

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Recepce čtenářství středoškoláků

Bakalářská práce

Autor: Tereza Kunická
Studijní program: B1101 Matematika
Studijní obor: Matematika se zaměřením na vzdělávání
Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

Hradec Králové

duben 2021

Zadání bakalářské práce

Autor:	Tereza Kunická
Studium:	S18MA039BP
Studijní program:	B1101 Matematika
Studijní obor:	Matematika se zaměřením na vzdělávání, Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
Název bakalářské práce:	Recepce čtenářství středoškoláků
Název bakalářské práce AJ:	Reception of high school reading

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat recepcí čtenářství středoškoláků. Zaměří se na problémy spojené s čtenářskou gramotností v dnešní době. Součástí práce bude výzkum formou dotazníku zaměřený na recepci vybraného textu.

FREY, Jaroslav. Psychologie čtenáře. Hodonín, 1929.

FRIEDLAENDEROVÁ, Hana, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. České děti a mládež jako čtenáři 2017. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

PRŮCHA, Jan. Učení z textu a didaktická informace. Praha: Academia, 1987.

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. Čtenářství v souvislostech. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.

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

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:	21.11.2019
-------------------------------	------------

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem v seznamu použité literatury uvedla všechny prameny, ze kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

.....

Tereza Kunická

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc.PaedDr. Aleně Zachové, CSc., za podnětné rady a vstřícné vedení závěrečné práce. Díky patří i mé rodině za podporu a zájem o mé studium.

Anotace

Kunická, T. *Recepce čtenářství středoškoláků*. Hradec Králové, 2021. Bakalářská práce na Přírodovědecké fakultě Univerzity Hradec Králové. Vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

Bakalářská práce se zabývá recepcí čtenářství středoškoláků. Zaměřuje se na problematiku čtenářské gramotnosti a čtenářství v dnešní době. Teoretická část věnuje pozornost základním pojmům čtenářství, výzkumům čtenářské gramotnosti u nás a v neposlední řadě poskytuje přehled odborných zdrojů, které jsou s touto problematikou spjaty. Praktická část obsahuje výzkum formou dotazníkového šetření, který je zaměřený na čtenářskou recepci žáků středních škol. Závěr práce je věnován vyhodnocení výsledků výzkumu.

Klíčová slova

četba, čtenář, čtenářská gramotnost, čtenářství, čtení, recepce, výzkum

Annotation

Kunická, T. *Reception of high school reading*. Hradec Králové, 2021. Bachelor Thesis at Faculty of Science University of Hradec Králové. Thesis Supervisor doc. PaedDr. Alena Zachová, CSc.

The bachelor's thesis deals with the reader's reception of high school students. It focuses on the issues of reading literacy and reading nowadays. The theoretical part pays attention to the basic concepts of reading, researches of reading literacy in our country, and last but not least it provides an overview of professional resources that are related to this issue. The practical part contains research in the form of a questionnaire survey, which is focused on the reader's reception of high school students. The conclusion of the work is devoted to the evaluation of research results.

Keywords

reading, reader, reading literacy, reading, reading, reception, research

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	9
2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	10
2.1 Čtení.....	10
2.2 Čtenář.....	11
2.3 Četba.....	11
2.4 Čtenářství	11
2.5 Gramotnost.....	12
2.5.1 Čtenářská gramotnost.....	12
3 RECEPCE UMĚLECKÉ LITERATURY	14
3.1 Literární text a proces čtení	15
3.2 Úloha emocí při recepci textu.....	16
4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO SOUČÁST RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ (RVP)	19
4.1 Charakteristika rámcového vzdělávacího programu	19
4.2 Čtenářská gramotnost mezi klíčovými kompetencemi	20
4.3 Český jazyk a literatura.....	21
4.4 Čtenářská gramotnost jako součást RVP.....	22
5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO JEDEN Z POŽADAVKŮ SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY Z ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY	26
5.1 Didaktický test.....	26
5.2 Písemná práce	27
5.3 Ústní část	28
6 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	29
6.1 Výzkum RLS.....	29
6.2 Výzkum PIRLS.....	29
6.3 Výzkum PISA	30
7 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	32
7.1 Svět gramotnosti.....	32
8 ČTENÁŘSTVÍ MLÁDEŽE VE VĚKU 15–19 LET	33
8.1 Čtenářství jako součást volnočasových aktivit	33
8.2 Preference knih a žánrů.....	33
8.3 Četba elektronických knih	34
8.4 Audioknihy.....	34
8.5 Povinná školní četba	34
8.6 Motivace.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
9 RECEPCE UKÁZKY Z KNIHY KUŘE MELANCHOLIK.....	36
9.1 Výzkumný problém	36

9.2	Dotazníkové šetření	36
9.3	Výběr vzorku	37
9.4	Charakteristika ukázky z knihy Kuře melancholik.....	37
9.5	Recepce ukázky – výsledky výzkumu.....	38
9.5.1	Analýza dat	38
9.5.2	Vyhodnocení dotazníku	38
10	SHRNUTÍ.....	54
	ZÁVĚR.....	56
	LITERATURA.....	58
	SEZNAM TABULEK	62
	SEZNAM GRAFŮ	63
	SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Dnešní doba jde nezastavitelně rychle dopředu. S vývojem moderních technologií se zvyšuje tempo každodenního života. Většina z nás má přístup k neomezenému množství informací, ve kterém se musí orientovat. Právě proto patří čtenářská gramotnost mezi nejdůležitější dovednosti. Zahrnuje porozumění textu, osvojení čtenářských dovedností a budování pozitivního vztahu k četbě. Jediněc by si měl tento komplex dovedností osvojit, dále rozvíjet a dokázat využít při dalším vzdělávání nebo v rámci svého pracovního života.

Jak už název práce napovídá, práce se věnuje recepci textu žáků na středních školách. Čtenářská gramotnost je s recepcí textu úzce spojena, proto se touto problematikou budeme zabývat. Čtenářská gramotnost není na středních školách komplexně zmapována. Výzkumy probíhají primárně na základních školách nebo v prvních ročnících škol středních. Přesto se pokusíme čtenářství a čtenářskou gramotnost na středních školách charakterizovat a pracovat s příslušnými odbornými publikacemi.

Bakalářská práce se dělí na dvě části, a to teoretickou část a praktickou část. Teoretická část se snaží definovat základní pojmy spjaté s čtenářstvím, čtenářskou gramotností a recepcí pomocí odborných zdrojů.

Praktická část zahrnuje výzkum, který byl proveden na základě dotazníkového šetření žáků středních škol. Tato část práce zkoumá čtenářské preference, schopnost a dovednost porozumět a přijímat umělecký text. V závěru práce je věnována pozornost vyhodnocení jednotlivých výsledků a souhrnu získaných dat.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Problematika čtenářské gramotnosti na základních a středních školách je v současné době stále aktuálním tématem. Ke zvýšení pozornosti mohou vést nepříliš uspokojivé výsledky žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech. Současnou čtenářskou gramotnost prezentuje například každé tři roky výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který organizuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) nebo výzkum PIRLS, který probíhá jednou za pět let.

Musíme si uvědomit, že čtenářství a čtenářská gramotnost nesouvisí pouze s prostorem školy či knihovny, ale týká se všech věkových kategorií. Mnohé analýzy se orientují především na školní prostředí, jelikož se výzkumy uskutečňují primárně na základních školách (Zachová 2013, s. 5). Právě škola má jednu z klíčových rolí k rozvoji čtenářství a pomáhá vytvářet *„základní postoje, návyky a dovednosti, které mohou výrazně ovlivnit v pozitivním i negativním smyslu značnou část populace“* (Zachová 2013, s. 5).

Čtenářská gramotnost *„obecně odráží kulturní a vzdělanostní úroveň národa“* (Zachová 2013, s. 4). Samotná role čtení a literatury ve společnosti je na pomyslném žebříčku hodnot různě vysoko (Čuřín, Bubeníčková 2013, s. 19). V současnosti je velká pozornost věnována čtenářským zvykům, nově vydaným titulům, vybavenosti knihoven v domácnostech, nakupování knih jako dárku nebo dostupnosti sítí městských a veřejných knihoven (Zachová 2013, s. 4).

Čtenáři mají v dnešní době přístup k neomezenému množství knih, ať už v podobě tištěné, elektronické či poslechové. K výraznému zlomu v rámci čtenářství došlo v devadesátých letech 20. století, kdy skončilo centrální vydávání knih, a tím došlo k rozpadu existující sítě nakladatelství a distribuce knih. Takto započala nová éra, která umožnila vzniku nových nakladatelství a vydávání nových titulů, jejichž množství nemělo obdoby. Nastala situace, která byla pro nakladatele, knihkupce a čtenáře nová, změnila čtenářské zvyky a čtenářské preference (Zachová 2013, s. 5). Na volném trhu se objevuje mimo literatury umělecky hodnotné i literatura s pochybnou uměleckou hodnotou (Čuřín, Bubeníčková 2013, s. 30). V průběhu 20. století je čtenářství výrazně ovlivněno vznikem nových informačních technologií (Zachová 2013, s. 5).

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Před samotným vymezením pojmu recepce čtenářství je nutné definovat pojmy, které jsou spjaté s čtenářskou gramotností – čtení, čtenář, čtenářství, četba a gramotnost. Dané pojmy jsou pro tuto práci stěžejní. V současnosti existuje celá řada titulů, které se tyto pojmy snaží definovat, ale my si představíme jen některé z nich.

2.1 Čtení

Pojem čtení můžeme obecně vnímat jako aktivitu, při které získáváme informace z psaného projevu. Jedná se o dovednost, kterou se člověk musí naučit a dále rozvíjet. Čtení představuje řečovou činnost, která spočívá v recepci znaků, a to slov, vět, metajazykových symbolů (Průcha 2013, s. 42). Jiří Trávníček (2008, s. 35) definuje „čtení“ jako „mediální aktivitu“, která je, „zaměřená na knihy a jejich duševní prisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivitu související s knihami; socio-kulturní dovednost (gramotnost).“

Čtením je rozuměno „vnímání soustavy tiskových znaků, uvědomování si významu těchto znaků“ (Homolová 2008, s. 7). Jedná se tedy o porozumění verbální komunikace skrze psaný text. Patří sem například „problematika výuky čtení, správného čtení, rychlého čtení, fyziologické únavy při čtení, chybného čtení atd.“ (Homolová 2008, s. 7) Při čtení dochází ke spojení mentální (např. vybavování představ) a fyzické aktivity (např. činnost oka, mluvidel atd.), které jsou jeho základem (Frey 1929, s. 33).

Čtení můžeme podle Kateřiny Homolové (2008, s. 8–9) rozdělit na pět druhů a způsobů:

- 1) Racionální čtení, které je založeno především na okamžiku pochopení daného textu, nezáleží na rychlosti čtení;
- 2) Orientační čtení, které představuje proces získávání základních informací o textu, jako např. autor, název, obsah, uspořádání kapitol apod.;
- 3) Čtení kurzorické, které zahrnuje zachycení klíčových slov v textu. Jde o tzv. zběžné čtení, které se využívá při práci s odbornou literaturou;
- 4) Statarické čtení, které spočívá v pečlivém čtení textu. Čtenář postupuje podle svých čtenářských kompetencí;
- 5) Selektivní čtení, které představuje hledání určitých údajů, pasáží apod. Jde o výběrové čtení.

2.2 Čtenář

Dle Jiřího Trávnička (2008, s. 35) je čtenář „*ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost je směřovaná ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů).*“ Označení čtenář nevyjadřuje dle Nakonečného „*jen skutečnost osoby aktuálně čtoucí, nýbrž z časového aspektu souborně ten, kdo čte a četl*“ (Homolová 2008, s. 11–12). Čtenář využívá četbu jako formu sociální komunikace (Homolová 2008, s. 12). Za čtenáře můžeme označit osobu podle počtu přečtených knih nebo skrze množství hodin věnovaných četbě (Šmejkalová 2000, s. 89).

V publikaci *Literatura z pohledu čtenářů* od Aleše Hamana (1991, s. 7) můžeme nalézt šest základních typů čtenářů dle Rudolfa Lesňáka:

- 1) Racionální, tj. kritický typ, zdůrazňující při četbě hlediska poznávací;
- 2) Estetický, zaměřující se na umělecké hodnoty ztvárnění tématu;
- 3) Užitelný, jenž se omezuje na možnost praktického využití poznatků z četby;
- 4) Sociativní je ten, který se četbou dává ovlivnit ve svém společenském chování;
- 5) Etický, hodnotící četbu z hlediska mravního (výchového) působení;
- 6) Emocionální, spokojující se citovým ztotožněním s některou ze zobrazovaných postav, s postojem lyrického hrdiny či prostředím čteného díla.

2.3 Četba

Jiří Trávniček (2008, s. 35) definuje pojem četba jako „*více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru.*“ Jedná se o vztah, který je rozvíjen a udržován (Trávniček 2008, s. 35).

Jako četbu označíme proces komunikace, při kterém jedinec aktivně přijímá informace z textu. Proces příjmu informací je tvořen percepčními aktivitami (jedná se o aktivity jako přímé vnímání nebo představování) a aktivitami, kterými reagují na určitý podnět (například vracení se k předchozím představám apod.). Četbou rozumíme recepci určitého textu jako soubor všech čtenářských aktivit. Každá četba je neopakovatelný zážitek, představa, nálada nebo pocit (Lederbuchová 1995, s. 9).

2.4 Čtenářství

Pojem čtenářství je spojován především s dětskou populací a jedná se o systematické rozvíjení četby pomocí školy, knihoven či jiných vzdělávacích institucí. Může být vnímáno jako rozvoj, který je doprovázen institucionálně, organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi (Trávniček 2008, s. 35).

Kateřina Homolová (2008, s. 7) definuje čtenářství jako odpovídající činnost dítěte, která je v harmonii s jeho ostatními aktivitami. Autorka dále uvádí, že jedinečnost čtenářství dle Chaloupky (1982) tkví v tom, že nám literatura umožňuje být ve spojení s prvky ze souboru lidské reality tím, že „*nepojmenovává pokusy o logické systémy, ale „pojmenovává nazíráním“*“, vytváří *bezprostřední vztahy mezi nimi a čtenářem*“ (Homolová 2008, s. 7).

2.5 Gramotnost

Gramotnost můžeme definovat pomocí pedagogického slovníku jako dovednost jedince, kterou získává v průběhu začátku základního vzdělávání a je předpokladem pro další stupeň vzdělávání. V současnosti se s pojmem gramotnosti setkáváme především jako se schopností uplatnit své znalosti a dovednosti. V této souvislosti mluvíme např. o čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, finanční gramotnosti apod. (Průcha 2013, s. 85–86)

2.5.1 Čtenářská gramotnost

My se konkrétně zaměříme na čtenářskou gramotnost, kterou definuje Jiří Trávníček (2008, s. 36) jako „*funkční porozumění psanému textu*“ (Trávníček 2008, s. 36). Čtenářská gramotnost se pravidelně testuje v rámci výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment / Program mezinárodního hodnocení studentů). Výzkum PISA 2018 definuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl 2019, s. 12).

Dle pedagogického slovníku můžeme čtenářskou gramotnost definovat 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)*“ (Průcha 2013, s. 42). Nejedná se jen o čtenářské dovednosti, tedy dokázat číst text a porozumět mu, jedná se i schopnost informace v textu vyhledávat, zpracovávat, srovnávat či ověřovat (Průcha 2013, s. 42).

Čtenářská gramotnost zastupuje jeden z nároků kladeným v současnosti na vzdělávání. „*Schopnost porozumět textu umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení, menší ochotu nechat se manipulovat a zvyšuje obecně jeho sociální adaptabilitu*“ (Zachová 2013, s. 5). Z toho vyplývá, že snižující se úroveň čtenářské gramotnosti může představovat značný problém.

Pojem čtenářská gramotnost se z pedagogického hlediska dle P. Gavory dělí na základní gramotnost („basic literacy“) a funkční gramotnost. Základní gramotnost představuje „*osvojení si základů dovedností čtení a psaní*“ (Wildová 2005, s. 10) a funkční gramotnost „*je považována za vyšší etapu a kvalitu než gramotnost*

základní“, (Wildová 2005, s. 10) „představuje „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci“ (Průcha 2008, s. 80). Jedná se o gramotnost v okruhu literárním, dokumentovém a numerickém. Znamená to, že člověk má dovednost nejen číst, ale pochopit složitější text, vyplnit formulář, umět číst z grafů a rozumět jim. Výzkumy dokazují, že až 10 % dospělých je funkčně negramotných i přes fakt, že absolvovali povinnou školní docházku (Průcha 2008, s. 80). Z tohoto důvodu je rozvoj čtenářské gramotnosti považován za nejdůležitější součást gramotnosti funkční (Hejsek 2014).

