

LITERATÚRA  
V ODBORNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV  
MATERINSKÉHO A CUDZIEHO  
JAZYKA

*Gabriela Magalová  
Jakub Hriňák  
Silvia Pokrivčáková*

2020  
Gaudeamus



University of Hradec Králové  
Gaudeamus Publishing House



**LITERATÚRA**  
**V ODBORNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV**  
**MATERINSKÉHO A CUDZIEHO**  
**JAZYKA**

*Gabriela Magalová*  
*Jakub Hriňák*  
*Silvia Pokrivčáková*

© Gabriela Magalová, Jakub Hriňák, Silvia Pokrivčáková, 2020

**Autori:** prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.  
doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.  
Mgr. Jakub Hriňák

**Recenzenti:** prof. PaedDr. Eva Vitézová, PhD.  
doc. PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

Publikácia prináša čiastkové výsledky projektu KEGA 001TTU-4/2019 *Vysokoškolská príprava nenatívnych učiteľov cudzích jazykov v národnom a medzinárodnom kontexte*, ktorý je financovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Vydalo nakladateľství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1742. publikaci.

Vydavateľ: Gaudeamus Hradec Králové, 2020  
ISBN 978-80-7435-808-1



# OBSAH

<b>Úvod</b>	<b>7</b>
<b>Zoznam grafov a tabuliek</b>	<b>9</b>
<b>1. Výskumný kontext</b>	<b>11</b>
1.1 Predmet výskumu	11
1.2 Výskumné ciele	12
1.3 Výskumné otázky	12
1.4 Metodika výskumu	12
	13
<b>2. Vzdelávanie v oblasti literárnej výchovy v rámci študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika</b>	<b>14</b>
2.1 Úvod	14
2.2 Vstupný dotazník ako zrkadlo	16
2.3 Štatistické vyhodnotenie dotazníka	18
2.4 Diskusia a závery	25
<b>3. Podoby čitateľstva a literárneho vzdelávania v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov materinského jazyka a literatúry</b>	<b>29</b>
3.1 Problematika literárneho vzdelávania	29
3.2 Systém triedenia a spracovania štatistického materiálu	34
3.3 Diskusia a záver	46
<b>4. Postoje budúcich učiteľov angličtiny k štúdiu cudzojazyčnej literatúry</b>	<b>48</b>
4.1 Postavenie literatúry v cudzojazyčnom vzdelávaní	48
4.2 Literatúra (literárna výchova) v predmete Anglický jazyk na slovenských základných a stredných školách	51
4.3 Literatúra v profesijnej príprave učiteľov cudzích jazykov	53
4.4 Postoje študentov k štúdiu literatúry - doterajší stav výskumu problematiky	54
4.5 Výskumná časť	58
4.6 Diskusia a závery	65
<b>Záver a odporúčania pre prax</b>	<b>67</b>
<b>Zoznam použitej literatúry</b>	<b>71</b>
<b>Summary</b>	<b>77</b>



# Úvod

Literatúra je súčasťou inštitucionalizovaného vzdelávania od jeho prvopočiatkov. Čítanie textov klasických autorov a následné diskusie o nich boli hlavnou vzdelávacou stratégiou vo faraónskom Egypte, starovekej Číne aj v Platónovej Akadémii. A napriek neustále sa meniacej podobe a dynamicky sa vyvíjajúcim prostriedkom literárneho vzdelávania, si literatúra zachovala toto stabilné miesto v povinnom inštitucionálnom vzdelávaní dodnes. Literárne texty sú v inštitucionálnom vzdelávaní prítomné od prvého dňa predškolskej dochádzky detí po posledné dni maturitnej skúšky z materinského jazyka.

Teória a prax školského literárneho vzdelávania je v kontexte slovenskej odborovej didaktiky relatívne dobre rozpracovaná (Bílik, Beláková, Chudíková, Raffaj, 2011; Germušková, 1995; Jurčo & Obert, 1984; Kopál & Tarcalová, 1985; Liptáková a kol., 2015; Magalová, 2018; Obert, 1998, 1992, 1999, 2003; Pokrivčák, 2018; Pokrivčák & Pokrivčáková, 2006; Pršová, 2015; Šimonová, 2000; Vitezová, 2009, 2018 a i.). Autori predkladanej publikácie sa venujú problematike literárneho vzdelávania z pohľadu vysokoškolských študentov, ktorí sa pripravujú na profesionálnu dráhu učiteľov jazykov. V rámci komplexného výskumného šetrenia, ktorého výsledky táto publikácia prezentuje, autori skúmali čitateľské postoje, preferencie a skúsenosti a očakávania budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania (rozvoj základnej jazykovej a literárnej gramotnosti), učiteľov materinského jazyka (v tomto prípade učiteľov slovenského jazyka a literatúry) na ZŠ a SŠ alebo učiteľov cudzieho jazyka (konkrétne slovenských učiteľov anglického jazyka).

V prvej kapitole autori predstavujú širší výskumný kontext problematiky a metodické postupy, ktoré aplikovali pri realizácii predstavovaného výskumu.

Druhá kapitola sa zaoberá aktuálnou situáciou v oblasti vyučovania literárnej výchovy na slovenských školách. Mapuje úroveň vzťahu k literatúre u vysokoškolských študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika a na základe dotazníka analyzuje ich predpoklady stať sa erudovanými a inšpiratívnymi učiteľmi, ktorí v predprimárnom a primárnom vzdelávaní vzbudia záujem o knihy, čítanie a literatúru. Výsledky ilustrujú nelichotivú skúsenosť vysokoškolských študentov s vyučovaním literárnej výchovy na základných a stredných školách a tiež ich vlastný postoj k čítaniu, ktorý paralelne odráža daný stav.

Cieľom ďalšej fázy výskumu, ktorej výsledky prináša tretia kapitola, bolo zistiť, v akých intenciách poznania a vlastných skúseností sa nachádzajú študenti učiteľstva slovenského jazyka a literatúry v porovnaní so študentmi predškolskej



a elementárnej pedagogiky. Pozornosť je venovaná existencii čitateľských návykov študentov, ich literárnoteoretickému zázemiu, ale aj reflexii ich skúseností s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania. Výsledky poukázali na to, že študenti učiteľstva SJL a PEP sa počas svojho vzdelávania na základných a stredných školách úplne bežne stretávajú s takými praktikami, ktoré majú ďaleko od zážitkového vyučovania literárnej výchovy s prihliadnutím na interpretačné čítanie a kreativitu. Vo veľkej miere sú preto determinovaní tým vyučovacím modelom, ktorí sami zažili, z čoho prameňa nemalé problémy pri ich edukatívnom kreovaní v oblasti literatúry v univerzitnom prostredí.

Nasledujúca kapitola prináša výsledky tretej fázy výskumu, ktorej cieľom bolo zistiť postoje študentov učiteľstva anglického jazyka ku štúdiu literatúry, ktorá tvorí významnú časť ich vysokoškolskej prípravy. Prostredníctvom dotazníkového skúmania sme zisťovali ich čitateľské preferencie, ako aj očakávania súvisiace so literárnych predmetov.

V poslednej kapitole autori monografie sumarizujú výskumné výsledky a formulujú metodické odporúčania pre ďalšie skvalitňovanie pedagogickej praxe.

Veríme, že si predkladaná publikácia nájde svojich adresátov v širšej odbornej verejnosti a bude slúžiť ako zdroj inšpirácie a odrazový mostík ku zmenám v profesijnej príprave učiteľov tak, aby boli lepšie pripravení pre efektívnejšie literárne vzdelávanie na všetkých stupňoch našich škôl.

## Zoznam grafov a tabuliek

Graf 2.1:	Považujete sa za čitateľa? (externisti, 48 respondentov)	18
Graf 2.2:	Považujete sa za čitateľa? (internisti, 74 respondentov)	18
Graf 2.3:	Definujte pojem epilóg (externisti - 48 respondentov)	20
Graf 2.4:	Definujte pojem epilóg (internisti - 74 respondentov)	20
Graf 2.5:	Definujte pojem lyrika (externisti - 48 respondentov)	21
Graf 2.6:	Definujte pojem lyrika (internisti - 74 respondentov)	21
Graf 2.7:	Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (internisti - 74 respondentov)	23
Graf 2.8:	Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (externisti - 48 respondentov)	24
Graf 2.9:	Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (122 respondentov v internej i externej forme univerzitného vzdelávania - sumár)	24
Graf 3.1:	Čitateľstvo študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry (96 respondentov)	35
Graf 3.2:	Čitateľstvo študentov učiteľstva predškolská a elementárna pedagogika (122 respondentov)	35
Graf 3.3:	Reflexia skúseností študentov slovenského jazyka a literatúry s realizáciou hodín literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania (96 respondentov)	37
Graf 3.4:	Reflexia skúseností študentov PEP s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania (122 respondentov)	38
Graf 3.5:	Skúsenosti študentov – pravidelných čitateľov (SJ a PEP) s kvalitatívnou úrovňou vyučovania literatúry na ZŠ a SŠ literatúry (32 respondentov)	39
Graf 3.6:	Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (PEP, 122 respondentov)	40
Graf 3.7:	Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (SJ, 96 respondentov)	41
Graf 3.8:	Odpovede celej vzorky respondentov na výzvu: Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (SJ + PEP, 218 respondentov)	43
Graf 3.9:	Odpovede vybranej vzorky respondentov o úrovni literárnej výchovy v rámci svojho primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania (45 respondentov)	44

Graf 3.10	Odpovede vybranej vzorky respondentov o vlastných čitateľských aktivitách (45 respondentov, ktorí neuviedli žiadny knižný titul, ktorý si pamätajú z detstva)	45
Graf 4.1:	Vek počiatočného si osvojovania angličtiny	60
Graf 4.2:	Literárne žánre podľa oblúbenosti u študentov učiteľstva angličtiny ako cudzieho jazyka	63
Graf 4.3:	Očakávané benefity spojené s čítaním literatúry	64
Tab. 4.1:	Zastúpenie slovnej zásoby so vzťahom k literatúre v kurikule pre predmet Anglický jazyk (A2, B1, B2, C1)	52
Tab. 4.2:	Literárna zložka v ŠP Učiteľstvo anglického jazyka v kombinácii (Pdf TU v Trnave)	53
Tab. 4.3:	Literárna zložka v ŠP Učiteľstvo anglického jazyka (jednoodborové) (Pdf TU v Trnave)	54
Tab. 4.4:	Príslušnosť respondentov k študijnému programu	59
Tab. 4.5:	Materinský jazyk respondentov	59
Tab. 4.6:	Vek počiatočného si osvojovania angličtiny	60
Tab. 4.7:	Motivácia študentov pre štúdium literatúry	61
Tab. 4.8:	Sebahodnotenie respondentov ako čitateľov	61
Tab 4.9:	Očakávané benefity spojené s čítaním literatúry	64

# 1 Výskumný kontext

## 1.1 Predmet výskumu

Literárna výchova plní v školskom vzdelávaní nezastupiteľnú úlohu. „Školská literárna výchova sa v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu podieľa na estetickom rozvoji a formovaní osobnosti mladého čitateľa, zohráva významnú úlohu v komunikačnom aj socializačnom procese človeka a je jednou z najdôležitejších oblastí formovania rozvíjajúcej sa osobnosti“ (Liptáková a kol., 2015, s. 23). Podľa Plcha (1981) ide predovšetkým o estetickovýchovný proces, ktorý vychádza z výchovy slovesným umením prostredníctvom čítania umeleckého textu.

Cieľom literárnej výchovy je sformovaná literárna kompetencia. Tento pojem definuje Obert (1979) ako znalosť súboru pravidiel vyvodенých a ustálených v čitateľskom vedomí jedinca a jeho schopnosť vytvárať a chápať nové literárne komunikáty. Nadobúdanie literárnej kompetencie chápe Liptáková a kol. (2015) ako výchovu literatúrou.

Literárna kompetencia v sebe spája poznatky jedinca o literatúre (t.j. o jej charakteristikách, estetických špecifikách, historickom vývoji, reprezentantoch, významných dielach atď.) ako aj zručnosti literatúru čítať, chápať a hodnotiť. Užšia definícia literárnej kompetencie, ktorú uvádza Liptáková a kol. (2015, s. 26), hovorí, že ide o „schopnosť vnímať, zažiť, interpretovať a hodnotiť umelecký text a využiť skúsenosť s umeleckým textom vo vlastnej individuálnej (recepčnej i produkčnej) aktivite.

Literárna kompetenciu si dieťa/žiak/študent rozvíja neintencionálne (napr. vlastným čítaním vo voľnom čase) a intencionálne prostredníctvom školského literárneho vzdelávania a výchovy. Ide o riadený proces, ktorý integruje estetickú aj didaktickú interakciu žiaka a učiteľa literatúry, v ktorom zohrávajú dôležitú úlohu faktory ako osobné skúsenosti, presvedčenia, postoje a emócie. To robí literárnu výchovu výrazne osobnejšou skúsenosťou než vyučovanie iných predmetov založených predovšetkým na osvojovaní si objektívneho poznania. Z tohto hľadiska je úloha učiteľa literatúry mimoriadne dôležitá.

V našom výskume sme sa zamerali na vysokoškolských študentov - budúcich učiteľov, ktorí vo svojej budúcej pedagogickej praxi budú aktívne formovať čitateľskú a literárnu kompetenciu svojich žiakov. Ide o študentov nasledujúcich študijných programov:

- a) predškolská a elementárna pedagogika
- b) učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry
- c) učiteľstvo anglického jazyka (ako cudzieho jazyka)

## 1.2 Výskumné ciele

Výskumné ciele boli v súlade s plánovanými fázami výskumu rozdelené do troch skupín.

### Ciele prvej fázy výskumu:

- identifikovať vzťah k literatúre u vysokoškolských študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika,
- analyzovať predpoklady študentov pre pedagogické pôsobenie v oblasti literárneho vzdelávania

### Ciele druhej fázy výskumu:

- identifikovať vzťah k literatúre u vysokoškolských študentov odboru učiteľstva slovenského jazyka a literatúry
- porovnať čitateľské preferencie a postoje študentov učiteľstva SJL a PEP.

### Ciele tretej fázy výskumu:

- identifikovať vzťah k literatúre u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov anglického jazyka,
- zistiť, aké sú ich očakávania v súvislosti so štúdiom literatúry (v rámci literárnych predmetov).

## 1.3 Výskumné otázky

V súlade so stanovenými výskumnými cieľmi sme formulovali nasledujúce výskumné otázky (zhodné pre všetky fázy a respondentské skupiny výskumu – študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky, študenti učiteľstva materinského jazyka a literatúry a študenti učiteľstva cudzieho jazyka):

- Ako hodnotia študenti učiteľských študijných programov svoj vzťah k literatúre?
- Ako hodnotia svoje čitateľské návyky?
- Aké sú čitateľské preferencie študentov učiteľských študijných programov
- Aké majú študenti učiteľských študijných programov očakávania v súvislosti s vysokoškolským štúdiom literatúry (literárnych predmetov)?
- Aké sú predpoklady študentov učiteľských študijných programov pre inovatívne a zážitkové vyučovanie literatúry?

## 1.4 Metodika výskumu

Na zber dát bola vo všetkých fázach aplikovaná dotazníková metóda, pretože v krátkom čase umožňuje získať veľké súbory dát v štruktúre, ktorá umožňuje efektívnu komparáciu výsledkov, ak sú do výskumu zapojené viaceré respondentské skupiny. Pre potreby prezentovaného výskumu boli dizajnované originálne 3 dotazníky, ktoré boli prispôsobené výskumným cieľom v

jednotlivých fázach výskumu a špecifickým charakteristikách tej-ktorej respondentskej skupiny. Detailné popisy jednotlivých dotazníkov a ich položiek sú poskytnuté v príslušných kapitolách monografie.

Dáta získané dotazníkovou metódou boli vyhodnotené kvantitatívnymi a kvalitatívnymi metódami. Na deskriptívne štatistické grafické znázornenie sú využívané viaceré typy grafov.

### **1.5 Respondenti**

Na výskume, ktorý sa realizoval v 3 fázach počas akademických rokov 2019/20 a 2020/21 sa zúčastnilo 367 študentov Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave v nasledujúcej štruktúre:

1. fáza: 122 vysokoškolských študentov v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika (denná aj externá forma),
2. fáza: 96 študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry a 126 študentov študijného programu predškolská a elementárna pedagogika (denná aj externá forma),
3. fáza: 149 študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry v kombinácii predmetov alebo jednodoborové štúdium (denná aj externá forma).

Podrobné charakteristiky respondentských skupín sú vedené v príslušných kapitolách.

## 2

# Vzdelávanie v oblasti literárnej výchovy v rámci študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika

### 2.1 Úvod

„Jestliže mají budoucí učitelé v průběhu své dlouhé školní přípravy (na ose základní škola - střední škola - vysoká škola) jen malou příležitost setkat se s výukou, která by byla pojata dialogicky, nelze se příliš divit, že později takovou výuku sami nepraktikují“ (Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 271). Týmto citátom vstupujeme do problematiky výučby literárnej výchovy v podmienkach aktuálneho slovenského vzdelávania a ponúkame pár analýz, ktoré širokej pedagogickej obci ponúkajú niekoľko aktuálnych impulzov. Vzdelávanie na vysokých školách podlieha v každom štáte istým direktívam, ktoré sa aktualizujú v závislosti od potrieb spoločnosti, od spoločensko-kultúrnych zmien a od vedeckých poznatkov, ktoré sa komplikovaný proces edukácie snažia optimalizovať v čo najväčšej možnej miere. Na Slovensku je aktuálne smerovanie vysokých škôl upravené zákonom o vysokých školách z roku 2002 (Zákon č. 131/2002). Vysoké školy majú ako vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne okrem iného naplňovať svoje poslanie výchovou k chápaniu, zachovávaniu, šíreniu a zveľad'ovaniu národného kultúrneho dedičstva a rôznych kultúr v duchu kultúrneho pluralizmu (§1, písm. c).

Vzdelávanie v oblasti literárnej výchovy má k tejto méte veľmi blízko. Umožňuje jednak poznať literárne kultúrne dedičstvo konkrétneho národa a s ním aj bohatý raster literárnohistorických počínov a ľudských osudov, tiež však kumuluje v literárnoestetickom priestore vzácne kultúrne bohatstvo iných národov, čím prispieva aj k výchove spomínaného kultúrneho pluralizmu (termín „priestor“ v literárnom kontexte je zložitý teoretický fenomén – pozri napr. Zoran, 2009. Pre potreby tejto štúdie ho však chápeme v jeho prvotnej, všeobecnej sémantike). Koncepcia vyučovania literárnej výchovy (spolu s vyučovaním materinského jazyka) sa neustále mení; na tieto zmeny však zákonite reagujú ďalšie faktory edukačného pôsobenia (Liptáková, 2011, s. 14). V posledných desaťročiach evidujeme na Slovensku zmeny súvisiace nielen so spoločenským pohybom, ale aj (a hlavne) s metodologickým výskumom prebiehajúcim v oblasti jazyka a literatúry (aj v ich didaktických zložkách). Deskriptívny a systémovo-štruktúrny prístup, charakteristický pre 60. – 80. roky

20. storočia, ktorý obhajoval zjednodušenú verziu systémovo-štruktúrneho opisu jazyka a takisto opisu literárnovedného poznania, vystriedala komunikačno-poznávacia koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry. Obrat „k literárno-komunikačnej a explikatívno-interpretáčnej koncepcii vychádzal najmä z výsledkov práce Nitrianskej školy (F. Miko, A. Popovič, P. Liba, T. Žilka, V. Obert, P. Zajac a iní)“ (Ligoš, 2009, s. 57). Na prelome 20. a 21. storočia je už Slovensko súčasťou európskych štruktúr a „aproximáciou medzinárodných noriem (EÚ, OECD, UNESCO) sme sa pripojili k európskemu vzdelávaciemu priestoru ... v duchu projektu Milénium ... Východiskovo v ňom do popredia vystupuje tvorivo-humanistická koncepcia výchovy a vzdelávania“ (Ligoš, 2009, s. 58). Učebný predmet slovenský jazyk a literatúra v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní prechádza na jazykovo-komunikačnú a literárno-komunikačnú koncepciu v intenciách rozvíjania jazykovej a literárnej kultúry žiakov v kontexte komplexného pôsobenia na jeho osobnosť (ibid., túto zmenu avizuje Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní z 22. mája 2008). Konštruktivistický prístup v novej koncepcii vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra a komunikačno-zážitkové vyučovanie „menia rolu učiteľa a rolu žiaka vo vzdelávacom procese“ (Hincová & Húsková, 2011, s. 12), takže učiteľ riadi, ale jeho úsilie sa limituje na iniciovanie potenciálneho počiatku výskumu, je facilitátorom procesu v triede, usmerňovateľom, nie direktívnym autoritatívnym činiteľom. V súčasnej škole je preto charakteristická snaha o zintenzívnenie dialógu v interakcii učiteľ - žiak: táto interakcia by mala vylúčiť prijímanie hotových informácií a prispieť k vytváraniu dialogického diskurzu (Šed'ová a kol., 2019). Rozpracované teoretické zázemie tejto problematiky ponúka v zahraničí napríklad Alexander (2006), Wegerif (2011), Lyle (2008), v našich podmienkach poznáme práce tohto charakteru od Liptákovej (2011), Kesselovej (2005), Pršovej (2015) a mnohých iných.

Zdalo by sa, že skvalitňovanie edukačného procesu v duchu týchto zásad, implantovaných do vyučovacieho procesu v našom školstve viac ako desaťročie, sa viditeľne prejaví v schopnostiach žiakov zapájať sa do komunikačného procesu, analyzovať fakty, dedukovať, hľadať riešenia a zároveň tvorivo myslieť. V literárnej výchove je pre všetky tieto činnosti priam ideálna situácia. Práca s textom ponúka nielen zážitkové odozvy, ale interpretačné snahy posúvajú študentov či žiakov k dedukciám, komparácii textových zložiek, učia ich syntetizovať poznatky a zároveň formulovať relevantné závery. Pravdaže, základom týchto procesov je poznanie relevantnej teoretickej platformy, ktorá prináleží istému vzdelávaciemu stupňu.

Pedagóg na vysokej škole, vzdelávajúci tých, ktorí štúdium literatúry určili ako svoju celoživotnú odbornú profiláciu, ráta s istými (čitateľskými) návykmi a slušným literárnoteoretickým zázemím svojich študentov. Vzdelávanie na pedagogických fakultách vysokých škôl sa však v oblasti literárnej výchovy



netýka len budúcich učiteľov literatúry nižšieho či vyššieho sekundárneho vzdelávania; prednášajúci takisto participuje na vzdelávaní študentov, ktorí budú pracovať v oblasti literárneho vzdelávania na primárnom či predprimárnom stupni. Tu je už vzťahová pozícia k literatúre troch odlišná: v interakcii so študentmi študujúcimi literatúru (v aprobácii s iným predmetom) si vyučujúci nemusí (alebo nemal by si) klásť otázku, či študent, ktorý chce byť učiteľom literatúry, vôbec číta, či vie z literatúry to základné, na čom sa potom na univerzite nabalí aj to odborné. Iná situácia nastáva v okamihu, keď sa literatúra (literatúra pre deti a mládež) ako jeden z povinných predmetov prednáša študentom, ktorí budú s knihou pracovať v predškolských zariadeniach či na primárnom stupni vzdelávania. Tí si totiž štúdium literatúry ako svoju prioritu nevybrali, a tak sa tu - celkom legitímne - predostrie otázka, čo študenti z literatúry vedia a čo nie, ako si má vysokoškolský učiteľ metodicky zdefinovať svoju štartovaciu čiaru, ľudovo povedané - odkiaľ začať. Problematická je aj slabá participácia študentov vo vyučovacom procese (v oblasti ich komunikačných vstupov počas vedenia seminárov), to všetko sú otázky, ktoré vedú pedagógov k zisťovaniu aktuálnych príčin načrtnutého stavu.

Predchádzajúce znalosti začínajúcich vysokoškolákov majú vychádzať z obsahu vyjadrenom v školskom kurikule (ISCED 2, ISCED 3). Školské kurikulum sa dá chápať ako výsledok hľadania rovnováhy medzi spoločenskými požiadavkami a individuálnymi vzdelávacími potrebami; tvorí súhrn poznatkov aj skúseností, ktoré si človek má osvojiť prostredníctvom výchovy či vzdelávania (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Otázka pedagogického prístupu sa komplikuje aj vtedy, keď vyučujúci súbežne vyučuje študentov tejto aprobácie v internej i externej forme. Externisti sú považovaní za „netradičných vysokoškolských študentov“; vedomosť o tom, že „pracovní a životní zkušenost netradičních studentů ... nutí vysokoškolské pedagogy k průběžné aktualizaci obsahů všude tam, kde se vyučovaný obor dotýká praxe“ (Brücknerová & Rabušicová, 2019, s. 45) nás takisto viedlo k nutnosti zistiť, v akých intenciách poznania a vlastných skúseností sa nachádza táto heterogénna skupina študentov. Ich veková, spoločenská a kultúrna rôznorodosť nezaručuje predsa tie isté vedomosti a znalosti z literatúry, akú majú interní žiaci (pohybujúci sa zväčša vo vekovom rozhraní 20 - 25 rokov), a tak malo relevantné porovnanie týchto kolektívov pre nás zásadný význam.

