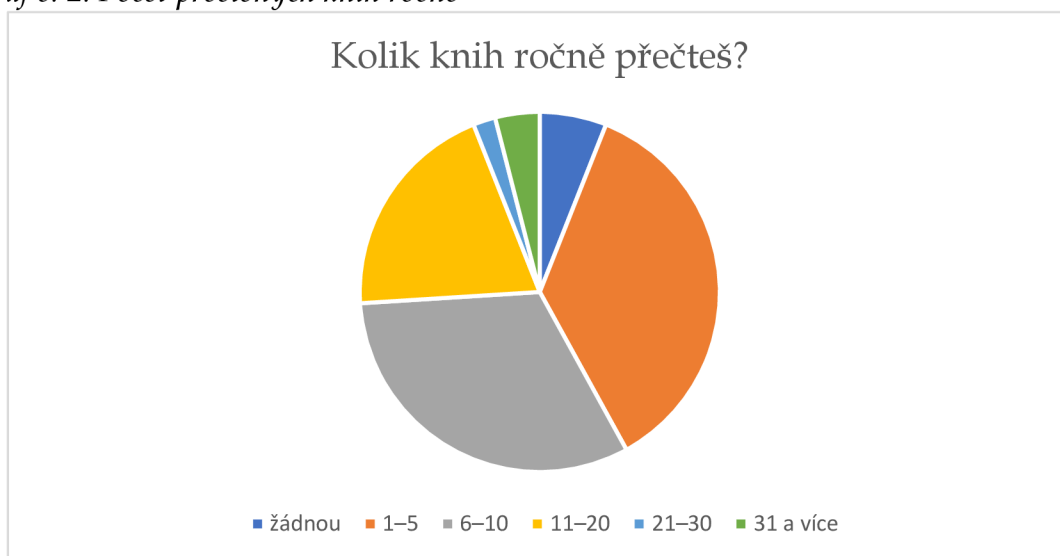
Tabulka č. 1: Hodnocení důležitosti čtení

Je podle tebe čtení důležité?	
Ano, čtení je hodně důležité	51 %
Ano, čtení je docela důležité	40 %
Ne, čtení není důležité	4 %
Nevím, jestli je čtení důležité	4 %

Samozřejmě je možné, že žáci vybírali odpovědi podle toho, co se dle nich očekává, ale toto riziko se týká všech odpovědí v rámci dotazníků.

Jako doplňující otázku jsme se také ptali, kolik knih ročně přečtou. Nejvíce žáci odpovídali, že čtou 6–10 knih ročně (33 %), ale rozsah 1–5 knih si vedl velmi podobně (29 %). Poměrně velká část žáků zvolila také 11–20 přečtených knih ročně (20 %). Zbývající žáci se dělili na ty, kteří nečtou vůbec a žáky, kteří přečtou více jak dvacet knih ročně. Objevilo se i pár žáků, kteří zvolili, že nepřečtou žádnou knihu. Tyto výsledky však naznačují, že žáci část svého dne (týdne) tráví čtením a alespoň několik knih ročně přečtou.

Graf č. 2: Počet přečtených knih ročně



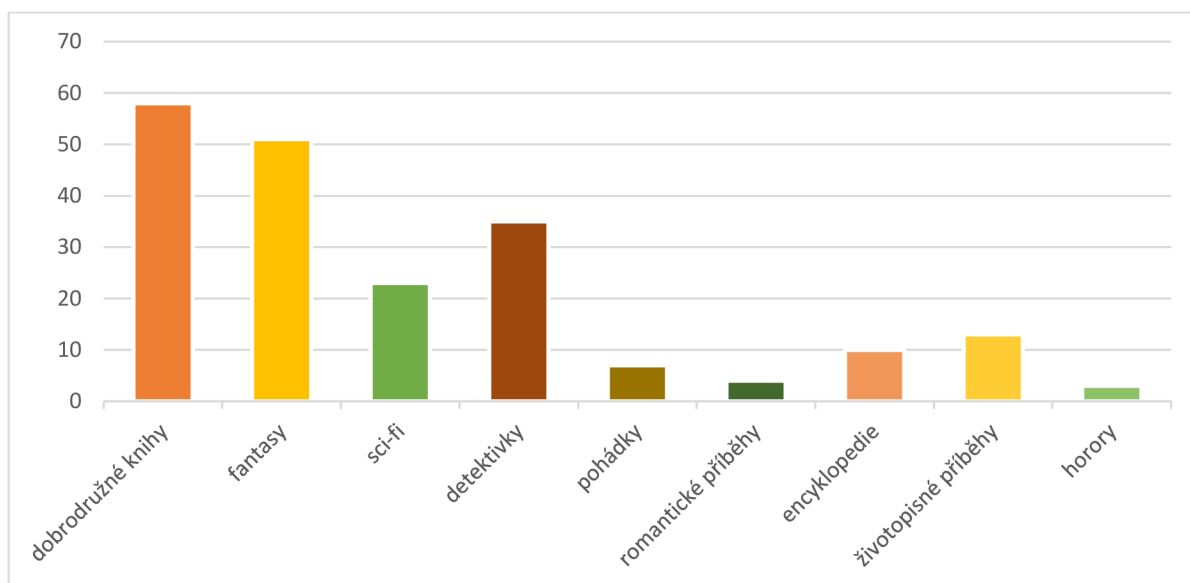
Zajímalo nás samozřejmě, kolik volného času žáci čtením tráví. Nejfrekventovanější odpovědí bylo, že čtou někdy (62 %), 15 % žáků čte buďto často nebo zřídka a zbývající žáci nečtou vůbec.

Tabulka č. 2: Čtení ve volném čase

Čteš ve volném čase?	
Často	15 %
Někdy	62 %
Skoro vůbec	15 %
Ne	8 %

V dotaznících jsme také zjišťovali, jaký je oblíbený žánr žáků. Každý žák měl možnost vybrat celkem tři žánry, které jsou mu blízké. Více než polovina respondentů (62 %) má ráda dobrodružné knihy a téměř stejné množství (54 %) rádo čte fantasy. Mezi nejčtenější žánry dále patří detektivky (37 %) a sci-fi (25 %). Mezi odpověďmi se objevovaly také životopisné příběhy, encyklopedie, romány nebo horory.

Graf č. 3: Oblíbené žánry žáků



Žáků jsme se ptali také na jejich oblíbené postavy a knihy, které si v poslední době užili, včetně důvodu (výčet knih najdete v příloze č. 3). V odpovědích se objevovaly především různé knihy psané formou deníku (*Deník mimoňky*, *Deník malého poseroutky* atd.), knihy psané reálnými osobnostmi (fotbalisté, parkourista nebo youtubeři) a dobrodružné/fantasy příběhy (*Harry Potter*, *Letopisy Narnie* nebo *Eragon*). Co se týče důvodů, proč na ně tyto knihy udělaly dojem, daly by se rozdělit do několika oblastí:

- 1) Příběh je zábavný (případně vtipný).
- 2) Příběh je plný napětí nebo v něm je dobrodružství.
- 3) V knize vystupuje někdo žákům blízký (postava v podobném věku).
- 4) Kniha se dobře čte (je napsaná pro žáky vhodnou formou).
- 5) Žáci viděli nejdříve film na motivy knihy, a tak si později přečetli také knihu.

Vzhledem k propojení s hodnotovou výchovou nás velmi zajímalo, **zda jsou žáci schopni se s knihami identifikovat**, a našli v nich něco ze svého života, protože věříme, že právě tento aspekt je klíčový, a může vést k větší oblibě čtení u mladých čtenářů. Téměř 59 % žáků odpovědělo kladně. Zbývající žáci se rozdělili mezi ne a nevím. Bylo pro nás velmi důležité zjistit, zda jim knihy jsou schopny dát pocit sounáležitosti a poskytují spojitost s jejich životy, protože právě i takové příběhy jsme plánovali později zakomponovat do výuky LV. Podobná otázka se objevila také ve třetí části dotazníku, kde jsme se žáků ptali, **zda našli v ukázkách čtených ve škole nějakou spojitost se svým životem**. Tady byly odpovědi méně pozitivní; jen 29 % žáků zvolilo ano a 45 % ne. Zbývající žáci se rozhodli pro nevím. Je tu tedy znát, že ukázky čtené ve škole jim nedávají stejný čtenářský zážitek jako knihy, které čtou ve volném čase, a to je pro nás velmi klíčové v rámci výzkumu, ale také při procesu výběru ukázky pro výuku LV. Výsledky najdete v tabulce níže:

Tabulka č. 3: Identifikace s knihou

Identifikace s knihou			
	ANO	NE	NEVÍM
Identifikace s knihou celkově	59 %	21 %	20 %
Identifikace s knihou čtenou	29 %	45 %	26 %

Dále jsme zjišťovali, jak žáky baví výuka LV a **které aktivity upřednostňují**. Nejlépe bylo hodnoceno čtení potichu, které baví 55 % žáků. Čtení nahlas a diskusi o knize si zvolilo 16 a 17 % žáků. Zbývající aktivity jako třeba výklad, práce s textem nebo zápis do sešitu žáky baví jen velmi málo. To pro nás bylo důležité hned z několika důvodů: chtěli jsme zjistit, jak výuka LV v těchto třídách doteď probíhala, ale také jakou podobu upřednostňují, a jaké jsou potenciální problémy v jejich motivaci číst.

S výukou LV úzce souvisí také používané úryvky. Ptali jsme se žáků, jak se jim čtené ukázky líbí. Jejich odpovědi se velmi podobaly hodnocení výuky – 57 % žáků se úryvky celkem líbí, pouze 5 % z nich se líbí hodně. Zbývající žáci buďto neví nebo se

jim nelíbí (15 %). Samozřejmě tu může hrát roli také to, že dotazníky žáci vyplňovali na začátku školního roku, a tak jsou jejich odpovědi zkreslené.

Zjišťovali jsme, jak žáci vnímají čtené knihy a zda jim připadají zábavné, pochopitelné a zajímavé. Výsledky shrnujeme níže:

Tabulka č. 4: Hodnocení čtených ukázek

Hodnocení čtených ukázek				
	ANO	NE	NEVÍM	BEZODPOVĚDI
Ukázky jsou pochopitelné	49 %	7 %	24 %	20 %
Ukázky jsou zajímavé	52 %	15 %	24 %	9 %
Ukázky jsou zábavné	28 %	19 %	33 %	20 %

Tato otázka měla z celého dotazníku nejméně odpovědí, žáci ji tedy velmi často nechávali bez reakce. Je samozřejmě možné, že jim otázka připadala složitá a nevěděli, jak čtené úryvky hodnotit, ale také můžeme tyto rozpaky vnímat jako náznak toho, že jsou žáci k čteným ukázkám shovívaví.

Nejdůležitější položkou týkající se vztahu žáků k výuce LV bylo, jaké změny by si přáli do hodin zapracovat. Někteří žáci nechali otázku bez odpovědi, většina z nich ale zmiňovala jednu až tři možnosti. Ty můžeme rozdělit do několika oblastí, jelikož se jejich odpovědi opakovaly:

- Číst své vlastní knihy (popř. mluvit o oblíbených knihách). Žáci navrhovali, že je představí spolužákům nebo si budou samostatně knihu číst.
- Číst zajímavé knihy (takové, které by bavily všechny).
- Číst méně z čítanek. Žáci doplňovali, že chtějí číst více z opravdových knih, případně střídat čtení z čítanek a knih.
- Mít více prostoru pro čtení potichu (popř. samostatné čtení).

- Více o knihách diskutovat a analyzovat je se svými spolužáky (včetně referátů a výstupů o knize).
- Více číst (věnovat více času čtení, nedělat tolik zápisů do sešitu, věnovat více času literatuře).
- Hrát hry týkající se čtených knih (např. AZ kvíz apod.).

Odovědi pro nás byly velmi cenné při přípravě experimentální výuky – výběru ukázek a používaných metod, ale také jsme si tak utvořili představu o žácích jakožto čtenářích a jejich odovědi naznačily, jaká byla jejich výuka LV před experimentem. Této oblasti se budeme dále věnovat později.

8.1.2 Komparace žákovských odovědí

Žáci vyplňovali na konci experimentu dotazníky znovu, abychom mohli jejich odovědi srovnat. Zajímal nás posun jednotlivých žáků (tříd), tedy rozdíl mezi úvodním a závěrečným dotazníkem v rámci každé třídy, ale také rozdíly mezi experimentálními a kontrolními třídami (zda experimentální výuka měla vliv na jejich čtenářství a hodnocení literární výchovy).

Statistickou analýzu dat zkomplikovalo, že mnozí žáci nebyli přítomní u jednoho ze sběrů dat. Vzhledem k tomu, že respondentů, kteří byli u obou měření, je v každé skupině malé množství, není splněná podmínka minimálních očekávaných četností >5 v každé buňce. Většina otázek pracovala minimálně s třemi odověďmi (ano, ne, nevím), popř. měla více kategorií, a není tedy možné vycházet pouze z dvou možností (ano, ne), nebylo pro analýzu žákovských odovědí možné použít ani testy pro čtyřpolní tabulky. Srovnávali jsme tedy celkové počty v rámci odovědí mezi jednotlivými třídami (bez ohledu na to, o jaké respondenty se jedná, a zda byli u obou měření), a také odovědi jednotlivých žáků v rámci pretestu a posttestu.

Zaměřili jsme se na dvě oblasti hodnocení – čtenářství žáků (zda je baví číst knihy, tráví čtením volný čas, dokážou se s knihou identifikovat) a čtení ve škole (zda je baví výuka LV a v ní používané metody a líbí se jim čtené ukázky). Žákovské reakce měly ověřit nebo vyvrátit stanovenou hypotézu, že:

Žáci, jejichž výuka LV je vedena ve spojení s hodnotovou výchovou a s důrazem na vnitřní motivaci, vykazují vyšší míru pozitivního vztahu ke čtenářství než žáci s běžnou výukou LV.

U některých typů otázek jsme žádné změny neočekávali, a tedy jsme se na ně ani nezaměřovali (např. oblíbené žánry žáků), a u jiných (otevřených) otázek nebylo možné provádět vzhledem k jejich podstatě srovnání – např. u knih, které udělaly na žáky v poslední době dojem a jejich oblíbených postav (předpokládáme, že tyto odpovědi se odvíjely od knih, které zrovna četli nebo si je dobře pamatovali, a mohou se průběžně měnit). Zaměřili jsme se na otázky č. 1 (**Baví tě čtení knih?**), 5 (**Čteš ve volném čase?**), 6 (**Je čtení podle tebe důležité?**), 7 (**Našel/Našla jsi v knize (knihách) něco, co ti připomínalo tvůj život nebo svět kolem tebe?**), 16 (**Baví tě výuka LV?**), 17 (**Jak se ti líbí úryvky používané v LV?**), 19 (**Které aktivity tě v rámci LV baví?**) a 20 (**Našel/Našla jsi v ukázce v rámci LV něco, co ti připomínalo tvůj život nebo svět kolem tebe?**) (viz dotazník v příloze č. 1). Zvláště jsme se věnovali otázce č. 21 týkající se změn v rámci literární výchovy navrhovaných žáky, jelikož se jednalo o otázku otevřenou, a tedy není možné odpovědi žáků zhodnotit procentuálně.

Srovnání úvodních a závěrečných dotazníků:

- U žáků nebyl prokázán žádný signifikantní posun ve vztahu ke čtení.
- Žáci nečtou ve volném čase více.
- Čtení je nebaví více ani jej nehodnotí jako důležitější.
- Žáci experimentálních tříd hodnotili pozitivněji použité ukázky.
- Žáci experimentálních tříd hodnotili pozitivněji výuku LV celkově.

Zaznamenali jsme sice v rámci jednotlivých skupin posun, ale spíše se jednotliví žáci rozhodli pro jinou kategorii (zvolili např. že čtou často místo někdy nebo naopak), ale výsledek zůstává stejný. Nepovedlo se nám tedy experimentální výukou prokázat posun ve čtenářství žáků, což může být způsobeno mnoha faktory, ke kterým se vyjádříme později.

Pozitivní hodnocení získaly texty použité v rámci LV. U obou experimentálních tříd je znatelný posun v hodnocení použitých ukázek. K této změně nedošlo u kontrolních tříd. Zaznamenali jsme také posun v hodnocení výuky LV.

Závěrečné dotazníky prokázaly posun žáků v hodnocení metod výuky. Kladně se vyjádřili k:

- 1) Tichému čtení.
- 2) Diskusi o ukázce.
- 3) Výkladu učitele.

Naopak negativní výsledky jsme zaznamenali v rámci hodnocení čtení nahlas a zápisu do sešitu, což svědčí o preferovaných metodách žáků, a výsledky se shodují s jejich reakcemi v rámci pozorování a s odpověďmi při rozhovorech.

Podobně jako v úvodním dotazníku pro nás v rámci toho závěrečného byla velmi důležitá poslední otevřená otázka týkající se změn, které žáci navrhují v rámci literární výchovy. Ty byly podobné návrhům v úvodu experimentu s rozdíly odvíjejícími se od výuky v průběhu školního roku. Poznatky shrnujeme níže:

Tabulka č. 4: Změny v rámci výuky LV

Změny v rámci literární výchovy navrhané žáky	
Experimentální třídy	Kontrolní třídy
více diskutovat o knihách	více diskutovat o knihách
číst potichu	více číst
číst vlastní knihy	číst jiné knihy (aby žáky bavily, modernější)
	více se věnovat aktivitám spojeným se čtením
	celkově věnovat více času literatuře (nenahrazovat ji mluvnici)

Přesto, že byla v rámci experimentálních tříd diskuse o knize součástí každé hodiny a žáci měli pravidelně možnost čtenářských dílen a čtení vlastních knih, navrhovali právě toto. Takových připomínek se však objevovalo méně než v úvodních dotaznících. Zároveň žáci často psali, že jsou s výukou spokojeni a LV je baví. Odpovědi žáků kontrolních tříd byly částečně identické s těmi z experimentálních tříd, ale mnohem více zmiňovali čas vyhrazený čtení. Tady spatřujeme rozdíly v rámci experimentálních a kontrolních tříd, jelikož víme, jak výuka v třídách probíhala a dle rozdílů se odvíjely také odpovědi žáků. Zároveň však odpovědi žáků nekorespondují s otázkou č. 19 (**Které aktivity tě v hodinách literatury baví?**), o které jsme psali výše, jelikož žáci navrhuji použití metod, které v otázce 19 nevybraly jako ty, které je baví.

Přesto, že jsme v rámci některých otázek zaznamenali určitý posun, nebyly výsledky dotazníku v rámci posttestu tak úspěšné, jak jsme očekávali při přípravě experimentu. Lepší výsledky jsme zaznamenali v rámci pozorování a rozhovorů a těmito metodám se budeme věnovat v následujících kapitolách.

8.1.3 Shrnutí poznatků z dotazníků

Dotazníky byly pro nás velmi cennou metodou pro získání náhledu na to, jací jsou žáci čtenáři. Ověřili jsme si, jaké jsou jejich oblíbené žánry (dobrodružná literatura, fantasy, detektivky a sci-fi) a získali tipy na knihy, které je baví včetně komentáře, proč se jim daná kniha líbila (vybírají si ke čtení knihy zábavné, napínavé a s hrdinou jim podobným). Také jsme zjistili, kolik volného času tráví čtením (nejčastěji 30–60 minut týdně). Přesto, že existují četné studie věnující se čtenářství dětí, byly pro nás tyto poznatky cenné.

Co se týče výuky, žáci reagovali na literární výchovu poměrně pozitivně, včetně hodnocení použitých ukázek (výsledky byly lepší v rámci experimentálních tříd na konci výzkumu). Přejí si číst potichu, diskutovat o knize, číst v rámci hodin LV také vlastní knihy a méně pracovat s čítankami. V rámci vybíraných ukázek jim však chybí potřebná identifikace s hrdinou v knize (nenachází v příběhu nic s čím by se dokázali ztotožnit). Většinu reakcí žáků jsme očekávali, ale překvapilo nás, jak negativně hodnotí čtení nahlas, a bylo by tedy vhodné pracovat na zakomponování tichého čtení do výuky LV.

Přesto že v průběhu školního roku a při rozhovorech (viz následující kapitoly) žáci reagovali na propojení hodnotové výchovy s literaturou velmi dobře a kladně hodnotili i výuku celkově, nejsou tyto změny znatelné v jejich vztahu ke čtení. Nebyly zaznamenány žádné signifikantní změny v jejich čtenářských návycích. To samozřejmě může být způsobeno mnoha faktory. Naše domněnky shrnujeme v následujících bodech:

- 1) Roční práce s žáky není dostatečně dlouhá doba k ovlivnění jejich návyků.
- 2) Průběh literární výchovy nemá tak velký vliv na jejich čtenářství, jaký jsme očekávali.
- 3) Někteří žáci čtou i bez ohledu na to, jak jsou spokojeni s průběhem výuky a na jiné nemá její pojetí vliv a nečtou vůbec, a není tedy možné je experimentální výukou ovlivnit natolik, aby to bylo zaznamatelné v rámci jejich odpovědí.
- 4) Dotazníková metoda nedokáže zachytit drobné nuance v rámci hodnocení čtenářství a výuky žáky.
- 5) Žáci se při vyplňování úvodních dotazníků nadhodnotili, ale postupně si zvykli na pozměněnou výuku (případně přítomnost výzkumníka) a v závěrečných dotaznících se hodnotili kritičtěji.

Této problematice by bylo vhodné věnovat se dál a vzhledem k reakcím žáků bychom také rádi zvážili použití jiné metody než dotazníků, jelikož odpovědi v nich se v některých oblastech lišily od těch v rozhovorech a jejich reakcí v rámci výuky, což samozřejmě nemusí znamenat, že neodpovídali pravdivě, ale u dotazníkové metody je velmi těžké si ověřit, zda žáci chápou otázky správně a odpovídají upřímně. Odpovědi v dotaznících jsou ovlivněny také tím, že pracujeme s reálnými lidmi, kteří odpovídají podle své představy o sobě a mohou se snažit potěšit své vyučující nebo naopak projevit nezájem a nesouhlas kritickou odpovědí v rámci dotazníku. Celkovému zhodnocení experimentu a v něm použitých metod se budeme podrobněji věnovat v diskusi (kapitola 9).

8.2 Pozorování a přímá výuka

Za velmi přínosnou hodnotíme metodu pozorování a přímou výuku. Vzhledem k tomu, že není možné odhalit drobné nuance v chování a reakcích žáků pouze

prostřednictvím dotazníků, zvolili jsme jako průběžnou metodu právě pozorování. Po celý školní rok (téměř každý týden) byla autorka této práce přítomna při výuce LV a mohla v praxi vidět, jak žáci reagují na vybrané úryvky a propojení čtení s HV.

Realizovali jsme pozorování molární a zaměřovali jsme se na reakce žáků, na jednotlivé metody a ukázky a také na celkové propojení hodnot a literární výchovy a práci s emocemi a vnitřní motivací žáků. V této kapitole představíme základní poznatky získané pozorováním, jak v jeho pasivní podobě, tak formou přímé výuky. Pozorování nesloužilo k ověření dat z úvodních dotazníků, ale spíše jako způsob ověření žakovských reakcí na použité metody a ukázky. V následujícím textu představíme jak pozitivní, tak negativní ohlasy žáků a přiblížíme experimentální výuku.

8.2.1 Pozitivní ohlasy žáků

Přesto, že je formativní potenciál literatury dobře známý, nemá u nás výuka hodnotové výchovy takovou tradici jako v některých jiných zemích (viz kapitola 4). V rámci našeho výzkumu jsme se tedy rozhodli právě o propojení literární výchovy s hodnotami. Naší představou byla výuka prostřednictvím hodnot a za využití emocí při čtení. Obě experimentální třídy tuto výuku podstoupily v délce jednoho školního roku. Reakce žáků byly v obou třídách pozitivní.

Sledovali jsme především to, jak se budou žáci na tento přístup adaptovat, a zda jim nebude dělat problém o některých tématech diskutovat. Ukázky z knih jsme vybírali s ohledem na hodnotovou výchovu, ale hodnoty jsme zapojovali do výuky implicitně, vyplývaly přirozeně z příběhu v knize. Také otázky směřované k žákům byly tvořeny tak, aby je nenaváděly ke specifické odpovědi, a oni si tak utvořili svůj vlastní názor (viz příloha č. 5). Zakomponování hodnot do výuky LV nám umožnilo s žáky diskutovat o důležitých tématech jako např. klimatické změny, vztahy v rodině, lidské odlišnosti, strach z nejisté budoucnosti apod. Některá probíraná témata uvádíme v rámci jednotlivých ukázek (viz příloha č. 6).

Pozitivní ohlasy žáků shrnujeme do několika hlavních oblastí:

- 1) Čtené ukázky a s nimi spojené diskuse:

Bylo pro nás velmi přínosné pozorovat, jak žáci reagují na jednotlivé úryvky. Kladně hodnotili např. díla *Hobit*, *Cestování po světě*, *3333 km k Jakubovi* nebo *Soví zpěv*. U mnohých ukázek nás překvapilo, jakým způsobem žáci o problémech a tématech diskutovali. Čtení ukázky ze *Sovího zpěvu* u žáků rozpoutalo diskusi týkající se budoucnosti – žáků i světa jako celku (pozn.: při této diskusi jsme neměli s žáky ani tušení, jakým směrem se bude jejich výuka odvíjet v následujících letech poznamenaných pandemií).

Při čtení knihy *3333 km k Jakubovi* žáci otevřeně hovořili na téma jejich rodiny. Ve třídě byli i žáci, kteří neznají jednoho ze svých rodičů nebo s ním nežijí. Jedna žákyně promluvila také o tom, že má nevlastní sestru, kterou nikdy neviděla (podobně jako Mirek v knize), ale už v rodině plánují je seznámit a ona je na ni zvědavá. Jednou z oblíbených knih u žáků byla *Prašina*. Téma je velmi zaujalo, a později jsme jej využili také k napsání jejich vlastních slohových prací (některé ukázky najdete v příloze č. 5). Žáky fascinoval svět bez elektřiny a diskutovali mezi sebou o tom, zda se jim tento stav líbí nebo ne. Byli schopni téma také kriticky reflektovat a tvrdili, že pro svět by možná bylo jakési pozastavení se vhodné. Žáci tedy projevili schopnost diskutovat o vážných problémech, nebránili se žádnému tématu, v rámci těchto diskusí spolupracovali a svými myšlenkami reagovali na tvrzení spolužáků.

Některé žánry pro ně byly méně zajímavé (jako třeba pověsti nebo mýty), ale snažili jsme se je žákům podat zajímavou formou a představit tento žánr prostřednictvím něčeho, co znají. Přesto, že později se k žánru vyjadřovali negativně, během čtení žáci komunikovali a neměli s analýzou textu problémy. *Severskou mytologii* (pozn.: práci s ukázkou naleznete v příloze č. 5) jsme jim nejdříve přiblížili prostřednictvím populárních filmů společnosti Marvel, ze kterých znají např. postavu Thora nebo Lokiho. Knižní ukázkou pak srovnávali s filmem a komiksem. Po čtení ukázek z oblasti mytologie jsme prostřednictvím této knihy volně přešli právě ke komiksům a realizovali dvě vyučovací hodiny speciálně zaměřené na tento formát a různé druhy komiksů. Žáci měli možnost si komiksy prolistovat a pročíst. Následně v rámci výtvarné výchovy tvořili vlastní komiksy.

Později se žáci vyjadřovali k těmto hodinám velmi pozitivně, bavila je práce s komiksy a také vlastní tvorba tohoto formátu. V rámci rozhovorů dokonce navrhovali tvorbu komiksu ve dvojicích nebo skupinách a jedna dívka projevila přání, aby celá třída vytvořila jeden společný komiks.

2) Čtenářské dílny:

Na základě reakcí žáků v úvodních dotaznících jsme pravidelně zařazovali do výuky čtenářské dílny. Žáci se na ně těšili a vnímali je pozitivně. V těchto hodinách jsme především nabírali novou inspiraci pro volbu ukázek a měli možnost zjistit, co žáci ve volném čase čtou, protože třídě čtené knihy představili. S každým žákem jsme krátce diskutovali o jím vybrané ukázce. Především žáci sedmého ročníku to také vnímali jako způsob práce se čtenářským deníkem, jelikož mohli v rámci hodiny číst knihu, kterou do něj pak zařadili. V rámci dotazníků i závěrečných rozhovorů se žáci opět vyjadřovali k této metodě kladně a přáli si s ní pracovat.

3) Vnitropředmětové a mezipředmětové vztahy se slohem a výtvarnou výchovou:

Pozitivní reakce se týkaly také propojení literární výchovy se slohem a výtvarnou výchovou. Žáci často tvořili kratší i delší texty na motivy čtené ukázky nebo vytvářeli výtvarné práce. Kromě již zmíněných komiksů byl překvapivě dobře přijat např. nápad napsat vzkaz květině při čtení z ukázky díla *Soví zpěv*. Mnozí žáci tento vzkaz pojali jako zpověď a ptali se květiny, jak by se měli zachovat nebo něco vyřešit. Pokud bychom s žáky pracovali déle, bylo by vhodné tuto aktivitu znovu využít.

8.2.2 Negativní ohlasy žáků

Žáci nereagovali negativně na propojení hodnot a literatury a bez problémů diskutovali o různých tématech. Pokud projevili nevoli, týkala se některých žánrů nebo dané situace ve třídě, která jim nebyla příjemná.

Zaznamenané negativní ohlasy:

1) Udržení pozornosti některých žáků:

Žáci sedmého ročníku jsou v rámci školy vnímáni jako problematičtí. V některých hodinách LV měla vyučující problémy udržet jejich pozornost. Při čtení ukázek někteří žáci vyrušovali ostatní. Zajímavé bylo to, že se jednalo pouze o menší počet žáků, kteří

se takto projevovali, a zbytek reagoval na jejich chování negativně. To se opět potvrdilo také při rozhovorech, kdy chování svých spolužáků reflektovali a stěžovali si, že někteří žáci průběžně nedávají při výuce LV pozor a nepracují na svých čtenářských denících. Při výuce bylo zřejmé, že jim vyrušování není příjemné, a naopak se chtějí věnovat četbě ukázky a následné diskusi.

2) Snížený zájem o některé žánry:

Co se žánrů a ukázek týče, byly znát výhrady žáků ohledně pověstí a mýtů. Ty se nám ovšem povedlo propojit také s pohádkami a již zmíněnou knihou *Severská mytologie*, díky čemuž později žáci na tuto tematiku reagovali pozitivně. Při reflexi v rámci rozhovorů však zmiňovali, že je tyto ukázky bavily méně než některé jiné texty (jako třeba *Prašina* nebo *Hobit*). Žáci šestého ročníku také reagovali velmi rozpačitě na ukázku z knihy *Kdysi*, která byla pro ně asi příliš brutální, a tento zážitek zesiloval ještě fakt, že příběh vypráví malý chlapec.

3) Čtení z jedné kopie ukázky a audio ukázky:

S většinou metod byli žáci spokojeni, alespoň podle viditelných reakcí v rámci vyučovacích hodin. Žákům sedmého ročníku se však nelíbilo použití audio verze. Ta byla použita např. při práci s *Hraničářovým učněm*. V takové situaci ztráceli pozornost a vyrušovali. Také nebyli spokojeni s čtením pouze z jedné kopie ukázky. V několika případech si v rámci třídy žáci list s ukázkou předávali. Později se k tomu vyjádřili i v rámci rozhovorů.

4) Tvorba zápisu o knize:

Žáci reagovali pozitivně při čtení ukázky a diskusi o ní, ale nebavila je tvorba zápisu do sešitu týkající se ukázek. Ta byla však realizována jen omezeně a ve spolupráci s žáky, kteří např. tvořili definici mýtu nebo vyjmenovávali znaky pohádky. Vyučující se snažila o interaktivní zápis do sešitu, kam si žáci k některým oblastem a ukázkám např. psali vlastní pocity, nebo co se jim na díle líbilo.

Vzhledem k tomu, že jsme vybírali ukázky podle reakcí žáků v hodinách a odpovědí v úvodních dotaznících a snažili jsme se ve výuce využívat aktivizační metody, žáci na většinu hodin reagovali pozitivně. Pracovali a bez problémů komunikovali. Nezaznamenali jsme tedy velké množství negativních ohlasů z jejich strany. To se později potvrdilo i v rámci rozhovorů, u kterých reagovali negativně na stejné aspekty výuky, které jsme již byli schopni vyzorovat v rámci hodin literární výchovy. V dotazníku však byly jejich reakce mnohem kritičtější.

8.2.3 Shrnutí poznatků z pozorování

Díky zvoleným ukázkám jsme byli schopni s žáky probrat velké množství každodenních problémů a témat. Při čtení *(Ne)obyčejného kluka* nahlédli do světa lidí s Treacher Collinsovým syndromem. V hodině věnované knize *Řvi potichu, brácho* přemýšleli o autismu a o tom, jaké to musí být s takovým člověkem žít. Žáci hovořili o rozvodu a nevlastních sourozencích. Diskutovali jsme jak o rodinných, tak o environmentálních problémech. Nahlédli jsme i do problematiky druhé světové války a vyvraždování Židů očima malého chlapce v knize *Kdysi*.

Některá témata byla pro žáky náročná, ale vždy byli schopni reagovat a o ukázce diskutovat. Otázky byly cíleny tak, že mohli čtení propojit se svým vlastním životem. Bylo znát, že se nad otázkou opravdu zamysleli a uvědomují si problémy světa kolem sebe. Snažili jsme se při aplikaci hodnot nevnucovat žákům vlastní názory a nechat je reagovat dle jejich uvážení. Kohn (1997) vysvětluje, že výuka hodnotové výchovy by neměla být o vštěpování pravidel a ovlivňování žáků názory vyučujícího, a tímto jsme se snažili řídit i během experimentální výuky.

Nesměřovali jsme vždy ke specifickému tématu. Po vzoru prací Isera (1974) jsme nechali díla promlouvat k žákům a dali jim prostor pro to, aby každý příběh chápal po svém. Pracovali jsme s jejich fantazií. Četli jsme např. *Tomovu půlnoční zahradu*; příběh chlapce, který v noci chodí do kouzelné zahrady. Rozebírali jsme představivost a setkání s mimozemšťany při čtení ukázky z knihy *Naštěstí (ne)máme mléko*. Tyto hodiny jsme využívali k tomu, aby mohli žáci sami něco tvořit. Nechali jsme je sepsat krátký příběh nebo něco nakreslit.

Často jsme hodiny LV propojovali se slohem nebo výtvarnou výchovou. Žáci např. tvořili komiks nebo plakáty České republiky. Pracovali také s kaligramy nebo vyrobili origami lišky z *Malého prince*. Psali příběh o vzniku *Prašiny*, a sepsali týdenní deník svého psa nebo jiného domácího mazlíčka. Žákům jsme ve psaní nechávali svobodu se vyjádřit tak, jak sami chtěli. Stanoven byl vždy jen přibližný rozsah, ale způsob zpracování si volili sami. Často pak žáci svou tvorbu četli v hodinách nahlas. U delších textů byli i ohodnoceni a motivovalo je, že mohou svou práci přednést před ostatními. Zároveň si tak nacvičovali i svůj ústní projev a zdokonalovali se ve čtení nahlas, komunikaci a hodnocení.

Celkově jsme se snažili realizovat hodiny LV hodně rozmanitě. Měnit učební metody, nosit do hodin zajímavé texty, čtené texty propojovat a uvádět do širšího kontextu. Náš přístup byl spíše přátelský, ale výkony žáků byly průběžně dobré a spolupracovali s námi. Zakomponování hodnotové výchovy do výuky LV nám připadá poměrně snadné a není nutné hodiny utvářet výrazně odlišně od podoby, na kterou jsou vyučující zvyklí. Stačí se jen zamyslet nad tím, na co se žáků ptát, ale pomáhá jejich přirozená schopnost komunikovat.

Do výuky kontrolních tříd jsme nezasahovali. Autorka experimentu v těchto třídách výuku nevedla, aby nenarušila původní podobu výuky. Kvůli tomuto faktu se nám průběh těchto hodin hůře hodnotí, ale minimálně můžeme říct, že žáci v těchto třídách přečetli malé množství ukázek, neměli žádné čtenářské dílny, jejich testy čtení byly spíše testy paměti a nepropojovali literaturu se slohem či výtvarnou výchovou.

Co se týče metody pozorování a přímé výuky, hodnotíme tuto metodu jako velmi přínosnou. Výsledky pozorování naznačují, že žáci reagují na propojení hodnot a literatury dobře, jsou schopni diskuse a spolupráce a se čtením v rámci literární výchovy nemají žádné problémy. Někdy ale žáci reagovali na první pohled dobře, a pak jsme z dotazníků zjistili, že je něco nebavilo. Je tedy vždy vhodné propojit minimálně dvě metody (např. dotazníky a rozhovory), abychom měli jistotu, že chápeme signály žáků správně. Některé z použitých ukázek měly u žáků úspěch a jiné ne; v příloze č. 5 uvádíme šest textů včetně návrhu přípravy hodiny. Příloha č. 6 navíc obsahuje práce žáků (písemné i výtvarné).

8.3 Rozhovory

Tuto metodu jsme zařadili jako součást posttestu, tedy po dokončení experimentální výuky. Rozhovory jsme použili jako podpůrnou metodu ověřující již získané informace z dotazníků a pozorování. Jejich pozitivem bylo také to, že jsme byli v přímém kontaktu s žáky, a mohli tak pozorovat jejich reakce na některé základní otázky.

Zvolili jsme neformální polostrukturované rozhovory, které nám poskytly volnost v kladení otázek, a realizovali jsme vždy jeden rozhovor v rámci skupiny (třídy) s šesti žáky. Žáky vybíraly jejich vyučující tak, aby byli přítomní jak čtenáři, tak nečtenáři nebo žáci, kteří nemají ke knihám žádný zjevný vztah.

Vzhledem k účelu rozhovorů byly otázky vytvořeny tak, aby ověřily odpovědi žáků v dotaznících a jejich chování a reakce v rámci literární výchovy. Otázky byly předem připravené, ale počítali jsme také s prostorem navíc v případě, že by původní otázky vedly k dalším poznatkům a diskusi s žáky.

Zaměřili jsme se na tyto otázky:

- 1) Jaké knihy na vás v posledním roce zapůsobily? Jaké hodnotíte pozitivně a jaké naopak negativně? (pozn.: zajímaly nás jak ty, co žáci četli dobrovolně a vybrali si je sami, tak ty, které znali ze školy)
- 2) Jaký je váš oblíbený žánr?
- 3) Čtete ve volném čase?
- 4) Kupují vám rodiče knihy?
- 5) Jaké filmy dle knižní předlohy jste v poslední době viděli? Jaké se vám líbily a proč?
- 6) Máte nějakou oblíbenou postavu z knih nebo filmu natočeného dle knihy?
- 7) Jaké výukové metody vás v rámci výuky LV bavily?
- 8) Preferujete čtení nahlas nebo potichu?

9) Propojovala vaše vyučující literaturu se slohem nebo výtvarnou výchovou?
(tvorba slohových prací, obrázků atd.)

10) Jakým způsobem byste chtěli výuku LV změnit (včetně využívaných metod)?

Otázky vycházely z úvodních dotazníků, takže už jsme měli představu, jak budou žáci odpovídat. Vzhledem k tomu, že rozhovory proběhly ve stejném týdnu, kdy žáci vyplňovali závěrečné dotazníky, neznali jsme před realizací rozhovorů dotazníkové odpovědi žáků v rámci posttestu.

S žáky z experimentálních tříd jsme byli v kontaktu v průběhu celého školního roku, a tedy jsme si dokázali představit jejich reakce. S žáky z kontrolních tříd jsme však tak úzce nepracovali, takže byly rozhovory s nimi také způsobem, jak navázat s recipiency přímý kontakt.