3 RECEPCE UMĚLECKÉ LITERATURY

Umělecké dílo nabývá svou podstatu až tehdy, když se dostává k lidem, kterým je určeno. Recepce je tedy interakce mezi dílem a příjemcem a můžeme ji tedy volně definovat jako příjem díla, v našem případě příjem literárního díla.

Samotná recepce závisí na druhu konkrétního uměleckého díla. Recepce literárního díla čtenář získává prostor na vlastní dotváření obsahu díla, jeho domyšlení, „dopovídání“ či na fantazii. Ukončuje se proces literární komunikace, jejíž výsledek závisí na osobnosti recipienta (Lesňák 1982, s. 7–19). V procesu chápání textu jako takového, vystupuje také vzájemné působení mezi „komunikačními charakteristikami textu a komunikačními podmínkami zpracovávání textu“ (Průcha 1987, s. 15). Tyto komunikační charakteristiky textu jsou vlastnosti, které ho přizpůsobují z hlediska sdělitelnosti. Jakýkoli text má své vnitřní a vnější vlastnosti. Pod vnitřními vlastnostmi si můžeme představit například jazykovou strukturu textu. Vnější vlastnosti se vztahují k formě textu a jako příklad si můžeme uvést jeho rozsah (Průcha 1987, s. 15).

Specifikou literární komunikace je estetická povaha jazykového vyjádření a aktivní působení mezi autorem a příjemcem. Literární dílo se stává prostředkem společenské komunikace (Lesňák, 1982, s. 11–12).

Rudolf Lesňák (1982, s. 20–22) čtenářskou recepci literárního díla vymezuje dle 3 odlišných rovin:

- 1) V širším vymezení pojmu – přijímání díla publikem a jeho fungování mezi různými čtenářskými skupinami;
- 2) V užším vymezení pojmu – jedná se o proces přijímání díla. Nejde tu už o objektivní předpoklady, okolnosti a kulturně společenské souvislosti recepce, ale o psychofyzickou aktivitu čtenářského subjektu v průběhu přijímání a osvojování díla;
- 3) V nejužším vymezení pojmu – recepci označujeme jako výsledek čtení, subjektivní pocity čtenáře, poznávací, emocionální a estetický zážitek z díla.

Stručně si dle Rudolfa Lesňáka (1982, s. 24–25) vymezíme následující pojmy: čtenářská recepce, čtenářské předpoklady, čtenářské vnímání a čtenářská konkretizace:

- „Čtenářská recepce = čtenářský příjem čtení;
- Čtenářské předpoklady = čtenářská kultura, čtenářská kompetence;
- Čtenářské vnímání = čtenářská percepce čtení;
- Čtenářská konkretizace = čtenářská apercepce, osvojení vnímáním, vnitřní postoj k dílu.“

Čtenářská recepce zahrnuje celý komplex otázek týkající se literatury a je pojmem nadřazeným všem ostatním. Čtenář se v procesu recepce označuje pojmem recipient, tj. osoba, která je příjemcem díla. Právě recipient hraje v procesu recepce klíčovou roli, protože k literárnímu dílu přistupujeme z jeho pohledu. V rámci recepce literatury zkoumáme subjekt i objekt, tj. recipienta i dílo, jako neoddělitelné složky současně. Pozornost se orientuje na obsah a vztah čtenáře k dílu (Lesňák 1982, s. 25–31). Cílem recepce je „zprostředkovat estetickou informaci čtenářům“ a „vyvolat určité poznávací, postojové, citové, zážitkové, představové a jiné impulsy, které mohou najít konkrétní odraz v dalším myšlení, čtení“ (Lesňák 1982, s. 33).

Roviny, které můžeme sledovat v rámci recepce literárního díla:

- Sémantická rovina – sledujeme základní prvky vnímání díla (např. hlavní děj, téma, prostředí atd.);
- Syntaktická rovina – jak čtenář vnímá jazykové prvky díla, žánr a styl, typ vypravěče či lyrického subjektu, rytmus, rým atd.;
- Kompoziční rovina – zaměřujeme se na syžet díla, klíčové události příběhu, členění textu, výstavba charakterů postav, rozuzlení příběhu atd. (Lesňák 1982, s. 53–55).

Jako významný prvek recepce lze označit její schopnost ve čtenáři „vyvolávat různé asociace myšlenek, představ“ a „pocitů“ (Lesňák 1982, s. 58), které hodnotí jeho čtenářský dojem z díla. Můžeme sledovat podněcení zájmu čtenáře o podobný žánr či tematiku nebo jiné dílo od téhož autora (Lesňák 1982, s. 58).

3.1 Literární text a proces čtení

Ve škole je často učitel při interpretaci uměleckého textu v situaci, kdy musí reagovat na názory studentů, které se mohou lišit od jeho vlastních. Tuto situaci můžeme zpozorovat u všech uměleckých děl, teoretici vedou rozpor o tom, zda existuje vždy jen jedno umělecké dílo nebo zda uměleckých děl je tolik, kolik je recipientů (Vala 2017, s. 7).

V každé době se do umění promítají jiné myšlenky. Umělecké dílo přetrvává svůj vznik, každá generace může toto dílo vnímat rozdílně (Vala 2017, s. 8). Jak konstatuje Iser (Červenka, Führmann Vízdalová, Sedmidubský 2001, s. 39), kostnický badatel, který vytvořil recepční estetiku, „*kdyby texty skutečně měly jen významy, které vyprodukuje interpretace, už by čtenáři mnoho nezbylo*“, čtenář by se pouze rozhodoval, zda interpretaci přijme nebo odmítne. Avšak tento proces je poněkud složitější, musíme si uvědomit, že literární text, byť má autonomní a materiální základ, existuje a žije pouze v případě, když je čten (Červenka, Führmann Vízdalová, Sedmidubský 2001, s. 40). Literární text nemá svůj základ v reálném světě, nýbrž v průběhu čtení, které text aktualizuje a činí literární text

literárním textem. Iser vnímá percepci jako klíčový akt vstřebávání a pojmání literárního díla (Literární věda 27. 11. 2020, UHK).

V průběhu recepce literárního díla čtenář dekoduje autorovu výpověď, která nese jeho vlastní význam. Můžeme tedy očekávat, že se interpretace autorská bude lišit od čtenářské. O každé z nich můžeme říct, že nabývá stejné platnosti (Vala 2017, s. 8).

Iser (Červenka, Führmann Vízdalová, Sedmidubský 2001, s. 40) se procesem čtením zabýval podrobně. Dle něho samotný text nenese jeden skrytý význam, který by nebyl závislý na subjektivním zážitku čtenáře. Tento zážitek představuje pouhou aktualizaci textu. „*Je-li tomu tak, potom to znamená, že významy literárních textů jsou generovány vůbec až v procesu čtení*“ (Červenka, Führmann Vízdalová, Sedmidubský 2001, s. 40). Dojmy, které v nás text vyvolává, můžeme přesně identifikovat, avšak na vzniku těchto dojmů se účastníme my jako čtenáři (Červenka, Führmann Vízdalová, Sedmidubský 2001, s. 40).

V rámci recepce literárního díla se mohou vyskytnout jevy, které mají na samotný proces přijímání výrazný vliv a dotváří pro něho předpoklady. Tyto jevy můžeme rozdělit následovně:

- a) „*Sociálně-psychologické vlastnosti recipienta*“: do této kategorie se řadí vzdělání, věk, společenské postavení, pohlaví atd. Z psychologického hlediska sem řadíme úroveň inteligence, osobnostní rysy a čtenářovo psychické založení;
- b) „*Čtenářské dispozice (čtenářská kultura)*“: sem spadá čtenářova vybavenost tzv. čtenářské kompetence. Vystupují zde do popředí čtenářovy zkušenosti, jeho orientace v literatuře nebo můžeme uvést i počet přečtených knih či motivaci;
- c) „*Vnější okolnosti recepce*“: jsou jevy, které představují například, z jakého důvodu literární dílo čteme (povinná četba, vlastní iniciativa atd.) nebo dostupnost literárního díla apod. (Vala 2017, s. 9)

3.2 Úloha emocí při recepci textu

Hodiny literární výchovy na středních školách by měly žáky naučit se orientovat v textu a pochopit ho. Platí tedy, že by škola měla rozvíjet snahu žáků k celoživotnímu vzdělávání. Proto by se učitelé při hodinách literární výchovy měli orientovat spíše na interpretaci textu než na výklad literární historie. Při interpretaci uměleckého textu, prozaického i básnického, nejde jen o vysvětlení a určení významu, ale mělo by dojít k porozumění smyslu textu (Radváková 2014, s. 80–81). Umění vyrovnat se s náročnějšími texty umožní lépe zvládnout i další průběh studia. Schopnost číst je důležitá i v pracovním životě, protože snáze umožňuje získat nové vědomosti (Vala 2017, s. 32). Školní interpretace se opírá

o existenci literárněteoretické, literárněhistorické i literárněkritické interpretace (Radváková 2014, s. 85–86).

V pedagogické praxi našly uplatnění následující teorie recepce textu: behaviorismus, kognitivní přístup a neurovědný přístup. Behaviorismus se opírá o metody pozitivismu, kdy jsou informace uloženy v paměti a jejich spojováním a rozpojováním lze získat výsledné vědomosti. V recepci textu to znamená, že je kladen důraz na přijímání informací, které si ukládáme do paměti bez jakéhokoli vnitřního prožitku. V prostředí školy to znamená vytvořit si stručný obsah přečteného textu, včetně postav, citátů atd. Dnes na mnoha webových stránkách najdeme rozборы literárních děl, které pomáhají především těm, kteří dílo nečetli (Jonák 2007).

Kognitivní přístup staví na základě nových poznatků o mozku. Zastává názor, že pouze opakování informací z textu neznamena jeho porozumění. K porozumění dochází právě tehdy, když získané informace dokážeme vysvětlit a propojit je s vlastními zkušenostmi. Četba by měla být založená na základě vhodně zvolené strategie (např. strategie spojitosti, strategie tázání, strategie vysuzování apod.), která nám pomůže dojít až k samotnému porozumění (Jonák 2007).

Neurovědný přístup vznikl na základě poznatků psychologů a neurovědců. 20. století s sebou přináší úbytek emocionality, která je nahrazována násilím, kultem sexu, drogami apod. Ve výuce, která by měla vést k porozumění četbě, není kladen důraz na stránku emocí. Při recepci literárního díla dochází k interakci mezi autorem textu, textem a čtenářem. V rámci recepčních výzkumů bylo zjištěno, že ze strany čtenáře je kladen důraz především na ukončení příběhu. Samotný konec knihy ovlivňuje naše celkové hodnocení jejího obsahu. Konec by neměl být jednoznačně předvídan, jelikož naše paměť jedná na základě emočních zkušeností. Autoři empirického výzkumu, Sikora, Miall a Kuiken, přináší jednoznačné závěry. (Jonák 2007) *„Recepce se uskutečňuje ve třech krocích: moment překvapení způsobený prvky struktury textu, vyburcování citů a přechod z momentu překvapení k novému porozumění“* (Jonák 2007).

Výzkumy čím dál více potvrzují hypotézu, že právě emoce jsou stěžejní pro hlubší porozumění jak románu, tak poezie. Emoce mohou být vyvolány vnitřními i vnějšími podněty (Jonák 2007).

Škola by měla být schopna rozvíjet emoční gramotnost, která se uplatní nejen ve výuce literární výchovy, ale i v soukromém životě. Jedná se o:

- *„Vědomí vlastního stavu;*
- *Schopnost rozpoznat emoce druhých lidí;*
- *Schopnost porozumět verbální i neverbální reprezentaci emocí u lidí i literárních postav;*

- *Pochopení, že vnitřní stavy mohou být odlišné od vnější exprese (výraz obličeje, gesta);*
- *Znalost kulturních pravidel pro vyjadřování emocí“ (Jonák 2007).*

4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO SOUČÁST RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ (RVP)

4.1 Charakteristika rámcového vzdělávacího programu

Jedná se o systém hlavních kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, který je rozdělen na dvě úrovně, a to státní a školní. Státní úroveň reprezentují národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). „RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání)“ (RVP G 2007, s. 5). Školní úroveň reprezentují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si školy vytvářejí individuálně dle zásad v RVP a jsou vydávány řediteli škol (RVP G 2007, s. 5). Rámcový vzdělávací program stanovuje konkrétní cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a jeho organizační podmínky uspořádání (RVP G 2007, s. 98).

Rámcové vzdělávací programy pro vyšší sekundární vzdělávání se dělí na RVP pro gymnázia a RVP pro střední odborné vzdělávání. RVP středního odborného vzdělávání se dále dělí podle kategorií oborů vzdělání:

- „Obory J;
- Obory E;
- Obory H;
- Obory L0 a M;
- Konzervatoře;
- *Nástavbové studium*“ (Národní ústav pro vzdělávání).

Samotná struktura RVP pro střední odborné vzdělávání je analogická ke struktuře RVP pro gymnázia. Střední odborné vzdělávání by mělo připravit žáka na „úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa“ (RVP SOV Zemědělské práce 2009, s. 5). Ve středním odborném vzdělávání se usiluje o naplnění následujících cílů:

- „Učit se poznávat;
- Učit se pracovat a jednat;
- Učit se být;
- Učit se žít společně“ (RVP SOV Zemědělské práce 2009, s. 5–6).

„Vzděláváním na čtyřletých gymnáziích či na vyšším stupni gymnázií se usiluje o naplnění cílů:

- *Vybavit žáky klíčovými kompetencemi na úrovni, kterou předpokládá RVP G;*
- *Vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na úrovni, kterou popisuje RVP G;*
- *Připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění“ (RVP G 2007, s. 8).*

4.2 Čtenářská gramotnost mezi klíčovými kompetencemi

Součástí rámcového vzdělávacího programu jsou klíčové kompetence, které *„představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP G 2007, s. 8). Žák by si měl během studia na čtyřletém gymnáziu, na vyšším stupni víceletého gymnázia a na střední škole osvojit:*

- *Kompetence k učení;*
- *Kompetence k řešení problémů;*
- *Kompetence komunikativní;*
- *Kompetence sociální a personální;*
- *Kompetenci občanskou;*
- *Kompetenci k podnikavosti (RVP G 2007, s. 9).*

RVP pro střední odborné vzdělávání obsahuje navíc odborné kompetence, které závisí na osvojení odborných vědomostí, dovedností, schopností a hodnot v daném oboru.

Čtenářská gramotnost má své zastoupení ve všech výše uvedených kompetencích, i přes fakt, že se může zdát, že je čtenářská gramotnost samostatná disciplína, jedná se o mezipředmětovou kompetenci.

V *„rámci kompetence k učení“* si žák osvojuje dovednost práce se zdroji informací, které získává a využívá během studia či praxe, žák je čtenářsky gramotný (RVP G 2007, s. 9).

„Kompetence k řešení problémů“ slouží k osvojení interpretace získávaných znalostí a jejich ověření. Žák dokáže porozumět zadání úkolu, k problému přistupuje zodpovědně, získává informace k jeho řešení. Zvolenou cestu k řešení dokáže vyhodnotit a ověřit její správnost (RVP G 2007, s. 9).

„Kompetence komunikativní“ umožňuje rozvoj verbální i neverbální komunikace, žák dokáže porozumět odbornému jazyku a aktivně ho využívat. Žák se vyjadřuje v mluvených a psaných projevech srozumitelně a dokáže svou práci prezentovat. V neposlední řadě jde o porozumění různým komunikačním situacím, kterým ro-

zumí a dokáže je interpretovat. Zde vystupuje jako prvořadý předpoklad, který je určený čtenářskou gramotností (RVP G 2007, s. 9–10).

„*Kompetence sociální a personální*“ představuje pro žáka odolávat mediálním tlakům a rozhodovat se na základě svého úsudku (RVP G 2007, s. 10).

„*Kompetence občanská*“ rozvíjí všeobecnou informovanost, např. chování v krizových situacích (RVP G 2007, s. 10).