## 2.2 Vstupný dotazník ako zrkadlo

Pre účinné pôsobenie vyučujúceho v opísaných podmienkach bolo treba zistiť, do akej miery sa prednášajúci môže spoliehať na predchádzajúce vedomosti svojich študentov z oblasti literárnej výchovy; následne sa potom dá optimalizovať metodika jeho pôsobenia v konkrétnom študentskom kolektíve. Pre tento účel (v prvom rade pre potreby metodickej konkretizácie cieleného

edukačného pôsobenia vyučujúceho) sme zostavili dotazník. Vstupný dotazník z literatúry mal odhaliť, koľko vedomostí si priniesli študenti zo základnoškolského a stredoškolského prostredia, o ktoré z nich sa možno oprieť ako o vedomostnú základňu a ktoré návyky (napríklad v súvislosti s čítaním) bude treba brať do úvahy a hlbšie ich na seminároch analyzovať. Dotazník bol realizovaný v akademickom roku 2019/2020 a respondentmi boli študenti bakalárskeho štúdia internej a externej formy v odbore predškolská a elementárna pedagogika. Anonymný dotazník vyplnilo 74 študentov dennej formy štúdia a 48 študentov externého štúdia, celkovo tvorilo vzorku respondentov 122 študentov.

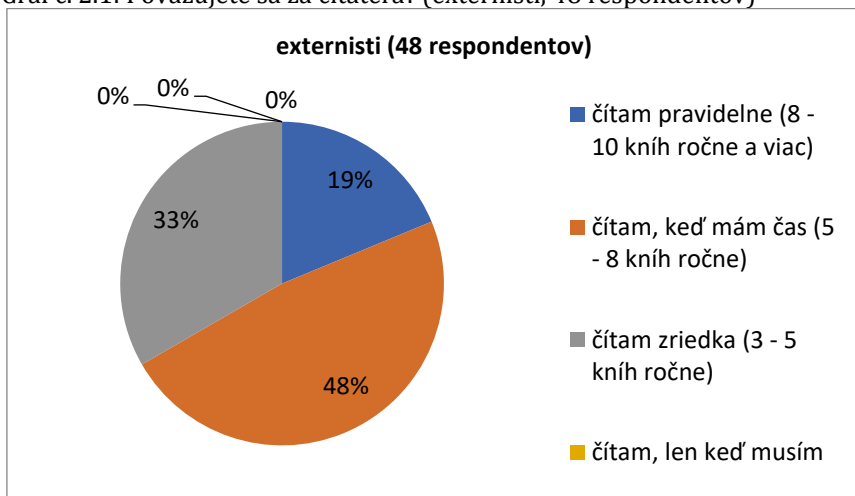
V prvom rade nás zaujímala otázka čitateľskej vyspelosti študentov; od nej sa totiž dá odvíť mnoho faktorov, ktoré sú pre učiteľa literatúry smerodajné. Na Slovensku i v Čechách je faktor čítanosti predmetom mnohých cenných analýz (Gašparovičová, Hrdináková, Kopáčiková, Rankov, podnetné sú výskumy pracovníkov z Prešovskej univerzity na Slovensku; v Čechách staršie - stále platné monografie Chaloupku, ale i novšie výskumy Gejgušovej, Homolovej, Věříšovej a mnohých iných). Čítanie je na ústupe, čo prináša zrejme negatívne dopady na súčasnú populáciu. Vo filozofických diskurzoch sa hľadajú príčiny tohto javu v spojitosti s rozvojom technických výtvarných. Viacerí zahraniční autori (napríklad Ong, 2006; McLuhan, 2011, Flusser, 2002; Gaarder, 2002) upozorňujú na riziká moderných informačno-komunikačných technológií, ktoré „prenášajú informácie dominantne obrazovo-zvukovými formami komunikácie, čím sa ľudstvo akoby vracalo do obdobia pred vynájdением písma. Moderné ľudstvo nielenže prestáva čítať, ale postupne prichádza o kompetencie čítať s porozumením“ (Fázik, 2018, s. 20). Otázky v dotazníku boli preto konštruované tak, aby sa dalo vyčítať, aké percento študentov navštevuje knižnicu/knižnice, či sa sami pokladajú za čitateľov, ako hodnotia úroveň vyučovania materského jazyka a literatúry na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania, ktorému žánru dávajú ako čitateľa prednosť, či si pamätajú tituly z literatúry pre deti a mládež, ktoré ich čitateľsky priťahovali. Išlo teda o kombináciu kvalitatívnych i kvantitatívnych zistení. Vstupný dotazník obsahoval tiež overovanie istých kognitívnych ukazovateľov, respondenti mali čo najpresnejšie vyjadriť, čo rozumejú pod jednotlivými pojmami, ktoré sú z hľadiska vyučovania teórie literatúry (a jazyka) základné, alebo naopak: z opisu istého termínu vyvodit' vhodný pojem.

Táto štúdia si nekladie za cieľ komentovať všetky údaje, ktoré je z otázok získať. Predkladáme iba tie, ktoré sú dostatočne výpovedné o tom, ako sú neraz kurikulárne požiadavky na vedomosti žiaka základnej a strednej školy v nezhode s jeho vedomostným arzenálom pri vstupe na vysokú školu - a pritom sú to práve tie teoretické vedomosti, o ktoré sa literárna výchova počas inštitucionálneho pôsobenia opiera od základnej školy, z literárneho hľadiska ide o bazálne vedomosti.

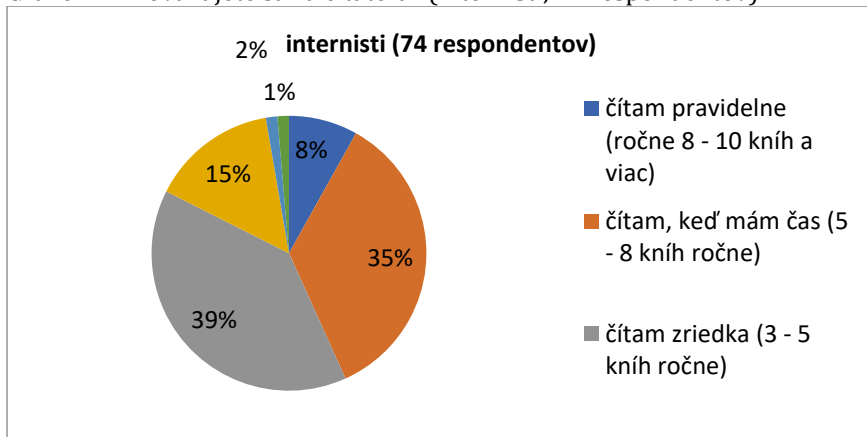
### 2.3 Štatistické vyhodnotenie dotazníka

Prvá otázka logicky smerovala k tomu, či sa študent pokladá za čitateľa. Dali sme študentom na výber šesť možností (forma jednoduchého výberu zatvorenej položky). Graficky sme vyhodnocovali zvlášť interných, zvlášť externých študentov.

Graf č. 2.1: Považujete sa za čitateľa? (externisti, 48 respondentov)



Graf č. 2.2: Považujete sa za čitateľa? (internisti, 74 respondentov)



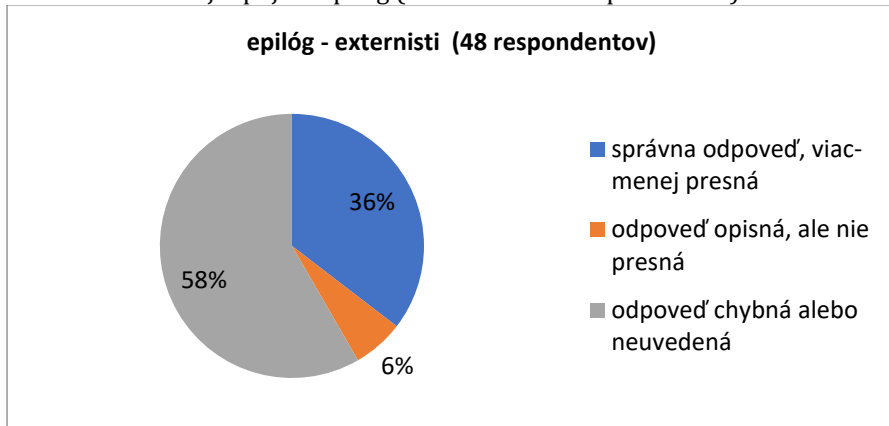
Z grafov č. 2.1 a 2.2 vyplýva, že u externistov aj u internistov zaberajú najväčšiu plochu odpovede „čítam, keď mám čas“ a odpovede „čítam zriedka“. Z toho síce na prvý pohľad nevyplýva nič tragické. Študenti uvádzajú, že zväčša (ešte) čítajú, no čítanie prestáva byť akási (kultúrna, intelektuálna) potreba, presunulo sa do inej kategórie. Zaujímavé je, že medzi externistami sa nenašiel žiadny respondent, ktorý by odpovedal možnosťou: čítam, len keď musím. Čítanie z prinútenia však u interných študentov potvrdilo 15 % respondentov. Skutočných čitateľov je viac medzi externistami (čítam pravidelne 8 - 10 kníh ročne), takto odpovedalo 19 % z opýtaných. Interných je menej, tam sa k tejto odpovedi priklonilo len 8 % opýtaných. Naše očakávania boli optimistickejšie hlavne u internistov; tí na rozdiel od externých zvyčajne nemajú iné pracovné či rodičovské záväzky a ich štúdium kontinuálne nadväzuje na stredoškolské študijné návyky (do ktorých radíme aj čítanie). Prekvapením bolo, že u externistov (teda študentov vo vekovom rozhraní od 20 - cca 45 rokov) nie je nikto, kto by čítanie považoval za príťaž (nevyskytli sa odpovede: čítam, len keď musím; nemám vzťah ku knihám, čítam len časopisy; nečítam vôbec). U interných (sú to zvyčajne študenti dvadsiatnici) už túto kategóriu máme a čítanie z donútenia či nechť čítať knihy priznalo až 18 % interných.

V zhode s kurikulárnymi požiadavkami na vedomosti v oblasti jazyk a komunikácia v dokumentoch ISCED 2, ISCED 3 sme vybrali pár literárnoteoretických pojmov, ktoré sa v súvislosti s vedomostnou databázou žiakov/študentov objavujú už ako poznatok na základnej škole a bežne sa ním disponuje aj na stredných školách. Pre potreby tejto štúdie ponúkame výsledky odpovedí, ktoré sa viazali k úlohe presne pomenovať pojmy epilóg a lyrika. Odpovede študentov sme roztriedili do troch škál podľa presnosti/výstižnosti opisu javu. Do prvej škály sme zaradili študentov s presnou (alebo takmer presnou odpoveďou, malá nepresnosť bola tolerovaná). Do druhej škály sme zaradil odpovede opisné, ktoré termín síce nedefinovali, ale mali o ňom akési vzdialené povedomie (išlo zväčša o odpovede typu: je to záverečná reč, súvisí to s dramatikou, je to zhrnutie na záver knihy a podobne).

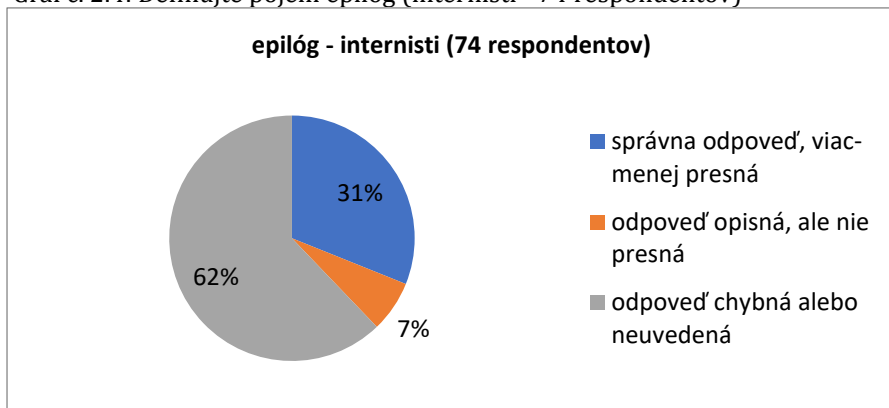
Tretiu škálu tvorili odpovede nesprávne alebo nezodpovedané.

Z grafov č. 2.3 a 2.4 je možno konštatovať, že termín epilóg je pre mnohých študentov pojem vážny alebo neznámy. Evidentné je, že odpovede externistov i internistov sú takmer zhodné: viac ako polovica respondentov (externých a dokonca aj interných) nedokázala odpovedať správne. Len asi tretine respondentov bol termín známy (alebo aspoň čiastočne známy).

Graf č. 2.3: Definujte pojem epilóg (externisti - 48 respondentov)



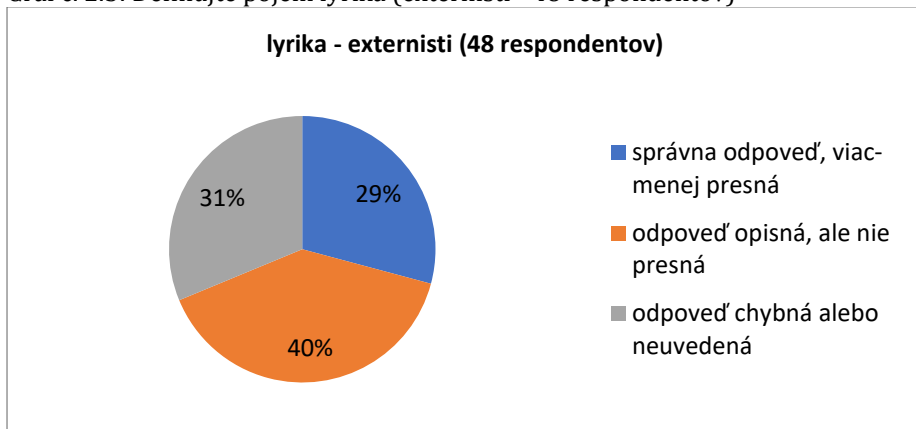
Graf č. 2.4: Definujte pojem epilóg (internisti - 74 respondentov)



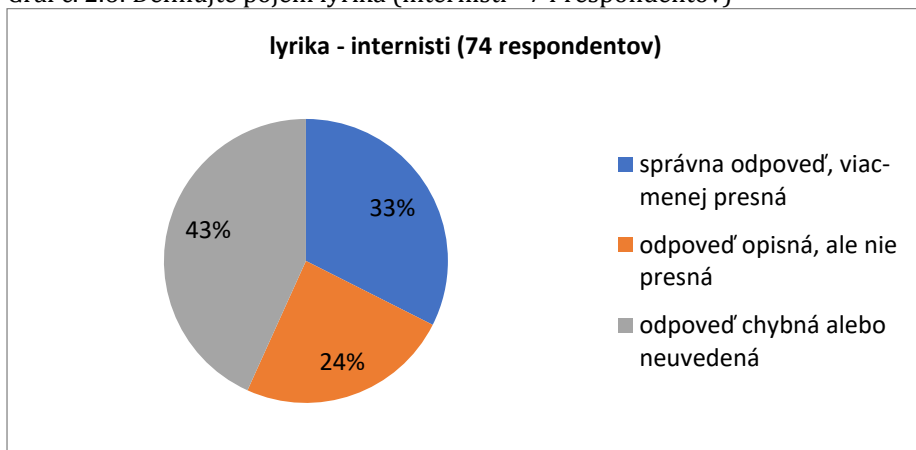
V ďalšom kroku sme žiadali objasniť pojem lyrika. Odpovede sú zachytené graficky zvlášť pri odpovediach externých študentov, zvlášť pri odpovediach interných študentov.

Grafické znázornenie odpovedí (grafy č. 2.5 a 2.6) zasa poukazuje na skutočnosť, že odpovede vysokoškolských študentov neboli teoreticky ukotvené, a to ani na strane respondentov externistov, ani na strane internistov. Zasa sa dá všimnúť opakujúci sa jav - evidentná je tu iba malá percentuálna odchýlka v porovnávaní daných skupín. Správne odpovedala cca tretina opýtaných, hoci o niečo väčšie percento bolo na strane interných.

Graf č. 2.5: Definujte pojem lyrika (externisti - 48 respondentov)



Graf č. 2.6: Definujte pojem lyrika (internisti - 74 respondentov)



Nesprávnych odpovedí bolo viac na strane internistov (43 %) ako na strane externistov (31 %). Do odpovedí opisných, ale nie presných sme započítavali odpovede typu: básne; city, nálady autora; veršovanie; vyjadrovanie subjektívnych reakcií a podobne. Sme si vedomí, že sme pri škálovaní týchto odpovedí do akejsi „strednej zóny“ správnosti prejavili veľkú benevolenciu (nie každá báseň je zákonite lyrická, nie každé vyjadrenia vnútorného sveta znamená lyriku a podobne).

Všetky položky v dotazníku nedopadli až tak dramaticky, ako to fixujú predchádzajúce grafy. Študenti vo vysokom percentuálnom ukazovateli dosiahli dobré skóre, keď mali pod istými definíciami poznať literárnovedný termín. Napríklad 98 % externistov a 88 % internistov zvučnú zhodu na konci slov vo verši správne označilo pojmom rým. Vysoké skóre úspešnosti sme zaznamenali aj pri úlohe odhaliť pod definíciou pojem personifikácia (77 % externisti, 95 % internisti). Konštatujeme však, že vzhľadom na frekvenciu spomínaných pojmov počas inštitucionálneho literárneho vzdelávania na základnej a strednej škole sme očakávali stopercentnú úspešnosť alebo aspoň úspešnosť približujúcu sa najvyššej hodnote.

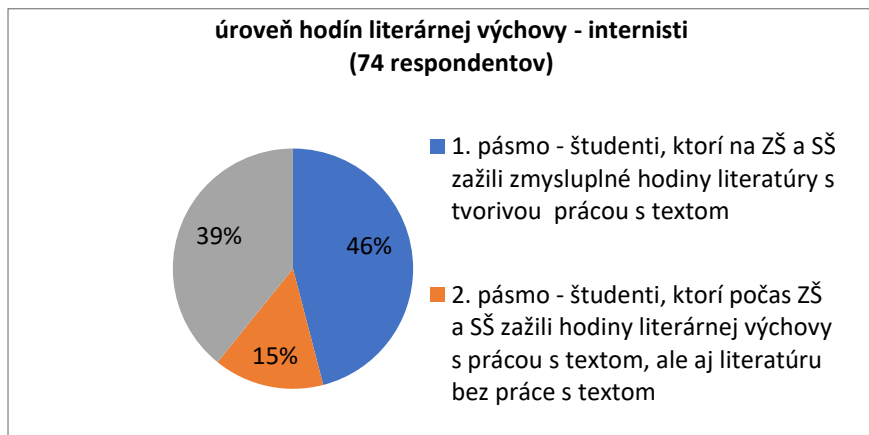
Posledný údaj, ktorý stojí za zamyslenie v súvislosti s postojom k čítaniu (a tým aj postojom k literatúre vo všeobecnosti), je vyhodnotenie odpovedí na otázku, ako hodnotia respondenti literárne vzdelávanie na základnej a strednej škole. Či majú skúsenosti s hodinami, kde sa venovali aj literárnemu textu a jeho odkrývaniu v analýzach či interpretáciách, alebo boli zväčša konfrontovaní s hodinami, kde sa im podávali hotové informácie o autoroch, literárnych dielach a ich hodnote, kde chýbalo komunikatívne vyučovanie. Výsledky odpovedí majú pre nás vysokú poznávaciu hodnotu o postojoch učiteľov literatúry a ich bytostnému vzťahu k textu ako estetickému artefaktu, ktorý má ambície formovať študenta z mnohých hľadísk. V kontexte vyhodnotenia predchádzajúcich študentských odpovedí z dotazníka sa nám teraz predostrela škála odpovedí ilustrujúca úroveň vyučovania literatúry na základných a stredných školách v aktuálnom období. V Štátnom vzdelávacom programe sa pri gymnaziálnom vzdelávaní v oblasti jazyk a komunikácia explicitne definuje obsah vzdelávania takto: „Namiesto faktografickej orientácie je obsah zameraný na analyticko-interpretáčnej činnosti. Obsah literárnej výchovy sa v najvšeobecnejšom zmysle orientuje na dve činnosti: recepciu a tvorbu“ (ŠPÚ, online). V týchto intenciách nám výsledky dotazníka odhaľujú nesúlad kurikulárnej formulácie obsahu vzdelávania a jeho skutočnej podoby, teda praktickej realizácie výučby literatúry na základných a stredných školách. Pripomíname, že študentský vstupný dotazník vyplňali študenti externého i interného bakalárskeho stupňa štúdia, ktorý svojím trvalým bydliskom pokrývajú celé územie Slovenska.

Všetkých 122 odpovedí sme si rozdelili do troch pásiem. Keďže sme zvolili formu otvorenej dotazníkovej položky, vyhodnocovali sme ju v nasledovnej metodike. Do prvého pásma sme zaradili odpovede, ktoré vyjadrovali spokojnosť respondenta s vyučovaním literatúry na základnej a strednej škole, prikláňal sa k odpovedi, že sa hodiny literatúry neorientovali len na faktografické údaje o autoroch a ich dielach, ale ich pravidelnou súčasťou bola práca s textom, zaujímavé analýzy, interpretácie, komunikácia o diele. Druhé pásmo tvorili tie odpovede respondentov, ktoré na istom vzdelávacom stupni priznali hodiny

aktívnej práce s literárnym textom, ale stretli sa aj s prístupom konzervatívneho vyučovania literatúry bez záujmu o samotný literárny artefakt. Niektorí z respondentov tieto praktiky zažili na základnej škole, iní na strednej, tieto rozdiely sme v dotazníku bližšie nevyhodnocovali. V treťom pásme sa nachádzajú odpovede tých respondentov, ktorí celé doterajšie inštitucionálne vzdelávanie v oblasti literatúry jednoznačne označili ako hodiny nudné, bez nažitých emócií a radosti z možnosti spoznávať estetický text v interpretáciách. Ich odpovede na danú otázku boli zvyčajne lakonické, zväčša typu: *bolo to učenie o autoroch a ich tvorbe; písali sme poznámky, ktoré nám vyučujúci diktoval; ak sme čítali text, zapisovali sem si to, čo chcel učiteľ*.

Graficky sú tieto výsledky zobrazené v grafe č. 2.7.

Graf č. 2.7: Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (internisti - 74 respondentov)



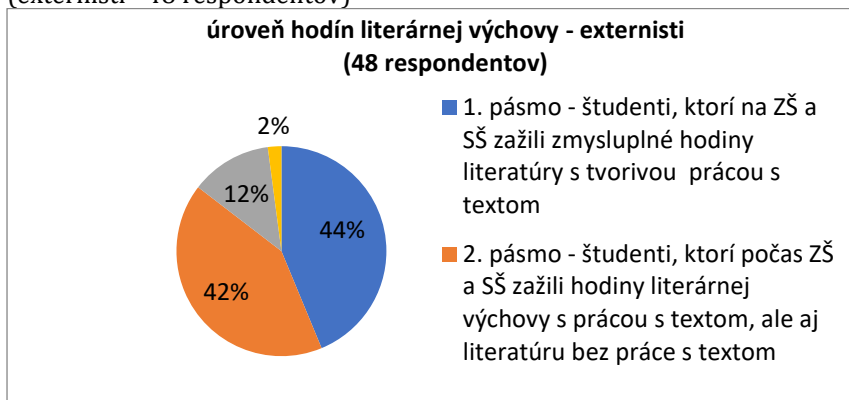
Ak vezmeme do úvahy vekové faktory respondentov (študenti denného štúdia sú zväčša dvadsaťroční), vidíme, že sa výučba literatúry veľmi často nerealizovala v zhode s naformulovanými cieľmi v Štátnom vzdelávacom programe v oblasti jazyk a komunikácia. Pripomíname fakt, že Štátny vzdelávací program so schválenými rámcovými učebnými plánmi je platný od 1. 9. 2011 (ŠPÚ, online 1), takže naši respondenti sú už absolventmi vzdelávania v duchu týchto dokumentov.

Situáciu medzi externistami, teda študentmi vo vekovom rozhraní od 20 - 45 rokov (výnimočne i viac) ilustruje graf 1.8. Pre ilustráciu uvádzame graf 2.9, ktorý kumuluje situáciu všetkých respondentov bez ohľadu na formu štúdia na univerzite. Výsledky ilustrujú ich nažité skúsenosti s vyučovaním literárnej výchovy.