Za klíčové považujeme tři otázky (č. 1, 7 a 10). Vzhledem k cílům výzkumu jsme zjišťovali, jaké knihy pro ně byly v poslední době nějakým způsobem signifikantní (udělaly na ně dojem, líbily se jim). Co se výuky LV týče, zjišťovali jsme, jaké výukové metody hodnotí pozitivně a co by rádi v rámci výuky změnili.

Nyní se zaměříme na některé otázky a shrneme získané informace s ohledem na jednotlivé skupiny (kontrolní versus experimentální) a také výsledky z dotazníků.

8.3.1 Analýza výpovědí žáků

V následujícím textu shrneme odpovědi žáků a rozdělujeme je dle toho, zda reagovali pozitivně nebo naopak negativně.

Pozitivní ohlasy žáků

Z výsledků dotazníků jsme věděli, že mezi nejoblíbenější žánry žáků patří fantasy, sci-fi a dobrodružná literatura. V rámci rozhovorů mluvili žáci šestého ročníku také o oblíbenosti detektivek. Navíc preferují série, protože jsou dle nich napínavější a jednotlivé knihy jsou kratšího rozsahu.

Ptali jsme se žáků na knihy, které se jim líbily v poslední době. Odpovědi v experimentálních i kontrolních skupinách byly velmi podobné. V experimentálních skupinách zmiňovali např. knihy od Walliamse a Dahla; tyto autoři se objevovali mezi

oblíbenými opakovaně. Z dalších titulů uvedl žák šestého ročníku např. sérii o Filínu Fidlovi. V sedmém ročníku chválili žáci *Prašinu* a *Koralinu*, ale zmiňovali i knihy, které se v rámci školního roku v literární výchově vůbec neobjevily, např. titul *Sto přání*:

Já jsem četla Sto přání a luxusní. O 14leté holce, co šla do knihovny a zjistila, že existuje druhý svět kouzelníků. A dostala kouzlo, že může splnit sto přání. Ale nemůže nikomu říct, že má tuhle moc. A to stý přání bylo, že si ona mohla přát cokoliv.

V šestém ročníku (kontrolní skupina) zmiňovali žáci především knihy dobrodružné, např. *Hraničářova učně*, *Pána prstenů* a *Pět neděl v balonu*. Většina žáků šestého ročníku byla schopna uvést alespoň jednu knihu, která se jim v poslední době líbila. Největší problémy měli žáci v sedmém ročníku (kontrolní skupina), kde si buďto nepamatovali, co četli, nebo se jim žádný titul nelíbil. Pouze jeden chlapec mluvil o knize od Veroniky Válkové s názvem *Pozdvižení v Pompejích*:

Sci-fi vyloženě nečtu. Ale jinak fantasy a tak. Třeba druhou sérii H2O a od Veroniky Válkové, jak tam byli v těch Pompejích.

Ptali jsme se také na oblíbené postavy. V této otázce se shodovali žáci z experimentálních i kontrolních tříd. Někteří tvrdili, že oblíbenou postavu nemají (takové odpovědi se objevovaly i v dotaznících), jiní uváděli např. Augieho ((Ne)obyčejný kluk), Pamelu (*Řvi potichu, brácho*), Willa (*Hraničářův učně*), Sherlocka Holmese nebo Malého poseroutku.

Žáci opakovaně zmiňovali knihu i film *(Ne)obyčejný kluk*. Někteří viděli filmovou adaptaci ve škole a poté se na film dívali doma znovu. Po tom, co jeden z žáků uvedl jako oblíbenou postavu Summer, začali o příběhu diskutovat a reflektovat tak své vlastní životy a spolužáky:

Ta byla otravná. Pořád kecala do toho neobyčejnýho kluka.

Jo, a taky ten Julian. A pak ty typičtí rodiče, co se zastávají toho svého syna.

Takoví ti bohatí, co mají jednoho syna a do poslední chvíle se ho zastávají.

Zasloužil by si rodiče, co by mu fakt řekli, že už to je přes čáru a oni se ho místo toho zastávají.

No, třeba Denis... (pozn.: mají spolužáka s tímto jménem)

Zajímali jsme se také o průběh hodin a používané metody. Žáci šestého ročníku, s nimiž jsme byli v nejužším kontaktu, byli spokojeni s celkovou strukturou hodin a reagovali pozitivně na většinu čtených ukázek. Bavilo je propojení literatury s výtvarnou výchovou a slohem. V sedmém ročníku vyzdvihovali interpretaci děl a diskuse o knihách, to, že realizovali čtení venku a čtenářské dílny a také to, že jim vyučující doporučovala knihy a některé jim i půjčila. Líbilo se jim psaní spojené s literaturou, např. když psali vzkaz Pamele z knihy *Řvi potichu, brácho*. Reflektovali i to, že literární výchovu povede v následujícím roce jiná vyučující a ta stávající má dle nich „nejlepší“ hodiny.

V kontrolních třídách žáci hodiny literární výchovy příliš nechválili, ale bavily je hry (nebyly však schopni vysvětlit průběh a podstatu těchto aktivit) a v šestém ročníku mluvili o tom, že jednou měli suplovanou hodinu, ve které si četli svou knihu a pak o ní diskutovali (hodinu vedla vyučující, která učí v rámci experimentální třídy).

Kritické výhrady žáků

I přes pozitivní hodnocení některých aspektů výuky nebo čtených děl byli žáci schopni vyjádřit také svůj negativní názor. Toto bylo nejvíce zřejmé u diskuse týkající se zhlédnutí filmu *(Ne)obyčejný kluk*. I přesto, že se všem tento film líbil, dokázali na něm najít i negativa. Třeba to, že tam byla také sestra Augieho, která podle nich do příběhu nepatřila:

Mně přijde spíš divný, jak tam je ta jeho sestra. To mi přijde jako taková kapitola navíc. Jak tam má toho kluka. Jenom aby tam byla ta lovestory. Ona je tam jako úplně jinej příběh a nezapadá do toho příběhu.

V rámci diskuse o průběhu literární výchovy a použitých metodách jsme zjišťovali, jaké aspekty výuky hodnotí žáci negativně. Většina z nich vnímá velmi negativně čtení nahlas, z různých důvodů jim tato výuková metoda není příjemná. Shodly se experimentální i kontrolní třídy. Nelíbí se jim, že nemohou číst svým tempem, čtení nahlas je pomalé a někteří žáci čtou s chybami:

Čtení potichu. To nahlas je takový pomalejší.

Oni pak třeba neumí číst nebo zdržujou.

Já nemám rád čtení nahlas. Nebaví mě to.

Já si to třeba čtu sám dopředu a pak nevím, kde jsme.

Hodně na nic je, když někdo třeba neumí číst a pak různě koktá a tak... I když to jako není chyba té literatury.

Vnímáme velmi pozitivně reakce žáků šestého ročníku (experimentální skupina). Reagovali negativně pouze na některé knihy, které je nebavily, nebo se jim líbily méně, ale nekritizovali žádné metody (pozn.: jedná se o velmi komunikativní žáky, takže to nebylo způsobeno studem nebo neschopností argumentovat). Tomu odpovídají i jejich reakce v rámci dotazníkové otázky č. 21 na navrhované změny v rámci výuky LV.

Žákům sedmého ročníku (experimentální skupina) bylo nepříjemné čtení z jedné kopie ukázky a nutnost střídat se, což byl opakovaně použitý postup. Znovu opakovali, že jim vadí čtení nahlas a to, že se střídají:

Mně třeba strašně vadí, že se musíme střídat ve čtení.

Celou hodinu si musel dávat pozor, protože když tě vyvolá, tak musíš vědět, kde jsi. Lepší by bylo třeba si o tom číst sám a pak si o tom povídat. Nebo když paní učitelka přečte úryvek a pak se o tom můžeme bavit.

Žáci z kontrolních tříd se záporně vyjádřili k více aspektům výuky. Někteří reagovali vyloženě negativně a říkali, že je výuka nebaví a uspává je. Nelíbí se jim přečíst ukázku a dělat si vlastní výpisky bez diskuse o knize. V obou skupinách nejvíce mluvili o testech, které v literatuře píšou. Mají za úkol doma přečíst jednu nebo dvě ukázky, a v hodině pak píšou test na interpretaci díla a faktické informace v něm. Už ale nemohou dál s ukázkou pracovat. Žáci je vnímají velmi negativně a jsou pro ně stresující:

Píšeme testy, že si přečteme ukázku doma, a pak na to máme psát test. Věci, co vyplývají z textu a něco, nad čím se musíme zamyslet.

Ty testy! Nevíme, na co se zeptá.

Nakonec bychom rádi zmínili rozdíl zaznamenaný mezi žáky z experimentálních a kontrolních skupin. Žáci z kontrolních skupin měli větší problémy s výběrem oblíbené knihy. Jejich reakce byly váhavé a nekomunikovali tak uvolněně jako žáci z experimentálních tříd. To může souviset s tím, že náš vztah s nimi nebyl na stejné úrovni jako s žáky z experimentálních tříd, ale jejich reakce byly zdrženlivé především v okamžiku, kdy měli říct, jaké knihy a metody je v rámci literární výchovy bavily, tedy můžeme jejich nerozvážnost přikládat také možnosti, že literární výuka v těchto třídách jim nedala tolik podnětů a možností rozvoje v rámci jejich čtenářství.

8.3.2 Srovnání experimentálních a kontrolních skupin žáků

Co se žánru a oblíbených knih týče, v tomto ohledu se zdá, že způsob výuky na žáky vliv neměl. Všechny skupiny baví stejné žánry (s drobnými rozdíly mezi šestým a sedmým ročníkem, ale to přikládáme spíše jejich věku).

Rozdíly jsou výrazné především v rámci hodnocení literární výchovy a použitých metod. Žáci z kontrolních tříd postrádali diskusi o knize a tvorbu (písemnou či výtvarnou) na motivy čtených ukázek. Chtějí realizovat čtenářské dílny a spolupracovat. Jsou nuceni po dočtení ukázky vytvořit vlastní zápis do knihy, často aniž by o díle diskutovali s vyučující a ostatními žáky. Vyučující jim nedoporučuje knihy a nepodporuje čtení ve volném čase tolik jako vyučující z experimentálních tříd.

Jako jeden z největších problémů vnímáme testy, kterými jsou v rámci LV známkování žáci z kontrolních tříd. Ti musí doma přečíst ukázku (popř. dvě) a poté na informace o ní absolvují test. Během testu už však nemohou s textem pracovat. Toto je pro žáky stresující a dle našeho názoru se nejedná o hodnocení jejich interpretačních schopností, ale spíše testování paměti, případně schopnosti zapamatovat si takové informace, které by mohla vyučující požadovat.

Za zásadní jsme považovali otázku, **co by žáci chtěli na výuce literatury změnit**. Velkým pozitivem bylo, že žáci z experimentálních tříd nehodnotili negativně průběh výuky nebo nabízené texty, ale pouze chtěli některé aktivity realizovat častěji, např. čtenářské dílny nebo čtení venku. Jediným nedostatkem bylo asi čtení nahlas, jelikož žáci na tento způsob čtení ukázky reagovali velmi negativně. Naopak ale hodnotili pozitivně, pokud část ukázky přečetla vyučující a oni mohli jen reagovat, takže se zdá,

že jim nevadí čtení nahlas jako takové, ale spíše to, že někteří spolužáci mají problém s technikou čtení, a tedy čtou pomalu a s chybami. Tady spatřujeme problém především v procesu nácvičku techniky čtení, protože její zvládnutí by eliminovalo problémy při čtení nahlas.

Výsledky rozhovorů naznačují, že žákům nevadí to, že mají v rámci literární výchovy číst a o knize diskutovat. Naopak to byly aktivity, které hodnotili kladně. Problémem tedy není čtení jako takové, ale spíše některé přístupy vyučujících a to, že si nemohou knihu sami vybrat. Z tohoto důvodu jsme volili texty dle informací z dotazníků a také s ohledem na reakce žáků a knihy, které si vybírali do čtenářských dílen a čtenářského deníku.

Jednalo se o rozhovory s malým počtem žáků a pouze na jedné základní škole a naše názory mohou být ovlivněny roční prací s nimi, ale věříme, že by bylo vhodné se dále věnovat výzkumu týkajícímu se literární výchovy a vyučovacích metod a také volbě ukázky. V příloze č. 4 uvádíme šest knih, které se během experimentální výuky osvědčily, a žáci je hodnotili kladně. Jedná se o knihy, které u nich vyvolaly diskusi a při čtení ukázky jsme vnímali žákovské reakce jako pozitivní.

8.3.3 Shrnutí výhrad žáků a návrhy na změny výuky LV

Jednou z nejdůležitějších položek v dotaznících pro nás byla otázka, co by chtěli v rámci hodin LV žáci změnit. Mohli se vyjádřit k čemukoliv. Některé odpovědi se opakovaly – zmiňovali, že chtějí číst vlastní (oblíbené) knihy, více o ukázkách diskutovat, číst venku, nečíst pouze ukázky z čítanek, ale také z knih. Obecně se vyjadřovali k tomu, že chtějí číst více, a hlavně zajímavé knihy, které je budou bavit. Preferovali by omezit čtení z čítanek a realizovat místo toho čtenářské dílny, diskutovat o čtených ukázkách a hrát hry, které se četby týkají, nebo něco tvořit (psát) na motivy přečtené knihy.

Při rozhovorech se žáci vyjadřovali podobně. V šestém ročníku (experimentální skupina) mluvili např. o společné tvorbě komiksu. Zmiňovali také čtení venku a pravidelné zařazování čtenářských dílen. V sedmém ročníku (exp. skupina) si stěžovali na to, že někteří spolužáci nechtějí ukázky číst a nespolupracují při diskusích. Negativně se k tomu vyjadřovali i žáci, kteří nejsou čtenáři. Toto chování je údajně ruší

a je jim to nepříjemné, a navíc jim nepřipadá spravedlivé, že někteří spolužáci nezpracovávají své čtenářské deníky:

Kdybychom to třeba četli všichni a pak si o tom povídali. Ale to by u nás asi nešlo, protože někteří kluci by si to vůbec nepřčetli.

Od čtvrté třídy si ještě třeba někdo nezaložil čtenářské deník.

V kontrolních skupinách mluvili o realizaci čtenářských dílen. Tyto hodiny nejsou do výuky vůbec zařazovány a žáci to vnímají negativně. V obou třídách tuto metodu znají pouze ze suplované výuky, ale jejich vyučující ji vůbec nepoužívá:

Kdybychom si četli svoje knížky. Že bysme měli určenou hodinu, kdy bysme si mohli vzít tu svoji knížku na čtenářské deník a aspoň někdo, kdo to jinak nemá, by to přečetl.

Přesto, že se mnohé odpovědi v dotaznících a rozhovorech shodovaly, vnímáme metodu rozhovorů jako přínosnou, protože jsme měli možnost přímého kontaktu s žáky, a viděli tak jejich bezprostřední reakce.

Získané poznatky můžeme shrnout do několika bodů:

- 1) Oblíbenými žánry žáků jsou fantasy, sci-fi, dobrodružná literatura a detektivky. Rádi čtou příběhy s dětským hrdinou. Baví je napětí a motiv dobrodružství. Preferují série.
- 2) Mezi oblíbené autory patří Dahl, Walliams, Kinney a Flanagan. Z knih čtených ve škole hodnotí pozitivně např. *Prašinu*, *(Ne)obyčejného kluka* nebo *Řvi potichu brácho*. Co se postav týče, nejčastěji žáci zmiňovali právě Augieho, tedy *(Ne)obyčejného kluka*, Pamelu (sestru autistického chlapce z knihy *Řvi potichu, brácho*) a hraničářského učně Willa.
- 3) Čtení nahlas hodnotí téměř všichni žáci negativně. Tento způsob čtení ukázky jim nevyhovuje. Nebaví je číst společně s ostatními a dávat tak po celou dobu pozor, upřednostňují číst text potichu a svým tempem. Někteří spolužáci navíc

nezvládají dobře techniku čtení a tato aktivita je tedy pro žáky zdlouhavá a nepříjemná.

- 4) Pozitivně hodnotí interpretaci děl a diskusi o knize. Baví je čtenářské dílny a psaní spojené s ukázkou (vzkazy postavě, komiks atd.). Rádi hrají hry spojené s literaturou (např. AZ kvíz vytvořený na motivy čtených knih).
- 5) Negativně vnímají čtení z jedné kopie ukázky (žáci se postupně ve čtení prostřídají). Nevyhovuje jim čtení nahlas a samostatný zápis do sešitu po dočtení ukázky (bez diskuse). Kontrolní skupiny velmi negativně hodnotily testy psané k některým ukázkám.
- 6) Žáci chtějí číst více a své vlastní knihy. Rádi by o knize diskutovali a měli možnost čtení venku. Velmi kladně hodnotí metodu čtenářské dílny a chtěli by, aby byla pravidelně zařazována do výuky. Baví je tvořit (psát, kreslit) na motivy přečtené ukázky a spolupracovat (tvorba komiksu).

8.4 Zhodnocení I. fáze výzkumu

V předchozích kapitolách shrnujeme data získaná během kvaziexperimentu. Výzkum byl zaměřen na čtenářství žáků. Zaměřili jsme se na aspekt hodnotové výchovy s literaturou. Přesto, že jsme během roční experimentální výuky získali velké množství podnětů, výsledky neodpovídaly našim očekáváním.

Před realizací I. fáze výzkumu jsme vytvořily hypotézu, která měla být ověřena nebo vyvrácena: *Žáci, jejichž výuka LV je vedena ve spojení s hodnotovou výchovou a s důrazem na vnitřní motivaci, vykazují vyšší míru pozitivního vztahu ke čtenářství než žáci s běžnou výukou LV.* Data získaná z dotazníkového šetření však neprokázala, že by propojení HV s literární výchovou mělo pozitivní vliv na čtenářství žáků. Byl sice zaznamenán určitý posun, především v rámci hodnocení čtených ukázek a výukových metod, ale experimentální výuka neměla dle výsledků žádný vliv na vztah žáků ke čtení.

Vzhledem k tomu, že kvaziexperiment nebyl schopen ukázat, zda využití hodnotové výchovy má pozitivní dopad na čtenářství žáků, ve II. fázi jsme již s tímto spojením nepracovali, ale dále jsme se věnovali čtenářství a na základě zjištění z dotazníků a rozhovorů jsme zrealizovali další část výzkumu. Blíže jsme se zaměřili na faktory,

kteřé čtenářství ovlivňují. Dále jsme využívali také data ze zahraničních výzkumů týkajících se čtenářství. Níže představujeme II. fázi výzkumu a v ní získaná data.

II. fáze výzkumu

Jednou z kritik výzkumu čtenářství u mladých čtenářů je to, že výzkumy nejsou dostatečně zaměřeny přímo na žáky, že výzkumníci nekomunikují přímo s nimi. (Hynes, 2017; Merga, 2017) Pro druhou fázi výzkumu byla teda zvolena metoda zakotvené teorie, která nabízí větší prostor pro odhalení spojitostí a umožňuje výzkumníkovi úzce spolupracovat s recipiency, a poskytuje jim prostor se vyjádřit.

V této fázi jsme se zaměřili na čtenářství a vztah ke čtení a zjišťovali, jaké faktory mají na čtenářství žáků vliv. Využili jsme data získaná během experimentu, která jsou shrnuta v předchozím textu – zapracovali jsme tiché čtení do výuky LV, umožnili žákům výběr vlastních knih a realizovali pravidelně čtenářské dílny. Chtěli jsme srovnat data získaná v I. fázi s odpověďmi z dalších rozhovorů. Zajímalo nás, zda mají tyto faktory (okolnosti) vliv na vztah žáků ke čtení tak, jak to vyplývalo z dat získaných během experimentu, což vyžadovalo ověření další metodou, tedy zakotvenou teorií. Cílem bylo odhalit (a případně znovu ověřit) faktory ovlivňující vztah žáků ke čtení.

Vzhledem k okolnostem (pandemie zamezující vstup cizích osob do prostor škol) nebylo již možné spolupracovat se stejnou školou jako v rámci experimentu, ale autorce bylo umožněno pracovat s jiným vzorkem žáků, ve škole, kde je zaměstnána. Nejedná se tedy o stejný vzorek jako při sběru dat v I. fázi výzkumu. Záměrně jsme ale opět vybrali žáky šestého ročníku, abychom zachovali co nejpodobnější podmínky. Obdobně jako v I. fázi výzkumu jsme vedli výuku literární výchovy, realizovali čtenářské dílny, učili žáky pracovat se čtenářským deníkem a poskytovali jim dostatek prostoru na výběr vlastních knih ke čtení. Snažili jsme se tak vytvořit podmínky, které by odpovídaly tomu, co hodnotili kladně žáci během první fáze výzkumu. Využili jsme tak získané poznatky k prohloubení výzkumu dané problematiky. S vybranými žáky jsme realizovali individuální rozhovory. Jejich účelem bylo vytvořit profil žáka čtenáře a nečtenáře a ty poté srovnat a zároveň zjistit, jaké (čtenářské) návyky žáci mají a co má vliv na to, zda čtou rádi nebo naopak ne.

Vycházeli jsme z již realizovaných výzkumů a vlastního kvaziexperimentu. Ze zahraničních výzkumů vyplývá, že výběr knihy je pro žáky klíčový. Možnost vlastního výběru hraje velkou roli v jejich vztahu ke čtení. (Mackey, 2014; Gilmore, 2011) Vyučující mohou pracovat např. s oblíbenými knihami žáků nebo realizovat pravidelné čtenářské dílny, případně se snažit o takový výběr knih, které žáky budou motivovat číst. Výběr by měl vycházet z jejich zájmů a vkusu. (Holdaway, 2001; Bozack, 2011)

Inspirací nám byly také některé závěrečné práce, které pracovaly se čtenářstvím a zakotvenou teorií, především disertační práce Tacyové (2017) (*A grounded theory for creating adolescent readers*) a závěrečná práce, která využívá pro zpracování dat zakotvenou teorii (Hartmannová, 2017).

8.5 Zakotvená teorie

Před realizací výzkumu jsme vytvořili otázky, na které jsme se chtěli zaměřit při rozhovorech s žáky (viz příloha 2). Ze třídy, ve které jsme vedli výuku LV, bylo vybráno deset žáků, se kterými jsme rozhovor realizovali. Při výběru žáků jsme se snažili, aby byli zastoupeni jak čtenáři, tak nečtenáři, případně žáci, kteří čtou pouze příležitostně, ale nemají vybudovaný pozitivní vztah ke čtení. Vybírali jsme na základě žákovských reakcí ve výuce LV a dle zpracovaných čtenářských deníků tak, aby byly zastoupeni chlapci i dívky.

Rozhovory s žáky byly realizovány v rozpětí dvou měsíců a celý proces provázela tvorba poznámek a diagramů a průběžná analýza dat (ukázky viz příloha č. 4). Po cvičném rozhovoru s dvěma žáky jsme rozhovory modifikovali a přidali několik otázek, které se ukázaly jako důležité (v příloze najdete otázky v pozdější, tedy rozšířené podobě). Dle reakcí žáků jsme přidávali další otázky, jednalo se tedy o polostrukturovaný individuální rozhovor; komunikovali jsme vždy pouze s jedním žákem. Pomocí terénních poznámek a průběžné analýzy jsme zpřesňovali výzkumný problém, hledali spojitosti mezi získanými daty a porovnávali odpovědi žáků.

Po dokončení všech deseti rozhovorů jsme shromáždili získaná data (některé rozhovory byly realizovány písemně a jiné formou videohovoru – rozhovory

realizované jako hovor jsme přepisovali, ty písemné pouze seskupili k následné analýze).

V I. fázi výzkumu (výsledky viz 8.1 – 8.3) jsme předem formulovali hypotézu (*Žáci, jejichž výuka LV je vedena ve spojení s hodnotovou výchovou a s důrazem na vnitřní motivaci, vykazují vyšší míru pozitivního vztahu ke čtenářství než žáci s běžnou výukou LV.*) a tu se pak snažili ověřit pomocí dotazníku a rozhovorů. V druhé fázi jsme k problému přistoupili jiným způsobem – měli jsme pouze obecnou představu o zkoumané oblasti založenou na datech získaných během realizace experimentu a prostřednictvím výzkumů jiných odborníků a chtěli jsme ji rozvést.

Základní otázky byly zaměřeny na faktory ovlivňující čtenářství a rozdíl mezi čtenáři a nečtenáři: *Jaké faktory mají pozitivní vliv na čtenářství žáků? Jaké faktory mají naopak negativní vliv na čtenářství žáků? Mají metody použité ve výuce LV pozitivní vliv na čtenářství žáků? V čem se liší žáci čtenáři a nečtenáři a jejich čtenářské návyky?*

Při analýze dat jsme se nejdříve snažili o tvorbu pojmů, tedy konceptualizaci. Poté jsme již vytvořené pojmy seskupovali (tzv. kategorizace) a hledali podstatné vlastnosti těchto kategorií tak, abychom je mohli zanalyzovat v souvislostech. V poslední fázi jsme přistoupili také k dimenzionalizaci. Data byla opakovaně analyzována a hledali jsme souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi tak, abychom si ověřili, že je možné jednotlivé kategorie propojit – průběžně se objevovala další pojítka mezi námi vybranými klíčovými kategoriemi. V následujícím textu nabízíme náhled na proces zpracování dat z rozhovorů; text jsme rozdělili dle jednotlivých druhů kódování.

8.5.1 Otevřené kódování

V první fázi jsme analyzovali veškerá data získaná z rozhovorů – rozhovory jsme rozdělili na co nejmenší (ale smysluplně propojené) části a vybrali významové jednotky; tedy ty úseky textu, které nesly důležitou informaci. Získaná klíčová slova jsme pak nahradili zástupným pojmem. Při první analýze jsme pracovali s **278 pojmy**. Během této fáze je důležité aplikovat neustálé porovnávání a modifikaci kategorií (tzv. *constant comparing*, viz např. Dressler, 2004). Je žádoucí pojmy seskupit a snížit jejich množství. Vybrali jsme proto ty, které se opakovaly, a provedli kategorizaci, tedy je seskupili do smysluplných kategorií. Níže uvádíme tabulku často opakovaných

pojmu, které jsme zaznamenali v rámci otevřeného kódování. Pracovali jsme s odpověďmi žáků i našimi otázkami, protože v některých případech žáci odpovídali pouze jednoslovně a z jejich odpovědi by nebylo jasné, k čemu se vztahuje. Pojem byl tedy vytvořen ve spolupráci s otázkou, která jim byla položena (např. při dotazu na počet knih přečtených v průběhu posledního roku žáci často odpovídali pouze číslem, jejich odpovědi jsme tedy zaznamenali pod „přečtené knihy“, případně „počet přečtených knih“). V rámci některých kategorií jsme nejdříve zaznamenali všechny zmíněné pojmy, ale později jsme některé sloučili (např. při otázce na volný čas žáci odpovídali obdobným způsobem, objevovala se slova jako kamarádi, přátelé, rodina, lidé, spolu – tedy „socializace“ či „čas s blízkými“).

Tabulka č. 5: Nejčastější pojmy zaznamenané během otevřeného kódování

Nejčastější pojmy (kódy)		
kamarádi	rodiče	spolužáci
spolupráce	interakce	diskuse
chat	sociální sítě	Youtube
PC hry	simulace	tanec/zpěv
venkovní aktivity	pohyb	sport
zajímavé knihy	zábavné knihy	fantasy
dobrodružná literatura	doporučení	vlastní výběr
lehce k dispozici	výběr dle popisku	povinnosti
klid	vlastní prostor	relax/odreagování
tvorba	představitost	únavy

Část otázek byla formulována tak, abychom získali o žácích obecné informace (např. jaké jsou jejich záliby, oblíbené předměty, jak tráví čas na mobilu/PC), se kterými jsme chtěli pracovat v rámci srovnání čtenářů a nečtenářů. Naším cílem bylo vytvořit si představu, jací žáci jsou a zda se v něčem podobají nebo liší. Druhá část otázek se zaměřovala přímo na čtení (počet přečtených knih, oblíbené žánry, hodnocení výuky LV, výběr knih a postupy při čtení knihy, která se žákovi nelíbí apod.).

V rámci otevřeného kódování jsme vytvořili 24 kategorií; každá obsahovala 5-15 pojmů (kódů). Níže uvádíme přehled kategorií, které byly nejvíce sycené daty:

- Školní předměty.
- Školní docházka.
- Volný čas.
- Čas trávený na mobilu/PC.
- Filmy/seriály.
- Rodinné zázemí.
- Čtení před spaním.
- Čtení článků.
- Ukázky čtené ve škole.
- Sdílení zážitků z četby.
- Výběr knihy a kritéria.
- Důvody ke čtení a jeho pozitiva.
- Navštěvování knihovny.
- Četba kvůli škole.
- Oblíbené knihy.
- Strategie při četbě nevhodné knihy.

V rámci otevřeného kódování jsme pracovali se všemi získanými daty; tedy se stěžejními kategoriemi, které jsou dostatečně syceny daty a integrují se kolem nich další kategorie, ale také s vedlejšími kategoriemi, které dotváří ucelený příběh. V dalších fázích jsme propojovali získaná data a pracovali především s kategoriemi, u kterých se objevovaly stále se opakující pojmy. V následujícím textu představujeme základní kategorie a uvádíme jednotlivé pojmy do kontextu. Cílem je přehledně

prezentovat data získaná v rámci rozhovorů a na jejich základě vytvořit model žáka čtenáře.

8.5.2 Axiální kódování

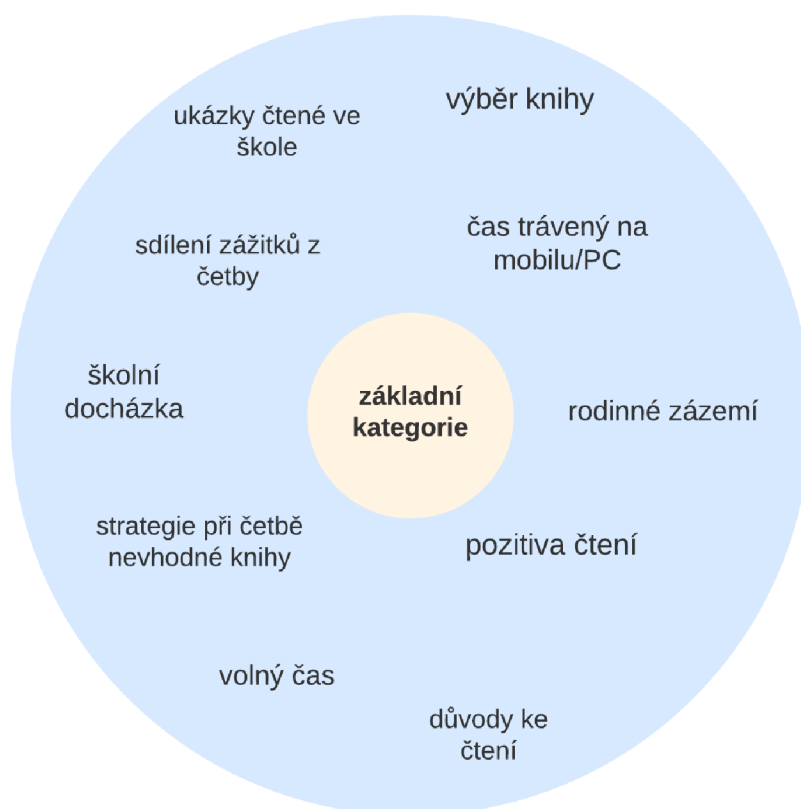
V rámci axiálního kódování jsme pracovali s již vytvořenými pojmy seskupenými do kategorií. Původně jsme vytvořili 24 kategorií, ke kterým se vždy vztahovalo cca 5-15 pojmů. V této fázi jsme hledali vztahy a souvislosti mezi kategoriemi. Je však důležité si uvědomit, že *„axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů. Ve fázi selektivního kódování jsou kategorie dále uspořádávány a přeskupovány.“* (Šed'ová, 2005, s. 125)

Kategorie jsme nejdříve tvořili pouze rámcově, abychom získaná data co nejlépe zařadili do kontextu. S tvorbou kategorií souviselo také jejich pojmenování, které sloužilo především pro naši potřebu (abychom jednoduše poznali, co k dané kategorii patří). V některých případech se jednalo o jednoduchá pojmenování (např. školní předměty), ale v jiných případech se nám pojmenování tvořila pracněji (např. při seskupení pojmů týkajících se situace, kdy žáka nebaví čtená kniha – to může být v širším kontextu zařazeno do „strategie při čtení“, ale bylo pro nás důležité zdůraznit to, že se žákovi kniha nelíbí, nebaví jej, tedy můžeme mluvit např. o „nevhodném výběru knihy“ nebo „nezájmu o knihu“.

Po vytvoření kategorií jsme s nimi dále pracovali a snažili se je propojit a srovnat. Jedním z úkolů během axiálního kódování je redukce vedlejších kategorií a práce s kategoriemi nejstěžejnějšími. Hledali jsme tedy souvislosti mezi kategoriemi i mezi odpověďmi jednotlivých žáků, abychom si vytvořili ucelený obraz a zorientovali se v rozmanité a komplikované síti vztahů mezi pojmy. Během analýzy dat jsme hledali rozdíl mezi žáky čtenáři a nečtenáři. Toto bylo tedy jedno kritérium přístupu k získaným datům, a tedy třídění kategorií a spojování informací. Dále jsme však data analyzovali bez rozlišení mezi žáky čtenáři a nečtenáři. Zjišťovali jsme, jaké faktory mají na čtenářství žáků vliv (ať už pozitivní nebo negativní).

Vybrali jsme deset základních kategorií, které byly nejvíce sycené daty a nacházeli jsme mezi jednotlivými kódy spojitosti. Přehled těchto kategorií uvádíme níže:

Schéma č. 1: Základní kategorie v rámci axiálního kódování



Níže rozvádíme několik základních oblastí a nejčastějších odpovědí žáků. Zaměřujeme se pouze na to, co bylo nejvíce syceno daty a co se nám při axiálním kódování ověřilo jako důležité. Informace zároveň v krátkosti představují vzorek žáků, se kterými jsme pracovali. Vycházeli jsme z předem připravených otázek (viz příloha č. 2) a ty doplňovali dle potřeby během rozhovoru. Snažili jsme se zmapovat čtenářské návyky žáků a získat o nich informace, které bychom mohli srovnat (a najít tak faktory, které mají na jejich vztah ke čtení vliv).

Volný čas

Jednou z velmi důležitých oblastí v rámci sběru dat byl volný čas žáků. Zajímalo nás, jak jej tráví. To pro nás bylo důležité pro srovnání jednotlivých respondentů a odhalení případných odlišností mezi čtenáři a nečtenáři. Navíc vnímáme zájmy žáků jako klíčové při práci s jejich čtenářstvím, a je možné je motivovat prostřednictvím jejich zájmů. (Clark & Phythian-Sense, 2008)

Odpovědi žáků se shodovaly s naším očekáváním – zmiňovali především čas trávený na PC či mobilu, kamarády, hraní her, poslech hudby, sport či malování a kreslení.

V odpovědích žáků se opakovaně objevovala hra, kterou společně hrají, zvaná „Roblox“. Ta je založena na konceptu několika menších her, které simulují realitu, a hráči mohou v tomto světě spolupracovat:

My hráváme spolu Roblox, kde je spousta různých miniher. Jako třeba praní prádla, stavění obchodu, parkour.

Ted' hraju strašně moc se spolužáky Roblox. Jednu takovou minihru, která je MMORPG typ. Jinak mě asi spíš baví akční hry jako třeba CS:Go a nebo jsem dříve hrál Fortnite. A samozřejmě mě to více baví online s kamarády.

Třeba v tom Robloxu je hodně miniher. A tam si můžeš zahrát jednu hru, která se jmenuje Adopt me. Tam se třeba staráš o různé mazlíčky. To mě hrozně baví.

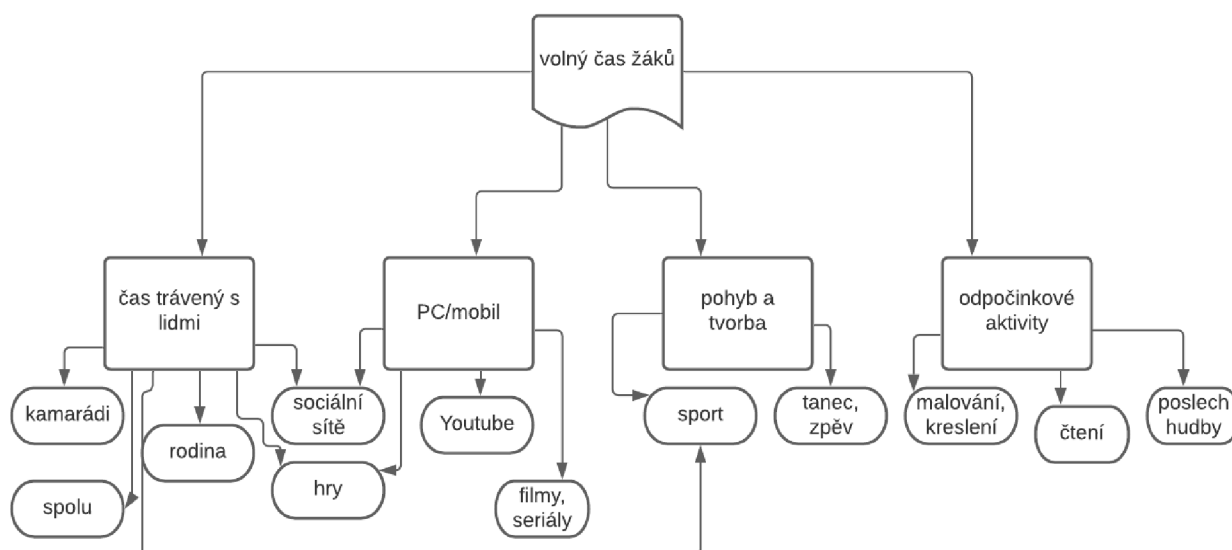
Můžeš si vybrat, jakého mazlíčka si pořídíš, a on se vyklube z vajíčka.

Odpovědi týkající se této hry naznačovaly, že pro žáky je velmi důležitý kontakt s vrstevníky, a i v době, kdy je scházení osobně omezeno kvůli pandemii, chtějí žít „normálně“ a dělat to, co by mohli – alespoň do určité míry – dělat i v reálu. Tato hra jim umožňuje realizovat každodenní činnosti se svými kamarády.

Obecně je možné říct, že žáci rádi tráví čas ve společnosti ostatních (včetně kontaktu online), příp. aktivitami, kterými se mohou určitým způsobem realizovat – sport, kreslení, tanec atd. Pokud ve volném čase žáků figurovalo čtení, jednalo se o odpočinkovou aktivitu, která sloužila k relaxaci, případně uklidnění se, většinou pak večer, před spaním. Jedna žákyně čtenářka konstatovala, že: *Čtení je hrozně super věc na odreagování se.* Mezi odpověďmi žáků, kteří čtou jen sporadicky a nepovažují se za čtenáře se objevila např. odpověď o využití čtení k zahnání nudy: *Pozitivní je, že když se nudíme, můžeme si číst.*

Dále nabízíme shrnutí nejčastějších odpovědí žáků formou schématu.

Schéma č. 2: Volný čas žáků



Školní docházka

Zajímalo nás také, jakým způsobem žáci vnímají školní docházku. Toto a další oblasti z života žáků pro nás byly důležité při posuzování odlišností mezi čtenáři a nečtenáři. Chtěli jsme identifikovat oblasti jejich života, které vnímají žáci odlišně, včetně jejich názoru na vzdělávání.

Negativa školní docházky: povinnosti (testy, úkoly, brzké vstávání), nízká aktivita (sezení, nemožnost volného pohybu), únava (dlouhé psaní).

Pozitiva školní docházky: čas trávený s vrstevníky, kontakt s učiteli, jednodušší výuka (srovnáno s on-line podobou).