„*Kompetence k podnikavosti*“ pomáhá k odbornému posuzování informací o dalším vzdělávání nebo pracovní příležitosti. Žák dokáže využít dostupné zdroje (RVP G 2007, s. 11).

4.3 Český jazyk a literatura

RVP pro gymnázia a pro střední odborné vzdělávání je rozdělen do několika vzdělávacích oblastí. Pozornost budeme věnovat vzdělávací oblasti jazykové vzdělávání a komunikace, která je tvořena obory český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk.

Čtenářská gramotnost je nejvíce zastoupena právě v rámci českého jazyka a literatury. Žák prohlubuje své znalosti, které získal na základní škole. Rozvíjí své dovednosti v psaném i mluveném projevu, což buduje dovednost recepce a produkce textu. Zároveň je rozvíjeno čtení s porozuměním a rozlišení různých forem textů. Učí se, jakým způsobem vyhledávat, následně ověřovat informace a dokáže si vytvořit zápisky, zvládne interpretovat text a vnímat jeho intertextovost (RVP G 2007, s. 12–15).

Obor český jazyk a literatura je v rámci RVP G (rámcový vzdělávací program pro gymnázia) rozdělen na dva vzdělávací obsahy, kterými jsou jazyk a jazyková komunikace a literární komunikace. Tyto obsahy jsou tvořeny očekávanými výstupy a vzájemně se prolínají. V RVP je obsaženo i učivo, které pomáhá k naplnění očekávaných výstupů (RVP G 2007, s. 14–16).

Český jazyk a literatura je v rámci RVP SOV (rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání) oproti RVP G rozdělen na tři vzdělávací obsahy, kterými jsou zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností, komunikační a slohová výchova, práce s textem a získávání informací. I tyto obsahy jsou tvořeny výsledky vzdělávání a vzájemně se mísí. Opět je v RVP obsaženo i učivo, skrze které dochází k naplnění výsledků vzdělávání (RVP SOV Zemědělské práce 2009, s. 12–13).

4.4 Čtenářská gramotnost jako součást RVP

Přímou definici čtenářské gramotnosti ve většině RVP nenalezneme. Výzkumný ústav pedagogický v Praze ve spolupráci s učiteli ze základních škol a vědeckými pracovníky vymezil obsah pojmu čtenářská gramotnost. Definice čtenářské gramotnosti dle výzkumů PISA a PIRLS neberou v úvahu složky postojové a hodnotové roviny, které jsou netestovatelné (Altmanová 2011, s. 8). Čtenářská gramotnost byla vymezena souhrnně jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (Altmanová 2011, s. 8). Čtenářskou gramotnost můžeme tedy rozdělit na několik rovin:

- Vztah ke čtení – čtení je formou zábavy, čtenářsky gramotný člověk má potřebu číst;
- Doslovné porozumění textu – čtenářsky gramotný člověk dokáže dekodovat psané texty, které je schopný reprodukovat jiné osobě;
- Vysuzování a hodnocení textu – čtenářsky gramotný člověk dokáže kriticky hodnotit přečtený text a vyvodit příslušné závěry;
- Metakognice – čtenářsky gramotný člověk reflektuje záměr svého čtení, dokáže si zvolit texty, sledovat a hodnotit vlastní porozumění;
- Sdílení – čtenářsky gramotný člověk sdílí své prožitky z četby s dalšími čtenáři, respektuje jejich názory, všímá si shod a rozdílů;
- Aplikace – čtenářsky gramotný člověk se skrze četbu rozvíjí a poznatky využívá v dalším životě (Altmanová 2011, s. 8).

I přesto, že očekávané výstupy předpokládají čtenářsky vzdělaného jedince, přímou zmínku o čtenářské gramotnosti v RVP G a RVP SOV nenajdeme. Čtenářskou gramotnost z pohledu rámcových vzdělávacích programů na středních školách zkoumala Veronika Laufková (2018, s. 36) ve své studii. Ve výzkumu využila následující roviny čtenářské gramotnosti pomocí publikace ČSI a mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS a uspořádala je do tří složek. První složka obsahuje hodnotové a postojové složky čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení a sdílení), druhá složka obsahuje úkoly nižší kognitivní náročnosti (získávání informací, zpracovávání informací, aplikace) a poslední složku tvoří úkoly s vyšší kognitivní náročností (analýza, hodnocení, tvoření, metakognice).

V rámci svého výzkumu se Veronika Laufková (2018, s. 36–37) zabývala těmito rovinami: vztah k čtení, sdílení, získávání informací, zpracovávání informací, aplikace, vysuzování a hodnocení a metakognice. Nyní se zaměříme na jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti a očekávané výstupy především v rámci českého jazyka a literatury v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy. Nejprve se budeme věnovat RVP pro gymnázia.

Tabulka 1: Vybrané očekávané výstupy RVP GV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. Veronika Laufková

Roviny čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy v rámci RVP GV
vztah ke čtení	---
sdílení	---
zpracování informací	samostatně využívá různých informačních zdrojů (slovníky, encyklopedie, internet); postihne smysl textu
aplikace	pořizuje z textu výpisky, zpracovává výtahy, konspekty; 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
vysuzování a hodnocení	identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře
metakognice	vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu

LAUFKOVÁ, Veronika. Vybrané očekávané výstupy RVP GV z hlediska složek čtenářské gramotnosti. In: *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

Hlavním cílem vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je „vybavit žáky klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni vzdělaného člověka“ (Laufková 2018, s. 44). Jedná se především o přípravu pro další vysokoškolské vzdělávání (Laufková 2018, s. 44).

Ačkoliv RVP G očekává čtenářsky gramotného jedince na vysoké úrovni, není čtenářské gramotnosti v rámci RVP G věnován dostatečný prostor. Především v klíčových kompetencích je kladen důraz na kritický postoj ke zdrojům informací. Podíváme-li se na průřezová témata, můžeme roviny čtenářské gramotnosti zpozorovat pouze v průřezovém tématu Mediální výchova (Laufková 2018, s. 44–45).

Pozornost budeme věnovat také rámcovým vzdělávacím programům pro střední odborné vzdělávání s maturitní zkouškou a pro obory s výučním listem.

Tabulka 2: Vybrané očekávané výstupy RVP SOV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. Veronika Laufková

Roviny čtenářské gramotnosti	Očekávané výstupy v rámci RVP SOV
vztah ke čtení	výchova ke čtenářství
sdílení	přijímá, sděluje a vyměňuje informace na základě jazykových a slohových znalostí
zpracovávání informací	získává informace z různých zdrojů – z verbálních textů, z ikonických textů (obrazy, fotografie, schémata, mapy) a kombinovaných textů (např. film)
aplikace	orientuje se v získávaných informacích, třídí je, analyzuje, vyhodnocuje, provádí jejich výběr a další zpracování
vysuzování a sdílení	vyhledává a interpretuje přírodovědné informace a zaujímá stanoviska k nim; kriticky vyhodnotí informace z různých zdrojů – grafů, diagramů, tabulek a internetu
metakognice	využívá získané informace z textu v diskusi k přírodovědné a odborné tematice

LAUFKOVÁ, Veronika. Vybrané očekávané výstupy RVP SOV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. In: *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

V rámci výzkumu Veronika Laufková (2018, s. 45) prošla většinu RVP pro obory středního vzdělávání s maturitní zkouškou a pro obory s výučním listem. Bylo zjištěno, že se výrazně neliší a obecné cíle jsou stejné. Čtenářská gramotnost v rámci RVP SOV je častěji zmiňována. Důraz je kladen na budování vztahu k četbě a na dovednost vyhledávání informací. Podpora čtenářské gramotnosti je ve společenskovědném, přírodovědném, matematickém vzdělávání a ve vzdělávání v informačních technologiích.

Roviny čtenářské gramotnosti můžeme nalézt „v průřezovém tématu *Občan v demokratické společnosti (žák se orientuje v mediálních obsazích, kriticky je hodnotí a optimálně využívá masová média pro své různé potřeby)*“, téma tedy „odpovídá Mediální výchově v RVP G“ (Laufková 2018, s. 46).

Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti se sice vyskytují v očekávaných výstupech vzdělávacích oborů a oblastí, klíčových kompetencích i průřezových tématech. I přes to, že je čtenářská gramotnost považována za jednu z klíčových schopností a dovedností žáka, není jednoznačně začleněna do seznamu významných cílů vzdělávání. RVP nedostatečně pracuje s pojmem čtenářská gramotnost a její rozvoj

je „ovlivňován pojetím ŠVP, školním klimatem a přístupem konkrétního pedagoga“
(Laufková 2018, s. 49).

5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO JEDEN Z POŽADAVKŮ SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY Z ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Předmětem této kapitoly bude zastoupení čtenářské gramotnosti v rámci maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Záměrem bude zjistit, v jakých částech je obsažena a v jaké míře. Budeme vycházet z Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, který je platný od školního roku 2017/2018.

Maturitní zkouška z českého jazyka a literatury se skládá ze tří částí – didaktický test, písemná práce a ústní zkouška. Každá z dílčích zkoušek má hodnotu v poměru 1:1:1 (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 9).

5.1 Didaktický test

V rámci didaktického testu se zaměříme na zastoupení úloh, které ověřují čtenářskou gramotnost. Čtenářská gramotnost, jak už bylo zmíněno, sice nepatří mezi klíčové cíle rámcových vzdělávacích programů, ale má v nich své zastoupení a RVP očekává čtenářsky gramotného žáka (Laufková 2018, s. 44–45) a z toho můžeme tedy usoudit, že bude součástí i didaktických testů. Naši pozornost budou poutat otázky a jednotlivé požadavky, které jsou na žáka kladeny a procentuální zastoupení úloh na čtenářskou gramotnost v didaktických testech.

Jeden z hlavních cílů didaktického testu je ověřit, zda žák dokáže rozeznat základní charakter textu a zda zvládne aplikovat základní znalosti literární teorie na konkrétní text. Žák by měl dokázat rozlišit lyrický, epický a dramatický text a dále by měl rozlišit jednotlivé literární druhy a žánry dle ukázky textu (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 5).

Didaktický test je založen na základních literárních a jazykových znalostech a dovednostech. Můžeme zde nalézt úlohy, které jsou otevřené či uzavřené, přiřazovací nebo uspořádací. V testu má samotné porozumění textu 20–30% zastoupení, charakter textu a jeho výstavba 10–20% zastoupení. Oproti ostatním skupinám požadavků má práce s textem nejvyšší zastoupení (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 9).

Přímo v Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky má žák prokázat, mimo osvojení jiných vědomostí a dovedností, porozumění celého textu i jeho částem. Dovednosti prověřované didaktickým textem:

- 1) Ovládá pravidla českého pravopisu;
- 2) Provede slovtvornou a morfologickou analýzu slovního tvaru;
- 3) Vystihne význam pojmenování;

- 4) Provede syntaktickou analýzu věty jednoduché a souvětí;
- 5) Prokáže porozumění celému textu i jeho částem;
- 6) Rozezná základní charakter textu;
- 7) Analyzuje výstavbu výpovědi a textu;
- 8) Orientuje se ve vývoji české a světové literatury;
- 9) Aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 5–7).

Tabulka 3: Zastoupení rovin požadavků v didaktickém testu. Katalog požadavků ČJL

	Zastoupení v testu (v %)
Pravidla českého pravopisu (1)	10–20
Slovo, věta, souvětí (2; 3; 4)	25–35
Porozumění textu (5)	20–30
Charakter textu a jeho výstavba (6; 7)	10–20
Literární historie a literární teorie (8; 9)	10–20

Zastoupení rovin požadavků v didaktickém testu. Katalog požadavků ČJL. In: KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY [online]. 2016 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

5.2 Písemná práce

Písemná práce, ve které jsou testovány dovednosti tvorby textu, byla nedílnou součástí společné části maturitní zkoušky. Minimální rozsah práce je 250 slov a horní hranice stanovená není. V roce 2020 byla a v roce 2021 bude tato část maturitní zkoušky vynechána z důvodu epidemiologické situace. V minulých letech Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání uvedlo různá zadání pro jednotlivá zkušební období. Zadání může zahrnovat výchozí texty, např. graf, tabulku, obrázek, schéma atd.). Žáci si z těchto zadání vybírají jedno (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 9).

Můžeme zde upozornit na kombinaci souvislých textů, do této kategorie můžeme dle PISA řadit čtyři typy textu: „vyprávění, výklad, popis, polemiku, pokyny“, a nesouvislých textů, které můžeme rozdělit na šest typů textu: „formuláře, reklamy, grafy, diagramy, tabulky, obrázky a mapy“ (Procházková 2006).

Čtenář v předešlých typech textů má za úkol porozumět textu, získat z něho informace, umět ho interpretovat, dokázat posoudit jeho formu a obsah či uplatnit své zkušenosti (Procházková 2006).

Žák prokazuje následující dovednosti:

- 1) Vytvoří text podle zadaných kritérií;
- 2) Dovede v písemném projevu funkčně použít jazykové prostředky;
- 3) Uplatňuje zásady syntaktické a kompoziční výstavby textu (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 7–8).

5.3 Ústní část

Poslední částí maturitní zkoušky je část ústní, která představuje rozbor a interpretaci uměleckého i neuměleckého textu. Žák předem odevzdává seznam 20 literárních děl pro výběr maturitních zadání a v průběhu zkoušky si losuje jeden pracovní list, který je vytvořen danou střední školou či gymnáziem, jehož obsahem je právě zmíněné maturitní zadání (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 9–10).

Při ústní zkoušce žák prokazuje tyto dovednosti:

- 1) Analyzuje umělecký text;
- 2) Charakterizuje literárněhistorický kontext literárního díla;
- 3) Analyzuje neumělecký text;
- 4) Formuluje výpovědi v souladu s jazykovými normami a se zásadami jazykové kultury (Katalog požadavků ČJL 2016, s. 8).

Tabulka 4: Kritéria pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce. Katalog požadavků ČJL

Žák vybírá 20 literárních děl	Světová a česká literatura do konce 18. století	min 2 literární díla
	Světová a česká literatura 19. století	min. 3 literární díla
	Světová literatura 20. a 21. století	min. 4 literární díla
	Česká literatura 20. a 21. století	min. 5 literárních děl

Kritéria pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce. In: Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

6 MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

6.1 Výzkum RLS

Vůbec první výzkum k problematice čtenářské gramotnosti v České republice nesl název Studie čtenářské gramotnosti v České republice, který proběhl v roce 1995 a byl organizován Českou školní inspekcí a Výzkumným ústavem pedagogickým. Tento projekt byl realizován v mezinárodním srovnání pod názvem Reading Literacy Study, odtud plyne zkratka RLS, ve školním roce 1990/1991. V České republice tedy proběhl o čtyři roky později kvůli prozatímní nespolupráci s Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), která celý projekt organizovala. Výzkum byl proveden na našich základních školách ve třetím a osmém ročníku (Kelblová 2006, s. 81).

Schopnosti žáků byly v RLS testu zkoumány v rámci tří oblastí:

- „Vyprávění (souvislý text, ve kterém autor vypráví příběh);
- Výklad (souvislý text, který slouží k prezentaci faktické informace);
- Dokument (informace prezentovaná v jiné formě než pomocí souvislého textu, např. grafy, mapy, seznamy, posloupnost instrukcí)“ (Kelblová 2006, s. 81).

Žáci v testu vybírali z nabízených odpovědí, ale zastoupení měly i otázky otevřené. Žáci museli při řešení jednotlivých úkolů využít následující úkony:

- „Reprodukce;
- Parafráze;
- Dedukce;
- Vyhledávání informací;
- Vyhledávání a zpracovávání informací“ (Kelblová 2006, s. 81).

6.2 Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se zaměřuje na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti ve čtvrtých ročnících základních škol. Výzkum probíhá cyklicky jednou za pět let již od roku 2001 a je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice je výzkum financován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) (Česká školní inspekce PIRLS 2012).

Pro výzkum PIRLS je čtenářská gramotnost formulována jako „schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci,

a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu“ (Česká školní inspekce PIRLS 2012).

Hlavní dva cíle výzkumu PIRLS představují „*čtení pro literární zkušenost (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení)*“ a „*čtení pro získání a používání informací (čtení kvůli učení)*“ (Česká školní inspekce PIRLS 2012).

Dotazníkové šetření současně zkoumá i čtenářské návyky a chování žáků, jaké tituly pro výuku vybírají učitelé nebo, co čtou rodiče. Součástí kromě žákovského dotazníku je tedy i dotazník učitelský a rodičovský (Česká školní inspekce PIRLS 2012).

