

Univerzita Hradec Králové  
Fakulta pedagogická  
Katedra českého jazyka a literatury

## **Interpretace literatury u žáků středních škol**

Diplomová práce

Autor: Julie Machková  
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy  
Studijní obor: Český jazyk a literatura, Základy společenských věd  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

Hradec Králové, 2020



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Bc. Julie Machková  
**Studium:** P17P0622  
**Studijní program:** N7504 Učitelství pro střední školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro střední školy - český jazyk a literatura, Učitelství pro střední školy - základy společenských věd

**Název diplomové práce:** **Interpretace literatury u žáků středních škol**

Název diplomové práce AJ: Interpretation of literature by high school students

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se zabývá schopností žáků středních škol porozumět a interpretovat text. V teoretické části se vymezuje pojmy čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu, interpretace textu a věnuje se úloze emocí při recepci literárního textu. Praktická část je zaměřena na interpretaci úryvku textu z knihy Evelyn Merové Opožděné vzpomínky.

ECO, Umberto. Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě. Olomouc: Votobia, 1997. Velká řada (Votobia). ISBN 80-719-8248-2. HOLÝ, Jiří. Možnosti interpretace: česká, polská a slovenská literatura 20. století. Olomouc: Periplum, 2002. Velká řada (Votobia). ISBN 80-866-2402-1. TRÁVNÍČEK, Jiří. Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007). Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1. VÁLEK, Vlastimil. K specifčnosti memoárové literatury. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1984.

**Garantující pracoviště:** Katedra českého jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

**Oponent:** Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 20.12.2017

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hořicích dne 15. 6. 2020

.....

Bc. Julie Machková

## **Poděkování**

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Aleně Zachové, CSc. za cenné rady, neutuchající ochotu a trpělivost při řešení problémů spjatých s tvorbou této práce.

Děkuji své rodině a přátelům za bezmeznou podporu v průběhu celého studia.

## **Anotace**

MACHKOVÁ, Julie. *Interpretace literatury u žáků středních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 72 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá schopností žáků středních škol porozumět a interpretovat text. V teoretické části jsou vymezeny pojmy čtení, čtenářská gramotnost, porozumění textu a interpretace textu. Práce popisuje psychologická specifika adolescenta v roli žáka střední školy a věnuje se úloze emocí při recepci literárního textu. Praktická část diplomové práce je složena ze dvou dotazníků a jejich vyhodnocení. První dotazníkové šetření je zaměřeno na čtenářství na středních školách obecně, druhé na interpretaci úryvku textu z knihy Evelyn Merové *Opožděné vzpomínky*.

## **Klíčová slova:**

čtenářství, střední škola, český jazyk a literatura, interpretace literatury, deníková tvorba

## **Annotation**

MACHKOVÁ, Julie. *Interpretation of literature by high school students*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020, 72 s. Diploma Dissertation Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the ability of high school students to understand and interpret the text. The theoretical part defines the concepts of reading, reading literacy, comprehension of the text and interpretation of the text. The work describes the psychological specifics of the adolescent in the role of a high school student and deals with the role of emotions in the reception of a literary text. The practical part of the diploma thesis consists of two questionnaires and their evaluation. The first questionnaire survey is focused on reading in secondary schools in general, the second on the interpretation of an excerpt of a text from Evelina Merová's book *Opožděné vzpomínky*.

## **Key words:**

reading, high school, Czech language and literature, interpretation of literature, diary creation

## OBSAH

ÚVOD .....	9
1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST .....	11
1.1. Čtenářská gramotnost na střední škole .....	12
1.2. Faktory utváření čtenářské gramotnosti .....	13
1.2.1. Faktory exogenní .....	13
1.2.2. Faktory endogenní .....	14
1.3. Rozvoj čtenářské gramotnosti .....	15
1.4. Výstupy čtenářské gramotnosti .....	15
1.5. Výzkumy čtenářské gramotnosti .....	16
1.5.1. RLS .....	16
1.5.2. PIRLS .....	17
1.5.3. PISA .....	17
2. ČTENÁŘSTVÍ .....	20
2.1. Čtenářství a digitální technologie .....	20
3. ČTENÁŘ .....	24
3.1. Psychologická specifika adolescentního čtenáře .....	25
3.2. Čtenář a střední škola .....	26
4. LITERÁRNÍ VÝCHOVA .....	28
4.1. Role učitele a motivace k četbě .....	30
5. LITERÁRNÍ INTERPRETACE .....	33
5.1. Interpretace literatury jako oblast literární vědy .....	33
5.2. Interpretace literatury jako výuková metoda na střední škole .....	35
5.3. Interpretace literatury a emoce .....	36
5.4. Specifika memoárové literatury .....	37
6. SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	39
7. EMPIRICKÁ ČÁST .....	40
7.1. První výzkumná oblast .....	40
7.1.1. Metodologie výzkumu .....	41
7.1.2. Výsledky dotazníkového šetření .....	42
7.1.3. Závěr výzkumu .....	55

7.2. Druhá výzkumná oblast.....	55
7.2.1. Metodologie výzkumu .....	56
7.2.2. Výsledky dotazníkového šetření.....	57
7.2.3. Závěr výzkumu .....	61
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	65
ONLINE ODKAZY .....	68
SEZNAM GRAFŮ .....	70
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	70



## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá čtenářstvím, čtenářskou gramotností a možnostmi interpretace literatury se zaměřením na žáky středních škol. V době, kdy digitální technologie a média vládnu světu, může být v životě mladých lidí a dospívajících kniha pouze zastaralou a velmi pomalou formou získávání informací. Lze ovšem polemizovat o pravdivosti tohoto tvrzení.

Čtenářství lze vnímat různými způsoby. Jako výplň volného času, koníček, vášeň, ale také nutnost nebo nuda. Bývá velmi často spojováno se školou, konkrétně pak s výukou českého jazyka. Tato diplomová práce se zaměřuje právě na školní prostředí, přesněji na prostředí střední školy, tedy na žáky ve věku 15 až 19 let. V tomto věku by již student měl být schopný o knize a textu kriticky uvažovat. Nelze však očekávat, že každý žák těmito schopnostmi disponuje. Zde je možno zmínit spoustu důvodů, které se však nedají generalizovat. Nicméně z podložených příčin lze jmenovat genderové rozdíly, rozdíly u žáků pocházejících z úplných a z neúplných rodin a zmínit můžeme také sociální diferenci.

Interpretace a vnímání textu je však vždy ovlivněno individualitou čtenáře, jeho zájmem o četbu a touhou dozvídat se nové věci. Tyto stavy se mohou měnit pod vlivem vnitřních i vnějších faktorů. Pro tuto diplomovou práci je nejdůležitějším vnějším faktorem vyučování literatury, které by mělo sloužit ke zvyšování žakovského zájmu o čtenářství.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak na četbu pohlížejí žáci středních škol. Vymezit jejich vztah ke knihám a problematiku středoškolské četby. Dílčím cílem je zjištění, zda jsou žáci schopni reflektovat emoce, najít je v textu a vyjádřit, tedy zda jsou schopni porozumět a interpretovat to, co si přečtou.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do šesti kapitol, které uvozují část praktickou. Definiuje čtenářskou gramotnost jako základní předpoklad pro čtenářství a následnou interpretaci textu. Zmíněny jsou faktory, které přispívají k získávání této gramotnosti, a výzkumy, které slouží k jejímu ověřování a následnému porovnávání na mezinárodní úrovni. V kapitole Čtenářství je obsaženo téma digitálních technologií, potažmo sociálních sítí, které je v dnešní době velmi aktuální a může být jedním z důvodů ztráty prestiže knihy u

dospívajících. Jelikož se práce zabývá konkrétní skupinou žáků – středoškoláků, je jedna kapitola věnována psychickým i sociálním specifikům tohoto období v životě člověka. Posledním tématem teoretické části je interpretace, která je vymezena nejen jako součást literární vědy, ale především jako didaktická metoda, jejímž prostřednictvím se žáci mohou učit a dále rozvíjet.

První část výzkumu je věnována právě fenoménu čtenářství a čtení tak, jak na něj pohlížejí současní žáci středních škol. Jaký vztah ke knize mají a kolik svého času, jak volného, tak školou povinného, s ní tráví. Zároveň je zmíněna souvislost oblíbenosti čtení se školními zkušenostmi a možným ovlivněním učitele. Cílem tohoto výzkumu je ucelený pohled na skupinu žáků, na jejich vztah k četbě a na jejich preference týkající se výběru knih. V neposlední řadě poukázat na souvislost čtenářství, rodiny a vrstevnických skupin, které mají na žáka v tomto věku velký vliv.

Druhá část výzkumu je specifičtější. Jedná se o ukázkou interpretace úryvku z knihy *Opožděné vzpomínky*, ke které je připojeno sedm otázek směřujících k emocím, které v žácích text vzbuzuje. Základní pocit bezpráví je zřejmý, u každého žáka se však může nacházet v odlišné události, větě, úryvku, ... Předpokladem je, že žák umí tuto emoci najít a správně vyjádřit.

# 1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Čtenářská gramotnost je jedna z několika gramotností, kterými člověk disponuje. Gramotnost obecně popisuje ve své knize Jana Doležalová jako „*ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou vyžadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti*“ (Doležalová, 2005, s. 14). Tato obsáhlá definice koresponduje se současným evropským myšlením a světem, kde jsou vyžadovány alespoň základní stupně gramotnosti.

Mezi základní oblasti funkční gramotnosti patří také gramotnost matematická, přírodovědná, informační, jazyková, finanční a další (Havel, Najvarová, 2011, s. 25 a 32). Samotná definice funkční gramotnosti se objevila teprve v roce 1978 na dvacátém zasedání Valného shromáždění UNESCO a říká, že „*funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje*“ (Najvarová, 2008, str. 8).

Čtenářskou gramotnost pak definuje Pedagogický slovník jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

Čtenářská gramotnost se uplatňuje v mnoha oblastech lidského života. Neobejde se bez ní vzdělávání a získávání potřebných informací, které pak usnadňuje zapojení se do sféry sociální i ekonomické, a je zdrojem zábavy a radosti ve volném čase. Díky čtenářské gramotnosti lze také rozvíjet a navazovat na různé epochy kulturního dědictví národa. Četba sama o sobě umožňuje kultivaci člověka, rozšiřuje jeho rozumovou stránku, dovednosti, ale také emoce. Ovlivňuje nejen jednotlivce, je důležitá pro celou společnost. Je tedy nanejvýš důležité udržovat zájem o četbu a o knihu a také jejich kvalitu (Doležalová, 2014, s. 16).

Jestliže se čtenářskou gramotností rozumí základní orientace v textu, je to jeden z nejdůležitějších požadavků dnešní informační doby. Porozumění textu dovoluje jedinci konfrontovat své myšlenky, obohatit se o jiné názory či informace, ale také snižuje možnost manipulace a zvyšuje sociální přizpůsobivost. Čtenářská gramotnost je nejčastěji spojována se školstvím, nicméně souvisí se všemi oblastmi života a týká se všech věkových skupin (Zachová, 2013, str. 5).

V systému gramotností je čtenářská brána jako jedna ze základních prvků funkční gramotnosti, neboli schopnosti získat a zpracovat znalosti a informace z různých oblastí lidského vědění, které jsou pro život ve společnosti potřebné a bez nichž se člověk nedokáže uplatnit a prosadit ve společnosti (Havel, Najvarová, 2011, s. 24).

## **1.1. Čtenářská gramotnost na střední škole**

Tato diplomová práce se týká žáků středních škol, u kterých by již čtenářská gramotnost měla být rozvinuta. Mezinárodní výzkumy (viz další kapitoly) věnující se tomuto tématu se realizovaly pouze na druhém stupni základních škol, nejbliže ke střední škole byl výzkum PISA, který testuje patnáctileté žáky. V České republice je několik publikací autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Jmenuji například Michala Čuřína a Čtenářství v souvislostech nebo Petru Bubeníčkovou a Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti.

V roce 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní a gymnaziální vzdělávání, v roce 2009 Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání. Školy si tento rámec dále upřesňují ve svých školních vzdělávacích programech (Čuřín a kol, 2013, str. 33).

V RVP G ani RVP SOV není čtenářská gramotnost explicitně vyjádřena, nicméně nejrozsáhlejší charakteristiku lze nalézt u předmětu Český jazyk a literatura.

*„Ve výuce českého jazyka a literatury žáci získávají přiměřené poučení o jazyku. V celém jeho obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich. Rozvoj těchto schopností a dovedností spolu s osvojením vymezených poznatků teoretických je důležitý nejen pro studium*

*češtiny, ale i obecněji, neboť v jazykovém ztvárnění je uloženo mnoho poznatků a nové myšlenky se obvykle vyjadřují přirozeným jazykem“ (Balada, 2007, str. 12).*

Zmínky lze najít v klíčových kompetencích (zejména kompetence k učení) a průřezových tématech (např. Mediální výchova).

Jana Doležalová ve své publikaci týkající se čtenářské gramotnosti napříč kurikulem uvádí, že *„i když má čtenářská gramotnost velký význam pro naši společnost, pojem není uveden v základních pedagogických dokumentech.“ (Doležalová, 2014, str. 12)*

## **1.2. Faktory utváření čtenářské gramotnosti**

Čtenářská gramotnost není vrozená dispozice, na její vznik a rozvoj působí mnoho různých faktorů. Některé z těchto faktorů jsou zmíněny v první části výzkumu.

### **1.2.1. Faktory exogenní**

Faktory lze dělit na exogenní (vnější), do kterých se řadí činitele ekonomické, geografické a demografické. Nejvýznamnějšími exogenními faktory jsou činitelé sociální, například rodina a škola.

Rodina a zralost rodičů má velký vliv na vzdělanostní potenciál dětí. Ve vývoji čtenářských návyků dítěte mají dvoj až trojnásobně vyšší význam než škola. Její význam umocňuje i schopnost rodičů cílevědomě si s dětmi číst a bavit se o jejich četbě. Pokud má dítě kvalitní čtenářské prostředí, ovlivňuje to jeho čtenářské zájmy do budoucna. Tvorbou kvalitního čtenářského zázemí rodiny jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte. Rodiče, jejich čtenářské návyky, vybavenost prostředí knihami – tím vším mohou rodiče předurčit *„vzdělanostní potenciál svých dětí“ (Věříšová, 2007, str. 10).*

Škola a její prostředí se cíleně zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti, koncepci lze nalézt v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), který se týká všech vyučovaných předmětů. Výuka je vedena systematicky pomocí různých didaktických metod, ať už se jedná o formy výuky, nebo o práci s textem.

Se školou je spjata také osobnost učitele či učitelů, protože čtenářská gramotnost nenáleží pouze k českému jazyku. Také v jiných předmětech se pracuje s texty, s jejich analýzou a se získáváním informací. Sám učitel pak může žáka inspirovat a rozvíjet jeho čtenářské dovednosti například doporučením, zajímavými hodinami či interpretací díla. „*Čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými, a dává tím najevo, že jej čtení baví*“ (Věříšová, 2007, s. 11).

Pokud bylo na začátku zmíněno školní prostředí, je také nutno zmínit prostředí společenské – tedy společnost a její kulturu. Závisí na stavu dané země, na ekonomických podmínkách škol a dalších institucí, které napomáhají široké veřejnosti dostat se k různorodým textům. Záleží tedy na kulturních, potažmo literárních tradicích dané země a na jejich ekonomických podmínkách.

Text je dalším exogenním faktorem čtenářské gramotnosti. Každý text má určitý komunikační záměr a vykazuje jistou soudržnost, náročnější texty se pak vyznačují porušením jedné z těchto složek – text je hůře čitelný a obtížnější pro porozumění. Je tedy důležité, aby žáci četli texty, kterým rozumí, ať už se to týká jazykových prostředků nebo žánru. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti se doporučuje střídání různě náročných textů (Doležalová, 2005, s. 21).

První část výzkumu je také na exogenní faktory čtenářské gramotnosti zaměřena.

### **1.2.2. Faktory endogenní**

Tyto faktory, jak už cizí název napovídá, jsou faktory vnitřní, neboli představují vlastnosti a dispozice jedince, ať už vrozené, nebo získané. Patří k nim fyzické předpoklady pro schopnost číst a také smyslové a psychické funkce. Zařadit sem lze také vlastní zájem a vnitřní motivaci ke čtení a k získání čtenářské gramotnosti. Neméně důležitým faktorem je schopnost soustředit se, která je v dnešní době s prudkým nárůstem poruch učení poněkud ohrožena. Vlivem výchovy jsou u člověka formovány volní vlastnosti, které mají vliv na osobní postoj k četbě a textům. V průběhu života pak čtenář získává zkušenosti, podle nichž vyhodnocuje informace a poznává nová a nová témata (Doležalová, 2005, str. 23).

Výsledkem těchto faktorů je rozvoj čtenářské dovednosti a strategie. „*Při práci s textem jsou uplatňovány dovednosti různého druhu. Jde především o motorické a psychomotorické*

*dovednosti (čtení textu) a o kognitivní dovednosti (porozumění textu, přemýšlení o něm, vyvozování a hodnocení)*“ (Doležalová 2014, s. 40). Pouze opakováním dochází k jejich automatizaci, která vede ke zrychlení, zvýšení jistoty a porozumění.

Čtenářské gramotnosti a endogenním faktorům se více věnuje Iveta Kramplová a Eva Potužníková v knize *Jak (se) učí číst* (2005).

### **1.3. Rozvoj čtenářské gramotnosti**

Rozvoj čtenářské gramotnosti u jedince probíhá v souladu s jeho vývojem a věkovými specifiky. Zároveň se rozvíjí s osvojením písma a konceptem celoživotního vzdělávání. Jana Doležalová ve své publikaci uvádí tzv. model překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti (Doležalová, 2013, str. 25). Rozlišuje pět etap rozvoje čtenářské gramotnosti: 1. etapa – pregramotnost, 2. etapa – elementární čtenářská gramotnost, 3. etapa – základní čtenářská gramotnost, 4. etapa – rozvinutá základní čtenářská gramotnost a na závěr 5. etapa tzv. funkční gramotnost.