Žáci upřednostňovali předměty, ve kterých jim byl umožněn pohyb či komunikace s ostatními (např. tělocvik či výtvarnou výchovu).

Na chození do školy mi vyhovuje, že se vídám se spolužáky a některé předměty mě baví a něco se z nich naučím.

Baví mě celkově i to, že se projdu. Jsem tam ráda kvůli kamarádkám. Můžeme se pobavit. Po škole už se k nim třeba nedostanu. Aspoň ve škole se s nimi pobavím.

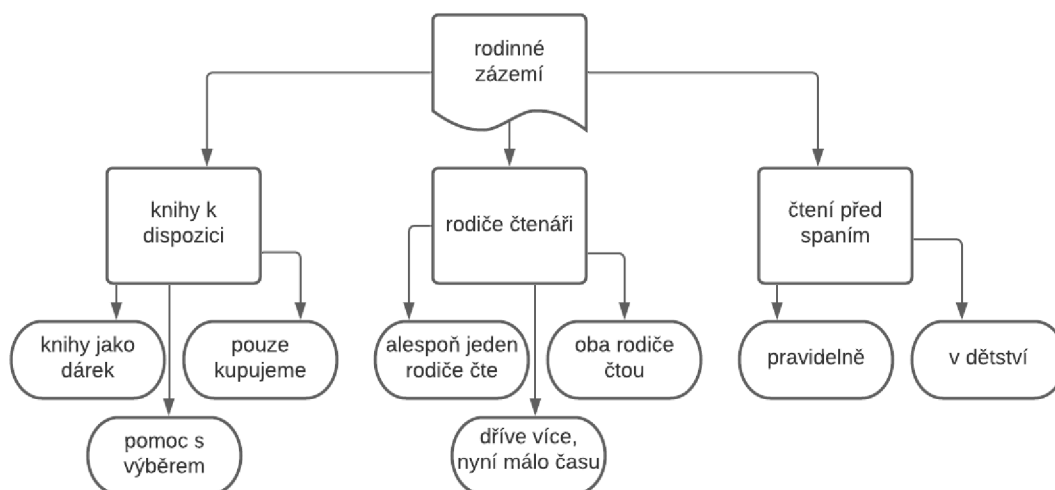
Ale je tam moc hodin. Bolí mě ruka z psaní, píšu dlouho.

Zajímaly nás také oblíbené a neoblíbené předměty žáků. Ty se odvíjely od jejich zájmů a toho, zda měli subjektivně pocit, že jim daný předmět jde (to nemuselo nutně odpovídat jejich výsledkům – u některých žáků bylo sebehodnocení v nějaké oblasti mnohem kritičtější než jejich reálné výsledky). Žáci však předměty hodnotili také podle osobnosti učitele či náročnosti předmětu.

Rodinné zázemí

Mezi faktory, které by mohly ovlivňovat čtenářství žáků, patří i to, v jaké domácnosti žijí. Zajímalo nás, zda mají žáci doma přístup ke knihám a zda jsou jejich rodiče čtenáři. U většiny žáků byl alespoň jeden rodič čtenářem, ale často respondenti uváděli, že rodiče četli dříve, ale nyní již nemají na knihy čas nebo se nemohou soustředit. Všichni však mají k dispozici knihy ke čtení a rodiče jim je pravidelně kupují. S tím souviselo i to, že většina žáků neměla potřebu chodit do knihovny. Pravidelně knihovnu nenavštěvuje nikdo a většina uvedla, že ji navštívili pouze několikrát v rámci školy. Může to být spojeno i s tím, že školní knihovna žáků je poměrně malá a nenabízí dostatečné množství současné literatury. Ptali jsme se také na to, zda žákům rodiče v dětství četli. Kromě jednoho žáka odpověděli všichni kladně, takže všichni žáci mají víceméně stejné podmínky. Vyzorovali jsme pouze to, že žáci, jejichž rodiče čtou opravdu pravidelně a rádi, mají také větší tendence také číst pravidelně. Odpovědi žáků jsme zpracovali do diagramu níže.

Schéma č. 3: Rodinné zázemí žáků



Výběr knih

Zde bylo velmi znát, že žáci mají někdy s výběrem vhodné knihy problémy. Někteří si knihy vybírají z toho, co mají k dispozici doma, a zkrátka sáhnou po dostupném titulu. Jiní čerpají z toho, co dostali od rodičů. Pokud si vybírají knihu sami, většinou se rozhodují na základě obálky a textu na přebalu, případně si knihu musí projít nebo přečíst její začátek. Kromě jedné žákyně si žáci nenechávají doporučit knihu ostatními a vybírají si ji sami. Pokud dojde k nevhodnému výběru a kniha je během čtení nebaví, jsou žáci to umí řešit pouze částečně. Polovina zmiňovala, že knihu bez problému odloží – buď ji někomu věnují nebo zkrátka knihu nedočtou a vyberou si jinou. Druhá půlka žáků však uvedla, že knihu čtou, i pokud je nebaví. Často pak knihu odkládají, čtení jim trvá dlouho nebo pak nemají chuť do dalšího titulu.

Knihu, která mě nebaví, musím vždycky dočíst. A pak, když se na ni někdo zeptá, tak mu ji ohodnotím, že se mi moc nelíbila. Ale nikdy se mi nestalo, že bych ji nedočetla a ležela by roky na polici. Ale čtu to pomaleji. Kvůli tomu, že nemám takovou chuť to hned dočíst za dva dny jako knihu, která mě baví. Po dočtení si pak vyberu jiný žánr.

Pouze jeden žák uvedl, že se mu nikdy nestalo, že by musel z důvodu nevhodného výběru knihu odložit. Jinak mají všichni zkušenost s tím, že je kniha nebavila. Tady je znát prostor pro práci s žáky a bylo by vhodné jim pomoci při výběru knihy – naučit je vybírat tak, aby je knihy bavily nebo minimálně neztráceli čas s tituly, které je nebaví.

Literární výchova a ukázky čtené ve škole

Žáci byli obecně spokojeni s tím, jakým způsobem je realizována literární výchova; některé aktivity však upřednostňovali před jinými. Jejich odpovědi se shodovaly s daty získanými během experimentu.

Žáci preferují: čtení potichu, diskusi o knize, metodu čtenářské dílny, čtení celých textů (knih), čtení vlastních knih.

I při dotaze, jak by vypadala ideální hodiny LV, se odkazovali na čtenářské dílny a tiché čtení:

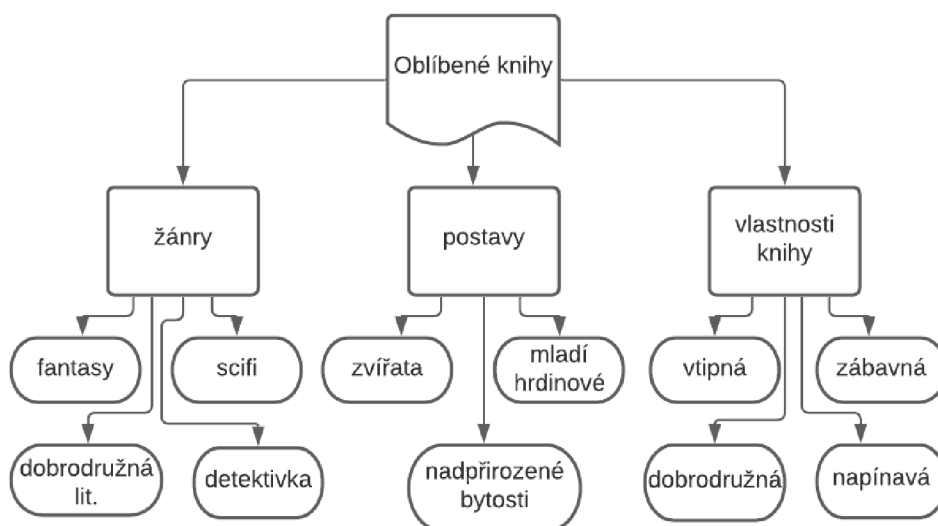
Kdyby si každý donesl knihu, která ho baví, četl by si ji a mohl by nám ji doporučit a říct, co se mu líbí a nelíbí. A k tomu třeba i přidat nějaké ukázky i filmu.

I přesto, že jim v rámci LV byly nabízeny ukázky z žánrů, které mají žáci rádi, stále byl znát určitý odstup při hodnocení čtených ukázek – žáci vnímají jakoukoliv „povinnou“ četbu negativně a vždy preferují vlastní knihu.

Oblíbené knihy

Oblíbené žánry žáků se opakovaly a shodovaly se s těmi, které žáci uvedli během dotazníkového šetření v I. fázi výzkumu. Získaná data shrnujeme do diagramu níže.

Schéma č. 4: Oblíbené knihy žáků



Při dotazu na knihu, jež žáky bavila, uváděla většina z nich díla, která si oblíbili v dětství nebo se jednalo o titul, který četli opakovaně – projevuje se to, že žáci preferují čtení oblíbených knih a tyto tituly pro ně znamenají bezpečí. Objevovaly se tituly jako *Kvak a Žbluňk* nebo *Modrý pořouch*.

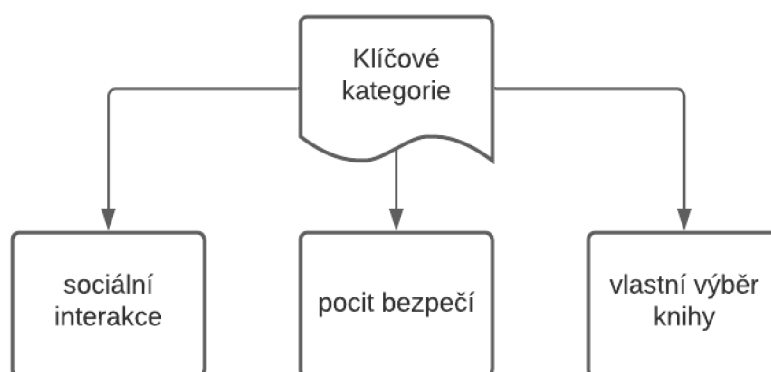
8.5.3 Selektivní kódování

Účelem selektivního kódování je vytyčit to, co je v rámci dat klíčové, tedy tzv. hlavní příběh. V poslední fázi jsme tedy vymezili základní kategorie, ke kterým je možné pojmy vztáhnout. O hledání těchto souvislostí jsme se snažili již v průběhu sběru dat,

a i později nám pomohly průběžné terénní poznámky a diagramy. Po každém realizovaném rozhovoru jsme získaná data analyzovali a hledali souvislosti. Po realizaci všech rozhovorů a rozdělení pojmů do kategorií jsme data analyzovali znovu a hledali takovou kategorii, která by nadřazovala ostatní a spojovala získaná data.

Nakonec jsme nevybrali pouze jednu centrální kategorii; místo toho jsme vymezili tři klíčové kategorie, které prostupovaly analyzovanými daty: **sociální interakci**, **bezpečí** a **vlastní výběr knihy**. Tyto kategorie určovaly většinu zbývajících dat a odvíjelo se od nich to, jak často žáci čtou, či do jaké míry vnímají čtení jako pozitivní.

Schéma č. 5: Klíčové kategorie v rámci selektivního kódování



Bylo odhaleno, že, bez ohledu na to, kolik knih v určitém časovém úseku přečtou, žáci nijak nesdílí svůj zážitek ze čtení a tato aktivita v jejich interakci nemá žádné místo. O přečtených knihách nekomunikují a ani si tituly nedoporučují. Jedna z žákyň se k tomu vyjádřila slovy: *Mám kamarády, kteří jsou hrozní knihomolové. Mám jednoho člověka v hlavě. Moje nejlepší kamarádka, ta čte hodně. Ale knížky si nepůjčujeme ani nedoporučujeme, na to nikdy nebyl čas.* Mnohdy se zdá, že žáci ani nevnímají, kdo z jejich blízkých přátel je čtenář. Čtenářství však nevnímají negativně, naopak by se dalo říct, že vnímají čtenáře s respektem.

Zároveň je pro ně však naprostou prioritou trávit čas se svými vrstevníky a rodinou. Socializace tedy vstupuje do všech oblastí jejich života a odvíjí se od ní jejich volný čas i pobyt ve škole. Svůj čas tráví tak, aby aktivity mohli s ostatními sdílet a největším pozitivem na pobytu ve škole je čas strávený se spolužáky. Jako klíčovou kategorii tedy vnímáme právě **sociální interakci**. Ta určuje, zda vůbec žáci čtou. Čtení pak

vnímají jako čas, který mají sami pro sebe. Chtějí se čtením uklidnit; uvolnit. Vnímají ho jako relax, a většinou tedy čtou doma a před spaním. Pokud čtou ve škole, opět je pro ně hlavním kritériem to, aby měli na čtení klid a cítili se bezpečně. Zde vyvstává druhá důležitá kategorie, tedy **bezpečí**. To je spojeno také s tím, že žáci upřednostňují své oblíbené tituly, ke kterým se opakovaně vrací. Žáci mnohdy uváděli jako své oblíbené knihy díla, která četli před několika lety, je tu znatelná silná vazba na to, co dobře znají a mají rádi. Je tedy žádoucí pracovat s oblíbenými knihami žáků.

Žáci preferují tiché čtení a ideálně za svých vlastních podmínek. Nevadí jim číst ve škole, dokonce to i vítají, ale chtějí mít vlastní prostor a klid. Stěžejní je pak pro ně to, že si knihu sami vybrali. Tady tedy vyvstává třetí klíčová kategorie – **vlastní výběr knihy**. I přesto, že byly žákům ke čtení do hodin LV nabízeny knihy dle toho, jaké žánry mají rádi, a mnohdy se jednalo o díla, která čtou i ve volném čase, při otázce, které knihy je v poslední době bavily nebo se jim líbily v rámci výuky LV žáci uvedli ty knihy, které si vybrali pro četbu sami.

Zdá se, že právě faktor vlastního výběru je pro ně důležitý bez ohledu na to, nakolik je může bavit kniha vybraná učitelem. S tím také souviselo to, že žáci upřednostňují číst celý příběh, při ukázce pociťují frustraci, protože neznají začátek ani konec a postrádají vývoj postav: *Vadí mi, že neovím začátek, kdo je kdo a potom neznám ani konec. Chci se dozvědět víc o těch charakterech. A ne že jako dočtu a nic. Nebaví mě pak zkusit vyjádřit charakter, protože když je pořádně neznám, tak to přece nejde.*

8.5.4 Shrnutí získaných dat

V rámci II. fáze výzkumu jsme realizovali individuální polostrukturované rozhovory s deseti žáky z šestého ročníku. Získaná data jsme analyzovali formou zakotvené teorie; pracovali jsme tedy s otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Jednotlivým úsekům textu byly přiděleny pojmy, a ty pak byly kategorizovány. Mezi kategoriemi jsme hledali souvislosti, a také shody a odlišnosti. Nakonec byla všechna data vztažena ke třem základním kategoriím, které prostupovaly většinu relevantních odpovědí žáků a určovaly to, zda žáci čtou nebo ne.

Nebyly odhaleny žádné výrazné rozdíly mezi žáky čtenáři a nečtenáři. V obou kategoriích byly zastoupeni jak chlapci, tak dívky a nerozhodoval ani prospěch žáků,

ani to, zda jsou spíše introverti nebo extroverti. Jedinou odlišností byl přístup k výběru knihy: žáci, kteří čtou pravidelně, si knihy většinou vybírají sami nebo mají jasnou představu o tom, jaké tituly je budou bavit. Ti, kteří čtou méně, vybírají knihy z toho, co je k dispozici doma nebo čtou knihy, které dostanou od rodičů. Často je pak čtený titul nebaví, ale ne vždy jej odloží (např. ze strachu, aby neranili city rodičů, kteří jim knihu darovali): *Když mě to nebaví, tak to nechci říkat rodičům. Nevím, jestli bych jim zranil city, když mi to koupili, nebo bych jim dal najevo, že ten typ knihy nemám rád a pochopili by to. Ale neříkám to a dočtu to do konce.*

Autorka práce žáky znala ze své výuky LV, tudíž bylo možné doplnit bílá místa a využít tak času stráveného s nimi jako dalšího faktoru při analýze dat. Zároveň jsme se však přísně drželi toho, jaké informace nám o sobě poskytl samotní žáci. Zjištění předcházející rozhovory jsme vnímali pouze jako vodítko, ne jako data.

Bylo zjištěno, že prioritou je pro všechny **sociální interakce**. Ta stojí v centru jejich zájmu a odvíjí se od ní to, jak tráví svůj volný čas i jejich ochota trávit čas ve škole. Právě s potřebou sociální interakce souvisí to, že žáci čtou málo – tuto aktivitu nevnímají jako něco, co je možné sdílet s ostatními. Ve spojení s touto klíčovou kategorií uvádíme také přirozenou potřebu člověka být něčeho součástí (tzn. „belongingness“). K této potřebě člověka se vyjadřují např. Baumeister & Leary (1995), Cherryová (2021) či Overová (2016). Níže shrneme, jak by reakce žáků odpovídaly této potřebě:

- Pro žáky je velmi důležité vše sdílet, např. na sociálních sítích.
- Většina jejich aktivit se odvíjí od toho, co je populární (filmy, seriály).
- Baví je sledovat videa na Youtube, protože i zde si vytváří svým způsobem kontakt s „youtuberem“.
- Upřednostňují společenské aktivity a týmové sporty (fotbal, házená, roztleskávačky) a často se jejich záliby odvíjí od toho, co mají rádi jejich nejlepší kamarádi nebo někdo z rodiny (např. bratranec či sestřenice).
- Školu rádi navštěvují právě díky kolektivu, který jim nabízí, i v rámci něj si pak vytváří menší skupinky.

- Na čtenářských dílnách je baví právě i to, že čtou ve chvíli, kdy čtou i ostatní; dělají společně, vytváří si společenství čtenářů.
- Žáci, jejichž rodiče čtou pravidelně, mají také větší tendence číst – rodina vytváří malou skupinu čtenářů.

Právě myšlenku sociální interakce a potřeby být něčeho součástí bychom v budoucnu rádi blíže rozpracovali v dalším výzkumu, který by se věnoval čtenářství žáků druhého stupně (a příp. i jiných věkových skupin). Bylo by vhodné pracovat s těmito faktory tak, aby začaly fungovat ve prospěch četby, místo toho aby čtení zamezovaly.

Dalším silným faktorem – tentokrát takovým, který byl ve prospěch četby – byl pocit **bezpečí** (příp. klidu). Ten byl opakovaně uváděn v kontextu se čtením a byl tedy vyhodnocen jako rozhodující při tom, zda žák v určitém okamžiku čte nebo ne. Je to také důvod toho, proč žáci preferují čtení doma, kde mají klid:

Doma je to lepší, protože na to mám klid, nikdo mě neruší. Nikdo mi do toho neskáče, neztrácím se v textu, udržím tu myšlenku. Když si děcka šeptají, ruší mě to. Doma si udělám čaj, sednu si do postele a mám svou pohodu.

S pocitem bezpečí úzce souvisela také poslední, třetí kategorie – **vlastní výběr knihy**. Žáci hodnotili pozitivně knihy, které si ke čtení sami vybrali. V několika případech uváděli žáci negativní zážitek se čtením, který bylo možné spojit s tím, že si knihu nevybrali sami nebo měli k dispozici pouze velmi omezený výběr (např. jen knihy, které našli doma). Strategie výběru knihy se mezi jednotlivými žáky lišily, ale všichni upřednostňovali vlastní výběr nad výběrem ostatních (tedy např. rodiče nebo učitele). Naopak dokázali ocenit, pokud i v rámci výuky mohli číst vlastní vybrané knihy, např. v rámci čtenářských dílen, které vnímali pozitivně a snoubily se v nich všechny tři klíčové kategorie – sociální interakce, bezpečí i vlastní výběr knihy. Pro žáky je však klíčové, aby mohli číst v klidu a nerušili je ostatní. Níže uvádíme několik žakovských odpovědí týkajících se realizace čtenářské dílny:

Záleží na ostatních... Když mám vztek a mám nerov, tak si rád čtu, ale nechci, aby mě někdo rušil. Ve škole si ale můžu číst a zároveň si i pokecat s kamarády. Ale když něco čtu, někdy mě spolužáci ruší, je tam kravál a nemám na to klid.

Nejlepší by bylo, kdybysme mohli číst fantasy ukázkou. A doporučovat si pak navzájem knihy.

Líbilo se mi to, co jste říkala minule. Že když budeme hodní, můžeme si vzít polštář a lehnout si na zem a číst si vlastní knihu. To by se mi líbilo. Každý bysme měli jakoukoliv knihu chceme. Udělali bysme si pohodu a hlavně v klidu. Potom bysme k tomu mohli i něco říct. Nechtěl bych se sice ztrapnit, ale kdybych neřekl nějakou pitomost, tak bych to klidně řekl.

*Ve třídě mi číst nevadí, protože čtu pro sebe. Ale dělá mi problém číst nahlas. Čtu pomalu a než něco přečtu... Povídání o ukázce mi nevadí, napadají mě odpovědi, ale většinou to spolužáci řeknou dřív, nestihnu to. Chtěl bych, abysme tam četli.
Ze své vlastní knížky.*

Celkově tedy žáci vnímají čtení pozitivně. Někteří ji však nerealizují z důvodu nedostatku času, anebo právě proto, že není možné číst spolu s ostatními. Všichni jsou však ochotni číst a baví je tiché čtení ve škole. K tomu se vyjádřila jedna z žákyň, která čte knihy pravidelně:

Musí se číst, abysme se poučili, abysme se něco naučili. Je to potřeba. Číst je potřeba pořád, protože je to zábava a člověka to prostě musí bavit.

Po dokončení analýzy dat jsme ověřovali, zda jejich zpracování odpovídá požadavkům na kvalitní výzkum. K tomu jsme využili mimo jiné kritéria dle Charmazové (2014), která jsme uplatnili: *kredibilita* (zda jsou výsledky zakotveny v datech), *originalita* (jedná se o nové uchopení problému), *rezonance* (teorie je srozumitelná i pro participanty) a *užitečnost* (získaná data je možné využít prakticky, jsou inspirací pro další výzkum).

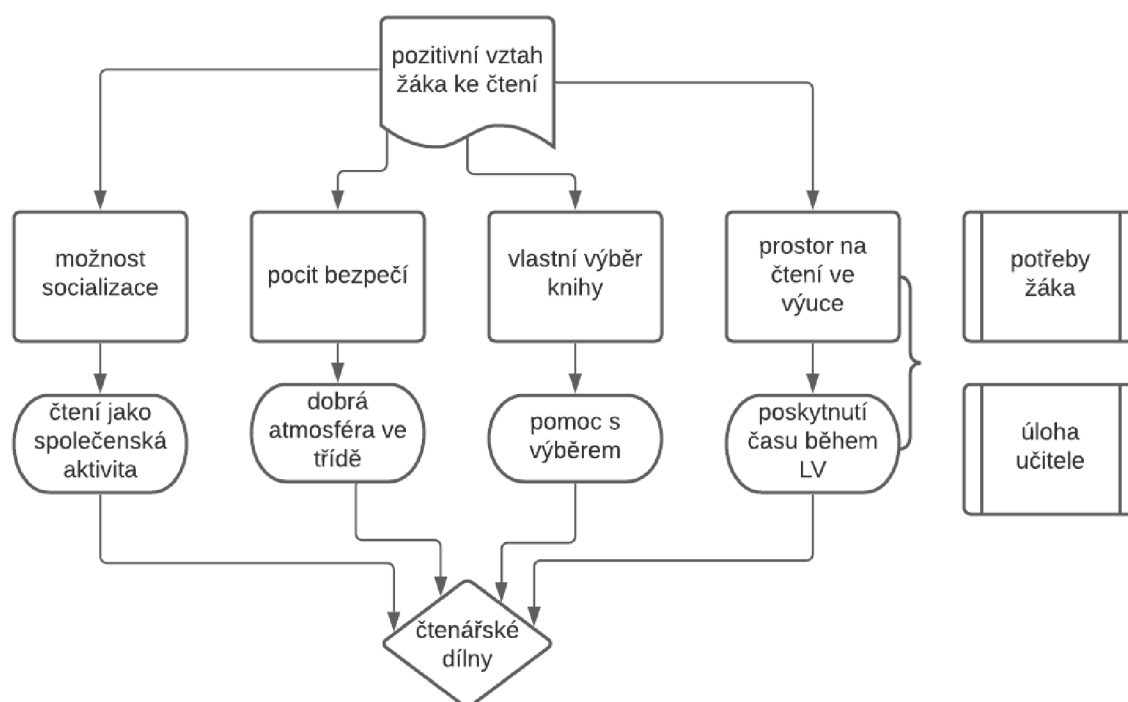
Přesto, že k tematice čtenářství vzniklo velké množství výzkumů, věříme, že jsme zde nabídli nový náhled na problematiku čtenářství žáků, především proto, že jsme po celou dobu pracovali přímo s žáky. Po dokončení analýzy dat jsme výsledky konzultovali s několika žáky a nabízená teorie pro ně byla srozumitelná. Výsledky jsou velmi užitečné pro budoucí výzkum autorky práce. Bylo by vhodné věnovat se dále oblasti čtenářství žáků druhého stupně, jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáků.

V následujících letech bychom rádi získaná data znovu ověřili a případně rozšířili nebo nový sběr dat realizovali po dlouhodobém využívání metody čtenářské dílny (ideálně bez nutnosti on-line výuky). Navíc mohou data sloužit jako podklad při realizaci výuky LV. Věříme, že mohou být využity i dalšími vyučujícími či odborníky v této oblasti.

8.5.5 Návrh zakotvené teorie – model žáka čtenáře

Strauss & Corbinová (1990) uvádějí, že ve finální fázi je optimální sestavit kostru příběhu – daný problém uvést do kontextu, využít získaná data a popsat zjištěné. V následujících pasážích přinášíme model žáka čtenáře, který jsme vytvořili na základě realizovaného výzkumu. Tento model představuje ideální scénář pro podporu rozvoje čtenářství. Níže jej představujeme také v podobě schématu.

Schéma č. 6: Model žáka čtenáře



Pro rozvoj žákova pozitivního vztahu ke čtení je nezbytné, aby měl možnost vlastního výběru knihy a dostatečný prostor na čtení. Vyučující mu poskytuje čas ke čtení v rámci výuky LV, ale je stěžejní, aby měl žák na čtení klid. Tento čas je věnován tichému čtení, po kterém následuje diskuse žáků. Ideální je realizace pravidelných čtenářských dílen, jelikož tato metoda spojuje všechny 3 faktory, které mohou

podpořit čtenářství – žáci se mohou v rámci nich socializovat, čtou vlastní knihu, kterou si vybrali, a v případě klidu a dobré atmosféry mají pocit bezpečí, který podpoří jejich chuť ke čtení.

Vyučující představuje čtení jako běžnou společenskou aktivitu – tomu pomohou diskuse, sdílení názorů ke knize či možnost doporučit ostatním oblíbené knihy. Vytvoření pocitu bezpečí je pak klíčové pro pozitivní vztah ke čtení. Výběr vlastní knihy podporuje vnitřní motivaci. Vyučující by neměl žákům žádná díla nutit a není žádoucí pracovat s pevně daným seznamem knih, ale může jim být oporou a při výběru pomoci. Dále mohou být nápomocné také služby knihovníka, především pokud využívá systém řazení fikce dle žánrů, příp. témat (v angličtině tzn. „genrification“, viz Sweeney, 2013), což mladému čtenáři zjednodušuje výběr.

Pokud je žákovi nabídnuta pomoc při výběru knihy, je mu poskytnut dostatečný prostor číst v klidu a může tuto aktivitu sdílet se svými vrstevníky, vytvoří si ke čtení pozitivní vztah a bude mít vnitřní motivaci číst více. S větší praxí si lépe osvojí správný výběr knihy tak, aby jej text bavil a dojde také ke zvýšení jeho čtenářské gramotnosti. U žáka by se tak mohl vyvinout celoživotní návyk čtení, který bude přenesen také do jeho volného času, což je jedním z cílů výuky na ZŠ.

9 Diskuse výsledků

Obsah a formy školního vzdělání přirozeně podléhají změnám, které jsou dány vývojem společnosti a souvisejícím redefinováním cílů vzdělávání. V souvislosti s tím vznikají nové kurikulární dokumenty, které akcentují společenské požadavky, do výuky jsou zařazovány metody kladoucí důraz na aktivní učení žáků a dochází též k revizi obsahu kurikula. Kromě volnočasové nebo zážitkové pedagogiky se také věnuje více pozornosti tzv. hodnotové výchově. Hodnoty byly samozřejmě ve škole latentně přítomné vždy, ale až v průběhu dvacátého století se jim začalo věnovat více pozornosti, včetně výzkumu týkajícího se hodnotové výchovy. (viz Josephson, 2016; Leming, 2000; Mulkey, 2013; Sojourner, 2012; O'Sullivan, 2005 a další)

Autorka práce spatřuje velký potenciál v literární výchově a její působnosti na žáky; formativním potenciálu knih. Zaměřili jsme tedy I. část svého výzkumu právě na čtenářství žáků a to, co jej ovlivňuje a věnovali se aspektu hodnotové výchovy v kombinaci s literaturou. Realizovali jsme roční kvaziexperiment věnující se této problematice. Přesto, že výzkum na poli pedagogiky je běžný, jen malá část výzkumu týkajícího se hodnotové výchovy je orientovaná přímo na žáky tak, aby jim bylo umožněno vyjádřit svůj názor. (Merga, 2017) Vzhledem k podstatě hodnotové výchovy se jedná o oblast těžko uchopitelnou a s tím úzce souvisí i to, že dokonce i prostřednictvím výzkumu je těžké prokázat, že hodnotová výchova funguje a opravdu má na žáky takový efekt jaký si vyučující a odborníci představují. (Berkowitz, 1997; Leming, 2000)

Snažili jsme se přenést poznatky získané ze zahraničních studií do našeho prostředí a zjistit, jakým způsobem budou reagovat na propojení čtení s hodnotovou výchovou čeští žáci. (Edgington, 2002; O'Sullivanová, 2004; Newcombová, 2014 aj.) Realizovali jsme tedy roční kvaziexperiment ověřující toto propojení, při kterém jsme také ověřovali závěry zahraničních teoretických i výzkumných studií tvrdících, že práce s emocemi žáků a jejich zapojení do procesu výběru ukázek čtených v rámci literární výchovy má pozitivní vliv na jejich přístup k výuce literatury a čtenářství celkově. Hypotéza zněla: *Žáci, jejichž výuka LV je vedena ve spojení s hodnotovou výchovou*

a s důrazem na vnitřní motivaci, vykazují vyšší míru pozitivního vztahu ke čtenářství než žáci s běžnou výukou LV.

Ve II. části výzkumného šetření jsme se dále věnovali čtenářství žáků a jejich vztahu ke čtení a faktorům, které ho ovlivňují, ať už pozitivně, nebo negativně. Pracovali jsme s metodou zakotvené teorie a realizovali rozhovory s deseti žáky, které jsme pak analyzovali za využití otevřeného, axiálního a selektivního kódování. V této kapitole shrneme získané poznatky a kriticky hodnotíme námi realizovaný výzkum.

Práce s hodnotami (žáků) je přirozeně komplikovanější než např. testování jejich vědomostí nebo dovedností v nějaké měřitelnější oblasti. I když je známo, co je hodnotami a jejich výchovou míněno, je velmi těžké celou oblast uchopit a převést do teoretické roviny. (Berkowitz, 1997; Millgram, 2009) Vznikají seznamy základních hodnot (např. Josephson, 2016) a programy na podporu hodnot žáků přílve škole (Lickona, 1996; Berkowitz, 1997; Marshall, Caldwell & Foster, 2011), ale i odborná veřejnost si uvědomuje, že studium této problematiky je do jisté míry omezené a mnohdy vychází z interpretace chování žáků nebo toho, co jsou nám ochotni sami říct.

Důležitost čtenářské gramotnosti je nepopiratelná a věříme, že právě vytvoření návyků čtení v mladém věku může žákům pomoci. Výuka na základní škole není pouze o předání důležitých vědomostí, ale má sloužit také k tomu, abychom u žáků vybudovali celoživotní zvyk čtení a pomohli jim orientovat se v literatuře, díky čemuž budou později sami schopni vybírat si takové knihy, které pro ně budou zajímavé a budou se s nimi identifikovat. (Hausenblas, 2012) U žáka by se tak mohl vyvinout celoživotní návyk čtení, který bude přenesen také do jeho volného času, což je jedním z cílů výuky na ZŠ. (viz např. Witter, 2013)

Část dotazníku použitého v rámci pretestu i posttestu se tedy snažila zjistit to, jakými čtenáři žáci jsou. Ptali jsme se jich, zda čtou, jestli je pro ně čtení důležité a jaké knihy na ně udělaly v poslední době dojem (kompletní podobu dotazníku najdete v příloze č. 1). Odpovědi jsme analyzovali a utvořili si tak představu o žácích, a navíc nám pomohly při výběru ukázek do výuky literární výchovy. To, zda lze literaturu jednoduše propojit s hodnotovou výchovou, a jak žáci na toto spojení reagují, jsme

zjišťovali pomocí pozorování jednotlivých hodin literární výchovy. Žáci bez problémů diskutovali, někdy dokonce o velmi závažných tématech nebo osobních problémech. Projevili schopnost kritického myšlení a spolupráce a analyzovali společně čtené ukázky.

Hodnotová výchova a její realizace by neměly vycházet z toho, že se snažíme žáky napravit, to by totiž znamenalo, že je vnímáme jako špatné. Spíše je to způsob, jak s nimi pracovat a přimět je komunikovat otevřeně. (O’Neillová & Buchanan, 2017) I my jsme se tedy snažili hodnoty s literárními ukázkami spojovat co nejvíce organicky a vždy nechávali žákům dostatečný prostor se vyjádřit, aniž bychom jejich odpovědi ovlivnili svými vlastními názory. Průběh některých hodin jsme se snažili zachytit v rámci kapitoly shrnující výsledky výzkumu (kapitola 8) a také poskytnutím příprav na hodinu (příloha č. 5) a žákovských prací (příloha č. 6). Při interpretaci jednotlivých děl jsme vycházeli z tvrzení Isera (1974) a nechali žáky zaplnit ona bílá místa v textu. Jak konstatuje Kohn (1997), práce s hodnotami žáků nebyla o pravidlech a vnučování vlastního náhledu na svět, ale spíše vytvořením prostoru pro žáky, kteří sami mohou nad svými činy a slovy přemýšlet a nechají se učitelem spíše vést než řídit.

Při analýze dotazníků jsme čelili tomu, že nebylo možné data náležitě statisticky zhodnotit vzhledem k malému počtu respondentů v rámci jednotlivých skupin (blíže vysvětlujeme na s. 70). Vycházet jsme mohli pouze z výsledků těch žáků, kteří byli přítomní u obou měření. V některých třídách se však jednalo pouze o cca deset žáků (ve větších třídách o cca patnáct žáků), kteří byli však v rámci odpovědí rozděleni do jednotlivých kategorií (např. ano, ne a nevím) a nebyla pak splněna podmínka min. pěti respondentů na každou kategorii v rámci skupiny. Srovnali jsme tedy výsledky tříd jako celku (bez ohledu na párování žáků přítomných u obou měření) a také změny u jednotlivých žáků přítomných u obou měření. Zaznamenali jsme posun hodnocení žáků z experimentálních tříd týkající se hodnocení výuky literární výchovy, čtených ukázek a jednotlivých metod používaných v rámci výuky LV. Posun byl zaznamenán také při srovnání žákovských odpovědí na otázku, jaké změny navrhují v rámci literární výchovy. Žáci z experimentálních tříd zmiňovali pouze více čtení potichu a možnost pracovat s vlastními knihami, ale často do dotazníků psali i to, že byli

s hodinami spokojeni a není třeba nic měnit. Žáci v kontrolních třídách na druhou stranu hodnotili výuku LV negativně; navrhovali podobně jako žáci experimentálních tříd více čtení potichu a čtení vlastních knih, ale navíc zmiňovali také to, že by chtěli věnovat čtení a literatuře celkově více času, a hodnotili velmi negativně čtené ukázky.

Podobným způsobem se vyjadřovali žáci i při rozhovorech. V rámci experimentálních tříd mluvili pozitivně o propojení LV a výtvarné výchovy či slohu a navrhovali i nové aktivity v této oblasti. Hodnotili pozitivně čtené ukázky (s výjimkou pověstí a knihy *Kdysi*, jejíž příběh jim připadal příliš brutální). Žáci kontrolních tříd se vyjadřovali k výuce mnohem kritičtěji, nebavily je vybírané ukázky a používané metody, postrádali realizování čtenářských dílen a měli menší motivaci číst.

Přesto, že průběh experimentální výuky a reakce žáků naznačují, že je propojení literární výchovy s hodnotami pro žáky zajímavé a tento způsob výuky má pozitivní vliv na jejich schopnost komunikovat o různých tématech, nepovedlo se nám touto výukou žáky motivovat k tomu, aby četli ve volném čase více než předtím (anebo to dotazník nezachytil). Žáci, kteří už předtím byli čtenáři, stále četli stejně a ti, kteří se vyjadřovali ke čtení negativně, svůj názor nezměnili (blíže se k tomu vyjadřujeme na s. 74). Rozdílly jsme zaznamenali jen v tom, že jim čtené ukázky nabídly vhodné podněty k dalšímu čtení, protože si půjčovali knihy u svých vyučujících nebo je kupovali, aby mohli příběh přečíst celý. V průběhu našeho experimentu jsme si také ověřili to, že volba vhodné knihy je velmi důležitá. Výběr knih a metod musí vždy odpovídat dané situaci ve třídě, žákům a momentálním potřebám. (Gibneyová, 2012)

Data získaná během kvaziexperimentu jsme následně využili při realizaci II. fázi výzkumného šetření. Podobně jako v I. fázi jsme se zaměřili na čtenářství žáků a faktory, které ho ovlivňují. Vzhledem k dlouhodobé pandemii již nebylo možné pracovat s původními žáky, ale bylo nám umožněno pracovat s žáky na základní škole, ve které vyučujeme. Během experimentu žáci opakovaně vyžadovali tiché čtení a možnost vlastní volby knihy. Navíc velmi kladně hodnotili metodu čtenářské dílny. Těchto poznatků jsme využili během výuky žáků v II. části výzkumu – měli dostatek prostoru na tiché čtení a mohli si každý týden ke čtení vybírat také vlastní knihu. Navíc jsme nepracovali s čítankou, ale vybírali texty dle reakcí žáků a toho, co je bavilo.

Na základě reakcí žáků během výuky LV a jejich práce s textem (čtenářské deníky) jsme vybrali deset žáků tak, aby vzorek obsahoval ty, kteří nečtou (téměř) vůbec, příležitostně čtenáře a žáky, kteří čtou pravidelně. Připravili jsme otázky k individuálnímu rozhovoru, který byl nakonec vzhledem k pandemii realizován on-line. Cílem bylo vytvořit model žáka čtenáře a také srovnat, zda mezi žáky, kteří čtou a těmi, co nečtou pravidelně, existují rozdíly, které by mohly být faktorem ovlivňujícím jejich vztah ke čtení.

Po aplikaci otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsme odpovědi žáků analyzovali a výsledkem byly tři klíčové kategorie: sociální interakce, vlastní volba knihy a pocit bezpečí. Potřeba trávit čas se svými vrstevníky a být s nimi neustále v kontaktu má velký vliv na to, jak (moc) žáci čtou. Čtení knih nevnímají jako společenskou aktivitu, nedoporučují si knihy a (ani pokud čtou pravidelně) o knihách s ostatními nemluví. Pokud však čtou, je pro ně velmi důležité, aby si mohli sami vybrat to, co budou číst a aby měli na čtení dostatek prostoru (ideálně chtějí číst potichu ve třídě, kde je klid). Upřednostňují čtení doma, protože se zde cítí bezpečně a nikdo je při této aktivitě nevyrušuje.