6.3 Výzkum PISA

Výzkumem čtenářské gramotnosti se zabývá PISA (Programme for International Student Assessment), který organizuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) každé tři roky. Výzkum PISA se zaměřuje na schopnost přemýšlet a uplatňovat své předešlé zkušenosti a své názory. PISA se soustředí na pět druhů aktivit, které uplatňuje žák při hledání správného řešení (Procházková 2006). Jedná se o: „*obecné porozumění, získávání informací, interpretaci, posouzení obsahu a posouzení formy textu*“ (Procházková 2006). PISA při svých výzkumech využívá různých forem textů. V dotazníkovém šetření jsou oslovováni i učitelé a ředitelé škol (Procházková 2006).

Výzkum PISA zkoumá čtenářskou gramotnost v mezipředmětovém kontextu – český jazyk, matematika, přírodovědné vědy. V každém ročníku testování je větší pozornost věnována jednomu ze zmíněných odvětví (Zpráva z tiskové konference 2001, s. 1).

V roce 2000 proběhl výzkum PISA, který byl zaměřen na žáky, kteří se nacházeli v devátém ročníku základní školy nebo v prvním ročníku školy střední. V České republice v témže roce byl výzkum rozšířen i na třetí ročník středních škol. Jednalo se o výzkum, který byl financován z výzkumného grantu MŠMT (Zpráva z tiskové konference 2001, s. 1). Výzkum v roce 2003 probíhal pouze v prvních ročnících všech typů středních škol. Výsledky tohoto výzkumu byly totožné s výzkumem, který probíhal v devátých třídách základních škol. Byl zpozorován rozdíl mezi žáky nacházejícími se v prvním ročníku maturitního studia (gymnázia, střední odborné školy, učiliště s maturitou), kteří dosáhli nadprůměrných výsledků v mezinárodním srovnání, a žáky nematuritních oborů, kteří naopak dosáhli v mezinárodním srovnání výsledků podprůměrných (Procházková 2006).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že čtenářská gramotnost na druhém stupni základních škol i na školách středních je v mezinárodním srovnání pod průměrem. Česká

školní inspekce potvrzuje fakt, že učitelé přehlížejí, jak důležitou roli má porozumění textu, tak nesjednocené postupy a z nedostatečné čtenářské gramotnosti viní český jazyk (Procházková 2006). V roce 2010 byla Česká republika dle Lisabonské strategie označena coby země s největšími potížemi s čtenářskou gramotností (Hejsek 2014).

Důraz je kladen na fakt, že mezinárodní výzkumy gramotnosti se zaměřují především na patnáctileté žáky, aby zjistily, jakým způsobem jsou připraveni na další vzdělávání nebo nástup na pracovní trh (Zpráva z tiskové konference 2001, s. 1).

Poslední výzkum PISA proběhl v roce 2018 a byl zaměřen zejména na úlohy z čtenářské gramotnosti. V letošním roce (2021) proběhne další výzkum PISA a jedno dominantní složkou bude šetření v oblasti finanční gramotnosti (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl 2019, s. 10).

7 VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Výzkumy čtenářské gramotnosti na středních školách byly realizovány v celkovém počtu méně z důvodu nepravidelnosti (Kelblová 2006, s. 113). Na středních školách se výzkumy spíše orientují na matematiku a obory přírodních věd. Čtenářská gramotnost není na střední škole v centru zájmu, a proto nebyla dosud komplexně zmapována (Kelblová 2006, s. 126).

7.1 Svět gramotnosti

V současné době společnost SCIO ověřuje úroveň čtenářské gramotnosti za pomoci on-line testu. Každý žák získává svůj unikátní test, který mu dává otázky podle předchozích odpovědí. (SCIO)

„Test ověřuje tři základní čtenářské dovednosti:

- *Získávání informací;*
- *Zhodnocení textu;*
- *Zpracovávání informací.“* (SVĚT GRAMOTNOSTI 2021)

Tento projekt je vhodný pro základní i střední školy, a to pro žáky od třetí třídy ZŠ po čtvrtý ročník SŠ. Po ukončení testu dostává žák okamžitou individuální zprávu. V rámci čtenářské gramotnosti pracují se sedmi úrovněmi: *„nečtenář, začátečník, průzkumník, objevitel, profík, specialista, expert“* (SVĚT GRAMOTNOSTI 2021).

8 ČTENÁŘSTVÍ MLÁDEŽE VE VĚKU 15–19 LET

8.1 Čtenářství jako součást volnočasových aktivit

Pro mladé lidi ve věku 15–19 let má významné postavení sociální kontakt, proto se věnují sportu a snaží se žít společenský život. V tomto období je typické navazování prvních milostných vztahů. Velké zastoupení v každodenních aktivitách má vyhledávání na internetu, sociální sítě, poslech hudby, sledování filmů a seriálů. Četba knih stále patří mezi volnočasové aktivity. Nejčastějším důvodem, proč mládež nečte, je to, že mladí preferují aktivity, které jsou méně náročné (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 31–33).

Na základě výzkumu existuje spojitost mezi volbou volnočasových aktivit a čtenářstvím. Bylo zjištěno, že žáci, kteří se věnují především online aktivitám a tráví svůj čas s kamarády, patří mezi slabé čtenáře. Naopak žáci, kteří se věnují přípravě do školy, patří mezi silné čtenáře. Volba volnočasových aktivit je podmíněna typem střední školy (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 33–34).

Čeští rodiče si uvědomují význam čtení v souvislosti se vzděláváním. Mezi důležité faktory pro rozvoj čtenářství patří zejména čtenářské zázemí v rodině dítěte, dále se jedná o předčítání dětem, což potvrzují nejen české, ale i zahraniční výzkumy (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 46).

Podle autorů publikace *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (2018, s. 59) mezi „hlavní důvody nečtenářství u starších dětí 15–19 let“ patří:

- *„Nuda;*
- *Nevhodný výběr žánru;*
- *Dlouhé a podrobné popisy;*
- *Nevhodný výběr knih z hlediska žánru – může se jednat o pokus vrátit se k žánru, který se čtenáři líbil před lety. Setkání s knihou, kterou nakonec odloží, může být pro čtenáře demotivující;*
- *Zastaralý jazyk či styl – opakovaně byla v souvislosti s nedočtenou knihou zmíněna povinná školní četba. V takovém případě mladí řeší dilema, zda knihu dočíst, přestože je nebaví a je to pro ně demotivující školní povinnost, nebo knihu odložit a vyhledat si podklady pro výstup povinné školní četby na internetu.“*

8.2 Preference knih a žánrů

Volba žánru je podmíněna pohlavím a věkem. Žáci na středních školách si vybírají knihu hlavně podle žánru, dále vybírají tituly ze seznamu povinné četby

a v neposlední řadě dávají na doporučení kamarádů (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 65–72).

8.3 Četba elektronických knih

Počet čtenářů elektronických knih s věkem roste, zároveň roste i počet čtenářů, kteří mají s elektronickou knihou zkušenost, ale nečtou je pravidelně. Stále většina čtenářů preferuje klasické knihy, na *kterých „oceňují vůni, obrácení stránek atd.“* (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 79) Čtenáři elektronických knih patří většinou ke skupině silných čtenářů. Protože stálí čtenáři preferují tištěné knihy, nemůžeme mluvit o tom, zda čtení elektronických knih ovlivňuje čtenářství v České republice (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 78–79).

8.4 Audioknihy

Audioknihy se stávají stále oblíbenější formou čtenářství. Důvodem může být rostoucí globální trend, který může podle zahraničních studií souviset s *„potřebou četby titulů k maturitě nebo jinými faktory“* (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 83).

8.5 Povinná školní četba

Povinná školní četba na středních školách má různé podoby a výstupy: *„od čtenářských deníků, zápisů, písemných referátů až po ústní referáty, diskuse aj.“* (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 90) Mnoho odborníků se zabývá povinnou školní četbou jako rozvojem čtenářské gramotnosti a panují neshody okolo jejího zrušení. Dominují obavy, že pokud se povinná školní četba zruší a nechá se žákům volný výběr, může nastat situace, kdy některé děti nebudou číst vůbec nebo jen zřídka. Proto se stále vydáváme střední cestou, která pro žáky představuje volbu titulů ze seznamu doporučené literatury (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 93). *„Nejčastěji mají povinnou školní četbu studenti gymnázií, nejméně často mají povinnou školní četbu studenti učebních oborů“* (Friedlanderová, Prázová, Landová, Richter 2018, s. 94).

8.6 Motivace

Jak přivést žáky ke knize? Existuje mnoho faktorů ovlivňujících čtenářství. Dítě by mělo být vedeno již od mladšího školního věku ke čtenářským návykům. Všeobecně z výzkumů vyplývá, že primárně zmiňovaným faktorem, který ovlivňuje čtenářství, je rodina. Podíl na zájmu o čtení nemají jen rodiče, ale i prarodiče. Pokud dítě vyrůstá v rodině, která si váží literatury, má domácí knihovničku, předčítají

mu, buduje se u dítěte pozitivní vztah ke knihám a četbě (Doležalová 2014, s. 65). Dalším často frekventovaným faktorem je škola. Zde vstupuje do popředí role učitele, jehož cílem by měla být správná motivace žáků ke čtení. Učitel by měl vzbudit zájem o literaturu, měl by budovat kladný postoj žáků ke knihám, poskytnout podporu a měl by být schopen doporučit vhodné tituly a texty jednotlivcům.

Učitel by měl předpokládat, že může ve své třídě přijít do styku s žáky, kteří patří mezi pravidelné čtenáře, s žáky, kteří patří mezi občasné čtenáře, u nichž je předpoklad rozvoje jejich čtenářství, a nakonec s žáky, kteří nečtou (Gabal, Václavíková Helšusová 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

9 RECEPCE UKÁZKY Z KNIHY KUŘE MELANCHOLIK

Součástí analýzy čtenářství a čtenářské gramotnosti bylo shromáždění mnoha odborných zdrojů, týkající se této problematiky. Teoretická část se snažila vybudovat obraz toho, jakým způsobem je na tento okruh problémů nahlíženo. Praktická část se zaměřuje na žáky středních škol především z Pardubického kraje. Cílem kvantitativního výzkumu, který je založen na metodě dedukce, bylo ověřit míru pochopení textu, vnímání jeho estetické funkce, jenž vyvolává citový prožitek, a zjistit čtenářské preference žáků na středních školách. Na výsledky výzkumu musíme nahlížet s jistým odstupem z důvodu volně formulovaných odpovědí respondentů na otázky, které jsou spjaty s jejich emocionální složkou. Výzkum tedy nemůžeme považovat za zcela reprezentativní, protože se vztahuje k užšímu počtu cílových respondentů. Avšak můžeme předpokládat, že se může stát jedním z mnoha impulsů zájmu ohledně problematiky čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti na středních školách.

9.1 Výzkumný problém

Nejprve byl určen výzkumný problém, od kterého se odvíjely výzkumné otázky.

Tabulka 5: Výzkumný problém

Výzkumný problém	Recepce čtenářství středoškoláků
Výzkumné otázky	Jaké žánry knih středoškoláci vyhledávají?
	Jaké tituly mezi žáky v četbě dominují? Kdo nebo co má největší vliv na četbu středoškoláků?
	Jaké rozdíly budou mezi odpověďmi žáků, kteří jsou seznámeni s knihou či knihu četli, a žáků, kteří vycházejí primárně z textu?

9.2 Dotazníkové šetření

V rámci recepčního výzkumu skrze dotazníkové šetření jsem zkoumala recepci ukázky z knihy *Kuře melancholik*, kterou můžeme nalézt v seznamech četby k ústní

maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. Dotazník byl zaměřen na žáky středních škol, tj. období adolescence od 15 do 19 let.

Dotazník je zcela anonymní a nalezneme ho v příloze. Byl vytvořen pomocí internetové služby Google Forms, jehož odkaz byl dostupný na facebookovém účtu a byl rozeslán pomocí e-mailu. Papírová verze bohužel nebyla vzhledem k epidemiologické situaci respondentům k dispozici.

Celkově se dotazník skládal z uzavřených i otevřených otázek, které měly za úkol zmapovat vnímání estetické roviny textu, žánrové preference a práci s textem. Respondenti museli z větší části formulovat svoje odpovědi sami.

Recepce se zúčastnilo dohromady 39 žáků prvních až čtvrtých ročníků středních škol. Dotazník se skládal ze 14 otázek, z nichž bylo použito 5 uzavřených otázek (č. 1, 6, 7, 9, 11), které nabízely respondentovi výběr z možných odpovědí. Zbýlých 9 otázek bylo otevřených (č. 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 13, 14) a respondenti museli své odpovědi formulovat sami.

Dotazník je rozdělen na tři části. V první části respondenty oslovuji, představuji svou osobu a žádám je o vyplnění dotazníku s krátkými instrukcemi. Ve druhé části se objevují otázky, které zjišťují základní identifikační údaje o respondentovi, a to pohlaví, školu a třídu, kterou navštěvuje. Součástí jsou i otázky, které zjišťují čtenářské preference, jako jsou oblíbené žánry knih, poslední přečtené tituly anebo otázka týkající se motivace ke čtení (zde měli respondenti na výběr z 5 možností a museli zvolit alespoň jednu z nich). Třetí část tvoří zbylých 8 otázek, jež se vztahují k samotné knize *Kuře melancholik*, od českého představitele naturalismu, Josefa Karla Šlejhara. Tento poslední okruh otázek zkoumá, v jaké míře mají čtenáři dílo v povědomí, zda dokážou správně určit literární druh vybrané ukázky a na závěr se objevují otázky, týkající se vyvolaných emocí skrze ukázkou a na práci s textem.

9.3 Výběr vzorku

Výzkum byl proveden na základě účelového výběru, který je založen na důvěryhodnosti, a ne na reprezentativnosti. Výzkumný vzorek byl zvolen na úsudek samotného výzkumníka a nebyly stanoveny žádné kvóty (Disman 2011, s. 112–113). Vzorek by měl reprezentovat žáky na středních školách, proto tedy podmínkou pro vyplnění dotazníku bylo studium na střední škole. Pro získávání co nejvíce spolehlivých dat byly pro výzkum osloveny školy z Pardubického kraje.

9.4 Charakteristika ukázky z knihy *Kuře melancholik*

Ukázka byla zvolena přibližně z druhé poloviny knihy, byla vybrána z důvodu charakteristiky vztahu mezi chlapcem, jeho macechou, která v textu představuje po-

stavu mladé paní, a kuřetem. Jedná se o text, který předchází samotnému vyústění díla, kdy chlapec tragicky umírá.

Pro zvolení textu, jsem se řídila tím, aby byl do značné míry ukázán vztah kuřete a chlapce a zároveň krutost mladé paní k dítěti, kterou budou respondenti schopni přijímat. Ukázka nás nejprve uvádí do děje, kdy mladá paní prochází kolem chlapce a táže se děveček, zda necítí puch. Následně je chlapec vyhnán s posměchem ven do síně, kde pláče. Po chvíli za ním přichází kuře, které se nasytí z chlapcovy misky a pak u něho nehnutě stojí.

Respondent by měl na základě ukázky dokázat popsat chlapcovy pocity pomocí motivů, které se v ukázce přímo vyskytují. Jako příklad můžeme nalézt motiv pláče, posměchu, vyhnání z místnosti anebo motiv misky, která je vyměněna za talíř. Bezpochyby se jedná o emotivní ukázkou textu, proto byli respondenti tázáni i na to, jaké pocity v nich samotných ukázka vyvolává. V této rovině záleží primárně na osobnosti a zkušenostech samotného čtenáře. Mezi emotivní motivy řadíme opět pláč, tragiku, lítost atd.

Odpověď na otázku týkající se samotné role kuřete jak v ukázce, tak v celé knize, budou mít lehčí formulovat respondenti, kteří jsou s knihou seznámeni. I přes to si můžeme povšimnout několika indicií, které nám mohou napovědět. Podíváme-li se na roli kuřete očima respondenta, který tuto knihu zná, bude jeho odpověď jednoznačná. Avšak naopak podíváme-li se na úryvek očima respondenta, který vychází z uvedené ukázky, bude se nejspíše řídit motivy, kterými jsou například to, že kuře přichází v okamžiku chlapcova žalu, to, že se kuře beze strachu v chlapcově přítomnosti nasytí a poté s ním bez ohrožení setrvává v síni.