Každá etapa má svá specifika a představuje kontinuum vývoje gramotnosti. Vývojově nižší etapa v sobě zahrnuje prvky (vědomosti a dovednosti) etapy následující a připravuje její základy. Již od prvních etap se utváří funkční gramotnost, která je využitelná v běžných situacích (Doležalová, 2013, str. 24).

Je nutné stanovit určité cíle neboli výstupy čtenářské gramotnosti. Co vlastně bude žák/dítě/osoba ovládat v případě, že bude čtenářsky gramotný. Tomuto tématu se věnuje následující podkapitola.

### **1.4. Výstupy čtenářské gramotnosti**

Žák, který si osvojil čtenářskou gramotnost, by měl ovládat:

1. **Porozumění:** schopnost dekodovat psané texty a následně budovat porozumění se zapojením již naučených znalostí a zkušeností

2. **Vysuzování a hodnocení:** dovednost vyvozovat z přečteného textu závěry a kriticky hodnotit text z různých hledisek společně se sledováním autorových záměrů
3. **Metakognici:** dovednost uvážit záměry vlastního čtení a v souladu s tím volit správné texty, způsob čtení, čtenářské strategie apod.
4. **Sdílení:** sdílení svých prožitků z četby, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři
5. **Aplikaci:** čtení využívat k seberozvoji a četbu dále zúročit v dalším životě (Altmanová, 2011)

## 1.5. Výzkumy čtenářské gramotnosti

Tato podkapitola je zaměřena na zahraniční výzkumy, které byly průkopnické a ovlivnily přístup ke čtenářské gramotnosti nejen u nás. Jedná se pouze o stručný popis vybraných výzkumů, které autorka pokládá za důležité, jelikož výsledky těchto výzkumů poukázaly na to, jak si vedou žáci z České republiky v mezinárodním měřítku. Zásadně také ovlivnily přístup ke čtenářské gramotnosti na celonárodní úrovni. Na základě výzkumů pak bylo určeno, jaký přístup ke čtenářské gramotnosti vybrat, aby vedl ke zlepšení v oblastech, jež v rámci testování a porovnávání s ostatními zeměmi nebyly dostačující. Díky výzkumu bylo změněno také kurikulum, což je pravděpodobně největší přínos (Doležalová, 2013).

### 1.5.1. RLS

Jako první lze jmenovat výzkum RLS (angl. *Reading Literacy Study* – Studie čtenářské gramotnosti), který byl průkopníkem mezinárodních výzkumů v takovém měřítku. Vznikl v letech 1990 a 1991 a v České republice byl zrealizován v roce 1994. Výzkumu se účastnili desetiletí a čtrnáctiletí žáci. Testy probíhaly ve třech rovinách: vyprávění (souvislý text, ve kterém autor vypráví příběh), výklad (text sloužící k prezentaci faktické informace) a dokument (informace je prezentována v nesouvislém textu, tzn. bez děje, jedná se o uvedení izolovaných informací, např. graf, mapa, jízdní řád atp.). Za texty byly zadány úkoly, ve kterých měli žáci prokázat míru porozumění a schopnost dále pracovat s informacemi. V testech se vyskytovaly tyto operace: reprodukce, parafráze, dedukce, vyhledávání a zpracování informací. Úkoly pak byly rozřazeny do pěti obtížnostních kategorií, aby odhalily dobré i horší čtenáře (Doležalová, 2013, str. 83). Čtenářská gramotnost byla pro účely výzkumu RLS definována jako „*dovednost porozumět formám psaného textu požadovaným*



*společností a/nebo ceněným jedincem a používat je.*“ (Straková, 2016, str. 14) Čeští žáci v tomto výzkumu získali 520 bodů, což je zařadilo na 17. místo z 32. zúčastněných zemí (Straková, 1995).

### **1.5.2. PIRLS**

Na RLS navazuje výzkum PIRLS (angl. *Progress in International Reading Literacy Study* – Pokrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti) který je orientovaný na zkoumání úrovně čtenářské gramotnosti u žáků 4. tříd základních škol. Toto šetření funguje od roku 2001 a opakuje se vždy po pěti letech – další výzkum se konal v roce 2006, dále v roce 2011 a naposledy v roce 2016. Česká republika se s výjimkou ročníku 2006 také účastnila. V tomto testování se žáci umístili nad průměrem (Najvarová, 2008).

Vzhled testu byl podobný jako u výzkumu RLS, žáci opět četli a řešili úkoly u literárních i informativních textů. Součástí výzkumu byl i dotazník s otázkami na význam rodinného prostředí, školní prostředí a jiná, u kterých lze uvažovat vliv na úroveň žákovy čtenářské gramotnosti. Otázky byly směřovány na to, jakým způsobem si žáci vybírají knihy, kolik knih mají k dispozici v rodině, jaký je vztah rodičů ke čtení, jaké metody výuky používají učitelé ve škole, časová dotace pro výuku čtení, vybavenost škol apod. (PIRLS, 2011).

### **1.5.3. PISA**

Další výzkum, který se v České republice uskutečnil, se jmenuje PISA (*Programme for International Student Assessment*) a podle České školní inspekce je považován za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání (ČŠI). Výzkum odhaluje, na jaké úrovni čtenářských, matematických a přírodovědných kompetencí jsou patnáctiletí žáci. Tyto testy probíhají na konci povinné školní docházky, tedy v devátých třídách či ve 4. ročnících nižších gymnázií. Testování probíhá každé tři roky, vždy je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí. Česká republika se zúčastnila hned v prvním ročníku v roce 2000, který byl zaměřený na gramotnost čtenářskou. Dále v roce 2003, kdy se testování věnovalo matematické gramotnosti a v roce 2006 se zaměřením na přírodovědnou gramotnost. Testuje se i nadále, zaměření na čtenářskou gramotnost proběhlo v letech 2009 a 2018.

Některé z úkonů ve výzkumu byly publikovány již v RLS, nicméně PISA se skládá ze tří základních aspektů, které jsou zaměřeny na různé dovednosti žáků.

Prvním jsou *postupy (činnosti)* žáka, které vykonává při řešení zadaných úkolů – při práci s textem. Tento aspekt je složen z pěti typů činností: jak žák zvládá *obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu*.

Dalším aspektem je *obsah*, na který jsou již zmíněné postupy aplikovány. Texty jsou buď souvislé, v tom případě se jedná o vyprávění, výklad, popis, polemické texty a pokyny, nebo nesouvislé ve formě formuláře, reklamy, grafu a diagramu, tabulky, obrázku a mapy.

Posledním aspektem jsou *situace*, ve kterých mají být uplatněny vědomosti a dovednosti, reprezentují čtyři kategorie textů podle účelu jejich napsání: osobní, veřejné, pracovní, vzdělávací (Doležalová, 2013, str. 17).

V České republice byl zaznamenán propad průměrného výsledku ve čtenářské gramotnosti v letech 2006 a 2009, ale také jeho následné zlepšení, které se blížilo výsledkům z roku 2000. Toto zlepšení se událo již v roce 2012, od té doby hodnota průměrného výsledku stagnuje (Blažek a kol, 2019, str. 15).

Závěrem lze dodat, že výzkum PIRLS používá vzorek žáků, kteří navštěvují stejný ročník školy, výzkum PISA naopak vzorek založený na věku. Ve výzkumu PIRLS všichni žáci absolvovali podobné množství školní docházky, např. chodí do pátého ročníku, ale jejich věk se v jednotlivých zemích může lišit. Záleží na věku zahájení školní docházky a na možnosti opakovat ročníky. Ve výzkumu PISA je všem respondentům 15 let, avšak počet dokončených školních ročníků se může lišit, zejména v zemích, kde existuje opakování ročníků (De Coster, 2011, str. 18).

Tato kapitola popisuje čtenářskou gramotnost jako nutný předpoklad k úspěšnému profesnímu životu. Není to však naše vrozená vlastnost, musíme se o ni zasloužit, v kapitole jsou proto popsány různé faktory, které na žáka při jejím získávání působí. Zmíněny jsou také výstupy této gramotnosti neboli cíle, které by měl žák ovládat. Závěrečné podkapitoly této kapitoly stručně charakterizují způsoby testování čtenářské gramotnosti, mezinárodní výzkumy a výsledky českých žáků.

Čtenářská gramotnost a čtenářství jsou pojmy, které spolu úzce souvisí. Jedno bez druhého by neexistovalo. Lze říci, že čtenářská gramotnost by bez čtenářství nemohla existovat a naopak.

## 2. ČTENÁŘSTVÍ

*„Čtenářství je pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací, plánovité a ucelené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí, rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“* (Trávníček, 2008, s. 35).

Trávníček (2011) také píše, že je to volnočasová aktivita, tedy něco, co člověk dělá ve svém volném čase jako zálibu. Zde však vysvětlení pojmu koliduje například s četbou maturitní nebo povinnou školní – lze polemizovat, zda o tom rozhoduje pouze povaha textu (odborný, ale i beletrický), pocit čtenáře, že taková četba je pouze povinnost, nikoliv zábava, kombinace obojího, nebo i jiné důvody.

Čtenářství je tedy většinou vnímáno jako pojem spjatý s výukou českého jazyka. Ovšem, jak bylo zmíněno v předchozím odstavci, čtenářství je zejména formou trávení volného času a pojí se se všemi sférami lidského života. Jedním z odborníků zabývajících se dětským čtenářstvím je Otokar Chaloupka (1989). Je velkým zastáncem čtenářství, ale zároveň upozorňuje na to, že je důležité mít větší rozsah volnočasových aktivit. Přílišná jednostrannost podle něj není přínosná. Dle jeho rozdělení stojí na jedné straně vyložení nečtenáři a na straně druhé milovníci knih (knihomolové), kteří však mohou mít problémy s dostatečným vnímáním reálného světa kolem sebe. Nelze u nich srovnávat svět umělecký se skutečným, rizikem tedy může být naivní pohled například na fungování mezilidských vztahů. Zmiňuje také, že přílišné čtení s sebou nese kupříkladu riziko vynechání jakékoliv pohybové aktivity, což může mít za následek různé typy onemocnění. Je však nutné podotknout, že Otokar Chaloupka psal v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století. Výsledky jeho šetření sice zůstávají v platnosti dodnes, nicméně velkým konkurentem knihy se staly digitální technologie.

### 2.1. Čtenářství a digitální technologie

Tato podkapitola je do diplomové práce zařazena kvůli stále většímu vlivu technologií na život žáků. Ačkoliv praktická část práce se tohoto tématu téměř nedotýká, naráží na něj implicitně v odpovědích žáků. Proto považuji za důležité zmínit některé výzkumy v časové posloupnosti tak, aby bylo vidět, jak se vztah čtenáře, knihy a technologií měnil a stále mění.

Čtenářství stále větší měrou využívá informační a komunikační technologie neboli technologie digitální. Znamená to, že čtenář používá ke čtení častěji například čtečku, tablet, notebook nebo chytrý telefon. Nejde tedy pouze o obsah, ale také o jeho formát a o způsob, jakým informace získává nebo jakým se k němu dostávají.

Současní žáci považují digitální technologie za součást života, ovládají je intuitivně, dokážou zvládat nápor nespojitých informací a jsou zvyklí na jejich nenávaznost. Je tedy nutné, aby byli čtenářsky gramotní, neboť potřebují kriticky zhodnotit mnoho informací, kterých se jim v dnešní době dostává.

To však neplatilo ještě na přelomu 70. a 80. let, kdy bylo možné u knihy pozorovat jisté výhody oproti jiným sdělovacím prostředkům – kniha byla (a stále je) hmatatelná, lze si ji vybrat podle vlastního uvážení, číst kdykoliv a opakovaně. Nebyla vázaná na místo (jako např. divadlo), ani na čas (jako pořad v televizi nebo rozhlas). Kniha byla dostupná i tam, kde nebylo jiné kulturní využití (Vášová, 1980). Dnes se situace výrazně změnila, jelikož díky technologickému pokroku můžeme například nahrávat televizní pořady, nebo si pustit záznam divadelní hry.

V 70. letech si pak odborníci všimli, že lidé volí častěji sledování televize nebo poslech rozhlasu než četbu knihy. Pojmenovali tento jev jako barbarizace televizí, kdy se aktivní čtenář měnil v pasivního posluchače/diváka – tedy jev, kdy člověk preferuje jednodušší příjem informací, u kterého nemusí vyvíjet přílišnou aktivitu. Po roce 1990 pak knize začali konkurovat CD a DVD přehrávače, počítače a internet (Trávníček, 2011).

Největším konkurentem knih se stávají vizuální média (tj. video a televize), dále pak auditivní média (tj. rozhlas a audio média) a posledním je internet. Ve všech případech proti sobě stojí kniha jako kulturní médium a televize a internet jako médium popkulturní (Trávníček, 2011, str. 106). Dnes lze na tuto konkurenci nahlížet spíše jako na doplňování. Každý příjemce si může z jednotlivých medií vybrat potřebné informace, které by v ostatních nenašel. Každé médium plní jiné funkce, které se mohou prolínat. Některé jsou spojené se zábavou, další s vyhledáváním informací nebo vzděláváním.

Již v 90. letech minulého století vznikla studie, ze které vyplývalo, že téměř pětina mladých lidí jsou nečtenáři, jež nemají potřebu číst, a pokud už čtou, tak časopisy, které z hlediska porozumění nevyžadují žádnou zvláštní aktivitu. Svůj volný čas věnují sledování televize nebo hraní počítačových her, komunikaci na sociálních sítích nebo poslechu hudby (Toman, 1997, s. 134).

S tím však nesouhlasí výzkum z roku 2002, jehož data ukazují na pozitivní vliv počítače na dětské čtenářství. *„Děti, které pravidelně čtou, jsou děti, které také nadprůměrně pracují s počítačem a naopak.“* (Gabal, Helšusová, 2002)

Nutno říci, že technologie se vyvíjejí velmi rychle a článek Ireny Polákové *„Učíme číst: knihy nebo počítače? Čtenářská nebo počítačová gramotnost?“* z roku 2015 se k předchozímu výroku vyjadřuje spíše kriticky. Tvrdí, že zkušenost s počítačem nemá význam na vývoj čtenářské gramotnosti a naopak. Oba výzkumy se ale shodují v tom, že čtenářská i počítačová gramotnost jsou nutnými předpoklady nejen k úspěšné profesní, ale i k osobní životní dráze.

Toto údobí se nazývá mediální revoluce, tj. internetová, jejíž charakteristikou je tzv. efekt konvergence médií (Trávníček, 2008, str. 92) neboli propojování různých obsahů, technologií, mediálních organizací a publika. Tento pojem lze nalézt i u jiných současných autorů, jmenuji například Václava Moravce a jeho knihu *Média v tekutých časech*, který o současném stavu médií říká: *„Sbližování žánrů nebo technologií je jedním z viditelnějších projevů proměny současných médií. Velmi vhodné je přirovnání k digitální metamorfóze, jejíž pojem jsem si vypůjčil od moudřejších autorů. Vezměme si mobilní telefon: lze na něj nahrávat rozhovor, fotografovat, být připojený na internet. Několik funkcí a přístrojů zde zkonvergovalo do jednoho. Vedle konvergence ale sledujeme i divergenci, což je jev protichůdný. Masové publikum dosáhlo svého stropu a publika se díky rozšiřujícímu počtu kanálů rozpadají“* (Moravec, 2016).

Není snadné získat data o *internautech* (častých uživatelích internetu), jelikož internet je médiem s funkčním a uživatelským rozptylem a nejasnými hranicemi (Trávníček, 2008, str. 92). Mnoho uživatelů neví, jak na internetu tráví čas a co vše k němu lze přiřadit – například využívání programu Skype, sledování videí atd. Internet však také svádí k tomu informace pořádně nečíst, ale jen se tzv. *„proklikávat“* pomocí odkazů, nebo surfovat bez jasného cíle.

Z toho pak vyvstává otázka, zda se užívání internetu dá považovat za čtení, či nikoliv (Trávníček, 2011, str. 78).

Konec kapitoly lze shrnout výrokem Františka Trávníčka, který celý vývoj čtenářství nevidí pesimisticky: „*Stejně jako kultura písma nezrušila kulturu orální, stejně jako televize nevytřásla film nebo jako knihy brožované neskoncovaly s těmi vázanými, tak ani internet neznamená konec knihy.*“ (Trávníček, 2011, s. 30) Je nevyhnutelné, že vývoj audiovizuálních a jiných médií půjde stále kupředu, nicméně i autorka se domnívá, že kniha má v naší společnosti jasně dané místo a čtenář si ji vždy najde.

### 3. ČTENÁŘ

Čtenářem nazýváme osobu, která je schopná číst a dokáže vnímat daný text. Znamená to, že je v interakci s obsahem textu, rozumí mu, dokáže vysvětlit, co je jeho obsahem. Čtenář může být logicky také ten, kdo právě čte. To podotýká ve své knize Lidmila Vášová (1987). Dále zmiňuje, že například pro pracovníka knihovny je čtenářem fyzická nebo právní osoba, která je v dané instituci zapsána, má legitimaci a vypůjčila si alespoň jednu knihovni jednotku za rok. Co se týče frekvence četby, dělí autorka čtenáře na dočasné, potencionální, institucionální, skupinové a individuální.

U Otakara Chaloupky můžeme nalézt obdobné dělení dle frekvence četby. Chaloupka stanovuje *nečtenáře* jako jedince, který přečte 0-1 knihu ročně – bez četby se v životě obejde, čtení nevyhledává a není jeho potřebou, tráví čas jinými způsoby. *Minimální (potencionální) čtenář* přečte 2-5 knih ročně – čtení není výrazně zakomponováno do jeho aktivit, ani osobních potřeb. *Průměrný čtenář* má na svém kontě 6-10 knih ročně – čtení není jeho předním zájmem, důležitou roli u něho hraje motivace, pokud je motivován správně, může přečíst mnohem více knih. Poslední kategorií je *intenzivní čtenář*, který přečte více než 10 knih ročně – čtení je v podstatě jedna z jeho potřeb a největších zájmů, k četbě nepotřebuje vnější motivaci.