Na základě odpovědí žáků jsme vytvořili model žáka čtenáře, ve kterém navrhuje, jak může vyučující s žáky pracovat, aby pozitivně ovlivnil jejich vztah ke čtení. Je důležité, aby žáci dokázali vnímat čtení jako společenskou aktivitu, kterou mohou sdílet. Navíc je nezbytné, aby měli dostatek prostoru číst své vlastní knihy. I zde tedy vyvstává jako ideální možnost metoda čtenářské dílny, ve které mohou žáci číst spolu s ostatními, ale zároveň potichu a z vlastní knihy. Pokud zajistíme pozitivní atmosféru ve třídě a vytvoříme tak pro žáky prostor pro klidné čtení, bude to mít pozitivní vliv na jejich vztah ke čtení.

Podobné závěry najdeme třeba u Tacyové (2017), která také zkoumala čtenářství žáků za využití metody zakotvené teorie. Garcia et al. (2011) uvádí sociální interakci jako jeden ze stěžejních faktorů ovlivňujících příjem informací v rámci třídy. Vytvoření pocitu bezpečí je pak klíčové pro pozitivní vztah ke čtení. Výběr vlastní knihy podporuje vnitřní motivaci (vyplývá také z výzkumu Doepkera & Ortlieba, 2011). Vyučující by neměl žákům žádná díla nutit. Není ani žádoucí pracovat s pevně daným

seznamem knih. Vyučující však může být žákům oporou a při výběru pomoci. Dále mohou být nápomocné také služby knihovníka, především pokud využívá systém řazení fikce dle žánrů, příp. témat (v angličtině tzn. „genrification“, viz Sweeney, 2013), jehož využití má dle výzkumů pozitivní vliv, jelikož mladému čtenáři zjednodušuje výběr.

10 Závěr

Disertační práce sledovala čtenářství žáků 2. stupně základní školy a analyzovala faktory, které toto čtenářství ovlivňují. V I. fázi výzkumu jsme realizovali kvaziexperiment zaměřený na možnosti propojení výuky LV s hodnotovou výchovou a ověřovali jeho vliv na vztah žáků ke čtení. V rámci něj byly pro sběr dat použity dotazníky, pozorování a rozhovory. Ve II. fázi jsme použili data získaná během experimentu. Na jejich základě jsme detailně sledovali vybrané faktory ovlivňující žákovo čtenářství a navrhli model žáka čtenáře. S žáky jsme realizovali rozhovory, a ty pak analyzovali za využití metody zakotvené teorie.

Na rozdíl od některých zahraničních studií dokazujících přímou spojitost mezi realizací hodnotové výchovy a čtenářstvím žáků se v rámci našeho výzkumu tato přímá spojitost neprokázala. Byli jsme však schopni zaznamenat posun žáků v rámci hodnocení výuky a čtených ukázek a jejich reakce byly převážně pozitivní. Ze získaných dat vyplývá, že je pro žáky velmi důležité to, s jakým literárním textem ve výuce LV pracují. Pokud mohou číst knihu dle vlastního výběru nebo se podílet na výběru vyučujícího, jsou více motivováni číst a snadněji si vytváří návyk ke čtení ve volném čase. Jako negativní vnímáme omezenou efektivnost dotazníkového šetření, jež sloužilo dobře pro vytvoření náhledu na žáky, ale nebylo dostatečně využitelné pro zaznamenání jejich posunu. To souviselo také s vnějšími vlivy – obou šetření se nezúčastnili všichni žáci, nemohli jsme tedy při analýze dat spárovat jejich odpovědi. Navíc byl počet respondentů příliš nízký na využití analýzy formou čtyřpolní tabulky. Bylo by vhodné pracovat s větším počtem žáků a do výzkumu zapojit např. celý druhý stupeň, nebo mít více prostoru pro opakovaný sběr dat. Další možností je také elektronická podoba dotazníku. Volbu experimentu pro tuto oblast však hodnotíme kladně, jelikož nabízí širokou škálu možností, co se týče sběru dat a poskytuje úzký kontakt s účastníky výzkumu, což pro nás bylo velmi důležité.

Věříme, že realizace hodnotové výchovy právě prostřednictvím LV je řešením toho, jak zakomponovat práci s hodnotami do vyučování na pravidelné bázi, a souhlasíme s názorem Leminga (2000), že by bylo vhodné zapracovat hodnotovou výchovu do kurikula škol, jelikož nyní je pouze součástí tzv. skrytého kurikula. Přesto, že si

vyučující uvědomují důležitost práce s hodnotami žáků, není v českých školách splňován důležitý předpoklad pro funkčnost hodnotové výchovy, tedy že se má na ní podílet celá škola, popř. i komunita. Věříme, že předávání hodnot žákům je klíčové a bylo by tedy žádoucí pracovat na zapracování této oblasti do kurikula tak, aby se na ní podíleli všichni učitelé v rámci školy.

Přesto, že jsou v této oblasti zaznamenány mnohé pozitivní výsledky, stále se jedná o problematiku, již bylo věnováno poměrně málo prostoru v rámci výzkumu. I z toho plynou některé limity hodnotové výchovy, jejíž těžká uchopitelnost mnohdy stojí v cestě její realizaci. Snažili jsme se naším výzkumem předat českým vyučujícím základní poznatky ze zahraničních studií a ukázat způsob, jakým může být hodnotová výchova zakomponována do výuky LV tak, aby vyučující neovlivňoval názory žáků svými tvrzeními a poskytl jim patřičný prostor se vyjádřit a dělat vlastní rozhodnutí. (Kohn, 1997) Věříme, že v tomto ohledu je práce přínosná také z didaktického hlediska. Získané poznatky a zkušenosti sloužily jako úvodní fáze v rámci studia čtenářství, a dále se budeme této problematice věnovat.

Jak již bylo řečeno, výzkum byl zaměřen na čtenářství žáků. Od toho se také odvíjely cíle, které bylo v plánu naplnit:

Shrnout a analyzovat informace týkající se HV (hodnotové výchovy) a jejího využití při výuce literatury na základě zahraničních pramenů a výzkumů a vlastních zkušeností v rámci koziexperimentu.

Po důkladném studiu teoretických textů a již realizovaných výzkumných šetření jsme získané informace sumarizovali (viz kapitoly 1-4). Akcentovali jsme především čtenářství (včetně čtenářské gramotnosti a různých jejích pojetí), výběr textu do výuky LV a hodnotovou výchovu.

Sdílet zkušenosti s výukou v rámci HV ve spojení s LV a sumarizovat získaná data – včetně ukázek příprav na výuku LV – která mohou být užitečná také pro učitelskou veřejnost.

Naše zkušenosti shrnujeme v rámci výsledků výzkumu, ale také prostřednictvím dalších textů. Práce obsahuje také návrhy příprav na výuku LV (viz příloha č. 5) a žákovské práce založené na přečtených ukázkách (příloha č. 6).

Interpretovat získaná data a prostřednictvím nich prezentovat náhled na tematiku čtenářství žáků 2. stupně ZŠ na základě výsledků výzkumu.

Interpretovali jsme získaná data z obou fází výzkumu (viz kapitola 8). V práci nabízíme náhled na čtenářství žáků druhého stupně ZŠ a shrnujeme, co jsme se o žácích jakožto čtenářích dozvěděli. Navíc vyzdvihujeme také faktory, které mají na čtenářství vliv.

Identifikovat faktory ovlivňující čtenářství žáků, a poté vytvořit zakotvenou teorii prezentující model žáka čtenáře.

Na základě získaných dat jsme vytvořili model žáka čtenáře (viz kapitola 8.5.5). V tomto modelu navrhuje, jak může vyučující s žáky pracovat, aby dosáhl toho, že budou mít žáci ke čtení pozitivní vztah. Důležité je pomoci jim v procesu stát se celoživotními čtenáři, což je jedním z cílů výuky na ZŠ. Faktory v procesu návyku čtení jsou: možnost sociální interakce, vlastní výběr knihy a pocit bezpečí. Jako vhodnou metodu tedy navrhuje zařazení čtenářské dílny do běžné výuky LV.

Navrhnout opatření vhodná pro vyučujícího literární výchovy, která podpoří žákův pozitivní vztah ke čtení.

V rámci modelu žáka čtenáře navrhuje, aby vyučující žákům umožnil vlastní volbu knih ke čtení v rámci výuky LV, naučil je vnímat čtení jako společenskou aktivitu a v rámci třídy zajistil vhodnou atmosféru, která umožní žákovi pocit bezpečí během tichého čtení. Vše může být zajištěno pravidelnou realizací čtenářských dílen.

Naší snahou bylo věnovat se čtenářství a hodnotové výchově tak, aby získaná data mohla sloužit nejen pro naše vlastní bádání, ale také jako podklad pro další vyučující. Věříme, že mohou námi shrnuté poznatky (ať už ve formě monografie nebo přímo tento text) využít, pokud chtějí sami pracovat na čtenářství svých žáků, případně při

snaze o propojení LV s hodnotami. Autorka práce by ráda vytvořila komunitu vyučujících, kteří pracují na vztahu svých žáků ke čtení a navzájem sdílí své zkušenosti.

Data získaná během výzkumného šetření tvoří základ pro naše budoucí bádání, ve kterém se chceme dále zaměřit na čtenářství žáků a faktory, které ho ovlivňují, včetně realizace čtenářské dílny a propojení hodnot s výukou LV. Vzhledem k tomu, že hlavním smyslem výuky LV na základní škole je pomoci žákům vytvořit si zvyk pravidelného čtení a vybudovat si pozitivní vztah ke čtení, je stěžejní koncipovat výuku tak, abychom tohoto dosáhli a vychovali z našich žáků celoživotní čtenáře. To bude také naším dlouhodobým cílem, jak z pohledu vyučujícího, který vede hodiny LV, tak toho, kdo získané poznatky předává dalším (budoucím) učitelům.

Použitá literatura

Odborná literatura

Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*. 61(5), s. 364-373.

Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497.

Baynham, M., Prinsloo, M. (2001). New Directions in Literacy Research. *Language and Education*, 15:2-3. 83-91. DOI:10.1080/09500780108666802.

Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 102.

Bednářová, J. (2018). *Čtením ke kritickému myšlení: (aplikace metod RWCT pro primární vzdělávání)*. Vyd. 1. Liberec: Akord. 188 s.

Berkowitz, M. W. (1997). The complete moral person: anatomy and formation. In *Moral issues in psychology: personalist contributions to selected problems*, 11–41. Lanham, MD: University Press of America.

Berkowitz, M. W., & Fekula, M. J. (1999). Educating for Character. *About Campus*, 4(5), 17–22.

Bezděk, F., Kopřivová, V. & Moravcová, D. (2012). *Orientační dny: rozvoj hodnotové orientace žáků pro udržitelný rozvoj. Základní školy*. Vyd. 1. Fryšták: DIS SKM, 160 s.

Bocan, M. (2012). *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Vyd. 1. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. 98 s.

- Bozack, A. (2011). Reading between the lines: Motives, beliefs, and achievement in adolescent boys. *The High School Journal*, 94(2), 58–76.
- Campbell, D. (1980). *Modely eksperimentov v social'noj psichologii i prikladnykh issledovaniyach*. Moskva: Progress.
- Cherry, K. (2021). What Is the Sense of Belonging? *Verywell Mind*. Citováno dne 2021-04-15. Dostupné z: <<https://www.verywellmind.com/what-is-the-need-to-belong-2795393>>.
- Clark, C. & Pythian-Sense, C. (2008). *Interesting Choice: The (Relative) Importance Of Choice And Interest In Reader Engagement*. National Literacy Trust: Research Lab.
- Connell, R. (2009) *Education, Research and Social Justice*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*. Vol. 33.
- Debois, S. (2016). *9 Advantages and Disadvantages of Questionnaires*. Citováno dne 2018-07-26. Dostupné z: <<https://surveyanyplace.com/questionnaire-pros-and-cons>>.
- Doepker, G. M., & Ortlieb, E. (2011). Preserving adolescent readership through interest and motivation. *International Journal of Education*, 3(1), 1-7.
- Donahue P. L., Daane M. C. & Jin Y. (2005). *The Nation's report card: Reading 2003*. Wasington, Dc: U.S. Government Printing Office.
- Dressler, W. W. (2004) Cognitive anthropology, pp. 139-140 in *The Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Lewis-Beck, M., Bryman, A. & Liao, T.F., Eds. London: Sage Publications.
- Duffy, G. G., Hoffman J. (2002). Beating the Odds in Literacy Education: Not the ,betting on' but the ,bettering of' Schools and Teachers. In *Teaching Reading: Effective Schools, Accomplished Teachers*. New York: Routledge. ISBN 978-0805841343.
- Duke, N. K. & Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school: Bridging the known to the new. *The Reading Teacher*, Vol. 57. No. 1.

- Edgington, W. D. (2002). To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. *The Social Studies*, 93, 113-116.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál. 255 s.
- Fleming, T. and Raptis, H. (2000). A Topographical Analysis of Research, 1990–1999, *Teacher Librarian* 25(5): 9–15.
- Fletcher, J. (2014). A review of “effective” reading literacy practices for young adolescent 11 to 13 year old students. *Educational Review*, Vol. 66, No. 3.
- Foster, R. (2005). Leadership and Secondary School Improvement: Case Studies of Tensions and Possibilities. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 8. No. 1. ISSN 1360-3124.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Vyd. 8. New York: McGraw-Hill. 710 s.
- Gallagher, K. (2009). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Garcia, G., Pearson, P., Taylor, B. M., Bauer, E. B., & Stahl, K. D. (2011). Socio-constructivist and political views on teachers' implementation of two types of reading comprehension approaches in low-income schools. *Theory into Practice*, 50(2), 149-156.
- Gavora, P. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Vyd. 1. Nitra: Enigma. 193 s.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, 2nd edn. London: Falmer Press.
- Geske, A. & Ozola, A. (2009). Different influence of contextual educational factors on boys' and girls' reading achievement. *Educational Review*, 6:4. ISSN 1548-6613.
- Gibney, T. (2012). Teaching Memoir in the Elementary School Classroom. *The Reading Teacher*. Vol. 66. No. 3.

- Gill, P., Steward, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*. 204(6). 291-295.
- Gilmore, B. (2011). Worthy texts: Who decides? *Educational Leadership*, 68(6), 46-50.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Gottfried A.E., Fleming J.S. & Gottfried A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E. & Novotný, P. (2000). *Podporujeme akční myšlení a samostatné učení žáků*. Vyd. 1. Olomouc: HANEX. 160 s.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In *Reading research handbook*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1024 s.
- Hall K., Harding A. (2003). *A Systematic review of Effective Literacy Teaching in the 4 to 14 Age Range of Mainstream Schooling*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hartmannová, T. (2017). *Potenciální faktory úspěšnosti či neúspěšnosti hubnutí u obézních pacientů po bariatrické operaci*. Olomouc, bakalářská práce (Bc.). Univerzita Palackého v Olomouci. Filozofická fakulta
- Hartshorne, H. & May M. A. (1928). *Studies in the nature of character. Vol. I: Studies in deceit, Book one and two*. New York: Macmillan.
- Hausenblas, O. (2012). Didaktický potenciál textu. In M. Šlapal, H. Košťálová & O. Hausenblas, *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. (s. 81-90). Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 144 s.
- Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. 1. Vyd. Praha: Grada. 158 s.

- Hendl, J. & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Vyd. 1. Praha: Portál. 372 s.
- Hoeft, M. E. (2012). Why University Students Don't Read: What Professors Can Do To Increase Compliance. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 6(2).
- Holdaway, D. (2001). Shared Book Experience: Teaching Reading Using Favorite Books. *Theory Into Practice*. 21(4). 293-300.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*. Vol. 67. No. 1.
- Hughes-Hassel, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Vol 54. No. 19.
- Hynes, M. (2017). Students-as-producers: Developing valuable student-centered research and learning opportunities. *International Journal of Research Studies in Education*, 7 (4):1-13. DOI:10.5861/ijrse.2017.1858
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Ltd.
- Chlup, O., (1962). *Z teorie výchovy a vyučování: sborník pedagog. studií*. 1. vyd. Praha: ČSAV, 1962. 399, [2] s.
- Chrásková, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- Intrator, S. M. & Kunzman, R. (2009). Who are adolescents today?: Youth voices and what they tell us. In Christenbury, L., Bomer, R. & Smagorinsky, P. (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research*. (pp. 29-45). New York: The Guilford Press.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader*. Baltimore: John Hopkins University Press. 318 s.
- James, N. (2018). *Scientific Experiment: Definition & Examples*. Citováno dne 2019-09-25. Dostupné z: <<https://study.com/academy/lesson/scientific-experiment-definition-examples-quiz.html#transcriptHeader>>.

- Janesick, V. J. (2003). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisations and Crystalization. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y.S. *Strategy of Qualitative Inquiry*. London: Sage. 46-79. ISBN 0761926917.
- Janík, T. (2012). Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. *Pedagogika*. Vol. 3. ISSN 2336-2189.
- Jeffrey, S. (2017). The Ultimate List of Personal Values. *CEOSage*. Dostupné z: <<https://scottjeffrey.com/core-values-list/>>.
- Jindráček, V. (2018). Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její význam. *Paidagogos*. Citováno dne 2020-05-10. Dostupné z: <<http://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>>.
- Josephson, M. (2016). *The character counts coalition*. Character Counts! Dostupné z: <<https://charactercounts.org/program-overview/>>.
- Kahn, J. (1997). Scaffolding in the Classroom: Using CD ROM Storybooks at a Computer Reading Center. *Learning and Leading with Technology* 25(2): 17–19.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- Kamil, M. & Intrator, S. (1998). Quantitative Trends in Publication of Research on Technology and Reading, Writing, and Literacy, in T. Shanahan and F. Rodríguez-Beown (eds) *National Reading Conference Yearbook 47*, pp. 385–96. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Kamil, M. & Intrator, S. & Kim, H. (2000). The Effects of Other Technologies on Literacy and Literacy Learning, in M. Kamil, P. Mosenthal, D. Reason and R. Barr (eds) *Handbook of Reading Research: Volume 3*, pp. 771–88. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kemmis S. & Grootenboer P. (2008). Situating Praxis in Practice: Practice Architectures and the Cultural, Social and Material Conditions for Practice. In *Enabling Praxis: Challenges for Education*. Rotterdam: Sense. 316 s. ISBN 9789087902537.

Kiiveri, K., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Literacy matters – the 21st-Century Children's Opinions on the Significance of Literacy. *Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 49.

Klenowski, V. (2012). Raising the Stakes: The Challenges for Teacher Assessment. *The Australian Educational Researcher*. Vol. 39. No. 2. ISSN 0311-6999.

Kohn, A. (1997). How not to teach values. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 428-439.

Korkeamäki, R.L. (1996). *How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful text* (ACTA Universitatis Ouluensis Series E 21). Oulu, Finland: University of Oulu.

Košťálová, H. (2007). Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*. č. 27, 4-6.

Košťálová, H. (2010). Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků. *Kritické listy*. č. 40, na17-20.

Kraybill, A. (2016). *The Challenges of Experimental Research in Education*. Citováno dne 2019-09-26. Dostupné z: <<http://arthistoryteachingresources.org/2016/04/the-challenges-of-experimental-research-in-education/>>.

Lankshear, C. & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham: Open University Press.

Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 265 s.

Leming, J. S. (2000). Tell Me a Story: an evaluation of a literature-based character education programme. *Journal of Moral Education*, 29(4). 413-427. ISSN 1465-3877.

Lickona, T. (1996). Eleven Principles of Effective Character Education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100. ISSN 1465-3877.

Mackey, M. (2014). Learning to choose. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57. 521–526. DOI: 10.1002/jaal.290.

Madden, N.A. & Slavin R.E. (2010). *A Success for All: A Summary of Evaluations*. Paper presented at the Third Educational Psychology Forum.

Maheshwari, V. K. (2017). *Experimental Research in Education*. Citováno dne 2019-09-24. Dostupné z: <<http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=2484>>.

Maňák, J. (1990). *Nárys didaktiky*. Brno: PedFu MU, Vyd. 1. 111 s.

Marshall, J. C., Caldwell, S.D. & Foster, J. (2011). Moral education the CHARACTERplus Way®, *Journal of Moral Education*, 40:1, 51-72, DOI: 10.1080/03057240.2011.541770

Martin, J.R., Freebody, P. & Maton, K. (2008). Talk, text, and knowledge in culmative, integrated learning: a response to ‘intellectual challenge’. *Australian Journal of Language and Literacy*. Vol. 31. No. 2. ISSN 1835-517X.

Marczyk, G., Dematteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 305 s.

Maxwell, J. A. (2005) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage. ISBN 0761926089.

Merga, M. K. (2017). What would make children read for pleasure more frequently? *English in Education*. 51(2). 207-223.

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescent’s reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*. Vol. 28. No. 4.

McLeod, S. (2015). *Observation Methods*. Citováno dne 2019-07-28. Dostupné z: <<https://www.simplypsychology.org/observation.html>>.

Miller, D. (2002). *Reading with Meaning*, Kanada: Pembroke Publishers. Vyd. 2. 228 s.

Millgram, E. (2009). The Persistence of Moral Skepticism and the Limits of Moral Education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: OUP USA. 545 s.

- Milne, J. (1999). *Questionnaires: Advantages and Disadvantages*. Citováno dne 2019-07-28. Dostupné z: <http://www.icbl.hw.ac.uk/ltidi/cookbook/info_questionnaires/index.html>.
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Citováno 2019-09-18. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/41216/>>.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching Reading Is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*. 32 s. Washington DC: The American Federation of Teachers.
- Mulkey, Y. J. (2013). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 1997, 35-37. Online publikováno 2013.
- Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Najvarová, V. (2010). Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 49-65.
- Newcomb, E. W. (2014). In Defense of YA: The Pleasure and Value in Young Adult Literature Rightly Read. *Christ and Popculture*. Citováno dne 2019-09-14. Dostupné z: <<https://christandpopculture.com/defense-ya-pleasure-value-young-adult-literature-rightly-read/>>.
- O'Neill, M. & Buchanan, M. (2017). Defining character education. *SedEc, The Voice for Secondary Education*. Dostupné z: <<http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/defining-character-education/>>.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *International Reading Association: The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- O'Sullivan, S. (2005). The Soul of Teaching: Educating Teachers of Character. *Action in Teacher Education*, 26(4), 3-9.
- Over, H. (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 371(1686). DOI: 10.1098/rstb.2015.0072.

Pala, A. (2011). The need for character education. *International journal of social sciences and humanity studies*. 3(2).

Pavlina, S. (2004). *List of Values*. Citováno dne 2019-10-09. Dostupné z: <<https://www.stevepavlina.com/blog/2004/11/list-of-values/>>.

Potužníková, E., Janotová, Z. & Blažek, R. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Pořádá organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Publikace upravena a zkrácena dle anglického originálu, Praha. 50 s.

Polit, D. F. & Beck, C. T. (2003). *Nursing Research: Principles and Methods (Nursing Research: Principles & Practice)*. Vyd. 7. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. 746 p.

Pospíšil, J. & Roubalová, M. (2008). *Mládež a hodnoty 2007: výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti: sborník z mezinárodní konference konané ve dnech 18. – 19. října 2007 v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J. (1996). *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.

Prudký, L. (2009). *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Vyd. 1. Praha: Academia. 341 s.

Punch, K. (2015). *Úspěšný návrh výzkumu*. Vydání druhé. Praha: Portál. 230 s. ISBN 978-80-262-0980-5.

Robinson, F. P. (1946). *Effective Study*. New York: Harper & Brothers. 262 s.

Ryan, K. (2003). Character education: Our high schools' missing link. *Education Week*, 22(20). Dostupné z: <<https://www.edweek.org/ew/articles/2003/01/29/20ryan.h22.html>>.

Řeřichová, V. et al. (2016). *Úroveň čtenářských strategií patnáctiletých žáků na konci základního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 187 s. ISBN 978-80-244-5061-2.

Satthapong, T. (2018). *Research and development of reading literacy follow the pisa test using by reading apprenticeship approach*. pp 451-456. International Academic Research Conference in Vienna.

Scerenko, L. C. (1997). *Values and Character Education Implementation Guide. Educational Psychology Interactive*. Dostupné z: <<http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/valuesga.html>>.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. DOI:10.1002/RRQ.030.

Singh, K. J. (2010). *Features, Advantages and Disadvantages of Observation*. Citováno dne 2019-07-28. Dostupné z: <<https://www.mbaofficial.com/mba-courses/research-methodology/features-advantages-and-disadvantages-of-observation/>>.

Sivan, E. (1986). Motivation In Social Constructivist Theory. *Educational Psychologist*, 21(3), 209.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

Sladová, J. (2016). *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 134 s.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

Sojourner, R. J. (2012). *The Rebirth and Retooling of Character Education in America*. (CEP and McGraw Hill Research Foundation, Washington D.C, 2012), pp. 2-16. Dostupné z: <<https://www.character.org/wp-content/uploads/Character-Education.pdf>>

Spear-Swerling, L., Brucker, P. O. & Alfano, M. P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. Vol. 23. No. 1.

- Spilková, J. (2003). Cesty k profesionalizaci učitelství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Stets, J. & Carter, M. J. (2011). The Moral Self Applying Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 192-215. DOI: 10.1177/0190272511407621.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Sweeney, S. (2013). Genrefy your library: Improve readers' advisory and data-driven decision making. *Young Adult Library Services*, 11(4), 41-45.
- Šed'ová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví .. **Studia paedagogica**, [S.l.], v. 53, n. 10, p. 123-132, bře. ISSN 2336-4521. Citováno dne 2021-03-15. Dostupné z: <<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/416>>.
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. 144 s.
- Tacy, Cheryl. (2017). *A Grounded Theory for Creating Adolescent Readers*. Disertační práce. Linchburg: Liberty University.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*. USA: Pearson Education.
- Torres, C. (2019). The Power of Words: On "Classics" and "Canon". *Educational Week*. Citováno dne 2020-05-06. Dostupné z: <<https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-the-power-of-words-on-classics-and-canon/2019/04>>
- Travers, R. M. W. (1969). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: SPN. 537 s. ISBN 14-012-69.

Trochim, W. (2000). *The Research Methods Knowledge Base*. 2. vydání. Cincinnati: Atomic Dog Publishing. ISBN 978-1592602919.

Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. 203 s.

Vaughan, J. L. (1984). Concept Structuring: The technique and Empirical Evidence. In C. D. Holly & D. F. Dansereau *Spatial Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues*. Orlando: Academic Press, s. 127–147.

Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*. Vol. 39.

Weed, S. E. (2019). What is character education. *AEGIS Character Education*. Dostupné z: <<https://www.institute-research.com/pdf/WhatIsCharacterEducation.pdf>>.

Williams, T. L. & Baumann, J. F. (2008). Contemporary Research on Effective Elementary Literacy Teachers. In *57th Yearbook of the National Reading Conference*. Oak creek, WI: National Reading Conference, 437 s. ISBN 1-8935-9109-3.

Witter, M. (2013). *Reading without limits: Teaching strategies to build independent reading for life*. New Jersey: John Wiley & Sons. 416 s. ISBN: 978-1-118-47215-6

Whitcroft, L. (2010). Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Citováno dne 2019-12-05. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>>.

Whitcroft, L. (2012). Šotkova záložka ke čtenářským strategiím (metodika pro učitele). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Citováno dne 2019-12-05. Dostupné z: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>>

Wray, D., Medwell, J., Fox, R. & Poulson, L. (1999). Teaching Reading: Lessons from the Experts. *Literacy*. Vol. 33. No. 1. ISSN 1741-4369.

Beletrie

- Bass, G. (2013). *Filín Fidla a strašidla*. Vyd. 1. Praha: Slovart ve spolupráci s nakl. Brio. 128 s.
- Bertelegni, E. (2014). *100 přání*. Vyd. 1. V Brně: Jota, 257 s.
- Braunová, P. (2014). *3333 km k Jakobovi: podle deníku Mirka Korbela*. Vyd. 1. Praha: Albatros. 132 s.
- Březinová, I. (2016). *Řvi potichu, brácho*. Vyd. 1. Praha: Albatros. 205 s.
- Cuevas, M. (2016). *Zpověď Jonatána Papírníka: memoár nadiktovaný Michelle Cuevasové*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub. 189 s.
- Dahl, R. (2018). *Matylda*. Vyd. 4. Praha: Euromedia, Pikola. 239 s.
- Doyle, A. C. (1971). *Příběhy Sherlocka Holmese. Sv. 1*. Vyd. 1. Studie v šarlatové 2. vyd. Praha: Mladá fronta. 435 s.
- Flanagan, J. (2018). *Hraničářův učení. Rozvaliny Gorlanu*. Vyd. 6. Praha: Egmont. 267 s.
- Foglar, J. (2019). *Záhada hlavolamu*. 9. samostatné vydání. Praha: Albatros, 245 s.
- Gaiman, N. (2009). *Koralina*. Vyd. 3. Frenštát p.R: Polaris. 152 s.
- Gaiman, N. (2017). *Severská mytologie*. Vyd. 1. Praha: Argo. 254 s.
- Gleitzman, M. (2016). *Kdysi*. Vyd. 1. Praha: Argo. 162 s.
- Kratochvíl, M. (2019). *Modrý Potouch*. 2. vydání. Praha: Triton. 110 stran. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7553-726-3.
- Lobel, A. (2012). *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*. 6. vyd. V Praze: Albatros. 104 s. První čtení. ISBN 978-80-00-02920-7.
- Matocha, V. (2018). *Prašina*. Vyd. 1. Praha: Paseka. 260 s.
- Melounová, I. (2011). *Cestování po světě*. Vyd. 1. Praha: Grada. 71 s.
- Palacio, R. J. (2013). *(Ne)obyčejný kluk*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub. 319 s.
- Pearce, P. (2019). *Tomova půlnoční zahrada*. Vyd. 1. Praha: Malvern. 212 s.

Procházková, I. (2017). *Soví zpěv*. 2. vydání v Albatrosu. Praha: Albatros. 162 s.

Rowling, J. K. (2000). *Harry Potter a Kámen mudrců*. Praha: Albatros. Vyd. 1. 284 s.

Saint-Exupéry, A. D. (2019). *Malý princ*. 1. vydání v této podobě. V Praze: Albatros. 117 stran.

Tolkien, J. R. R. (2013). *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Vyd. 8., V Argu 4., S těmito ilustracemi 1. Praha: Argo. 382 s.

Walliams, D. (2012). *Pan Smradloch*. Vyd. 1. Praha: Argo. 221 s.

Resumé

In this text, we deal with the topic of readership and character education in connection to literature classes at secondary school. Firstly, we introduce the main areas – reading and reading literacy, values and character education (generally and in connection to literature classes at school), inner motivation and emotions while reading and reading strategies.

In the second part, we focus on our research. First, we conducted a year-long quasi-experiment focused on pupils at the age from eleven to thirteen. There were two experimental and two control groups (classes). In the literature lessons, we connected books with values and character education. We aimed at pupils' emotions and inner motivation.

Our aim was to discover whether character education can be easily taught at Czech secondary school and also whether such approach has any influence on the pupils' relationship to reading. We used questionnaires, interviews and observation as the methods and the author of the research also taught some of the literature lessons in the experimental classes.

Then, we continued to explore pupils' relationship to reading. We conducted interviews and analysed the data using the grounded theory. In the end, we were able to find three key categories that seem to have influence on their reading: social interaction, the feeling of safeness and the possibility of choosing your own text to read.

In this text we offer the details connected to our research, including the methods and results. We also introduce six books we used in the literature lessons and include the lesson plans. Our literature lessons were connected to arts and writing, and we include some of the pupils' artwork and essays and shorter pieces of writing to demonstrate the way we worked with them.

This text summarises our research and sums up the process and results of our experiment and ground theory, introducing the collected data to Czech teachers and other experts in the field of pedagogy.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru

Příloha č. 3: Seznam knih navrhovaných žáky

Příloha č. 4: Ukázky terénních poznámek a nákresů pro metodu zakotvené teorie

Příloha č. 5: Přípravy na výuku LV

Příloha č. 6: Práce žáků (výtvarné a písemné)

Příloha č. 7: Seznam publikační činnosti a konferenčních výstupů

Příloha č. 1: Dotazník

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

DOTAZNÍK

Knihy, čtení a čtenářství

Milí žáci a milé žákyně,

Prosíme vás o vyplnění odpovědí na následující otázky, které se týkají knih a vašeho čtení doma i ve škole. Zajímá nás, zda čtete, jaké knihy máte rádi, a jestli vás výuka literatury ve škole baví.

Děkujeme za váš čas a spolupráci.

INSTRUKCE K VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU

Prosím, přečti si vždy pozorně každou otázku a poté na ni odpověz. Vybranou odpověď zakroužkuj, případně vypiš slovy. Pokud se spleteš, můžeš vyznačenou odpověď začernit a zakroužkovat jinou.

Nejsou tu žádné správné a špatné odpovědi, jde nám jen o to dozvědět se tvůj názor.

Dotazník je anonymní a nijak neovlivní tvé známky ve škole.

Pokud něčemu nebudeš rozumět, můžeš se zeptat.

Osobní kód žáka:

Jsem a) dívka b) chlapec

Věk: _____

1. Oblast: vztah ke knihám a čtení

1. Baví tě čtení knih?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

2. Kolik knih ročně přečteš?

- a) žádnou
- b) 1-5
- c) 6-10
- d) 11-20
- e) 21-30
- f) 31 a více

3. Jaký je tvůj oblíbený žánr? (můžeš vybrat až tři možnosti)

- a) fantasy
- b) sci-fi
- c) detektivka
- d) pohádky
- e) romantické příběhy
- f) dobrodružné příběhy
- g) společenský román
- h) bibliografie (deníky, životopisy atd.)
- i) encyklopedie
- j) jiné:

4. Jaká kniha tě v poslední době bavila a proč?

Název:

Důvod:

5. Čteš ve volném čase?
- a) často
 - b) někdy
 - c) skoro vůbec
 - d) ne
6. Je čtení podle tebe důležité?
- a) ano, čtení je hodně důležité
 - b) ano, čtení je docela důležité
 - c) ne, čtení není důležité
 - d) nevím, jestli je čtení důležité
7. Našel/Našla jsi v knize (knihách) něco, co ti připomínalo tvůj život nebo svět kolem tebe?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
8. Kolik času týdně trávíš čtením pro radost?
- a) cca 30 minut
 - b) cca 60 minut
 - c) asi dvě hodiny
 - d) 3-5 hodin
 - e) více času
 - f) žádný čas
2. oblast: čtenářské zázemí a podpora čtenářství
9. Předčítali ti dříve rodiče?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
10. Čtou tvoji rodiče?
- a) ano, čtou oba
 - b) jen matka
 - c) jen otec
 - d) ne, nečtou
 - e) nevím

11. Jaký je tvůj čtenářský vzor? (např. člověk, který ti dává rady, co číst)

(můžeš vybrat 1-3 odpovědi)

- a) otec
- b) matka
- c) kamarád/kamarádka
- d) učitel/učitelka
- e) babička
- f) děda
- g) sourozenec
- h) jiné:

12. Jaká je tvá oblíbená knižní postava? (napiš 1-3 postavy)

13. Dostáváš knihy jako dárek?

- a) ano, pravidelně
- b) někdy
- c) málokdy
- d) ne, vůbec

14. Chodíš do knihovny?

- a) často
- b) někdy
- c) občas
- d) vůbec

15. Kolik máte doma knih?

- a) žádné
- b) 1-20
- c) 21-50
- d) 51-100
- e) 101-200
- f) 201-300
- g) 301-500
- h) 501-

3. Oblast: čtení ve škole

16. Baví tě hodiny literatury ve škole?

- a) baví mě hodně
- b) celkem mě baví
- c) ne, nebaví
- d) nevím

17. Jak se ti líbí úryvky používané v literární výchově?

- a) líbí se mi hodně
- b) celkem se mi líbí
- c) nelíbí se mi
- d) nevím

18. Jsou čtené knihy ve škole...

- a) Zábavné: ANO-NE-NEVÍM
- b) Pochopitelné: ANO-NE-NEVÍM
- c) Zajímavé: ANO-NE-NEVÍM

19. Které aktivity tě v hodinách literatury baví?

- a) čtení nahlas
- b) čtení potichu
- c) povídání o ukázce
- d) výklad učitele
- e) práce s textem
- f) zápis do sešitu
- g) jiné:

20. Našel/Našla jsi v ukázce v rámci literární výchovy něco, co ti připomínalo tvůj život nebo svět kolem tebe?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

21. Co bys chtěl/chtěla dělat v hodinách literatury jinak? (napiš 3-5 vět)

Příloha č. 2: Otázky k rozhovoru v rámci zakotvené teorie

V rámci druhé fáze výzkumu byly realizovány individuální polostrukturované rozhovory. Měli jsme připraven seznam otázek, ale ty jsme dle potřeby modifikovali či přidávali další dotazy. Otázky byly také upravovány v průběhu sběru dat dle reakcí žáků, se kterými jsme již rozhovor realizovali. Níže uvádíme základní verzi otázek, která fungovala jako vodítko během rozhovorů.

Jaký předmět máš ve škole rád(a)? Který tě naopak nebaví?

Co tě baví/nebaví na tom, že chodíš do školy?

Když máš volný den, jak ho trávíš?

Kolik knih jsi přečetl(a) za poslední rok?

Viděl(a) jsi film/seriál podle knihy? A zkoušel(a) sis přečíst i knižní předlohu?

Čím trávíš čas na mobilu/PC?

Co tě baví na čtení příspěvků, na hrách, videích...?

Čteš i nějaké články na internetu nebo v časopisech?

Jaká kniha tě bavila? Nezáleží na tom, kdy jsi ji četl(a).

Podle čeho si vybíráš knihu na čtení?

Čtou tvoji rodiče?

Četli ti v dětství (třeba na dobrou noc)?

Chodíš do knihovny?

Co ti ve škole jde? Jsou to stejné předměty jako ty, co tě baví?

Jaké jsou tvé koníčky?

Když čteš knihu, která tě nebaví, co uděláš?

Čteš knihy kvůli škole?

Vzpomeneš si na něco z lit. výchovy, co tě bavilo číst?

Jaké aktivity tě baví/nebaví v hodinách LV?

Jaký žánr seriálů/filmů tě baví?

A jaký žánr knih?

Zkoušel(a) jsi číst také komiksy?

Jak by podle tebe vypadala perfektní hodina literatury?

Četl(a) jsi něco, co ti připomínalo vlastní život?

Proč podle tebe musíte ve škole číst?

Napadá tě něco pozitivního na čtení přímo pro tebe?

Znáš někoho, kdo má knihy rád?

Bereš si z knih nějaké ponaučení?

Kdo je v životě tvůj vzor?

Jak by se měli lidé chovat k ostatním?