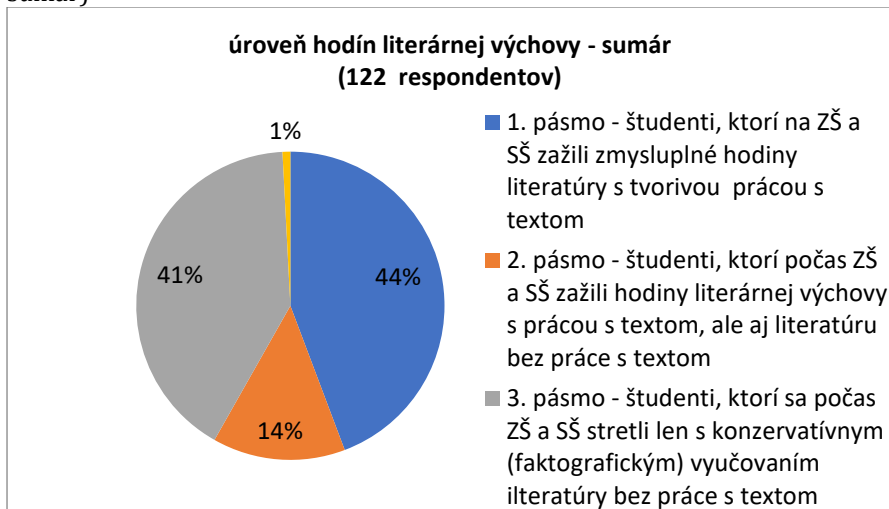


Hodnoty, ktoré graf prezentuje, majú pre potrebu pedagógov vzdelávajúcich budúcich učiteľov predškolskej a elementárnej pedagogiky zásadný význam. Umožňujú vidieť reálny stav databázy poznatkov a skúseností študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika s vyučovaním literárnej výchovy.

Graf č. 2.8: Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (externisti - 48 respondentov)



Graf č. 2.9: Úroveň hodín literárnej výchovy na základnej škole a strednej škole (122 respondentov v internej i externej forme univerzitného vzdelávania - sumár)



## 2.4 Diskusia a závery

Ak novodobé dokumenty akcentujú potrebu komunikačného vyučovania literatúry a zdôrazňujú rozvoj jednotlivých kompetencií v napojení na kreativitu, recepciu a tvorbu, konštatujeme, že súčasný stav výučby na základných a stredných školách s týmito požiadavkami nekorešponduje. Vysokoškolský pedagóg kreujúci svoj metodický prístup k študentom vo vedomí, že pracuje so študentmi, ktorí si svoje tvorivé a interpretačné návyky prinášajú zo svojho základnoškolského či stredoškolského štúdia, zákonite naráža na isté vákuum. Spôsobuje ho reťazenie mnohých faktorov. Niektoré z nich majú svoj pôvod už v rodinnej či predškolskej výchove, kde práca s knihou alebo absentuje, alebo sa odvíja iba od povinných aktivít a pracuje sa s ňou iba ako s edukatívnym nástrojom bez primárneho zacielenia na jeho estetické ukazovatele a komunikačné využitie. Čítanie sa tak stáva iba „povinnou jazdou“, nie však cestou za (umeleckým) zážitkom, vyhľadávanou aktivitou. Hodnoty o tom, aké spektrum čitateľov sa medzi budúcimi učiteľmi predškolskej a elementárnej pedagogiky nachádza, ilustruje graf č. 2.1 a 2.2. Alarmujúci je fakt, že pravidelných čitateľov medzi mladou intelektuálnou vrstvou ubúda; skupina respondentov externistov v tomto meraní naznačila vyššie percentuálne číslo pravidelných čitateľov (19 %) v porovnaní so skupinou interných študentov (8 %), hoci obidve čísla vyvolávajú oprávnené obavy.

Väčšina interných študentov (sú to zväčša dvadsiatnici!) sa prezentovala v možnosti „čítam zriedka (3 - 5 kníh ročne)“ - bolo to až 39 %. Ako vidno, návyk čítať nie je nijakou samozrejmou (tento fakt je, ako je známe, spôsobený i ďalšími technickými, kultúrnymi a sociálnymi ukazovateľmi) a mal by byť počas štúdia posilňovaný erudovaným prístupom zo strany učiteľa materinského jazyka a literatúry. Spomínaná pedagogická erudovanosť v nijakom prípade nespočíva v schopnosti „nadiktovať“ žiakom/študentom učivo o autoroch a ich dielach, či dokonca „naučiť“ ich chápať celý zložitý významový raster umeleckého textu jediným správnym spôsobom (ktorý je navyše kanonizovaný učiteľom ako direktívnou autoritou). Bílik a spoluautori hovoria, že umelecký text v literárnom vzdelávaní máme chápať „ako syntetický výraz pre:

a) úroveň primárnej literárnej komunikácie (čítanie textov umeleckej literatúry);

b) úroveň sekundárnej literárnej komunikácie, ktorá má podobu nepriameho poznávania literatúry. Patria sem rozmanité informácie (literárnohistorické, literárnoteoretické a literárnokritické) o literatúre a literárnych textoch, didaktická modifikácia týchto informácií... Predstavuje to spojenie čítania a užitočnej nadbytočnosti informácií o literárnom diele. Užitočnosťou tu myslíme doplnenie recepčného zážitku, precizáciu estetickéj informácie a jej pôsobenia v kultúrno-sociálnom prostredí zo strany „expertnej praxe“: kvalifikovaného a skúseného čitateľa literatúry/učiteľa“ (Bílik a kol., 2011, s. 59).

Zdá sa, že práve prvok sugestívneho a erudovaného „posúvania“ žiakov/študentov smerom k poznaniu a prežitiu umeleckého textu v našej školskej praxi chýba. Nie je chybou kurikulárnych dokumentov, že sa nám predostiera neželateľný stav. Grafy č. 2.7 a 2.8 ilustrujú v dostatočnej výpovednej sile, že z respondentov (externistov i internistov) sa takmer polovica študentov stretla len s vyučovaním literárnej výchovy bez interpretačných aktivít, bez zmyslupnej komunikácie o prečítanom, bez textového zážitku.

V spomínanom reťazení fakt nedocenenia aktu subjektívneho čitateľského zblíženia sa s textom práve prostredníctvom učiteľa literatúry (a jeho komunikačných stratégií) spôsobuje nezáujem mládeže o literatúru a o čítanie ad hoc. Nečítanie zasa znamená obmedzený prístup k písaným komunikátom mnohorakej povahy, a tak v konečnom dôsledku vedie k horším študijným výsledkom a trvalému nezájmu o text (Kesselová, 2005; Palenčárová, 2005; Liptáková, 2011; Fink, 1993; Lotman, 1994; Vitězová, 2009; Gavora, 2005 a mnohí iní).

Nedostatočné teoretické ukotvenie žiakov/študentov v istej edukačnej oblasti často pramení z ich nedostatočného záujmu o predmet; nevedomosť (alebo povrchná vedomosť) sama osebe nemusí odrážať neschopnosť intelektuálne obsiahnuť učivo, ale môže signalizovať blok spôsobený viacročným nezáživým, stereotypným pôsobením zo strany učiteľa. Ten môže spôsobiť aj blok v komunikácii s učiteľom a tiež - ako už bolo povedané, aj nezáujem a následnú nevedomosť žiakov, neschopnosť orientovať sa v pojmosloví príslušného vyučovacieho predmetu (táto problematika sa dotýka aj zóny najbližšieho vývinu, konceptu, ktorý teoreticky rozpracoval Vygotskij. Súčasná pedagogika si všima nové roviny tohto konceptu, napr. Petrová & Pupala, 2008).

V Českej republike (Šed'ová a kol., 2019) skúmal kolektív autorov Masarykovej univerzity problematiku školskej komunikácie. Svoj výskum založil na poznaní existujúcich výskumoch v zahraničí, ktorý sa traduje už od začiatku 70. rokov 20. storočia. Mnohé zo záverov môžu poslúžiť ako platforma pre zlepšenie vyučovacieho procesu aj v oblasti, ktorú sme chceli preveriť. Súčasťou výskumu bola napríklad snaha o rozkrytie dôvodov, prečo sa žiaci do vyučovacieho procesu nezapájajú, jeden z dôvodov je jasne sformulovaný nasledovne: „...žiaci majú tendenciu participovať, pokiaľ majú znalosti probírané látky“ (s. 146). Mnohé z výskumov na Slovensku túto tézu takisto potvrdzujú. V našom dotazníku sa tento jav zviditeľnil tiež. Vyvoláva obavy o to viac, že teoretické medzery sme zaznamenali vo vzorke respondentov, ktorí budú participovať na školskom literárnom vzdelávaní v čase, keď sa dieťa čitateľom stáva, keď je z tohto pohľadu najtvárnejšie. Celý rad problémov, súvisiacich s nedostatočnou teoretickou a komunikačnou výbavou súčasných vysokoškolákov pri príchode na univerzity, ukazuje pomyselnou ručičkou smerom k pomalým zmenám súčasných aktívnych pedagógov, k ich chuti zmeniť svoje rokmi

zaužívané učiteľské stratégie smerom k dialogickému vyučovaniu. Zmeniť výučbovú stratégiu smerom ku komunikačnému vyučovaniu nevyžaduje totiž len prehodnotiť postoj k vlastnému celoživotnému - a dodajme zmysluplnému vzdelávaniu, ale autoanalýzou spoznať svoje personálne, vnútorné nastavenie; spoznať, ktoré z osobných vlastností prispievajú k prirodzenej potrebe žiakov či študentov viesť dialóg o mnohých veciach práve so mnou ako jedincom odborne zdatným a pritom hlboko ľudským.

Ak sú výsledky merania PISA (MŠVVŠ, 2019) v oblasti čitateľskej gramotnosti z roku 2018 iba mierne iné ako v roku 2015 a vypovedajú o podpriemerných hodnotách slovenských žiakov v rámci zúčastnených krajín OECD, znamená to, že sa situácia v konkrétnej oblasti inštitucionálnej edukácie nemení - alebo k zmenám k lepšiemu prichádza len veľmi pomaly. V tejto diskusii by bolo nutné dotknúť sa analyticky viacerých sociálnych, kultúrnych, spoločenských a psychologických dimenzií problému, tie však nie sú predmetom nášho prieskumu. Spomenieme teda pars pro toto len otázku ďalšieho efektívneho vzdelávania učiteľov v profesijnej oblasti. Zdá sa, že kreditový systém vzdelávania nepriniesol želateľné výsledky, takisto ako neprinášajú želateľné výsledky ani jednorazové workshopy (Švaříček, 2019, s. 112). Je, samozrejme, pochopiteľné, že sa zmeny edukatívneho charakteru v inštitucionálnom prostredí nedajú naštartovať zo dňa na deň, všetky však súvisia s poznaním, že meniť sa musí zároveň (a hlavne) vzťahová rovina komunikácie medzi učiteľom a žiakom (Adey, 2006), z ktorej sú vysielané pozitívne impulzy k zmene postojov k učiteľovi a následne aj ku konkrétnemu predmetu. Komunikácia je - ako to podčiarkuje odborná verejnosť analyzujúce celú škálu interpresonálnej komunikácie - nielen verbálna činnosť, ale sa ňou definujú a utvárajú vzťahy medzi ľuďmi (Šed'ová a kol., 2012, s. 21). Psychológovia v súvislosti so školskou praxou hovoria o tzv. kongruentnej komunikácii, ktorá spočíva v „akceptovaní pocitů žáků, jejich percepce a prožívání situací, v respektování jejich samostatnosti a nezávislosti...“ (Vacínová & Langová, 2011, s. 112). Navyše, komunikácia nemá byť iba metódou alebo jednou z praktík na hodinách literárnej výchovy, ale prirodzeným prostredím, v ktorom sa text stáva epicentrom estetického zážitku, rozhovoru, sprítomňovaním celého spektra ľudských vlastností, z ktorých možno priamo do života prenášať cenné poznanie.

Náš dotazník nám odhalil mnoho z tých skutočností, ktoré môžu byť pre vyučujúcich literárnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania užitočnou platformou. Uvedomujeme si, že je to len jeden z množstva pohľadov na príčiny súčasného stavu v oblasti čitateľskej gramotnosti. Aj vysokoškolský pedagóg by sa mal - ak chce pomôcť vzdelávať študentov v oblasti literárnej výchovy so zameraním na čítanie s porozumením a na kreativitu - sám najprv presvedčiť, či netreba uprednostniť etapu „odbúrania“ nažitych nekonštruktívnych pohľadov na literatúru, čítanie či formu vzdelávania v tejto oblasti. Či sa netreba (hoc aj na

vysokej škole) vrátiť so študentmi do etapy zážitkového čítania, prebudiť v nich dávno zabudnutú túžbu prežiť umelecký text „ako dieťa“ (pojem zážitkové čítanie a jeho realizáciu na základnej škole rozpracúvajú viaceré metodicky a teoreticky orientované publikácie, napr. Pršová, 2015; Liptáková, 2011; Bílik a kol., 2009; Rusňák, 2009; Vitezová, 2009 a i.). Až potom môže a musí nasledovať etapa odovzdávania teoretických vedomostí o literatúre. Ak sa táto etapa pri študentoch s negatívnymi spomienkami na vlastné literárne (a čitateľské) vzdelávanie vynechá, uprednostňujúc želateľnú „akademickosť“ nášho vysokoškolského pôsobenia, nerobíme veľa: lepíme len novú a krajšiu tapetu na starú veľkú dieru v stene.

## 3

# Podoby čitateľstva a literárneho vzdelávania v rámci vysokoškolskej prípravy učiteľov materinského jazyka a literatúry

Otázky aktuálneho smerovania výučby literatúry v školskej praxi nastavujú zrkadlo, ktoré reflektuje predchádzajúcu edukáciu pedagógov v rámci predprimárneho, primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania, ako aj ich terciárnu prípravu na pedagogické poslanie. Predmetné otázky sa v súčasnosti stávajú oblasťou, ktorej je v snahe o inováciu vzdelávania, postaveného, okrem iného, na princípoch konštruktivismu a rozvíjajúceho kritické myslenie, predstavujúce jednu z kľúčových oblastí modernej didaktiky, venovaná čoraz väčšia pozornosť. Terciárne vzdelávanie budúcich pedagógov a rámec literárnej edukácie v intenciách predprimárneho, primárneho a sekundárneho stupňa predstavujú vzájomne sa prelínajúcu, neoddeliteľnú entitu, pretože študentov pedagogických fakúlt ovplyvňujú požiadavky systému vzdelávania, ktoré sú na nich ako na budúcich pedagógoch kladené, zároveň ich však determinuje vlastná empiria v predmetnej oblasti a limity poznatkov, ktoré počas svojho štúdia pod vplyvom nastavenia systému výučby literatúry získali.

### 3.1 Problematika literárneho vzdelávania

V literárnom vzdelávaní je v súčasnosti akcentovaná potreba rozvoja čitateľských a literárnych kompetencií, ale i čitateľskej gramotnosti žiakov. „Väčšina vzdelávacích inštitúcií na celom svete vrátane Slovenska postupom času reflektovala na aktuálny stav v spoločnosti a rozvíjanie čitateľskej gramotnosti zaradila do svojich oficiálnych národných kurikúl, rozpracovala strategické dokumenty a akčné plány“ (Miklovičová & Valovič, 2019, s. 30). V týchto ukazovateľoch sa vykazujú na slovenských základných, ale aj stredných školách dlhodobu podpriemerné hodnoty. Alarmujúcou správou pre vzdelávanie na Slovensku, v rámci neho i pre literárne vzdelávanie, ktoré sa významným spôsobom podieľa na rozvoji čitateľskej gramotnosti žiakov, je zistenie zverejnené v Národnej správe PISA 2018, zdôrazňujúce, že „v čitateľskej gramotnosti bol zaznamenaný štatisticky významný pokles výkonu žiakov v porovnaní s cyklom PISA 2009, kedy bola sledovaná oblasť naposledy hlavnou testovanou oblasťou“ (Miklovičová & Valovič, 2019, s. 30). Problematické sú najmä oblasti vzdelávacieho systému, postaveného na tradicionalizme,

nerespektujúceho potrebu rozvíjania schopnosti žiakov samostatne sa vzdelávať, nutnosť zdokonaľovať metakognitívne zručnosti a stratégie učenia sa, ale aj nerozvíjajúceho kritické myslenie žiaka a schopnosť pracovať s textom pri selekcii podstatných informácií a vyvodzovaní logických výsledkov. Recepcia textu a následná didaktická interakcia, v intenciách tradicionalizmu často determinovaná schematizmom, ktorý nereflektuje interpretačné závery, vychádzajúce z čitateľského zážitku žiaka, prebieha mnohokrát bez dostatočnej úvodnej i priebežnej motivácie. Komplementárne literárnovedné a biografické informácie sú často žiakom sprostredkované prostredníctvom monologického výkladu pedagóga, prípadne prostredníctvom teoretických textov uvedených v učebnici. Tie sú často chápané ako bazálny materiál, ktorý je nutné akceptovať a zapamätať si fakty bez potreby pochopenia či hlbšieho skúmania, konfrontovaného so skúsenosťou žiaka a jeho vlastnou schopnosťou analyzovať, syntetizovať či hodnotiť daný jav. V tejto súvislosti možno zdôrazniť tvrdenie R. Bílika, ktorý konštatuje, že v terajšom vzdelávaní dochádza ku konfrontácii koncepcie vystavanej na tradícii vedeckého pozitivismu s pokusmi o realizáciu jazykového a literárneho vzdelávania založeného na prirodzenom komunikačnom fakte. Tradičná pozitivisticky založená koncepcia pritom vyrastá na nesprávnej ideji, že vyučovanie materinského jazyka nie je postavené na priamej komunikácii s textom a komunikačnom využívaní jazyka, ale na metakomunikácii (Bílik a kol., 2011, s. 11 – 13).

V edukačnom procese zohráva významnú úlohu nielen stanovenie cieľov výučby, ale aj obsahová stránka vzdelávania, doplnená voľbou vhodných metód, ktoré budú v súlade s cieľmi a obsahom primeraným spôsobom stimulovať žiakov, aktivizovať a motivovať ich a rozvíjať pritom ich zručnosti a kompetencie. V literárnej zložke predmetu slovenský jazyk a literatúra je akcentovaná najmä potreba čitateľského zážitku. „Prostredníctvom čítania, interpretácie a hodnotenia textu sa rozvíjajú čitateľské a interpretačné zručnosti žiakov a zdokonaľujú sa kľúčové kompetencie, ktoré sú osnované ako cieľové kategórie. Zážitkové čítanie, analýza textu a literárnovýchovná interpretácia textu s dôrazom na zážitkové metódy, ďalej verbalizácia zážitku a aplikácia textových hodnôt do praxe žiakov – čitateľov, to sú základné hodnoty literárneho vzdelávania“ (Pršová, 2015, s. 4). Vyššie uvedené transformačné úsilie o inováciu, resp. modernizáciu výučby, súvisia najmä so spoločenskými zmenami 21. storočia, rezultujúcimi nielen z ekonomickej situácie, ale aj z prudkého rozvoja v oblasti informačných technológií a globalizácie. Dôsledkom predmetných spoločenských zmien nie je len prelom vo sfére požiadaviek trhu práce, ale aj obrat v myslení jednotlivca. Uplatnenie pedagógov na trhu práce a úspešné zvládanie pracovných povinností si vyžaduje okrem dobrej pripravenosti absolventa aj jeho schopnosť kritického myslenia a celoživotného vzdelávania sa, umožňujúceho prispôsobenie sa narastajúcim požiadavkám, rezultujúcim

z prudkého rozvoja poznania v oblasti vedy a výskumu. „Žiaci si majú rozvíjať schopnosti na hľadanie zodpovedných a rozumných rozhodnutí, majú vedieť zhodnotiť dôsledky svojho konania nielen vzhľadom na vlastný prospech, ale aj na etické normy platné v medziľudských a sociálnych vzťahoch i vzhľadom na demokratické a národné tradície. Vzdelávanie má povzbudzovať žiakov k aktivite, činnosti a spolupráci s ostatnými; k rozvoju zvedavosti, tvorivosti v učení a v živote, k ochote na spoluprácu a vzájomnú pomoc; má ich viesť k starostlivosti o celkovú telesnú zdatnosť a dobré zdravie; pomáhať im pochopiť princípy udržateľného rozvoja a hľadať do budúcnosti ako priestoru na dôstojný a zmysluplný život, na prácu aj sebarealizáciu“ (Vincejová, 2013, s. 14).

Získavanie predmetných schopností, no v neposlednom rade aj nadobúdanie kľúčových kompetencií determinuje i gramotnosť jedinca a jeho schopnosť úspešnej integrácie do všetkých oblastí spoločenského života. Koncepcia globálnej výchovy v 21. storočí je aktuálna výzva, ktorá reaguje na súčasnú krízu školy a výchovy. V monografii *Výchova pro 21. století*, koncepcie globálnej výchovy v podmienkach českej školy H. Horkej z r. 2000 sa napríklad konštatuje, že súčasné vzdelávanie pátra po nových koncepciách, horizontoch a metódach, ktoré budú hľadať riešenia pre človeka aktuálnej doby a zodpovedať súčasnej spoločnosti, ovplyvnenej krízou euroamerickej civilizácie, krízou školy a výchovy, ako aj rozvojom vedy o človeku (Horká, 2000, s. 7 – 15).

Vzdelávanie v súčasnosti čelí obrovskej výzve, predstavujúcej schopnosť reflektovať zmeny v spoločnosti a reagovať na aktuálnu spoločenskú situáciu. Predpokladom predmetnej transformácie je vymanenie sa z krízy, ktorou je vzdelávanie aj napriek viacerým reformným úsiliam naďalej zasiahnuté. O kríze vo vzdelávaní, resp. „vzdelávacej kríze“ hovoril už v 60. rokoch 20. storočia P. H. Coombs, ktorý ju charakterizoval ako celkovú kvalitatívnu a kvantitatívnu nedostatočnosť vzdelávacieho systému. Táto kríza sa v Amerike, Japonsku, krajinách tretieho sveta, ale aj v Európe prejavuje nízkou efektivitou poskytovaného vzdelávania, teda diskontinuitou medzi úsilím školy a skutočnými výsledkami žiakov, resp. učivom a potrebami spoločnosti, ako aj jednotvárnosťou a nezaujímavosťou vzdelávania, nízkou motiváciou, strachom a nezaujmom žiakov o školu a výučbu (Horká, 2000, s. 7 – 15).

Recepcia textu zohráva v literárnom vzdelávaní jednu z najdôležitejších úloh, predstavuje totiž jeho konkrétne oživenie v konkrétnom čitateľskom akte. Naučiť „oživovať“ text zmysluplnou recepciou je v prípade budúcich učiteľov študujúcich slovenský jazyk a literatúru viac ako priorita. Zmyslom literárneho vzdelávania nie je pasívne prijímanie literárnych textov, ale jeho porozumenie, komunikácia s ním. Medzi príjemcom a literárnym textom, reprezentujúcim pars pro toto autora, kultúrnu pamäť a aktuálny svet, musí nastať literárna komunikácia, vďaka ktorej text vyvolá estetický zážitok (Bílík a kol., 2011, s. 13). Schopnosť recipovať text a zároveň schopnosť realizovať



komunikačne orientované literárne vzdelávanie, vychádzajúce z princípov konštruktivismu, metakognícií i kritického myslenia, komplexne rozvíjajúce osobnosť žiaka prostredníctvom inovatívnych metód a voľby vhodných textov, zodpovedajúcich ontogenetickým osobitostiam žiakov a predmetu ich záujmu, priamo súvisí nielen súrovňou hodín literárnej výchovy v rámci predprimárneho, primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania, s ktorou boli študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky či študenti učiteľstva slovenského jazyka a literatúry konfrontovaní, ale aj s ich vlastným čitateľstvom, vzťahom ku knihám a k literatúre vo všeobecnosti. Primárnou funkciou literatúry je estetická funkcia a tá by nemala byť, spolu so sekundárnymi funkciami, od literárneho vzdelávania odtrhnutá. Proces recepcie textu má niekoľko fáz, pričom je potrebné uvedomiť si, že „ako každý produkt komunikačnej činnosti aj písomný text vnikol kvôli niečomu (motivačný aspekt) a pre niečo (cieľová stránka, komunikačný zámer). [...] Niektorí jedinci si dostatočne uvedomujú význam recepcie textu i potrebu konkrétnych informácií. Iní majú o tomto len nejasnú predstavu. Preto výsledky recepcie textu jednotlivými osobami bývajú odlišné. Nemôžeme ich však v mnohých prípadoch pripísať nízkej úrovni recepcie, ale už samotnému predpokladu tejto recepcie – zameranosti a motivácie“ (Cibáková, 2015, s. 110).

Výsledky meraní PISA 2018 poukazujú na kontinuálnu stagnáciu, resp. podpriemernosť znalostí žiakov v oblasti čitateľskej a prírodovednej gramotnosti oproti priemeru krajín OECD, bez štatisticky významných rozdielov v porovnaní s rokom 2015, pričom v oblasti čitateľskej gramotnosti dokazujú v porovnaní s rokom 2009 štatisticky významný pokles výkonu žiakov (Miklovičová & Valovič, 2019, s. 30). Výsledky čitateľskej gramotnosti slovenských žiakov vykazujú dlhodobu podpriemerné hodnoty, reflektujú tak problematické oblasti vzdelávacieho systému, predstavujúce odovzdávanie hotových poznatkov, ktoré je nutné akceptovať a zapamätať si bez potreby pochopenia či hlbšieho skúmania, konfrontovaného so skúsenosťou žiaka a jeho vlastnou schopnosťou analyzovať, syntetizovať či hodnotiť daný jav. Priemerné skóre žiakov vo veku pätnásť rokov nezaznamenalo v oblasti čitateľskej gramotnosti od posledného merania, uskutočneného v roku 2015, štatisticky významný nárast. V porovnaní s predchádzajúcimi meraniami síce mierne zvýšenie skóre nastalo, nebolo však signifikantné, pričom sa výsledky slovenských žiakov dlhodobu nachádzajú pod priemerom výsledkov krajín OECD. Alarmujúcou správou pre vzdelávanie na Slovensku, v rámci neho i pre literárne vzdelávanie, ktoré sa významným spôsobom podieľa na rozvoji čitateľskej gramotnosti žiakov, je zistenie zverejnené v Národnej správe PISA 2018, zdôrazňujúce, že „v čitateľskej gramotnosti bol zaznamenaný štatisticky významný pokles výkonu žiakov v porovnaní s cyklom PISA 2009, kedy bola sledovaná oblasť naposledy hlavnou testovanou oblasťou“ (Miklovičová & Valovič, 2019, s. 30).