Ve své knize z roku 2002 Chaloupka nastiňuje, že postupem času se z kategorií minimální, průměrní a intenzivní čtenáři vytvoří jen dvě skupiny – čtenáři příležitostní a integrovaní. Příležitostní nemají čtení jako součást osobnostních potřeb, sahají po knize náhodně. U integrovaných je pak čtení stále vedoucím znakem osobnosti

Zatímco předchozí dva autoři dělili čtenáře podle frekvence četby a přečtených knih, Jiří Trávníček je rozděluje do tří věkových kategorií. *Starší generace* neboli občané starší 65 let, kteří během svého života zažili spoustu změn a převratů, ať už politických, společenských či mediálních. *Střední generace* zahrnuje obyvatele od 40 do 60 let, tito občané zažili o něco méně převratů než generace předchozí, srpen 1968 se jich dotknul spíše přes jejich rodiče. Poslední kategorií je *nejmladší generace*, do které patří obyvatelé ve věku 15-35 let, tato generace zažila listopadové proměny a 90. léta, starší z nich navíc socialistické vzdělávání, mladší nejvíce formoval liberalismus (Trávníček, 2007).



Dále podle Jiřího Trávníčka (2017) probíhá základní dělení mezi *čtenářem konkrétním* (nazývaným též čtenář empirický či čtenář psychofyzický), kterého nalezneme vně textu a reprezentuje určitý typ historicky a kulturně situované skupiny (literární veřejnosti), a *čtenářem modelovým* (nazývaným též čtenářem uvnitř textu, čtenářem strukturním, implikovaným či implicitním a čtenářem virtuálním).

### **3.1. Psychologická specifika adolescentního čtenáře**

Adolescence je záležitost druhého desetiletí lidského života, konkrétní časové vymezení a specifikace se však u jednotlivých autorů liší. Evropská psychologie adolescenci tradičně separovala od pubescence, která se obvykle ohraničuje 11 – 15 rokem života. Adolescence je pak nejčastěji datována od 16 do 20 let člověka (Macek, 2003, str. 9).

V průběhu tohoto období dochází k plnému rozvoji tělesných a duševních vlastností. Stále více životních zkušeností a nových poznatků zařazuje jedince do světa dospělých, jeho úvahy a úsudek bývají však často ukvapené. Přejchod z adolescence do dospělosti většinou neprobíhá zcela hladce. V tomto období adolescent zastává kritický postoj vůči dospělým, což může vést k drobným, ale i větším neshodám (Hyhlík, 1963, str. 54).

Z předchozího odstavce plynou dva poznatky, které částečně potvrzuje empirická část této práce. Tím prvním je tvrzení, že čtenář se ve výběru knih většinou nenechá ovlivňovat učitelem či rodičem, ale spíše vrstevníkem. Za druhé je tu možnost, že adolescentní žák bude hledat únik od nelehkého dospívání právě ve světě knih. Toto tvrzení však vyvrací Otakar Chaloupka, když říká, že četba dospívajících nemá charakter úniku před světem, ale naopak jde o hledání modelové situace reálného života, která by poskytla vzorové řešení již zmíněného konfliktu (Chaloupka, 1971, str. 53).

V této kapitole je nutné zmínit, že adolescence znamená také hledání vlastní identity a místa ve společnosti. Jedinec může být zmítán pochybami, strachem a nejistotou, neboť jde o zlomové období. Jedním z hlavních úkolů období dospívání je uvolnění se z přílišné závislosti na rodičích a navázání pevnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. Tento proces se nazývá emancipace od rodiny a je důležitou součástí období adolescence, jelikož je nutností pro partnerské i rodičovské vztahy v dospělosti (Langmeier, 2006, str. 153). Dalším vývojovým úkolem je navázání partnerského vztahu, které je spojené s prvními sexuálními

zkušenostmi. Následuje ukončení školy, rozhodování o budoucnosti (studium, volba povolání, vycestování do zahraničí, ...), (Langmeier, 2006).

Pro přechod z adolescence do dospělosti nemají biologická kritéria takový význam – signifikantnější jsou již jmenovaná kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace), (Macek, 2003, str. 9).

### **3.2. Čtenář a střední škola**

Čtenáře v rámci výuky na střední škole ovlivňuje několik důležitých faktorů. Prvním z nich je, jak bylo zmíněno v jedné z předešlých kapitol, Rámcový vzdělávací program. Obsah výuky je rozdělen do očekávaných výstupů, které jsou závazné a odpovídají zaměření konkrétní školy (Čuřín a kol., 2013, str. 33).

Na RVP navazuje Školní vzdělávací program (ŠVP). Tyto rámce předpokládají určitý rozsah knih, který je žák povinen přečíst, tzv. povinnou školní četbu. Každá škola proto vytváří kánon děl, od klasických po moderní, který může být žákovi při výběru nápomocen. Kánon koresponduje s osnovami učiva a zároveň je přípravou na maturitní zkoušku.

Dalším faktorem ovlivňujícím čtenářství středoškoláků je změna, která nastala v roce 2011, kdy se poprvé uskutečnila státní maturita z českého jazyka. Zadáání a průběh zkoušky zajišťuje Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání. Do té doby byla organizace vedena školami, které kladly důraz především na literární historii a teorii, interpretace literárního díla byla upozaděna. Současná státní maturita se skládá ze tří částí – didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Poslední jmenovaná část je tvořena uměleckým a neuměleckým výňatkem textu a na ně navazujícími otázkami. Žák si téma losuje podle svého předem vytvořeného seznamu literatury. Tento seznam literatury k maturitní zkoušce musí obsahovat 20 knižních titulů z různých časových období (od starověku po modernu). Při samotné zkoušce by měl žák prokázat znalost textu a zařadit ho do literárněhistorického kontextu (Čuřín a kol., 2013, str. 56).

Dokument *Čtenářství, jeho význam a podpora* (2008, s. 15) nepohlíží na školní kánony jako na příznivou věc pro adolescentní čtenáře, když tvrdí, že „v období mezi pozdním dětstvím a

*adolescencí se páchá tradiční, na klasický kánon zaměřená výuka literatury na našich školách největší škody. Dramata, básně, povídky a romány z pokladnice literární tradice (...), které se čtou na druhém stupni základních škol, se většinou zcela míjejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou. V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují) a povinnou školní četbou a způsobem četby vůbec největší. Právě proto zde musíme nejaktivněji jednat ve smyslu podpory čtenářství prostřednictvím škol a knihoven (...). Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.“*

Školní výuka českého jazyka by se těmto změnám měla přizpůsobit, je však otázkou, s jakou snahou a úspěchem se tak děje. Dle praktické části této práce nejsou hodiny literatury pro žáky příliš inspirativní a učitel jako vzor a průvodce po krásách literatury nefunguje. Ostatně pro takové postavení je třeba dobře znát své žáky a jejich zájmy a rozvíjení čtenářských kompetencí se věnovat (Čuřín a kol., 2013, str. 57). Často však celou hodinu zabere výklad a na četbu, popřípadě interpretaci textu, nezbývá čas.

Další kapitola se proto věnuje cílům a výstupům výuky literatury a typologii učitelů, kteří mohou žáka motivovat ke čtení.

## 4. LITERÁRNÍ VÝCHOVA

*„Umělecká literatura nabízí obraz světa vyjádřený jazykovými prostředky. Při citlivém podání umožňuje diskusi nad fakty obsaženými v textu. Rozšiřuje slovní zásobu, podílí se na pochopení komunikačních výměn v realitě, provokuje k posuzování a kritickému myšlení. Silně ovlivňuje citové rozpoložení, navozuje uvolnění a relaxaci. Probouzí v mladém člověku zájem o četbu, ale i o umění a kulturu v širším měřítku, a tím tříbí vkus a estetické cítění. Hodnotná literatura pomáhá také orientovat se ve slovesné produkci, a to zejména při rozlišení triviální a manipulační literatury. Zcela prioritní funkcí četby je však vliv na emocionální zrání dětí, předávání pozitivních hodnot a podpora sebepoznání“ (Bednářová, 2014, s. 12).*

Literární výchova je v RVP G obsažena ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura. V očekávaných výstupech je uvedeno, že žák:

- *rozliší umělecký text od neuměleckého, nalezne jevy, které činí text uměleckým*
- *objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí*
- *na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu*
- *rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře*
- *rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu*
- *při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech*
- *identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře*
- *postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu*
- *rozliší texty spadající do oblasti tzv. literatury vážné, středního proudu a literárního braku a svůj názor argumentačně zdůvodní*
- *samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl*

- *vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení*
  - *vysvětlí specifčnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny)*
  - *tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje*
  - *získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl*
- (RVP G, 2007, str. 15)

Učivo literatury je v RVP G rozděleno do těchto oblastí:

- ***základy literární vědy*** – *literární teorie, literární historie, literární kritika, poetika; interdisciplinárnost, literární vědy; literatura a její funkce*
  - ***metody interpretace textu*** – *interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování*
  - ***způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi*** (*osobní záznamy, anotace, kritika a recenze, polemiky*)
  - ***jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla*** – *tropy; figury; rytmus, rým a zvukové prostředky poezie; monolog, dialog, přímá a nepřímá řeč, nevlastní přímá a polopřímá řeč; typy kompozice; motiv, téma*
  - ***text a intertextovost*** – *kontext, vliv a způsoby mezitextového navazování a mezitextové komunikace (motto, citát, aluze), žánry založené na mezitextovém navazování (parodie, travestie, plagiát), hraniční rysy textu (předmluva, doslov, ilustrace, obálka; autorský komentář, recenze)*
  - ***vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury*** – *funkce periodizace literatury, vývoj kontextu české a světové literatury; tematický a výrazový přínos velkých autorských osobností; literární směry a hnutí; vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu*
- (RVP G, 2007, str. 16)

Dosažená úroveň znalostí je zjišťována několika způsoby, které jsou zmíněny v předchozích kapitolách. Jedná se o výzkumy RLS, PIRLS a PISA. Dále se jedná o maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury, jež je povinná pro všechny žáky, kteří chtějí získat a ukončit střední stupeň vzdělání s maturitní zkouškou. Informace o průběhu a výsledcích ústních zkoušek jsou jedním z nejdůležitějších ukazatelů pro vyhodnocení dosaženého kurikula v oblasti literární výchovy (Koubek, 2019, str. 7).

V procesu získávání znalostí a osvojování dovedností hraje nezastupitelnou roli učitel. Následující kapitola je proto věnována jeho roli v edukačním procesu a různým učitelským typologiím, které mají vliv na motivaci žáka k četbě.

#### **4.1. Role učitele a motivace k četbě**

Existuje mnoho druhů typologií učitele, které si dávají za úkol vyprofilovat jeho ideální osobnost. Žádná z těchto typologií však nemůže pojmut všechny učitele, jelikož ti mají svoje individuální rysy a vlastnosti a nemusí být zcela vyhranění. Typologie se odvíjejí od dominantních stránek jedince a týkají se například vztahu učitele k žákům, jeho charakteristických vlastností nebo stylu vyučování (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Dle stylu vyučování dělí G. D. Fernstermacher učitele na ty, kteří vyučují manažerským stylem, jenž se vyznačuje efektivním a systematickým vedením žáků, jejich povzbuzováním a také zpětnou vazbou. Facilitační styl výuky je zaměřen na žáka, ke kterému se učitel snaží přistupovat individuálně a klade důraz na jeho potřeby a zájmy. Při pragmatickém stylu výuky klade učitel důraz nejen na procesy učení, ale také na jeho výsledky. Má snahu žáka pobízet k využití nabytých vědomostí v praktickém životě (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 20). Tyto tři typy stylů výuky jsou veskrze pozitivní, ideálem je prolnutí všech výše jmenovaných schopností.

Velmi záleží na osobnosti učitele, který může vyznávat buď příliš autoritativní, nebo naopak příliš liberální styl výchovy – důsledkem těchto dvou extrémů může být odrazení žáka od čtení. Žák se čtenářem nestává dobrovolně, ale z povinnosti, nemá touhu text hlouběji zkoumat nebo mu rozumět – stačí mu jeho povrchní přečtení, neboť to učitel vyžaduje. Příliš liberální učitel má naopak na žáka velmi nízké nebo žádné požadavky, popřípadě žádný systém kontroly, které vedou k nízkému výkonu, u čtení taktéž k nezájmu. Pomyslným

ideálem je učitel demokratický, který působí jako autorita a vzor, vede žáky k samostatnosti a nechává je jednat z jejich vlastní iniciativy. Pro žáky je takové prostředí podnětné a cestu ke čtení si mohou najít sami (samozřejmě existují výjimky).

Jedno z nejnámějších rozdělení osobnosti učitele vytvořil Christian Chaselmann. Postavil svoji typologii na vztahu vyučujícího k žákům a orientaci k oboru. Logotrop je zaměřen spíše na svůj obor, předmět, který vyučuje. Protikladem je mu paidotrop, jenž se věnuje především žákům a jejich psychickému vývoji (Kantorová et al., 2008).

Tyto typologie by však neměly žádné uplatnění, pokud by učitel s žákem nepřicházel do kontaktu. Mezi žákem a jeho učitelem vždy vzniká osobní vztah, neboť na sebe oba působí celou svou osobností. Nejedná se tedy pouze o předávání a přijímání informací. Tento vztah se nazývá interakce, což je vzájemné působení a reakce dvou osob. K jejím prostředkům jsou zařazeny tělesné pohyby, gesta, mimika a především řeč. Souhrnně se tato interakce, během které jsou předávány informace, nazývá komunikace. Ve školním prostředí se hovoří o tzv. pedagogické komunikaci, což je druh komunikace sociální, při níž se jejím prostřednictvím učitel snaží dosáhnout výchovy, vzdělání a pedagogických cílů (Nelešovská, 2002, str. 25).

Motivaci k četbě má z velké části v rukou učitel českého jazyka a literatury. Existuje mnoho výukových metod, které lze použít, a zároveň stále vznikají nové. Tradiční dělení podle I. J. Lenera (1986) představuje pět kategorií metod podle úrovně aktivity žáka a organizace učitele:

- **Informačně-receptivní metoda** – předání informací prostřednictvím výkladu (např. zasazení díla do dobového kontextu, autorův životopis, terminologie, ...)
  - **Reproduktivní metoda** – opakování získaných znalostí (např. pracovní listy, úkoly, otázky k textu)
  - **Metoda problémového výkladu** – učitel uvede problémovou úlohu, kterou musí žák samostatně vyřešit (aktivní je především žák)
  - **Heuristická metoda** – na rozdíl od předchozí metody je aktivita učitele i žáka v rovnováze, učitel zadává dílčí úkoly, které žák samostatně řeší
  - **Výzkumná metoda** – dvě předchozí metody vedou žáka k tomu, aby zvládl vyřešit samostatně celý problémový úkol (např. referát, projekt, ...)
- (Zormanová, 2012, str. 19, 20).

Kombinovaný pohled na výukové metody nabízí J. Maňák a V. Švec (2003), podle nichž jsou výukové metody rozděleny pouze do tří skupin:

- **klasické výukové metody** – např. výklad, vyprávění, vysvětlování, práce s textem
- **aktivizující metody** – např. diskuze, situační metody, didaktické hry
- **komplexní výukové metody** – např. metody kritického myšlení, indukce, dedukce, projektová výuka

(Zormanová, 2012, str. 16, 17).

K výuce literatury se vztahuje rozdělení modelů literární výchovy podle přístupu učitele, které vytvořila Božena Chrzastowska (1987, str. 222 - 263). Podle autorky je nejdůležitější literárně teoretické vědomí učitele, výběr pedagogických metod je vhodnou nadstavbou.

- **neliterární přístup** – literatura je pouze prostředkem k poznání mimoliterární skutečnosti, učitel se zabývá pouze výkladem děje
- **kulturně-historický přístup** – literatura je pouhou ilustrací kulturního a literárně-vědeckého kontextu, učitel text vyloží a žáci si ho pasivně osvojují
- **model dezintegrované analýzy** – žáci izolují obsah od formy
- **model textové interpretace** – učitel (vzdělaný, sečtělý, otevřený novým didaktickým metodám) dává žákům příležitost vyvodit vlastní závěry interpretace díla, upozorňuje na různé aspekty chápání literárního díla

V českém a slovenském prostředí se metodickým systémům věnoval například Viliam Obert nebo Vladimír Nezkusil.

Jak bylo zmíněno, existují různé typy učitelů a nepřehledné množství výukových metod, kterými je možné žáky motivovat ke čtení. Výhody pozitivní motivace shrnuli Gabal a Helšusová (2003): „*Škola může z vedení dětí ke knihám mnohé získat. Děti, které rády a hodně čtou, mají ke škole dobrý vztah, škola je baví. Tyto děti jsou zároveň lepší žáci, mají nadprůměrně dobré známky a to nejen z českého jazyka*“ (Gabal, Helšusová, 2003, str. 31).



## 5. LITERÁRNÍ INTERPRETACE

Co je to literární interpretace? Na tuto otázku neexistuje jednoznačná odpověď, lze však dohledat spoustu různých definic. Pro účely této diplomové práce bylo vybráno heslo z Encyklopedie Diderot, ve které odborníci z předních vědeckých a pedagogických pracovišť definují interpretaci jako „zprostředkování, termín běžně chápaný jako výklad, objasnění, tlumočení smyslu nějakého textu, výroku apod. A jeho zprostředkování někomu, komu by jinak nebyl přístupný. Prostředník (interpret) přitom vychází z předchozích znalostí (písma, jazyka, dobových souvislostí, situace), ze studia kontextu (okolí, doby) a z tzv. předporozumění, tj. svého výchozího mínění o vykládaném jevu. To se v průběhu stále koriguje a upřesňuje, takže umožňuje další postup“ (Kolektiv AV ČR, 1998, str. 281).

Toto je obecná definice interpretace, existují však různé výklady, které jsou signifikantní pro určitou oblast, ve které je tento pojem používán. Lze na něj pohlížet jako na postup literární vědy, nebo jako na pedagogickou metodu. Může to být sféra určená pouze autorovi, nebo pouze čtenáři, ale také se zde mohou oba tyto světy prolínat a střetávat.

### 5.1. Interpretace literatury jako oblast literární vědy

Jiří Holý ve své knize *Možnosti interpretace (2002)* píše, že odpovědi na otázku po významu literární interpretace jsou tak rozmanité jako metody a postupy literární vědy. Souvisí to především s literárním dílem samotným, jelikož je nutno odlišit například literaturu faktu, která se zaměřuje na přesné podání informací, a uměleckou literaturu, jejíž sdělení informací má fiktivní povahu (tzn. každé dílo má určitou míru možnosti vlastní interpretace). Musíme však také přihlídnout k proměnám vědecké metodologie a k určité subjektivitě bádání literárních vědců (Holý, 2002, str. 7).

Pozice literární interpretace se mezi ostatními obory, které se také věnují interpretaci textu, poněkud liší. Mluvit lze například o aplikaci interpretace v oborech, jakými jsou teologie, historie nebo právo. Hlavním rozdílem je v těchto případech především dopad na sociální chování společnosti potažmo jednotlivců. Interpretace právního textu má dopad přímý, na rozdíl od interpretace textu literárního, který na sociální dění působí mírněji. Jako příklad Holý zmiňuje porovnání soudu estetického a soudu právního (například rozhodnutí poroty), (Holý, 2002, str. 8).

Tentýž autor se zabývá také pozicí interpretace v rámci literární vědy. Vymezuje základní triádu tradičních disciplín – teorii, historii a kritiku, ke kterým má dle jeho soudu interpretace velmi blízko. S kritikou ji spojuje přímý kontakt s dílem, ovšem rozhodně jí chybí publicistický ráz. V tomto případě se přibližuje spíše teorii literatury, k jejímž subdisciplínám – textologii, stylistice, naratologii, versologii – bývá často přiřazována. Interpretace má podle Holého velmi blízko i k literární historii, neboť nelze analyzovat dílo bez znalosti časového horizontu, ve kterém vznikalo (Holý, 2002, str. 11, 12).

Tuto „benevolentnost“ v tázání se po definici pojmu interpretace komentuje Alice Jedličková v článku *Možnosti: poznámky k pojetí interpretace v současné české literární vědě* (2003). Přílišná šíře Holého pojmu interpretace by mohla vést k tomu, že by se jí stal každý sekundární přístup k literárnímu dílu. Do kontrastu s touto teorií udává dva autory: Richarda Rorthyho, který považuje interpretaci za pouhou možnou variantu práce s textem, a Johnathana Cullera, jenž ji považuje za způsob literárněvědného čtení, který se zásadně liší od čtení běžného (Jedličková, 2003, str. 4).

Literární interpretací se v českém prostředí zabývá například Karel Hausenblas, František Daneš nebo Petr A. Bílek.

V zahraničí se interpretaci literatury zabýval například Umberto Eco, jehož rozlišení empirického a modelového autora a čtenáře je popsáno v následujícím odstavci úryvkem z knihy *Šest procházek literárními lesy* (1997).

*„Lesem můžeme procházet dvěma způsoby. Bud' zkoušíme jednu či několik cest (třeba proto, abychom se z lesa dostali co nejrychleji, abychom došli k babičce, k bratru Palečkovi či k Jeníčkovi a Mařence), anebo jím kráčíme proto, abychom zjistili, jak les vypadá a proč jsou některé pěšinky schůdné a jiné ne. Stejně tak můžeme procházet dvěma způsoby narativním textem. Každý takový text je určen především prvoplánovému modelovému čtenáři, který se chce docela oprávněně dozvědět, jak příběh skončí. Každý text je však určen také modelovému čtenáři druhého stupně, který chce zjistit, jakým čtenářem příběhu se má stát, a který chce odhalit, jak se modelový autor vyrovnává s úlohou průvodce čtenáře. K tomu, abychom se dozvěděli, jak příběh skončí, stačí obvykle přečíst jej jednou. Naproti tomu, abychom identifikovali modelového autora, je nutno číst text mnohokrát, některé příběhy donekonečna.*

*Jen tehdy, když empirický čtenář odhalí modelového autora a porozumí (či alespoň začne chápat), co od něj žádal, stane se skutečným modelovým čtenářem“ (Eco, 1997, str. 41).*

V této kapitole se autorka snažila naznačit problematiku literární interpretace v pojetí literární vědy. Následuje pojetí interpretace literatury ve školním prostředí.

## **5.2. Interpretace literatury jako výuková metoda na střední škole**

Výklad uměleckého textu může mít různou motivaci, úroveň a hodnotu. Rozumíme mu jako čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích. Velmi zjednodušeně řečeno, čtenář přikládá určitý smysl tomu, co čte (Lederbuchová, 1995).

Didaktická interpretace se spíše než na literárněhistorické, teoretické a kritické aspekty zaměřuje na samotného čtenáře a jeho komunikace s textem, kterou se snaží rozvíjet. *„Zatímco literárněvědná interpretace považuje za svůj cíl odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žákově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu“ (Lederbuchová, 1995, str. 10).*

Jedním z autorů, kteří se věnovali didaktice literární interpretace, je i Otakar Chaloupka, jenž ji spolu s četbou považuje za hlavní činnosti v hodinách literatury. O četbě a interpretaci píše: *„jsou samy o sobě cílové tím, jak se při nich realizuje smysl literární výchovy vůči literatuře a smysl literatury samé, jak při nich žák uplatňuje svou kulturní zkušenost, vědomosti, dovednosti, schopnosti a zájmy, jak je při nich uspokojován estetickým prožíváním literatury (a které) jsou zároveň prostředkem k tomu, aby úroveň žákovy kulturnosti stoupala a jako cíle dosáhla literární kulturnosti, která odpovídá obecně sdílené sociokulturní normě“ (Chaloupka, 1984, s. 45).* Bohužel při dalších výzkumech bylo zjištěno, že žáci vnímají školní četbu jako povinnost, nikoliv jako potěšení či radost. Škola se stala bariérou mezi dětskou četbou umělecké literatury a literaturou jako učivem (Lederbuchová, 1995, str. 14). Tento výzkum se sice konal v 70. letech, minulého století, kdy byly školní osnovy pevně dané (pojmy jako klíčové kompetence, gramotnost, Bílá kniha, Rámcový vzdělávací systém přišly až s nástupem nového tisíciletí), nicméně určitou hranici vnímají žáci dodnes (viz praktická část).

Ani dnes v českém prostředí není příliš běžná ucelená interpretační praxe, věnují se jí však některé diplomové a disertační práce a také autoři jako Ondřej Hník. Interpretace působí spíše jako subjektivní analýza literárního díla, která však nelze zobecnit. To vede ke ztížení hodnocení a také k problémům při vymezení z hlediska obsahu (Radváková, 2012, str. 11).

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, nejen pro literární výchovu, ale i pro samotnou interpretaci je důležitá postava učitele. Ten by měl být v roli průvodce, který pomáhá žákům orientovat se v textu, postihnout jeho smysl, vysvětlit důvody a důsledky výkladu textu. (Radváková, 2012, str. 7). To vše je předmětem pedagogické komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem.

Didaktická interpretace textu v hodinách literární výchovy je jednou z mnoha metod k tomu, jak žáka rozvíjet a učit samostatnosti. Učitel si ale musí uvědomit, že není specifikována pouze vzdělávacím cílem učiva a poznáním „smyslu“ textu, ale musí být přizpůsobena také úrovni čtenářské kompetence žáka a jeho interpretačním možnostem. Neplatí to pouze u výběru textu, ale také při volbě interpretačních aktivit (Lederbuchová, 1995, str. 45).

### **5.3. Interpretace literatury a emoce**

Didaktická interpretace utváří estetickou citlivost ve vnímání textu. Lze s ní nahlédnout do významovosti, vzbudit představivost, fantazii a emoce, možnost zabrousit i do jiného uměleckého žánru či umění. Tyto komponenty přímo pobízejí k samostatně tvořivé individualitě (Lederbuchová, 2010, str. 204).

Vzbuzení emocí by tedy mělo být jednou z vlastností literatury. Pokud dílo u žáka vzbudí emoce, ať už jsou jakékoliv, znamená to, že text na něj působí. Bylo provedeno několik výzkumů týkajících se spojení literatury s tímto psychologickým jevem, ať už při primárním vnímání díla, nebo právě při samotné interpretaci.

Na univerzitě v Berkley byl proveden výzkum (Eva, Amy – Thinking and Feeling Poetry: Exploring Meanings Aloud. Journal of Educational Psychology, 2004) podporující hypotézu, že nejen rozumové schopnosti lidského mozku, ale také emoce je nutné považovat za hodnotný signál, který usměrňuje čtenáře k hlubšímu porozumění poezie či románu. Ve výzkumu byly porovnávány dvě skupiny čtenářů – první skupina vynakládala při vnímání

poezie pouze své rozumové schopnosti, druhá se zaměřila na emocionální aktivity – výsledkem bylo, že k lepšímu porozumění poezie došla skupina emocionální. Čtenáři této skupiny vykazovali větší schopnost rozlišovat stylistické prvky textu a báseň je zaujala mnohem více (Jonák, 2007).

Ve své knize *Základy psychologie emocí* píše Iva Stuchlíková o „kognitivním nevědomí“, které podává vědomí zprávu o tom, co vnímáme, ale také jaké emoce při tom cítíme. Už v prvních milisekundách vnímání tedy podvědomě víme, zda se nám jev líbí, či ne (Stuchlíková, 2002, str. 64).

Dříve než dojdou informace z textu do analytických center mozkové kůry, jsou ovlivněny emocemi, afekty a scénáři uloženými v emocionálních oblastech mozku. Rozpoznání určitého faktu, rysu postavy, situace vyvolá vzápětí obdobná fakta, situace, rysy, scénáře v emocionálním mozku, kde jsou jim však přiřazena kladná nebo záporná znaménka jako hodnoty získané předchozími zkušenostmi (jak životními, tak čtenářskými). Vzájemné působení emocionálních hodnot uložených v textu i emočním mozku má za následek obohacení emoční zkušenosti (Jonák, 2007).

#### **5.4.Specifika memoárové literatury**

Poslední kapitola teoretické části pojednává o zvláštích memoárové literatury, na které je založena část empirického výzkumu této diplomové práce. Níže budou popsány typické znaky tohoto literárního útvaru.

*„Memoárová literatura je považována za součást literatury dokumentární. Soubor děl, která shrnují autorovy vzpomínky na minulost, na to, co skutečně prožil, čeho se účastnil nebo co viděla a u čeho byl přítomen jako svědek. Za podstatné bývá pokládáno, že musí jít o zachycení autentické skutečnosti, nikoli o její fikci či konstrukci, že události popsané ve vzpomínkách musejí být pravdivé“ (Válek, 1984, str. 11)*

Postavení memoárového žánru v literatuře se nachází na pomezí mezi literaturou dokumentární a literaturou krásnou. Znaky, které nasvědčují souvislosti s dokumentárním charakterem, jsou například autentičnost, objektivita, nefiktivnost, kompozice (v časovém sledu), vyprávění v první osobě nebo ztotožnění autora s vypravěčem (Válek, 1984, str. 98).

Vzpomínková literatura však není celistvý žánr, neboť se rozpadá na mnoho žánrových forem, které jsou velmi různorodé a používají různé postupy zpracování vzpomínek. V obecnějším rázu se tento žánr dělí na paměti (vzpomínky, zápisky), deník a autobiografii (Válek, 1984, str. 101).

## 6. SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická oddíl diplomové práce se v první části zabývá čtenářskou gramotností, kterou vymezuje, uvádí faktory jejího utváření, rozvoje a možnosti zjišťování její úrovně u žáků. Dále definuje pojem čtenářství a zasazuje ho do kontextu dnešní doby, tedy uvádí do souvislosti s digitálními technologiemi. Další tématem, kterému se diplomová práce věnuje, je čtenář. Nejprve z pohledu obecného, poté z hlediska psychologického a týkajícího se konkrétní věkové skupiny adolescentů. Podkapitola čtenář a střední škola se zabývá specifiky, které ovlivňují žáky a jejich vztah ke čtení v sekundárním vzdělávání (např. příprava na maturitu). Tento vztah ovlivňuje také literární výchova a učitel. Poslední velkou kapitolou teoretické části se týká literární interpretace, kterou popisuje jak z hlediska literárně vědeckého, tak i didaktického. Dále objasňuje, jak jsou pro recepci textu důležité a nezbytné emoce. Jelikož praktická část se týká deníkové tvorby, malá podkapitola byla věnována i tomuto tématu.

Teoretická část dává podklady empirické části a na jejím základě byly vystaveny dva dotazníky.

## 7. EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak na četbu pohlízejí žáci středních škol. Vymezit jejich vztah ke knihám a problematiku středoškolské četby. Dílčím cílem je zjištění, zda jsou žáci schopni reflektovat emoce, najít je v textu a vyjádřit, tedy zda jsou schopni porozumět a interpretovat to, co si přečtou.

Empirická část diplomové práce se skládá ze dvou výzkumných oblastí. První výzkum je zaměřený obecně na čtenářskou gramotnost středoškoláků, druhý se věnuje interpretaci konkrétního textu od Evelyn Merové.

### 7.1. První výzkumná oblast

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník. Dotazník Čtenářská gramotnost na střední škole je zaměřen na čtenářství a výuku literatury na střední škole. Žáci odpovídali na třináct uzavřených a otevřených otázek. Při sestavování a následném vyhodnocování dotazníků je kladen důraz na genderové rozdíly, a to především u posledních šesti otázek. Cílem bylo zjistit, zda se nějakým způsobem liší preference chlapců a dívek při výběru četby a jak a jakým způsobem reflektují výuku literatury. Předpokladem bylo, že každý z 60 respondentů je studentem střední školy s výukou českého jazyka a literatury. Respondenti docházeli do různých typů škol (gymnázium, střední odborné učiliště).

Primárním cílem bylo zjistit, zda respondenti čtou, popřípadě jaký mají přístup ke knihám – zda jsou pro ně dostupné a zda vědí, jak se k nim dostat. Dalším cílem bylo zjistit, jestli respondenty ve čtení podporuje rodina, ať už samotnou koupí knihy či pořízením knihovny. Tyto otázky tedy směřovaly spíše k prostředí, ve kterém žáci žijí. Ke čtenářství šel výzkum v otázkách týkajících se oblíbeného žánru, naposledy čtené knihy a nejoblíbenějšího titulu. Zde bylo cílem opět se zaměřit na rozdíly mezi chlapci a děvčaty – pokud se nějaké vyskytují, popřípadě jak se projevují. Poslední část dotazníkového šetření byla zaměřena na výuku literatury. Zda žáky baví a inspiruje a jakou formu výuky upřednostňují.

**Výzkumné otázky (VO)** byly formulovány takto:

VO1: Jakým způsobem se žáci dostávají ke knihám?

VO2: Je rozdíl mezi dívčí a chlapeckou četbou?



VO3: Jak ovlivňuje čtenářství žáků středních škol výuka literatury?

Vzhledem k výzkumným otázkám byly určeny tyto **hypotézy**:

H1: Na čtenářství má velký vliv rodina, ale také vrstevníci a škola.

H2: Lze najít rozdíly ve čtenářství dle genderu.

H3: Výuka literatury vede žáky k zájmu o knihy a četbu.

### **7.1.1. Metodologie výzkumu**

V návaznosti na výzkumné otázky a hypotézy byl použit kvantitativní empirický výzkum vlastní konstrukce. Dotazníkové šetření bylo využito především z důvodu snadné administrace, anonymity respondentů a časové nenáročnosti u respondentů. Je však důležité zmínit, že dotazníkové šetření má i svá negativa, respondenti nemusí daná forma dotazování vyhovovat, může přizpůsobit své odpovědi tak, jak si myslí, že by se mělo odpovídat (Skutil, Krováčková, 2006). Výzkum byl proveden formou dotazníku se třinácti otázkami. Čtyři otázky byly uzavřené s možností zaškrtnutí jediné odpovědi. Zbýlých devět otázek bylo otevřených a žáci měli svou odpověď doplnit sami.

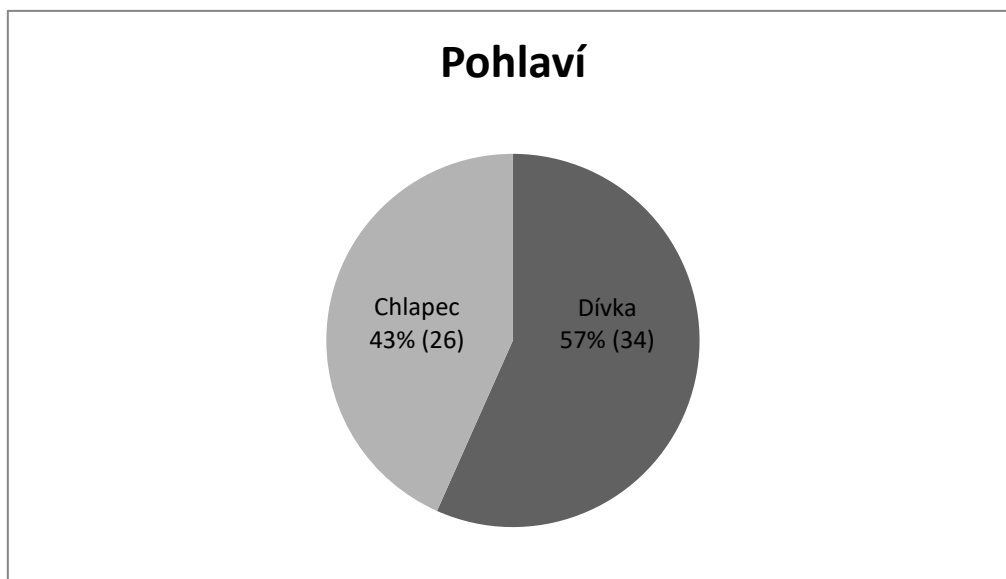
Výzkumný vzorek byl zvolen náhodným výběrem žáků všech čtyř ročníků střední školy. Celkově odpovídalo 60 respondentů, kteří navštěvovali buď gymnázium, nebo střední odbornou školu. Dotazník byl žákům předložen v hodinách českého jazyka, časový limit pro vyplnění byl 15 minut.

Zpracování dat probíhalo po vyplnění dotazníku, kdy byly odpovědi přepočítány na procenta a převedeny do grafu pro vizuálně lepší porovnání. Zvolený koláčový tvar grafu dle mého názoru nejlépe vykresluje kontrasty u jednotlivých otázek.

## 7.1.2. Výsledky dotazníkového šetření

Při zpracování výsledků je uváděno číslo otázky, nadpis a zhodnocení.

### 1. Pohlaví versus gender



Graf 1: Účastníci výzkumu - poměr dívek a chlapců

Z celkového počtu 60 respondentů byla více než polovina dívek. Tomu však nepřikládám přílišnou váhu, neboť dotazník vyplnily dvě třídy a osazenstvo internátu – rozdělení je tedy zcela náhodné. Nicméně pro výsledek je důležité, že ani jedno pohlaví nebylo ve velké převaze. Jelikož jsou v tomto odstavci použity dva termíny pro určení rozdílu mezi muži a ženami, nejprve je vysvětlím.

*„Pohlaví je biologický termín, gender je pojem psychologicko-kulturní.“* (Oakleyová, 2000, str. 121)

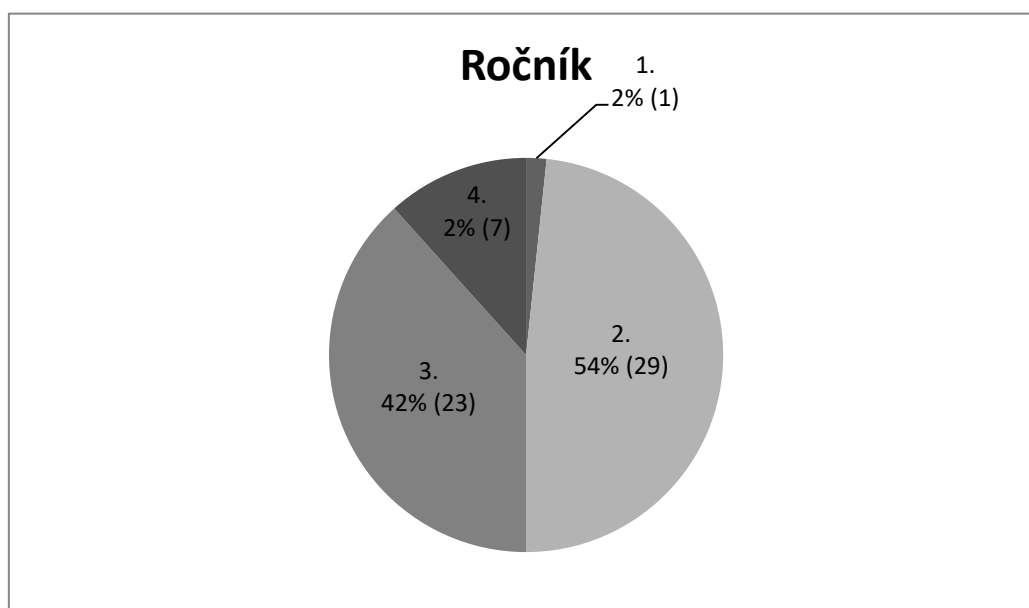
Pojmem pohlaví označujeme biologické vlastnosti žen a mužů – je to univerzální kategorie, která se nemění vlivem času nebo místa. Termín gender odkazuje na sociální a kulturní rozdíly a vztahy mezi muži a ženami, které jsou formovány kulturou a společností. Zároveň ukazuje, že role muže a ženy může být chápána jinak v různých společnostech, různých obdobích či v různých sociálních skupinách (Oakleyová, 2000).

Každý člověk je hned po narození klasifikován podle pohlaví a následně je k němu připojen určitý gender. Už v tomto období se matky chovají jinak k chlapcům a jinak k dívkám. Barvou oblečení počínaje, výběrem hraček konče (Oakleyová, 2000).

Aspekt genderu hraje významnou roli také ve školním prostředí. Na základní škole dominuje nestranný postoj, na středních školách může být situace v tomto ohledu pestřejší. Velmi záleží na složení třídy, kdy na technických oborech převažují chlapci, naopak na oborech humanitních spíše dívky (Janošová, 2008).

Obecně vzato jsou dívky považovány za pečlivější a učenlivější, kdežto chlapci mají nálepku těch nezodpovědnějších a zlobivějších. Zajímalo mne, zda a jak se tento stereotyp potvrdí.

## 2. Jaký ročník střední školy navštěvujete?



Graf 2: Ročníky SŠ, které účastníci výzkumu navštěvují.

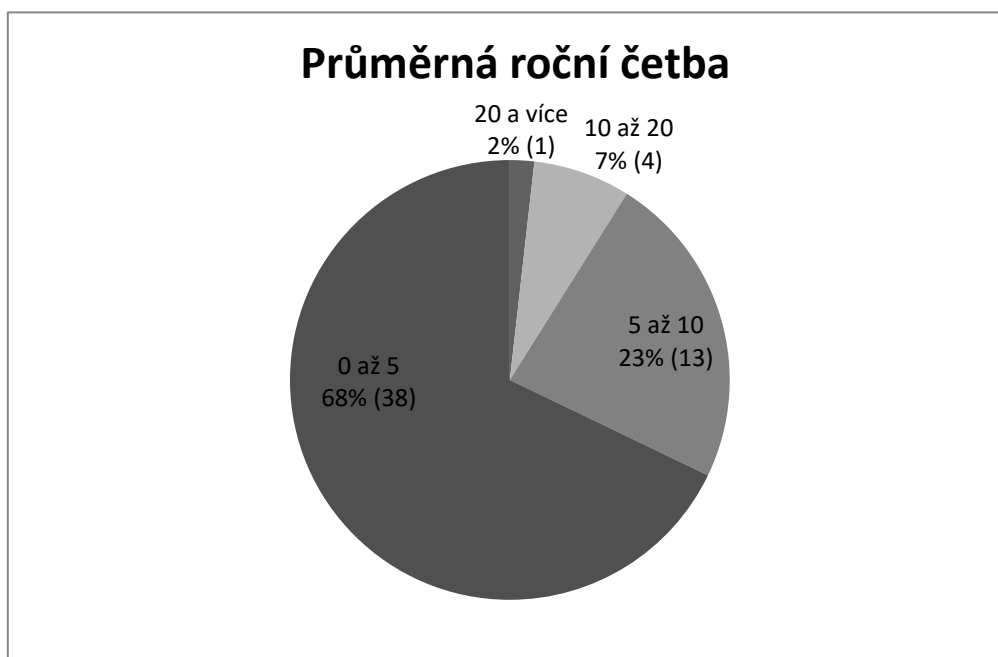
Odpovídající jsem zároveň rozdělila dle ročníků – pro lepší přehled. Největší částí respondentů tedy bylo 16-17 a 17-18 let.

Toto období, které se nazývá dospívání, můžeme ohraničit věkem zhruba od 11 do 22 let. Časové rozpětí je značně široké, proto se dělí na období pubescence (od 11 do 15 let) a období adolescence (od 15 do 22 let). Dle věkové hranice můžeme respondenty výzkumu označit za adolescenty (Homolová, 2012).

Mladý člověk v tomto údobí hledá, kam se zařadit (pokud pomineme rámec třídy). Řeší otázky svého budoucího směřování (volba školy, povolání, partnera,...). Ačkoliv již fyzicky vypadá jako dospělý jedinec, do dosažení tohoto stavu mu chybí zkušenosti a zodpovědnost (Vágnerová, 2005).

Co se týče zájmu o knihy a obecně o čtení u adolescentů, Otakar Chaloupka ve své knize Rozvoj dětského čtenářství (1982) tvrdí, že v tomto období se čtenářství ocitá v „krizi“. Tuto tezi potvrzuje také Jana Homolová: „Čtenářství starších dospívajících obecně retarduje, případně se jejich čtenářská potřeba zcela utlumuje. Toto stanovisko dnes podporuje také konkurence dynamických audiovizuálních médií a internetu.“ (Homolová, 2012, str. 22)

### 3. Kolik knih přečtete během roku?

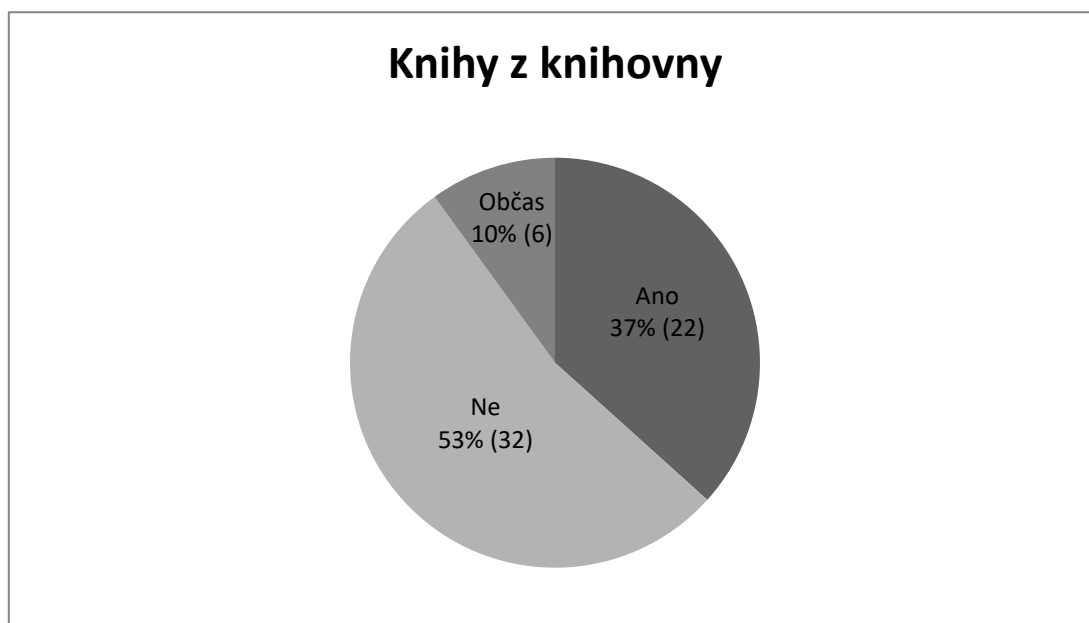


Graf 3: Průměrná roční četba účastníků výzkumu

Třetí otázka potvrzuje stanovisko Chaloupky i Homolové, tedy že čtenářství u adolescentů spíše stagnuje.

Nutno podotknout, že v dnešní době má teenager opravdu nepřeberně možností, jak využít svůj volný čas, a čtení knihy nemusí být v konkurenci ostatní zábavy nijak zvláště lákavé. Pokud ale adolescent v tomto období čte, bere literaturu spíše jako únik z reálného života do svého neohroženého světa. V další části výzkumu je nastíněno, jakým směrem se četba ubírá.

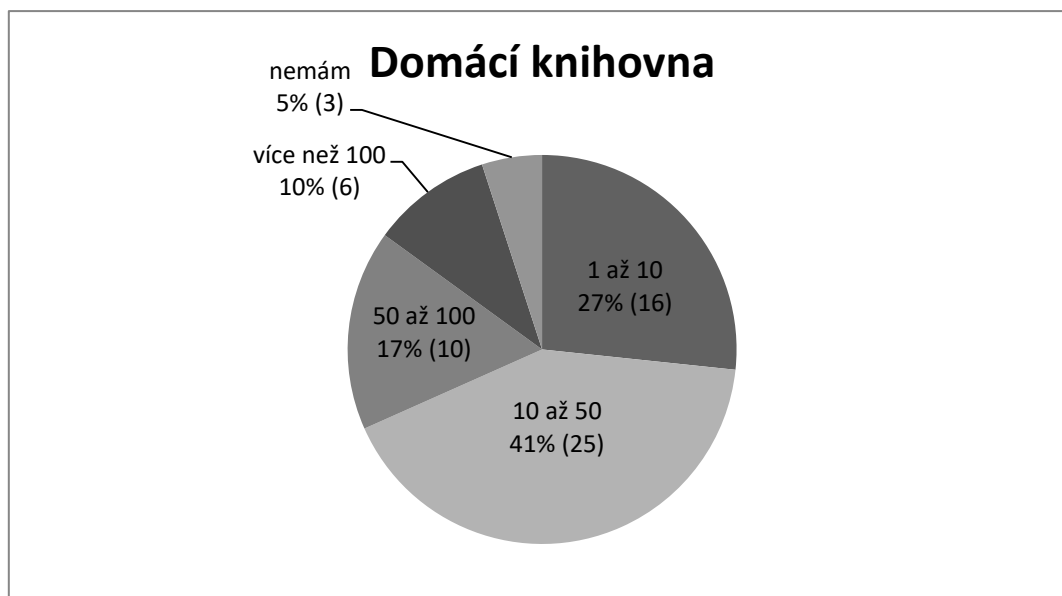
#### 4. Půjčujete si knihy v knihovně?



Graf 4: Výpůjčky knih z knihovny

Výzkum byl prováděn ve dvou městech s malými knihovnami, které jsou však poměrně vzdálené od školní budovy. Bylo tudíž překvapivé, že knihy si v knihovně půjčuje 28 osob, což je téměř polovina dotázaných.

#### 5. Kolik knih máte ve své knihovně?



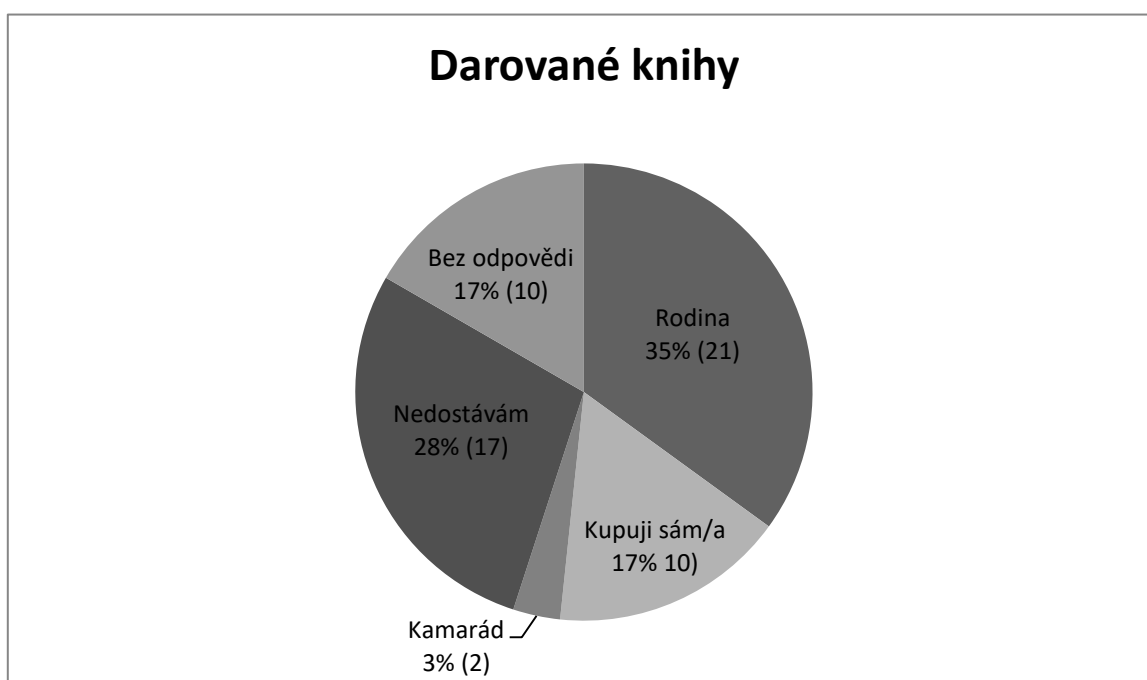
Graf 5: Velikost domácí knihovny

Potěšující bylo zjištění, že drtivá většina respondentů má doma alespoň malou sbírku knih. Existence domácí knihovny může být faktorem aktivního čtenářství, popřípadě důkazem

podpory rodičů a jejich snahy dítě literárně vzdělávat. Domnívám se, že dnešní rodiče mají snahu dítě vytrhnout z virtuálního světa a na četbu kladou alespoň malý důraz. Důkazem snahy mohou být celostátní projekty, jako například Celé Česko čte dětem.

Zajímavým rozšířením by v tomto případě bylo zjištění, zda rodiče dětem četli a zda mají pocit, že to v dětech vzbudilo zájem o literaturu.

## 6. Od koho knihy nejčastěji dostáváte?



Graf 6: Darované knihy

Výsledky této otázky jsou poněkud vyrovnanější než v předchozí otázce: 27 respondentů knihy nedostává ani si je nekupuje, popřípadě na otázku neodpovědělo, 33 dotazovaných pak knihy dostává, nejčastěji od rodiny, případně si knihy kupují sami. Četnost odpovědí rodina v tomto případě potvrzuje mé domněnky v předchozím textu.

Potěšujícím faktem je, že část oslovených si knihy nejraději kupuje sama, což svědčí o jistém zájmu o knihy, potažmo o čtenářství. V dnešní době internetu je mimořádně snadné dostat se ke knize, ať už v kamenných prodejnách, nebo e-shopech. Důsledkem je, že se z knih stává konzumní zboží, které je po přečtení (někdy již před přečtením) odloženo bez dalšího užitku. Nicméně aby situace nebyla tak chmurná, stále existují antikvariáty, ve kterých lze takové knihy uplatnit, popřípadě zde najít jiné skvosty, které nemusí být k nalezení ani v knihovně nebo v knihkupectví.

## 7. Jaké knižní žánry si vybíráte ke čtení nejčastěji?

FANTASY	17	KOMIKS	3
ROMÁN	14	HOROR	2
DETEKTIVNÍ	11	KNIHY K MATURITĚ	2
SCI-FI	8	ODBORNÁ LIT.	2
DÍVČÍ ROMÁN	8	DOBRODRUŽNÉ	1
TISK	6	NEVYHRANĚNÝ	1
HISTORIE	5	PSYCHOLOGICKÉ	1
ŽÁDNÝ	4	ŽIVOTOPIS	1

Tabulka 1: Nejoblíbenější knižní žánry

U otázky na nejoblíbenější knižní žánr jsem v závorce uvedla tři příklady, abych žáky navnadila nad přemýšlením o dalších možnostech, popřípadě aby fungovaly jako pomocná berlička těm, kteří pozapomněli, co to literární žánr díla je. Otázka byla otevřená a respondenti mohli uvést libovolný počet žánrů.

Žánr fantasy byl uveden na prvním místě nápovědy, nicméně si nemyslím, že by toto zadání ovlivnilo výsledky. Otázkou je, co všechno by respondenti do žánru fantasy řadili, neboť ani odborníci se nemohou shodnout v otázce definice. V Lexikonu teorie literatury a kultury je pojem fantastika vysvětlen takto: „V širším smyslu je to každý druh literatury, který stává proti empiricky ověřitelnému obrazu čtenářova světa jiný svět, mj. science-fiction, fantasy, legenda, horor, pohádka.“ (Nünning a kol, 2006). Tato teze by vysvětlovala popularitu žánru, jelikož jedním z již uváděných důvodů, proč dospívající čtou, je možnost, že ve čtení hledají útěk z reálného světa.

Dalším oblíbeným literárním žánrem byl u respondentů román, u něhož je specifikace ještě těžší. Lze se ale domnívat, že pokud žáci čtou, vybírají si spíše prozaické texty, které jsou delší a ucelené. Svědčí o tom i fakt, že v odpovědích silně převažovala próza nad poezií. Objevily se pouze dva básnické texty – Máj a Kytice.

Na třetím místě se umístil detektivní žánr, u něhož můžeme vysvětlit oblibu atraktivitou námětu (zločin, vražda, ...) či zápletky, zajímavou hlavní postavou a celkovou tajemností, napětím a konečným rozuzlením. Ačkoliv detektivku uvedlo jako oblíbený žánr 11 respondentů, v oblíbených a naposledy čtených knihách se mnoho detektivních titulů neobjevilo.

Shodně se umístily žánr sci-fi a dívčí román, u kterých můžeme snadno odvodit genderové preference. Sci-fi uvedlo i několik dívek, naopak dívčí román ani jeden chlapec. Science fiction neboli vědecká fikce je velmi blízká fantasy. Dívčí romány jsou obrazem fantazie dívek v reálném světě. Čtenářky se skrze knihy ztotožňují s postavami, což jim pomáhá překonat různé nástrahy dospívání. Témata mohou být různá, od prvních lásek po přírodu. Je však nutné, aby příběh měl hlavní postavu, se kterou se dívka může ztotožnit.

Především u chlapců se několikrát objevil jako literární žánr tisk, což lze považovat buď za nepochopení otázky, popřípadě nedostatečné znalosti v této oblasti literatury. Tisk se objevoval také u oblíbených nebo naposledy čtených knih, v čemž může být zastoupen zájem o aktuální dění.

## **8. Jak se jmenovala poslední kniha, kterou jste četl/a?**

### **DÍVKY**

*Harry Potter 2x, Romeo a Julie 2x, Harry Potter a relikvie smrti, Asylum, 13 důvodů proč, Rozmarné léto, Píseň krve, Babička, Petr a Lucie, Miláček, Spalovač mrtvol, Harlekýnka, Jana Eyerová, Hunger Games, Tohle je má píseň, Já a holka odvedle, Všechno, úplně všechno, Než jsem tě poznala, Král Lávra, Upiří akademie, Deník Anny Frankové, Maryša, Diabolik, Babička, Sněží, sněží, Tisíce polibků, Malý princ, Smrt krásných srnců, O myších a lidech, Fakta Illuminate*

*nepamatuji se*



## CHLAPCI

*Farma zvířat 2x, 1984, S Jakubem Vágnerem na rybách, Obsluhoval jsem anglického krále, Zlato z bahna a kamení, Děti z Bullerbynu, Petr a Lucie, Zaklínač V. - Křest ohněm, Bude to bolet, doktore?, Deník malého poseroutky, Stopařův průvodce po galaxii, Legenda, Pohádky*

*nevyplněno 6x*

*nepamatuji se 4x*

*noviny 3x*

Otázka na poslední titul, který respondenti četli, byla do výzkumu zařazena proto, aby nastínila, o co se žáci momentálně zajímají.

U dívek převažovaly dívčí romány, popřípadě knihy, které jsou zařazeny do povinné školní četby. Z populárního žánru fantasy dívky jmenovaly *Harryho Pottera, Píseň krve* a *Diabolika*. Objevila se také *Harlekýnka*, což byly tituly oblíbené především v 90. letech. Je však možné, že jde o konkrétní knihu, jelikož respondentka použila velké písmeno na začátku, nelze ji však dohledat.

U chlapců byly odpovědi také pestré, nicméně poměrně velká část respondentů v poslední době zřejmě kromě tisku nevzala knihu do ruky. Dá se těžko odhadovat, co je příčinou. I žáci uvedli některé tituly z povinné školní četby, dívky je však v tomto odvětví předčily.

### **9. Jaká je Vaše nejoblíbenější kniha?**

## DÍVKY

*žádná 9x, Harry Potter 3x, Malý princ 2x, Pýcha a předsudek, Než jsem tě poznala, 13 důvodů proč, Krysař, Tygrovo prokletí, Kamasutra, Bílý tesák, Holky na vodítku, Babička, Deník Anny Frankové, Zaklínač, Po strništi bos, Všechny malé zázraky, Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel, Jsem romantik, ale léčím se, Jedna želva za druhou, Než jsem tě poznala, Všechno úplně všechno, Upíří deníky, Továrna na radost, Krasojedkyně, Růže pro Charlotte, Zoe Sug – Girl Online, My děti ze stanice ZOO, Romeo a Julie, Hamlet*

## CHLAPCI

*žádná 9x, Stopařův průvodce po galaxii 3x, 1984 2x, Harry Potter, Jeptiška, Bude to bolet, doktore?, Assassin's creed, Válka s mloky, Bílý tesák, Programování v jazyce CaC++, Divergence, S Jakubem Vágnerem na rybách, Robinson, Honzíkova cesta, Kronika rodu Spiderwicků,*

*Lovci mamutů, noviny, romány Julese Verna, pohádky*

Předpokládala jsem, že oblíbené knihy se částečně budou shodovat s naposledy čtenými, výzkum však mou domněnku potvrdil pouze z části.

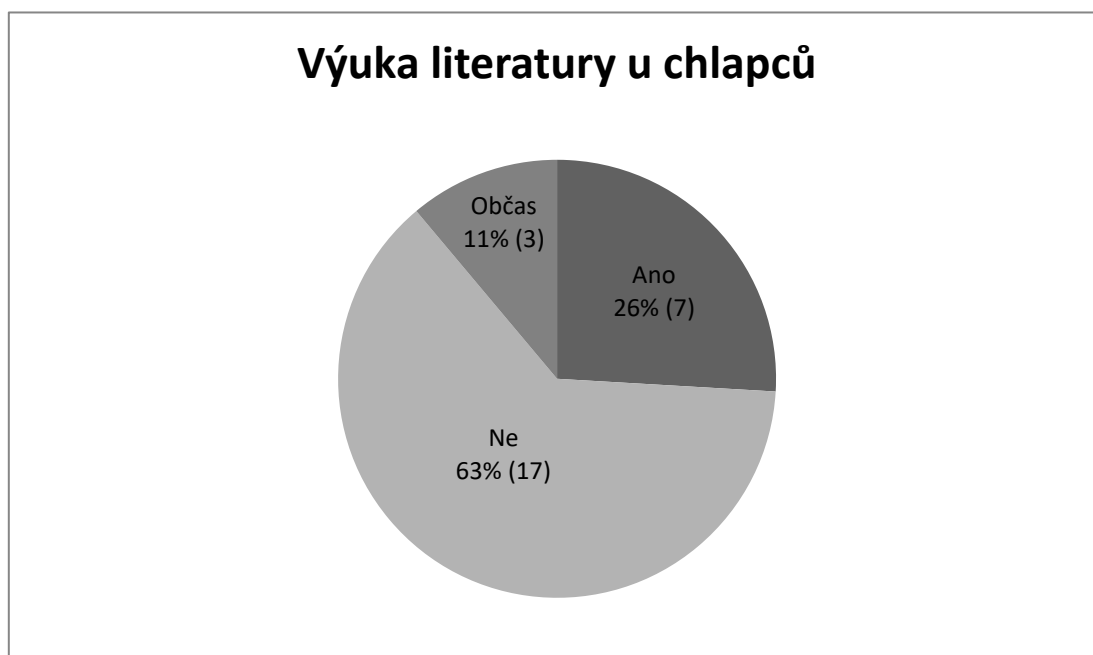
Překvapujícím výsledkem může být, že poměrně velká část dívek i chlapců zatím nemá svou oblíbenou knihu. Buď s výběrem stále váhají, popřípadě je v době provádění výzkumu žádná nenapadla.

U dívek opět vede *Harry Potter*, hned za ním se umístil *Malý Princ*. Objevují se klasická díla, jako je *Babička*, popřípadě *Romeo a Julie* nebo *Krysař*, zdatně jim však sekundují tituly nově vydané (*Továrna na radost*), popřípadě tituly zabývající se novodobými fenomény (*Zoe Sug – Girl Online*). Lze si také všimnout, že většina uvedených děl má i filmovou podobu.

U chlapců vyhrává *Stopařův průvodce po galaxii*, který potvrzuje oblíbenost sci-fi žánru, v závěsu za ním pak kniha 1984 George Orwella. Stejně jako u dívek se zde objevují díla klasická, tentokrát ovšem se zaměřením na dobrodružství nebo utopii (*Bílý tesák*, *Robinson*, *Válka s mloky*).

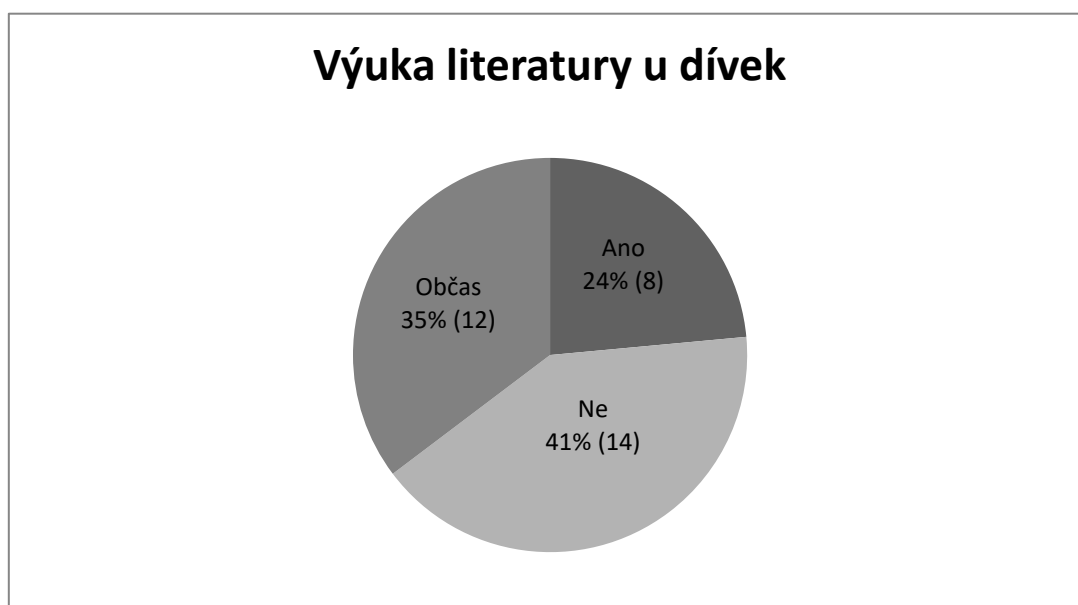
## 10. Baví Vás výuka literatury?

CHLAPCI



*Graf 7: Výuka literatury u chlapců*

DÍVKY

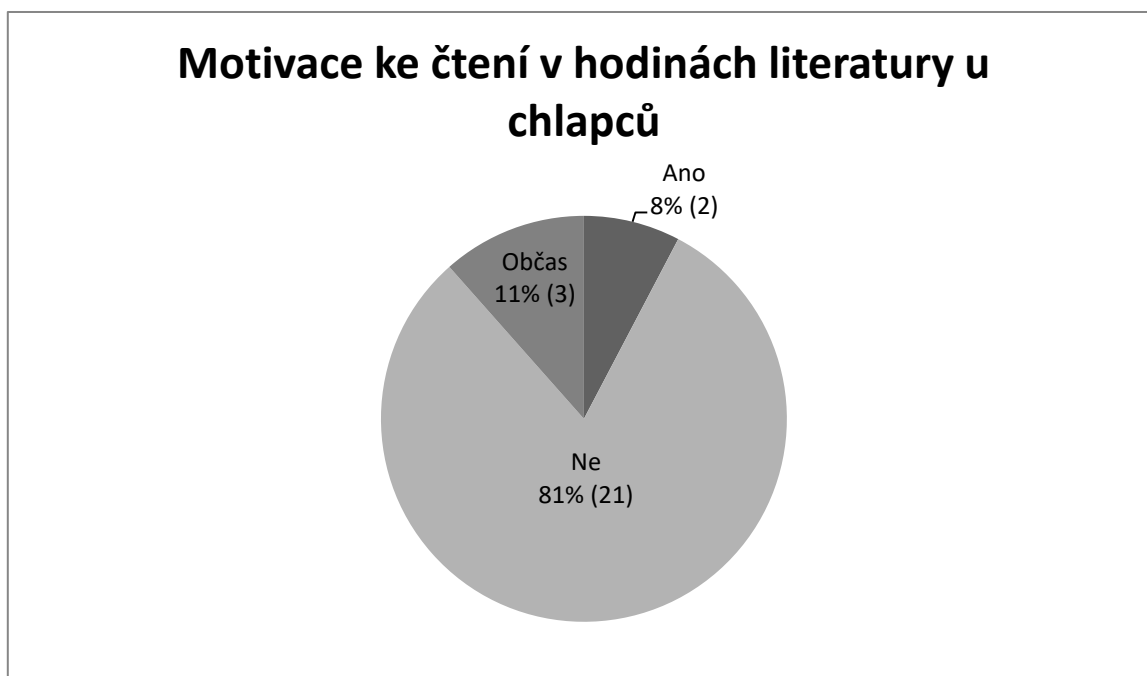


*Graf 8: Výuka literatury u dívek*

Výuku literatury baví zhruba stejný počet dívek jako chlapců. Rozdíl lze nalézt u dívek, které přiznávají, že je výuka baví alespoň občas, kdežto chlapci jsou v tomto směru poněkud přísnější a výuka většinu nebaví. Lze si položit otázku, zda za nechuť k výuce literatury může učitel, předmět jako takový, popřípadě kombinace obojího. Možností je nepřehledné množství, záleží na vnitřním nastavení každého žáka. Výzkum zčásti potvrdil stereotyp, že dívky jsou spíše humanitně zaměřené, kdežto chlapci inklinují spíše k techničtějším oborům – tedy dívky jsou češtině nakloněné více než chlapci.

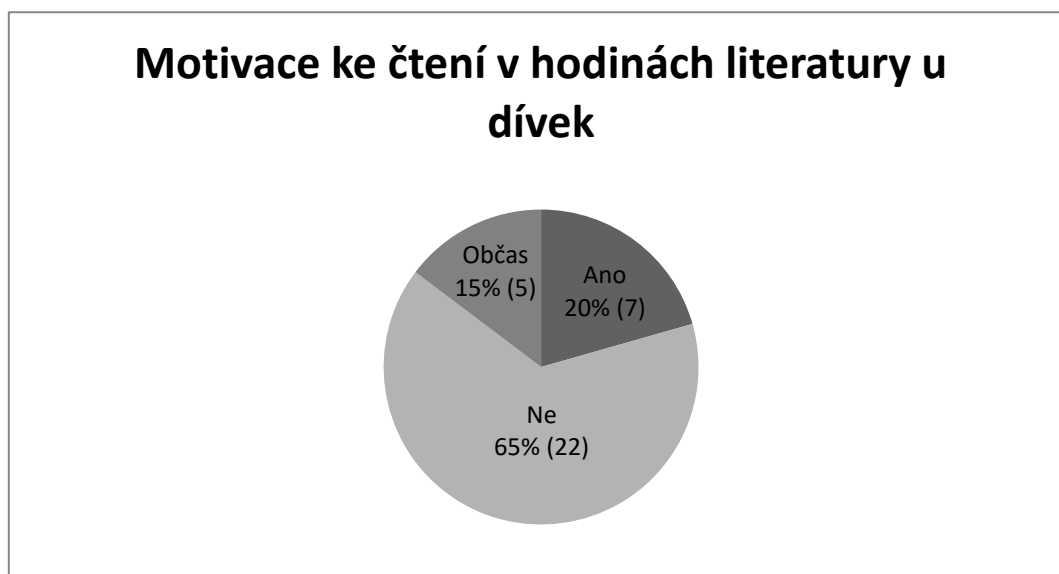
## 11. Motivuje Vás ke čtení?

### CHLAPCI



*Graf 9: Motivace ke čtení v hodinách literatury u chlapců*

## DÍVKY



*Graf 10: Motivace ke čtení v hodinách literatury u dívek*

Výuka literatury motivuje ke čtení 17 respondentů z celkových 60. Motivací ke čtení bylo myšleno především doporučení učitele, popřípadě zaujetí výkladem, které by žáky přivedlo ke konkrétnímu knižnímu titulu. Motivaci rozdělujeme na vnitřní a vnější, v tomto případě je třeba využít oba typy. Nicméně jelikož samotná výuka nebaví větší počet žáků, nedalo se předpokládat, že by je k něčemu inspirovala. Jiří Trávníček říká, že pokud má člověk vybudovaný nějaký vztah ke čtení, nemusí si ho složitě obhajovat. (Trávníček, 2011) Je tedy možné, že žáci doma čtou, o čemž svědčí předchozí odpovědi, pouze je neinspiruje výuka.

Co se týče genderových rozdílů, dívky v tomto směru chlapce lehce předčí, což dokazuje také otázka na naposledy přečtenou literaturu. U dívek se objevilo několik titulů z doporučené školní četby, kdežto u chlapců nikoliv. Lze opět odkázat na genderové stereotypy uvedené pod první otázkou.

### **12. Dáváte přednost výkladu učitele nebo preferujete vlastní interpretaci díla?**

#### CHLAPCI

VÝKLAD	INTERPRETACE	OBOJÍ	ANI JEDNO	JINÉ
14	5	1	6	0

Tabulka 2: Preference ve výuce literatury u chlapců

#### DÍVKY

VÝKLAD	INTERPRETACE	OBOJÍ	ANI JEDNO	JINÉ
22	5	6	1	0

Tabulka 3: Preference ve výuce literatury u dívek

Odpovědi na otázku preferencí u stylu výuky byly vzhledem k předchozím otázkám dosti překvapující. Ačkoliv většinu žáků samotná výuka literatury příliš nebaví, dávají v drtivé většině přednost výkladu učitele. Vlastní interpretaci díla upřednostňuje 10 z 60 respondentů. Není to číslo příliš vysoké, pokud však přičteme dalších 7 odpovídajících, kterým vyhovují obě možnosti, dostáváme se na celkový počet 17 lidí, který již není zanedbatelný.

### 13. Kterou knihu jste si dobrovolně přečetl na základě doporučení učitele?

#### DÍVKY

žádnou 23x, *Malý princ* 5x, *O myších a lidech* 3x, *Alchymista* 2x, *Revizor* 2x, *Romeo, Julie a tma* 2x, *Kytice*, *Máj*, *Babička*, *Božská komedie*, *Romeo a Julie*, *Hamlet*, *Pán prstenů*, *Elektra*, *Antigona*, *Pýcha a předsudek*, *Lovci mamutů*

#### CHLAPCI

žádnou 19x, *Farma zvířat* 2x, *Jeptiška*, *Newtonův mozek*, *Dekameron*, *Malý princ*, *Bílá nemoc*, *Krysař*, *Kytice*

Odpovědi potvrzují předchozí otázku o motivaci k četbě z hodin literatury. Žádný titul uvedlo poměrně velké množství žáků. Zde sice dívky předčily chlapce, v celkovém součtu však uvedly více titulů. Nutno podotknout, že otázka nebyla omezena počtem, respondenti tedy mohli uvést i více knih.

Nejčastěji uvedeným titulem se stal *Malý princ*, kterého nalezneme jak u chlapců, tak u dívek. *O myších a lidech* amerického autora Johna Steinbecka se zmiňují tři dívky, na pomyslném

třetím místě se pak umístil *Alchymista*, společně s *Revizorem*. U chlapců se nejvíce objevuje *Farma zvířat*. Další společnou knihou je *Kytice*.

### 7.1.3. Závěr výzkumu

V ohledu genderu výzkum potvrzuje stereotypy, které byly nastíněny v textu, tedy že dívky a chlapci mají ve volbě četby odlišné preference. Pubescenti jsou v tomto období především pod vlivem vrstevnické skupiny, ale mají i vzory, kterým se touží přiblížit. V neposlední řadě dnes hrají velkou roli média, z kterých nyní vychází většina idolů (Čuřín, Bubeníčková, 2013).

Druhá část výzkumu se zabývala sociálním prostředím žáků. Tedy zda jsou ve čtenářství podporováni a podněcováni rodinou. Výsledky ukázaly, že téměř dvě třetiny respondentů dochází, ať už pravidelně, nebo občas, do místní knihovny. Naprostá většina má doma vlastní knihovnu, do které přibývají tituly nejčastěji od rodičů a prarodičů. Závěrem lze říci, že domácí prostředí žáků je podnětné. Třetí část výzkumu, která se věnovala výuce literatury, odhalila, že žáky středních škol sice výuka literatury nebaví, ale stále dávají největší přednost výkladu učitele. „*Literární výchova by především měla respektovat vlastní estetický svět literárního textu, který svým estetickým působením zpětně ovlivňuje svět člověka, obohacuje jej a humanizuje*“ (Zachová, 2012, str. 13). Základem výuky by měla být práce s uměleckým textem a jeho interpretace. Tu však žáci příliš neupřednostňují. Je tedy otázkou, jakým způsobem změnit výuku literatury, aby žáky zaujala (Machková, 2018).

Výzkumné otázky a hypotézy byly potvrzeny.

Tento výzkum byl proveden v listopadu 2018 a v prosinci téhož roku byl uveřejněn na Mezinárodní Masarykově konferenci.

## 7.2. Druhá výzkumná oblast

Druhá výzkumná oblast je zaměřena na interpretaci literatury, v tomto případě několika úryvků z knihy Evelyn Merové *Opožděné vzpomínky*. Cílem výzkumu je zjistit, jak studenti reflektují bezpráví, které bylo dopuštěno na vypravěčce příběhu. Zda v nich text vzbuzuje nějaké emoce, popřípadě jaké. Je pro žáka představitelné žít v takové době?

### 7.2.1. Metodologie výzkumu

Pro účely tohoto výzkumu byly nejprve vybrány úryvky z knihy Opožděné Vzpomínky. Odstavce textu byly zvoleny tak, aby na sebe volně navazovaly a aby bylo poznat, že příběh graduje. Od nenápadných ústupků, které museli Židé v Praze činit, až po situaci v koncentračním táboře na severu Polska.

Výzkum byl prováděn metodou dotazníku, který žáci vyplňovali po přečtení textu. Pokud si nebyli jistí odpovědí, mohli k textu kdykoliv znovu vrátit. Základní čtyři výzkumné otázky byly doplněny o tři další. První dotaz na časové období, ve kterém děj v textu pravděpodobně probíhá, měl za úkol vyzkoušet pozornost žáků a znalost tohoto období našich dějin. Druhá otázka se tázala přímo po bezpráví, které je v textu zastoupeno v mnoha směrech. Pokud ho žáci cítili, měli popsat kde a jak. Další otázka směřovala na emoce, které čtenář při čtení cítí. Zda je to pouze jedna výrazná emoce, která ho doprovází celým textem, nebo se jedná o více emocí, které se v průběhu mění. Na otázku, zda si žáci umí představit žít v této době, byla předem předpokládána odpověď, že nikoliv. Zároveň se však měli zamyslet nad tím, co by pro ně bylo nejobtížnější. Nakonec autorku zajímalo, jak žáci dokáží používat svoji představivost, popřípadě jaké mají povědomí o tom, co se dělo po ukončení války.

Výzkumu se účastnilo 30 žáků z různých středních škol a ročníků. Šetření bylo prováděno v online prostředí, jelikož v době nouzového stavu byly střední školy uzavřeny.

Cílem výzkumu je zjistit, jak studenti reflektují bezpráví, které bylo dopuštěno na vypravěče příběhu. Zda v nich text vzbuzuje nějaké emoce, popřípadě jaké. Je pro žáka představitelné žít v takové době?

**Výzkumné otázky** byly formulovány takto:

VO1: Jak žáci reflektují bezpráví v textu?

VO2: Jaké emoce u žáků úryvky vzbuzují?

VO3: Umí se žák vcítit do příběhu? Zvládne si představit, co by pro něj bylo nejtěžší?

VO4: Dokáže žák spojit informace z úryvků a své znalosti, tak aby byl schopný dokončit příběh?



Vzhledem k výzkumným otázkám byly určeny tyto **hypotézy**:

Hypotéza 1: Žák cítí a dokáže pojmenovat, v čem spočívalo bezpráví, které bylo v úryvcích dopuštěno.

Hypotéza 2: Žák dokáže pojmenovat emoce, které prožívá při čtení textu.

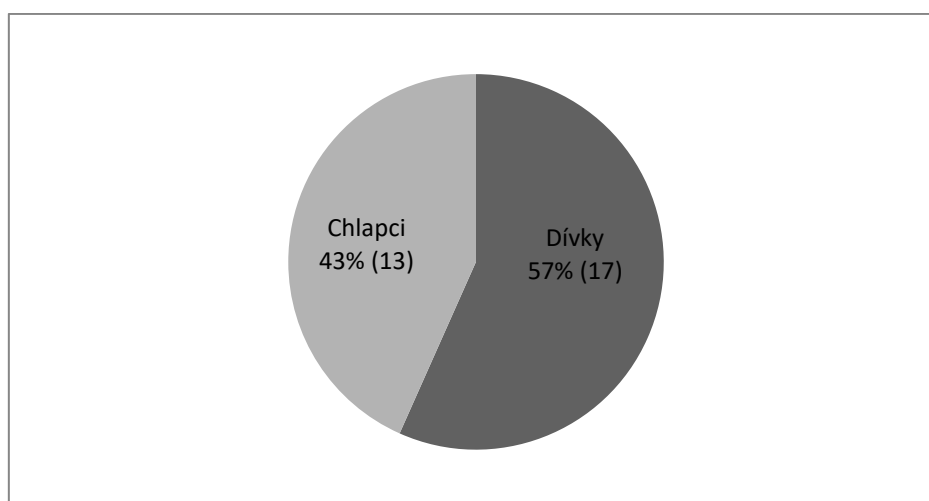
Hypotéza 3: Žák se dokáže vcítit do příběhu a využít svoji představivost.

Hypotéza 4: Žák dokáže smysluplně dokončit příběh. (Zda jsou žáci schopni dokončit příběh podle reálií/ve spojitosti s dobou.)

### 7.2.2. Výsledky dotazníkového šetření

Při zpracování výsledků je uváděno číslo otázky, nadpis a zhodnocení.

#### 1. Počet respondentů

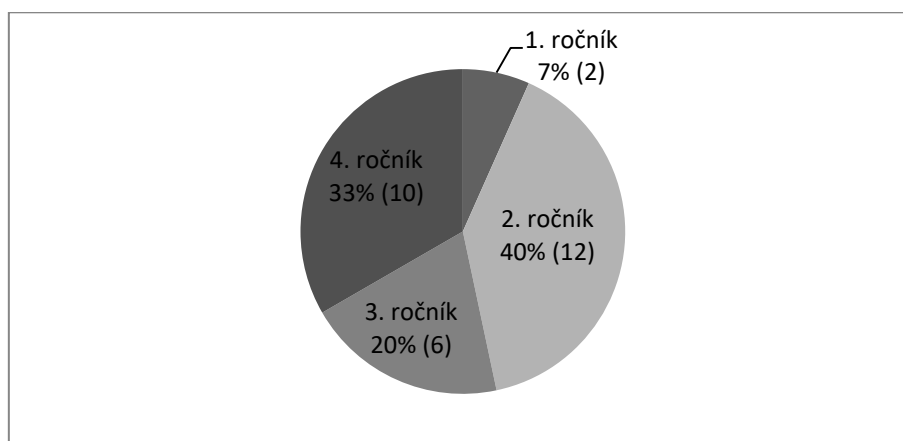


*Graf 11: Počet respondentů*

Výzkumu se zúčastnilo 30 respondentů, probíhal v časovém rozmezí dvou týdnů, kdy ho v online prostředí vyplnili žáci z různých středních škol (převažovala gymnázia).

Pokud by na výzkum opět bylo pohlíženo z pohledu genderových rozdílů, neobjevily se žádné příklady stereotypů, pouze chlapci byli ve většině případů u odpovědí stručnější.

## 2. Jaký ročník střední školy navštěvujete?



Graf 12: Ročník SŠ, které respondenti navštěvují.

## 3. V jakém časovém období se úryvky odehrávají?

Tato otázka byla zaměřena na pozornost žáků a na jejich vnímání textu. V prvním úryvku je zmíněno, že se vypravěčka narodila v roce 1930, dále se již nevyskytuje žádné bližší časové určení. Z informací v textu (co měli Židé povoleno, škola v Terezíně, 13. dubna na táborové ulici, osvětimské dřeváky, útěk Němců, ...) bylo zřejmé, že se jedná o období druhé světové války, tedy roky 1939 – 1945.

Údaj v prvním odstavci (rok 1930) se ukázal jako silně matoucí, neboť 10 žáků ho považovalo za období, kdy se příběh také odehrával. To však není možné, neboť vypráví dívka, která se v tom roce pouze narodila. Příběh začíná až s druhým odstavcem, který se nutně musí odehrávat v roce 1939, neboť právě tehdy začala druhá světová válka a s ní přišly i židovské represe.

12 žáků zasadilo příběh správně do období druhé světové války, popřípadě mezi roky 1939 – 1945.

## 4. Vnímáte v úryvcích bezpráví? Pokud ano, dokážete ho popsat?

Tato otázka byla zaměřena na útlaky, které vypravěčka musela snášet a na bezpráví, které bylo na židovských občanech páčáno. Cílem bylo, aby žáci jmenovali obecné pocity a našli konkrétní příklady v textu.

29 respondentů odpovědělo, že bezpráví vnímá. O jeho popis se pokusilo 26 žáků. Většina z nich jmenovala nenávist vůči Židům, kterou vymezovala konkrétními příklady. Dále také uvěznění v táborech, zákaz vzdělávání,... Odpovědi byly většinou obecné, příklady v textu vyhledalo pouze 8 účastníků výzkumu.

Zde jsou příklady některých odpovědí v originální podobě:

- *Ano. Eva může na hřiště pouze v určený čas, musí jít pěšky, ačkoliv je to daleko. Nemůže se učit. Nemá v rukou svůj osud.*
- *Ano. Nespravedlivé a nelidské zacházení s židy. Jejich nerovnocenné podmínky a nakonec i uvěznění v táborech.*
- *Vedli nás do tábora.*
- *Například v tom, že museli chodit pěšky a nemohli využívat tramvaj, v Terezíně se nemohlo vyučovat.*
- *Bezpráví Židů, kteří byli drženi proti své vůli v zajetí...*
- *Ano- nemožnost vzdělávat se*
- *Ano. Velká nenávist vůči Židům. Jsou potlačeny jejich základní lidská práva.*
- *Ano, zabití rodičů.*
- *Popisuje Holocaust, který je celý o bezpráví*
- *Ano. Bezpráví v tom, že si mohli hrát jenom na předem určených místech. Vzdělávání bylo pro ně také trestné. Nedostávalo se jim ani pořádného oblečení.*
- *Vnímám, v podobě zákazu vyučování v táborech, nucení dlouhého chození na pochod smrti, nemožnost mít alespoň nějaké boty.*
- *Utrpení, nespravedlnost, bezmoc*
- *Ano. Němci považovali židy za méněcenné. Porušovali lidská práva.*

## **5. Jaké emoce při čtení úryvků cítíte?**

Tato otázka byla velmi volně pojatá, nebyl stanoven počet emocí, ani jejich pořadí. Většina respondentů byla stručná a odpovídala jednoslovně, 6 respondentů odpovědělo víceslovně. 29 žáků cítilo pouze negativní emoce, 1 žákyně napsala, že cítila radost u odstavce, kdy si děti chodily hrát na hřiště Hagibor.

Tři nejčastější emoce byly smutek, bezmoc a lítost. Několik žáků zmínilo i bolest a vztek.

Hypotéza náležící k této odpovědi byla potvrzena.

## 6. Umiš si představit žít v této době? Co by pro tebe bylo nejtěžší?

Předpokladem pro tuto otázku bylo, že žáci na její první část odpovědí ne. Tento předpoklad se potvrdil, všech 30 respondentů odpovědělo, že si neumí představit žít v této době.

Na druhou část otázky reagovalo pouze 25 žáků. Nejčastěji zmiňovali, že si nedovedou představit, jaké by to bylo přijít o své blízké, dále se obávali velké nejistoty a strachu. Cílem této otázky bylo, aby se žáci vcítili do vypravěččiny situace a v nejideálnější podobě se zamysleli nad svým životem a dobou, ve které sami žijí.

Zde jsou příklady některých odpovědí v originální podobě:

- *Neumím. Nejtěžší by pro mě bylo přijít o mé blízké.*
- *Ne nedokážu. Nejtěžší by bylo přihlížet bolesti a utrpení zcela nevinných lidí.*
- *Neumím si to představit. Ta to doba musela být pro Židy velice těžká. Nejtěžší, co by pro mě bylo tak myšlenka, jestli se druhý den probudím, a co s námi (rodinou) bude dál.*
- *Každý den by se dělo něco nebezpečného a nedalo by se to nijak předpovědět*
- *Ne. Odloučení od rodiny, strach o jejich životy*
- *Ne, nejistota, co bude další dny.*
- *Často přemýšlím, jestli bych měl odvahu postavit se na odpor.*
- *Ne. Omezování.*
- *Rozhodně si to nedokážu představit. Nejtěžší by bylo odloučení od rodiny a bezmoc toho nějak uniknout.*

## 7. Dokážeš odhadnout, jak Evin příběh pokračoval?

Tato otázka cílila na fantazii žáků, jejich dobové znalosti a především schopnost vše propojit a představit si, jak Evin příběh pokračoval. Ačkoliv byla položena zjišťovací tázací věta, autorka předpokládala, že žáci připojí také svoji představu o možném konci příběhu. 23 žáků opravdu svoji verzi závěru napsalo, nicméně 7 jich odpovědělo pouze ano/ne/nevím.

Evin příběh pokračuje cestou do Sovětského svazu, kde ji adoptoval vojenský doktor Mojsej Ionovič Mer s manželkou. Celé své dospívání i dospělý život prožila v ruském Leningradě (dnešní Petrohrad), kde ani život po válce nebyl jednoduchý. Evelina Merová se však stala

učitelkou, vdala se, porodila dvě děti a v roce 1995 se vrátila zpět do České republiky, odkud byla ve svých dvanácti letech donucena odejít.