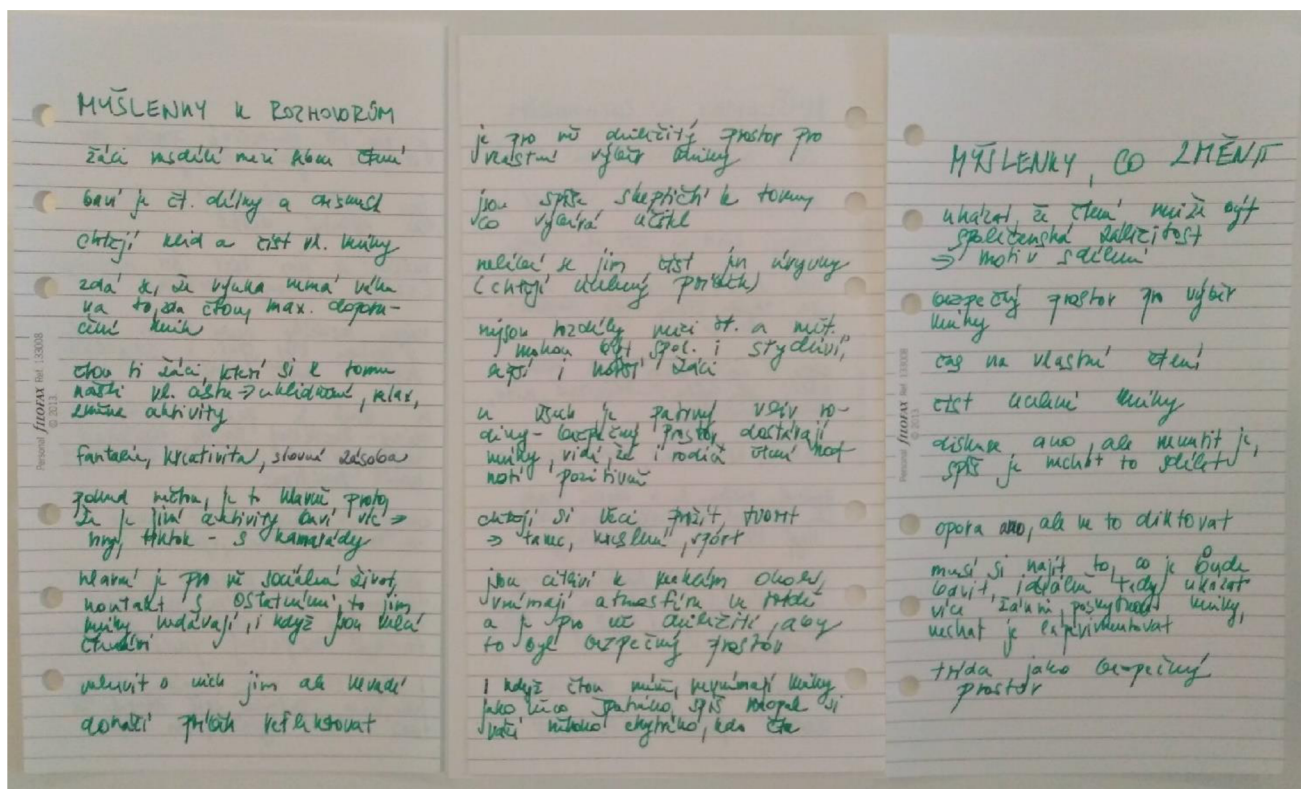
Příloha č. 3: Seznam knih navrhovaných žáky

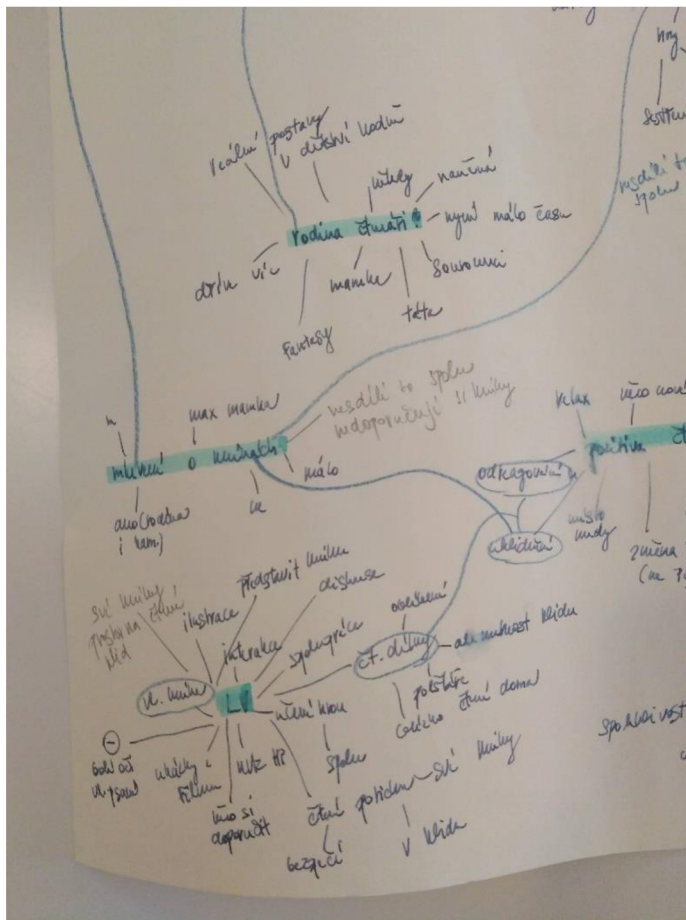
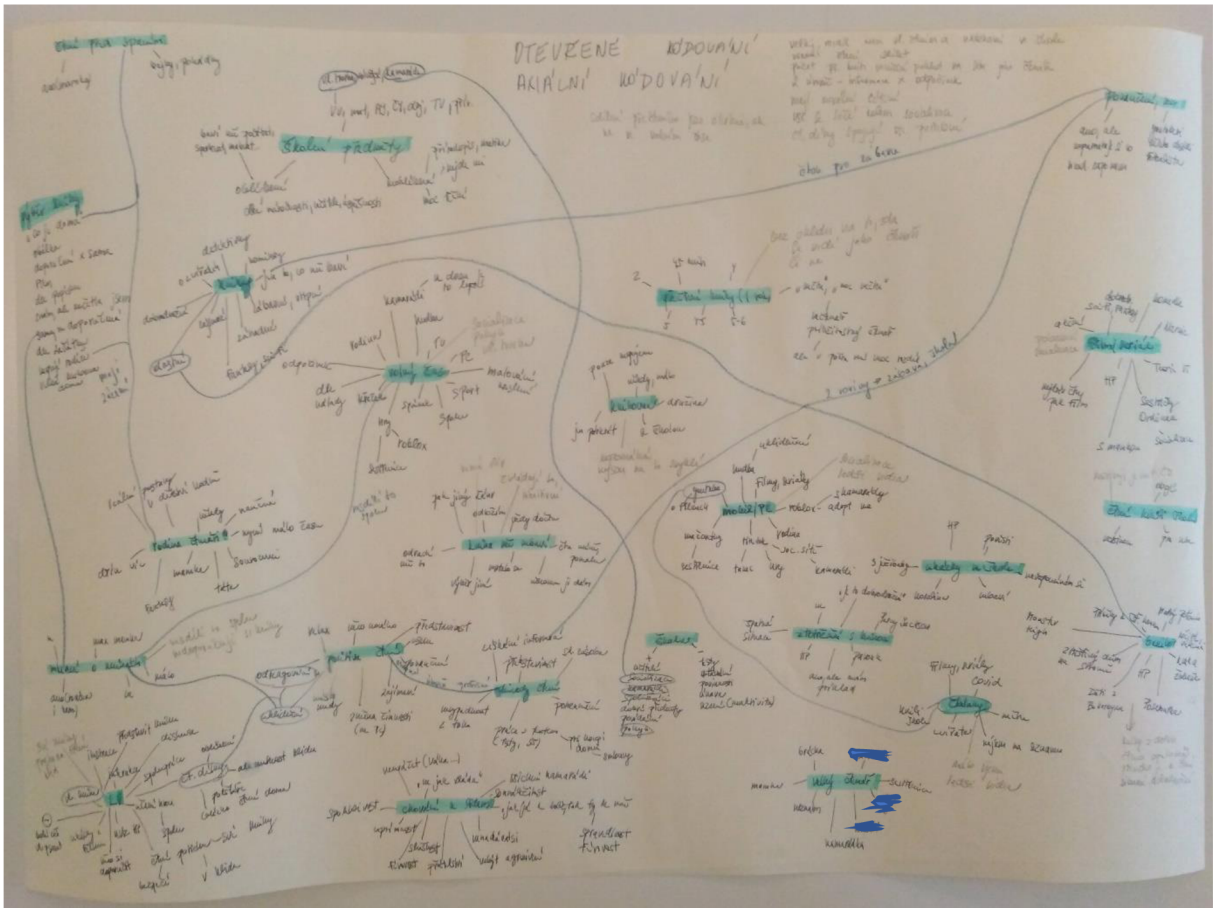
Dcera ohně
Deník malé blondýnky, Robin
Deník malého minecraftáka
Malý princ
Dům pekelného salamandra
Deník malého poseroutky
Historie Svorné sedmy
Příšerná teta
Bad Boys
Rychlé šípy: Záhada hlavolamu
Tary: příběh parkouristy
Bad Boys
Husí kůže: Kletba egyptské mumie
Záhada hlavolamu
Harry Potter
Bylo nás pět
Nemo
Tajemný trojúhelník
České dějiny očima psa
Hoši od bobří řeky
Perry Panter, soukromý detektiv
Tajemství stínů
Obr Dobr
Harry Potter a Ohnivý pohár
Deník mimoňky
Deník malého poseroutky
Barry Trapney a příšernej víkend
Deník šílený ségry a praštěného bráchy
Dívka v ledu

Deník šílené holky
Modrá rokle
Děti z Bullerbynu
Kletba rodu Bardulfů
Nálady Nelly Náladové
Co dělat, když mě všechno štve
10 nejhorších dětí na světě
Paul Pogba
Hraničářův učeň
Modrá rokle
Mallyn Deník
Deník malé blondýnky
Psí poslání
Letopisy Narnie
Týna a pony
Deník malé blondýnky
Hobit
Nejlepší přítelkyně
Eragon
Našlo se koťátko
Malý miliardář
Škyťák Šelmovská Štika III.
Já jútuber 1
Staré pověsti české
6 statečných
Piráti
Zelené údolí
Rychlé šípy

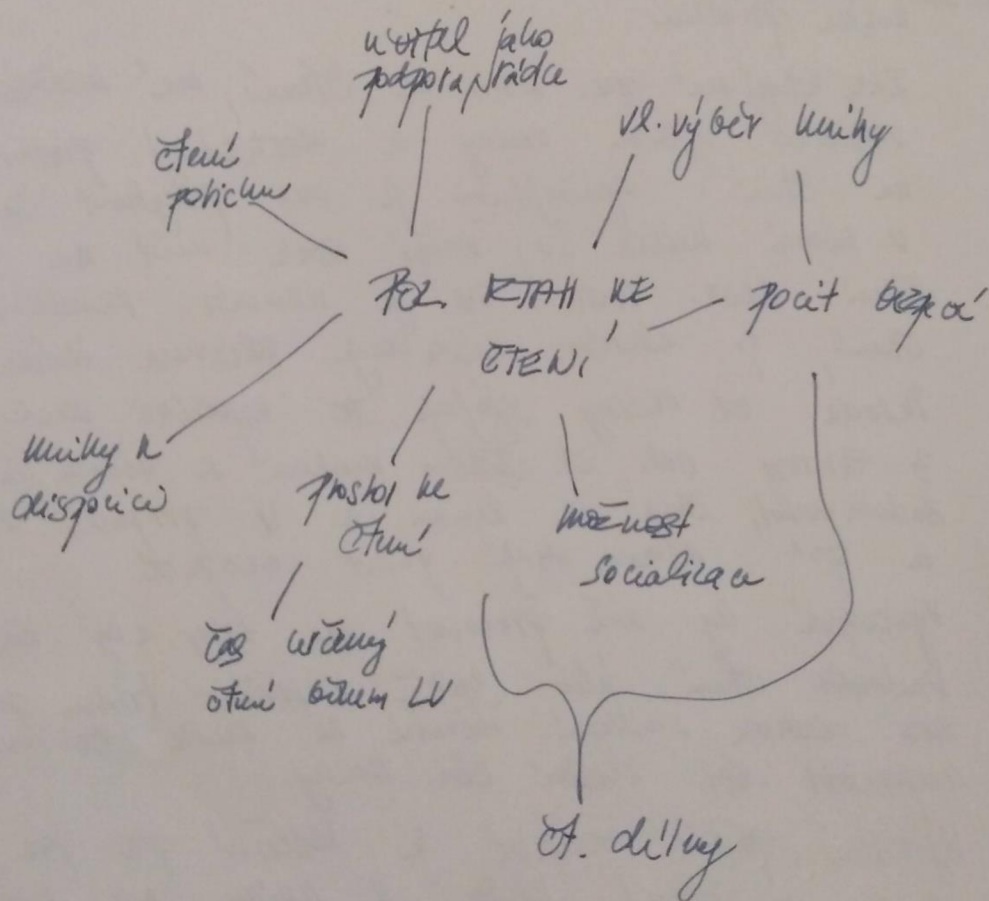
Příloha č. 4: Ukázky terénních poznámek a nákresů pro metodu zakotvené teorie

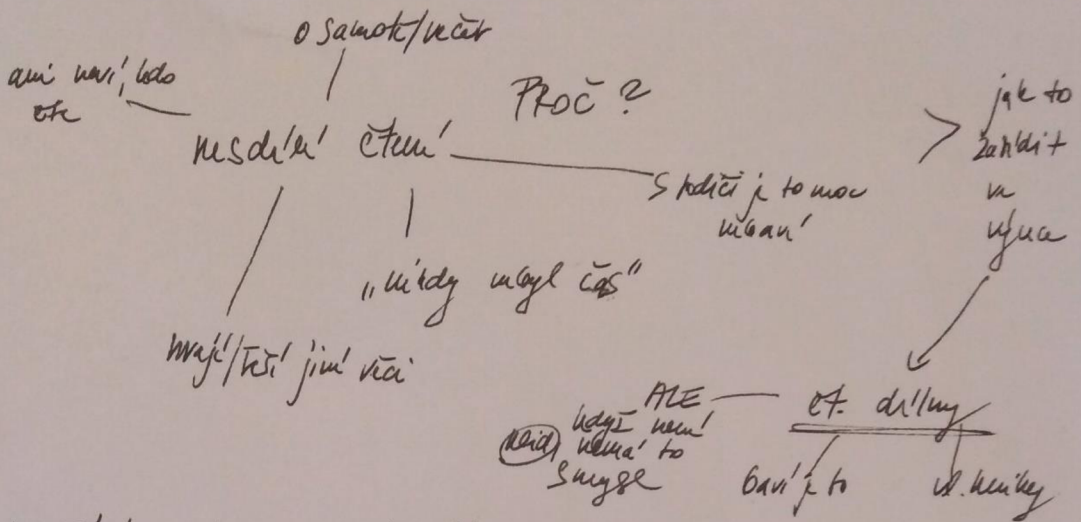
V průběhu analýzy dat rozhovorů metodou zakotvené teorie a při realizaci samotných rozhovorů si autorka průběžně vytvářela poznámky a nákresy a vyvozovala, kam získaná data směřují. Níže nabízíme několik ukázek této práce.





se zkrátka může, ale může jim být
 oporou a při výkonu jim pomoci.
 Další pomocí může být služba úřadu
 vnitřní, především pokud je organizací
 vnitřní využití. (to také viz dále)





nepozivam se nam → uchu d'lyng → ovivna' postadim

vedy etli d'lyng a egle to in, taly oy etli...?

KNITOVNY - ukladu'

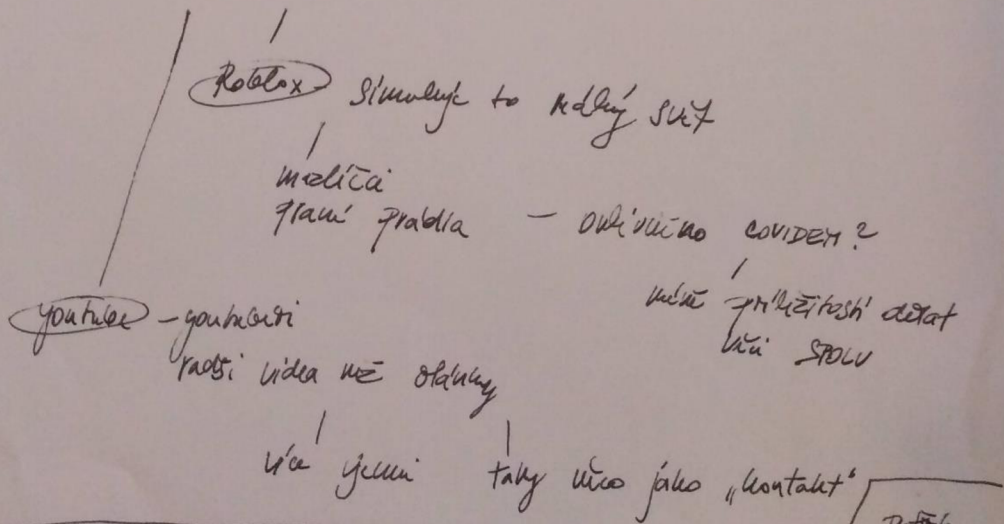
u' pover u' tade'

u'lo d'lyng u' u'?

x

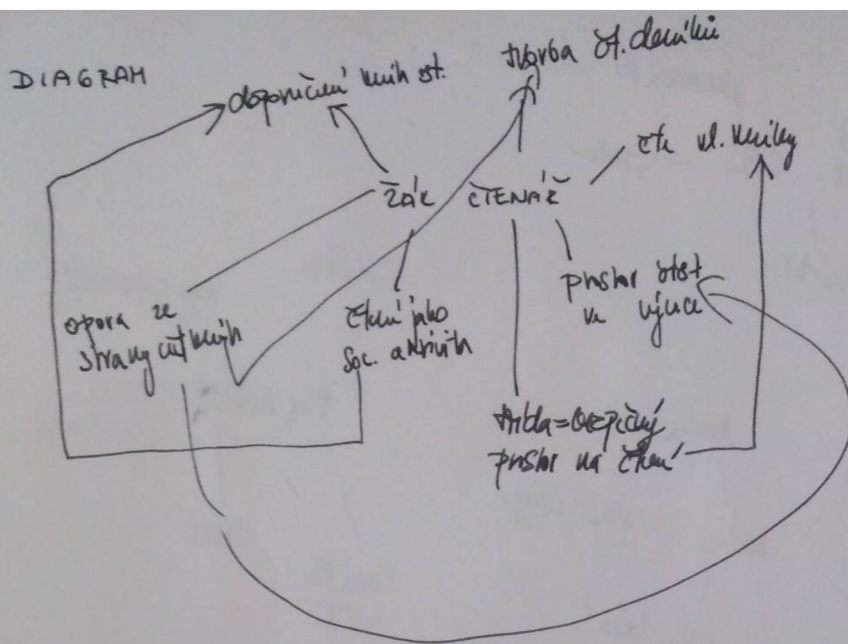
you tube, films, series

etm' je relax a aktivita "pro sebe", ale vic delaji to, co mohou s'lyt



Soc. site - sdeli' to, je to spolecni, maji spol. referencu

potrebna u' u' u' z'lyt!



Negativní ovlivnění čtení - málo času
 spánek, újeda, unav
 usděl' to
 vzdělávací text

poz. vliv - čtení u učce
 ul. knižna (obsl.)
 uč' a bezpečný
 návyk - knihna
 začí vna text (dobr., zábanu)