Aktuálnu situáciu v oblasti literárneho vzdelávania na Slovensku je možné, ako už bolo uvedené, charakterizovať ako konfrontáciu tzv. tradičných spôsobov výučby a inovatívnych spôsobov, ktoré sú predmetom diskusií najmä v ostatnom desaťročí. Tenzia medzi vyššie uvedenými pohľadmi na výučbu eskaluje najmä pre nesúlad medzi spôsobom myslenia, resp. potrebami žiakov 21. storočia a súčasným nastavením vzdelávacieho systému, ale aj pregraduálnej či postgraduálnej prípravy učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Novodobý pedagóg je konfrontovaný s požiadavkami na kvalitnú a modernú výučbu, ktorá pripraví žiakov schopných splňať nároky dnešnej doby, pritom je však limitovaný kurikulárnymi dokumentmi, nezodpovedajúcimi potrebám súčasnej spoločnosti, ale aj školskými podmienkami a limitmi vlastnej prípravy v predmetnej oblasti, ovplyvnenej nedostatočnou spoluprácou škôl a metodicko-pedagogických centier, ale aj slabunami pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov.

Pre skvalitňovanie edukačného procesu i pregraduálnej prípravy študentov v rámci terciárneho vzdelávania je potrebná nielen reflexia ich skúseností s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania, ale aj venovanie pozornosti úrovni ich schopnosti recepcie textu, existencie čitateľských návykov a literárnoteoretického zázemia, predstavujúceho bázu následnej odbornej profilácie. Každý pedagóg by mal disponovať siedmimi kľúčovými kompetenciami, ktoré sú viacerými autormi (Vašutová, 2001; Maňák a kol., 2008; Beláková, 2017) definované ako predmetové; didaktické a psychodidaktické; pedagogické diagnostické a intervenčné; sociálne, psychosociálne a komunikatívne; manažérske a normatívne; profesijne a osobnostne kultivujúce. V prípade študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry je v súvislosti s predmetovými kompetenciami postulovaná požiadavka pozitívneho vzťahu k literatúre, ktorý vytvára základnú podmienku úspešnej recepcie textu a zároveň predstavuje základňu literárnoteoretických poznatkov i fundamentálnu zložku pre pomerne rozsiahlu orientáciu v oblasti literárnych textov.

Potreba rozsiahlej orientácie v oblasti literárnych textov a empirická skúsenosť s nimi súvisia so schopnosťou pedagóga adekvátne vyberať texty pre literárne vzdelávanie. Na rozvoji čitateľskej gramotnosti a čitateľskej i literárnej kompetencie žiakov sa výrazným spôsobom podieľa vhodná selekcia textov, ktoré sú vhodné z hľadiska veku a vyspelosti žiaka a jeho schopnosti pristupovať k literárneho textu, pričom by mali reflektovať jeho žánrové a obsahové preferencie. Autori zaoberajúci sa výskumom gramotnosti vo vzdelávaní v tejto súvislosti zdôrazňujú, že priviesť žiakov k čítaniu a odhaliť im pozitíva textového sveta dokážu len komunikáty, ktoré sú napísané jazykom blízkym súčasnému detskému čitateľovi. Nielen školy, ale aj jednotlivé triedy by sa mali stať čitateľskými spolkami predstavujúcimi centrá čítania textov, úvah a následných

diskusí o nich, pričom by tieto činnosti mali pre žiakov predstavovať prirodzenú a zmysluplnú činnosť, ktorá im prinesie pôžitok a pozitívne dojmy z čítania (Faltýn, Nemčíková & Zelendová in Cibáková, 2015, s. 88). Uvedené dôvody nás viedli k nutnosti zistiť, v akých intenciách poznania a vlastných skúseností sa nachádzajú študenti učiteľstva slovenského jazyka a literatúry. Pozornosť je venovaná existencii čitateľských návykov študentov, ich literárnoteoretickému zázemiu, ale aj reflexii ich skúseností s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania.

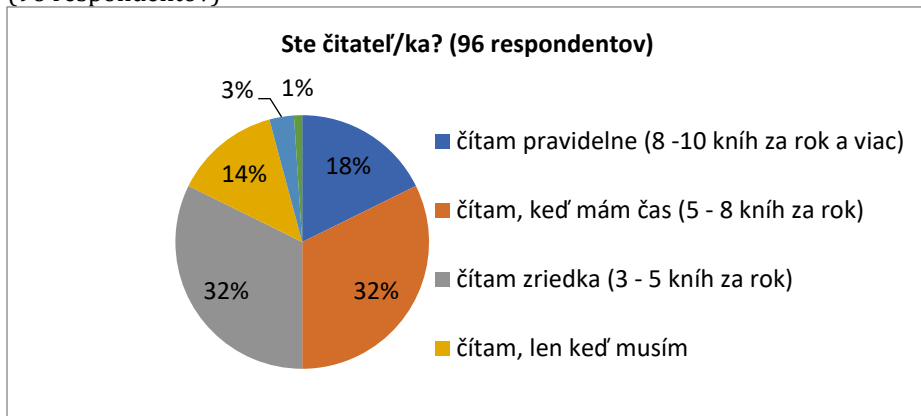
### **3.2 Systém triedenia a spracovania štatistického materiálu**

Základný súbor, čiže cieľovú skupinu nášho prieskumu, tvorili študenti učiteľstva slovenského jazyka a literatúry a študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky na terciárnom stupni vzdelávania. Výskumná vzorka bola determinovaná náhodným výberom subjektov. Celú výskumnú vzorku tvorilo v prípade študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry (SJ) 96 respondentov. Vzorka študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika (PEP) v bakalárskej forme štúdia bola tvorená 126 subjektmi. Údaje, ktoré boli prostredníctvom dotazníkových položiek získané, sú spracované pomocou kvantitatívnych matematicko-štatistických metód, ale aj prostredníctvom kvalitatívnej metódy analýzy, syntézy a interpretácie. Na deskriptívne štatistické grafické znázornenie sú využívané koláčové grafy.

Aby bolo možné zaoberať sa možnosťami skvalitňovania edukačného procesu na sekundárnom stupni, ale aj sústrediť pozornosť na zlepšenie pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov slovenského jazyka a literatúry, je potrebné poznať ich čitateľské návyky a postoj k čítateľstvu. Z grafu č. 3.1 vyplýva, že 96 % respondentov môže byť zaradených do kategórie čitateľov kníh. Predmetná kategória však nepredstavuje homogénnu skupinu s kvalitatívne rovnakým prístupom ku knihám a k čítateľstvu vo všeobecnosti. Šesť zatvorených položiek dotazníka umožnilo diferenciaciu študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry na pravidelných čitateľov, príležitostných čitateľov, čitateľov z povinnosti i nečitateľov. Napriek pretenzii pravidelného čítateľstva budúcich učiteľov literatúry a predpokladu, že ide o časť populácie, ktorá je determinovaná systematickým kontaktom s knihou, z počtu 96 študentov číta pravidelne 8 – 10 kníh ročne iba 18 %. Najväčší podiel odpovedí v predmetnej položke dotazníka predstavujú možnosti čítam, keď mám čas a čítam zriedka. Z hľadiska percentuálneho pomeru ide v oboch prípadoch o 32 % odpovedí. Tie ukazujú, že aj napriek nepravidelnému kontaktu s knihou budúci učitelia literatúry stále čítajú. Čitateľmi kníh je aj ďalších 14 % vzorky, a to aj napriek tomu, že predmetný počet respondentov číta len z donútenia. V daných intenciách sa do popredia dostáva nelichotivý, resp. znepokojujúci postoj študentov ku knihám

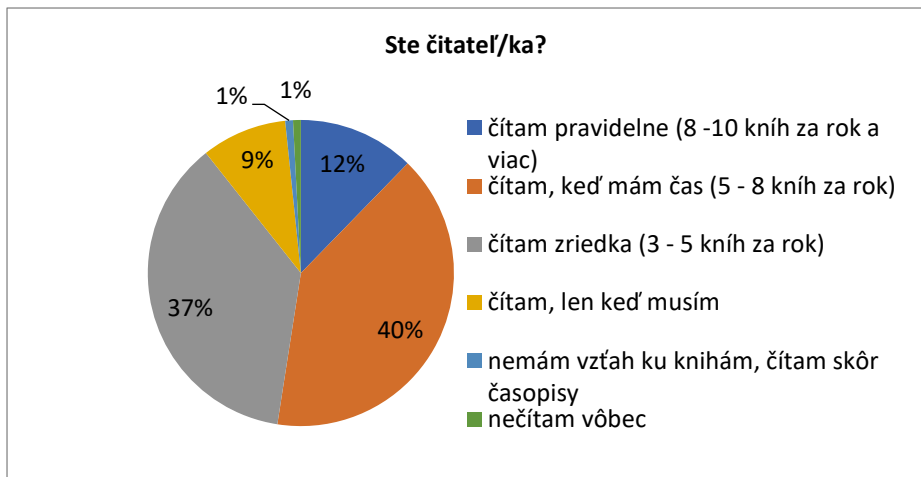
a k literatúre vo všeobecnosti. Alarmujúce je zistenie, že 3 % budúcich učiteľov literatúry nemajú ku knihám vzťah a ďalšie 1 % nečíta vôbec.

Graf č. 3.1: Čitateľstvo študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry (96 respondentov)



Pre porovnanie ponúkame štatistické vyhodnotenie tejto otázky aj v odbore PEP.

Graf č. 3.2: Čitateľstvo študentov učiteľstva predškolská a elementárna pedagogika (122 respondentov)



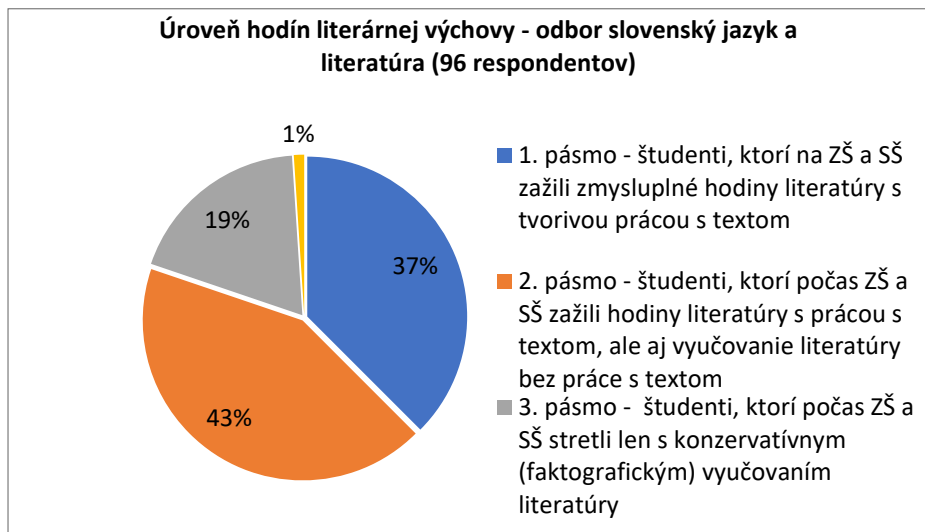
Vidíme, že situácia v oblasti čítania nie je ani v tomto odbore ideálna. Pravidelných čitateľov je len 8 %, percentuálne sa však zvýšil počet tých, ktorý udávali „stredné škály“ svojich čitateľských aktivít: číta zriedka 37 % študentov, 40 % sa vyjadrilo, že číta len vtedy, ak má čas. 9 % číta, len keď musí, jednopercenčné zastúpenie mala odpoveď *nemám vzťah ku knihám, čítam skôr časopisy* a odpoveď *nečítam vôbec*.

K hľadaniu odpovedí na tento nelichotivý stav nám mala pomôcť ďalšia položka dotazníka, ktorá sa zaoberá reflexiou skúseností študentov s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania. Pri výučbe každého predmetu je okrem napĺňania cieľov dôležité, aby bol budovaný pozitívny vzťah žiaka k predmetu, ale aj k celoživotnému získavaniu a prehľbovaniu vedomostí. V tradičnom systéme literárneho vzdelávania dochádza v prevažnej miere k neselektívnemu zacieleniu na prvotné školské literárne texty, teda výlučne tie texty, ktoré ponúka konkrétna čítanka. Treba však konštatovať, že sumár týchto textov nie vždy spĺňa potrebné kritériá, a to s ohľadom na obsahový výber, primeranú technickú náročnosť či pôsobenie textu ako motivanta čítania.

Dané príčiny môžu byť dôvodom vytvárania negatívnych postojov k jednotlivým textom a totum pro parte k literatúre vo všeobecnosti. Naladenie žiaka pritom zohráva kľúčovú úlohu, vytvárajúcu bázu pre príjem textu a aktivizáciu estetického vnímania, pretože primárnou funkciou umeleckého textu je estetická funkcia, podieľajúca sa na vytváraní estetického zážitku. V súvislosti s princípom školského jazykového a literárneho vzdelávania je nutné akcentovať, že „ak čitateľa neviaže k literatúre profesionálna povinnosť, tak čítanie je súčasťou relaxačno-regeneračných aktivít, podobne ako zábava, šport, osobné záľuby („koníčky“) ... Je evidentné, že už len formálne umiestnenie tohto všetkého do inštitucionálneho rámca povinnosti prináša so sebou riziko. Povinnosť predsa znamená redukciu možností voľby, slobody rozhodovania sa, uplatnenia vlastnej predstavy, narúša sa hierarchia individuálnych preferencií“ (Bílik a kol., 2011, s. 58). Uvedená problematika tradicionalizmu determinuje napriek mnohým inovatívnym impulzom vzdelávanie i v súčasnosti, a môže preto ovplyvňovať aj postoje aktuálnych absolventov sekundárneho vzdelávania. Je potrebné analyzovať, či je (a do akej miery) aj táto oblasť príčinou znepokojujúceho postoja študentov k literatúre.

Respondentom bola ponúknutá možnosť výberu z troch zatvorených odpovedí, ktorých cieľom bolo zistiť, či sa študenti počas sekundárneho vzdelávania stretli len s konzervatívnym (faktografickým) vyučovaním literatúry, alebo mali možnosť zúčastniť sa tvorivej práce s textom.

Graf č. 3.3: Reflexia skúseností študentov slovenského jazyka a literatúry s realizáciou hodín literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania (96 respondentov)



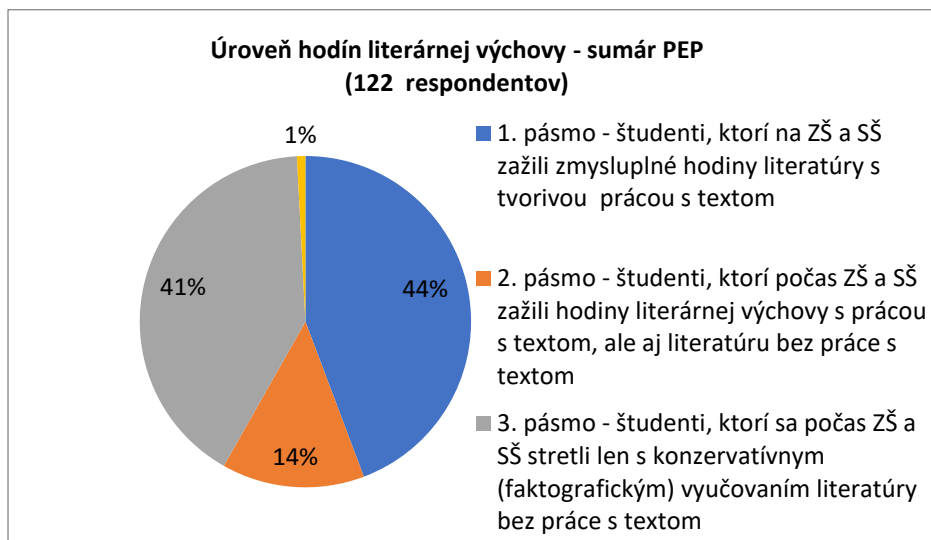
Z odpovedí je zrejmé, že najvyššie percentuálne zastúpenie predstavujú vyučovacie jednotky, počas ktorých mali študenti možnosť pracovať s textom, prelínajúce sa s hodinami postavenými na faktografickej báze bez textovej interakcie (43 %). Ide o skupinu respondentov, ktorí sa vyjadrili, že napríklad na strednej škole mali skúsenosť s vyučovaním literatúry v tvorivom (interpretačnom) presahu, no na základnej škole boli výlučne konfrontovaní len s tradičným vyučovaním, založeným na spoznávaní faktov (zväčša nadiktovaných učiteľom). V niektorých odpovediach sa toto tvrdenie otáčalo v prospech základnej školy, teda prácu s textom zažili na hodinách literatúry na základnej škole, no na strednej škole sa vyučovalo faktograficky a len málokedy to bola interpretačná práca s textom. O niečo nižšie percento respondentov (37 %) sa stretlo so zmysluplnou tvorivou aktivitou zameranou na prácu s textom na oboch stupňoch vzdelávania; počas základnoškolského a stredoškolského štúdia boli učiteľmi literatúry vedení k tomu, aby porozumeli textu, aby sprevádzali žiakov na ceste z úrovne naivného čitateľa do úrovne diskurzívneho čitateľa (Števček, 1977). Až 19 % subjektov však reflektovalo svoju skúsenosť ako čisto tradičnú, konzervatívnu, faktografickú. Ich vzdelávanie v oblasti literatúry sú nafixované na predstavu nudnej hodiny s písaním poznámok, nadiktovaním

hlavnej myšlienky diela a podobne, pretože sa s iným prístupom od vyučujúcich literatúry na základnej a strednej škole nikdy nestretli.

Do popredia sa tak dostáva problematika aktuálneho smerovania sekundárneho vzdelávania, ktoré v určitých prípadoch neposkytuje žiakom dostatočný priestor pre interakciu s textom, vznik estetické komunikácie či kreovanie poznania, postaveného na princípoch konštruktivismu, kritického myslenia a metakognície.

Porovnajme tieto výsledky z dotazníka s dátami, ktoré sme štatisticky spracovali pri vzorke respondentov z odboru predškolská a elementárna pedagogika. Pri stodvadsiatich dvoch respondentoch je štatistický koláč nasledovný:

Graf č. 3.4: Reflexia skúseností študentov PEP s realizáciou literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania (122 respondentov)

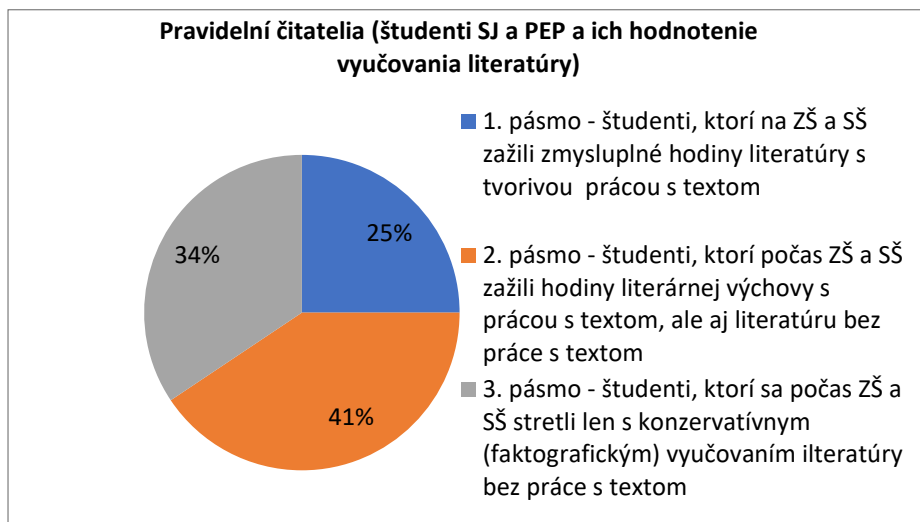


Vidíme, že štatistické ukazovatele v prípade študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika sú v tomto smere ešte povážlivejšie. Pásmo tých, ktorí sa ani na jednom vzdelávacom stupni nestretli so zmysluplnými hodinami literárnej výchovy, dosahuje až 41 %. V porovnaní s predchádzajúcou vzorkou respondentov teda ide o podstatný - až 22-percentný nárast tých, ktorí nezažili tvorivé hodiny literatúry. Hodnota 44 % signalizuje v porovnaní s predchádzajúcou vzorkou o 7 % viac tých respondentov, ktorí aj počas štúdia na

ZŠ a aj na SŠ absolvovali hodiny literatúry kreatívne, zameriavajúce sa na interpretačné techniky a analýzu estetických kvalít v zážitkovom vyučovaní.

Zo vzorky čitateľstva sme odfiltrovali respondentov, ktorí sa zaradili medzi pravidelných čitateľov. Hľadali sme odpoveď na otázku, či ich cesta k čitateľstvu a k rozhodnutiu stať sa učiteľom bola pozitívne motivovaná zmysluplnými hodinami literárnej výchovy na základnej a strednej škole, alebo tento jav nezohral veľkú úlohu. Aké typy hodín literárnej výchovy poznali pravidelní čitatelia - budúci učitelia literárnej výchovy? Pravidelných čitateľov sme medzi študentmi SJ našli 17, medzi študentmi PEP 15. Štatisticky bol tento ukazovateľ vyhodnotený v nasledovných pásmach:

Graf č. 3.5: Skúsenosti študentov – pravidelných čitateľov (SJ a PEP) s kvalitatívnou úrovňou vyučovania literatúry na ZŠ a SŠ literatúry (32 respondentov)

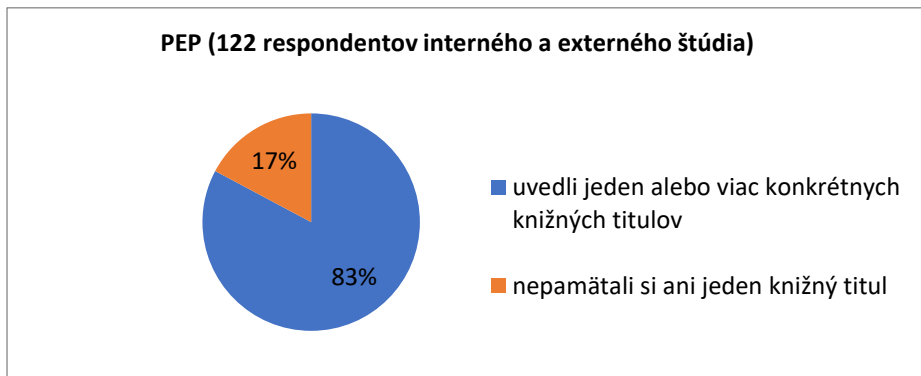


Vidíme, že štatistický pomer jednotlivých položiek je takmer vyrovnaný. Pravidelní čitatelia boli konfrontovaní s rôznym prístupom svojich učiteľov k predmetu literárna výchova, najväčšie percentuálne číslo (41 %) vyšlo v pásme strednom, teda študenti uviedli, že zažili hodiny rôznej kvality. Vyslovene pozitívnu motiváciu učiteľmi literárnej výchovy priznalo 25 % respondentov. Pomerne vysoké percento (34 % z respondentov - pravidelných čitateľov) však pozitívnu skúsenosť s vyučovaním literatúry nemalo. Niektorí v dotazníku uviedli, že práve táto negatívna skúsenosť s vyučovaním literatúry motivovala prihlásiť sa na štúdium učiteľstva literárnej výchovy.