Závěr však žáci neznali, autorku tedy zajímalo, jakým způsobem si s úkolem poradí. Kromě dvou případů, kdy si respondenti mysleli, že Eva zemřela, byli ostatní velmi pozitivní. Vyskytla se dvě tvrzení, že vypravěčka nakonec opravdu žila v Sovětském svazu. Autorka si není jistá, zda tak bylo odvozeno z toho, že tábor osvobodili vojáci ze SSSR, nebo zda nebyl použit například internet.

Zde jsou některé příklady odpovědí v originální podobě:

- *Doufám, že ji zachránili, ze všeho se vzpamatovala a prožila svůj život spokojeně, ačkoliv část ji neprávem sebrali.*
- *Sama doufám, že se Evin dostala z tábora a začala žít svobodný život.*
- *Jelikož Němci utíkali myslím si, že by se mohlo jednat o konec války. Tudiž osvobození a nějaký návrat domů i s dalšími ženami.*
- *Se štěstím přežila a byla osvobozena z tábora.*
- *Nejspíše zemřela.*
- *Přála bych si, aby se s dalšími ženami dostala domů a prožila plnohodnotný život*
- *Ano, záchranou od Sovětů.*
- *Osvobození tábora Rudou armádou, poté nejspíše žila v SSSR.*
- *Smrtí...*
- *Záchrana, psych. ujma po zbytek života*
- *Pokračování je o tom, jak se vyvíjel její život po tom, co se dostali z tábora.*
- *Přežila koncentrační tábor a žila do 100?*

### **7.2.3. Závěr výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda žáci dokáží rozpoznat bezpráví a jakým způsobem ho reflektují. Autorka se domnívá, že tento cíl byl splněn, neboť všichni žáci vědomě odpověděli, že bezpráví cítí a zvládli v textu najít, o jaké momenty se jedná. Všichni žáci také dokázali pojmenovat emoce, které při čtení textu cítili. Příběh byl neveselý, předpokladem tedy byly spíše negativní emoce, což se potvrdilo. Většina žáků si dokázala představit, co by pro ně bylo v takové situaci nejhorší, vcítili se do příběhu a byli schopni vyjádřit své myšlenky.

Poslední otázka nebyla položena příliš šťastným způsobem, nicméně většina respondentů dokázala příběh dokončit, ať už s dobrým, nebo špatným koncem.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se pokusila o sondu do čtenářství žáků středních škol. Cílem bylo vymezit jejich vztah ke knihám a problematiku středoškolské četby. Dílčím cílem bylo zjištění, zda jsou žáci schopni reflektovat emoce, najít je v textu a vyjádřit, tedy zda jsou schopni porozumět a interpretovat to, co si přečtou. Po stanovení těchto cílů byly vytvořeny dva dotazníky. První, týkající se čtenářství obecně, vyplnilo 60 respondentů, druhý, zaměřený na interpretaci textu, vyplnilo 30 respondentů.

Po stanovení cílů a vytvoření dotazníků vznikala teoretická část práce, která je rozdělena do šesti kapitol. Je zde definována čtenářská gramotnost jako základní předpoklad pro čtenářství a následnou interpretaci textu. Zmíněny jsou faktory, které přispívají k získávání této gramotnosti, a výzkumy, které slouží k jejímu ověřování a následnému porovnávání na mezinárodní úrovni. Dále jsou vymezeny pojmy čtenářství, adolescence, literární výchova, role učitele a motivace k četbě. Posledním tématem teoretické části je interpretace, která je vymezena nejen jako součást literární vědy, ale především jako didaktická metoda, jejímž prostřednictvím se žáci mohou učit a dále rozvíjet. Uspořádání kapitol se během práce měnilo tak, aby dodávalo podklady a souvislosti pro výzkumnou oblast.

Dle předem stanovených cílů byl vymezen vztah žáků středních škol ke čtenářství, dotazník pak potvrdil, že ke čtení se žáci nejčastěji dostávají díky rodině a vrstevníkům, škola bohužel v tomto směru nehraje velkou roli. Zároveň se projevila také role genderu, která potvrdila některé platné stereotypy. Jediným dílčím cílem, který se nepotvrdil, byl vztah výuky literatury a motivace k četbě, ukázalo se, že žáky hodiny spíše nebaví a ve většině případů vůbec neinspirují.

Výzkum emočního působení literatury prokázal, že žáci jsou ochotni vnímat text a nechat ho na sebe působit. Zároveň ale bylo zjištěno, že didaktická interpretace literatury není v českém prostředí příliš rozvinutá. O největší inovaci se postaral Rámcový vzdělávací program a zavedení státních maturit. Stále však chybí ucelený systém, který by interpretaci vymezoval v teorii i praxi, následkem čehož chybí také systém hodnocení.

Při tvorbě diplomové práce bylo objeveno několik oblastí, které by bylo možné ještě rozšířit. Bylo by jistě zajímavé vytvořit dotazník, který by se týkal pouze žákovské motivace ke čtení

– co by je nejvíce motivovalo k další četbě, jak by si představovali hodinu literatury, jaký učitelský přístup je pro ně nejvíce motivující,... V českém prostředí již existují publikace, které se týkají interpretačních metod (například Ondřej Hník – Didaktika literatury: Výzvy oboru), avšak jak již bylo zmíněno, ucelená praxe i teorie chybí.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

*Čtenářství, jeho význam a podpora: výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo: přednášky z odborného semináře pořádaného Svazem knihovníků a informačních pracovníků ČR a Goethe Institutem Praha dne 19. listopadu 2007 v Goethe Institutu v Praze = Lesen, seine Bedeutung und Förderung : Forschung, Theorie und Praxis in der Tschechischen Republik und in der Bundesrepublik Deutschland: Vorträge aus dem Fortbildungstag, veranstaltet durch das Goethe-Institut Prag und den Fachverband Bibliothek und Information der Tschechischen Republik am 19. November 2007 im Goethe-Institut Prag*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality SKIP. ISBN 80-85851-18-0.

ČUŘÍN, M. a BUBENÍČKOVÁ, P. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. ISBN 978-80-7405-327-6.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88. s. ISBN 80-7041-115-5.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ECO, U. *Šest procházek literárními lesy: přednášky na Harvardově univerzitě*. Olomouc: Votobia, 1997. Velká řada (Votobia). ISBN 80-7198-248-2.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a BLAŽKOVÁ, R. a kol. *Rozvíjení gramotnosti na 1. stupni ZŠ*. Brno: MU, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HOLÝ, J. *Možnosti interpretace: česká, polská a slovenská literatura 20. století*. Olomouc: Periplum, 2002. Velká řada (Votobia). ISBN 80-866-2402-1.

HOLÝ, J. a TRÁVNÍČEK, J. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce, osobnosti, základní pojmy*. Brno: Host, 2006, 912 s. ISBN 80-7294-170-4.

HOMOLOVÁ, K. *Možnosti zkoumání současného dospívajícího čtenáře*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2012, 179 s. ISBN 978-80-7248-808-7.

HYHLÍK, F. *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Edice Státních vědeckých knihoven.

CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982, 572 s.

CHALOUPKA, O. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. Praha: Academia, 1984. 238 s.

CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1989, 103 s.

CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. Vyd. 1. ISBN 80-86500-53-5.

CHRZASTOWSKA, B. Výskum školskej recepcie poézie. In: *Čitateľska recepcia literatury*. 1. vyd. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222–261.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.

KANTOROVÁ, J. et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLEKTIV AV ČR. *Všeobecná encyklopedie Diderot*. Praha: Nakl. Dům OP, 1998. ISBN 80-85841-17-7.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: 2010. ISBN 978-80-7043-891- 6

MACEK, P. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-17178-747-7.

MACHKOVÁ, J. Čtenářská gramotnost u žáků středních škol. In: *MMK: mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky: MMK - sborník příspěvků = proceedings of the International Scientific Conference..* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2010. ISBN 978-80-87952-27-6.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

MEROVÁ, E. *Opožděné vzpomínky: životopis, který se nevešel na jednu stránku*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-52-7.

NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace. 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 181 s. ISBN 80-244-0510-5.

OAKLEYOVÁ, A. *Pohlaví, gender a společnost*. Přeložila Milena POLÁČKOVÁ, přeložil Martin POLÁČEK. Praha: Portál, 2000, 171 s. Studium. ISBN 80-7178-403-6.

*PIRLS: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 9788073676476.

RADVÁKOVÁ, V. *Interpretace textu na gymnáziu*. Plzeň, 2012. Dizertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická.

SKUTIL, M. a KŘOVÁČKOVÁ, B. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.

STRAKOVÁ, J. a TOMÁŠEK, V. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 1995

STRAKOVÁ, J. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-884-4.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.

TOMAN, J. *Polistopadové proměny dětského čtenáře*. Zlatý máj, 1997, roč. 41, č. 3-4, s. 132-134. ISSN 0044-4871.

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Vyd. 1. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, 191 s. ISBN 978-80-7294-515-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova,

nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁLEK, V. *K specifitě memoárové literatury*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984.

VÁŠOVÁ, L. *Čtenáři a uživatelé informací* (základy psychologie a pedagogiky čtenáře): učební text pro posl. fak. filozof. 2. vyd. Praha: SPN, 1987. 194 s.

ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ZACHOVÁ, A. *Rozměry čtenářství*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 87 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-233-1.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

## ONLINE ODKAZY

ALTAMONOVÁ, J. [et al.]. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 67 s. ISBN 978-80-87000-99-1  
Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf)

BLAŽEK R. a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018 Národní zpráva*. 2019. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el\\_publicace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)

DE COSTER, Isabelle. *Výuka čtení v Evropě: souvislosti, politiky a praxe*. Brusel: Eurydice, 2011. ISBN 978-92-9201-189-5. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu*. 2003. Dostupné z: <http://www.culturenet.cz/res/data/005/000664.pdf>

Interview s V. MORAVCEM, *Zažíváme revoluční mediální dobu*. Praha. Mediaguru, 2016. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/clanky/2016/06/vaclav-moravec-zazivame-revolucni-medialni-dobu/>

JEDLIČKOVÁ, A. *Možnosti: Poznámky k pojetí interpretace v současné české literární vědě*. In: Česká Literatura 51, 2003/6: str. 752-68. Dostupné z: [www.jstor.org/stable/42686915](http://www.jstor.org/stable/42686915)

JONÁK, Z. *Úloha emocí při recepci literárního díla*. Metodický portál RVP [online]. 2007. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1131/uloha-emoci-pri-recepci-literarniho-dila.html/>

KOUBEK, P. *Podkladová studie: Literární výchova a literární komunikace*. Praha: NÚV, 2019. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3633/>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, 51 s. Dostupné z: <http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf>

TRÁVNÍČEK, J. (2017): *ČTENÁŘ A ČTENÍ*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ A ČTENÍ](https://www.czechency.org/slovník/ČTENÁŘ_A_ČTENÍ)

VĚŘÍŠOVÁ, I. [et al.]. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. [online]. 1. vyd. Praha: Aktris, 2007. ISBN 978-80-254- 0669-4. Dostupné z: [http://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_ctenJPD\\_kudy\\_vede\\_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase\\_prace\\_vystupy&midSEO=GAC\\_ctenJPD\\_kudy\\_vede\\_cesta.pdf](http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf)

## SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Účastníci výzkumu - poměr dívek a chlapců</i> .....	42
<i>Graf 2: Ročníky SŠ, které účastníci výzkumu navštěvují.</i> .....	43
<i>Graf 3: Průměrná roční četba účastníků výzkumu</i> .....	44
<i>Graf 4: Výpůjčky knih z knihovny</i> .....	45
<i>Graf 5: Velikost domácí knihovny</i> .....	45
<i>Graf 6: Darované knihy</i> .....	46
<i>Graf 7: Výuka literatury u chlapců</i> .....	51
<i>Graf 8: Výuka literatury u dívek</i> .....	51
<i>Graf 9: Motivace ke čtení v hodinách literatury u chlapců</i> .....	52
<i>Graf 10: Motivace ke čtení v hodinách literatury u dívek</i> .....	53
<i>Graf 11: Počet respondentů</i> .....	57
<i>Graf 12: Ročníky SŠ, které respondenti navštěvují.</i> .....	58

## SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Nejoblíbenější knižní žánry</i> .....	47
<i>Tabulka 2: Preference ve výuce literatury u chlapců</i> .....	54
<i>Tabulka 3: Preference ve výuce literatury u dívek</i> .....	54

## SEZNAM PŘÍLOH

<i>Příloha 1: Dotazník Čtenářská gramotnost na střední škole</i> .....	71
<i>Příloha 2: Interpretace textu - Evelina Merová: Opožděné vzpomínky</i> .....	72

## **ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

*Vážení žáci, jmenuji se Julie Machková a jsem studentkou pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové.*

*Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, za cílem sběru informací potřebných k napsání mé diplomové práce.*

*Tématem práce a dotazníku je čtenářství a výuka literatury.*

*Dotazník je anonymní a jeho vyplnění zabere zhruba 10 minut Vašeho času.*

Zaškrtněte, popřípadě doplňte:

**Jste**             žena     muž

**Jaký ročník střední školy navštěvujete?**  první     druhý     třetí     čtvrtý

**Kolik knih přečtete během roku?**

20 a více     10 až 20     5 až 10     0 až 5

**Půjčujete si knihy v knihovně?**

**Kolik knih máte ve své knihovně?**

1 až 10     10 až 50     50 až 100     více než 100

**Od koho knihy nejčastěji dostáváte?**

**Jaké knižní žánry si vybíráte ke čtení nejčastěji?** (např. detektivka, komiks, fantasy, dívčí román, ...)

**Jak se jmenovala poslední kniha, kterou jste četl/a?**

**Jaká je Vaše nejoblíbenější kniha/knihy?**

**Baví Vás výuka literatury?**

**Motivuje Vás ke čtení?**

**Dáváte přednost výkladu učitele nebo preferujete vlastní interpretaci díla (rozbory, diskuze)?**

**Kterou knihu jste si dobrovolně přečetl na základě doporučení učitele?**

*Děkuji za Váš čas!*

## **INTERPRETACE TEXTU**

*Vážení žáci, jmenuji se Julie Machková a jsem studentkou pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění tohoto pracovního listu za cílem sběru informací potřebných k napsání mé diplomové práce. Tématem práce a pracovního listu je interpretace textu a literatury. Dotazník je anonymní.*

*Tyto texty jsou výňatkem z knihy Zapomenuté vzpomínky od Evelyny Merové, obsah knihy Vám bude zřejmý z úryvků, které uvedu. Chtěla bych Vás poprosit o pravdivé odpovědi na otázky, budu ráda, pokud se více rozepíšete.*

„Přišla jsem na svět na Vánoce roku 1930, v Praze, v překrásném evropském městě, v demokratické zemi a do šťastné rodiny. Rodiče mi dali jméno Evelina, ale většinou mně všichni říkali zkráceně Eva.“

„O sobotách a nedělích, ale také o prázdninách jsme mohli navštěvovat hřiště Hagibor ve Strašnicích, což bylo Židům povoleno. Do Strašnic bylo z Klimentské daleko, tramvají jsme nesměli, chodili jsme tedy pěšky. Hagibor jsem milovala, hráli jsme si tam, sportovali, cvičili, zpívali hebrejské písně, ...“

„Každé dopoledne s výjimkou soboty za námi docházeli učitelé a každý z nich vyprávěl, co se mu zdálo užitečné, tedy látku, kterou patrně dobře znal. Nebyly učebnice ani program vyučování, nedostávalo se papíru a tužek. Ale co mi připadá jako nejhorší, nikdo nevěděl, kolik žáků nebo učitelů se dočká v Terezíně konce školního roku. Poslouchaly jsme vysvětlování našich učitelů s velkým zájmem ... Věděli jsme, že vyučování je v Terezíně zakázané, dokonce dole u vrat stály hlídky, které měly oznámit, pokud by se přiblížil nějaký esesman.“

„Třináctého dubna – neustále jsem počítala dny a v hlavě nosila pomyslný kalendář, abych měla alespoň nějakou časovou orientaci – jsem šla po táborové ulici a spatřila na druhé straně maminku. Plakala. Neviděla mě. Já jsem se ani nezastavila, myslela jsem si, že zase jednou není dost statečná. Příští den jsem se dozvěděla, že 13. dubna zemřel tatínek. Nevím, byla-li to ode mě necitelnost. Nebo děti jednoduše nechápou své rodiče? Nedá se to už napravit a není koho poprosit o odpuštění...“



„Byl konec listopadu, padal sníh, teploty klesaly hluboko pod bod mrazu... Prikázali nám, abychom se seřadili do pětistupů, a vedli nás pryč, údajně na nádraží a odtud jsme se měly dostat do nějakého tábora. Šly jsme hrozně dlouho. Neměla jsem boty, protože osvětimské dřeváky se mi mezitím rozpadly. Zkušenější ženy mi poradily, abych si k nohám přivázala aspoň slámu. To jsem sice udělala, ale cestou se sláma rychle promočila, takže jsem ji brzy ztratila a zase jsem pochodovala bosá... Nohy mi cestou omrzly a úplně zčernaly. Měla jsem strašlivé bolesti, nemohla jsem vůbec chodit a bolestí jsem nemohla ani v noci spát.“

„A pak se Němci dali na útěk. Byli pryč. Definitivně. Utekli v přesvědčení, že své černé skutky plnili na výtečnou až do konce, doufali, že si útekem zachrání život, když ostatní vydali na pospas smrti. V táboře teď zůstalo jen pár desítek žen, možná nás bylo třicet, možná padesát.“

- 1. Jsem žena/muž. (Nehodící se škrtni.)**
- 2. Navštěvuji ... ročník střední školy.**
- 3. V jakém časovém období se úryvky odehrávají?**
- 4. Vnímáte v úryvcích bezpráví? Pokud ano, dokážete ho popsat?**
- 5. Jaké emoce při čtení úryvků cítíte?**
- 6. Umíte si představit žít v této době? Co by pro Vás bylo nejtěžší?**
- 7. Dokážete odhadnout, jak Evin příběh pokračoval?**