TABULKA

+	-
---	---

+	-
~~~~~	~~~~~
~~~~~	~~~~~
~~~~~	~~~~~

kontrast



rodina  
VOLNÝ ČAS - spolu  
přátelé  
kamarádi

řiči  
školá - přístavky  
učitelé  
povídání  
kontakt

Sociální  
PC / mobil - videa (youtube)  
chat  
sociální sítě

zkušenosti  
k. myšlenky  
sam/sama  
čtení  
individue a věc  
před spaním  
klax  
bez doprovodu

čtení x socializace

nechcejí to  
jako čas, kdy  
se mohou  
socializovat

dělat  
potřebují kontakt,  
potřebují  
někam jít  
ať už sami

Měna  
úro  
Fokuse  
nějaký  
cyklus

## Příloha č. 5: Přípravy na výuku LV

---

Některé knihy se nám v hodinách literatury osvědčily více a jiné méně. Obliba nějaké knihy je samozřejmě subjektivní záležitost. Jakákoliv kniha může mít v hodinách literatury úspěch, pokud je vybrána ve správný okamžik a s přihlédnutím k žákům. Souhlasíme s názorem Gibneyové (2012), že žádný „magický“ seznam knih neexistuje. Vše záleží na kontextu, síle okamžiku a úrovni čtenářských dovedností žáků, a také na dění ve světě a životech žáků.

Nestačí však vzít text do hodiny a nechat ho plynout. Je třeba zamyslet se nad důvodem výběru tohoto textu, jeho přínosem pro žáky, způsobem práce v hodině i použitými aktivitami. Plánujeme tedy cíl vyučovací hodiny.

Vybrali jsme několik knih, s nimiž jsme pracovali v šestých a sedmých třídách, a představujeme je společně s plánem výuky. U každé z nich mohou vyučující najít informace o autorovi i příběhu. Zdůvodňujeme výběr knihy i konkrétní ukázky a poukazujeme na motivy, které se v ní objevují.

Tyto návrhy práce s ukázkami mají jednotnou strukturu. Vždy obsahují několik aktivit, které jsou rozdělené na ty před čtením, při čtení a po čtení. Otázky při čtení jsou zaměřeny především na bezprostřední pocity z četby a práci s textem. Otázky po čtení se pak věnují hlavně vlastním zkušenostem žáků, nabízí možnost čtený příběh propojit s něčím, co už znají, a dále rozvíjí myšlenky žáků k textu.

Každá příprava obsahuje mezipředmětové (a vnitropředmětové) vztahy, návrhy témat pro další předměty a zdroje, které lze využít při realizaci výuky. Na konci návrhu je ukázka, kterou jsme použili v hodině LV. Ta je rozdělena pomocí krátkých čar do kratších úseků. Je možné pracovat s jednotlivými částmi textu a některé z otázek žákům položit po dočtení části textu.

Text obsahuje zpracování knih *Zpověď Jonatána Papírníka* (Michelle Cuevas), *Cestování po světě* (Veronika Kubáčová, Ivanka Melounová), *3333 km k Jakobovi* (Petra Braunová), *Tomova půlnoční zahrada* (Ann Phillipa Pearce), *Severská mytologie* (Neil Gaiman) a *Hraničářův učeň: Rozvaliny Gorlanu* (John Flanagan).

## Zpověď Jonatána Papírníka

Autor: Michelle Cuevas

Název: *Confessions of an Imaginary Friend* (přeloženo jako *Zpověď Jonatána Papírníka*)

Rok vydání: 2015, u nás 2017

Nakladatelství: Puffin Books, Knižní klub

Jonatán Papírník je úplně normální kluk. Veškerý svůj čas tráví se svou sestrou a společně si vytváří vlastní svět. Jednoho dne ale zjistí, že vlastně neexistuje. Je totiž imaginární a ona si ho vymyslela. Tahle novina ho zasáhne natolik, že se rozhodne od ní odejít a procestovat svět. Tak začíná jeho dobrodružství, kdy se postupně stává imaginárním kamarádem různých dětí, které ho zrovna potřebují. Nějakou dobu stráví v podobě psa, jindy zase má za úkol rozprávět stydlivého kluka, který se bojí mluvit před ostatními. Postupně si uvědomuje, že každý je neviditelný jen natolik, nakolik si sám připustí.



### Michelle Cuevas

Americká spisovatelka, která se narodila roku 1982. Na vysoké škole studovala umění a kreativní psaní. Věnuje se tvorbě pro děti. Značná část jejich knih má velký úspěch v mnoha zemích. Jedna z nich (*The Uncorker of Ocean Bottles*) byla dokonce označena knihou roku. Společnost Fox Blue Sky koupila práva na knihu *Zpověď Jonatána Papírníka* a pracuje na animované podobě tohoto příběhu.

Kromě knih píše také scénáře animovaných filmů. Její prvotinou byl krátký film *Follow Your Heart*, který získal ocenění jako nejlepší film v této kategorii.

Ve volném čase se věnuje akvarelové malbě, svému psovi a cestování.

Autorce v češtině žádné další knihy nevyšly, ale napsala např. *The Town of Turtle*, *The Ornithologist's Dream*, *The Care and Feeding of a Pet Black Hole* nebo *Beyond The Laughing Sky*.

### Hlavní motivy:

přátelství, neviditelnost, dobrodružství, odvaha, rodina, spolupráce, identita

Zdůvodnění volby knihy	Knihy popisuje příběh imaginárního kamaráda Jonatána. Toto téma by mohlo být žákům blízké. Sami mají nebo měli imaginární kamarády, a v jejich věku je do velké míry vše o představivosti a fantazii. Navíc je možné pracovat s konceptem svobody a tím, jak ji využít. Kniha rozpracovává myšlenky toho, co je pro člověka důležité a jak může pomoci druhému.
Zdůvodnění volby ukázky	Ukázka se skládá z několika částí příběhu. Nejdříve Jonatán žije s Flo. Později se však dozvídá, že je vlastně neviditelný pro ostatní, a rozhodne se vydat na cestu, aby našel sám sebe. Postupně se seznamuje s dalšími dětmi a každému nějakým způsobem pomůže. Jednotlivé momenty ukazují to, jak je možné se k ostatním chovat a jak můžeme my všichni pracovat s vlastní představivostí.
Informace k ukázce	V první části ještě žije Jonatán s Flo jako její imaginární kamarád. Popisuje jejich oblíbená místa. Pak se vydává na cestu a tvoří si seznam všeho, co chce zažít a udělat, když je teď svobodný. Na své cestě se mimo jiné seznamuje s Bernym, tichým chlapcem bez přátel. Díky Jonatánovi se Berny odhodlá bavit s ostatními a konečně jim může ukázat svou velkou představivost a důvtip. Jonatán mu jen pomůže s prvotními rozpaky a dodá mu odvahu ukázat, jaký Berny doopravdy je.

### 1. UKÁZKA – Aktivity a otázky před čtením:

- přečtěte si název a nechte žáky popsat, co se asi bude v knize odehrávat.
- Pracujte pouze s obálkou knihy. O čem příběh bude? Nechte to žáky popsat.
- Vysvětlete jim, že Jonatán je imaginární a mohou ho vidět jen děti, jejichž představivost jej stvořila.
- Jak byste reagovali, kdybyste zjistili, že jste pro svět neviditelní?
- Měli jste jako malí imaginárního kamaráda?

### 1. UKÁZKA – Aktivity a otázky při čtení:

- Proč podle vás Jonatánovi vadí, že je neviditelný?
- Jak asi vypadá medvědoce, plameňachna nebo pštropice? Popište to svému spolužákovi.
- Nechte žáky sepsat jejich vlastní seznam toho, jak by využili svou svobodu. Co by rádi podnikli nebo zažili?
- Jonatán ve svém seznamu píše: „Konečně budu doopravdy naživu.“ Co to asi znamená? Co pro vás znamená být naživu?
- Zkuste společně vytvořit další barvy, které nemají svoje jméno. Jak podle vás vypadá zaurová, miletková nebo nespavá barva? V jaké barvě byste chtěli mít vymalovaný pokoj?
- Bernard je velmi zajímavý chlapec, ale nedokáže to ostatním dětem „prodat“. Jonatán o něm ale říká, že má velmi širokou paletu barev. Co to znamená?
- Nechte žáky se zamyslet nad tím, čím jsou výjimeční oni. Co jim jde a v čem jsou jiní než ostatní. Mohou se pokusit to napsat. A co některý z jejich spolužáků? Nechte je spolužákovi říct, čeho si na něm váží.

### 1. UKÁZKA – Aktivity a otázky po čtení:

- Jak Jonatán svým kamarádům pomáhal?
- Připomíná vám jeho příběh něco z vašeho vlastního života?
- Co dalšího Jonatán zažije? Vymyslete, jak bude jeho dobrodružství pokračovat.
- Popište příběh deseti (klíčovými) slovy. A teď ho zkuste popsat deseti pocity. A pěti barvami. Nebo několika vůněmi.
- Kdybyste mu mohli něco vzkázat, co by to bylo? Napište Jonatánovi krátký vzkaz.
- Vytvořte si podvojný deník (vypište části textu, které vás zaujaly, a napište, proč jsou to právě tyto úseky). Můžete svůj deník srovnat se spolužákovým. Zaujaly vás stejné momenty v příběhu?

Mezipředmětové a vnitřepředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Nakreslete mapu svého vlastního světa (můžete do ní zahrnout všechna důležitá místa, která vás napadnou).

**Slohová výchova** – Popište, jak by vypadal váš vlastní imaginární kamarád (může vypadat jako slon s třemi choboty, velmi vysoký muž s vousem nebo třeba kombinace opice a páva, je to jen na vás).

---

Užitečné odkazy:

Stránky autorky – <https://www.michellecuevas.com/books>

Knihy na Databázi knih – <https://www.databazeknih.cz/knihy/zpoved-jonatana-papirnika-memoar-nadiktovany-michelle-cuevasove-314795>

Imaginární kamarádi – <https://psychologie.cz/imaginarni-kamaradi/>

Jak vzniká imaginární kamarád – <http://www.vasedeti.cz/inspirace/knihy-pro-deti-inspirace/jak-lehce-vznika-imaginarni-kamarad/>

Trailer filmu *V hlavě* – <https://www.youtube.com/watch?v=hX3GktOp5uU>

---

## MAPA NAŠEHO DÍLU SVĚTA

Už se ani nepamatuju, kdy jsme poprvé začali vytvářet mapu našeho dílu světa. Byla na ní místa, která se kreslila snadno: žabí rybník, pole s těmi nejlepšími světluškami a strom, do jehož kmenu jsme vyryli svoje iniciály.

A byly na ní také pevné body našeho světa jako Maňásková hora, Ferdinandovy fjordy a Mamkotařkovská vrchovina.

Ale pak tam byla ještě další místa.

Ta nejlepší místa.

Místa, která jsme dokázali najít jen my.

---

Byl tam potok slz, které Flo vyplakala, když si jeden kluk ze školy utahoval z jejích křivých zubů. Místo, kde jsme zakopali časovou schránku. Místo, kde jsme časovou schránku vykopali. A mnohem lepší místo, kde časová schránka momentálně přebývá (prozatím). Byla tam chodníková galerie křídových kreseb, kterou otevíráme každé léto. A strom, na kterém jsem zlomil rekord ve šplhu a následně z něj spadnul, ale to jsme mamce a tařkovi neřekli. Byl tam kout, kde se pase naše medvědovce, plameňachna a pštropice. A dutina v dubu, kde jsem měl schovaný Florentýnin úsměv, ten, který dokáže vykouzlit očima, ne pusou. Byly tam skrýše a naleziště a hluboké studny plné tajemství.

Ano, jako všichni nejlepší kamarádi jsme měli svět, který jsme viděli jen my dva.

---

## CO VŠECHNO JSEM JÁ, JONATÁN PAPIRŇÍK, PLÁNOVAL UDĚLAT SE SVOBODOU

Brzo se budu plavit po mořích jako pirát, mojí lodí bude mořská želva s plachtami a mojí posádkou mečouni a marlíni.

Dám se k cirkusu a k snídani, obědu i večeri budu jíst cukrovou vatu. Budu učit lva proskakovat hořícím kruhem, za ním proskočím tím kruhem sám a sežehnu si přitom pihy do odstínu sytě oranžovočervené.

Naučím se řecky a latinsky a aspoň tři další jazyky, které sám vymyslím.

Budu létat kolem světa a stavět pevnosti ze sněhu s uvnitř ukrytými halogeny, které se v noci rozsvěcují a pomáhají všem najít cestu domů.

Bude ze mě proslulý cukrářský mistr specializující se na sněhové pusinky, smažené pampelišky a dorty s irským mechem.

Uvidím lidi, i když budou neviditelní.

Budu chodit po světě.

A nechám si narůst dlouhé vlasy.  
A ve vousech se mi usídlí ptáci.  
A budou se mi dělat jizvy.  
A vrásky od smíchu kolem očí.  
Budu mít narozeniny.  
A budu stárnout.  
A užívat si roční období a prázdniny.  
Konečně budu doopravdy naživu.

---

Po večeri jsme s Bernym zůstali sedět a on na mě pořád bez mrkání civěl.

„Já vůbec nikam nespěchám, kámo,“ pronesl jsem, přimhouřil jsem oči a zíral na něj.  
„Můžu tady takhle zůstat celou noc.“

„Zaurová,“ prolomil nakonec ticho Bernard.

„Co prosím?“ Nerozuměl jsem.

„Tak se jmenuje jedna z barev, která je pro nás neviditelná. Zaurová,“ vysvětloval mi Bernard. „A další by mohla být šlatarová a tytamesová a rokálová.“

„Ano.“ Přikývl jsem ohromený tím, že dokázal najednou vyslovit tolik slov za sebou.  
„A ehm, nezapomínej na nádhernou miletkovou, svítivou triconovou a jemnou letropejovou.“

Bernardovi se rozzářila tvář. Postavil se, začal přecházet po místnosti a překotně vyjmenovávat. „Nebo na slanou, nespavou, bezstarostnou, upovídanou, osamělou, spálenou a dochvilnou.“

„To je pár mých nejoblíbenějších barev,“ souhlasně jsem přikyvoval. „Tehle pokoj bychom mohli natřít na šeptano. Nebo na klikato. Nebo možná bychom mohli zvolit odstín pomíjivé a neviditelné.“

Bernard se proti své vůli tiše zajíkávě zasmál.

„Panenko zábavná,“ dodal.

Přiznávám, smál jsem se taky. Co říct? S tím klučinou byla vlastně hrozná legrace.

Ale to, jak jsem zjistil, byla jen jedna z Bernardovy široké palety barev, kterou nikdo jiný do té doby nikdy nespáčil.



## Cestování po světě

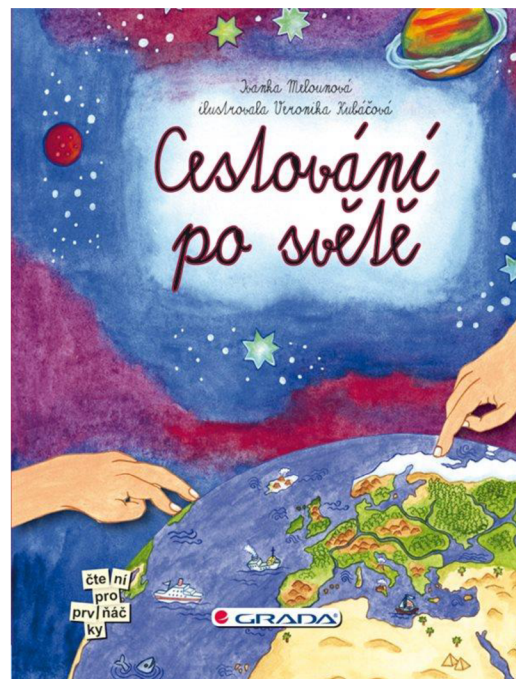
Autor: Ivanka Melounová, Veronika Kubáčová

Název: *Cestování po světě*

Rok vydání: 2011

Nakladatelství: Grada

Vašek a Ted tráví prázdniny u babičky a dědečka a rozhodnou se tento čas využít tak, že procestují celý svět. Sestaví si proto svůj bednolet a každý den se v něm vydávají za dobrodružstvím. Jejich přístroj však necestuje jen prostorem. Mohou v něm cestovat i časem, takže se jednoho dne vypraví do minulosti a jindy zase putují do budoucnosti. Poznávají nová místa a časy a zjišťují, jak to vlastně na světě funguje. Na svých cestách se zatoulají např. do pralesa, nakouknou do Afriky, poznají Japonsko či Egypt a vyrazí také do Legolandu nebo na Island.



Veronika Kubáčová

Narozena roku 1975 v Roudnici nad Labem, po gymnáziu vystudovala Výtvarnou školu Václava Hollara v Praze. Je to výtvarnice spolupracující s nakladatelstvím Grada Publishing a. s. jakožto ilustrátorka. Používá tyto techniky: akvarel, akvarelové pastelky, pastelky, kresbu tuší a tužkou a další kombinované techniky. Maluje převážně miniatury, pracuje s netradičními materiály, jako je kámen nebo dřevo. Ve své tvorbě se věnuje ilustracím dětských knih.

Ivanka Melounová

Narozena roku 1948. Je to pedagožka a editorka regionálního zpravodaje. Věnuje se kronikářství. A mimo jiné je také autorkou knih pro děti. Zaměřuje se na knihy pro nejmenší (tzv. první čtení). Její nejznámější knihou je dílo *Strašidylko Josífek*. Ta nabízí příběhy dětí, kteří se seznámí se strašidlem. Josífek je zavede do starého a tajuplného domu plného dobrodružství.

Autorka spolupracuje právě s Veronikou Kubáčovou, která tvoří ilustrace k jejím knihám. Ty dvě tak představují dokonalé duo zprostředkující krásné příběhy dětem.

### Další díla autorky:

- Pohádkové uspávkanky
- Čtení před spaním
- Strašidýlko Josífek
- Povídaní se zvířátky
- Hračky
- Na silnici

### Hlavní motivy:

cesta, dobrodružství, přátelství, minulost, budoucnost, odlišnost, cestování časem

Zdůvodnění volby knihy	Knihy je vlastně cestopisem s dětskými postavami, ale ti nenavštíví pouze jiné kraje, ale cestují jak v prostoru, tak v čase. Toto může být pro žáky zajímavý koncept, ale zároveň nám dává větší prostor k diskusi o různých problémech a rozdílech mezi tím, jak svět vypadal v minulosti, a jak (asi) bude vypadat v budoucnosti.
Zdůvodnění volby ukázky	Jsou zde tři příběhy chlapců. Nejdříve cestují do pravěku, pak do pralesa, a nakonec do budoucnosti. Chtěli jsme vybrat text tak, abychom se mohli bavit jak o minulosti, tak o budoucnosti, ale zároveň měli prostor srovnání i v rámci různých míst na světě (prales versus naše lesy). Jednotlivá navštívená místa nabízí mnoho námětů k diskusi, ať už je to technologie, životní prostředí nebo zkrátka život v minulosti.
Informace k ukázce	Vašek s Tedem si vyrobili bednolet. V prvním příběhu v něm cestují do pravěku, který nakonec není až tak odlišný od našeho dnešního světa. Alespoň tehdejší lidé se v mnohém podobají nám. Pak letí do pralesa. Je tu vidět rozdíl mezi víceméně netknutou krajinou a naší přírodou dnes. Nakonec

	chlapci zavítají do budoucnosti. Setkají se také s dětmi, které jim popíší, jak bude život na naší planetě vypadat.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 2. UKÁZKA – Aktivity a otázky před čtením:

- Vašek s Tedem si na začátku příběhu sestrojí bednolet. Co to je? Popište ho svému spolužákovi.
- Až žáci řeknou své domněnky, uveďte knihu tak, že jim přečtete začátek, ve kterém si chlapci bednolet sestrojí. Vysvětlíte jim tak, co bednolet vlastně je, a jak vypadá.
- Rozved'te diskusi na téma, kam by kdo chtěl cestovat.
- Do jakého časového období byste se chtěli podívat a proč?
- Myslíte, že je možné cestovat časem?

## 2. UKÁZKA – Aktivity a otázky při čtení:

- V čem byli lidé v pravěku jiní než my? Jak se Vaškovi s Tedem líbilo v pravěku?
- Čím se prales liší od našich českých lesů?
- Jaké jsou v pralese barvy? A vůně? Zavřete oči a zkuste si to místo představit a popsat je.
- Myslíte, že se nějak mění příroda kolem nás? Vypadaly dříve lesy jinak než nyní?
- Jak chápete větu „*Seshora to vypadalo, jako by celá země patřila jen stromům.*“?
- V čem bude podle vás život dětí v budoucnosti jiný než ten náš?
- Nechali byste i vy více prostoru technice? Jak se vám líbí nápad, že by žáci byli učeni pomocí počítače?
- Jak si představujete budoucnost? Myslíte, že nás čeká něco špatného?

## 2. UKÁZKA – Aktivity a otázky po čtení:

- Jaká místa jste navštívili? Vzpomeňte si, jakými dopravními prostředky už jste cestovali.
- Znáte nějaký příběh, ve kterém postavy cestují v čase?
- Vytvořte projekt na téma naše minulost/budoucnost, ve kterém mohou žáci ukázat, jak vidí naši zemi/svět v dřívějších dobách nebo naopak v budoucnosti.
- Rozdělte žáky do skupin a nechte každou, aby vymyslela místo, na které budou cestovat. Mohou ostatním popsat, jak to tam vypadá a koho potkali.

- V případě zájmu pusťte žákům nějaké video nebo přečtěte úryvek článku o cestování časem. Možná mají na tuto problematiku svůj vlastní názor. Můžete srovnat cestování časem v různých příbězích (většinou koncept objevující se ve sci-fi literatuře, ale postavy cestují různým způsobem...).

#### Mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Nakreslete, jak by vypadal váš vlastní bednolet (případně jej můžete i vyrobit).

**Slohová výchova** – Sepište příběh, ve kterém se vydáte někam/někdy. S jakým dobrodružstvím se setkáte?

**Dějepis** – Využijte tematiku cestování k časem a rozved'te s žáky období pravěku (příp. další historické momenty, které se v knize objevují).

**Zeměpis** – Přibližte žákům oblast Afriky a pralesy, můžete vytvořit srovnání našich lesů a pralesa. Jaká tam žijí zvířata a rostou rostliny?

---

#### Užitečné odkazy:

Knihy spisovatelky na Databázi knih – <https://www.databazeknih.cz/vydane-knihy/ivanka-melounova-16201>

Knihy ilustrátorky na Databázi knih – <https://www.databazeknih.cz/ilustratori/veronika-kubacova-7559>

Cestování po světě na Databázi knih – <https://www.databazeknih.cz/knihy/cestovani-po-svete-60450>

Cestování časem dle Hawkinga – [https://www.idnes.cz/technet/vesmir/hawking-cestovat-casem-do-budoucnosti-muzete-ale-uz-se-nevratite.A100503_142736_tec_vesmir_vse](https://www.idnes.cz/technet/vesmir/hawking-cestovat-casem-do-budoucnosti-muzete-ale-uz-se-nevratite.A100503_142736_tec_vesmir_vse)

Video o cestování časem – <https://www.youtube.com/watch?v=X2pfZZCvw7c>

---

## Výlet do pravěku

Je zataženo a vytrvale prší. Takové počasí přímo vybízí zůstat v pohodlí babiččiny kuchyně. Kluci však vytáhli pláštěnky a hurá do své superbedny. Chtějí vyzkoušet, jak bude fungovat klika jejich stroje. A tak ji posunuli do polohy VČERA. Než bys řekl „švec“, ocitli se mezi lovci mamutů.

Překvapilo je, že vypadali úplně stejně jako lidé, které denně potkávali. Jen neměli dnešní kalhoty, mikiny, šaty a boty. Byli oblečeni do sešitých kožešin. A většinou bosí. Jen někteří měli nohy obalené do zbytků kůží. Ale i tak jim to slušelo. Kolem krku nosili náhrdelníky ze zvířecích zubů, mušliček, dřívěk a barevných kamínků.

Jakmile pralidé uviděli naše hrdiny, seběhli se k nim. Obdivovali bednolet i oba cestovatele. Se zvědavým úsměvem jim sahali do vlasů a tahali je za oděv. Ve svém pravěku nic podobného ještě neviděli.

---

Provedli návštěvu celou osadou. Část tlupy bydlela v jeskyni. Většina ale žila ve velkých stanech ze zvířecích kůží, podepřených mamutími kly. Venku i uvnitř bylo několik ohnišť. Oheň pro tyto lidi znamenal ochranu, teplo i dobré jídlo. Několik lovců si právě vyrábělo sekyrky, nože a oštěpy z ostrých kamenů, kostí zvířat i klacků, chlapani jim zvědavě koukali přes rameno.

Jeden mladík, jménem Čik, uměl krásně malovat. Barvy si udělal z různě barevné hlíny nebo z pestrých kamenů roztloučených na prach. Na stěny jeskyně pak kreslil zvířata i lidi. Místo podpisu tam nakonec otiskl svou dlaň.

---

Vašek s Tedem byli pravěkými přáteli pozváni také na lov mamuta. Pomohli jim s vyhloubením pastí. Tohle veliké chlupaté zvíře, podobné slonovi v zoo, zásobovalo pralidi vším, co potřebovali. Měli z něj kůži, maso i kosti. Život v pravěku, jak chlapani poznali, nebyl lehký. Vrátili raději kliku bednoletu do polohy DNES a za chvíli byli zpátky na dvoře.

## V pralese

Bednolet letí jako velký dřevěný pták. Nese kluky do pralesa. Takový prales je jako zelené moře. Stromy jsou tu úplně všude. Proplétají se a prorůstají. Vypadá to, jako by spolu tančily nebo divoce zápasily. V husté zeleni jejich korun hnízdí ptáci a prohánějí se opičky.

O sluneční světlo stromy soutěží s křovím a křiklavě barevnými květy. Září oranžově, růžově a fialově. Dole při zemi je šero. Sem sluníčko skoro nedohlédne. Tak moc se stromy k sobě tisknou.

---

Oba cestovatelé musí dávat pozor, aby v neprostupné zeleni nezabloudili. Proto je s nimi zkušený indiánský kluk Tapi. Ukazuje jim papoušky a nádherně barevné motýly velké jak dlaň. Všude se ozývá křik ptáků a skřeky zvířat. Velká zvířata ale

není vidět. Přesto chlapci cítí, jak je ze všech stran sledují tisíce očí. Trápí je i spousta všelijakého dotěrného hmyzu.

---

V pralese je dusno a vedro. Mokrý trička se klukům lepší na tělo. Oblečení by mohli ždímat. Nemají na sobě ani kousek suchý. Pot z nich teče proudem jako v sauně. Také se jim špatně dýchá. Je tam vlhko, že jsou ve vzduchu vidět kapičky vody. „Proto tady všechno spadlé listí brzy shnije,“ vysvětluje Tapi.

Tapi chlapce pozval na projížďku lodí. Řeka se klikatila mezi zarostlými břehy. Viděli dravé ryby piraně, krokodýly, líné lenochody i hravé ptáky tukany. Chlapci byli tou podívanou nadšeni. Škoda jen, že se lidé nechovají k pralesům dobře. Kácejí tu stromy a místo se pak mění v neúrodnou pouštinu. Krásu a velikost pralesa si znovu vychutnali ze svého létacího stroje, když se vraceli domů. Seshora to vypadalo, jako by celá země patřila jen stromům.

#### Výlet do budoucnosti

Vašek s Tedom před sebou mají důležitou vědeckou výpravu. Poletí do budoucnosti. Aby jim tam nevyhládlo, dala jim babička na cestu buchty s tvarohem. Kluci v bednoletu posunuli starou dveřní kliku k nápisu ZÍTRA. Jejich dřevěný stroj teď musí být rychlejší než paprsek světla. Jinak se do budoucnosti nedostane.

---

Než stačili mrknout, přistáli na zelené louce. Všude kolem rostly vysoké stromy a husté keře. Teprve po chvíli si kluci všimli, že jsou vysázeny do kruhů. V každém z nich stálo několik bílých domků. Vypadalo to, jako by krajina byla puntíkováná. Každý ten puntík vlastně tvořil jednu vesničku. Najednou se tu objevily dvě místní děti, Rob a Dája. Přijely na lyžičkách připevněných k botám. Když se dozvěděly, že kluci jsou vlastně jejich předkové, s radostí jim ukázali, jak žijí. Bydlí v domech se zahradou na střeše. Ta dům zahřívá. Zároveň dodává čerstvou zeleninu a ovoce. Všechna voda, i dešťová, se tu ve zvláštních nádržích pořád čistí. Klidně se pak může pít.

Dája návštěvě předvedla, jak její oblečení umí měnit barvy i vůně. Ve tmě dokonce svítí. Také hřeje, nebo chladí, podle toho, jak je třeba. Rob klukům ukázal velikou televizní obrazovku. Zabírala v domě celou jednu stěnu pokoje. „Televizní vysílání je ve 3D. Jestli víte, co to je,“ řekl. „Jasně,“ odpověděl Tadeáš. „Na 3D filmy chodíme do kina.“

---

„Jak to máte se školou?“ byl zvědavý Vašek. „Tři hodiny denně se učíme s takovýmhle počítačem,“ předvedl Rob jakési divné brýle. „Tedy, to jsou zázraky,“ řekl Tadeáš. „Ochutnejte babiččiny buchty,“ zval nové přátele Vašek. „Tak tomu zase říkám zázrak

já," chválil dobrotu Rob, když nezbyl ani drobeček. „Rádi to babičce vyřídíme," slíbili kluci při loučení. Budoucnost rozhodně nevypadá špatně, mysleli si. Ale ani v tom našem čase to není k zahození.

## 3333 km k Jakobovi

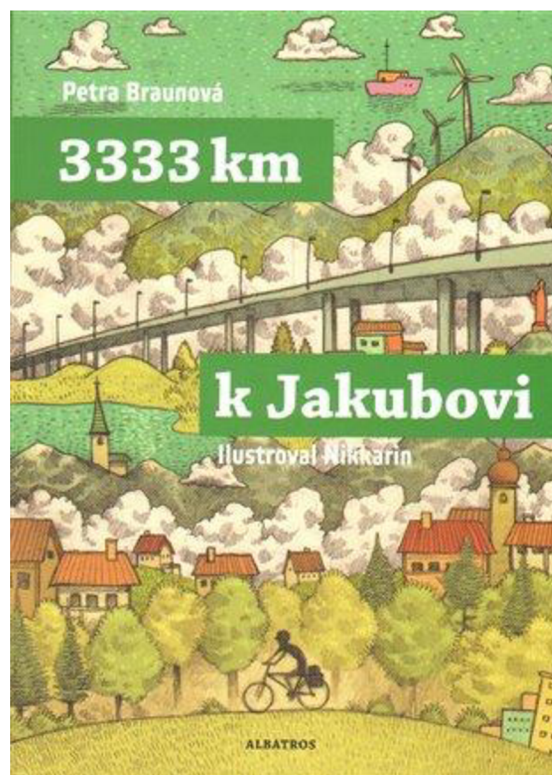
Autor: Petra Braunová

Název: *3333 km k Jakobovi*

Rok vydání: 2014

Nakladatelství: Albatros

Mirek žije jen s mámou. S otcem se víceméně nestýká. Ten však jednoho dne přijde s nápadem, aby se společně vypravili na svatojakubskou pouť. Na kolech. Mirek souhlasí a oni dva mají před sebou přes tři tisíce kilometrů, na kterých se mají poznat, najít k sobě cestu a zažít, jaké to je trávit spolu čas jako otec se synem. Jejich cesta je náročná, a navíc přespávají venku, takže Mirek po cestě stihne onemocnět. Ke všemu ho ale čeká také překvapení v podobě toho, že má nevlastní sestru, o které celá léta nevěděl. Jenom jejich španělský cíl jim ukáže, jestli to celé vlastně mělo smysl.



### **Petra Braunová**

Česká spisovatelka narozená v roce 1967. Po studiu ekonomie se vydala do světa. Našla si práci jako au-pair a několik let žila ve francouzských a belgických rodinách. Svoje zkušenosti využila při psaní knihy *Česká služka aneb Byla jsem au-pair*. V roce 2011 k téhle knize přibylo dílo *Česká služka aneb Byla jsem au-pair po dvaceti letech*, ve kterém je hlavní hrdinka o poznání starší a stará se o své tři děti (podobně jako sama autorka). Po návratu domů se začala živit jako průvodkyně v Praze a nyní pracuje v oblasti výpočetní techniky. Literatura je spíše jejím koníčkem. Kromě knih píše ráda také články do různých časopisů. Její největší inspirací pro psaní knih jsou vlastní děti, díky nim se stále drží ve světě fantazie. Většinu své tvorby věnuje právě dětským čtenářům. Inspirací pro knihu *3333 km k Jakobovi* jí byl chlapec, který za ní přišel po jedné z jejich besed ve škole, a sdělil jí svůj příběh. K sepsání knihy využila jeho deník, jež na cestách psal.



### Další díla autorky:

- Barvy života
- Borůvkové léto s Terezou
- Dům doktora Fišera
- Ema a kouzelná kniha
- Jak se Vojta ztratil
- Johana s dlouhýma nohama
- Nela Malá, co nechtěla být malá
- Princové nemýjou záchody

### Hlavní motivy:

cesta, dobrodružství, rodina, vztah s otcem, proměna člověka, sport

Zdůvodnění volby knihy	Knihu můžeme zařadit do literatury cestopisné, protože popisuje Mirkovu cestu do Španělska ke svatému Jakubovi. Zároveň se ale kniha věnuje především vztahu Mirka a jeho otce, jenž nežije s jeho matkou. Ti dva se prakticky neznají, a tato cesta je tak způsobem, jak se sblížit. Žáci jsou v podobném věku jako Mirek a mnohé z toho, co zažívá, si sami prožili nebo to znají. Mohlo by pro ně být snadné se s ním identifikovat. Navíc je zajímavé, že autorka k napsání použila jako předlohu deník chlapce, který tuto cestu opravdu podnikl se svým otcem.
Zdůvodnění volby ukázky	Jednotlivé části ukázky popisují průběh Mirkovy cesty. Samotný začátek, ve kterém mu jeho otec společnou cestu do Španělska navrhl, to, jak se spolu postupně sblíží i úplný konec. Ukázky zachycují, jakým způsobem na své cestě přespávali i to, jaká mezi nimi panovala nálada. Příběh Mirka a jeho pocity mohou žáci interpretovat. Můžete se s nimi bavit o mezilidských vztazích a rodině.

Informace k ukázce	Mirek žije pouze se svou matkou. Otec je opustil, když byl malý. Teď mu však nabídl, aby spolu na kolech jeli do Španělska a trochu se poznali. Mirek nabídku přijme a ti dva společně cestují dlouhé týdny. Postupně se seznamují, přespávají na různých zajímavých místech a mají malé i větší problémy. Nakonec Mirek opravdu dorazí do cíle. Ale vlastně má před sebou ještě dlouhou cestu.
--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 3. UKÁZKA - Aktivity a otázky před čtením:

- O čem kniha bude? Zkuste to odhadnout z názvu.
- Vysvětlete žákům, jak funguje jakubská cesta, a shrňte základní informace o sv. Jakobovi a důvodech, proč lidé na toto místo stále jezdí.
- Před čtením ukázky sdělte žákům informaci z přebalu, kde autorka vysvětluje, jak příběh vznikl (rozhovor s chlapcem, který cestu absolvoval a psal o tom deník).

### 3. UKÁZKA - Aktivity a otázky při čtení:

- Jeli byste na takovou pouť, kdyby vám to nabídl váš táta?
- Proč se podle vás Mirek se svým otcem víceméně nestýká? Co myslíte, že za tím je? Proč před cestou Mirkův otec říká, že se musí seznámit?
- Spali jste někdy pod širákem nebo ve stanu? Na jakém zvláštním místě byste chtěli zkusit spát? Nechte žáky, aby srovnali své zkušenosti s přespáváním jinde než doma. Někteří jsou zvyklí na to spát ve stanu, ale pro jiné je to třeba neobvyklé. Mohou tam být i takoví, kteří zkoušeli i méně pravděpodobná místa (domeček na stromě, houpací síť...).
- Zkuste zavést diskusi na rozdílnost v online komunikaci a osobním kontaktu. Možná mají žáci zkušenost s tím, že jsou schopni si s někým psát, ale osobně spolu nekomunikují, což je v jejich věku poměrně běžný způsob navazování vztahů.
- Proč vypadají německé silnice jinak než ty naše? Máte nějaké vlastní zkušenosti s menším nebo naopak větším nepořádkem v jiných zemích než u nás?
- Uvažujte, co můžete vy sami udělat pro zlepšení životního prostředí, a řekněte to ostatním.
- Proměňuje se nějak vztah Mirka s jeho otcem? Jaká mezi nimi panuje nálada?

- Myslíte, že se Mirkovi podaří dojet až do Španělska?
- Co Mirek vidí na konci své cesty? A co může cítit? Zavřete oči a vžijte se do tohoto okamžiku.
- Ovlivňuje nějak Mirka to, že rodiče už nežijí spolu?

### 3. UKÁZKA - Aktivity a otázky po čtení:

- Požádejte žáky, aby zkusili popsat Mirkovy pocity v cíli. Mohou pracovat třeba skrze barvy nebo pouze vyjmenovat, jaké emoce mohly tento okamžik prostoupit. Je to pro něj v mnoha ohledech velmi náročný moment, a je tedy důležité nechat žákům patřičný prostor si to uvědomit.
- Připomíná vám Mirkův příběh něco z vlastního života?
- Máte nevlastní sourozence? Dokážete si představit, že máte bratra nebo sestru, o kterých byste nevěděli?
- K čemu byla pro něj tato cesta dobrá?
- Měli ti dva možnost se poznat tak, jak to navrhoval Mirkův otec před začátkem cesty?
- Jak chápete konec ukázky: „*Jsem u konce cesty! Jenže mi to tak nepřípadalo. Dokonce jsem měl pocit, že jsem zase na začátku.*“ Zamyslete se nad tím a rozveďte to.
- Proč Mirek říká, že zůstal úplně sám? Je to jen proto, že do cíle dorazil bez otce nebo je za tím i jiný důvod?
- Jakými pěti slovy byste popsali vztah Mirka a jeho otce? Myslíte, že teď bude jejich vztah v něčem jiný? V čem?

### Mezipředmětové a vnitřněpředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Vytvořte společně (ve větších skupinách) plakát týkající se svatojakubské cesty (mapa, trasa, fotografie, popisky, informace k legendě atd.).

**Slohová výchova** – Napište některé z postav (buďto otci, nebo Mirkovi) dopis, který by si mohli v průběhu své cesty přečíst.

**Zeměpis** – Zmapujte svatojakubskou cestu Mirka a jeho otce z České republiky až do Španělska; můžete cestu nakreslit a přiblížit si jednotlivá místa, která po cestě ti dva navštíví.

---

Užitečné odkazy:

Informace o knize na Databázi knih - <https://www.databazeknih.cz/knihy/3333-km-k-jakubovi-236864>

Stránky o Svatojakubské cestě - <https://www.ultreia.cz/svatojakubska-cesta>

Informace o svatém Jakobovi, stránky zachycující tuto cestu - <http://petrabencova.cz/svaty-jakub-patron-poutniku/>

Fotografie katedrály - <https://atlaspacek.info/katedrala-v-santiago-de-compostela/>

Turistické informace pro zájemce o pouť - <https://www.novinky.cz/cestovani/150801-do-santiaga-de-compostela-miri-kazdorocne-procesi-z-celeho-sveta.html>

---

„Víš,“ pochopil táta, „měli bychom se pořádně seznámit. Rád bych ti ukázal místa, kam ses ještě nepodíval. Tedy – v notebooku možná, ale ve skutečnosti ne.“

Tvářil jsem se schválně asertivně. Tátovi to bylo trapné, ale měl výdrž.

„Pojed' se mnou na konec světa.“

„Kam?“ vyhrkl jsem zvědavě, až to zase bylo trapné mně.

„Existuje jedno místo, kde si člověk uvědomí svou nicotu. Je dobré ho poznat. Je ve Španělsku.“

„Aha,“ řekl jsem.

Dál jsem neprojevoval žádný zájem. Popíjel jsem kolu a rozhlížel se kolem. Táta byl nervózní a určitě mu to bylo líto. Babička Ola by ze mě měla radost.

„Cesta tam trvá docela dlouho. Ale přesto si myslím, že by tě to bavilo.“

„Jak dlouho?“

„Dva měsíce.“

„Dva měsíce do Španělska?“

„Jo. Pojedeme totiž na kole.“

---

Ráno jsem se probudil totálně rozlámaný. Spaní pod širákem nevyhledávám, ale táta usoudil, že musíme využít, že neprší, a na stavění stanu se proto vykašleme. Leželi jsme na pevném igelitu, v dobrých spacácích lehkých jako pírko a teplých jako dech, jak řekl táta, ale přesto jsem měl pocit, že se už nikdy nezvednu. Byl jsem obalený rosou, hlína pode mnou mě tlačila jako beton. Dneska si musím pod hlavu dát něco měkkého, jinak mi upadne.

„Určitě je lepší spát na hlině než pod ní,“ zavtipkoval táta, když uviděl, jak se protahuju a skučím.

„Hmm...“

---

Dolehla na mě krize. Přesně, jak táta předpovídal. Šlapal jsem jako stroj, ale neměl jsem energii na nic dalšího. Táta si dělal poznámky, fotil a vykládal mi spoustu zajímavostí, z kterých jsem si v hlavě udržel jen to, že německé cyklostezky střídají všechny druhy povrchů, všude je čisto, jako kdyby tu pořád pobíhaly neviditelné uklízečky s košťaty. Konečně jsem pochopil, co myslel táta tím, že se za Čechy někdy stydí. Je pravda, že odhozenou televizi v příkopu by tu člověk hledal marně. U silnice jsem si všiml i pečlivě ořezaných spodních větví stromů, svědomitě naskládaných do škarp.

---

Pár dnů, kdy jsem konečně získal pocit, že výprava s tátou je výborný nápad. Konečně jsem ztratil ostych, který jsem k němu dosud měl. Přestal být dospělým známým, ale pomalu se stával skutečným tátou, i když mi to oslovení pořád trochu drhlo. Uvědomil jsem si, že ho za normálních okolností vůbec neoslovuju.

„Klidně mi říkej Mirku,“ nabídl mi.

„Radši ne,“ zakroutil jsem hlavou.

Nechtěl jsem tátovi přiznat, že jméno Mirek se mi nelíbí. Ale uměl jsem mu už říkat věci, které jsem si nechával pro sebe. O některých nevěděla ani máma. Například kvůli komu se věčně dívám na fb.