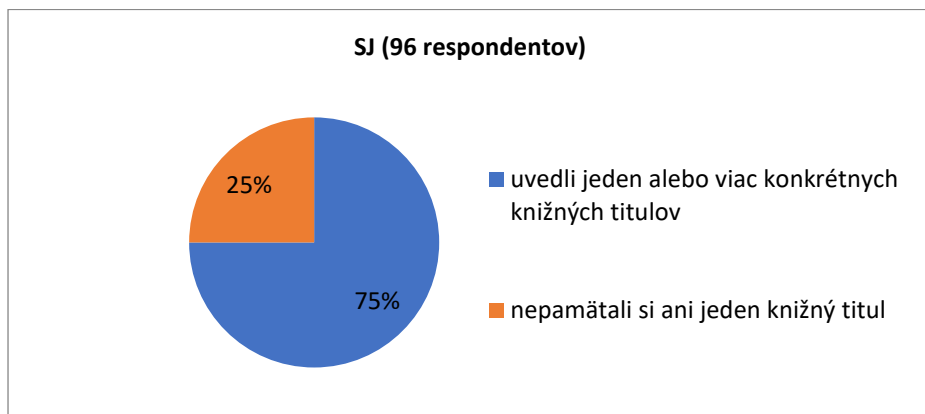
V ďalšom kroku sme analyzovali vyjadrenia respondentov oboch skupín vysokoškolákov (štúdiá predškolskej a elementárnej pedagogiky - PEP - 122 respondentov a študentov aprobácie slovenský jazyk a literatúra - SJ - 96 respondentov) v rámci voľnej otvorenej otázky. Išlo o výzvu spomenúť si na istý knižný titul, ktorý ich v detstve najviac ovplyvnil, ktorý sa vryl do ich pamäti až do dospelosti. Nemusela to byť iba jedna kniha, dali sme možnosť vypísať i viac knižných titulov. Touto cestou sme zisťovali, do akej miery sa čitateľstvo respondentov viaže na ich pozitívne zážitky pri čítaní kníh v detstve, čo kreovalo ich lektúru. Keďže každý z respondentov mohol uviesť i niekoľko titulov, tento údaj nemožno vyhodnotiť graficky. Naskytla sa nám však možnosť štatisticky vyhodnotiť tých respondentov, ktorí na výzvu nereagovali (nechali riadky prázdne, bez vyplnenia), resp. reagovali slovami: *nepamätám sa; v detstve som knihy nema/a veľmi rada; s rodičmi sme čítali, ale nič ma neovplyvnilo; knihy som listovala hlavne kvôli obrázkom a pod.* V tejto skupine sme našli 21 respondentov, ktorí sa nevedeli vyjadriť alebo si žiadny titul z detstva nepamätali.

Graf č. 3.6: Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (PEP, 122 respondentov)



Pri zostavovaní dotazníka sme s touto situáciou počítali len v minimálnej miere v presvedčení, že medzi budúcimi učiteľ'mi predprimárneho či primárneho vzdelávania (PEP) sa konkrétny zážitok z čítania z detstva prenáša a modeluje istým spôsobom aj profesijné pedagogické nastavenie. Výskyt tohto javu sme v skupine študentov SJ nepredpokladali. Skutočnosť však bola iná. Medzi respondentmi budúcich učiteľ'ov literárnej výchovy sekundárneho vzdelávania (SJ) sme našli 24 dotazníkov bez odpovede alebo s odpoveďami typu: *neoslovila ma žiadna kniha, skôr filmy; nepamätám sa; nespomínam si, ktorá by ma ovplyvnila a pod.* Graf č. 3.4 tento fakt uvádza v percentuálnom zobrazení.

Graf č. 3.7: Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (S), 96 respondentov)



V súvislosti s vyššie uvedenou otvorenou položkou dotazníka, ktorej cieľom bolo zistiť, aký knižný titul v detstve respondentov najviac ovplyvnil, môžeme pozorovať výrazné kvantitatívne i kvalitatívne rozdiely medzi odpoveďami jednotlivých študentov. Výskyt niektorých knižných titulov, či už slovenskej, alebo zahraničnej literatúry pre deti a mládež, je z hľadiska frekvencie prítomnosti v dotazníkoch subjektov možné charakterizovať ako štatisticky významný, naopak, zastúpenie určitých diel (v niektorých prípadoch i prekvapivo) dosahuje v predmetnej položke výskumného nástroja minimálne hodnoty. Napriek tomu, že cieľom štúdie nie je analýza frekvencie čítania a recepcie konkrétnych slovenských či zahraničných titulov pre deti a mládež, dáta, ktoré boli v danej súvislosti získané, je možné charakterizovať ako hodnotné a podnetné pre ďalšie výskumy.

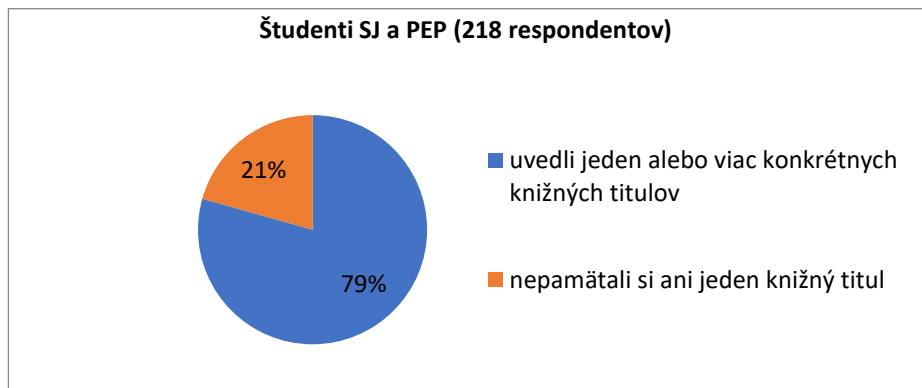
Z hľadiska slovenských titulov pre deti a mládež sa v odpovediach denných aj externých študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika najčastejšie vyskytli ľudové rozprávky (najmä Dobšinského) – 18 % respondentov či Danka a Janka (M. Ďuríčková) – 12 % respondentov. S nízkou frekvenciou sa do dotazníkov dostali aj Smelý Zajko (J. Cíger-Hronský) – 3 %, Budkáčik a Dubkáčik (J. Cíger-Hronský) – 2 %, Čin-Čin (Ľ. Podjavorinská) – 2 %, Dovidenia, Zuzanka (H. Zelinová) – 2 %. V prípade študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry sú odpovede kvalitatívne odlišné, pričom výraznejšie percentuálne zastúpenie nemá ani jeden z titulov. Najčastejšie sa v odpovediach respondentov vyskytli Dobšinského rozprávky – 8 % študentov, meno autorky Gabriely Futovej – 6 %, v daných prípadoch však bez konkrétnej špecifikácie diel, opäť

nešpecifikované knihy L. Podjavorinskej – 4 %, Modlitbičky (M. Rúfus) – 4 %, Smelý Zajko v Afrike (J. Cíger-Hronský) – 3 %, Danka a Janka (M. Ďuríčková) – 3 %. S veľmi nízkou frekvenciou, zväčša išlo o odpoveď jedného respondenta, sa do súboru titulov dostali aj Maroško (M. Rázus) – 1 %, Opice z našej police (K. Bendová) – 1 %, O Gul'kovi Bombul'kovi (M. Ďuríčková) – 1 %.

Zo zahraničných titulov uvádzali študenti predškolskej a elementárnej pedagogiky najčastejšie tieto diela: rozprávky bratov Grimmovcov alebo Andersenove rozprávky (niektorí respondenti to nerozlišovali, preto je tento údaj zlúčený) – 17 %, O psíčkovi a mačičke (J. Čapek) – 11 %, Harry Potter (J. K. Rowlingová) – 6 %, Malý princ (A. de S. Exupéry) – 4 %, Ezopove bájky – 3 %, Pippi Dlhá pančucha (A. Lindgrenová) – 3 %, Babička (B. Němcová) – 2 %. V prípade študentov učiteľstva slovenského jazyka a literatúry sa v intenciách zahraničnej literatúry pre deti a mládež v odpovediach vyskytli: Harry Potter (J. K. Rowlingová) – 7 %, O psíčkovi a mačičke (J. Čapek) – 6 %, Anna zo zeleného domu (*Lucy Maud Montgomeryová*) – 5 %, Super škola (Cindy Jeffersonová) – 2 %, Pán prsteňov, Hobit (J. R. R. Tolkien) – 1 %, Pippi Dlhá pančucha (A. Lindgrenová) – 1 %, Zlatá kniha rozprávok (B. Němcová) – 1 %.

Niektorí respondenti vyplnili predmetnú položku dotazníka komplexnejšie (uviedli 5 – 6 titulov a opísali svoje pocity v súvislosti s čítaním v detstve), čím poukázali na svoju výraznú empirickú skúsenosť, resp. dobrý prehľad v danej oblasti a silnú emočnú väzbu na knihy. Iné odpovede boli strohé (1 titul bez udania autora či iného slovného sprievodu) a pôsobili dojmom, že subjekt výskumnej vzorky nie je dobre zorientovaný v predmetnej problematike. Študenti odboru učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry (SJ) v položke uviedli aj niektoré vágne odpovede, z ktorých bolo evidentné, že si len matne spomínajú na svoje detské čitateľské zážitky (lakonicky uviedli, že si spomínajú na nejaké povesti, rozprávky o dinosauroch, bájky, rozprávky o vílach, rozprávky o zvieratách a pod.). Aj tých sme však zaradili do kategórie pozitívnych čitateľských skúseností s čítaním v detstve. Kvantitatívne a kvalitatívne rozdiely medzi jednotlivými subjektmi boli v prípade budúcich učiteľov literárnej výchovy sekundárneho vzdelávania (SJ) výrazné. Výrazným a zároveň alarmujúcim zistením bol fakt, že až 24 dotazníkov z 96 ostalo bez odpovede na túto otázku (tzn. 25 %). V prípade študentov PEP išlo o 21 dotazníkov bez udania knižného titulu, teda 17 % zo vzorky 122 respondentov. Ak spojíme všetkých respondentov z oboch skupín, z celkového množstva 218 respondentov - budúcich učiteľov literatúry na rôznych stupňoch vzdelávania - má až 45 z nich emočné a poznatkové „vákuum“ pri spomienke aspoň na jeden knižný titul, ktorý respondenta ovplyvnil až do dospelosti, ktorý zanechal pamäťovú stopu. Tieto výsledky zobrazuje graf č. 3.8.

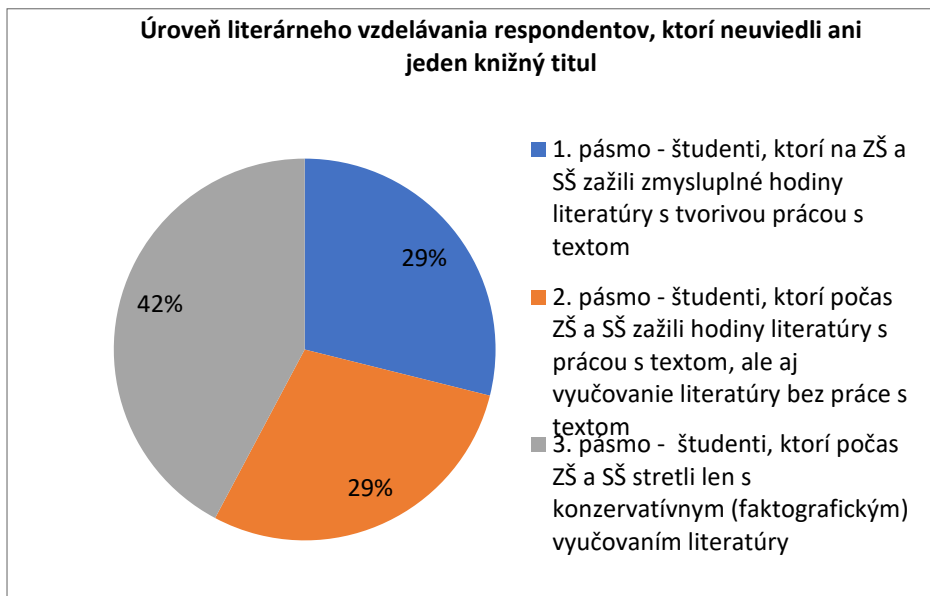
Graf. č. 3.8: Odpovede celej vzorky respondentov na výzvu: Ktorá kniha pre deti vás v detstve najviac ovplyvnila? Môžete uviesť aj viac titulov (SJ + PEP, 218 respondentov)



V nasledujúcom kroku sme preto z celej vzorky respondentov z oboch odborov (SJ a PEP) vybrali 45 dotazníkov, ktoré na danú výzvu uviesť aspoň jeden knižný titul z detstva neodpovedali, a spárovali sme ich s tými odpoveďami, ktoré uviedli v súvislosti so zažitými hodinami literatúry počas svojho základškolského a stredoškolského štúdia. Zaradili sme ich do existujúcich pásiem podľa toho, či sa stretli so zmysluplnou tvorivou aktivitou zameranou na prácu s textom na oboch stupňoch vzdelávania a boli učiteľmi literatúry vedení k tomu, aby porozumeli textu (1. pásmo); či takéto vyučovacie praktiky nepoznali a hodiny boli odučené iba dôrazom na faktografické údaje bez textových interpretácií (3. pásmo), alebo zažili aj jedno, aj druhé – teda vyučovanie literatúry v zážitkovom móde s textovou interpretáciou na jednom stupni a faktografické (tradičné) vyučovanie literatúry bez práce s textom na inom stupni vzdelávania (2. pásmo). Výsledky ilustruje graf č. 3.6.

Zo 45 respondentov, neprezentujúcich sa v dotazníku znalosťou akéhokoľvek knižného titulu, ktorý by im zostal z detstva v ich čitateľskej pamäti, sa až 42 % vyjadrilo, že si nepamätajú hodiny literatúry založené na práci s textom, hodiny postavené na zážitkovom vyučovaní. Ich spomienky sa viažu výlučne na také vyučovacie jednotky, v ktorých dominoval stereotyp a vyžadovali sa zväčša faktografické údaje o autoroch a ich dielach. 29 % percent zo skúmanej vzorky respondentov priznalo, že takéto hodiny na istom vzdelávacom stupni zažilo, ale zažilo i opačné edukačné pôsobenie zo strany učiteľa. Ten istý počet respondentov (29 %) uviedol, že si zažité hodiny literatúry na ZŠ a SŠ pamätá ako tvorivé, teda hodiny práce s textom a čitateľským zážitkom.

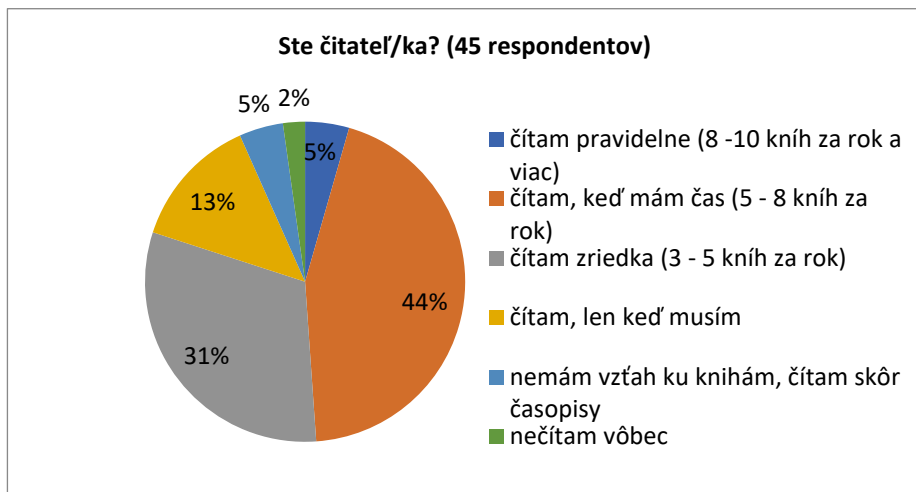
Graf č. 3.9: Odpovede vybranej vzorky respondentov o úrovni literárnej výchovy v rámci svojho primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania (45 respondentov)



Z týchto číselných údajov sa dá vyvodiť poznanie, že učiteľ literatúry a jeho pedagogické majstrovstvo a profesionalita síce vo veľkej miere ovplyvňujú budúcnosť žiakov v zmysle celoživotnej inklinácie k umeleckému textu, ale nie sú jediným faktorom, ktorý túto sféru modifikuje. Toto poznanie, pravdaže, nie je nové (Chaloupka, 1982, Obert, 2002, Vitézová a iní), v predškolskom vzdelávaní a na začiatku primárneho vzdelávania (v predčitateľskom období), zohráva veľkú úlohu pôsobenie rodiny a sociálneho spoločenstva, ktoré jedinca obklopuje.

V každom prípade sa ukazuje, že nezáživné hodiny literatúry vo veľkej miere negatívne ovplyvňujú čitateľa nielen počas vzdelávania, ale majú nedobry vplyv aj na jeho ďalší čitateľský vývin. Pomôžeme si zasa štatisticky. Na spomínanej vzorke štyridsiatich piatich dotazníkov, v ktorých respondenti nevedeli uviesť ani jeden knižný titul z detstva, vidíme, že ich vlastné čitateľské zaradenie do jednej z čitateľských škál je pestré. Z odpovedí na otázku, či sa pokladajú toto respondenti za čitateľov (a do akej miery), nám vyšiel nasledujúci výsledok:

Graf č. 3.10: Odpovede vybranej vzorky respondentov o vlastných čitateľských aktivitách (45 respondentov, ktorí neuviedli žiadny knižný titul, ktorý si pamätajú z detstva)



Na prvý pohľad sa zdá, že čitateľské aktivity sa pohybujú v priemerných číslach. Ukazuje sa, že aj tí, ktorí nemajú pamäťovú stopu na čitateľské aktivity zo svojho detstva, sa postupne môžu stať čitateľmi. Zriedka sa síce stanú pravidelnými čitateľmi (5 % z našej vzorky), ale stanú sa z nich čitateľia, ktorí čítajú, keď majú čas (uviedlo to 44 % respondentov) alebo čítajú zriedka (31 % z našej vzorky respondentov). 13 % z nich uviedlo, že čítajú, len keď musia, 5 % nečíta knihy, ale iba časopisy a noviny a len 2 % z nich sa priznalo, že nečítajú vôbec. Tieto údaje sme však mali možnosť overiť nasledujúcou otázkou. Zaujímali nás aj žánrové preferencie respondentov. Na výber mali tieto možnosti: romány a poviedky, sci-fi a fantasy, literatúru faktu, básne, čítam len noviny a časopisy a možnosť iné. Pri zakrúžkovaní výberu (mohlo byť zakrúžkovaných viac možností) sme žiadali doplniť výber o konkrétny titul. Ukázalo sa, že zo vzorky 45 respondentov, ktorí si nepamätali ani na jeden titul zo svojho detstva, síce všetci zakrúžkovali nejaký obľúbený žánr, ale až 24 z nich neuviedlo pri obľúbenom žánri žiadny titul (!), pričom 13 z týchto respondentov je študentov z odboru slovenský jazyk a literatúra a 11 študuje odbor predškolská a elementárna pedagogika. V tomto priezore sa odpovede o ich čítateľstve, vyhodnotené v predchádzajúcom grafe č. 3.9, nezdajú až také pravdepodobné a môžeme sa racionálne domnievať, že tu pôsobil cieleň zámerný respondentov prispôbiť odpovede očakávaniam výskumníka.

### 3.3 Diskusia a záver

Našou snahou pri komparácii výsledkov z dotazníka bolo zistiť, či existuje istá korelácia medzi realizáciou hodín literárnej výchovy v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania respondentov a ich následným postojom k literatúre (postojom študentov, ktorí budú sami vzdelávať žiakov v oblasti literárna výchova na rôznych stupňoch vzdelávania). Ukázalo sa, že študenti SJ a PEP sa počas svojho vzdelávania na základných a stredných školách úplne bežne stretávajú s takými praktikami, ktoré majú ďaleko od zážitkového vyučovania literárnej výchovy s prihliadnutím na interpretačné čítanie a kreativitu. Vo veľkej miere sú preto determinovaní tým vyučovacím modelom, ktorí sami zažili, z čoho prameňa nemalé problémy pri ich edukatívnom kreovaní v oblasti literatúry v univerzitnom prostredí. Študenti, ktorí sa etablovali zo vzorky respondentov ako pravidelní čitatelia (z odboru SJ ich bolo 17 a s odboru PEP 15) však nie sú výlučne tí študenti, ktorí by mali zažité len vzorové hodiny vyučovania literatúry (graf č. 3.5). Ich čitateľstvo nebolo vždy výsledkom pedagogického pôsobenia učiteľov literatúry, ale – ako to sami niekoľkokrát uviedli – práve nezaujímavé, statické hodiny literatúry bez interpretačných prienikov ich motivovali stať sa lepšími učiteľmi literárnej výchovy a prihlásiť sa na pedagogický odbor.

Alarmujúci bol ukazovateľ čítanosti študentov oboch odborov (grafy č. 3.1 a 3.2), najväčšie percentuálne číslo medzi všetkými respondentmi študujúcimi SJ zaznamenal ukazovateľ *čítam zriedka a čítam, keď mám čas* (spolu 64 % respondentov), v skupine študentov PEP dokonca tieto dve odpovede získali 77 % respondentov. Medzi študentmi SJ sa však vysokým skóre zviditeľnila aj položka *čítam, len keď musím* (14 %), medzi študentmi PEP dosiahla hodnotu 9 %.

Dôležité boli pre nás údaje z grafov č. 3.4 a 3.5, ktoré prezentujú, v akej percentuálnej hodnote zažili vysokoškolskí študenti svoje tvorivé kreovanie na hodinách literárnej výchovy v čase svojho štúdia na základnej a strednej škole. Až 41 % študentov PEP priznalo, že patria do 3. pásma, teda medzi študentov, ktorí sa počas ZŠ a SŠ stretli len s konzervatívnym (faktografickým) vyučovaním literatúry bez práce s textom. Študenti SJ, ktorí sa stretli iba s týmto typom výučby, tvorili 19 % respondentov.

Nie celkom povzbudivé bolo pre nás zistenie, že budúci učitelia majú v pomerne veľkej miere ťažkosti s tým, aby si spomenuli čo len na jeden titul z oblasti literatúry pre deti a mládež (grafy č. 3.6 a 3.7). Táto úloha bola v dotazníku vytvorená preto, aby sa overilo, do akej miery majú študenti - budúci učitelia sami svoju vlastnú pozitívnu skúsenosť s čítaním z detstva. Získané údaje (v prípade študentov odboru PEP si 17 % z nich nespomenulo ani na jeden titul a u študentov SJ dokonca 25 %) však svedčia o tom, že až 45 zo vzorky 218 respondentov vykazuje akési emočné a poznatkové čitateľské „vákuum“ (grafy č. 3.7 a 3.8). Obrazne povedané – nefunguje tu magické spojenie detstvo – kniha –

konkrétny titul. Z tohto hľadiska sme do istej miery spochybnili aj údaje týchto štyridsiatich piatich respondentov a ich pomerne pestrú škálu čitateľstva (graf č. 3.9). Overovali sme ju prostredníctvom úlohy, v ktorej mali uviesť žánrovú charakteristiku svojej obľúbenej lektúry. Každý z respondentov zakrúžkoval minimálne jednu z ponúkaných možností: *romány a poviedky, sci-fi a fantasy, literatúru faktu, básne, čítam len noviny a časopisy, iné*, no špecifikovať aspoň jeden titul zo svojej žánrovej preferencie nevedelo 24 študentov zo 45 respondentov, ktorí zároveň neudali ani jeden titul figurujúci ako silný zážitok čítania z detstva.

Veríme, že mnohé z ponúkaných štatistických údajov pomôžu pedagogickej obci zorientovať sa v načrtnutej problematike. Pomôžu v prvom rade vyučujúcim na vysokých školách lepšie poznať študentov, ktorí v túžbe stať sa učiteľmi kreujúcimi budúcu generáciu z hľadiska čitateľskej gramotnosti, sami potrebujú zažiť etapu kvalitného metodického nasmerovania, ale aj etapu odbúravania vžitých nefunkčných modelov výučby.



## 4

# Postoje študentov učiteľ'stva anglického jazyka k štúdiu cudzojazyčnej literatúry

Napriek tomu, že na Slovensku v dôsledku kurikulárnej reformy z roku 2013 prestala byť literárna výchova explicitnou súčasťou kurikula predmetu cudzí jazyk, táto zmena sa nepreniesla do štruktúry študijných programov na pedagogických a filozofických fakultách, ktoré pripravujú budúcich učiteľ'ov jazykov, a literárna zložka tu naďalej tvorí naďalej podstatnú časť obsahu vysokoškolskej prípravy učiteľ'ov cudzích jazykov. Preto nás zaujímalo, aký majú postoj k štúdiu cudzojazyčnej literatúry študenti 1. ročníkov, u ktorých absentovala systematická a jednoznačne definovaná literárna výchova v cudzom jazyku (ako súčasť predmetu cudzí jazyk) a u ktorých bola cudzojazyčná literárna kompetencia formovaná najskôr performanciou folklórnych útvarov (riekanky, piesne a pod.) a neskôr lingvodidakticky motivovaným čítaním krátkych literárnych textov zaradených do učebníc cudzieho jazyka alebo sporadickým čítaním (neraz upravených, zjednodušených) literárnych diel (tzv. readers). Preto sme sa v tejto fáze výskumu rozhodli bližšie spoznať postoje študentov učiteľ'stva cudzích jazykov (konkrétne anglického jazyka) k štúdiu cudzojazyčnej literatúry. Získané výsledky môžu byť inšpiráciou pre aktualizáciu obsahu literárnych predmetov a metodickú úpravu literárneho vzdelávania v rámci učiteľ'ských študijných programov.

### 4.1 Postavenie literatúry v cudzojazyčnom vzdelávaní

V klasickej „didaktike“ cudzích jazykov (s pôvodom v starovekom Grécku a stredovekých učebniach latinčiny) patrilo literárnym textom výnimočné miesto – učenci literárne texty vnímali ako najvyššiu formu jazyka, a preto boli kostrou výučby a hlavným vyučovacím prostriedkom. Cudzí jazyk (gréčtina alebo latinčina) sa učil výlučne formou prekladu klasických textov a rozboru ich gramatiky, čo dalo vznik tradičnej gramaticko-prekladovej metóde. S nástupom alternatívnych metód v 20. storočí sa literatúra dostávala do pozadia, prípadne zo syláb cudzojazyčného vzdelávania úplne vymizla, pretože na ňu niektorí novodobí didaktici nahliadali ako na od reálneho života vzdialenú, neautentickú formu jazyka s významnými znakmi elitarizmu (Maley, 1989a). Situácia sa zmenila s nástupom komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov a

v r. 1989 mohol Maley ohlásiť, že „literatúra je späť, len je odetá v iných šatách“ (Maley, 1989b, s. 59).