9.5 Recepce ukázky – výsledky výzkumu

9.5.1 Analýza dat

Dotazník sloužil ke sběru kvantitativních dat, která jsem následně příslušnými způsoby vyhodnotila. Nashromážděná data jsem pro přehlednost zanesla do grafů a tabulek, které jsem vytvořila pomocí programu Microsoft EXCEL. Jednotlivé výsledky se následně pokouším slovně interpretovat a shrnout.

9.5.2 Vyhodnocení dotazníku

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 39 respondentů. Celkem tedy bylo vráceno 39 dotazníků v on-line podobě, z tohoto počtu jsem po zpracování musela 3 dotazníky vyřadit, a to z důvodu nezodpovězených otázek. Respondenty jsem rozdělila podle pohlaví. Výzkumný vzorek dosáhl 36 respondentů, z toho 19 chlapců a 17 dívek. V rámci výzkumu jsem zaznamenala i typ školy a třídu, kterou respondenti navštěvují.

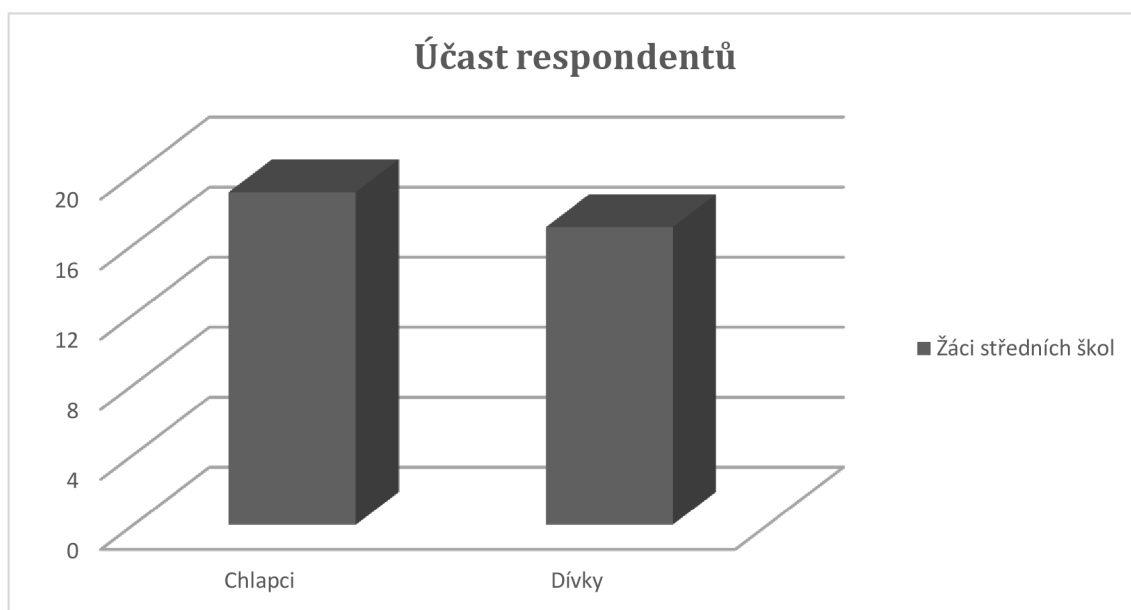
Otázka č. 1: Pohlaví

První otázka sloužila k identifikaci respondenta podle pohlaví, žáci vybírali ze dvou možností chlapec X dívka. Předpokládala jsme, že se dotazníkového šetření zúčastní více dívek než chlapců, vzhledem k tomu, že se dívky dle výzkumů všeobecně řadí k silnějším čtenářům. Tento předpoklad se nenaplnil, zastoupení chlapců bylo dokonce vyšší než zastoupení dívek.

Dále jsme se domnívala, že spíše chlapci nebudou k otázkám přistupovat zodpovědně. Tato domněnka se naplnila ve 3 vyřazených dotaznících, které nebyly z větší části vyplněny nebo obsahovaly nevyhovující odpovědi. Zbylí respondenti přistupovali k vyplňování dotazníku svědomitě.

Tabulka 6: Účast respondentů

Chlapci	19
Dívky	17



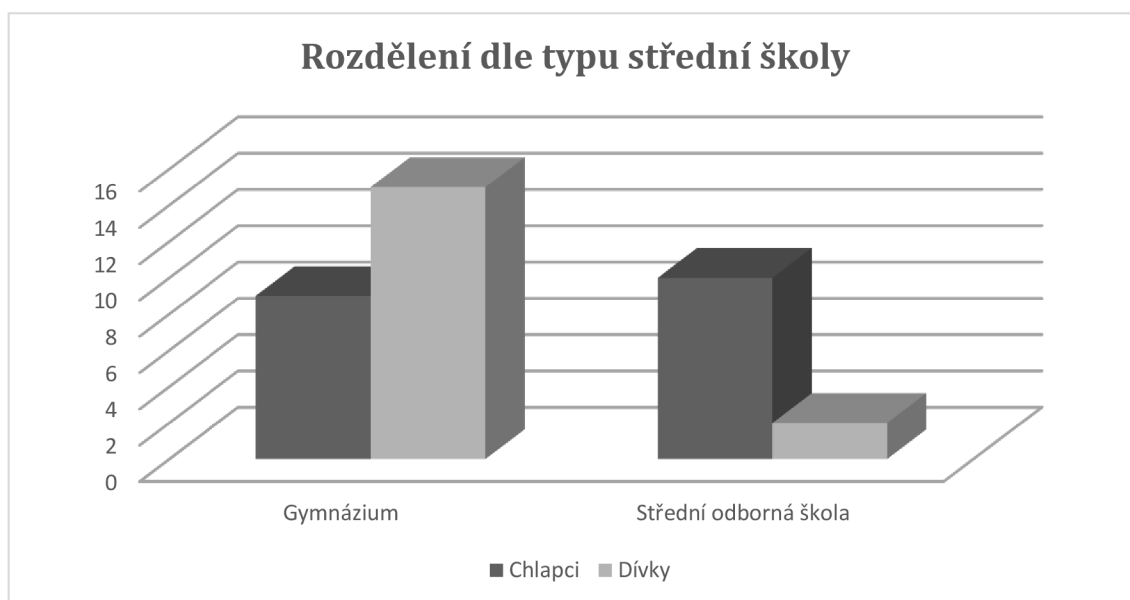
Graf 1: Účast respondentů

Otázka č. 2: Škola

Z výsledků vyplývá, že mého výzkumu se zúčastnila ve větším počtu skupina respondentů, která navštěvuje gymnázium. Jedná se konkrétně o 24 žáků, což představuje 67 % z celkového počtu. Oproti tomu skupina respondentů, která navštěvuje střední odbornou školu, tvoří 12 žáků, což činí zbylých 33 %.

Tabulka 7: Rozdělení dle typu střední školy

	Gymnázium	Střední odborná škola
Chlapci	9	10
Dívky	15	2



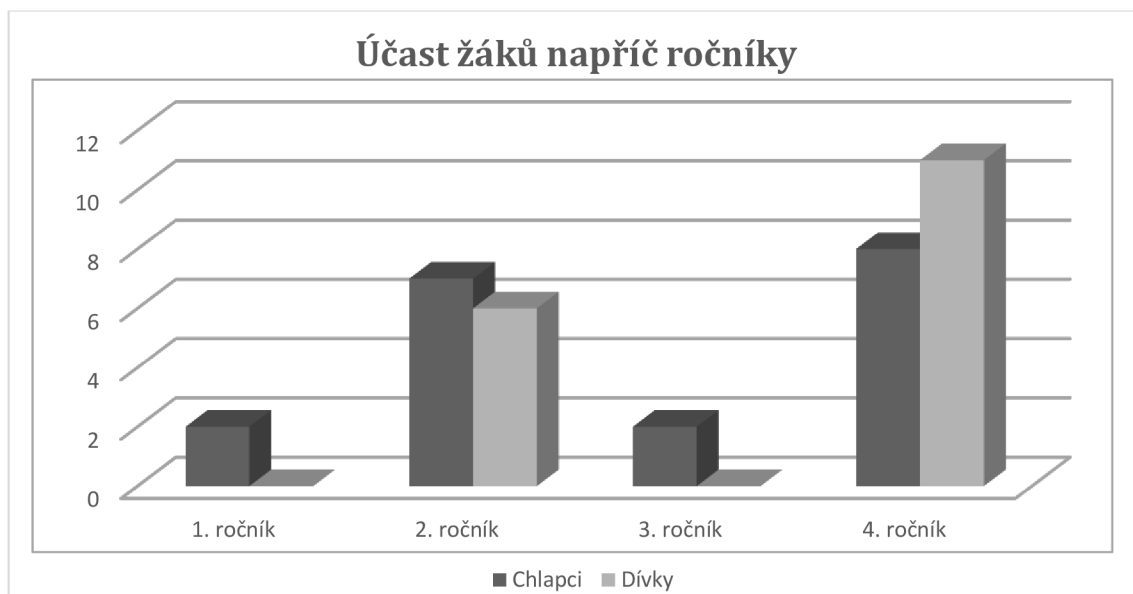
Graf 2: Rozdělení dle typu střední školy

Otázka č. 3: Třída

Tato otázka sloužila k bližší identifikaci respondentů, kteří se výzkumu účastnili. Z odpovědí vyplývá, že nejpočetnější skupinou byli respondenti, kteří navštěvují 4. ročník, což činí 53 % z celkového počtu. Druhá skupina představuje respondenty, kteří navštěvují 2. ročník, což činí 36 % z celkového počtu. Skupiny respondentů, kteří navštěvují 1. a 3. ročník jsou nejméně početné, dohromady dosahují zbylých 11 % z celkového počtu.

Tabulka 8: Účast napříč ročníky

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Chlapci	2	7	2	8
Dívky	0	6	0	11



Graf 3: Účast žáků napříč ročníky

Otázka č. 4: Jaký je váš oblíbený žánr knih?

Pomocí této otázky jsem zjišťovala oblíbené žánry knih žáků středních škol. Překvapila mě velká různorodost žánrů, kterou nejspíše způsobila otevřenost otázky. Mnoho z respondentů uvedlo více než jednu odpověď, tedy celkově 36 respondentů uvedlo 61 odpovědí na tuto otázku. Při vyhodnocování jsem jednotlivé žánry zanesla do grafu.

Nejčastěji zmiňovaný žánrem bylo fantasy, které uvedlo 12 respondentů, což činí 33 %. Druhou nejčastější odpovědí byly detektivky, které uvedlo 7 respondentů, tedy 19 %. Třetí obvyklou odpovědí bylo sci-fi, jež uvedlo 6 respondentů, 17 %. Na dalších příčkách se umístily žánry jako dobrodružná literatura (14 %), horor (14 %), odborná literatura (11 %), román (8 %), thriller (8 %), romantická literatura (6 %). Zbýlé uvedené žánry zvolilo 10 respondentů, tedy 28 %. Na závěr bych zmínila, že 4 respondenti (11 %) uvedli, že žádný oblíbený žánr nemají.



Graf 4: Oblíbené žánry knih

Otázka č. 5: Jaké tři poslední knihy jste přečetli?

V rámci výzkumu jsem se respondentů ptala na poslední tři přečtené knihy. K častěji zmiňovaným knihám patřily tituly jako například Zaklínač, Farma zvířat nebo Pýcha a předsudek. Respondenty jsem rozdělila na chlapce a dívky, odpovědi jsem pro větší přehlednost zadala do tabulky. Bohužel od tří respondentů (chlapců) jsem dostala odpověď, že si na poslední přečtené knihy nepamatují.

Tabulka 9: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Jaké tři poslední knihy jste přečetli?

Chlapci				Dívky		
1.	Harry Potter	Sex ve městě	Červená, bílá a královsky modrá	Padesát odstínů šedi	Babička	Rudá galerie
2.	Krysař	Stařec a moře	Král Lávrá	Evžen Oněgin	Cizí žena a muž pod postelí	Sněhulák
3.	Eragon	Důmyslné umění, jak mít všechno u pr**le	Čtyři dohody	Zaklínač I.	Zaklínač II.	Zaklínač III.
4.	Zaklínač	Marťan	Hra o trůny	Vztahy a mýty	Malý princ	Seifertovy básně
5.	Veronika se rozhodla zemřít	Farma zvířat	Bohatý táta, chudý táta	Hunger games	Demian	Dopisy ztraceným
6.	Případ pelikán	Tajuplný ostrov	Kytice	Pátračka Gilda a Jezerní panny	Eleanor and Park	The Silence of the Lambs
7.	-	-	-	Řbitov zvířátek	A Brief History of Time	Skleněný trůn
8.	Zmrtvýchvstání	Divočina	Pýcha a předsudek	Malý pražský erotikon	Nimbus	Strakonický dudák
9.	Robinson Crusoe	Zaklínač III.	Zaklínač IV.	Pýcha a předsudek	Strom lží	Hledání Aljašky
10.	Zákon smečky	Škola malého stromu	Děti ze stanice ZOO	Prvok, Šampón, Tečka a Karel	Zaklínač	Paganini
11.	-	-	-	Ti druzí	Lisey a její příběh	Čtyři po půlnoci
12.	-	-	-	Rafaelova škola	Pýcha a předsudek	Jana Eyrová
13.	Černočerná tma	Řbitov zvířátek	Divá Bára	Okamžiky štěstí	První miliarda je nejtěžší	Umění být zdrav
14.	Tři mušketýři	Malý princ	-	Bohové Olympu: Hádův chrám	Holky někdy koušou	Zakázaná hra Lovce
15.	Hamlet	Romeo a Julie	Misantrop	Napsáno krví	Jako zabít ptáčka	O čarodějnici, která se nenechala upálit
16.	Rudý Zeman	Průvodce českými dějinami 20. století	Psychologie komunismu	Babička	Malý princ	Farma zvířat
17.	Krysař	Divá Bára	Farma zvířat	Růže pro Algernon	Eragon	Veronika se rozhodla zemřít
18.	Zaklínač I.	Zaklínač II.	Zaklínač III.			
19.	Star Trek	Star Trek: Nová generace	Star Trek: Deep Space Nine			

Otázka č. 6: Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?

Čtení představuje činnost, která se stává základem dalšího učení a stává se i základem vztahu ke knihám, ať už kladného či záporného. Dítě by mělo být vedeno již od mladšího školního věku ke čtenářským návykům. Existuje celá řada

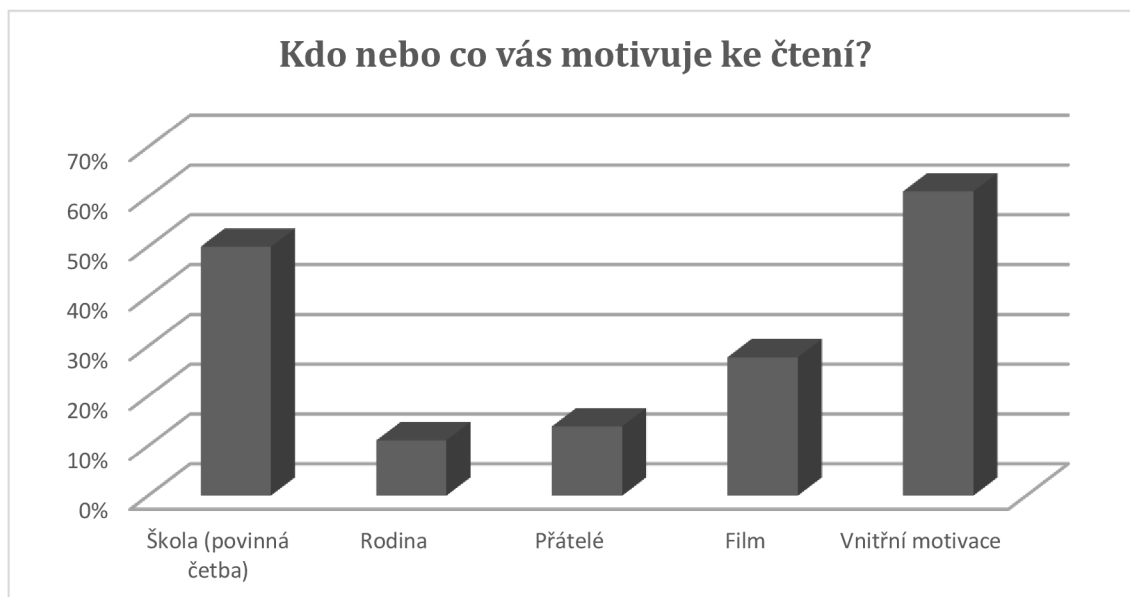
faktorů, která ovlivňuje čtenářství. Ve většině zdrojů je na prvním místě zmíněn faktor rodiny a za ním následuje škola.