---

„Jaké má oči?“ zeptal se táta.

„Klára? Nevím.“

Táta se pousmál.

„Není to dobrý důkaz toho, že svět reálný je lepší než virtuální?“

„Proč?“

„Protože tu holku z facebooku vůbec neznáš.“

„Chodí se mnou do školy.“

„Ale ve škole neprohodíte ani slovo.“

„No a?“

„Vyznat lásku počítači je blbost, i když uznávám, že virtuální realita dovede vzrušit. Ale počkej, až narazíš na holku, kterou ucítíš.“

---

Originální úkryt na jednu noc jsme objevili pod prstenci obrovských dálnic, které se nám kroutily nad hlavami. Skejťácký park s rampami ze dřeva. Uvnitř byly duté a bylo v nich naprosté sucho.

„Nebude ti vadit ten kravál z aut a nákladňáků?“

„To už mi víc vadí ten smrad.“

„Pubertální mládež sem zřejmě nechodí jenom za sportem,“ podotkl táta a pohodil hlavou k hromadě roztřískaných lahví. „Bacha, ať si nepropíchněš duši.“

---

Konečně cedule FINISTERRE. Konec světa. Konec dobrodružství.

Místo, kam se doplahočily tisíce poutníků přede mnou a bůhvíkolik jich přijde po mně. Bylo mi trochu trapně a smutno, když na místě, kam jsem se měl doplazít sám, jsem vystoupil z autobusu. Bůh ale ví, že bych to dokázal. Možná bych si měl stěžovat výrobci přehazovaček za citovou újmu. Ale na druhou stranu mě těšilo, že si všechno můžu vychutnat sám.

---

Klepal jsem se zimou, poslouchal řev moře, pozoroval jsem obzor. Na jednom skalisku pod majákem se objímali starší manželé. Byli dostatečně daleko, abych je pohledem nerušil.

Pozoroval jsem je a poprvé ucítil něco jako dojetí. Na chvíli mě napadlo, že to jsou mí rodiče. Táta s mámou, kteří se nikdy nerozešli, dokonce se vydali na dalekou pouť, aby si vážili sami sebe a jeden druhého.

Jaké to je, mít oba rodiče?

Jaké to je, mít milující rodiče?

Drhlo mi to v krku. Měl jsem možnost zařvat jakoukoli nadávku, vyslovit jakoukoli prosbu, nikdo ze zvědavců by mě neslyšel. Možná jen Bůh, pokud připustíme jeho existenci.

Zůstal jsem úplně sám.

---

Usedl jsem zase na skálu, schoulil se do mokré pláštěnky a drkotal jsem zuby. Zastesklo se mi po mámě. Byla krutě daleko a určitě se jí po mně stýskalo a trnula strachy. Proč jsem jí tak málo psal? Z očí mi tekly slzy a z nosu nudle. Kapesník jsem neměl. Utíral jsem se do mokré pláštěnky.

Takhle to vypadá, když na konec světa dorazí dítě. Měl jsem si vzít svetr, mělo mě napadnout, že tu budu mrznout. Najednou jsem si připadal směšný. Rozchechtal jsem se. Hýkal jsem jako osel, jako holky ze třídy, když na sebe chtějí upoutat pozornost. Vzpomínal jsem na všechny blbosti, které jsem zažil ve škole. Na to, jak jsme trápili učitele a sami sebe. Na Machovou, která se nás snažila vychovat, a my jí v tom úspěšně bránili.

Moře změnilo barvu. Obloha se rozsvítila. Ve vlnách nedaleko mě se mlátila osamocená rybářská bárka. Poloprázdno. Došel jsem ke zdi a zkoumavě prohlédl body, kterých se dalo zachytit, a kam až bych to mohl zvládnout, aby dopad zpátky na zem nebyl moc tvrdý. A pak už jsem začal šplhat. Ruka, ruka, noha, noha, ruka, ruka. Zadýchal jsem se. Hlavou se mi honilo všechno možné.

Jsem u konce cesty! Jenže mi to tak nepřípadalo. Dokonce jsem měl pocit, že jsem zase na začátku.

## Tomova půlnoční zahrada

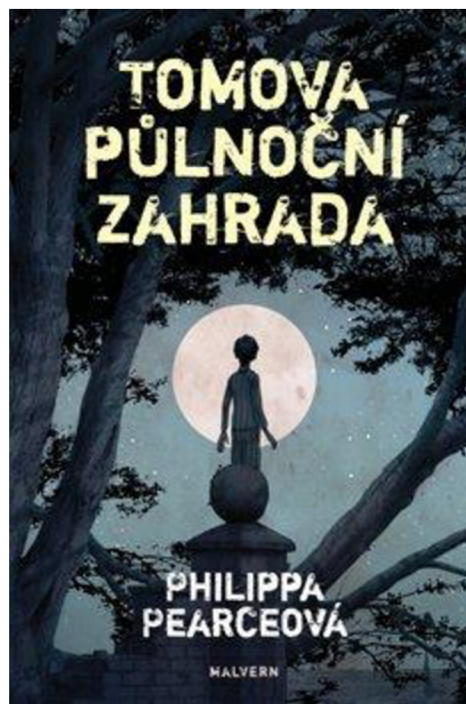
Autor: Ann Phillipa Pearce

Název: *Tom's Midnight Garden* (přeloženo jako *Tomova půlnoční zahrada*)

Rok vydání: 1958, u nás 2019

Nakladatelství: Oxford University Press, Malvern

Tom má nemocného sourozence a musí odjet na prázdniny k tetě a strýci, kde nikoho nezná. V jejich bytě se nudí, a navíc není v okolí žádné místo, kde by se mohl zabavit. Za domem je pouze malý dlážděný dvorek. Jedné noci ale Tom slyší odbíjení starých stojacích hodin. Když bijí už potfinácté, jde to zkontrolovat. Dveře na dvorek jsou pootevřené a on jimi vykukne ven. A k jeho překvapení se za nimi neskrývá ošklivý malý dvůr ale krásná zahrada. Začne ji pravidelně po nocích navštěvovat a má tu možnost ji spatřit v různých ročních obdobích. Lidé jej nevidí, krom jedné mladé dívky, se kterou se nakonec dá do řeči...



### Ann Phillipa Pearce

Anglická spisovatelka, která se narodila roku 1920. Díky stipendiu vystudovala anglistiku a historii na univerzitě v Cambridgi. Pak byla zaměstnaná jako scénáristka a produkční v rádiu BBC a editovala knihy pro děti. Napsala více než třicet knih pro děti, ve kterých hraje velkou roli krajina v okolí města Cambridge a řeky Cam, u které strávila své mládí. *Tomova půlnoční zahrada* je hodnocena jako její nejlepší kniha (a je v pořadí druhou, kterou napsala). Je to příběh s pohádkovým až fantasy námětem, za který obdržela Carnegieho medaili za literaturu. Kniha má svou filmovou verzi a byla několikrát zpracována formou seriálu. V době experimentu kniha ještě neměla český překlad, a tak byla použita ukáзка přeložena autorkou experimentu. Nyní už kniha vyšla v české podobě.

### Další díla autorky:

- Poklad v jediné růži
- Kočka paní Cockleové
- Lev ve škole a jiné povídky
- Bitva bubliny a písklete
- Emilyin vlastní slon
- Lano a jiné povídky



- Duch v Annině pokoji

- Takový malý pejsek

Hlavní motivy:

fantazie, dobrodružství, rodina, přátelství, proměna, stárnutí, neviditelnost, tajemství, sen

Zdůvodnění volby knihy	<i>Tomova půlnoční zahrada</i> pracuje s motivem fantazie a dobrodružství. Tom nachází krásnou zahradu, kterou navštěvuje vždy v noci, když ostatní spí. Zahrada však mění svůj vzhled a on ji může vidět v různých ročních obdobích. Není jasné, zda je to vše v jeho hlavě (snech) nebo tato zahrada opravdu existuje. Můžeme využít motivu imaginace a dětské fantazie.
Zdůvodnění volby ukázky	Celá kniha i zde použité ukázky hodně pracují s pocity a vjemy. Tom zahradu vnímá všemi smysly. A ta mu dává nejen krásné obrazy, ale také vůně nebo zvuky. Žáci mohou vytvářet svou vlastní zahradu, napojit se na tento text a pracovat se svými pocity a dojmy. Je vhodné pracovat s jejich fantazií a představami, obrazotvorností.
Informace k ukázce	Toma v noci probudí staré hodiny, které odbijí celkem třináctkrát. Rozhodne se zjistit, co se děje, a vydá se ke schodišti v budově, kde tráví léto. Za dveřmi na zadní dvorek však místo zaparkovaného auta najde krásnou zahradu. Průběžně se pak v noci do zahrady vrací a poznává všechna její zákoutí. A potkává zde také dívku Hatty. Ti dva se později stanou přáteli, narozdíl od ostatních ho Hatty vidí.

#### 4. UKÁZKA – Aktivity a otázky před čtením:

- Prohlédněte si obálku a zkuste popsat, jakou má atmosféru.
- Jen podle obálky knihy a názvu zkuste sami vytvořit prvních několik vět příběhu. Co se v něm odehrává?
- Proč je podle vás zahrada zrovna *půlnocní*? Co vás napadne ke slovu půlnoc?
- Uvažujte, jak bude podle vás zahrada vypadat, a zkuste ji popsat deseti přídavnými jmény.
- Vytvořte pětílístek na slovo zahrada.

#### 4. UKÁZKA – Aktivity a otázky při čtení:

- Tom se rozhodne zjistit, proč hodiny odbily víckrát, než měly. Jakou má jeho noční výprava atmosféru? Co myslíte, že na něj čeká?
- Popište zahradu pomocí barev (můžete si vybrat jedno roční období, nebo ji popsat v průběhu roku).
- Zavřete oči a představte si, že vy sami vstupujete do zahrady. Jak vypadá? Zkuste ji ostatním popsat nebo nakreslit (případně o ní napsat báseň).
- Je možné, že se to celé Tomovi jen zdá. Pamatujete si ten nejhezčí/nejhorší sen, jaký se vám zdál? Řekněte o něm spolužákům.
- V knize je kladen velký důraz na půlnoc. Proč myslíte, že může Tom navštívit zahradu právě v tuto chvíli? Proč může Tom navštívit zahradu pouze v noci?
- V jakém čase nebo ročním období byste chtěli zahradu navštívit vy?
- Jak je možné, že ho lidé nevidí, ale ptáci na něj reagují?

#### 4. UKÁZKA – Aktivity a otázky po čtení:

- Vyjádřete své pocity z Tomova příběhu. Řekněte je svému spolužákovi.
- Můžete žákům pustit ukázkou z filmové verze knihy (buďto v hodině literatury nebo např. v rámci anglického jazyka).
- Pro Toma je zahrada jeho oblíbeným místem. Jaké „své“ místo na světě máte vy?
- Zamyslete se nad tím, jak by vypadala vaše verze zahrady, a tu pak popište nebo nakreslete.
- Tom se jeví pro ostatní návštěvníky zahrady jako neviditelný. Co byste dělali, kdybyste najednou měli schopnost stát se neviditelným?
- Znáte nějaký další příběh, ve kterém je důležitá zahrada? (např. *Tajemná zahrada*)
- Zformulujte hlavní myšlenku příběhu.

- Pokračujte v příběhu vlastními slovy. Myslíte, že si Tom najde na zahradě nějakého kamaráda?
- Jak podle vás Tom vypadá? A co Hatty?

Mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Nakreslete zahradu tak, jak ji vidíte vy (můžete si vybrat jakékoliv roční období nebo okamžik), pokuste se zachytit atmosféru zahrady, její náladu.

**Slohová výchova** – Představte si, že jste zavítali do zahrady, a popište jeden den tady (jak zahrada vypadá, jak tento čas strávíte, koho potkáte...) a jaké máte pocity.

---

Užitečné odkazy:

Článek o knize – <https://www.citarny.cz/index.php/nove-knihy/knihy-pro-deti/beletrie-deti/pearce-tomova-pulnocni-zahrada>

Popis filmové verze knihy na ČSFD – <https://www.csfd.cz/film/17914-kouzelnazahrada/komentare/>

Diplomová práce pojednávající o prvku zahrady v dětské literatuře, kde je hlavním námětem tato kniha – <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/8595>

Filmová verze z roku 1999 – <https://www.youtube.com/watch?v=i0SZPgVhY5M>

Audioverze Tomovy půlnoční zahrady (v anglickém jazyce) – [https://www.youtube.com/watch?v=1_HaxHrjzIw](https://www.youtube.com/watch?v=1_HaxHrjzIw)

---

Do plíživého ticha se rozezněly staré hodiny a odbily půlnoc. Kolem půlnoci byli jeho strýc a teta v posteli, a většinou už dávno spali. Tom ale ležel s otevřenými očima, úplně probraný.

A v tom hodiny odbily. Jednou. Aby zahlásily, jak noc pokročila. A pak, snad aby ukázaly svou nezávislost, odbily znovu. Dva! Toma tohle počínání vůbec neoslnilo. Tři! Čtyři! „*Je jedna ráno,*“ zašeptal Tom vztekle přes okraj pokrývky. „*Proč neodbijete jednou, tak jako to dělají hodiny u nás doma?*“ A znovu: Pět! Šest! I přes svou rozladěnost Tom počítal dál. Už se mu to stalo tak nějak zvykem. Sedm! Osm! Koneckonců to byly právě tyhle hodiny, které k němu jako jediné v těch nočních časech promlouvaly. Devět! Deset! „*Vy jste to tedy vzaly od podlahy!*“ pomyslel si Tom a zívnuv uprostřed svých úvah. Neubránil se lehkému údivu. A ještě tomu nebyl konec. Jedenáct! Dvanáct! „*Musíte mít něco extra, co? Odbít půlnoc dvoakrát v jedné noci!*“ Hodiny odbily potřinácté a ztichly.

Třináct? Tom se zarazil. Opravdu odbily hodiny třináctkrát? Dokonce ani hodně staré hodiny tohle nedělají. Určitě si to jen představoval. Že by zrovna usínal? Nebo možná už spal. Ale ne, stále tu ležel probuzený a stejně napočítal do třinácti. Byl si tím jistý.

Připadal si trochu hloupě, že to s ním tak zamávalo. Ale ve svých kostech cítil, že to něco znamená. Všude bylo ticho a klid. Skoro jako by celý dům zadržoval dech. Temnota na něj tlačila a ptala se ho: *Notak, Tome, hodiny odbily třináctkrát. Co s tím uděláš?*

---

Tom se posadil na posteli, teď už trochu naštvaný. „*A já teď,*“ řekl „*dokážu, jakkoliv, že je to celé hloupost. Půjdu se podívat, co hodiny v hale ukazují.*“

Byla to hotová výprava. Tom si obul papuče, ale rozhodl se, že kabátek si brát nebude. Však bylo léto. Opatrně za sebou zavřel dveře, aby sebou nemlátily v jeho nepřítomnosti. Pro jistotu u vchodových dveří bytu zavřel do dveří jednu ze svých bot, aby zůstaly pootevřené a on se později jimi mohl bezpečně vrátit.

*Pospěš! Pospěš!* Dům jako by kolem něj šeptal. *Hodina plyne... plyne...*

Tom se u hodin rozhlédl kolem a hledal vypínač, aby mohl rozsvítit. Kde jen byl? Jeho prsty šmátraly po zdi, ale našly tam jen prázdno. Nikde nic.

Tom studoval měsíční svit a v hlavě se mu začala utvářet jakási představa. Podle toho, z jakého směru světlo měsíce šlo, mu bylo jasné, že měsíc musí svítit ze zadní části domu. No dobře, kdyby otevřel dveře na konci haly, pustil by tak světlo dovnitř. S trochou štěstí by to mohlo stačit, aby na hodiny viděl a mohl přečíst čas.

Prošel halou až ke dveřím na úplném konci. Byly to dveře, které nikdy předtím neotevřel. Kitsonsovi používali dveře vepředu. Říkali, že tyhle zadní jsou nepraktické

a na ulici se skrze ně člověk dostane přes zadní dvorek. Na tom prý byly jen popelnice a auto nájemníků z dolního bytu, skryté pod plachtou.

*Pospěš! Šeptal dům. A hodiny jako by netrpělivě tikaly do rytmu. Tik. Tak.*

---

Tom otevřel dveře a pustil světlo dovnitř. Měsíc zaplavil místnost a bylo tu světlo jako za dne. Jako v takové té světlé chvíli těsně před polednem. Osvětlení teď bylo perfektní, ale Tom se už nedostal k tomu, aby se podíval na čas na hodinách. Místo toho udělal krok ven, na dvorek. A nejdříve v úžasu a pak s lehkým rozhořčením se podíval kolem sebe. Obelhali ho. Sprostě mu lhali. Říkali, že to za to vůbec nestojí jít sem dozadu. „*Je to jen zadní dvorek, s odpadky. Není tam vůbec nic k vidění.*“

*Nic...* až na tohle: obrovský trávník a záhony plné květin. Vysoká jedle. A rozložitě tisy s větvemi sklánějícími se k trávě. Napravo byl skleník, velký skoro jako sám dům. Z každého koutu vedla cestička hlouběji do zahrady, s dalšími stromy.

---

Každou noc teď Tom vklouzl tiše do zahrady. Nejdříve se bál, že tam nebude. Jednou, už s rukou na klíče, se otočil zpátky a bylo mu až zle z té představy její nepřítomnosti. Neodvážil se ani podívat. Ale nakonec, až později v noci, se přeci donutil podívat. A tam byla ona, zahrada. Nezklamala ho.

Viděl zahradu v mnoha chvílích v průběhu dne. V různých ročních obdobích. Jeho nejoblíbenější dobou bylo ale léto, s úžasným počasím. V časném létu, kdy byly hyacinty ještě stále rozkvetlé do půlměsíců na trávníku. A slunečnice tvořily kruhy. Poté se hyacinty začaly postupně sklánět a umřely. A slunečnice odrostly. Kdy kvetly fialky a astry. Kolem skleníku rostly keře sestříhané do čtvercových tvarů a mohli jste tu najít výklenek, který vypadal jako obří tlama, plný květináčů rozkvetlých pelargoníí. Kolem cestičky rostly červené máky a růže. A za letního soumraku zářily petrklíče jako malé měsíce. Na konci léta byly už hrušky nacpané v mušelínových pytích, aby bezpečně uzrály.

---

Existuje čas mezi dnem a nocí, kdy krajina spí. Jen ten nejčasnější probuzený ten čas může vidět. Nebo ten, kdo celou noc cestuje a vyhlédne okýnkem vlaku, podívá se ven na klidnou krajinu ubíhající kolem něj, kde stromy a keře a květiny stojí naprosto nehnutě a bez dechu, jako by spaly. Zahalené do spánku tak jako cestovatel do svého kabátu.

Tahle šedá, klidná hodina před ránem byla ta, kdy Tom rád chodil na zahradu. Sešel dolů ze schodů a přes vstupní halu ke dveřím do zahrady o půlnoci, ale když otevřel dveře a vyšel ven, bylo mnohem později. Celou noc, ať už zrovna svítil měsíc nebo

byla temná noc, zůstala zahrada vzhůru. A teď, po té celonoční návštěvě, se teprve ukládala ke spánku.

---

Tom si byl celkem jistý, že se zahrada používala více, než mohl sám vidět. Často měl takový ten pocit, že lidé zrovna odešli. A s tím i nepříjemný pocit – kterého se ovšem snažil vyvarovat – že někdo pryč *neodešel*. Někdo, kdo sám nepozorován, mohl Toma vidět. Byla celkem úleva tu potkat lidi, i když ignorovali jeho přítomnost. Služka, zahradník a přísně vypadající stará žena v dlouhých šatech z fialového hedvábí, kterou jednou nečekaně Tom potkal tváří v tvář na rohu. Vyděsila ho k smrti.

Viditelnost... neviditelnost... přesto, že byl zjevně neviditelný pro lidi na zahradě, určitě nebyl tak úplně neviditelný pro ostatní tvory, kteří ji okupovali. Nedokázal odhadnout, jak dobře ho viděli, ale ptáci na něj koukali s hlavou nahnutou na stranu a uletěli pryč, když se k nim přiblížil.

---

Jednoho dne psal Tom dopis svému bratru Petrovi. A chtěl mu o zahradě všechno říct. *„... všechno, co jsem ti napsal, je pravda. O těch dveřích a tom, že jsem tam neviditelný. A o jedli. Je to celé hrozně divné, ale to mi vůbec nevadí. No, možná mi trošku vadí to, že mě nikdo nevidí. Tak třeba jsou tam tři kluci, kteří na zahradu chodí. Jmenují se Hubert, James a Edgar. Edgar je zhruba tak starý jako já. Ale asi bych měl radši Jamese. Taky je tam jedna holka, která za nimi věčně běhá. Je hrozně mladá. Myslím, že se jmenuje Hatty nebo tak nějak...“*

Když se ho později tetička ptala, jestli se těší domů, zdráhal se odpovědět. Neodvažoval se tetě říct, že najednou se domů vůbec vrátit nechtěl. Více než cokoliv jiného na světě chtěl zůstat tady. Tady, se svou zahradou, kterou mohl kdykoliv navštívit. Jeho domov se najednou zdál na míle vzdálený a jakoby v mlze. Dokonce i Petr byl jen někdo vzdálený, s kým si mohl tak maximálně psát dopisy, ale ne hrát. Teď mu byli blíže ti kluci ze zahrady. Hubert, James a Edgar. Hlavně teda James. A taky tam byla ta dívka. Ale to byla přece jenom holka. Jak že se jmenovala? Hatty...

## Severská mytologie

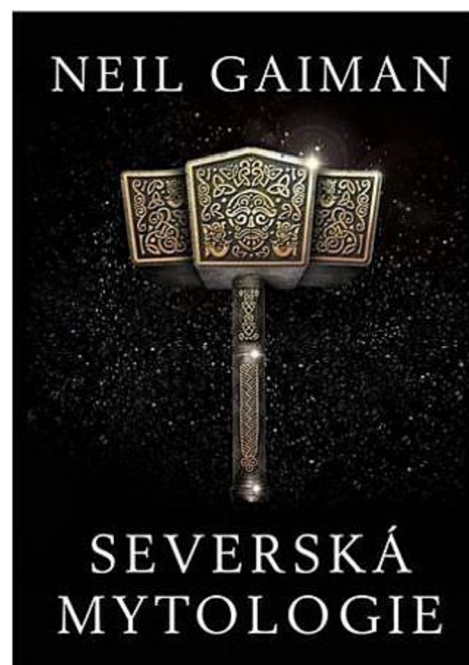
Autor: Neil Gaiman

Název: *Norse Mythology* (přeloženo jako *Severská mytologie*)

Rok vydání: 2017

Nakladatelství: W. W. Norton & Company, Argo

Kniha obsahuje příběhy severských bohů převyprávěné do moderního jazyka. Objevují se v nich dobře známé postavy jako Thor a jeho kladivo Mjöllnir, ulhaný Loki nebo Ódin či Freya. Gaiman s jemnými náznaky humoru vypravuje příběhy dávného světa, které jsou mnohdy kruté a pomstychtivé, jindy krásné až pohádkové. Kniha čtenářům poskytne základní náhled do severských mýtů, nastíní skutky Bohů, život na Ásgardu nebo i pověstný Ragnarök. Jednotlivé příběhy jsou krátké a pro svůj vcelku jednoduchý jazyk vhodné i pro mladší čtenáře.



### Neil Gaiman

Známý britský autor, narozen v roce 1960. U čtenářů si získal oblibu především svou fantasy tvorbou, kterou píše jak pro děti, tak pro dospělé. Věnuje se také komiksům (např. jeho série *Sandman*). Mnohé z jeho děl byly zfilmovány nebo přetvořeny do formy seriálu (ve spolupráci s autorem nebo sám psal scénáře). Gaiman si často ve svých knihách zahrává s mytologií a propojuje mýtické světy s naším reálným. Jeho příběhy jsou plné referencí a odkazů na fantastickou literaturu i soudobou kulturu. Na tvorbě Gaimana je znát jeho vlastní zápal pro literaturu, které se věnoval již od raného věku. Je velkým fanouškem fantasy a sci-fi a tato láska se projevila mimo jiné tím, že napsal scénář k jedné z epizod kultovního seriálu *Doctor Who* (do češtiny překládáno jako *Pán času*). Zpracoval také životopis Douglase Adamse, autora *Stopařova průvodce po galaxii*. Podílel se na tvorbě seriálu na motivy knihy *Dobrá znamení*, kterou napsal spolu se svým přítelem, již zesnulým spisovatelem Terryem Pratchettem (proslavil se především svou rozsáhlou sérií *Zeměplocha*).

### Další díla autora:

- Nikdykde
- Koralina
- Hvězdný prach
- Američtí bohové
- Kniha hřbitova
- Oceán na konci uličky
- Anansiho chlapci
- Mezisvět

### Hlavní motivy:

mytologie, Bohové, moc, pomstychtivost, magie, lež, rodina

Zdůvodnění volby knihy	Žáci běžně ve škole pracují s řeckou mytologií, takže tato kniha jim může nabídnout seznámení také s mýty severskými. Dnešní žáci nejspíš znají některé z postav, protože je tento námět moderně zpracován společností Marvel a postava Thora tu vystupuje jako superhrdina spolu se svým nevlastním bratrem Lokim. Autor této knihy mýty zpracoval kvalitně, za použití moderního jazyka, ale bez velkých zásahů do původních textů. Gaiman se dlouhá léta zabývá mytologií a zapracovává ji do svých knih.
Zdůvodnění volby ukázky	Obě ukázky dobře zachycují to, jaké postavy Thora a Lokiho jsou. Je v nich znát Thorova zloba a výbušnost i Lokiho sklon k podvádění a zlomyslnost. Příběhy jsou dobrými zástupci mýtu jako takového, jsou v nich schematické postavy, nadpřirozené prvky atd.
Informace k ukázce	Bůh hromu Thor žije spolu se svým otcem v Ásgardu (domov bohů, severský ráj), fiktivní zemi. Jeho nejmocnější zbraní je kladivo Mjöllnir a pás Megingjörd, obojí mu dodává nadpřirozenou sílu. Průběžně řeší



	<p>problémy se svým nevlastním bratrem Lokim, který má schopnost přeměny, a tu využívá k tomu, aby ostatní obelhával.</p> <p>V ukázce <i>Poklady bohů</i> Loki odstraní vlasy Thorově družce a ten mu vyhrožuje ublížením, pokud to nenapraví. V <i>Tórově cestě do země obrů</i> můžeme opět vidět chování obou postav – zlomyslnost Lokiho a Thorovu výbušnou povahu.</p> <p>V obou ukázkách jsou nadpřirozené prvky (vlasy zmizelé jako kouzlem, znovuoživení kozlů, zmínka o obrech atd.)</p> <p>Tyto příběhy jsou typickým příkladem severských mýtů.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 5. UKÁZKA - Aktivity a otázky před čtením:

- Seznamte žáky s tvorbou Gaimana, zeptejte se jich, zda jeho knihy znají (příp. jim můžete pustit videoukázku, např. dílo *Koralína*, které má velmi kvalitní filmové zpracování, viz odkazy).
- Tematika mýtů je žákům poměrně vzdálená, proto je dobré ji propojit s tím, co znají, a zeptat se jich na postavy Thora a Lokiho. Nejspíše je budou znát z filmové nebo komiksové podoby vytvořené společností Marvel. Jako úvod hodiny pro ně tedy může být dobrou motivací pustit ukázku z filmu (viz odkazy – dvě krátká videa).

#### 5. UKÁZKA - Aktivity a otázky při čtení:

- Nastínění postav v mýtech má v sobě určitou schematicnost, které je možné využít. Zaměřte se tedy s žáky na charakteristiku postav v příbězích. Požádejte je např., aby vypsali pět vlastností Thora a pět Lokiho. Také se mohou pokusit tyto dvě postavy srovnat (v čem jsou odlišní a v čem naopak podobní). Řekněte jim, aby vybrali jedno slovo, kterým by je popsali (např. síla, lest, zlo, moc...).
- Popište proměnu atmosféry po probuzení Thora v prvním příběhu.
- Proč Thor není překvapený, a hned viní ze ztráty vlasů Lokiho? Najděte v úryvku okamžik, který to vysvětluje.

- Jaká byla reakce Lokiho, když jej Thor obvinil? Jaké pocity jej provázely? Zkuste jeho odpověď vyjádřit jiným tónem, můžete trochu upravit i jednotlivá slova (např. vystrašeně, znuděně, radostně).
- Jak na vás oba bratři působí v druhém příběhu? Popište chování a reakce Thora.
- Thorova zbraň je velmi speciální. Víte o ní něco bližšího?
- Zamyslete se nad negativními vlastnostmi obou hlavních postav a zformulujte je.
- Proč Thor ve druhém příběhu řekl, že mohou jíst maso, ale nesmí se dotknout kostí? Co se stane, pokud někdo tento příkaz poruší?
- Je v druhém příběhu něco nadpřirozeného?
- Popište atmosféru příběhu.

#### 5. UKÁZKA – Aktivity a otázky po čtení:

- Je možné, že už mají žáci s mýty nějaké předchozí zkušenosti. Zjistěte, zda jsou schopni tento žánr popsat, a na základě ukázky vytvořte společně definici mýtu.
- Může se zdát, že Loki je v obou situacích ten špatný a Thor naopak dobrák, ale jak vlastně reagoval?
- Napadá vás nějaký důvod, proč Loki připravil Sif o vlasy? Jaké důvody může člověk mít udělat něco špatného?
- Víte, jaké jsou těmto dvěma připisovány speciální schopnosti? Zkuste vysvětlit, čím jsou výjimeční.
- Thor a Loki jsou často zobrazováni jako bratři. Chovají se jako rodina?
- Popište Thora i Lokiho každého jedním slovem. V čem se liší? Jsou si v něčem podobní?
- Bylo od Thora správné, že se chtěl najíst u rodiny v divočině?
- V názvu druhého příběhu je řečeno, že se Thor vypraví do Země obrů. Jak jsou obři obecně zobrazováni? V jakých dalších knihách či filmech vystupují?
- Kam Thor vezme Tjálfiho? Myslíte, že ho potrestá?
- Co vás ještě zajímá (o hlavních postavách, jejich životech atd.) a nedočetli jste se o tom v ukázce? Sepište si otázky a nechte vašeho spolužáka, aby na ně odpověděl.

#### Mezipředmětové a vnitropředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Charakterizujte postavy pomocí obrazu (nakreslete Lokiho tak, aby byly zachyceny jeho vlastnosti z příběhu).

**Slohová výchova** – Popište postavu Thora, zaměřte se na jeho vzhled, oblékání...).

---

Užitečné odkazy:

Trailer k filmu Koralina - <https://www.youtube.com/watch?v=xkaluCwOTP4>

Filmové zobrazení Thora - <https://www.youtube.com/watch?v=vDkPMWpX1tI>

Filmová scéna vyjednávání Lokiho -

[https://www.youtube.com/watch?v=YzsMv_hNLAU](https://www.youtube.com/watch?v=YzsMv_hNLAU)

Informace o knize na Databázi knih -

<https://www.databazeknih.cz/knihy/severska-mytologie-338515>

Recenze knihy Severská mytologie -

<http://www.iliteratura.cz/Clanek/39277/gaiman-neil-severska-mytologie>

Informace o severské mytologii - <http://orlog.euweb.cz/main.php?page=bozstvo>

Definice slova mýtus - <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/M%C3%BDtus>

---

## POKLADY BOHŮ

### I

Thor měl za manželku překrásnou Sif. Pocházela z rodu Ásů. Thor ji miloval jednak kvůli ní samotné a jednak protože měla modré oči, bílou pleť, rudé rty a krásný úsměv, a milovali její předlouhé vlasy, které měly barvu pole ječmene na konci léta.

Thor se probudil a vytřeštil oči na spící Sif. Poškrábal se ve vousech. Pak manželku poplácal svou mohutnou rukou. „Co se ti stalo?“ zeptal se.

Sif otevřela oči barvy letní oblohy. „O čem to mluvíš?“ podivila se, pohnula hlavou a zatvářila se nechápavě. Prsty se dotkla své holé růžové lebky, sáhla na ni a váhavě ji začala ohmatávat. Pak zděšeně pohlédla na Tóra.

---

„Moje vlasy!“ To jediné ze sebe dokázala vypravit.

Thor přikývl. „Jsou pryč,“ řekl. „Připravil tě o vlasy.“

„Kdo?“ nechápala Sif.

Thor mlčel. Opásal se svým pásem síly Megingjördem, který zdvojnásobil jeho ohromnou sílu.

„Loki,“ promluvil pak. „Udělal to Loki.“

„Proč to říkáš?“ zvolala Sif a neustále si přitom ohmatávala hlavu, jako by jí třepetavý dotek jejích prstů dokázal vlasy vrátit.

„Protože,“ vysvětloval Thor, „když je něco špatně, ze všeho nejdříve mě napadne, že za to může Loki. Ušetří mi to spoustu času.“

---

Thor zjistil, že Lokiho dveře jsou zamčené, a tak je vylomil. Rozpadly se na kusy. Zvedl Lokiho do vzduchu a řekl jen: „Proč?“

„Proč co?“ Loki se tvářil jako ztělesněná nevinnost.

„Sifiny vlasy. Zlaté vlasy mé ženy. Byly tak nádherné. Proč jsi ji o ně připravil?“

Po Lokiho obličej postupně přelétlo sto výrazů: prohnalost a úskočnost, svéhlavost a zmatek. Thor jím pořádně zatřásl. Loki sklopil oči a ze všech sil se snažil tvářit zahanbeně. „Udělal jsem to z legrace. Byl jsem opilý.“

Thor se zamračil. „Vlasy byly Sifinou chloubou. Teď si lidé budou myslet, že má hlavu oholenou za trest. Že udělala něco, co dělat neměla, s někým, s kým neměla.“

„To ano. To je pravda,“ odvětil Loki. „Pravděpodobně si to myslet budou. Bohužel jsem ji zbavil i vlasových kořínků, takže bude mít po zbytek života hlavu jako koleno...“

„Ne, nebude.“ Thor se zahleděl na Lokiho. Držel ho nyní vysoko nad hlavou a mračil se jako bouřkový mrak.

„Obávám se, že bude. Ale může nosit klobouk nebo šátek...“

„Nebude po zbytek života holohlavá!“ zahřměl Thor. „Loki, synu Laufey, jestli jí ty vlasy okamžitě nevrátíš na hlavu, rozlámu ti všechny kosti v těle až do poslední. Jednu po druhé. A jestli jí vlasy neporostou jako dřív, vrátím se a rozlámu ti všechny kosti v těle až do poslední znovu. A znovu. Budu to dělat každý den, a půjde mi to čím dál líp.“

## THOROVA CESTA DO ZEMĚ OBRŮ

### I

Tjálfi a jeho sestra Röska bydleli s otcem Egilem a s matkou na statku na okraji divočiny.

Za statkem žili netvoři, obři a vlci a Tjálfi se s nimi častokrát střetl a musel utéct. Uměl běhat rychleji než kdokoli nebo cokoli na světě. Život na kraji divočiny obnášel také to, že Tjálfi a Röska byli zvyklí, že v jejich světě se dějí zázraky a prapodivné věci.

Jednoho dne však zažili, co dosud nikdy: na jejich statek dorazili dva návštěvníci z Ásgardu, Loki a Thor, ve voze taženém dvěma mohutnými kozly, kterým Thor říkal Tanngrjóst a Tanngrisni. Bohové požadovali nocleh a jídlo. Byli obrovití a mocní.

---

„Pro takové jako vy nemáme dost jídla,“ prohlásila Röska omluvně. „Je tu sice zelenina, ale zima byla tvrdá a slepice už jsme všechny snědli.“

Thor jen zamručel. Pak vytáhl nůž a oba své kozly zabil. Stáhl je z kůže a hodil je do ohromného kotle, který visel nad ohništěm. Röska a její matka nakrájely všechnu zeleninu, kterou měly na zimu, a přidaly ji k masu.

Loki si vzal Tjálfiho stranou. Chlapec z něho měl strach, bál se jeho zelených očí, zjizvených rtů a jeho úsměvu. Loki pravil: „Víš, že morek z kostí těch kozlů je pro mladého muže to nejlepší? Škoda že si ho Thor vždycky nechává všechn pro sebe. Jestli ale chceš být stejně velký a silný jako on, měl bys ten morek ochutnat.“

---

Když bylo jídlo hotové, Thor si vzal celého jednoho kozla a maso z druhého nechal zbylým pěti strážníkům. Stažené kůže rozložil na podlahu, pustil se do jídla a kosti házel na kůže. „Dávejte kosti na druhou kůži,“ řekl ostatním. „A nelámejte je ani nežvýkejte. Snězte jen maso.“

Myslíte si, že umíte jíst hodně rychle? Měli byste vidět, jak hltal jídlo Loki. V jednom okamžiku stálo před ním a vzápětí bylo pryč a on si otíral rty hřbetem ruky. Ostatní jedli pomaleji. Tjálfi stále musel myslet na to, co mu řekl Loki, a když Thor odešel od stolu, protože si musel odskočit, Tjálfi vzal svůj nůž, rozsekl stehenní kost z jednoho kozla a snědl trochu morku. Pak rozlomenou kost hodil na kozí kůži a zakryl ji jinými, nepoškozenými, aby to nikdo nepoznal.

---

Té noci všichni spali ve velké síni. Ráno Thor zakryl všechny kosti kozími kůžemi. Uchopil kladivo Mjöllni a zvedl ho vysoko do vzduchu. Řekl: „Tanngnjóste, buď zas celý!“ Zablesklo se a vzápětí se tam už protahoval Tanngnjóst, zamečel a začal se pást. Pak Thor zvolal: „Tannggrisni, buď zas celý!“ a stejná věc se opakovala i s druhým kozlem. Ten se však ke svému druhovi začal neohrabaně belhat, klopýtal a žalostně mečel, jako by ho něco bolelo. „Tannggrisni má zlomenou zadní nohu,“ řekl Thor. „Přineste mi kus dřeva a kus látky.“

Vyrobil kozlovi dlahu a ovázal mu nohu. Když byl hotov, zahleděl se na rodinu a Tjálfi měl dojem, že ještě nikdy neviděl nic tak děsivého jako Thorovy žhnoucí rudé oči. Thor sevřel topůrko svého kladiva. „Někdo z vás tu kost zlomil,“ pronesl hromovým hlasem. „Nakrmil jsem vás, požadoval jsem po vás jedinou věc, a přesto jste mě podvedli.“

„To jsem udělal já,“ promluvil Tjálfi. „Já jsem tu kost zlomil.“

---

Loki se snažil tvářit vážně, ale i tak mu cukalo v koutcích úst. Nijak příjemný úsměv to nebyl.

Thor pozvedl kladivo. „Nejradši bych celý tenhle statek zničil,“ zahučel. Egil se zatvářil vyděšeně a Egilova žena se dala do pláče. Pak ale Thor řekl: „Řekněte mi jediný důvod, proč bych tohle místo neměl proměnit v trosky.“

Egil mlčel. Tjálfi se však napřímil a odpověděl: „Můj otec s tím nemá nic společného. Nevěděl, co jsem udělal. Potrestej mě, ne jeho. Podívej se na mě: dokážu hodně rychle utíkat. Můžu se leccos naučit. Ušetří moje rodiče a já se stanu tvým sluhou.“

Jeho sestra Röska se postavila vedle něj. „Beze mě neodejde,“ pravila. „Jestli si ho vezmeš, vezmi si nás oba.“

Thor to chvíli zvažoval. Pak odpověděl: „Dobře. Ty, Röska, zatím zůstaneš tady a budeš se starat o Tanngrjósta a Tanngrisniho, dokud se Tanngrisnimu nezahojí noha. Až se vrátím, všechny tři si vás vyzvednu.“

## Hraničářův učeň

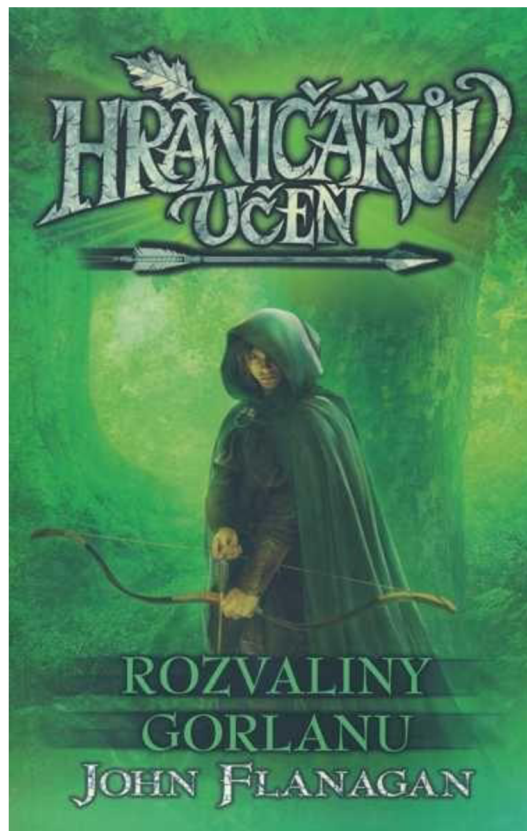
Autor: John Flanagan

Název: *The Ruins of Gorlan* (přeloženo jako *Rozvaliny Gorlanu*)

Rok vydání: 2004

Nakladatelství: Random House, Egmont

*Rozvaliny Gorlanu* jsou první knihou v sérii o hraničářově učni Willovi. Ten si přál být bojovníkem jako jeho zesnulý otec, ale na takové povolání nemá postavu (je hodně malý, hubený, spíše mrštný). V den, kdy jsou přiřazováni učni k jednotlivým mistrům, si jej nikdo nevybere, ale tajuplný hraničář Halt předá baronovi jakýsi dopis, který rozhodne o budoucnosti Willa. Ten se v noci vydá zjistit, co na psaní stálo. Tak obstojí v Haltově zkoušce, a on si jej vezme k sobě do učení. Postupně mu vysvětluje, jaké povinnosti se od hraničáře očekávají, seznamuje ho s jejich způsobem života, učí ho používat hraničářské zbraně, jednat v krizových situacích atd. Willa čekají mnohé nástrahy a nebezpečné situace, kterým musí jakožto hraničář čelit.



### John Flanagan

Tento australský spisovatel se narodil roku 1944. Přes práci u televize (je autorem mnoha televizních komedií a dalších scénářů) se dostal k literatuře. Sérii o hraničářském učni začal původně psát pro svého dvanáctiletého syna Michaela, kterého tak chtěl přilákat ke čtení. Nejdříve se jednalo jen o jednotlivé povídky, ty pak přepracoval do podoby prvního dílu série. Nakonec postupně přidával další díly, až vznikla čtrnáctidílná fantasy série. K té připsal ještě sedmidílnou sérii zvanou *Bratrstvo*. *Hraničářův učeň* sklidil úspěch po celém světě a nyní se pracuje na jeho filmové podobě. Série zachycuje mladého Willa a jeho přátele a zobrazuje jejich vývoj a postupné stárnutí, při kterém si osvojují schopnosti ve svém oboru (kromě hraničářů se v knihách objevují třeba rytíři nebo diplomaté). Pro svou dobrodružnost jsou autorovy knihy oblíbené u mladších čtenářů.



### Další díla autora:

- Hořící most
- Ledová země
- Nositelé dubového listu
- Výkupné za Eraka
- Vydědění
- Nájezdníci
- Lovci
- Otroci ze Sokora

### Hlavní motivy:

dobrodružství, příroda, obrana, boj, přátelství, důvěra, chudoba, tajemství

Zdůvodnění volby knihy	<i>Hraničářův učeň</i> je oblíbená série pro mladé čtenáře. Will je sirotek, kterého se ujme uznávaný hraničář Halt. Společně se vydávají na různé výpravy a Halt jej učí, jak být hraničářem. Will se postupně naučí pracovat se zbraněmi (především speciálním lukem), lovit zvěř, stopovat, jezdit na hraničářském koni, krýt se v prostoru atd. Kniha pracuje s motivem napětí, jsou v ní dobrodružné prvky a dětský hrdina, je tedy možné ji využít jakožto úvod do dobrodružné literatury, případně jako přechod mezi literaturou dobrodružnou a knihami s dětským hrdinou. Navíc se mohou žáci s Willem identifikovat. Mnozí z nich jsou (nebo byli) podobní uličníci. Je zde zachycena Willova mladistvá zvědavost i zapálení, ale postavy nejsou pouze kladné, mají i své nedostatky jako třeba Willova nedočkavost či Haltova přísnost nebo snížená schopnost komunikace s lidmi.