Čo sa týka vnímania pozície a funkcie štúdia literatúry v rámci cudzojazyčného vzdelávania, môžeme v súčasnej didaktike cudzích jazykov sledovať 2 relatívne protichodné smery, ktoré Tehan, Yuksel a Inan (2015, s. 45) označujú ako ne-esencialistické a esencialistické.

Neesencialisti sú presvedčení o tom, že literatúra nie je pre rozvoj cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie nijako nevyhnutná, esenciálna, a že predstavuje len jeden zo štýlov (typov) jazyka, s ktorým sa študenti môžu ale nemusia oboznámiť (napr. Edmondson, 1997).

Druhá, významne početnejšia skupina autorov, presadzuje názor, že štúdium cudzojazyčnej literatúry má byť neoddeliteľnou súčasťou štúdia daného jazyka, pretože literatúra napomáha lepšiemu porozumeniu kultúrnych konceptov, rozvoju kritického myslenia, estetického vedomia a celkovému rozvoju osobnosti žiaka (Akyel & Yalcin, 1990; Arafah, 2018; Carter & Long, 1991; Collie & Slater, 1987; Duff & Maley, 2007; Hall, 2005; Khan & Alasmari, 2018; Lazar, 1993; McKay, 1982; Paran, 2008; Parkinson & Thomas, 2000; Pokrivčák & Pokrivčáková, 2006; Shanahan, 1997; Scott & Tucker, 2002; Turker, 1991).

V našej štúdiu sa budeme zaoberať konkrétnou problematikou vyučovania anglofónnych literatúr a integrovania literárneho vzdelávania do rozvoja cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie, čo sa v anglofónnej odbornej literatúre trochu sploštene označuje ako „využívanie literatúry/literárnych textov vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka“ (*using literature in TEFL*).

Tejto problematike sa v súčasnosti venuje početná skupina výskumníkov, ktorí dlhodobo sledujú pozíciu a úlohy literárneho vzdelávania v rámci výučby angličtiny všeobecne (Akyel & Yalcin, 1990; Brumfit, 1981; Carter & Long, 1991; Colie & Slater, 1987; Ghazali, 2008; Hall, 2005; Hirvela & Boyle, 1988; Kay, 1982; Lazar, 1993; Parkinson & Thomas, 2000; Tseng, 2010; Tucker, 2006) a vysokoškolských učiteľských a filologických študijných programov zvlášť (Alfauzan & Hussain, 2017; Davis, Gorell, Kline, & Hsieh, 1992; Padurean, 2015; Yilmaz, 2012).

V lingvodidaktickej literatúre sa stretávame so 4 hlavnými spôsobmi nazerania na vzájomný vzťah cudzojazyčného vzdelávania a literatúry:

- 1) Asi najpočetnejšia skupina výskumníkov a expertov sa stavia k literárnym textom ako k autentickému jazykovému materiálu, ktorého recepcia („using“) umožňuje žiakom vnímať špecifický typ písaného textu a rozvíjať si tak dominantne svoju cudzojazyčnú komunikačnú kompetenciu (literatúra sa vníma ako podporný prostriedok jazykového vzdelávania),

- 2) Ak sa čítanie literárnych textov v rámci cudzojazyčného vzdelávania zameriava dominantne na literárnu estetickú interakciu, na vnímanie literárneho textu ako špecifického umeleckého javu a na rozvoj literárneho vkusu a literárnej kompetencie, hovoríme o cudzojazyčnej literárnej výchove (literárna výchova v cudzom jazyku);
- 3) Ak sa pri štúdiu literatúry zameriavame najviac na získavanie poznatkov o cudzojazyčnej literatúre, napr. o historickom vývoji danej národnej literatúry, sme svedkami cudzojazyčného literárneho vzdelávania.
- 4) K literárnym textom je tiež možné pristupovať ako ku kultúrnym artefaktom a zameriavať sa na úlohu literatúry ako súčasti kultúrneho povedomia a interkultúrnej kompetencie.

Podľa Lazara (1993) by mala mať literatúra miesto v každom jazykovom kurze z viacerých dôvodov, z ktorých vyberáme len niektoré:

- čítanie textov v cudzom jazyku rozvíja jazykové povedomie študentov,
- čítanie cudzojazyčnej literatúry je pre študujúcich zvyčajne motivujúce a zábavné,
- cudzojazyčné literárne texty predstavujú autentický jazykový materiál,
- literatúra ako taká napomáha všeobecnému rozvoju študujúcich,
- cudzojazyčná literatúra pomáha porozumieť cudzojazyčnej kultúre,
- čítanie cudzojazyčných literárnych textov napomáha nenásilnému, prirodzenému (nepriamemu) osvojovaniu si cudzieho jazyka,
- riadené čítanie literárnych textov v škole rozvíja analytické a interpretačné zručnosti študentov,
- čítanie cudzojazyčnej literatúry a následné diskusie o nej nenásilným spôsobom vedú študentov k tomu, aby hovorili o svojich názoroch a pocitoch.

Malye (1982, s. 12) menuje nasledujúce vlastnosti literárnych diel, ktoré z nich robia hodnotný zdroj pre jazykové vzdelávanie:

- univerzálnosť
- netriviálnosť
- osobná relevancia
- variabilnosť
- záujem
- sugestívnosť
- nejednoznačnosť.

Hirvela & Boyle (1988, s. 181) sumarizujú výhody zapojenia literárnych textov do jazykového vzdelávania nasledovne:

- K literatúre je možné pristupovať ako k špecifickému príkladu diskurzu.

- Čítanie literárneho diela môže byť pre študentov novou skúsenosťou, hlboko precítenou a osobnou.
- Čítanie literatúry napomáha rozvoju emocionálnej zrelosti.
- Štúdium literatúry môže rozvíjať kritické myslenie študentov.

Hismanoglu (2005) uvádza nasledujúce príčiny na zapojenie literatúry do vyučovania cudzích jazykov:

- Literárne texty predstavujú hodnotný autentický jazykový materiál,
- Poskytujú priestor pre kultúrne obohatenie
- Študenti získavajú možnosť jazykového obohatenia,
- Literatúra tiež umožňuje osobné zapojenie študentov.

Niektorí autori však upozorňujú aj na možné riziká spojené s čítaním literárnych diel v rámci vyučovania cudzieho jazyka. Táto diskusia sa v podstate ustálila na dvoch aspektoch, na ktoré by si učiteľ jazyka mal dávať pozor (Sullivan, 1991):

- lingvistická náročnosť literárnych textov (vrátane častých deformít a zvýšenej expresivity jazyka),
- potreba hlbokého poznania kultúrneho kontextu nielen cudzieho jazyka, ale aj popisovaných javov, ak chce čitateľ adekvátne literárne dielo pochopiť.

#### **4.2 Literatúra (literárna výchova) v predmete Anglický jazyk na slovenských základných a stredných školách**

Vyučovací predmet anglický jazyk patrí medzi všeobecno-vzdelávacie predmety a spolu s predmetmi slovenský jazyk a literatúra, resp. jazyk národnostnej menšiny a literatúra) a príp. iný cudzí jazyk vytvára vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia. Na konci základnej školy sa očakáva komunikatívna kompetencia na úrovni A2 a na konci strednej školy úroveň B1 (stredné odborné školy), B2 (gymnázia) alebo C1 (bilingválne gymnázia) podľa Spoločného európskeho rámca pre jazyky (ES, 2007, s. 5)). V tomto dokumente, ktorý slúži ako základný rámec pre diagnostiku žiakov a definovanie cieľových požiadaviek jazykového vzdelávania, sa oblasť literárneho vzdelávania alebo literárnej výchovy vôbec nevyskytujú.

V kurikulu predmetu Anglický jazyk na úrovniach A2, B1, B2 a C1 (ŠPÚ, online 2, online 3, online 4, online 5) je literatúra obsiahnutá v tematickom okruhu Vol'ný čas a záľuby (záľuby; literatúra, divadlo a film; rozhlas, televízia a internet; výstavy a veľtrhy). Príbuzné tematické okruhy Kultúra a umenie (druhy umenia; kultúra a jej formy; spoločnosť – kultúra – umenie; kultúra a jej vplyv na človeka; umenie a rozvoj osobnosti) a Krajina, ktorej jazyk sa učím (geografické údaje; história; turistické miesta a kultúrne pamiatky; zvyky a tradície; o človeku v krajine, ktorej jazyk sa učím) priame odkazy na literárne témy alebo literárnu terminológiu neobsahujú.

Následne je literárna zložka obsiahnutá len v kompetencii č. 25 (ŠPÚ, online2, s. 30):

**Kompetencia č. 25: Porozprávať príbeh**

Funkcia: rozpravanie / narácia

Diskurzívna dimenzia: komunikačný kontext sa realizuje:-monológ doplnený jednoduchým dialógom.

Typy textov: denníky, príbehy, opisy, listy, úryvky príbehov a rozprávok.

Jazyková a interkultúrna dimenzia: Známe príbehy z domácej literatúry a literatúry cieľových krajín.

Odporúčaná slovná zásoba pre úroveň A2 zahŕňa len 4 slová viažuce sa na literatúry. Počet lexikálnych jednotiek súvisiacich s literatúrou postupne vo vyšších úrovniach rastie (porov. tab. 4.1), avšak celkovo je tento počet veľmi limitovaný a motivácia pre výber odporúčaných jednotiek niekedy ťažko pochopiteľná.

Tab. 4.1. zastúpenie slovnej zásoby so vzťahom k literatúre v kurikule pre predmet Anglický jazyk

úroveň	lexikálne jednotky
A2	<i>sci-fi, fairy tale, writer, library</i>
B1	<i>sitcom, soap opera, publish, headline, article, paragraph, reader, character, author, title, literature, short/detective/love/adventure/horror/spy story, war novel, romance, genre, non-fiction, novella, autobiography, reading room, poetry, paperback, travel book, hardback, volume, conflict, idea, chapter, dramatist, poet, critic, publish a book/article, entertaining, look up an entry/a book</i>
B2	<i>delightful impression, introduction, setting, plot, bestseller, manual, edit, correspondent, annually, editor, feature, episode, edition, challenge one's imagination, stimulate the imagination, influence positively, contribute, creativity, artistic expression, be impressed, column, viewer, illustrator, legend, readable, bestselling, witty plot, a masterful translation, contents, illustrate, image, item, literary, lyrics, novelist, publication, the press, publicity, highlight, praise</i>
C1	Neuvádza sa

Z uvedeného je zrejmé, že súčasne platné kurikulum predmetu Anglický jazyk reprezentuje tzv. neesencialistický prístup k cudzojazyčnému vzdelávaniu, kde literatúra nemá esenciálne postavenie, literárna výchova tu nie je súčasťou jadra predmetu, ale skôr tvorí nadstavbu, v rámci ktorej rozsah, obsah a spôsob realizácie záleží viac-menej od vôle a ochoty vyučujúceho.

### 4.3 Literatúra v profesijnej príprave učiteľ'ov cudzích jazykov

V porovnaní so situáciou, keď literárna výchova nie je súčasťou jadra vyučovacieho predmetu anglický jazyk na základných a stredných školách, má literárne vzdelávanie na vysokých školách v rámci prípravy učiteľ'ov jazykov prominentné postavenie.

Študijné programy učiteľ'stva cudzích jazykov (v rámci širšej skupiny akademických predmetov pre sekundárne vzdelávanie) sú na slovenských pedagogických a filozofických fakultách tradične delené na 3 zložky:

- lingvistická zložka
- literárna (a interkultúrna) zložka
- didaktická zložka.

Blight (2018) vo svojej podrobnej analýze štruktúry týchto študijných programov zistila, že na takmer všetkých fakultách sú jadrom literárnej zložky povinné literárnohistorické predmety (dejiny anglickej a americkej literatúry), ktoré bývajú doplnené voliteľnými literárno-interpretáčnymi alebo špecifickými literárnymi predmetmi. Časová a kreditová dotácia literárnych predmetov sa výrazne líši od pracoviska k pracovisku, výnimkou ale nie sú katedry, kde za štúdium literárnych predmetov v každom stupni štúdia môže študent získať až 30 kreditov a viac. Túto situáciu ilustrujeme na príklade štúdia učiteľ'stva anglického jazyka v kombinácii predmetov (tab. č. 4.2) a jednodoborového učiteľ'stva anglického jazyka (tab. č. 4.3) na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave.

Tab. č. 4.2: Literárna zložka v ŠP Učiteľ'stvo anglického jazyka v kombinácii (PdF TU v Trnave)

	stupeň	roč	sem	K	P	S	typ
úvod do štúdia literatúry	Bc	1	ZS	3	2		PP
interpretácia umeleckého textu	Bc	1	LS	3	1	1	PP
úvod do štúdia dejín a kultúry anglicky hovoriacich krajín	Bc	1	LS	2	1		PP
anglická literatúra 1	Bc	2	ZS	4	1	1	PP
americká literatúra 1	Bc	2	LS	4	1	2	PP
anglická literatúra 2	Bc	3	ZS	4	1	2	PP
americká literatúra 2	Bc	3	LS	4	1	2	PP
poviedka v anglo-americkej literatúre	Bc	3	ZS	3		2	PV
súčasná anglická a americká literatúra	Mgr	1	LS	4	2	2	PP

kultúrne štúdie anglicky hovoriacich krajín	Mgr	2	LS	2	1	PP
literatúra pre deti a mládež	Mgr	2	ZS	3	2	PV
Spolu				36		

**Legenda:** roč. = ročník, sem. = semester, ZS = zimný semester, LS = letný semester, K = kredity, P = prednášky, S = semináre, typ % typ predmetu, PP = povinný predmet, PV = povinne voliteľný predmet

Tab. č. 4.3: Literárna zložka v ŠP Učiteľstvo anglického jazyka (jednoodborové) (PdF TU v Trnave)

	stupeň	roč	sem	K	P	S	typ
úvod do štúdia anglofónnych literatúr	Bc	1	ZS	3	0	2	0
interpretácia umeleckého textu	Bc	1	LS	3	1	1	0
anglofónne literatúry a kultúry 1	Bc	1	LS	7	1	3	0
anglofónne literatúry a kultúry 2	Bc	2	ZS	7	2	2	0
anglofónne literatúry a kultúry 3	Bc	2	LS	7	2	2	0
anglofónne literatúry a kultúry 4	Bc	3	ZS	8	2	2	0
literárno-kultúrny seminár	Bc	3	LS	5	1	1	0
kultúrno-historická exkurzia	Bc	3	LS	3		2	PV
súčasnú anglofónne literatúry a kultúry I	Mgr	1	ZS	6		4	PP
historicko-kultúrny seminár I	Mgr	1	ZS	6		4	PP
súčasnú anglofónne literatúry a kultúry II	Mgr	1	LS	7	2	2	PP
historicko-kultúrny seminár II	Mgr	1	LS	4		2	PP
anglofónne literatúry pre deti a mládež	P	2	ZS	6	1	1	PP

**Legenda:** roč. = ročník, sem. = semester, ZS = zimný semester, LS = letný semester, K = kredity, P = prednášky, S = semináre, typ % typ predmetu, PP = povinný predmet, PV = povinne voliteľný predmet

#### 4.4 Postoje študentov k štúdiu literatúry - doterajší stav výskumu problematiky

V kontexte vysokoškolskej prípravy učiteľov cudzích jazykov na Slovensku je literárne vzdelávanie tradičnou súčasťou takmer každého študijného programu. Cieľom tohto prepojenia literárneho vzdelávania do prípravy učiteľov cudzích jazykov je nielen získanie vedomostí o historickom vývoji anglofónnych literatúry a rozvoj kultúrneho povedomia a anglofónnych krajinách, ale aj

didaktická príprava na integráciu literárnych textov do vlastnej pedagogickej činnosti po skončení štúdia.

V našej práci sa budeme venovať konkrétnej oblasti vyučovania anglofónnych literatúr v rámci odbornej prípravy učiteľov anglického jazyka na slovenských univerzitách. Výskumné sondy k tejto problematike z prostredia slovenských univerzít doteraz publikovali Žemberová (2010), Kostelníková (1998, 2001, 2008), Blight (2012, 2018), Javorčíková (2017) a i., avšak výskumu postojov študentov sa dosiaľ nevenovala systematická pozornosť.

Naopak, táto oblasť je relatívne dobre spracovaná v medzinárodnom kontexte. Hirvela & Boyle (1988) realizovali výskum medzi študentmi angličtiny na hongkongskej univerzite, ktorých materinským jazykom bola kantónčina a ktorí začínali študovať anglofónne literatúry (práve navštevovali predmet Úvod do štúdia literatúry). Hlavnou motiváciou pre realizáciu výskumu bolo, že si autori všímali, že sú študenti veľmi odhodlaní zlepšovať si angličtinu, ale ich postoj k štúdiu literatúry bol významne ambivalentnejší. Preto pomocou jednoduchého 3-položkového dotazníka zisťovali postoje svojich študentov k štúdiu literatúry. Následne zistili, že ich študenti považovali literárny kurz za náročný, pretože literárne texty vnímali ako veľmi odlišnú formu angličtiny. Hlavným dôvodom neistoty študentov bolo to, že nemali dostatočné skúsenosti s literatúrou zo stredných škôl. Pri štúdiu výrazne preferovali prozaické žánre (romány a poviedky) a najväčším zdrojom úzkosti a frustrácie bolo pre nich čítanie poézie.

V prostredí tureckej univerzity (konkrétne na katedre vyučovania angličtiny ako cudzieho jazyka) realizoval svoj výskum Yilmaz (2012), ktorý skúmal postoje 105 študentov 3. ročníka učiteľstva angličtiny (ich vek sa pohyboval medzi 18 – 19 rokmi) k literatúre a jej štúdiu, a to prostredníctvom 27-položkového dotazníka administrovaného po absolvovaní dvoch literárnych kurzov. Výrazná väčšina respondentov vo viacerých položkách uviedla, že štúdium literatúry považujú za žiaduce a „osobnostne obohacujúce“. Zo žánrov ako najvhodnejšie uvádzali poviedky (86,6%), romány (79%), divadelné hry (66,2%) a posledné v poradí boli básne (62,9%). Z vyučovacích metód respondenti ako najobľúbenejšie označili prácu v malých skupinách (87,6%), nasledovali spoločné diskusie (70%). Najnižšie skóre v poradí efektívnych metód pre vyučovanie literatúry získali prednášky (49,5%).

Cieľom výskumu, ktorý realizoval Zorba (2013), bolo zistiť názory budúcich učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka na literárne kurzy, ako aj zozbierať ich námety na možnosti skvalitnenia kurikula pre odbornú prípravu budúcich učiteľov angličtiny. Na získanie dát autor využil 28-položkovú Likertovu škálu. Respondentskú skupinu tvorilo 59 tureckých študentov učiteľstva angličtiny v 4. ročníku štúdia na Akdenizskej univerzite po tom, ako absolvovali všetky literárne-orientované kurzy. Výsledky ukázali, že študenti (89,8%) považovali



literárne kurzy za esenciálne, pretože podľa ich vyjadrení „poskytujú jazykové obohatenie, zlepšujú čitateľské zručnosti a dopĺňajú kultúrne informácie o cudzom jazyku, ktorý študujú“ (Zorba, 2013, s. 1917). Napriek tomu v položke, kde si mali vybrať medzi čítaním v tureckom alebo anglickom jazyku, väčšina respondentov (52,5%) jednoznačne uprednostnila čítanie v materinskom (tureckom) jazyku (v porovnaní s 27,1% nerozhodnutých a 20,4%, ktoré uprednostňovali čítanie textov v angličtine). Študenti zároveň navrhovali, aby boli literárne kurzy obohatené aj o sledovanie televíznych alebo filmových adaptácií, čím by sa stali ešte zábavnejšie.

Postoje 110 malajzijských študentov k štúdiu anglickej literatúry pomocou kombinácie troch metód (dotazník, interview a testovanie) skúmala Ghazali (2008). Zistila, že respondenti mali k štúdiu vysoko pozitívny postoj a štúdiom literatúry považovali za zábavné (90,9%). Väčšina zúčastnených respondentov verila, že im štúdiom literatúry pomôže pri zlepšovaní sa v angličtine, že sa viac naučia o iných ľuďoch, o kultúre a „filozofii života“ (ibid., s. 8). Najobľúbenejším literárnym žánrom pre štúdiom boli poviedky (označilo ju 80%) respondentov, pretože majú „zaujímavé zápletky a rýchly spád“ a ich čítanie je ako „pozerať film“. Takmer 70% respondentov vyjadrilo negatívny postoj k poézii a románom. Čítanie poézie považovali za veľmi náročné, pretože „každé slovo má svoj skrytý význam“ (ibid., s. 8). Romány zase vnímali ako príliš dlhé s „mätúcimi“ zápletkami. Z vyučovacích metód uprednostňovali prácu v skupinách a spoločné diskusie pred vysvetľovaním učiteľa.

Shakfa (2012) skúmal, aké postoje majú k štúdiu anglickej literatúry (konkrétne anglickej drámy) študenti Islamskej univerzity v Gaze (N = 133). Dotazníkovým výskumom sa zistilo, že arabskí študenti hodnotili štúdiom anglickej literatúry ako veľmi náročné, pretože mali problémy s komplexnou syntaktickou štruktúrou anglických viet a zároveň im bola cudzia metaforika angličtiny, čoho dôsledkom boli dodatočné problémy s porozumením študovaných literárnych textov a ich poetiky (osobitné problémy študentom spôsobovala tropika, t.j. metafory, prirovnania, symboly, a niektoré štylistické figúry).

Padurean (2015) zisťovala preferencie a postoje rumunských študentov v 3. ročníku bakalárskeho stupňa na univerzite v Arade (N = 47 respondentov), ktorí študovali anglický jazyk a literatúru v kombinácii s rumunským jazykom a literatúrou. Pomocou 15-položkového dotazníka a fokálnych skupín zistila, že 70% jej respondentov považovalo čítanie literatúry za užitočné a dôležité, zvyšných 30% sa o čítanie literatúry nezaujímal. 40% opýtaných číta literatúru kvôli rozvoju jazykových zručností a kultúrneho povedomia, 36% uviedlo, že čítanie literatúry je veľmi náročné. 15% respondentov považovalo literatúru za zbytočnú pre svoj profesijný rozvoj a 9% považovalo čítanie literatúry za skutočne nudné.

Zaujímavé reakcie autorka získala na otázku, aké aktivity by študenti na literárnych kurzoch uvítali. Respondenti uvádzali, že im prekáža, ak sa literatúra učí „jednosmerne“, keď je jedinou aktivitou študentov písanie poznámok z prednášky. Uprednostnili by diskusie o literárnych dielach a prezentovanie vlastných názorov a interpretácií, ktoré by učitelia mali rešpektovať (je smutné, že veľká časť respondentov bola presvedčená, že nemôžu vyjadrovať vlastné názory a že by učitelia neakceptovali ich vlastné interpretácie).

Tehan, Yuksel a Inan (2015) skúmali postoje tureckých študentov angličtiny v magisterskom štúdiu (N = 21). V rámci tohto výskumu väčšina študentov vyjadrila svoj pozitívny postoj k čítaniu a štúdiu literatúry a 65% respondentov uviedlo, že literárne predmety by mali byť podľa nich povinné (nie voliteľné).

Rovnakú problematiku v alžírskom kontexte sledovala Fehaima (2017). Výskum realizovala v skupine 63 študentov angličtiny v 1. ročníku univerzity v Tlemcene prostredníctvom pološtruktúrovaných interview. Výsledky (ibid., s. 61) poukázali na všeobecnú nespokojnosť respondentov so spôsobom vyučovania literatúry (jednoznačné zameranie na učiteľa, nízka motivácia a aktivita študentov, nedostatočné čitateľské kompetencie študentov).

V roku 2017 publikovali Alfauzan & Hussain ďalšiu podnetnú štúdiu (2017, s. 1 – 17), v ktorej referovali o výskume realizovanom medzi mužskými študentmi bakalárskeho štúdia angličtiny na jednej z veľkých univerzít v Saudskej Arábii. V úvode štúdie autori konštatovali, že arabskí študenti angličtiny ako cudzieho jazyka majú zvyčajne negatívny postoj k štúdiu anglickej literatúry. Hlavnú príčinu tohto negatívneho vnímania štúdia literatúry vidia v tom, že angličtina sa v tomto regióne učí zvyčajne gramaticky-prekladovou metódou a od začiatku štúdia sú vedení k tomu, že štúdium jazyka je hodnotnejšie než štúdium literatúry. Výskumnú vzorku tvorilo 59 študentov, ktorí poskytli kvantitatívne dáta formou odpovedí v dotazníku a kvalitatívne dáta formou retrospektívnych esejí. Respondenti (na prekvapenie autorov) spočiatku prejavovali voči štúdiu literatúry všeobecne pozitívny postoj, avšak autori pozorovali dynamické zmeny v postojoch počas kurzu (kontrolné meranie prebiehalo v strede a na konci semestra) s výsledným výrazným posunom k negatívnym hodnotám v závere semestra.

Zaujímavými pre náš výskum môžu byť aj výsledky výskumov čitateľských a žánrových preferencií študentov realizovaných mimo univerzitného prostredia. Akyel & Yalcin (1990) svoj výskum realizovali medzi tureckými študentmi v poslednom ročníku strednej školy. Títo za najefektívnejší žáner pre rozvoj vlastnej komunikačnej kompetencie a kultúrneho povedomia považovali román. Za najmenej efektívnu označili poéziu (ibid., s. 176). Zároveň by uvítali, ak by bolo do vyučovania zaradených viac diskusií a iných dialogických aktivít o dielach, ich význame a interpretácii (ibid., s. 177).

Postoje tureckých študentov k integrovaniu literatúry do vyučovania angličtiny skúmali aj Karakaya a Kahraman (2013), na čo využili postojový dotazník (N = 14) administrovaný medzi študentov súkromnej jazykovej školy na úrovni A2. Zistili, že študenti mali záujem o štúdium literatúry v rámci štúdia angličtiny a neboli veľmi spokojní s tradičným kurikulumom a učebnicami (bez literatúry). Títo študenti takisto súhlasili s tým, že hodiny angličtiny s integrovanou literatúrou rozvíjajú ich kritické myslenie (71,3%) a kreatívne zručnosti (64,2%).

#### **4.5 Výskumná časť**

Pre túto fázu výskumu sme si stanovili nasledujúce špecifické výskumné ciele:

- 1) Zistiť postoje študentov učiteľských študijných programoch (učiteľstvo anglického jazyka v kombinácii a jednodoborové učiteľstvo anglického jazyka) k štúdiu anglofónnych literatúr v rámci svojich študijných programov.
- 2) Zistiť čitateľské preferencie respondentov.
- 3) Zistiť, s akými očakávaniami študenti literatúru študujú.

#### **Výskumné otázky**

- a) Aký majú študenti učiteľských študijných programov postoj ku štúdiu literatúry v rámci svojej odbornej prípravy?
- b) Aké sú čitateľské preferencie?
- c) Aké majú študenti očakávania v súvislosti so štúdiom literárnych predmetov?

#### **Metodológia výskumu**

Pre účely tohto výskumu sme vytvorili originálny 25-položkový dotazník, pozostávajúci zo 4 identifikačných položiek, 4 položky umožňovali voľbu jednej odpovede, 2 položky vyžadovali otvorenú odpoveď a 18 položiek bolo vo forme Likertovej škály (s krajnými hodnotami „jednoznačne súhlasím“ a „jednoznačne nesúhlasím“), ktorá je jednoduchou a pritom veľmi efektívnou technikou na zisťovanie postojov respondentov.

Dotazník bol administrovaný elektronicky (pomocou služby Survio).

Výskum prebehol v prvých týždňoch zimného semestra akademického roka 2020/21. Väčšine respondentov trvalo vyplnenie dotazníka 5 – 10 minút (67,96% respondentov), príp. dlhšie.

#### **Respondenti**

Dotazníkom sme zozbierali odpovede 149 študentov 1. ročníka študijných programov Učiteľstva anglického jazyka (jednodoborové – AJJ alebo v kombinácii - AJK) v rámci predmetu Úvod do štúdia anglofónnych literatúr v bakalárskom stupni štúdia. Ďalšiu časť respondentov tvorili študenti 1. ročníka magisterských študijných programov učiteľstvo anglického jazyka (jednodoborové – AJJ alebo

v kombinácii - AJK) a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (UPV), ktorí sa pripravujú na voliteľnú štátnu skúšku z didaktiky anglického jazyka a literatúry. Študenti magisterských programov vyplňali dotazník v rámci predmetu Anglofónne literatúry pre deti a mládež.

Tab. 4.4: Príslušnosť respondentov k študijnému programu

<b>Študijný program</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
AJJ - jednoodborové štúdium AJL (Bc. + Mgr.)	53	35,57
AJK - štúdium AJ v kombinácii s iným predmetom (Bc. + Mgr.)	89	59,73
UPV - Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (Mgr.)	7	4,70
<b>spolu</b>	<b>149</b>	<b>100,00</b>

Ani jeden z respondentov nemá angličtinu ako materinský jazyk. Zo 149 respondentov bolo 142 študentov s materinským jazykom slovenským. Materinským jazykom troch respondentov je ukrajinčina a zvyšní štyria respondenti uviedli iný jazyk (vždy po jednom respondentovi): maďarský, nemecký, ruský a kazašský.

Tab. 4.5: Materinský jazyk respondentov

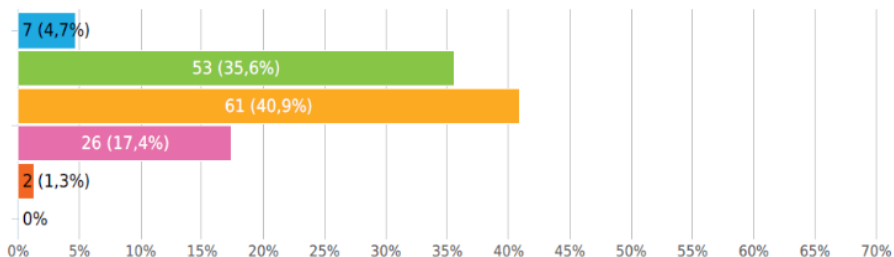
<b>Materský jazyk</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
slovenský	142	95,30
ukrajinský	3	2,01
maďarský	1	0,67
nemecký	1	0,67
ruský	1	0,67
kazašský	1	0,67
<b>Spolu</b>	<b>149</b>	<b>100,00</b>

Vzhľadom na to, že postoj k štúdiu cudzieho jazyka môžu byť významne ovplyvnené tým, kedy sa študent začal daný jazyk učiť, sme sa pýtali respondentov aj na to, kedy sa začali učiť po anglicky (tab. 4.6). 7 študentov (4,70%) sa učilo po anglicky už ako dieťa vo vlastnej rodine (nešpecifikovali sme, či išlo o bilingválne rodiny). 53 študentov (35,57%) sa oboznamovalo s anglickým jazykom už v materskej škôlke. Najviac študentov sa začalo po anglicky učiť na prvom stupni základnej školy (61 respondentov = 40,94%). Na druhom stupni základnej školy sa po anglicky začalo učiť 26 respondentov (17,45%) a pomerne neskoro, na strednej škole, sa po anglicky začali učiť dvaja študenti (1,34%).

Tab. 4.6: Vek počiatku si osvojovania angličtiny

<b>Angličtinu som sa začal(a) učiť ...</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
ako dieťa v rodine	7	4,69
v materskej škôlke	53	35,57
na 1. stupni ZŠ	61	40,94
na 2. stupni ZŠ	26	17,45
na strednej škole	2	1,34
v dospelosti	0	0
<b>spolu</b>	<b>149</b>	<b>100,00</b>

Graf 4.1: Vek počiatku si osvojovania angličtiny



### Analýza získaných dát

V prvej otázke analytickej časti dotazníka sme sa pýtali respondentov na ich motiváciu pre štúdium literárnych predmetov v rámci ich študijných programov. Vo všetkých študijných programoch je absolvovanie literárnych predmetov povinné a povinnými sú aj predmety, v rámci ktorých sme dotazník administrovali (Úvod do štúdia literatúry / Úvod do štúdia anglofónnych literatúr / Anglofónne literatúry pre deti a mládež). Jedinú výnimku tvorili respondenti zo skupiny UPV, ktorá sa pripravujú na voliteľnú štátnu skúšku z didaktiky anglického jazyka a absolvovanie predmetu preto nie je pre nich povinné.

Viac ako tretina respondentov (57 respondentov = 38,26%) sa vyjadrila, že literatúru študovať chce (bez použitia slova musím a odkazu na povinnosť literatúru študovať). Viac ako polovica zúčastnených študentov (76 respondentov = 51,00%) sa vyjadrilo, že síce literatúru študovať musia, ale radi čítajú a k štúdiu literatúry sa tešia. 133 študentov (89,26%) teda vyjadrilo k štúdiu pozitívny postoj.

Len desatina respondentov (16 študentov = 10,74%) neprejavila pozitívny postoj a štúdium literatúry vníma skôr ako nechcenú povinnosť v rámci svojho študijného programu.

Tab. 4.7: Motivácia študentov pre štúdium literatúry

<b>Anglofónne literatúry študujem, lebo ...</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
chcem. Rad(a) čítam a chcem o literatúre vedieť viac	57	38,26
musím. Avšak rad(a) čítam a na štúdium literatúry sa teším.	76	51,00
Musím. Nebola to moja voľba a sam(a) by som sa na to nedal(a).	16	10,74
<b>spolu</b>	<b>149</b>	<b>100,00</b>

V ďalšej položke mali respondenti ohodnotiť svoje čitateľské zručnosti. Mali sa zaradiť k jednej z kategórií: nadšený čitateľ, dobrý čitateľ, reluktantný čitateľ a „nečitateľ“. Získané dáta sú zhrnuté v tabuľke 4.8. Necelá desatina respondentov (13 študentov = 8,72%) sa považuje za nadšených čitateľov. Viac ako polovica respondentov (76 študentov = 51%) sa vníma ako dobrí čitatelia. Z toho vyplýva, že takmer 60% študentov má k čítaniu literatúry pozitívny vzťah. Takmer tretina respondentov (45 študentov = 30,20%) sa označila ako reluktantní čitatelia a desatina respondentov (15 študentov = 10,06%) sa zaradilo do kategórie „nečitateľov“. Z uvedeného je možné usúdiť, že 40% študentov nemá k čítaniu literatúry nijako vreľý vzťah, čo je však zistenie nekonzistentné s predchádzajúcou položkou, kde 133 študentov (89,26%) označilo odpoveď, ktorá obsahovala slovné spojenie „rád čítam/rada čítam“. Ak porovnáme údaje z tabuliek 4.7 a 4.8, predpokladáme, že študenti, ktorí sa označili ako reluktantní čitatelia, zároveň uviedli, že radi čítajú a na štúdium literatúry sa tešia. Rovnako predpokladáme, že skupina 15 „nečitateľov“ z tabuľky 4.8 sa prekrýva so skupinou 16 respondentov s nepozitívnym vzťahom k literatúre z tabuľky 4.7 (položka: Musím. Nebola to moja voľba a sám/sama by som sa na to nedal/a).

Tab. 4.8: Sebahodnotenie respondentov ako čitateľov

<b>Hodnotím sa ako...</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
nadšený čitateľ	13	8,72
dobrý čitateľ	76	51,00
reluktantný čitateľ	45	30,20
nečitateľ	15	10,06
<b>spolu</b>	<b>149</b>	<b>100</b>

V záujme preniknutia do hlbšej štruktúry vzťahu respondentov k literatúre sme v druhej časti dotazníka zisťovali, aké majú postoje ku konkrétnym žánrom literatúry. Dotazník obsahuje 17-položkovú Likertovu škálu, ktorá obsahuje

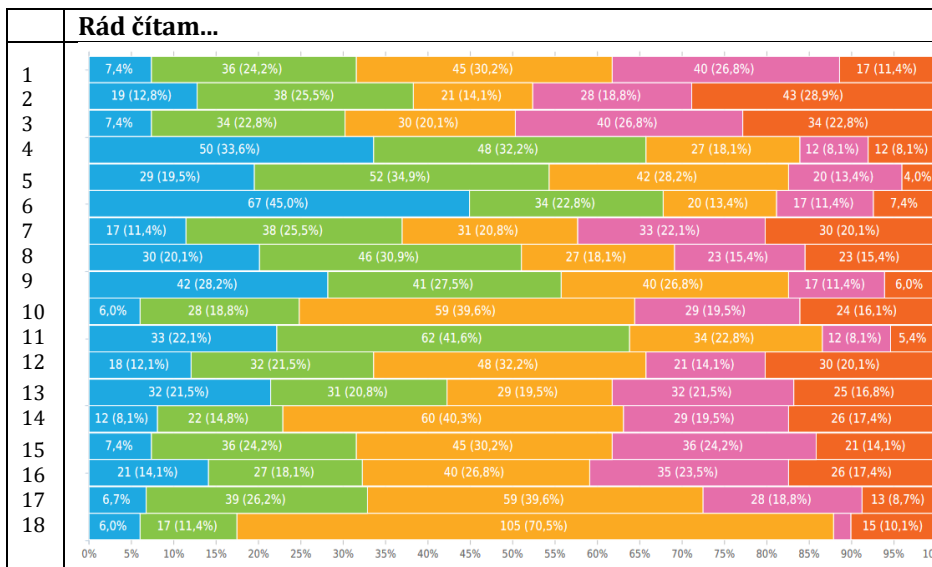
nasledujúce literárne žánre: klasika; horory; poézia; romantické príbehy; dráma; fantasy; historické romány; sci-fi; detektívne romány; digitálna literatúra; dobrodružné príbehy; detská literatúra; komiksy; grafické príbehy; cestopisy; biografie/autobiografie; literatúra faktu. Uvedený zoznam literárnych žánrov nie je úplne korektný, pretože obsahuje nehomogénne prvky, napr. poézia a dráma ako literárne druhy, t.j. skupiny mnohých žánrov, ako aj nešpecifický pojem „klasika“. Uvedené rozdelenie sme akceptovali s ohľadom na bežné vyjadrovanie respondentskej skupiny, a teda v záujme vyššieho užívateľského komfortu.

K jednotlivým žánrom sa respondenti mali vyjadriť označením jedného z piatich stupňov škály: moje obľúbené – nemám problém to čítať – neutrálny postoj – nie moje obľúbené – vôbec nečítam.

Jednoznačne najobľúbenejším žánrom medzi našimi respondentmi je fantasy (67 študentov = 44,96%). Nasledujú romantické príbehy (50 študentov = 33,55%) a detektívne príbehy (42 študentov = 28,18%). Obľúbenosť týchto žánrov potvrdzujú získané dáta aj v prípade, ak sčítame odpovede naznačujúce veľmi pozitívny („moje obľúbené“) a relatívne pozitívny postoj („nemám problém to čítať“). V takom prípade obľúbenosť fantasy narástla na 67,78%, romantických príbehov na 65,77% a detektívnych príbehov na 63,76%. Najmenej jednoznačne pozitívnych reakcií získala digitálna literatúra (9 študentov = 6,04%), čo je pravdepodobne spôsobené tým, že študenti tento žáner nepoznajú a neprichádzajú s ním často do styku. Po digitálnej literatúre podľa tohto kritéria nasledujú literatúra faktu (10 respondentov = 6,71%), klasika, poézia a cestopisy (všetky po 11 respondentov = 7,38%). Veľmi podobná je aj štruktúra žánrov s najnižšou obľubou po sčítaní oboch pozitívne ladených odpovedí („moje obľúbené“ a „nemám problém to čítať“). Prekvapia však grafické príbehy, ktoré pri tomto spôsobe hodnotenia postojov vychádzajú ako žáner s najmenším kumulatívnym počtom pozitívnych reakcií (34 respondentov = 22,82%). Nasleduje digitálna literatúra (37 – 24,83%) a poézia (45 respondentov = 30,20%).

V našej respondentskej skupine je najmenej obľúbeným žánrom hororová literatúra, ktorú vôbec nečíta 43 študentov (28,86%). Nasleduje poézia, ktorú vôbec nečíta 34 študentov (22,82%), a ďalej historické romány a detská literatúra (obe označilo po 30 študentov = 20,13). Pri kumulatívnom sčítaní negatívnych hodnotení („nie moje obľúbené“ a „vôbec nečítam“) vychádzajú ako najmenej obľúbené nasledujúce žánre: poézia (74 respondentov = 49,66%), horory (71 respondentov = 47,65%), historické romány (63 odpovedí = 42,25%) a autobiografie/biografie (61 odpovedí = 40,94%).

Graf 4.2: Literárne žánre podľa oblúbenosti u študentov učiteľstva angličtiny ako cudzieho jazyka



**Legenda:**

Riadky: 1 – klasika; 2 – horory; 3 – poézia; 4 – romantické príbehy; 5 – dráma; 6 – fantasy; 7 – historické romány; 8 – sci-fi; 9 – detektívky; 10 – digitálna literatúra; 11 – dobrodružné príbehy; 12 – detská literatúra; 13 – komiksy; 14 – grafické príbehy; 15 – cestopisy; 16 – biografie/autobiografie; 17 – literatúra faktu; 18 – iné

Stĺpce: modrá: môj oblúbený žáner; zelená – sa čítaním tohto žánru nemám problém; žltá – neutrálny postoj; ružová – nepatrí medzi moje oblúbené; červená – vôbec nemám rád

Najvyhranenejšie postoje majú študenti k fantasy, ku ktorej neutrálny postoj vyjadrilo len 20 študentov (13,42%) a hororovému žánru (21 študentov = 14,09%). Najmenej vyhranený postoj prejavili respondenti ku grafickým príbehom (60 študentov = 40,27%), po ktorých nasledujú digitálna literatúra a literatúra faktu (obe získali po 59 neutrálnych označení = 39,59%).

Odpovede respondentov sú v tejto časti dotazníka konzistentné a jednoznačné. Medzi žánre, ku ktorým si respondenti sformovali pozitívne čitateľské postoje, patria fantasy, romantické príbehy a detektívne príbehy. Na opačnom konci škály sú hororová literatúra, poézia a historické príbehy.



V tretej časti dotazníka sme sa respondentov pýtali na ich očakávania spojené so štúdiom literatúry a námety, ktoré by odporučili svojim učiteľ'om literatúry, aby bolo ich štúdium efektívnejšie.

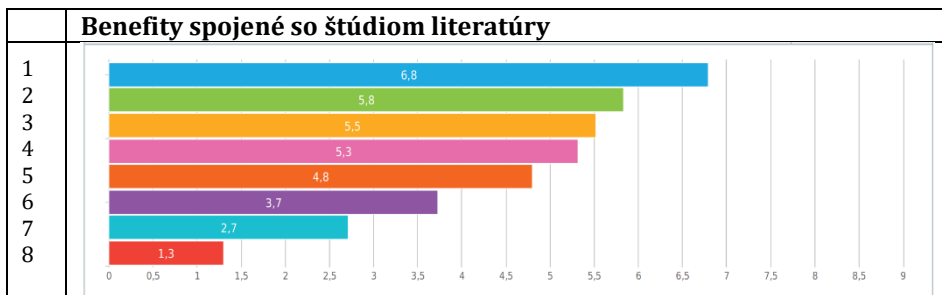
Pre zistenie očakávaní študentov sme zostavili zoznam ôsmich možných benefitov, ktoré mali respondentov zorad'ovať do poradia podľa toho, ako osobne vnímajú ich dôležitosť. Položka s najvyššou dôležitosťou by bola ohodnotená priemernou známku 8,00 a položka s najnižšou prisúdenou dôležitosťou by mala hodnotenie 1,00. Dosiahnuté výsledky sú znázornené v tabuľke 4.9 a grafe 4.3.

Respondenti najvyšší stupeň dôležitosti (6,8 z 8) prisúdili zlepšeniu si cudzojazyčnej komunikačnej úrovne pomocou čítania kníh v originálnom (anglickom) jazyku. Vysokú dôležitosť (5,8 z 8) priznali respondenti aj tomu, že sa oboznámia so základnými princípmi literatúry. Porovnateľne vysokú dôležitosť (5,5 z 8) pririekli tomu, že budú môcť čítať knihy a následne o nich diskutovať (5,5 z 8) a tiež že získajú tipy na zaujímavé a hodnotné knihy.

Tab 4.9: Očakávané benefity spojené s čítaním literatúry

	<b>Očakávam nasledujúce benefity:</b>	<b>dôležitosť</b>
1	Zlepšenie si angličtiny pomocou čítania kníh v origináli	<b>6,8</b>
2	Oboznámenie sa so základnými princípmi literatúry	<b>5,8</b>
3	Čítanie kníh a diskusie o nich	<b>5,5</b>
4	Že získam tipy na zaujímavé a hodnotné knihy	<b>5,3</b>
5	Že sa dozviem o histórii anglickej a americkej literatúry	<b>4,8</b>
6	Že sa naučím, ako písať kritické eseje o literatúre	<b>3,7</b>
7	Že získam inšpiráciu pre moje vlastné písanie	<b>2,7</b>
8	Nevidím žiadne benefity	<b>1,3</b>

Graf 4.3: Očakávané benefity spojené s čítaním literatúry



Poslednú (otvorenú) položku dotazníka tvorila otázka smerovaná na to, aké metódy a prostriedky vyučovania by študenti na literárnych predmetoch ocenili. Študenti tu najčastejšie odpovedali formou krátkeho zoznamu obľúbených metód alebo menej často formou niekoľkých krátkych viet. Túto položku preto vyhodnocujeme kvalitatívne.

S kategóriou žiadaných/obľúbených metód pre vyučovanie literatúry sa u študentov najčastejšie spájali diskusie o dielach s učiteľom a spolužiakmi a možnosť pracovať v skupinách. Jednoznačne za najmenej obľúbenú metódu literárneho vzdelávania študenti označovali prednášku. Medzi vzdelávacími postupmi, ktoré respondenti uvádzali ako žiaduce, sa vyskytli aj samoštúdium, sledovanie filmových adaptácií, kvízy a analýzy diel podľa vlastného výberu študentov. V skupine menej obľúbených postupov sa vyskytli položky ako „čítanie klasických diel“ a „vypracovávanie prezentácií“.

#### **4.6 Diskusia a závery**

Výsledky získané naším dotazníkovým výskumom sú plne konzistentné s existujúcimi výskumnými výsledkami štúdií z iných krajín.

Najskôr sme hľadali odpoveď na výskumnú otázku, aký majú študenti učiteľských študijných programov postoj ku štúdiu literatúry v rámci svojej odbornej prípravy.

Respondenti v našom výskume prejavili dominantne pozitívny postoj k literatúre a k jej štúdiu. Takmer 60% študentov sa považuje za nadšených alebo dobrých čitateľov. Len 16 respondentov z celkového súboru 149 respondentov (10,76%) sa vyjadrilo, že literatúru budú študovať/študujú bez akéhokoľvek osobného záujmu. Tieto výsledky sa zhodujú so zisteniami viacerých zahraničných autorov (Ghazali, 2008; Karakaya & Kahraman, 2013; Padurean, 2015; Tehan, Yuksel a Inan, 2015; Tseng, 2010; Yilmaz, 2012; Zorba, 2013). Za mimoriadne potešujúce zistenie považujeme to, že sa medzi našimi respondentmi vyskytovali študenti, ktorí sú sami literárne aktívni a tvoria vlastné literárne texty.

Druhá výskumná otázka sa zameriavala na čitateľské preferencie našich respondentov. V úplnom súlade s medzinárodnými zisteniami (Akyel & Yalcin, 1990; Ghazali, 2008; Hirvela & Boyle, 1988; Yilmaz, 2012) aj naši respondenti výrazne preferujú čítanie prozaických žánrov pred poéziou a drámou. V úplnej zhode s inými výskumami patrila poézia medzi najmenej čitateľsky obľúbené žánre, v našom výskume sme však nezistovali príčinné pozadie tohto postoja študentov. Medzi najobľúbenejšie žánre v rámci prózy patrili fantasy, romantické príbehy a detektívne príbehy. To naznačuje, že naši respondenti doteraz k literatúre pristupovali najmä ako k prostriedku ušľachtilej zábavy a oddychu (eskapistická koncepcia literatúry).

V tretej časti výskumu sme sa zaujímali aj o to, aké majú študenti očakávania v spojení so štúdiom literatúry. Ani tu sa získané výsledky významne nelíšili od

predchádzajúcich zistení zahraničných autorov (Akyel & Yalcin, 1990; Fehaima, 2017; Padurean, 2015; Yilmaz, 2012). Naši respondenti vnímajú štúdium cudzojazyčnej literatúry dominantne v kontexte cudzojazyčného vzdelávania a od literárnych kurzov očakávajú predovšetkým zlepšenie svojej cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. S tým koreluje aj preferencia diskusných metód a práce v skupinách, v rámci ktorých majú študenti možnosť „cibriť“ svoje komunikačné zručnosti, na ktoré sa študenti primárne zameriavajú. Zo získaných údajov je možné predpokladať, že študenti v tejto fáze štúdia vnímajú literárne texty skôr ako jazykový materiál, o ktorom je možné rozmýšľať a diskutovať. Tieto postoje študentov sú (aj vzhľadom na inštitucionálne stanovenú pozíciu literatúry v cudzojazyčnom vzdelávaní) pochopiteľné a očakávané a reflektujú tiež dominantný komunikačný prístup k literárnemu vzdelávaniu. Z našich výsledkov ale vyplýva aj to, že formatívny aspekt literatúry (teda to, že práca s literárnym textom a jeho hlbšie pochopenie môže viesť k vlastnej osobnej kultivácii čitateľa) zostáva študentmi buď nepovšimnutý alebo výrazne podradený jazykovej kultivácii.

## Výskumné závery a odporúčania pre prax

Všeobecným cieľom prezentovaného výskumu bolo identifikovať postoje vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov jazykov na rôznych stupňoch škôl (predškolské, primárne aj sekundárne vzdelávanie) k literatúre a literárnemu vzdelávaniu. Do výskumu sme zapojili tri skupiny študentov:

- a) študentov, ktorí budú formovať počiatočnú jazykovú a literárnu gramotnosť detí v ich materinskom jazyku v predškolskom a primárnom vzdelávaní (študenti v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika),
- d) študentov, ktorí budú vyučovať materinský (slovenský) jazyk a literatúru na nižšom a vyššom sekundárnom stupni (študenti v študijnom programe učiteľstvo slovenského jazyka a literatúry),
- e) a študentov, ktorí sa ako nenatívni hovorcovia pripravujú na úlohu učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka na nižšom a vyššom sekundárnom stupni (v študijnom programe učiteľstvo anglického jazyka).

Názory a postoje týchto študentov nám umožnili identifikovať priebeh a výsledky literárneho vzdelávania na primárnom a sekundárnom stupni, ktoré už absolvovali, ale aj predikovať, ako budú pristupovať k literárnemu vzdelávaniu vo svojej budúcej pedagogickej praxi, kde budú mať možnosť aktívne formovať čitateľskú a literárnu kompetenciu svojich žiakov.

Rámcovými cieľmi prezentovaného výskumu bolo vo všetkých respondentských skupinách:

- identifikovať a porovnať ich vzťah k literatúre a jej čítaniu,
- identifikovať a porovnať ich čitateľské preferencie a postoje,
- zistiť, aké sú ich očakávania v súvislosti so štúdiom literatúry (v rámci literárnych predmetov).

Dotazníkovým šetrením sme zistili, že:

- 1) V skupine opytovaných študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky sa len 8% denných a 19% externých študentov označilo za pravidelných čitateľov. V priemere členovia tejto respondentskej skupiny čítajú zriedka a nepravidelne. Takmer polovica študentov v tejto skupine uviedla, že sa stretli len s vyučovaním literárnej výchovy bez interpretačných aktivít, bez zmysluplnej komunikácie o prečítanom, bez textového zážitku. Toto zistenie

nezakladá optimistické predpoklady na to, že títo študenti budú schopní v budúcnosti efektívne formovať literárny vkus svojich študentov (najmä prostredníctvom vlastného čitateľského zážitku). Ďalším závažným očakávaným dôsledkom tohto zistenia je to, že absencia rozvinutej čitateľskej a literárnej kompetencie spôsobuje nezáujem mládeže o literatúru a o čítanie vôbec. Odmietanie čítania zasa znamená obmedzený prístup k písaným komunikátom rozličného charakteru, a tak v konečnom dôsledku vedie k horším študijným výsledkom a trvalému nezáujmu o text (Kesselová, 2005; Palenčárová, 2005; Liptáková, 2011; Fink, 1993; Lotman, 1994; Vitezová, 2009; Gavora, 2005 a mnohí iní).

2. Aj v skupine budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry respondenti najčastejšie uvádzali, že čítajú zriedka a keď majú čas (64%). Výskumné dáta tiež poukázali na to, že podobne ako študenti PEP sa aj budúci učitelia slovenského jazyka a literatúry počas svojho štúdia na základných a stredných školách stretávali s formalistickým prístupom k literárnej výchove bez interpretačného čítania a rozvoja vlastnej kreativity. To, že ide o veľmi porovnateľné až zhodné výsledky v oboch skupinách respondentov (učitelia pre predškolské a primárne vzdelávanie a učitelia slovenského jazyka pre sekundárne vzdelávanie) poukazuje na to, že tu nejde o náhodné zlyhania jednotlivých učiteľov literatúry, ale o systémový výskyt nedostatkov v školskom systéme.
3. Výsledky získané v tretej skupine sa od predchádzajúcich dvoch významne líšia, ale sú úplne konzistentné s existujúcimi výskumnými výsledkami štúdií z iných krajín. Študenti učiteľstva anglického jazyka prejavili dominantne pozitívny postoj k literatúre a k jej štúdiu (takmer 60% študentov sa považuje za nadšených alebo dobrých čitateľov). V skupine boli dokonca literárne činní študenti. Spomedzi žánrov patrili medzi najobľúbenejšie žánre tzv. ľahkej (eskapistickej) literatúry: fantasy, romantické príbehy a detektívne príbehy. V zhode so zahraničnými výskumami je najmenej obľúbeným žánrom poézia, ktorá je čitateľsky náročná a jej pochopenie vyžaduje rozvinuté literárne a interpretačné kompetencie. Výsledky výskumu tiež poukázali na to (opäť v súlade so zahraničnými zisteniami), že u študentov angličtiny dominuje lingvodidaktický postoj k literatúre a literárne texty vnímajú primárne ako jazykový materiál slúžiaci na zlepšenie komunikačnej kompetencie v cudzom (anglickom) jazyku.

Získané výsledky poskytujú zaujímavý pohľad na niektoré aspekty vnútornej motivácie študentov učiteľstva anglického jazyka pre štúdium literárnych predmetov. Spoznanie ich postojov k čítaniu literatúry, ich čitateľských preferencií a ich čitateľského vkusu je mimoriadne dôležité najmä pre pedagógov, ktorí zabezpečujú literárne predmety, pretože im pomôžu lepšie

nastaviť podmienky literárneho vzdelávania a tiež môžu slúžiť ako inšpirácia pre inováciu obsahu literárnych kurzov a námet na posilnenie tých mimoriadne dôležitých aspektov literárneho vzdelávania a literárnej výchovy, ktoré študenti zatiaľ nevnímajú vôbec alebo považujú ich za sekundárne (literatúra ako prostriedok osobnej formácie a seba-kultivácie).

Výsledky prezentovaného výskumu tiež otvárajú otázku ďalšieho efektívneho vzdelávania učiteľov literatúry v materinskom alebo cudzom jazyku. Výsledky totiž poukázali na koreláciu medzi spôsobom literárnej výchovy, ako ju respondenti absolvovali v rámci primárneho či sekundárneho stupňa vzdelávania, a ich následným postojom k literatúre (postojom študentov, ktorí budú sami vzdelávať žiakov v oblasti literárna výchova na rôznych stupňoch vzdelávania).

Veríme, že náš výskum prispel k lepšiemu poznaniu načrtnutej problematiky literárnej výchovy a literárneho vzdelávania budúcich učiteľov. Dúfame, že táto publikácia prispeje k modernizácii a inovácii tejto zložky profesijnej prípravy učiteľov a že v konečnom dôsledku prispeje k postupnému odbúraniu vžitých nefunkčných modelov výučby literatúry, s ktorými sa neustále v školskej praxi stretávame.



## Zoznam použitej literatúry

- Adey, P. (2006). A model for professional development of teachers thinking. *Thinking Skills and Creativity*, (1)1, 49–56.
- Akyel, A. & Yalcin, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incogruence. *ELT Journal*, 44(3), 174-180. DOI: 10.1093/elt/44.3.174
- Alexander, R. J. (2006). *Towards Dialogic Teaching*. New York: Dialogos.
- Alfauzan, A. H. & Hussain, A. G. (2017). Attitude towards and Perception of Literature in EFL Setting: A Case Study on QU Male Undergraduate Students. *English Language Teaching*, 10(1), 1 17, doi: 10.5539/elt.v10n1p1.
- Arafah, B. (2018). Incorporating the Use of Literature as an Innovative Technique for Teaching English. *AICLL, KnE Social Sciences*, s. 24 – 36. DOI: 10.18502/kss.v3i4i.1914
- Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog*. Praha: Odeon.
- Bílik, R., Beláková, M., Chudíková, E. & Raffaj, R. (2011). *Teoretické aspekty jazykového a literárneho vzdelávania*. Trnava: Typi Univesitatis Tyrnaviensis.
- Bílik, R. (2009). *Interpretácia umeleckého textu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Blight, D. (2012). An Analysis of Undergraduate and Graduate Literature Courses in a Teacher Training Programme. *Studies in Foreign Language Education*, vol.4. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Blight, D. (2018). The status of literature courses in undergraduate and graduate English language teacher training programmes across Slovakia. In Pokrivčák, A. et al., *Return to the Text: Návrat k textu* (66 – 84). Trnava: Trnavská univerzita
- Brumfit, C. J. (1981). Reading skills and the study of literature in a foreign language. *System*, 9(3), 243 – 248.
- Brücknerová, K. & Rabušicová, M. (2019) Netradiční vysokoškolsťí studenti: Charakteristiky a potenciál odloženého studia. *Studia paedagogica* (24)1, 33–49.
- Carter, R. & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. New York: Longman.
- Cibáková, D. et al. (2015). *Recepte textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A resourse book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Davis, J. N., Gorell, L. C., Kline, R. R., & Hsieh, G. (1992). Readers and Foreign languages: A survey of Undergraduate attitudes toward the study of literature. *The Modern Language Journal*, 76(3), 320-332.
- Duff, A. & Maley, A. (2007). *Literature : Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Edmonson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments. *AILA Review*, 12, 42 - 55.
- Fázik, J. (2018) Čítanie ako sociokultúrny fenomén v prieniku dejín. 2. časť. Stredovek a novovek. *Knižnica*, (19)3, 13–21.
- Fehaima, A. (2017). EFL Learners' Responses and Attitudes towards Literary Texts: *The Algerian Context*. *European Journal of Research in Social Sciences*, 5(3), s. 58 – 62
- Fink, E. (1993). *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel.
- Flusser, V. (2002). *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny Inštitút.
- Gaarder, J. (2002). Knihy pre svet, ktorý nemá čitateľov? *Bibiana: Revue o umení pre deti a mládež*, (9) 4, 52–56.
- Gašparovičová, A., Hrdináková, L., Kopáčiková, J. & Rankov, P. (2009) *Čítanie mládeže v Bratislavskom kraji. Interpretácia výsledkov výskumu*. Bratislava: Centrum vedecko-informačných technológií.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gejgušová, I. (2015). *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Germušková, M. (1995). *Literárny text v didaktickej komunikácii*. Prešov: UPJŠ.
- Ghazali, S. N. (2008). Learner Background and their attitudes towards studying literature. *Malaysian Journal of ELT Research*, 4(2008), 1-17.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave.
- Hill, J. (1986). *Teaching literature in the language classroom*. London: Modern English Publications/Macmillan.
- Hirvela, A. & Boyle, J. (1988). Literature courses and student attitudes. *ELT Journal*, 42(3), 179-184.
- Hismanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Homolová, K. (2009). *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- Javorčíková, J. (2017): Motivation, Engagement and Achievement in the EFL Literature Class: 21st Century Perspectives. In *Teaching Literature for the 21st Century : Vyučovanie literatúry pre 21. storočie* (s. 89-115). Nitra: SlovakEdu.

- Jurčo, J. & Obert, V. (1984). *Didaktika literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Karakaya, E. & Kahraman, A. (2013). Students' Attitudes Towards Literature Use and its Effects on Vocabulary Learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(5), 155 – 166. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.2n.5p.155
- Kay, S. (1982). Literature in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536. <http://dx.doi.org/10.2307/3586470>
- Khan, M. S. R. & Alasmari, A. M. (2018). Literary Texts in the EFL Classrooms: Applications, Benefits and Approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), s. 167 – 179.
- Kesselová, J. (2005). Hra ako východiskový princíp vývinu a vyučovania dialógu. *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 82–90.
- Kopál, J. & Tarcalová, Ž. (1985). *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: SPN.
- Kostelníková, M. (1998). Práca s literárnym textom vo výučbe cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 42(7/8), s. 120-122.
- Kostelníková, M. (2001). Raising language awareness and cultural awareness by using literary texts in the process of foreign language learning in Slovakia. In *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning* (s. 79-102). Strasbourg: Council of Europe.
- Kostelníková, M. (2008). *Dialog with Text in Foreign Language Teaching*. Bratislava : Lingos.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligoš, M. (2009). *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I. Úvod do didaktiky materinského jazyka a literatúry*. Ružomberok: FF KU v Ružomberku.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22, 222–240.
- Liptáková, Ľ. & kol. (2011) *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Magalová, G. (2018). Je všetko nové dobré? Je všetko staré zlé? In Pokrivčák, A. et al., *Return to the Text: Návrat k textu* (27 – 46). Trnava: Trnavská univerzita.
- Maley, A. (1989a). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (Eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (pp. 1-9). Modern English Publications and the British Counsel.
- Maley, A. (1989b). A comeback for literature? *Practical English Teacher*, 10, 59.
- Manguel, A. (2007). *Dějiny čtení*. Praha: Host.

- McKay, S. (1982). "Literature in the ESL Classroom". *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
- McLuhan, M. (2011). *Jak rozumět médiím: Extenze člověka*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta.
- Miklovičová, J., Valovič, J. (2019). *Národná správa PISA 2018*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
- MŠVVŠ (2019). Výsledky PISA 2018. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/15514.pdf>
- Obert, V. (1998). *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera.
- Obert, V. (1992). *Kapitoly z didaktiky literatúry*. Nitra: Pedagogická fakulta.
- Obert, V. (1999). *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Obert, V. (2002). *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Nitra: Aspekt.
- Obert, V. (2003). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: OQ – Vydavateľstvo Poľana
- Ogeyik, M. C. (2007) Attitudes of the students in English language teaching programs towards literature teaching. *Euroasian Journal of Educational Research*, 27, 151-162.
- Ong, W. J. (2006) *Technologizace slova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.
- Padurean, A. N. (2015). Approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*, 6, 195-200.
- Palenčárová, J.(2005/2006). Čítanie ako komunikačná zručnosť. *Slovenský jazyk a literatúra v škole (52)*, 7–8, 200–204.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: Anevidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465-496).
- Parkinson, B. & Thomas, H. R. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pennac, D. (1992). *Ako román*. Bratislava: SOFA.
- Petrová, Z. & Pupala, B. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 2(58), 117-130.
- Pokrivčák, A. & Pokrivčáková, S., *Understanding Literature*. Brno: MDS.
- Pokrivčák, A. (2018). Return to the Text. In Pokrivčák, A. et al., *Return to the Text: Návrat k textu* (13 – 26). Trnava: Trnavská univerzita.
- Pokrivčáková, S. (2006). Literary Education. In Pokrivčák, A. & Pokrivčáková, S., *Understanding Literature* (s. 101 – 108). Brno: MDS.
- Pršová, E. (2015). *Literárny text v komunikačno-zážitkovom vyučovaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Tretie, rozšírené a aktualizované vydanie. Praha: Portál.

- Rušňák, R. (2009). *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
- Scott, V. M., & Tucker, H. (Eds.). (2002). *SLA and the literature classroom: Fostering dialogues*. Boston, MA: Heinle.
- Shakfa, M. D. A. (2012). Difficulties students face in understanding Drama in English literature at the Islamic University of Gaza. *English Language Teaching*, 5(9), 95-103.
- Shanahan, D. (1997). Articulating the relationship between language, literature, and culture: Toward a new agenda for foreign language teaching and research. *The Modern Language Journal*, 81(2), 164-74.
- Sullivan, R. O' (1991) Literature in the Language Classroom in MELTA *The English Teacher*. XX(October 1991).
- Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M. & Navrátilová, J. (2019) *Výuková komunikace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K., Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šimonová, B. (2000). *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica: UMB.
- ŠPÚ. (online 1). Štátny vzdelávací program pre gymnáziá. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/jazyk-komunikacia-gymnazia/>
- ŠPÚ. (online 2). Inovovaný štátny vzdelávací program. Anglický jazyk A2. Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj\\_nsv\\_a2\\_2014.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj_nsv_a2_2014.pdf)
- ŠPÚ. (online 3). Inovovaný štátny vzdelávací program. Anglický jazyk B1. Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky\\_jazyk-uroven\\_b1\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk-uroven_b1_g_4_5_r.pdf)
- ŠPÚ. (online 4). Inovovaný štátny vzdelávací program. Anglický jazyk B2). Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky\\_jazyk-uroven\\_b2\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk-uroven_b2_g_4_5_r.pdf)
- ŠPÚ. (online 5). Inovovaný štátny vzdelávací program. Anglický jazyk B2). Dostupné na: [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/druhy\\_vyuovaci\\_jazyk\\_uroven\\_c1\\_g\\_5\\_r.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/druhy_vyuovaci_jazyk_uroven_c1_g_5_r.pdf)
- Števček, J. (1977). *Eстетika a literatúra*. Bratislava: Tatran.
- Tehan, P., Yuksel, D. & Inan, B. (2015). The Place of Literature in an English Language Teaching Program: What Do Students Think About It? *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 45 - 52.
- Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Tseng, F. (2010). Introducing literature to an EFL classroom: Teacher's presentations and students' perceptions. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 53-65.

- Tucker, H. (2006). Communicative collaboration: language, literature, and communicative competence redefined. *The Modern Language Journal*, 90(2), 264-266.
- Turker, F. (1991). Using "Literature" in Language Teaching. Hacettepe University Education Faculty Journal Vol. 6. 299-305
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*; Cambridge: Cambridge University Press
- Vacínová, M., Langová, M. (2011). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Československý spisovatel.
- Věříšová, I., Krüger, K. Bělinová, E. & kol. (2007). *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha: GAC.
- Vincejová, E. (2013). *Plánovanie edukačných procesov*. Bratislava: MPC.
- Vitezová, E. (2009). *Súčasná literatúra a škola*. Nitra: FF UKF.
- Vitezová, E. (2016). *Dieťa a kniha*. Trnava: PdF Trnavskej univerzity.
- Vitezová, E. (2018). Reflexia literárneho vzdelávania v ďalšom vzdelávaní učiteľov literatúry (kritická analýza atestačných prác učiteľov). In Pokrivčák, A. et al., *Return to the Text: Návrat k textu* (47 – 65). Trnava: Trnavská univerzita.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179–190.
- Yilmaz, C. (2012). Introducing Literature to an EFL Classroom: Teacher's Instructional Methods and Students' Attitudes toward the Study of Literature. *English Language Teaching*, 5(1), 86-99.
- Zákon č. 131/2002 - Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.portalvs.sk/files/portal/zz-2002-131-20160101.pdf>
- Zoran, G. (2009). K teorii narativního prostoru. *Aluze (12)* 1, 49–55.
- Zorba, M. G. (2013). Prospective English Language Teachers' Views on Literature-Oriented Courses at Akdeniz University's ELT Department. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70(25 January 2013), s. 1911-1918. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.269>
- Žemberová, I. (2010). *Teaching English Through Children's Literature*. Nitra: ASPA.

## Summary

The general aim of the presented research was to identify the attitudes of university students - future language teachers at various levels of schools (preschool, primary and secondary education) to literature and literary education. Three groups of students were involved in the research:

- b) students who will shape the initial language and literary competence of children in their mother tongue in pre-school and primary education (students in the pre-school and elementary pedagogy study program),
- f) students who will teach their mother (Slovak) language and literature at the lower and upper secondary level (students in the study program teaching Slovak language and literature),
- g) and students who, as non-native speakers, are preparing for the role of teachers of English as a foreign language at the lower and upper secondary level (in the study program English language teaching).

The opinions and attitudes of these students allowed us to identify the course and results of literary education at the primary and secondary level, which they have already completed, but also to predict how they will approach literary education in their future pedagogical practice, where they will have the opportunity to actively shape the reading and literary competence of their students.

The general objectives of the presented research in all respondent groups were:

- identify and compare their relationship to literature and its reading,
- identify and compare their reading preferences and attitudes,
- find out what their expectations are in connection with the study of literature (within literary subjects).

The first chapter introduces the basic methodological frame of the presented research.

The second chapter deals with the current situation in the field of teaching literature in Slovak schools. It maps the level of relationship to literature among university students of preschool and elementary pedagogy and, based on a questionnaire, analyses their ability to become erudite and inspiring teachers who will be able to arouse interest in books, reading, and literature in pre-primary and primary education. The article includes analysed graphs that illustrate the unflattering experience of university students with literary

education in primary and secondary schools, as well as their own attitude to reading, which also reflects the current situation. The results of PISA from 2018 reveal enormous defects in the field of reading literacy of Slovak students. This phenomenon is problematic despite the fact that current curricular documents formulate educational goals based on creativity and interpretation of literary texts. The offered statistically processed data based on a sample of 122 university students of preschool and elementary pedagogy raise many questions related to the suitability of the teacher's current pedagogical impact on pupils and students of primary and secondary schools. The article reflects on the university teachers' theoretical influence on students that have an insufficient database of knowledge and reading experience.

The third chapter analyses data that can be characterised as a reflection on the current state of future teachers' attitudes to literature and reading. This study compares the data from questionnaires filled in by two groups of students: students of pre-school and elementary pedagogy (bachelor's degree) and students of Slovak language and literature (bachelor's degree). The choice of respondents was carried out as a selection of compact groups. The above-mentioned groups consisted of students who will be teaching literature at the pre-primary, primary, or secondary level of education. As a part of qualitative research, the questionnaire illustrates respondents' experience with literary education at a primary and secondary level, as well as surveys the teaching procedures the students encountered most often in literature classes. The survey also finds out which of the books belonging to literature for children and youth played an important role for the respondents as motivating artistic texts that left strong memories lasting to adulthood. Through quantitative indicators, the study also analyses the respondents' relationship to reading, tries to compare several questionnaire items, as well as offers their subsequent analysis.

The third chapter presents the results of the research conducted among future teachers of English as a foreign language. The questionnaire was administered among 149 students of both single major and double major study programmes in both full-time and part-time forms. Along with "the tradition" set in international research studies, this part of the research focused on 3 aspects: students' attitudes towards literature and its reading; reading preferences of students (in terms of literary genres), and students' expectations related to studying literature (in terms of preferable teaching methods and learning strategies).

Through a questionnaire survey, we found that:

- 1) In the group of interviewed students of preschool and elementary pedagogy, only 8% of full-time and 19% of part-time students identified themselves as regular readers. On average, members of this respondent group read

infrequently and irregularly. Almost half of the students in this group stated that they encountered only teaching literary education without interpretive activities, without meaningful communication about what was read, without textual experience. This finding does not constitute optimistic assumptions that these students will be able to effectively shape their students' literary taste in the future (especially through one's own reading experience). Another serious expected consequence of this finding is that the absence of a developed reading and literary competence causes young people's disinterest in literature and reading in general. Refusal to read, in turn, means limited access to written communications of various kinds, and thus ultimately leads to poorer academic results and persistent disinterest in the text (Kesselová, 2005; Palenčárová, 2005; Liptáková, 2011; Fink, 1993; Lotman, 1994; Vitězová, 2009; Gavora, 2005 and many others).

2. Even in the group of future teachers of Slovak language and literature, respondents most often stated that they read rarely, and when they have time (64%). The research data also pointed out that, like PEP students, future teachers of Slovak language and literature encountered a formalistic approach to literary education during their studies at primary and secondary schools without interpretive reading and development of their own creativity. The fact that the results are very comparable, if not identical, in both groups of respondents (teachers for pre-school and primary education and Slovak language teachers for secondary education) indicates that this is not an accidental failure of individual teachers of literature, but a systemic occurrence of shortcomings in the school system.
3. The results obtained in the third group differ significantly from the previous two but are completely consistent with the existing research results of studies from other countries. Students of English language teaching showed a dominantly positive attitude towards literature and its study (almost 60% of students consider themselves enthusiastic or good readers). There were even literary-active students in the group. As for the genres, the most popular was the so-called light (escapist) literature: fantasy, romantic stories, and detective stories. In accordance with foreign research, the least popular genre is poetry, which is difficult to read and its understanding requires developed literary and interpretive competencies. The results of the research also pointed out (again in accordance with foreign findings) that among English students a linguistic-didactic attitude to literature is dominant, and that they perceive literary texts primarily as a language material used to improve communication competence in a foreign (English) language.

The obtained results provide an interesting insight into some aspects of the internal motivation of students of English language teaching for the study of



literary subjects. Knowing their attitudes towards reading literature, their reading preferences and their reading taste is especially important for teachers of literary subjects, as they will help them to better set the conditions for literary education and can also serve as an inspiration to innovate the content of literary courses as well as a motif to strengthen such extremely important aspects of literary education that students do not yet perceive at all or consider them to be secondary (literature as a means of personal formation and self-cultivation).

The results of the presented research also raise the question of further effective education of literature teachers in their mother tongue or foreign language. The results showed a correlation between the way of literary education, how the respondents completed it in primary or secondary education, and their subsequent attitude to literature (attitudes of students who will educate students in the field of literary education at different levels of education).

We believe that our research has contributed to a better understanding of the outlined issues of literary education of future teachers. We hope that this publication will contribute to the modernization and innovation of this component of teacher education and that, ultimately, it will contribute to the gradual dismantling of the common non-functional models of literature teaching that we constantly encounter in school practice.



**Názov: LITERATÚRA V ODBORNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV MATERINSKÉHO  
A CUDZIEHO JAZYKA**

**Autori:** doc. PhDr. Gabriela Magalová, PhD.  
Mgr. Jakub Hriňák  
prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

**Recenzenti:** prof. PaedDr. Eva Vitězová, PhD.  
doc. PaedDr. Ivana Cimermanová, PhD.

**Vydanie:** prvé

**Vydavateľ:** Nakladatelství Gaudeamus Hradec Králové

**Tlač:** Publica Nitra

**Rok vydania:** 2020

**ISBN: 978-80-7435-808-1**

**EAN: 9788074358081**