V rámci otázky: **Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?** – jsem zjišťovala, v jaké míře jsou respondenti motivováni skrze školu (povinnou četbu), rodinu, přátele, filmy nebo vnitřní motivaci, která představuje činnost čtení jako součást určité své potřeby a je hodnotná. Respondenti museli vybrat alespoň jednu z uvedených možností. Tedy každý respondent mohl vybrat 1 až 5 možností, celkově jsem získala 59 odpovědí na tuto otázku.

Nepočetnější zastoupení má vnitřní motivace, tuto možnost využilo 22 respondentů, což představuje 61 % respondentů. Následuje motivace skrze školu (povinnou četbu), kterou zvolilo 18 respondentů, což činí 50 % respondentů. Třetí nepočetnější zvolenou možností byla motivace skrze film, tuto možnost vybralo 10 respondentů (28 %). Nejméně zastoupené možnosti byly motivace skrze přátele, zvolilo celkem 5 respondentů (14 %), a skrze rodinu, která měla zastoupení nejmenší, zvolili ji pouze 4 respondenti (11 %).

Tabulka 10: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?

	Škola (povinná četba)	Rodina	Přátelé	Film	Vnitřní motivace
Žáci	50 %	11 %	14 %	28 %	61 %



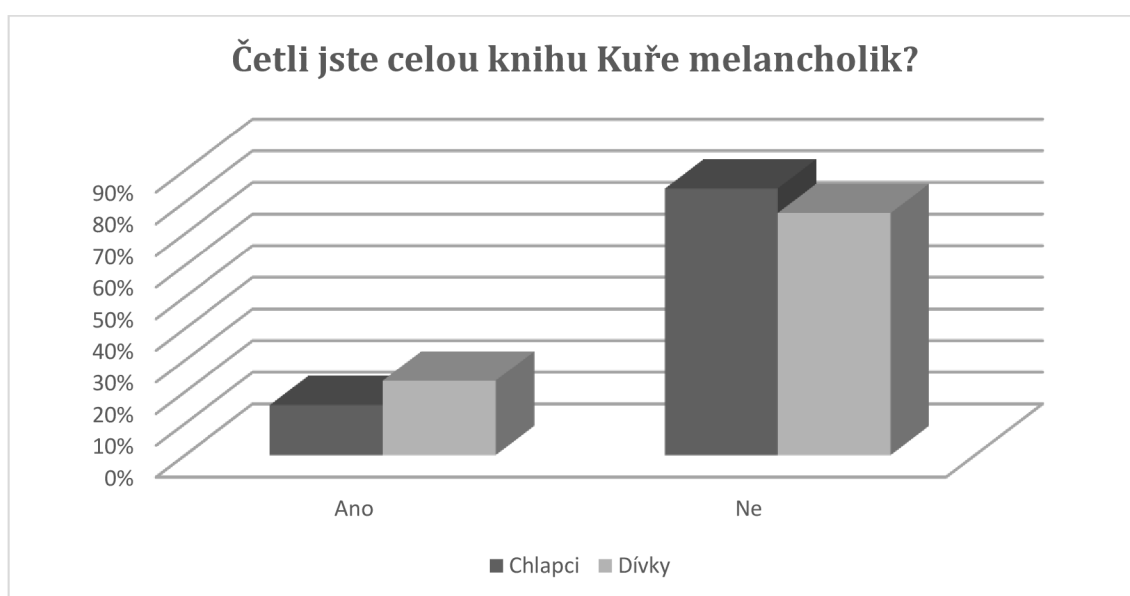
Graf 5: Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?

Otázka č. 7: Četli jste celou knihu Kuře melancholik?

Opět jsme vycházela z celkového počtu 36 respondentů, kterých jsem se ptala na otázku: **Četli jste celou knihu Kuře melancholik?** Většina respondentů odpověděla záporně, celkově se jedná o 16 chlapců (84 %) a 13 dívek (76 %). Kladně odpověděli 3 chlapci (16 %) a 4 dívky (24 %).

Tabulka 11: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Četli jste celou knihu Kuře melancholik?

	Ano	Ne
Chlapci	16 %	84 %
Dívky	24 %	76 %



Graf 6: Četli jste celou knihu Kuře melancholik?

Otázka č. 8: Víte, o čem je tento příběh?

Odpovědi na otázku: **Víte, o čem je tento příběh?** – odpovídaly tomu, že většina respondentů knihu nečetla. I přes tento fakt, mnoho respondentů, kteří odpověděli kladně, konkrétně 6 chlapců (32 %) a 7 dívek (41 %), dokázalo zformulovat výstižně její děj.

Zajímavou odpověď uvedla studentka gymnázia, která přirovnala příběh k pohádce Ošklivé káčátko (*O chlapci a kuřeti. Chlapec je smutný, je to tak trochu podobné Ošklivému káčátku.*).

Chlapci:

Ano, vím. Je to příběh o dítěti, které není vychováváno vlastní matkou.

Ano, je to příběh o chlapci, který přišel o maminku. Jeho macecha ho trápila. S kuřetem ho pojí podobný osud.

Ano, chlapci umře maminka, macecha ho týrá a na konci chlapec umře.

Ano. Malé dítě trpí a najde si kamaráda v kuřeti.

Dívky:

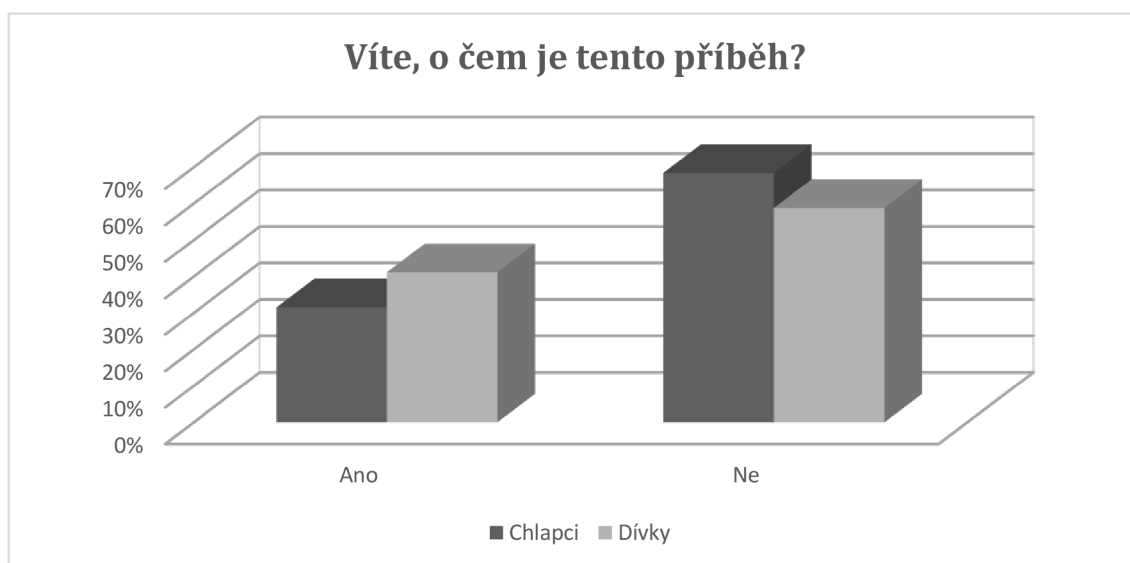
Ano, chlapec je osamocený a jeho jediným přítelem je kuře.

*Ano. Na začátku malému chlapci umírá maminka a ve stejnou dobu se na statku vy-
líhla kuřátka. Jedno z kuřátek je zaostalé a chlapec se o něj začíná starat. Otec přivá-
dí domů novou „maminku“, která předstírá lásku k chlapcovi. Po čase macecha mění
služebnictvo a týrá chlapce, jehož nejlepším kamarádem je kuřátko. Chlapec na konci
umírá v kůlně.*

*Ano, příběh vypráví o chlapci, kterému zemře matka a on musí začít žít s macechou
a otcem. Jeho jediný přítel je kuře.*

Tabulka 12: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Víte, o čem je tento příběh?

	Ano	Ne
Chlapci	32 %	68 %
Dívky	41 %	59 %



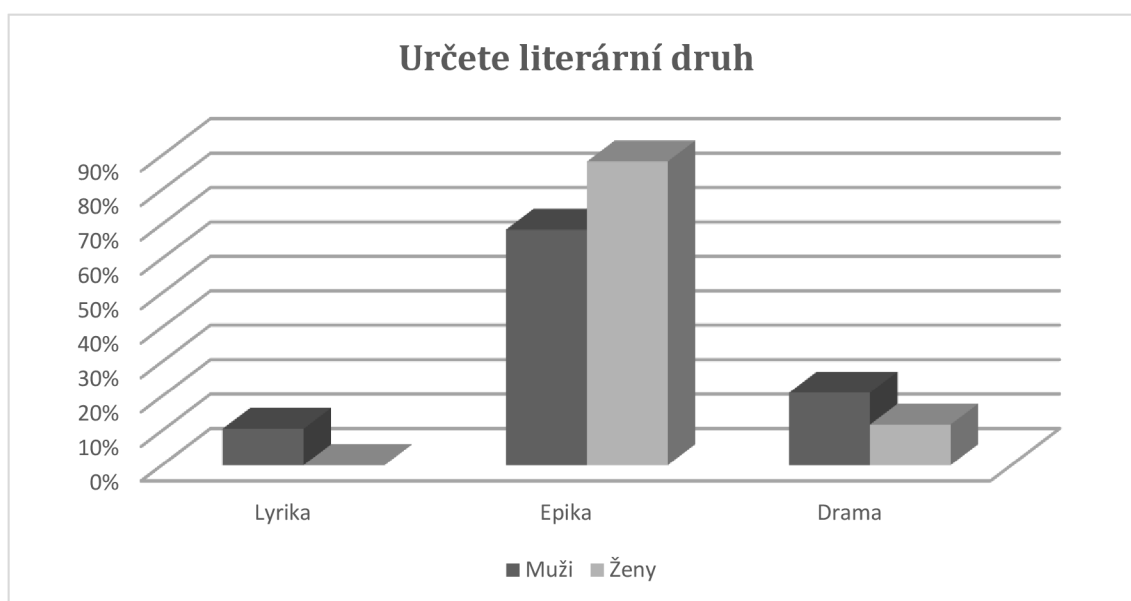
Graf 7: Víte, o čem je tento příběh?

Otázka č. 9: Určete literární druh

Tuto otázku jsem zahrnu do dotazníkového šetření z důvodu, že se jedná o jeden z požadavků, který je na žáky kladen při ústní maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. Zajímalo mě, v jaké míře budou mít respondenti s touto otázkou problém. Vyšší úspěšnosti dosáhly především dívky, jejichž odpovědi byly v 88 % správné (15 dívek). Chlapci byli úspěšní o dvě desítky procent méně, správnou odpověď zvolilo celkem 68 % chlapců (13 chlapců). Překvapila mě skutečnost, že 11 % chlapců (2 chlapci) označilo za správnou odpověď lyriku. Druhou nejvíce frekventovanou odpovědí bylo drama, které zvolilo 21 % chlapců (4 chlapci) a 12 % dívek (2 dívky).

Tabulka 13: *Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Určete literární druh*

	Lyrika	Epika	Drama
Chlapci	11 %	68 %	21 %
Dívky	0 %	88 %	12 %



Graf 8: *Určete literární druh*

Otázka č. 10: Popište pocity, které ve vás ukázka vyvolává.

Tato otázka se zaměřuje na vyvolané pocity respondentů skrze text ukázky. Zde respondenty můžeme dále rozdělit dle formy odpovědi na dvě skupiny. První skupinu tvoří ti, co své pocity formulovali dle výčtu emocí. Druhá skupina je tvořena respondenty, kteří své odpovědi více rozvinuli a své pocity odůvodnili.

Mezi nejčastější odpovědi všech respondentů, formou výčtu emocí, patřily: *úzkost, samota, smutek, deprese, zloba, melancholie, lítost, zášť, rozpolcení, soucit, přátelství, úzkost, bezpečí, nespravedlnost, nenávisť, stud a smíšené pocity.*

Následující odpovědi byly rozděleny dle pohlaví. Můžeme spatřit patrný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Chlapci upřednostnili odpověď formou výčtu vyvolaných emocí, oproti tomu dívky se snažily více své odpovědi stylizovat do vět.

Chlapci: *Úzkost, samota, smutek, deprese, lítost, zášť, rozpolčení, přátelství, soucit, bezpečí, melancholie, smíšené pocity a stud.*

Je mi líto chlapce, ukázka je smutná a můžeme zde spatřit věrnost kuřete vůči chlapci.

Nevím přesně, co si mám o kuřeti myslet.

Dívky: *Zloba, smutek, melancholie, úzkost, soucit, hanba, deprese a zmatené pocity.*

Zvláštní, myslím si, že kniha je velmi na zamyšlení a je těžké ji pochopit. Pochopit skrytý význam knihy. Chlapečka mi je líto, protože se potýká s nenávisť a nespravedlností.

Nechut', údiv (ve smyslu, že ho odsoudili jen za to, že jim nevoněl).

Je mi chlapce líto.

Cítím smutek, lítost a nespravedlnost ke chlapci.

Ukázka klade velký důraz na city.

Zlost k maceše, nemá důvod takhle degradovat svého „syna“.

Cítím hořkost vůči ženám, které se chlapci posmívaly.

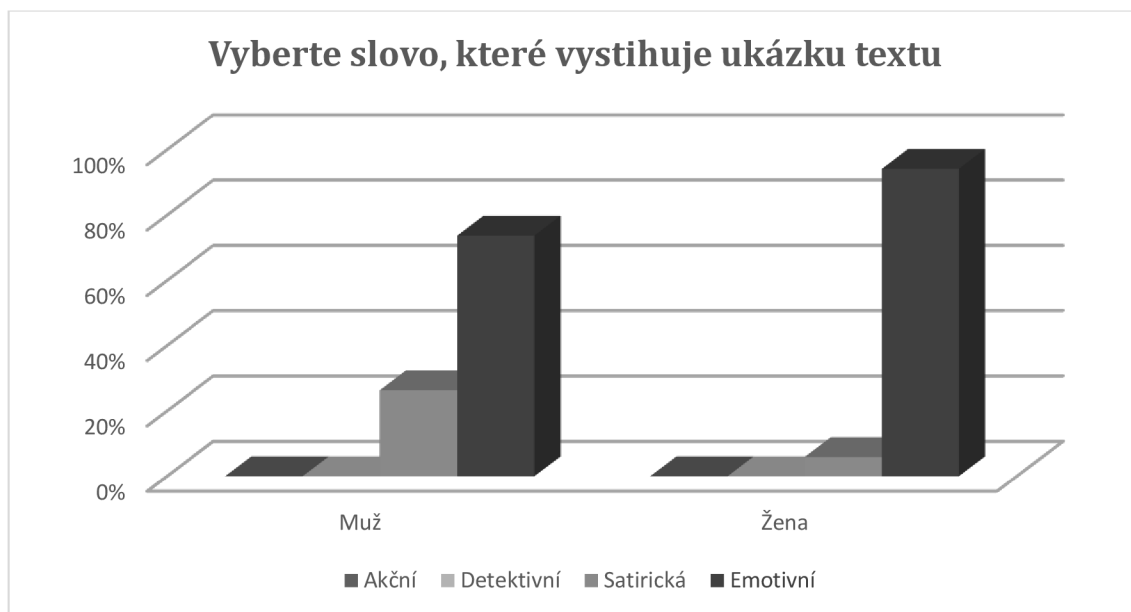
Vyvolává smutek, nenávisť vůči mladé paní a soucit s chlapcem.

Otázka č. 11: Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu.

V otázce **Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu.** – respondenti vybírali ze čtyř možností: akční, detektivní, satirická a emotivní. Zde vstupoval do aktu rozhodování nad odpovědí dojem, který v respondentech ukázkou vyvolala. Odpovědi akční a detektivní nezvolil ani jeden z respondentů. Ukázkou za emotivní považuje 14 chlapců (74 %) a 16 dívek (94 %) a pro 5 chlapců (26 %) a jednu dívku (6 %) je ukázkou satirická.

Tabulka 14: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu

	Akční	Detektivní	Satirická	Emotivní
Chlapci	0 %	0 %	26 %	74 %
Dívky	0 %	0 %	6 %	94 %



Graf 9: Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu

Otázka č. 12: Jakou roli hraje v díle kuře?

Předpokládala jsem, že odpovědi na tu to otázku se budou lišit podle toho, zda respondenti vycházejí přímo z ukázky nebo zda vycházejí ze znalosti děje knihy. V rámci vyhodnocení jsem za jednotlivé odpovědi poznamenala souvislosti s otázkou číslo 8, která objasňuje, zda jsou respondenti seznámeni s dějem knihy, a otázkou číslo 11, v níž měli respondenti jedním slovem ukázkou charakterizovat.

Překvapivým faktem bylo, že většina respondentů dokázala vystihnout roli kuřete v díle, a v souvislosti s předchozími otázkami příliš nezáleželo na tom, zda příběh znají.

Chlapci: 2 odpovědi nevím (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní), 2 odpovědi nedokážu to poznat z této části textu (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Satirická), 1 odpověď nepamatuji si to (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Satirická)

Kuře představuje jediného kamaráda malého chlapce. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Má kladný vztah k chlapci, protože ostatní k němu kladný vztah nemají. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Přítele chlapce. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Kamaráda v bolesti. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Představuje svět, který plyne dál nezávisle na chlapci. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Nevím, jakou roli hraje kuře v celém díle, ale můžeme zde spatřit oddanost a věrnost vůči chlapci. Zároveň mám pocit, že kuře využívá situace a jí z chlapečkovy misky. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Kuře pomůže chlapcovi. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Kuře je stejně jako chlapec opuštěné. Představují pro mě sounáležitost. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Přirovnání k chlapci, zanedbávané a odstrkované jako on. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Užívá si jídla. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Z ukázky vyplývá, že kuře je očividně hladové, proto využívá situace. Je mi líto chlapce, myslím, že ho kuře jen zneužije. Je to satira, která ukazuje chlapcovu samotu, a kuře pro mě znamená jakýsi symbol lidského jednání. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Satirická)

Kamarád chlapce. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Odras chlapce. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Satirická)

Nejlepší kamarád hochu. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Dívky: 3 odpovědi nevím. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Reflektuje malého chlapce. Oba toho mají velmi společného. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Malá naděje chlapečka. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Z ukázky plyne, že je to postava, které nevdí, že hoch smrdí. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Představuje někoho podobného chlapci, stává se jeho přítelem. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Je jediným přítelem chlapce, který je obětí tyranie rodinných příslušníků ... (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Domnívám se, že kuře sdílí určité vlastnosti s chlapcem – v tom, že je samotné – tím je chlapci o trochu blíž. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

V dané ukázce asi hlad a poté spokojenost. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Přihlížející. Odras chlapce. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Jde se v klidu najíst ke chlapci, jako jediné bez zlých slov a posměchu. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Ukázalo, že se kluka nebojí a nepohrdá jím. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Rozveselení, změnu pozornosti. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Satirická)

Tichý přítel. (otázka č. 8 - Ne, otázka č. 11 - Emotivní)

Kuře je nejlepším přítelem chlapce. Jedná se o paralelu mezi chlapcem a kuřetem – chlapec je odstrčen a kuře také, oba sdílejí stejný osud. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

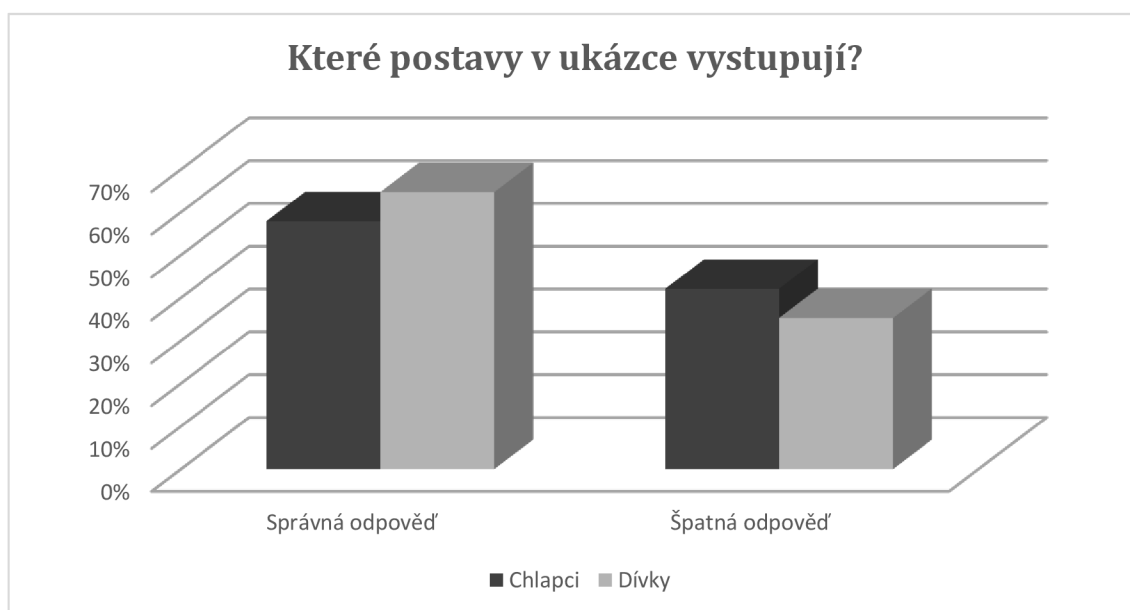
Jediného přítele chlapce. (otázka č. 8 - Ano, otázka č. 11 - Emotivní)

Otázka č. 13: Které postavy v ukázce vystupují?

Třináctá otázka představovala práci s textem. Respondenti měli za úkol vypsát postavy, které v ukázce přímo vystupují. Správná odpověď byla následující: mladá paní (macecha), děvečky (služky), hošík (chlapec), Pepka a kuře. Překvapila mě poměrně nízká míra úspěšnosti. Nejčastěji, v rámci špatných odpovědí, respondenti zapomněli uvést minimálně jednu z postav. Správně odpovědělo 11 chlapců (58 %) a 11 dívek (65 %). Špatnou odpověď uvedlo 8 chlapců (42 %) a 6 dívek (35 %).

Tabulka 15: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Které postavy v ukázce vystupují?

	Správná odpověď	Špatná odpověď
Chlapci	58 %	42 %
Dívky	65 %	35 %



Graf 10: Které postavy v ukázce vystupují?

Otázka č. 14: Co chlapec z ukázky prožívá?

Odpověď na poslední čtrnáctou otázku museli respondenti opět formulovat sami. Tentokrát neměli za úkol popsat emoce své, ale emoce chlapce z ukázky. Nejprve jsem se zaměřila na nejčastější odpovědi všech respondentů. Protože k této otázce každý přistoupil ve stylizaci své odpovědi odlišně, nejprve jsem uvedla opakující se výčet emocí a poté jsem citovala odpovědi, které byly formulované do vět.

Troufám si tvrdit, že k této otázce všichni respondenti přistoupili zodpovědně a shledala jsem silnou potřebu se k této otázce vyjádřit, vystihnout chlapcovy pocity a vcítit se do jeho role.

Mezi nejčastější odpovědi patřily: *smutek, hanba, stesk, zlost, lítost, vnitřní bolest, stud, osamocení.*

Chlapci: 1 odpověď nevím, *šikana, smutek, hanba, stesk, stud, lítost, zlost, vnitřní bolest a osamocení.*

Stesk, chybí mu jeho matka.

Smutek, lítost. Nechápe, proč mamince nesmrděl. Neví, co má dělat, je bezbranný.

Lítost nad ztrátou maminky. Samota. Je opovrhován ostatními. Nedokáže pochopit důvod svého „vyhnání“.

Stydí se a je mu to líto.

Chlapec prožívá smutek, osamění, lítost, možná stud.

Zášť chlapce vůči mladé paní.

Dívky: 1 odpověď nevím, *smutek, beznaděj, stesk, bezbrannost, zášť, ponížení, strach, žal, lítost, stud, trapnost, depresi a nepochopení.*

Nikdo se o malého hošíka nestará a nezajímá. Je smutný z toho, že mu zemřela matka a teď ho navíc nemá nikdo rád. Najde si ovšem kamaráda, malé bezmocné kuře. Je to tedy smutný malý hoch, který je šikovaný všemi zúčastněnými. Jediné kuře ho chápe.

Smutek, možná až nechápavost, neví, co udělal špatně, kde by v něm měla být chyba.

Chlapec prožívá velký zármutek ze ztráty své matky, je smutný, zoufalý, nemá nikoho, kdo by mu porozuměl, kromě malého kuřátka... nikoho.

Chlapec prožívá smutek a ztrátu.

Je smutný, služby jsou na něho zlé, vysmívají se mu.

Osamělost, stýská se mu po matce a stydí se sám za sebe.

Nechápe situaci. Stýská se mu po mamince. Prožívá beznaděj, smutek a myslím, že se stydí.

10 SHRUTÍ

Po vyhodnocení získaných dat, která byla v průběhu výzkumu nashromážděna, jsem došla k jednoznačným závěrům. Z výsledků vyplývá, že žáci stále nejsou dostatečně vedeni k přesnému vyhledávání informací z textu. Problém nečiní formulace vlastních názorů, ve většině případů byly tyto formulace velmi výstižné, avšak objevily se i odpovědi typu – nevím, nedokážu to poznat z této části textu či nepamatuji si to. Důvodem může být pohodlnost či lenost věnovat čtenému textu pozornost. Formulování názorů může být pro některé žáky obtížné, oproti tomu můžeme říct, že právě vyhledávání informací z textu lze častým procvičováním osvojit. Proto by učitelé měli brát větší zřetel k této problematice.

Vrátíme-li se k otázce č. 13 – **Které postavy v ukázce vystupují** – kde měli žáci nalézt vystupující postavy, z výsledků vyplývá, že správnou odpověď uvedlo celkem 61 % žáků. U této otázky jsem předpokládala téměř stoprocentní úspěšnost. Přitom vyjmenování postav, ať z úryvku, tak z celé knihy, patří k základním otázkám při maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury. Žák by měl dokázat jednotlivé postavy charakterizovat a určit, zda se jedná o postavu např. kladnou či zápornou apod.

Překvapivým faktem bylo určení literárního druhu ukázky uměleckého textu. Dalo by se říct, že u určení literárního druhu byly dívky úspěšnější než chlapci. Opět bych se pozastavila u toho, že určení literárního druhu je elementární požadavek, který je na žáky středních škol kladen. Žák by měl dokázat rozeznat na základě svých znalostí a zkušeností lyriku, epiku a drama. Ke správnému určení literárního druhu jsou žáci vedeni již od základní školy.

I přesto, že dílo Kuře melancholik patří do mnoha seznamů četby k maturitní zkoušce, z výzkumu můžeme soudit, že není příliš v povědomí žáků středních škol. Respondenti tedy ve většině případů nevycházeli ze znalosti o knize, ale primárně z ukázky. Právě mezi odpověďmi respondentů, kteří knihu četli nebo jsou s ní seznámeni, a odpověďmi respondentů, kteří knihu nečetli a neznají její děj, nebyly zaznamenány velké rozdíly.

Překvapující byly odpovědi ohledně motivace. Z výsledků vyplývá, že žáci čtou ze své iniciativy a jsou motivováni primárně skrze školu (povinnou četbu). Škola zde může mít dominantní postavení i proto, že většina respondentů navštěvuje gymnázium, kde je na povinnou četbu kladen větší důraz. S rostoucím věkem žáci vnímají význam četby pro vzdělávání. Fakt, že rodina se nachází až na posledním místě, mě překvapil. Zde můžeme spekulovat o tom, zda i v tomto věku má rodina významný vliv na četbu a čtenářství žáků středních škol. Významnou podporu četby ze strany rodiny mohou mít knihy jako dárek, vybavenost domácích knihoven či podpora návštěv městských knihoven. Z mnohých výzkumů plyne, že děti

či dospívající, kteří dnes denně čtou, jsou jedinci, kterým rodiče pravidelně četli, když byli menší. Čtení je v současné době často vytlačováno sociálními sítěmi.

Povinná četba může mít pozitivní, ale zároveň i negativní vliv na žáky. V tomto ohledu záleží na vyučujícím, který by měl znát své žáky a díla vybírat se zřetelem na jejich čtenářské preference. Mnoho žáků nepokládá povinnou četbu za vhodně zadanou ve formě úkolu s ní spojenou. Žáci často přiznávají, že knihy nečtou a informace pro své výstupy v podobě čtenářských deníků, referátů apod. získávají na internetu. Mnoho z žáků preferuje volný výběr knih ke čtení (ČT24, 2018).

Otázka ohledně žánrových preferencí byla otevřená, proto žáci měli větší prostor pro svou odpověď, většina z nich uvedla minimálně 2 oblíbené žánry. Kvůli celkové otevřenosti jsem respondenty nedělila podle pohlaví. Často uváděným faktem je právě to, že se v žánrových preferencích dívky od chlapců rozlišují. Avšak v rámci mého výzkumu velký rozdíl mezi chlapci a dívkami nebyl zpozorován. U obou skupin převažoval žánr fantasy literatury, detektivky a sci-fi. Dle mého názoru, ve věku 15–19 let, se výrazné rozdíly četby tzv. „stírají“.

Ohledně naposledy přečtených knih můžeme říct, že k častěji zmiňovaným knihám patřily tituly jako Zaklínač, Farma zvířat nebo Pýcha a předsudek. Přesto nebyla ani jedna kniha zaznamenána víckrát než třikrát. Z tohoto důvodu nebyly vybrány dominantní tituly knih, ale byla vytvořena tabulka rozdělená dle pohlaví na dívky a chlapce. V četbě můžeme zpozorovat jak volnočasovou literaturu, tak povinnou školní četbu, takže odpovědi ohledně motivace korespondují s aktivně čtenou literaturou korespondentů.

V neposlední řadě jsem pomocí dotazníku zkoumala emoce respondentů, které v nich ukázka vyvolala, a poté se měli vžít do chlapce z ukázky textu. Zde bylo zajímavé sledovat stylizaci odpovědí. Jedna skupina respondentů zvolila za způsob odpovědi výčet emocí, druhá skupina zvolila odpovědi formulované do vět. V rámci těchto otázek lze říct, že k nim respondenti přistoupili zodpovědně a měli potřebu se k těmto otázkám vyjádřit.

Z dotazníkového šetření plyne, že žáci středních škol stále mají potřebu číst z vlastní vůle. Nepopíratelně na jejich četbu má vliv škola, která by měla dokázat dále rozvíjet jejich čtenářské návyky. Učitelé by měli věnovat větší pozornost vyhledávání informací z textu jak uměleckého, tak neuměleckého. Pokud žáci budou schopni vyrovnat se s náročnějšími texty, umožní jim to lépe zvládnout další průběh studia. Schopnost číst je důležitá i v pracovním životě, protože snáze umožňuje získávat nové vědomosti (Vala 2017, s. 32).

ZÁVĚR

Práce se v obecné rovině zabývá čtenářstvím, čtenářskou gramotností a recepcí uměleckého textu. V úvodní části jsme si definovali základní pojmy, kterými jsou čtení, čtenář, četba, čtenářství, gramotnost a čtenářská gramotnost. Poté jsme se přesunuli k teorii recepce uměleckého textu. Vysvětlili jsme si, jaký vztah vzniká mezi textem a jeho příjemcem neboli recipientem. Pokusili jsme se pomocí odborné literatury vymezit roviny, které můžeme v rámci recepce literárního díla sledovat. Představili jsme si, jakým způsobem pracuje škola s interpretací textu, jaké jevy mohou proces recepce ovlivnit. Zaměřili jsme se i na emoce, které podle dostupných zdrojů a výzkumů, hrají při procesu přijímání literárního díla významnou roli a mohou přispět k rozvoji emoční gramotnosti, která nám může pomoci jak v soukromém životě, tak při práci s uměleckým textem.

Významným cílem práce bylo vyhledat dostupné a vhodné zdroje, které se problematikou čtenářství na středních školách zabývají. Nebylo jich tolik, proto práce vychází z titulů zaměřujících se na čtenářství a čtenářskou gramotnost na základních školách nebo v předškolním vzdělávání.

Podstatná část práce byla věnována mezinárodním výzkumům, které se zabývají rozvojem čtenářství a čtenářské gramotnosti. Konkrétně se jednalo o výzkumy RLS, PIRLS a PISA. Cílem bylo především představit složky čtenářské gramotnosti, které projekty do svých výzkumů zahrnují. Tyto výzkumy, ze kterých jsme vycházeli, byly především organizovány na základních školách. Do práce jsme je zařadili, abychom upozornili na nepříliš příznivé výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání. Přesto se nám podařilo najít výzkum, který je určen jak pro základní, tak pro střední školy.

Další cíl představoval průzkum čtenářské gramotnosti jako součást rámcových vzdělávacích programů pro střední školy. Jelikož je čtenářská gramotnost považována za jednu z klíčových dovedností, kterou by si měl žák v průběhu studia získat a osvojit, škola by mu ji měla pomoci rozvíjet. Zjistili jsme, že střední školy sice počítají se čtenářsky gramotným žákem, ale není kladen příliš velký důraz na rozvoj této dovednosti. Naši pozornost upoutaly i požadavky k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury, kde jsme prezentovali zastoupení čtenářské gramotnosti v jejích dílčích částech.

Na základě výzkumu České děti a mládež jako čtenáři 2017 jsme si představili čtenářské návyky a preference v období ve věku 15–19 let, které jsou dnes stále více vytlačovány sociálními sítěmi.

Praktická část je tvořena dotazníkovým šetřením, skrze které byla zkoumána recepce ukázky uměleckého textu. Dotazník byl určen pro žáky středních škol. Celkově se výzkumu zúčastnilo 39 respondentů. Dohromady tedy bylo vráceno 39

dotazníků, z toho bylo do šetření zařazeno dotazníků 36, a to kvůli neúplným nebo nevhodným odpovědím. Výzkumný vzorek tvořilo 19 chlapců a 17 dívek. Respondenti tvořili z větší části skupinu navštěvující gymnázium. Mezi hlavní cíle výzkumu bylo zkoumat čtenářské preference, zjistit jaké žánry knih středoškoláci vyhledávají, jaké tituly mezi žáky v četbě dominují, kdo nebo co má vliv na četbu středoškoláků a najít rozdíly mezi odpověďmi žáků, kteří jsou seznámeni s knihou či knihu četli, a žáků, kteří vycházejí primárně z ukázky textu.

Otázkami byla ve výzkumu zkoumána práce s emocemi, které v žácích ukázka vyvolala. Bylo zajímavé pozorovat zvolenou formu odpovědi u otevřených otázek, někteří z respondentů zvolili pouze výčet svých emocí, někteří měli potřebu rozepsat se a svou odpověď odůvodnit. Pokud se jednalo o uzavřenou otázku, respondenti volili z uvedených možností.

Po vyhodnocení jednotlivých dat nebyly zpozorovány velké rozdíly mezi odpověďmi respondentů, kteří knihu četli nebo s ní byli seznámeni, a respondentů, kteří odpovídali primárně z ukázky textu. Na základě získaných odpovědí můžeme tvrdit, že kniha Kuře melancholik není příliš v povědomí žáků středních škol, i navzdory tomu, že je zařazena do mnoha seznamů četby k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury.

Za problémové otázky lze označit určení literárního druhu a otázka, ve které měli respondenti vypsát postavy z ukázky. Právě u těchto otázek byla předpokládána vyšší úspěšnost, jelikož se jedná o jeden z hlavních požadavků maturitní zkoušky. Respondenti by měli být schopni rozlišit lyriku, epiku a drama. Vrátili-li se k postavám z ukázky, respondent by měl být schopen postavy nejen vypsát, ale i charakterizovat, opět se jedná o jeden z požadavků maturitní zkoušky.

Dalším cílem bylo prozkoumat čtenářské preference žánrů, naposledy přečtených knih a kdo nebo co respondenty motivuje ke čtení. Z výzkumu vyplynulo, že mezi 3 nejoblíbenější žánry, bez ohledu na pohlaví respondentů, patří fantasy literatura, detektivky a sci-fi. Co se týče naposledy přečtených knih, nedá se říct, že by některý z uvedených titulů v četbě dominoval. V odpovědích na otázku ohledně motivace u respondentů obou pohlaví dominovala vnitřní touha číst a motivace skrze školu (povinná četba). To, že má škola vliv na četbu žáků ve všech stupních vzdělávání není nic překvapivého. Dokazuje to celá řada výzkumů. Naopak za zajímavý výsledek výzkumu byla motivace skrze rodinu, která měla mezi odpověďmi zastoupení nejnižší.

Závěrem bych si dovolila tvrdit, že z mého výzkumu plyne, že čtení u středoškoláků stále patří mezi oblíbené volnočasové aktivity. Domnívám se, že čtenářství je v současné době na vzestupu, a to díky žánrové rozmanitosti, dostupnosti knih, vnitřní touze vzdělávat se, pobavit se a sdílet své zážitky z četby s okolím.

LITERATURA

Knižní zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. s. 9. ISBN 978-80-86856-98-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:d53b2640-772b-11e4-9484-001018b5eb5c>

Autorský kolektiv. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/159>

ČERVENKA, Miroslav, FÜHRMANN VÍZDALOVÁ, Ivana a SEDMIDUBSKÝ, Miloš. Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky. Brno: Host, 2001. s. 39. ISBN 80-86055-92-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:4bc790b0-05cb-11e8-816d-5ef3fc9bb22f>

ČUŘÍN, Michal a Petra BUBENÍČKOVÁ. Čtenářství v souvislostech. Ústí nad Orlicí: OFTIS, 2013, 94 s. : il. ; 21 cm. ISBN 978-80-7405-327-6.

DISMAN, Miroslav a Univerzita Karlova. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. Praha: Karolinum, 2011. s. 113. ISBN 978-80-246-1966-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:8c6e76b0-f828-11e8-bc37-005056827e51>

DOLEŽALOVÁ, Jana. Čtenářská gramotnost (práce s textovými informacemi napříč kurikulem). Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 1 CD-ROM: barev. ; 12 cm. ISBN 978-80-7435-520-2.

FREY, Jaroslav. Psychologie čtenáře. V Hodoníně: Nákladem F. Landgráfa, 1929, 137 s. ; 21 cm.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. České děti a mládež jako čtenáři 2017. Brno: Praha: Host ; Národní knihovna České republiky, 2018, 150 stran: ilustrace (převážně barevné), formuláře ; 23 cm. ISBN 978-80-7577-804-8.

HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel, 1991, 169 s. ISBN 80-202-0281-1.

HOMOLOVÁ, Kateřina. OSTRAVSKÁ UNIVERZITA. KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY S DIDAKTIKOU. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008, 126 s. : il. ; 24 cm. ISBN 978-80-7368-641-3.

KELBLOVÁ, Lucie, Evropský sociální fond a MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. s. 81. ISBN 80-211-0524-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:531679c0-0937-11e3-a616-5ef3fc9bb22>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA. KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995, 57 s. ; 20 cm.

LESŇÁK, Rudolf. Literárne dielo a čitateľ. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1982, 269 s.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ; 21 cm. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. Učení z textu a didaktická informace. Praha: Academia, 1987, 91 s. : tb. ; 24 cm.

RADVÁKOVÁ, Věra. VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE. Texty a jejich interpretace: od historie po současnost. Praha: Oeconomica, 2014, 113 s. : il. ; 25 cm. ISBN 978-80-245-2013-1.

ŠMEJKALOVÁ, Jiřina. *Kniha: k teorii a praxi knižní kultury*. Brno: Host, 2000, 238 s. ; 21 cm. ISBN 80-7294-005-8.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008, 207 s. : il., mapy ; 23 cm. ISBN 978-80-7294-270-1.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy Vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017 [cit. 2021-04-02]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcjl2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. s. [1a]. ISBN 80-7290-228-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:7bd63fc0-1b6b-11e9-92f9-005056825209>

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. : il., grafy ; 21 cm. ISBN 978-80-904449-7-3.

Internetové odkazy

BLAŽEK, Radek, JANOTOVÁ, Zuzana, POTUŽNÍKOVÁ, Eva, BASL, Josef. Mezinárodní šetření PISA 2018, Národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce [online]. 2019 [cit. 2021-01-15]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

České děti čtou víc než v minulosti, překvapila velká studie. U mládeže však literaturu vytlačují sociální sítě [online]. ČT24, 17.1.2018 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/2364262-ceske-deti-ctou-vic-nez-v-minulosti-prekvapila-velka-studie-u-mladeze-vsak-literaturu>

GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. JAK ČTOU ČESKÉ DĚTI?: ANALÝZA VÝSLEDKŮ SOCIOLOGICKÉHO VÝZKUMU [online]. 2003 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf?fbclid=IwAR3cyEau4BnVa5kKo58rq5oxjSHbUA-chGEr9itjFuHlPoPOxvEvv4OrOkw>

HEJSEK, Lukas. Chosen aspects of reading literacy development in lower secondary schools in the Czech Republic. SGEM 2014 Scientific SubConference on PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY, SOCIOLOGY AND HEALTHCARE, EDUCATION (2014) In: *Educamedia.edu* [online]. 2014, 1-7 [cit. 2021-02-14]. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2014/B13/S3.019. Dostupné z: https://www.academia.edu/7502924/Chosen_aspects_of_reading_literacy_development_in_lower_secondary_schools_in_the_Czech_Republic

Jak ověřujeme úroveň čtenářské gramotnosti. [online]. Praha: SCIO, SVĚT GRAMOTNOSTI, 2021 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Testovani>

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. Praha: CENTRUM PRO ZJIŠŤOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ, 2016 [cit. 2021-03-02], 39 s. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

LAUFKOVÁ, Veronika. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. II. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-02-14]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

PIRLS 2001, [online]. 2012, Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2021-01-06]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-2001>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti a jeho výsledky v ČR. Metodický portál: Články [online]. 18. 01. 2006 [cit. 2021-02-14]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ctenarska-gramotnost/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JHO-VYSLEDKY-V-CR.html>>. ISSN 1802-4785.

Rámcové vzdělávací programy 2021 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, NÚV. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>

Rámcové vzdělávací programy [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, NÚV. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 41-51-E/01 Zemědělské práce [online]. Praha, MŠMT, 6. 5. 2019 [Cit. 2021-3-15]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%204151E01%20Zemedelske%20prace.pdf

Úloha emocí při recepci literárního díla. Metodický portál: Články [online]. 06. 02. 2007 [cit. 2021-04-06]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html>. ISSN 1802-4785.

Zpráva z tiskové konference v ČR, [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2001 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2000/Zprava-z-tiskove-konference.pdf>

Tabulky

Kritéria pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce. In: Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky [online]. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

LAUFKOVÁ, Veronika. Vybrané očekávané výstupy RVP G z hlediska složek čtenářské gramotnosti. In: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

LAUFKOVÁ, Veronika. Vybrané očekávané výstupy RVP SOV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. In: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2018 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/Gramotnost_01_2018_FINAL_el4.pdf

Zastoupení rovin požadavků v didaktickém testu. Katalog požadavků ČJL. In: KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY [online]. 2016 [cit. 2021-03-17]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>

Přednáška

FILIPOWICZ, Marcin Lukasz. Literární věda [přednáška]. Hradec Králové: UHK, 27. listopadu 2020.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vybrané očekávané výstupy RVP GV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. Veronika Laufková	23
Tabulka 2: Vybrané očekávané výstupy RVP SOV z hledisek složek čtenářské gramotnosti. Veronika Laufková	24
Tabulka 3: Zastoupení rovin požadavků v didaktickém testu. Katalog požadavků ČJL.....	27
Tabulka 4: Kritéria pro výběr maturitních zadání k ústní zkoušce. Katalog požadavků ČJL.....	28
Tabulka 5: Výzkumný problém.....	36
Tabulka 6: Účast respondentů	39
Tabulka 7: Rozdělení dle typu střední školy	40
Tabulka 8: Účast napříč ročníky	40
Tabulka 9: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Jaké tři poslední knihy jste přečetli?.....	43
Tabulka 10: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?.....	44
Tabulka 11: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Četli jste celou knihu Kuře melancholik?.....	45
Tabulka 12: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Víte, o čem je tento příběh?.....	46
Tabulka 13: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Určete literární druh	47
Tabulka 14: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu.....	48
Tabulka 15: Kuře melancholik – Odpověď na otázku: Které postavy v ukázce vystupují?.....	51

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Účast respondentů	39
Graf 2: Rozdělení dle typu střední školy	40
Graf 3: Účast žáků napříč ročníky	41
Graf 4: Oblíbené žánry knih.....	42
Graf 5: Kdo nebo co vás motivuje ke čtení?.....	44
Graf 6: Četli jste celou knihu Kuře melancholik?	45
Graf 7: Víte o čem je tento příběh?	46
Graf 8: Určete literární druh	47
Graf 9: Vyberte slovo, které vystihuje ukázkou textu.....	49
Graf 10: Které postavy v ukázce vystupují?	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A Dotazník.....	65
-------------------------	----

Příloha A Dotazník

Dotazník k bakalářské práci

Vážení studenti/studentky,

oslovuji Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který je zaměřený na recepci čtenářství na střední škole. Toto dotazníkové šetření mi pomůže při zpracovávání mé bakalářské práce. Dotazník obsahuje celkem 14 otázek, které ze značné části souvisejí s ukázkou textu z knihy *Kuře melancholik*, kterou napsal Josef Karel Šlejhar v 2. polovině 19. století. Většina otázek je otevřená, proto věnujte textu plnou pozornost. U uzavřených otázek je vždy jen jedna správná odpověď.

Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za Vaši ochotu i čas!

Kuře melancholik

„Leč ani na tom nezůstalo. Jednou jdouc mladá paní kolem hošíka, vtáhla do sebe dech, jako když větrí, a obrátila se k děvečkám:

„Necítíte nic?“ tázala se. „Takový nějaký jako puch.“ Služky na sebe koukly a vypukly u významný smích. „To my, holečku, již dávno cítíme,“ odvětila jedna, pozvednuvši loket směrem k hošíkovi.

Shledalo se, že tím puchem je vinen hoch. I vyhnali ho bez odkladu ven do síně. A mladá paní s Pepkou plily z ošklivosti hezkou chvilku, než zas uspokojily žaludek, a všechna okna musela se otevřít. Hošík se v síni usedavě rozplakal. Plakal tak při celém svém obědě, když seděl tam na špalíčku, hanbě se sám před sebou nad tím, co mu přičítaly. „Mamince jsem nikdy nesmrděl,“ znělo mu jaksi v duši.

A miska – byly mu již dávno za talíř misku vyměnily – zůstávala nedotknuta podle něho.

Přiloudilo se zatím do síně kuře. Ostražitě pozvedlo drápce, hlavu na strany kloulo. Podívalo se na hošíka, a neviděvši překážky, jalo se tiše z misky klovati. A dosti naklovavši, přitlačilo se poté k stupínku, a strčivši zobáček pod křídlo, stálo tu nepohnutě a dlouho, nevyrušujíc chvíle dětského žalu, jsou jednou syto a bez ohrožení. (Šlejhar 2007, s. 38–39)

ŠLEJHAR, Josef Karel. *Kuře melancholik*. Brno: Tribun, 2007. s. [1a]. ISBN 978-80-87139-46-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:05184e60-d5a4-11e5-964f-005056825209>

1) **Pohlaví**

- a. Muž
- b. Žena

2) **Škola**

3) **Třída**

4) **Jaký je váš oblíbený žánr knih?**

5) **Jaké tři poslední knihy jste přečetli?**

6) **Co vás motivuje ke čtení? (Můžete zvolit více možností)**

- a. Škola (povinná četba)
- b. Rodina
- c. Přátelé
- d. Film
- e. Vnitřní motivace

7) **Četli jste celou knihu Kuře melancholik?**

- a. Ano
- b. Ne

8) **Víte, o čem je tento příběh?**

9) **Určete literární druh**

- a. Lyrika
- b. Epika
- c. Drama

10) **Popište pocity, které ve vás ukázka vyvolává**

11) **Vyberte slovo, které vystihuje ukázku textu**

- a. Akční
- b. Detektivní
- c. Satirická
- d. Emotivní

12) **Jakou roli hraje v díle kuře?**

13) **Které postavy v ukázce vystupují?**

14) **Co chlapec prožívá?**