Zdůvodnění volby ukázky	Ukázka dobře zachycuje podstatu celé série a to, jaké silné stránky Will má. Je zde zobrazeno, jak získá vzkaz týkající se jeho budoucnosti tím, že vyleze na vysokou věž do pracovny barona. Prostřednictvím jeho cesty do věže

	můžeme demonstrovat celou sérii a dobrodružnou literaturu a také zachytit to, jaký je Will jakožto postava. Je zde zachycen počátek cesty přátelství a odvahy. Pokud se žákům úryvek bude líbit, je velká šance, že si knihu přečtou celou. Toto je tedy i způsob, jak je nalákat k četbě série.
Informace k ukázce	V ukázce se Will dozvídá, co s ním bude dál, a že se jej Halt ujme jako svého učně. Aby jej Halt učil, musí si to ale Will zasloužit. A sám nic netuše projde zkouškou ve chvíli, kdy se mu povede vyšplhat do věžní pracovny barona, jemuž dříve toho dne předal Halt záhadný vzkaz, který má rozhodnout o Willově budoucnosti. Toto je jen jedno z prvních dobrodružství Willa na jeho cestě stát se hraničářem.

#### 6. UKÁZKA – Aktivity a otázky před čtením:

- V úvodu se žáků zeptejte, zda tuto sérii znají, a dokázali by vysvětlit, kdo jsou hraničáři (možná tento pojem znají také od Tolkiena). Jak takový hraničář vlastně vypadá?
- Řekněte žákům několik klíčových slov (např. hraničář, zkouška, věž, vzkaz, nebezpečí) a nechte je vymyslet, o čem ukázka bude.
- Pusťte jim ukázkou z audioknihy (konec čtvrté kapitoly), ve které je scéna, která předchází úvodnímu dobrodružství Willa. Pokud nemáte k dispozici audioknihy, můžete jim ukázkou přečíst vy.

#### 6. UKÁZKA – Aktivity a otázky při čtení:

- Přečtěte jen část ukázky (první tři sekce), a pak žáky nechte pracovat ve dvojici a sdělit si svůj názor na to, jak to celé dopadne (zda se Willovi povede dopis získat bez povšimnutí).
- Jaký byl Willův plán? Jakým způsobem se snažil dostat do věže?
- Jak se Will naučil takto se pohybovat v prostoru a šplhat? Je jeho počínání nebezpečné?
- Co by mohlo v záhadném dopise být?

- Jaký máte z noční scény pocit? Je to napínavé?
- Jak to asi dopadne? Bude Will za takové chování potrestán?

#### 6. UKÁZKA – Aktivity a otázky po čtení:

- Po dočtení ukázky nechte žáky společně diskutovat o tom, co Willa čeká jakožto hraničářského učně.
- Zjistěte, zda už četli nějakou knihu z žánru dobrodružné literatury. Jaká to byla?
- Celá Willova akce byla velmi dobrodružná. Zažili jste někdy podobně dramatický moment?
- Myslíte, že se Will zachoval správně, když se v noci vydal do věže?
- Proč podle vás dal Halt vzkaz baronovi místo toho, aby vše rovnou řekl Willovi?
- Zaujala vás kniha? Proč ano/ne?

#### Mezipředmětové a vnitřněpředmětové vztahy:

**Výtvarná výchova** – Nakreslete krátký komiks zachycující děj z ukázky (Willovo dobrodružství při snaze získat dopis).

**Slohová výchova** – Zkuste popsat, jak si představujete Willův vzhled – výška, váha, oblečení.

#### Užitečné odkazy:

Ukázka z audioknihy Rozvaliny Gorlanu –

<https://www.youtube.com/watch?v=TiflVCuxSZg>

Informace o knize na Databázi knih –

<https://www.databazeknih.cz/knihy/hranicaruv-ucen-hraniciarov-ucen-rozvaliny-gorlanu-12949>

Recenze knihy – <https://www.mfantasy.cz/2011/08/hranicaruv-ucen-kniha-prvni-%E2%80%93-rozvaliny-gorlanu-%E2%80%93-recenze/>

Oficiální stránky autora – <http://www.worldofjohnflanagan.com/>

Stránky českého hraničářského sboru –

<https://hranicarskysbor4.webnode.cz/kdo-je-to-hranicar/>

Bylo hodně po půlnoci. Blikající pochodně kolem hradního nádvoří, už jednou vyměněné, začínaly znovu skomírat. Will je několik hodin trpělivě sledoval a čekal na tuhle chvíli – až bude světlo bídné a stráže poslední hodinu před střídáním ospalé.

Když se den chýlil ke konci a stíny padající na pole mezi lesy se začaly dloužit, dospěl k rozhodnutí.

Musel zjistit, co je napsané na tom papíře. A musel to zjistit dnes v noci.

Když padla tma, vydal se zpátky do hradu. Vyhýbal se jak vesničanům, tak i lidem z hradu, a znovu se ukryl ve větvích smokvoně. Cestou nepozorovaně vklouzl do kuchyně a nabral si chleba, sýr a jablka. Jak večer pokračoval a hrad se začínal připravovat na noc, zasmušile jídlo přežvykoval a ani nevnímal, jakou má chuť.

---

Sledoval přesuny stráží a pochopil, v jakém intervalu chodí na pravidelnou obchůzku. Kromě jednotky strážných tu byl ještě seržant ve službě u dveří do věže, které vedly ke komnatám barona Aralda. Byl ale tlustý a uzívaný a pro Willa nepředstavoval žádné nebezpečí. Will ostatně stejně nehodlal jít dveřmi ani po schodech.

Díky nenasytné zvědavosti a zálibě chodit tam, kam neměl, si během let vypěstoval schopnost pohybovat se zdánlivě otevřeným prostorem tak, aby ho nikdo neviděl.

Nejvyšší větve stromů se komíhaly ve větru, takže v měsíčním světle vytvářely pohyblivé vzory – a Will je teď velice šikovně využil. Instinktivně přizpůsobil své pohyby rytmu stromů a hravě vplynul do obrazců na nádvoří, stal se jejich součástí a tak se v nich skryl. Nedostatek úkrytů mu svým způsobem ten úkol usnadnil. Tlustý seržant nepočítal s tím, že by se někdo mohl pohybovat po otevřeném nádvoří. Nečekal, že někoho uvidí, a také nikoho neviděl.

---

Okno baronovy pracovny bylo vysoko a trochu bokem. Aby se k němu dostal, musel by vyšplhat nahoru, pak hledat cestu po obvodu zdi až k místu, které bude za bokem, kde stojí na stráží seržant, a potom zase vzhůru k oknu. Celou cestu nahoru bude mít spoustu opor pro nohy a úchyty pro ruce. V minulosti už vyšplhal na všechny tři ostatní věže, a proto u téhle žádné vážné problémy neočekával.

Jenže kdyby ho někdo viděl tentokrát, nemohl by se vymlouvat na nějaké uličnictví. Byl by uprostřed noci přistižen na místě, kde neměl vůbec co pohledávat. Baron u téhle věže rozhodně nepostavil stráže jen tak pro zábavu. Měli ji chránit před vetřelci.

Rychle a lehce začal šplhat po zdi. Prvních dvacet stop urazil za pár vteřin, lezl po drsném kameni jako obrovitý čtyřnohý pavouk. Pak, když se dunivé kroky ozývaly

přímo pod ním, ztuhl, připlácnutý ke zdi pro případ, že by nějaký šramot mohl strážného varovat.

Zdálo se, že seržant skutečně něco zaslechl. Zastavil se přímo pod místem, kde Will visel, civěl do noci a pokoušel se proniknout pohledem skrz flekaté pohyblivé stíny, které vytvářel měsíc a kymácející se stromy. Jenže, přesně jak Will zjistil předchozího večera, lidé se málokdy podívají nahoru. Seržant, konečně spokojený, že to, co zaslechl, nebylo důležité, pokračoval dál v obchůzce kolem věže.

---

To byla příležitost, kterou Will potřeboval. Mohl se také přemístit po obvodu věže, takže byl přímo pod oknem, k němuž se chtěl dostat. Ruce i nohy hravě nacházely oporu, pohyboval se tempem skoro tak rychlým, jako kdyby šel, stále výš a výš po zdi věže.

Když konečně rukama nahmátl kamennou okenní římsu, vytáhl se nahoru, nohama se přehoupl přes parapet a zlehka skočil dovnitř do místnosti, zaplavila ho vlna úlevy.

Baronova pracovna byla pochopitelně prázdná. Velkým oknem proudil dovnitř bledý svit třičtvrtěčního měsíce.

A list papíru, který měl odpovědět na otázku o Willově budoucnosti, ležel tady, na psacím stole, tam, kam ho baron položil. Will se nervózně rozhlédl po pracovně. Baronovo ohromné křeslo s vysokým opěradlem stálo za stolem jako na hlídce. V místnosti se temně a nehnutě tyčilo i několik dalších kusů nábytku. Z portrétu na jedné zdi na Willa vyčítavě civěl jeden z baronových předků.

Setřásl hloupé úvahy a hbitě přešel ke stolu. Jeho měkké boty se nehlukně pohybovaly po holých prknech podlahy. List papíru, v odraženém měsíčním svitu zářivě bílý, byl na dosah. Jen se podívám, přečtu si to a vypadnu, říkal si Will. Nic víc nemusel udělat. Natáhl po něm ruku.

Prsty se dotkly papíru.

---

A jakoby odnikud vyrazila čísi ruka a popadla ho za zápěstí!

Will vyděšeně vykřikl. Srdce mu vyskočilo až do krku a najednou zíral do chladných očí hraničáře Halta.

Kde se tady vzal? Will věděl najisto, že v místnosti předtím nikdo nebyl. A neslyšel ani vrznout dveře. Pak si vzpomněl, jak se hraničář umí zahalit do té divné, flekaté šedozelené pláštěnky, splynout s prostředím a ztratit se ve stínech tak, aby ho nikdo neviděl.

„Napadlo mě, že něco takového třeba zkusíš,“ řekl tiše hraničář. „Nemáš mi k tomu co říct?“ zeptal se Halt. Will jen mlčky zavrtěl hlavou. Nechtělo se mu ji zvednout

a střetnout se s tím temným, pronikavým pohledem. Haltova další slova potvrdila Willovy nejhorší obavy.

„No, tak se podíváme, co si o tomhle pomyslí baron.“

---

Hraničář sevřel Willovo zápěstí jako v železech a vyvedl ho ze dveří na široké točité schodiště, které směřovalo nahoru k baronově komnatě. Když Halt se svým zajatcem vstoupil, baron zvedl hlavu od stránky, kterou měl právě rozečtenou.

„Takže jsi měl pravdu,“ řekl baron a Halt přikývl.

„Přesně jak jsem řekl, můj pane. Přeběhl po hradním nádvoří jako stín. Obešel strážného, jako by tam ani nebyl, a vylezl po věži jako nějaký pavouk.“

Baron odložil hlášení na postranní stolec a nahnul se kupředu.

„Říkáš, že vylezl po věži?“ zeptal se trochu nevěřicně.

„Bez lana. Bez žebříku, můj pane. Bylo to pro něj tak jednoduché jako pro vás, když ráno nasedáte na koně.“

„Tak co s tebou uděláme, náš malý Wille?“ pokračoval baron. Vstal z křesla a začal přecházet po místnosti. Will ho po očku sledoval a pokoušel se odhadnout jeho náladu. Energická vousatá tvář nic neprozrazovala. Baron se zastavil a zadumaně si hladil bradku.

„Pověz mi, Wille,“ začal a odvrátil se od nešťastného chlapce, „co bys udělal na mém místě? Co bys udělal s klukem, který se uprostřed noci vloupá do tvé pracovny s úmyslem ukrást důležitý dokument?“

„Já nekradl, můj pane!“ Protest vyjel z Willa dřív, než se stačil ovládnout. „Já jen... chtěl jsem se podívat, to je všechno.“

---

„Možná že ano,“ připustil baron, ale jeho obočí zůstalo stále povytažené. „Ale neodpověděl jsi na moji otázku. Co bys dělal na mém místě?“

„Můj pane, nevím, co bych udělal na vašem místě. Vím jen, že není žádná omluva pro to, co jsem udělal, a přijmu každý trest, pro který se rozhodnete.“

„Máš nějaký návrh, Halte?“ zeptal se baron důsledně neutrálním tónem.

Will se podíval na hraničáře. Ten se tvářil nepřístupně jak obvykle. S prošedivělými vousy a krátkými vlasy vypadal ještě odmítavěji a zlověstněji.

„Možná by šlo ukázat mu ten papír, co ho tak moc chtěl vidět, můj pane,“ prohlásil a vytáhl list z rukávu.

Baron si na chvíli dopřával úsměv. „To není špatný nápad,“ poznamenal. „Řekl bych, že právě to mu jaksí naznačí, jak bude potrestán, že?“

Hraničář přešel místnost a podával Willovi papír, kvůli němuž bylo tolik v sázce. Willovi se třásla ruka, když si ho bral. Všiml si, že baron ho nedočkavě sleduje. Halt, jako vždycky, byl lhostejná socha. Will rozložil list papíru a četl slova, která tam napsal Halt.

*Ten kluk Will má předpoklady stát se hraničářem. Přijmu ho za svého učně.*

## Příloha č. 6: Tvorba žáků

---

V rámci ročního experimentu jsme se snažili žáky zapojit všemi možnými způsoby. Nejen že četli, ale také tvořili. Průběžně jsme literaturu propojovali s výtvarnou výchovou a slohem, a zároveň vytvářeli i práce kratšího rozsahu během hodin LV. Na následujících stranách jsou některé z těchto prací. Opět se jedná o žáky šesté a sedmé třídy.

### Výtvarné práce

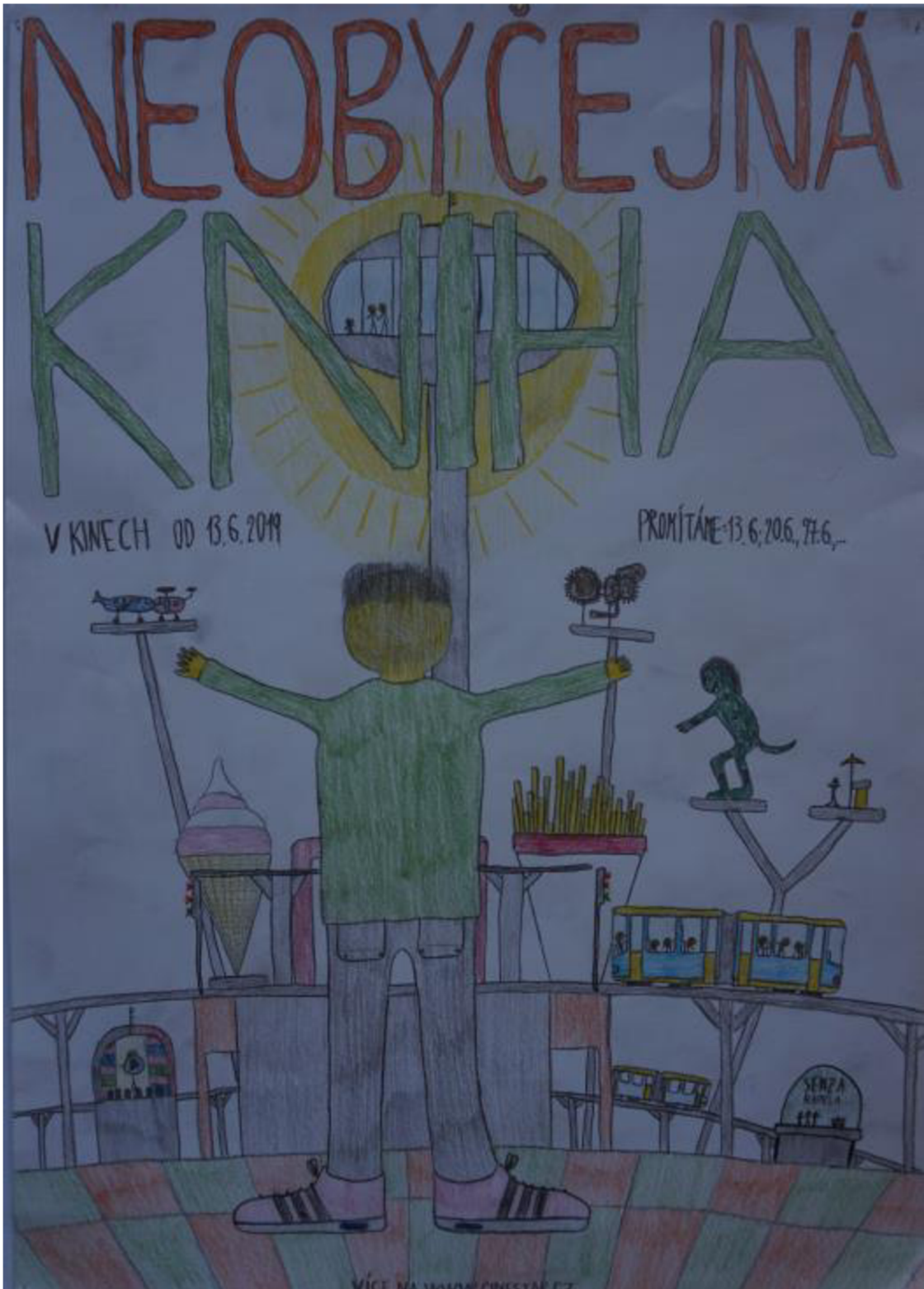
V sedmé třídě žáci probírali mimo jiné také *Malého prince*: tematiku přátelství a pouta, jaké si Malý princ vytvořil se svou liškou. Vytvářeli pak origami a také pracovali se svými oblíbenými citáty.





V rámci jedné z hodin žáci sedmého ročníku pracovali přímo s knihou jako takovou a učili se o ilustraci a obálkách. Mohli použít nějakou jim známou knihu, přetvořit název tak, aby obsahoval slovo kniha, a nakreslit vlastní obálku, případně i pozvánku na filmovou verzi.





# Vítejte v knize



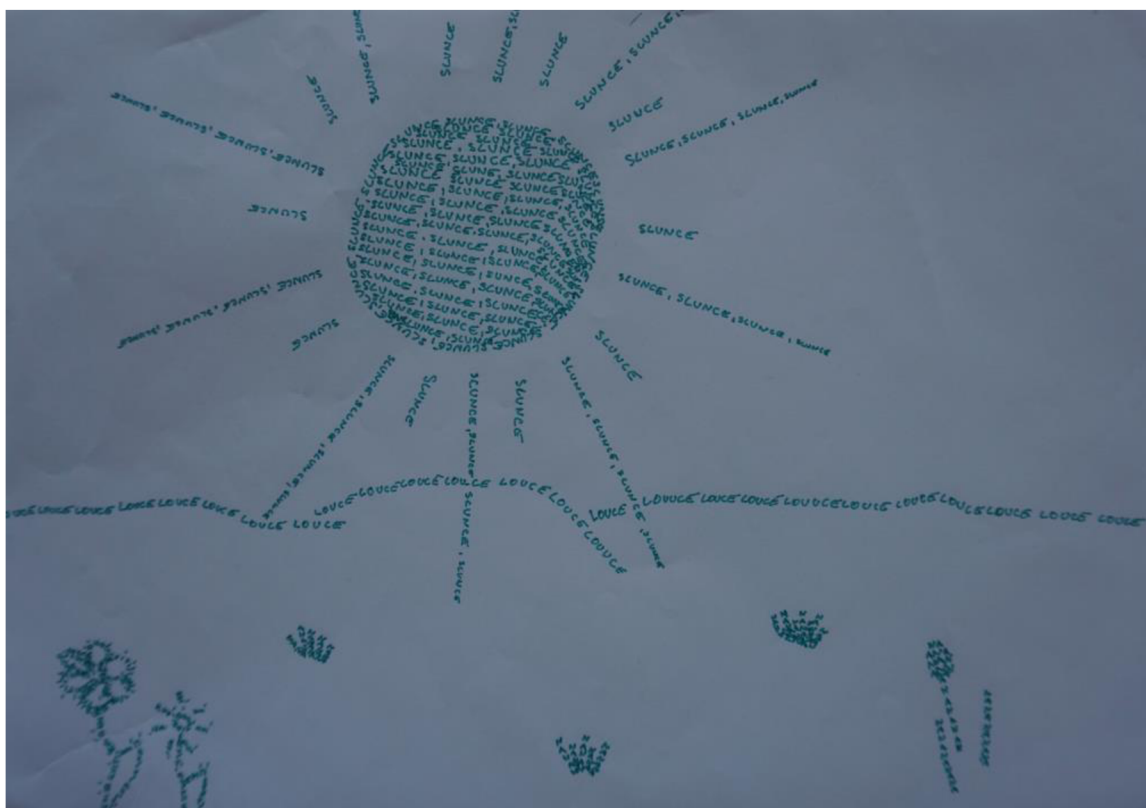
Dobrodružný příběh  
o kamarádství.

Kde se všechno začíná slávi realitám.

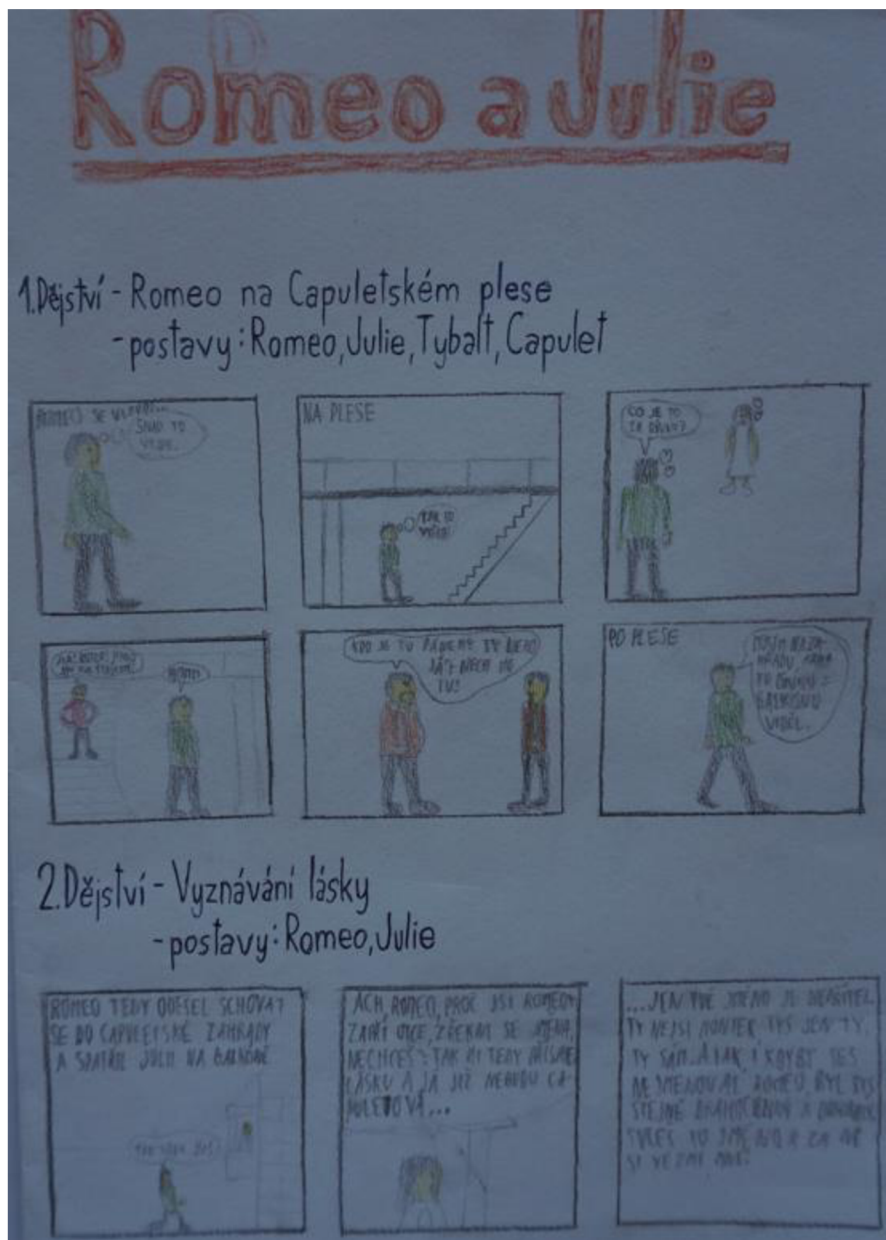
**V KINECH OD 35. 2021**

se objevilo světlo. vycházel z knihy. Thomas se světlo ocitl  
a najednou ho kniha pohltila. Co je uvnitř knihy? Jaké  
dobrodružství Thomase čeká? Dozvíte se v Labyrintu....

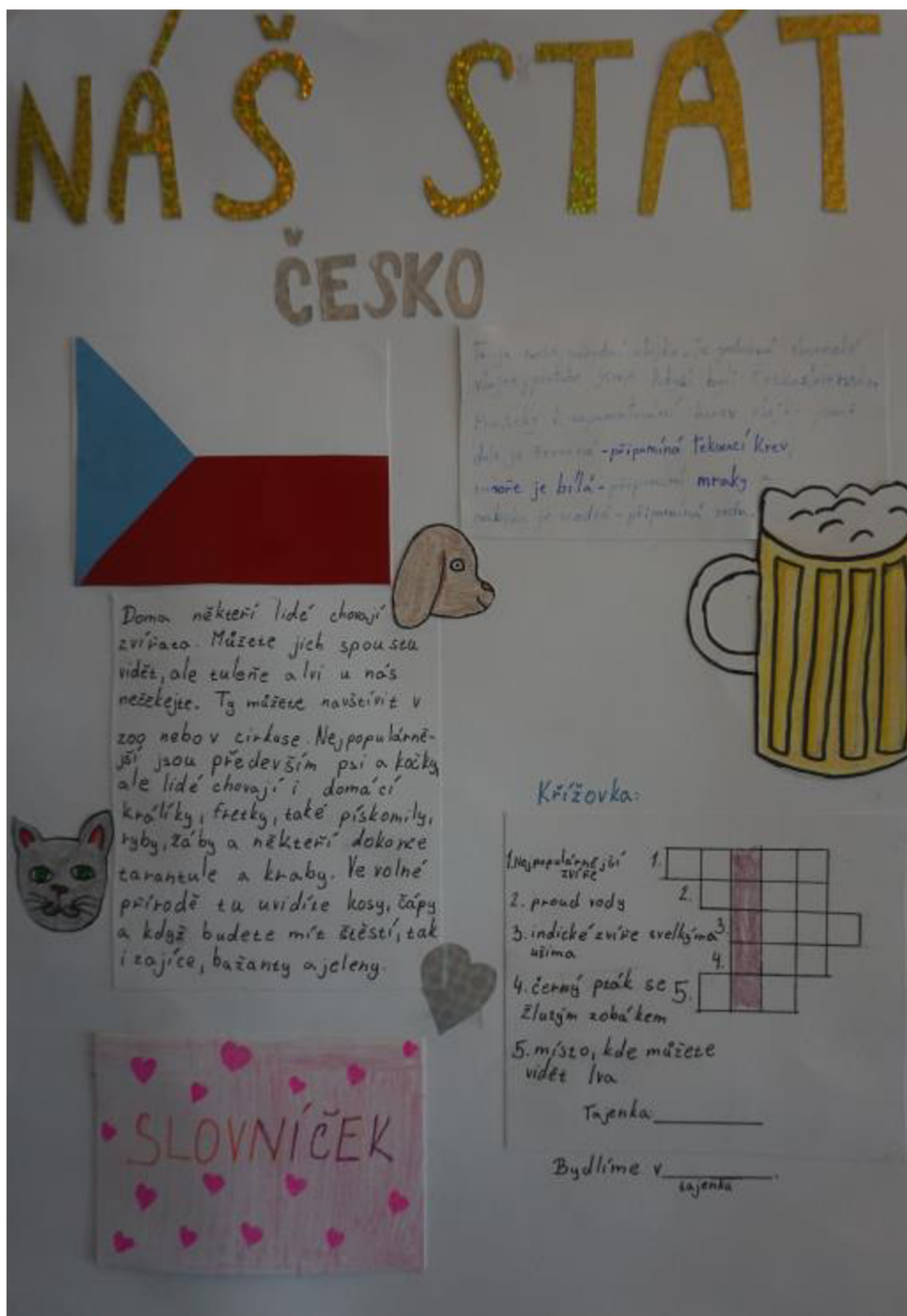
Žáci vytvářeli s vyučující také kaligramy.




V sedmé třídě také žáci pracovali s tematikou dramatu a v krátkosti si představili dílo *Romeo a Julie*, ke kterému pak kreslili vlastní ztvárnění příběhu.





Jedním z velkých témat v šesté třídě byly také knihy spojené s cestováním. A v rámci čtení *Cesta kolem světa očima dětí* jsme se nechali inspirovat jejím formátem; žáci vytvářeli (ve dvojicích) plakát České republiky, jak by ji prezentovali oni dětem ze zahraničí.



# Zajímavosti z Česka







**Naše putování na české svátky**  
 Naš úvodní stánek pro vánoce. Na vánoce většinou kupují s  
 bonifikačním zápisem. To znamená, že dostávají a pod  
 obřadem jim dárky. Je to super svátek!

**Naše typické české jídlo:**  
 Naše typické české jídlo je  
 zelné knedlíky. Je to vlastně  
 zelné knedlíky a ve pivovaru maso.  
 Dávají ho v hodně hospodách, ale  
 ve všech asi ne. To je celkem  
 chutné, až má  
 to dole.

**Naše roční období:**

Jaro  Podzim   
 Létlo  Zima 

**Živáta v našem okolí:**  
 Nejčastěji u nás můžeme potkat zajíce, srnky, ovce,  
 dříve a málo hodnosti, ovce, kůže a málo pšiny. Všechny tyto  
 zvířata u nás potkáme málo, ale jsou tu i tato: křivice,  
 vyčezaji, navíc nebo je pár dní v okolí. Kapiškad, jakom  
 líka, ve tanou nítel, mořem, a jsou tu i další. Jozovci, myši,  
 vlci a v Budydech, medvědi!

**Alžběta Tomášková se Světa**  
 v Archa Bydlovnického Osmice  
 a jme z Česka republiky.  
 Na tomhle papíře je provedeno  
 českou republiku, a uvažeme  
 si, naše kraj, na vřelky a naše  
 vřelky. Máme státní jazyk, pár  
 vřelky, jak to má všechno přibližně  
 Doučame si, se si naše republiku  
 křivice!

**Kofola se vyrábí**  
 v naší Česku  
 v Křivici. Je to malá  
 město, které má málo  
 lidí. Je celkem a hlavně  
 hodně dobrá! Má dle jí  
 asi všude, v restauracích,  
 v hospodách, je všude.  
 Oh, bene!!!

# POŽDRAV Z ČESKA



**ČESKÁ REPUBLIKA**

**České děšné řeky...**  
 Ji na Vávoce jim máš dárky miminka  
 ženské, pány jim říkají dárky pod  
 vánoční obřadem, reavoni na armécké a  
 oděti pyže.

**Hlavní město: Praha (Prague)**

**Škola má začátek v 8:00 rano.**

**Hymna: Kde domov můj?**

**Možná čera ročních období...**

Jaro  Podzim   
 Létlo  Zima 

**Uvažte si, jaké úroveň máte - kofolu!**








Posledním příkladem výtvarných prací žáků jsou komiksy. Realizovali jsme speciální blok zabývající se pouze komiksy, jejich různými druhy a jejich seriálovým zpracováním. A žáci pak v rámci VV tvořili vlastní komiksy. Někteří sami, jiní ve dvojici.





## Písemné práce

Při čtení *Řvi potichu, brácho* psali žáci povzbudivé vzkazy hlavní postavě jménem Pamela. Ta vyrůstala s autistickým bratrem a v mnohém to pro ni bylo náročné, žáci ji tak mohli trochu podpořit a něco jí vzkázat. Vyjadřovali se k okamžiku, ve kterém Pamela seznámila své kamarády s bratrem.

*Ahoj Pameló, jak se máš? Po věřejší schůzce se cítím zvláště, ale jestli má naše přátelství být dobré, tak to záleží na nás, a ne na tvém bratrovi.*

*Zkus si najít kamarády, kteří by ti s tím pomohli. Hned jak se s nimi setkáš, tak jim o bráchovi řekni, ať víš, kdo jsou praví kamarádi. Nejdou jeho zvyky změnit?*

*Ahoj Pameló, tady Denis, chtěl bych ti říct, že tvůj mladší bratr je celkem v poho, až na to, že je teda trochu jinej než ostatní. Ale s tím si nelam hlavu, je to přece tvůj brácha, a až vyrosteš, tak bez něho nebudeš moct žít, věř mi. Musíš zachovat klidnou hlavu.*

*Ahoj Pameló, doufám, že se ti v nové škole líbí. Sice jsem myslela, že tvůj brácha bude horší, ale ne, bylo to supr. Děkuji ti za den s tebou a tvým bráchou.*

*Čau Pameló.*

*Nevím sice, jak se máš, ale jestli se máš blbě, tak zkus zachovat chladnou hlavu. Zase ses přestěhovala a nevím, kde bydlíš. S bráchou si zkus hrát a poslouchat ho. Možná se ti udělá líp.*

Jednou z nejoblíbenějších knih v šesté třídě byla česká *Prašina*, příběh, ve kterém je část Prahy bez elektřiny, a parta dětí se zaplete do tohoto poprasku a snaží se tu situaci zlepšit. Žáci psali, jak si představují *Prašinu*, nebo jak by se cítili, kdyby najednou přestala fungovat elektřina. Každý měl možnost svou práci přečíst před ostatními, takže jsme si vlastně udělali i takovou naši vlastní *Prašinu*.

### *Prašina*

*Kdysi dávno, asi před sto lety, v naší vesnici vzadu až za lomem byla jedna oblast. Jmenovala se Prašina. Vyprávěl mi o ní děda, kterému to povídal jeho děda. Říkal, že moc lidí tam nebydlelo ani nechodilo, protože tam nešla elektřina. Když jste přišli na toto místo, přestal fungovat telefon, baterka a klidně i auto. Zajímalo mě, jestli Prašina stále existuje. Tak jsem začala pátrat. Vzala jsem staré i novější mapy vesnice a jejího okolí. Nikde to nebylo. Pak jsem pátrala na internetu. Také nic. A v tu ránu mě zastavil děda. Dal mi do ruky starý deník s ručně nakreslenými obrázky a popisky. Poděkovala jsem mu a odběhla do pokoje. Pak jsem si vše přečetla. Děda v Prašině byl! A dokonce ji i zkoumal. To ve mně vzbudilo detektivní náladu. Byla u toho i mapa, podle které se může jít zkratkou. Sbalila jsem si batoh a vydala se na cestu. Šla jsem podle mapy a najednou mi přestal fungovat mobil. Došlo mi, že jsem na místě. Nikdo nikde nebyl. Byly tam staré opuštěné domy. Vydala jsem se tam. Zjistila jsem, že v jednom z těch domů něco svítí. Vešla jsem dovnitř. Bylo to tam překrásné, a co mě překvapilo, i docela zachovalé, v barokním stylu. Šla jsem do sklepa, odkud to světlo vycházelo. Viděla jsem tam nějaký přístroj. Vypadalo to, že to ovládá Prašinu. Zkusila jsem to vypnout. Nešlo to! Chtělo to kód. Tak jsem ho šla hledat. „Třeba to bude napsané někde v tom domě.“ pomyslela jsem si. Hledala jsem všude. Nikde jsem nic nenašla. Jediné místo, kde jsem nebyla, byla půda. Tak jsem tam šla. Byla tam truhla. Otevřít to nešlo. Tak jsem ji vypáčila. Číselný kód byl 55368202. Zadála jsem ho a můj plán vyšel. Z Prašiny se stal prach. Proč to nebylo v novinách? Protože o tom nikdo nevěděl až na mého dědu.*

### *Jak by to vypadalo, kdybych žila na Prašině?*

*Chtěli byste žít na Prašině? A víte vůbec, co to ta Prašina je? Já bych na Prašině nechtěla žít, a jestli pořád nevíš, co to ta Prašina je, tak určitě čti dál. Prašina je vymyšlená část Prahy, kde nefunguje elektřina. Když na Prašinu vjede tramvaj, zastaví se. Když na Prašinu vejdu, vypne se mi telefon, vypne se cokoli, co je na baterku nebo na elektřinu. Je to hustý. Na Prašině jsou jen staré neobydlené domy. Nikdo si nedokáže představit život na Prašině. A stejně bych tam nechtěla žít.*

## *Prašina*

*Psal se rok 2022. Prašina postoupila do celého světa, nikomu nefungovala elektrína, zvířata dávno utekla do divočiny.*

*„Přece se to musí vyřešit,“ volali všichni. Jediné místo, kde fungovala elektrína, byl Černobyl a 60 km kolem něj. Lidé to řešili a vymýšleli, jak by se to dalo vyřešit. Nikdo o Černobylu nevěděl. Až do jednoho dne, kdy mladí průzkumníci šli do Černobylu, aby tam zkusili něco najít. Byli to tři kluci: Pepa, Vitek a Karel. Kluci si mysleli, že už nikde nešla elektrína, tak začali podnikat různé výpravy. Dnes šli do Černobylu. Vitek nevěděl, že má v kapse starý budík. Ale brzy to zjistil. „Kluci, pojďte sem!“ zavolal Vitek na ostatní. „Podívejte se, začal zvonit.“*

*„To ale znamená, že je tady elektrína.“ řekl Karel. „Musíme to říct rodičům,“ řekl Pepa. Kluci rychle spěchali domů. „Mamí, v Černobylu funguje elektrína, zavolej prezidentovi.“ Maminka zavolala a všechno to řekla. Zanedlouho to věděl celý svět. Sjížděli se tam vědci a průzkumníci z celého světa. Byli tady TvTwix, inženýři, vědci a všichni se snažili něco najít. Vešli do elektrárny, celou ji prozkoumali a našli velkou místnost, kde byla páka a u ní bylo napsáno prašina a antiprašina. Pak všichni zatáhli za páku, aby byla na poloze antiprašina. Z ničeho nic se otevřela místnost, kde byl zdroj celé elektrárny. Kolem něj stálo 200 kol, kterými elektrárnu museli nastartovat.*

*Každý si sedl na kolo a šlapal, co mu nohy stačily. Najednou se Černobyl nastartoval a Prašina začala pomalu ustupovat. Pepa, Vitek a Karel byli odměněni za záchranu světa.*

*Nakonec se zjevil Chuck Noris a přiznal se, že to omylem zapnul on.*

## *Prašina*

*Ted' jdu ze školy, jako obvykle pozdě večer. Ujel mi autobus, a tak mi nezbude nic jiného než se vydat pěšky. Najednou se ocitnu v temné ulici, která se začíná zužovat. Mám takový divný pocit, jako by mě někdo sledoval. V téhle části města jsem ještě nebyla, je to tu zvláštní a strašidelné. Nikde tu nejsou rozsvícená okna ani žádné obchody, natož tak člověk. Když si vytáhnu z batohu mobil, abych se podívala, kolik je hodin, celý úplně hoří. Je to strašně divné. Ted' jsem v koncích, nevím, kde jsem, nevím, kolik je hodin, a navíc jsem tu úplně sama. V tu chvíli slyším, že někde šustí noviny. Rozhlédnu se, a u zchátralých dveří leží. Vypadají jako nové noviny.*

*Natáhnu se pro ně a uvidím na titulní straně obrázek, který se podobá téhle ulici. A k tomu je napsané: Prašina zasáhla další část města. Kam bude pokračovat? Když čtu dál, dozvím se, že v Prašíně nefunguje elektrína. Nikdo neví proč. To by vysvětlovalo, proč mi nefunguje mobil. Ale jak se dostanu domů??? Když najednou*

*uslyším hlasy. Někdo tudy jde. Nevěděla jsem, co mám dělat, a tak jsem se schovala za dřevěný sud, který ležel vedle mě. Prošli kolem mě, zaslechla jsem, že mají namířeno na náměstí, z kterého jsem vycházela. Tak mě nenapadlo nic lepšího než jít opatrně za nimi. Dostala jsem se na náměstí, odkud jsem se dostala domů. Celou noc a pak i dlouho potom mi vrtalo hlavou, co se tam vlastně děje. A i dnes nechápu, co se tam děje.*

### *Prašina v našem městě*

*všechno to začalo v roce dva tisíce. Najednou v jedné čtvrti, která se jmenovala Prašina, přestala fungovat elektřina. nebylo moc co k tomu dodávat. Nic tam totiž, co bylo na elektřinu, nefungovalo. Já jsem tam bydlela. Ze začátku to bylo hrozné, ale postupem času jsem si zvykla. Museli jsme vše dělat ručně. Mýt nádobí, prát oblečení, a všechno jsme ohřivali na ohni. Svítili jsme jen svíčkou nebo ohněm, na kterém jsme ohřivali jídlo. Nebyly telefony, počítače ani tablety. Můj starší brácha se s tím nemohl dlouho vyrovnat, déle než já. Ale nakonec si stejně musel zvyknout. Měli jsme hodně zvířat: koně, psa, kočku, slepice, krávy, kozy, ovce i prasata. Takže to byla celkem fuška... Ale řekli jsme si, že tam stejně zůstaneme. Sice nefungovala elektřina, ale zato tam byla krásná příroda! A my jsme přírodu milovali. Jezdili jsme na kolech, chodili jsme na túry a pokaždé, když trochu zapršelo, jsme šli na houby. Takže bysme stejně nikdy neodešli. Zato když byla bouřka, tak bylo vždy nad Prašinou nejvíce blesků a hromů! To jsme ještě neviděli! Ze začátku se zvířata hodně lekala, ale nakonec si na bouřku stejně zvykla. Moc dobře jsem to věděla, protože jsem v Prašíně vyrůstala. Narodila jsem se v roce dva tisíce. A zrovna ten rok v Prašíně přestala fungovat elektřina. Bylo to zvláštní... A co si myslíte vy, jak to dopadlo?*

V knize *Soví zpěv* musí hlavní hrdinové utéct ze svého domova, protože jej začne zaplavovat voda. Probírali jsme s žáky, jak by jednali, kdyby se něco takového stalo, a především jaké věci by si s sebou vzali, kdyby se ještě stihli sbalit a pak museli utéct. Níže najdete několik seznamů.

- *Živý pes*
- *Mobil*
- *Člun*
- *Peníze*
- *Fotky a vzpomínky*

- *Mobil*
- *Lékárnička*
- *Pes*
- *Deníček*
- *Propiska*
- *Plyšák*
- *Album s fotkami*
- *Šnorchl*
- *Fleška*

- *Jídlo*
- *Pití*
- *Králík*
- *GPS*
- *Zapalovač*
- *Sekera*
- *Oblečení*
- *Mobil*
- *Baterka*
- *Nůž*
- *Lékárnička*
- *Léky*

- *Oblečení*
- *Jídlo a pití*
- *2 kočky a psa*
- *Baterku*
- *Peníze*
- *Deku*
- *Telefon se vzpomínkami a na zavolání nějaké pomoci*

Při čtení knihy *Deník zlého psa* jsme se s dětmi rozhodli, že zkusí něco podobného vytvořit i pro svoje zvířátko. Někdo pro psa, jiný pro kočku, ale objevili se mezi deníky i křečci nebo rybička. Měli se vcítit do svého zvířete a popsat několik jeho běžných dnů.

### *Deník psa Rona*

*Zdravím vás, milé děti. Jmenuju se Ron a jsem jezevčík. Jsem šťastný a hravý pes, jsem neposedný jako můj pán. Ale přesto ho mám rád.*

*Je ráno a pomalu otvírám oči. „Co to je na té obloze, co tolik svítí?“ pomyslel jsem si. „To bude asi slunce.“ Začíná nový den. Už se těším, až půjdu na procházku. Během chvíle přichází můj pán a přináší mi granule s miskou kuřecího masa. „Mňam, mňam, to mám tolik rád,“ olízl jsem se. Sotva jsem dolízal misku, páníček už čeká s vodítkem a říká: „Dnes půjdeme na procházku do zámecké zahrady.“ Připoutal mě na vodítko a vyrazili jsme. V keři jsem zahlédl něco bílého. Připlazil jsem se blíž a zjistil, že je to kost. Našel jsem další mňamku. Utíkal jsem za nejbližší strom a kost si zakopal. „To byl pěkný den.“ zamyslel jsem se. Slunce pomalu zapadalo a šli jsme s pánem domů.*

*Lehl jsem si do pelišku a přemýšlel jsem o pěkně stráveném dni.*

*Je úterý, další krásný den. Sluníčko svítí. Já nelením a ihned dávám najevo, že jsem vzhůru, štěkám tak, aby si mě pán všiml. Ten reaguje a vychází ze dveří. Pohladí mě a dá mi obojek. Já tak vím, že jdeme na procházku. Společně uděláme malé kolečko kolem domu. Po návratu usínám. Najednou bum prásk. Před čumák mi spadla kočka ze zídky. Jak mě uvidí, utíká. Ještě chvíli si hraji, za tmy usínám.*

*Středa. Prší, je mi zima, klepu se. Škrábu na dveře domu, aby mě pán vyvenčil. Otevře dveře, vezme mě do náruči a pohladí. Nikam nejdeme, povídá, je zima a prší. Po chvíli mě pokládá na zem, bere mi pelíšek a dává jej do kotelny. Jdu za ním, je tam teplo, ulehám. Ten den už nevylezu.*

*Počasí se umoudřilo, je čtvrtek. Pán je na dvoře a čeká na mě. Jdeme ven. Procházka je dlouhá a já se vracím unaven. Po svačince ulehám do připraveného pelíšku a usínám. Teče mi voda po čumáku. „Jé, co se to děje?“ Otevřu oči a pán umývá auto. Voda na mě stříká, proto zaběhnu do kouta. Večer přichází a hraje si se mnou, je to paráda. Po rozloučení a pohlazení si jdu lehnout a čekám na další den.*

*Pátek. Tuším problém. Tak jako každý den, jdeme s pánem ven. Ten mi dává obojek až před domem. Já mu utíkám. Vím, že dostanu, ale nevádí... Volnost je volnost. Pán mě dohoní a já dostanu na zadek. Jdeme domů, já se schovám do kotelny, a ten den už nevycházím. Stydím se.*

*A tak jde můj život stále dokola.*

### *Deník rozmazlené kočky*

*Mňau, mňau, já mám hlad. Stojím u kuchyňské linky a mňoukám na svoji paničku, která se věnuje všemu jenom ne mně. V ten moment skočím na kuchyňskou linku a hned dostanu. Jóó, všimla si mě. Můj nejoblíbenější člen rodiny, Áda, mi dá kapsičku. Tak to bysme měli, takhle začíná každé moje ráno. V kuchyni je rachot. Už se těším, až odejdou všichni do školy a do práce a budu moct jít spát. Usínám. zdá se mi o myších, které nemám zapotřebí chytat, protože mi panička kupuje ty nejlepší kapsičky. A tak si pospávám, když najednou přiletí domů ten největší rušitel mého klidu. David. A mám po spaní. Protáhnu se, nabrousím si drápky o sedačku nebo o Ádin batoh na tenis a jdu si stoupnout ke dveřím. Stojím, mňoukám a až když skočím po klice, tak si mě konečně někdo všimne. Vybíhám na dvůr, a skočí po mně Mourek. Mouryn je kocour, vlastně kotě od sousedů. Mouryna našli, když byl ještě malé koťátko v lese v košíku ještě se dvěma jeho sourozenci. Já vím, že se chce mazlit a hrát si, ale v mých třech letech se to nehodí. Utíkám před ním na zahradu. Když svítí sluníčko, hledám si nějaké vhodné místo k opalování. Takhle trávím svoje dny, když svítí sluníčko nebo je pěkné počasí. Když je zima a prší, můžu se válet doma klidně i celý den. Akorát nesmím trhat koberec, skákat po stole, ložit do umyvadla a do vany... To pak letím rychle ven. Kočičí život bych za nic nevyměnila.*

## *Z deníku králičice Pepy*

*Pátek 26.4.2019*

*Dnes ráno mi dal páníček najíst a napít, jako každý den, ale když se kluci vrátili od babičky, začala to být zábava. Hráli si se mnou a dávali mi pampelišky.*

*Sobota 27.4.2019*

*Hurá, konečně mě i Honza přišel nakrmit. Nasypal mi plnou misku granulí a nalil čerstvou vodu. Po vydatné snídani jsem odpočívala, až jsem usnula. Odpoledne odjeli páníčkové na oslavu a já pozorovala, co se děje na zahradě. Když se večer vrátili, doplnili mi jídlo.*

*Neděle 28.4.2019*

*Dnes mě přišli Kuba s Honzou nakrmit. Kuba mě hladil a kutálel mi míček. Odpoledne odjeli páníčkové do kina na Avengers — Endgame. Honza mi o tom celý týden vyprávěl, jak moc se těší. Když se vrátili, vyprávěl mi, jak to všechno dopadlo.*

*Pondělí 29.4.2019*

*Ráno mě přišel nakrmit páníček. Během dne jsem okusovala klacík a hrála si s míčkem. Kluci přijeli od babičky pozdě, takže se o mě starala panička.*

*Úterý 30.4.2019*

*Dnes mi byla trochu zima, protože skoro celý den pršelo a foukalo. Kluci zase odpoledne odjeli, měli sportovní kroužek v Olomouci. Ale když se vrátili, přišli mě nakrmit a pohladit.*



## Příloha č. 7: seznam publikační činnosti a konferenčních výstupů

---

### Publikované texty

Mikšíková, V. (2019). Books as a way of forming one's character (character education and literature). In *EDULEARN19 Proceedings*. Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Mikšíková, V. (2019). *Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 1. vydání. 125 s.

Mikšíková, V. (2019). Students do (not) read. In *EDULEARN19 Proceedings*. Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Mikšíková, V. (2019). The limits of character education and its research. In *Recenzovaný sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové: Magnanimitas.

Mikšíková, V. & Vala, J. (2020). Hodnotová výchova – její vývoj a pojetí v americkém a anglosaském prostředí z perspektivy současného školství – přehledová studie. *Paidagogos*, 1(1), s. 34-59. ISSN 1213-3809

### Konferenční výstupy

Mikšíková, V. (2016). *Literatura jakožto cesta k charakteru aneb knihy nás činí dobrými*. Přednáška v rámci: Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Mikšíková, V. (2017). *Emoce, motivace a čtenářství*. Přednáška v rámci: Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Mikšíková, V. (2018). *Hodnoty a literatura*. Poster v rámci: Interkulturní perspektivy studentů doktorských programů a jejich příprava se zaměřením na mezioborovou pestrost. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.

Mikšíková, V. (2018). *Hodnoty a literatura – experiment*. Přednáška v rámci: *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc: Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého.

Mikšíková, V. (2019). *Books as a way of forming one's character (character education and literature)*. Poster v rámci: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 2019). Palma de Mallorca: IATED Academy.

Mikšíková, V. (2019). *The limits of character education and its research*. Přednáška v rámci In Quaere 2019. Hradec Králové: Magnanimitas.

Mikšíková, V. (2019). *Today's students do (not) read*. Přednáška v rámci: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN 2019). Palma de Mallorca: IATED Academy.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Mikšíková
<b>Katedra:</b>	Katedra českého jazyka a literatury, PdF UP Olomouc
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021
<b>Název práce:</b>	Pedagogický experiment a zakotvená teorie jako nástroj analýzy faktorů ovlivňujících čtenářství žáků na 2. stupni ZŠ
<b>Název v angličtině:</b>	Pedagogical experiment and grounded theory as a tool to analyze factors that influence secondary school pupils' relationship to reading
<b>Anotace práce:</b>	Tato práce se věnuje výzkumu čtenářství žáků ZŠ. V I. fázi je výzkum zaměřen na propojení hodnotové výchovy s LV na základní škole. Vytvořili jsme roční kvaziexperiment a v rámci něj pracovali v literární výchově s žáky prostřednictvím hodnotové výchovy a za využití emocí při čtení. Jako metody byly zvoleny dotazníky, rozhovory a pozorování. Cílem bylo zjistit, zda při takové formě práce s texty má pozitivní dopad na čtenářství žáků. Ve II. fázi byly realizovány rozhovory a formou zakotvené teorie jsme zkoumali, jaké jsou odlišnosti mezi čtenáři a nečtenáři. Cílem bylo identifikovat faktory, které mají vliv na to, zda žáci čtou nebo naopak ne.
<b>Klíčová slova:</b>	čtení, čtenářství, hodnoty, hodnotová výchova, emoce, literatura, výuka literatury, kvaziexperiment, rozhovory, pozorování, dotazníky
<b>Anotace v angličtině:</b>	This text deals with research of pupils' relationship to reading. In the first part of our research, we worked with character education in connection to literary classes at secondary school. We conducted a year-long quasi-experiment and during that we worked with pupils in their literary classes using character education and the emotions while reading. As methods, questionnaires, interviews and observation were chosen. In the second part, we used interviews again, this time the data was analyzed using the grounded theory. We were

	looking for factors that have an influence on pupils' relationship to reading.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	reading, readership, values, character education, emotions, literature, literature education, quasi-experiment, interviews, observation, questionnaires
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	7 příloh v rozsahu 72 stran
<b>Rozsah práce:</b>	219 s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština