

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE

# MAGISTERSKÁ PRÁCE

Bc. et BcA. Filip Novák

**Vztah dětí k literárním postavám: kvalitativní výzkum**

How children relate to literary characters: a qualitative study

Vedoucí práce: Mgr. Anežka Kuzmičová, Ph. D.  
Praha, 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem

*Vztah dětí k literárním postavám: kvalitativní výzkum*

vypracoval/a samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Jablonec nad Nisou, dne 19. 7. 2024



Filip Novák

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucí práce, Mgr. Anežce Kuzmičové, Ph.D., za její soustavnou péči a průběh vedení této kvalifikační práce. Rovněž jí děkuji za důvěru, s kterou mě přizvala k podílení se na primárním výzkumu, a za následný impuls provést výzkum sekundární. Děkuji také všem členům\*kám týmu, kteří\*é se podíleli\*y na primárním výzkumu (Mgr. Anežka Kuzmičová, Ph.D.; Mgr. Markéta Supa, M.A., Ph.D.; Mgr. Jana Segi Lukavská, Mgr. Martin Nekola, Ph.D.). Poskytli\*y mi důležité vhledy do světa výzkumu orinetovaného na dítě a ukázali\*y mi netušené horizonty možností, jak vnímat zážitky spojené nejen se čtením.

## **Abstrakt**

Magisterská práce *Vztah dětí k literárním postavám: kvalitativní výzkum* se zabývá způsoby, jakými se děti vztahují k literárním postavám a jak vnímají svou vlastní pozici vůči fikčnímu světu. Práce si klade za cíl v první části zmapovat problematiku čtenářského zážitku v rámci českých a zahraničních odborných publikací se zaměřením na vztah dítěte a postavy. V teoretické části bude zkoumaný fenomén představen nejprve v rámci českých, především didakticky zaměřených studií, následně budou přiblíženy koncepty čtenářství v mezinárodních kognitivně orientovaných studiích. Cílem praktické části práce je představit průběh primárního výzkumu sestávajícího z rozhovorů o čtení s dětskými participanty\*kami, který se stal východiskem pro výzkum sekundární, na kterém je tato práce založena. Následně bude představena metodologie zpracování dat sekundárního výzkumu a pomocí narativní interpretace budou představeny jeho zjištění. Závěrečná kapitola má za cíl porovnat zjištění s primárním výzkumem a zasadit je do kontextu českých a zahraničních odborných studií s následnou formulací závěrů pro vzdělávací praxi. Práce dokládá, že vztah dětí k literárním postavám je komplexní a různorodý a jeho rozdílná povaha má vliv jak na podobu čtenářského zážitku, tak na propojování fikčního a reálného světa.

### **Klíčová slova:**

čtení, literární postava, čtenářská gramotnost, didaktika literatury, zážitkové čtení, literární výchova, parasociální vztahy, identifikace

## **Abstract**

The Master's thesis *How children relate to literary characters: a qualitative study* delves into exploring how children relate to literary characters and perceive their position in relation to the fictional world. The thesis begins by mapping the issue of reading experience within Czech and foreign publications, focusing on the relationship between the child and the fictional character. The theoretical part presents the phenomenon within the framework of Czech studies, primarily from a didactic perspective, and then through concepts of reading in international cognitively oriented studies. The practical component aims to present the primary research, consisting of interviews on reading with child participants, which served as the basis for the secondary research. The data processing methodology of the secondary research will be presented, and its findings will be introduced through narrative interpretation. The final chapter compares the findings with the primary research and places them in the context of Czech and international research studies, followed by formulating conclusions for educational practice. The thesis demonstrates that children's relationship with literary characters is complex and diverse, impacting both the reading experience and the interconnection between the fictional and real worlds.

### **Keywords:**

Reading, literary character, literacy, didactics of literature, reading experience, expressive literary education, parasocial relationships, identification

# Obsah

1 Úvod.....	8
2 Děti, čtení a zážitek.....	10
2.1 Pojetí čtení a čtenářství u dětí v České republice .....	10
2.1.1 Čtenářská gramotnost v pojetí ČŠI .....	10
2.1.2 Čtenářství a funkce čtení v tuzemsku .....	12
2.2 Vztah čtenářů*ek a fikčního světa literatury v současných mezinárodních kognitivně orientovaných studiích.....	19
2.2.2 Interakce čtenářů*ek se světem příběhu .....	20
2.2.3 Parasociální vztahy .....	22
2.2.4 Identifikace s postavou a její podoby .....	23
2.2.5 Sebepojetí čtenářů*ek v příběhu.....	24
2.2.6 Empatie a sympatie .....	27
3 Metodologie sběru a zpracování dat .....	30
3.1 Sekundární analýza a její specifika.....	30
3.1.1 Strategie a východiska sekundární analýzy .....	31
3.2 Moje pozice výzkumníka.....	32
3.3 Předvýzkum formou ohniskových skupin a terénních rozhovorů .....	32
3.4 Metodologie sběru a zpracování dat primárního výzkumu .....	33
3.4.1 Q Metodologie .....	33
3.4.2 Design primárního výzkumu .....	36
3.4.3 Participanti primárního výzkumu .....	37
3.4.4 Etika primárního výzkumu .....	38
3.4.5 Průběh sběru dat v primárním výzkumu.....	38
3.4.6 Závěry primárního výzkumu – analýza třídění Q vzorku 2.....	40
3.5 Metodologie zpracování dat sekundárního výzkumu .....	41
3.5.1 Postup zpracování dat sekundárního výzkumu.....	41

3.5.2	Povaha dat sekundárního výzkumu .....	42
3.5.3	Zpracování dat – otevřené kódování.....	43
4	Zjištění .....	46
4.1	Dlouhodobé postoje .....	46
4.2	Bytí v postavě a s postavou.....	47
4.3	Reakce na události ve fikčním světě.....	49
4.3.1	Přímé emoční reakce.....	49
4.3.2	Přemýšlení nad alternativní verzí situace ve fikčním světě.....	51
4.4	Vztah reálného a fikčního světa.....	53
4.5	Přibližování se k postavě .....	54
4.6	Sebezapojení .....	55
5	Diskuse.....	57
5.1	Hlavní metodologická a obsahová zjištění .....	57
5.2	Vztah zjištění k českému vzdělávacímu kontextu .....	62
6	Závěr .....	64
7	Seznam použité literatury .....	67
	Přílohy.....	74

## **Seznam zkratk**

ČŠI – Česká školní inspekce

Q metodologie – metodologie využívající Q faktorovou analýzu



# 1 Úvod

Při čtení příběhů se děti setkávají s literárními postavami. Tato skutečnost samozřejmě není ničím novým, nový je však způsob, jakým se současná teorie na tuto interakci dívá a na co se zaměřuje. Zahraniční literární věda se v rámci kognitivního obratu začala zajímat o čtenáře\*ky a způsob, jakým se setkávají s textem. V českém kontextu se tato tematika vyskytuje především v oblasti vzdělávání a o zážitku ze čtení se mluví v souvislosti s výchovou ke čtenářství nebo literární výchovou. Poli českému i zahraničnímu přitom dominují pojmy jako „identifikace“ a „empatie“, přičemž jedním z cílů práce je ukázat, že vztah dětí k literárním postavám je téma komplexnější a složitější.

V této práci analyzuji autentické dětské výroky, které byly posbírány v rámci primárního výzkumu zaměřujícího se na setkávání se s příběhy v rámci čtení i mimo něj. Pracuji s datovým souborem, který se sestává z dvaceti osmi přepisů rozhovorů, v nichž se děti ve věku 9–12 let zamýšlely nad svými čtenářskými prožitky za pomoci verbálních stimulů – karet s autentickými výroky jiných dětí o čtení beletrie. Z tohoto materiálu vyvstalo, že setkání s literární postavou je pro děti zásadní téma, objevilo se totiž i v případech, kdy literární postava a vztah k ní nebyly explicitní součástí stimulů, na které děti v rámci rozhovorů reagovaly. Na základě analýzy vybraných výroků budu v této práci hledat, jaké tendence nabývá vztah dětí k literárním postavám a výsledky budu zpětně konfrontovat s českým i zahraničním odborným kontextem.

Nejprve se zaměřím na český vzdělávací kontext a současné zahraniční teorie. Postihnu čtenářství v rámci zpráv vydávaných ČŠI a provedu rešerši českých odborných periodik za posledních třicet let a zaměřím se na čtenářský zážitek a jeho reflexi, zhodnotím také pozici čtenářského zážitku v didaktických příručkách, které se zážitku a čtení šířeji věnují. Představím současné oblasti zájmu kognitivně orientované teorie čtenářství v mezinárodním kontextu a postihnu způsob, jakým se vztahuje ke čtenářům\*kám a jejich interakcím s textem.

Jelikož mají zkoumaná data specifickou povahu, představím v další kapitole nejprve metodologii sběru a zpracování dat primárního výzkumu, posléze i sekundárního výzkumu. V rámci pojednání o primárním výzkumu představím také tzv. Q metodologii, kterou se primární výzkum řídil. Zaměřím se na svou pozici výzkumníka a etické parametry výzkumu, jakožto stěžejní předpoklady přístupu k datům i v případě sekundárního výzkumu. Dále popíšu postup otevřeného kódování dat a nastíním způsob narativní interpretace dat.

Následně představím výsledky narativní interpretace dat. Budu sledovat hlavní tendence vztahu dětí k fikčním postavám a k jejich vlastnímu sebepojetí ve fikčním světě a zaměřím se také na nuance v rámci těchto tendencí. Jednotlivé jevy a procesy budu ilustrovat reprezentativními výroky. Při formulaci tendencí budu vycházet čistě z dat samotných, nikoliv z předem definovaných teoretických kategorií a konceptů.

V závěrečné části práce zkonfrontuji výsledky sekundární analýzy dat s výsledky primárního výzkumu, vztáhnou je k zahraničnímu teoretickému kontextu a porovnáám s pojetím vztahu dětí k literárním postavám v českých odborných textech. Ve stručnosti budu komentovat také vztah výsledků k obecným metodologickým postupům Q metodologie. Nakonec navrhnou, jaké závěry z mých zjištění plynou pro českou vzdělávací praxi.

### **Poznámka k formě textu:**

Na základě jazykových teorií jsem přesvědčen, že způsob použití jazyka ovlivňuje utváření žité reality (např. Vaňková, 2005). V kontextu současných diskusí o roli jazyka ve vztahu k respektování a zahrnování všech lidských bytostí jsem se rozhodl nepoužívat v této práci generické maskulinum. Následuji psanou formu jazyka označovanou jako „genderově citlivý jazyk“. V současné době neexistuje pro češtinu soubor přesných pravidel pro užívání těchto nově se objevujících forem, vycházím proto z příručky nevládní organizace Nesehnutí (2021), která je jednou z nejobsáhlejších publikací na toto téma v tuzemsku. Pro označení gramatických variant zastřešujících různá genderová vyjádření používám znak hvězdičky (například „-li\*y“) a dále v textu pracuji s neutrálními výrazy (studující, vyučující).

## 2 Děti, čtení a zážitek

### 2.1 Pojetí čtení a čtenářství u dětí v České republice

V této diplomové práci zkoumám vztah dětí k literárním postavám především v souvislosti se čtením. Cílem kapitoly je zmapovat terén tuzemského vnímání čtení a čtenářství především v rámci vzdělávacího prostředí a ukázat, v jakém vztahu k němu se tato práce nalézá. V souvislosti s tématem práce se zaměřuji na zážitkovou stránku čtení, její pojetí a reflexi.

#### 2.1.1 Čtenářská gramotnost v pojetí ČŠI

Čtení literárních textů je v českém vzdělávacím systému zařazeno do širšího rámce čtenářské gramotnosti, která je státem prostřednictvím České školní inspekce (dále ČŠI) pravidelně mapována. ČŠI pracuje s vlastními výzkumy i s výsledky mezinárodních šetření (PIRLS – Progress in Reading Literacy Study). Ve školním roce 2022/2023 realizovala ČŠI šetření čtenářské gramotnosti na základním stupni vzdělávání v 5. a 9. ročnících a na středním stupni vzdělávání ve 2. ročnících prostřednictvím testů a dotazníků. Výsledky tohoto šetření spolu s komentáři a doporučeními pro praxi byly veřejnosti předloženy v tematické zprávě (ČŠI, 2024). Do mezinárodního šetření PIRLS bylo v roce 2021 při testování 4. ročníků základních škol zapojeno 280 škol ze všech krajů ČR a jeho výsledky byly publikovány v národní zprávě (ČŠI, 2023). Tematická zpráva i národní zpráva o PIRLS slouží jako materiál, skrze nějž ČŠI formuluje doporučení pro zvýšení kvality vzdělávání a iniciuje vznik inspirativních materiálů pro výuku (ČŠI, 2024).

Výzkumná šetření ČŠI a výzkumy PIRLS zjišťují míru čtenářské gramotnosti při práci s uměleckým a neuměleckým textem. ČŠI uvádí, že důvodem pro toto testování je vysoká společenská pozice čtení v české společnosti, vliv čtenářské gramotnosti na rozvoj kritického myšlení a kreativity a úloha čtenářské gramotnosti v komunikaci a sociálních vztazích (ČŠI, 2024, s. 6). Testování čtenářské gramotnosti se zaměřuje na následující dovednosti: „odvození informace z textu, dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka; rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text; rozhodnutí o důvěryhodnosti textu; identifikaci záměru či autora textu; stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu“ (tamtéž, s. 12). Proces čtení je posuzován z hlediska snadnosti a efektivity. Sleduje se, zda žáci\*kyně nevykládají příliš mnoho úsilí na rozpoznávání jednotlivých slov a jsou schopni\*y provádět složitější čtenářské procesy a chápat smysluplnost vět.

Povaha testovaných dovedností však stojí v určitém kontrastu k tvrzení z úvodu tematické zprávy, které říká, že čtenářská gramotnost směřuje k „zažívání potěšení a radosti ve vzdělávání, v osobním i pracovním životě“ (tamtéž, s. 6). Zážitek a přímé reakce na text (za které by potěšení a radost bylo možné považovat) ve zprávách sledovány nejsou, je zkoumána úroveň čtenářské gramotnosti, nikoliv povaha čtení, přestože obě zprávy okrajově sledují také dlouhodobý vztah ke čtení (tamtéž, s. 48; ČŠI, 2023, s. 43).

Šetření PIRLS ukázalo, že tuzemští žáci a žákyně čtvrtých tříd dosahují čtvrté nejnižší míry sebedůvěry ve čtení v rámci zemí a OECD a EU (ČŠI, 2023, s. 46). Přesto z šetření vyplynulo, že je možné pozorovat relativně vysoký podíl žáků\*yn, kteří\*ré buď čtou „velmi rádi\*y“ – 27 %, nebo „docela rádi\*y“ – 49 % (tamtéž, s. 43). Ve vlastním šetření ČŠI byla zároveň zjištěna přímá úměra mezi oblíbeností čtení a výsledkem v testu čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2024). Zásadní roli v této problematice hraje motivace ke čtení. Tu ovlivňují vnější podněty ze strany školy (hodnocení) a ze strany rodiny a přátel (doporučení k četbě), ale také výběr textů, který je žákům předkládán (tamtéž, s. 59). Sebedůvěra žáků\*yn má vliv na jejich postoj k testovým cvičením a v konečném důsledku také na výsledek šetření.

ČŠI dále dokládá, že čtenářské dovednosti lze podpořit například tím, že škola umožní žákům\*yním, aby si vybrali\*y co budou v hodinách číst (tamtéž, s. 39). Zpráva dále zmiňuje postupy, které je v rámci čtenářských cvičení a dílen vhodné pro tento účel použít. Objevují se mezi nimi například: diskutování nad přečteným textem, propojování zkušeností z textu s vlastními zkušenostmi, podněcování žáků\*yn k vlastní tvorbě, čtení rozdílných literárních žánrů, podněcování různorodých čtenářských dovedností žáků\*yn a mimo jiné také ztotožnění se s postavami v textu (tamtéž, s. 70).

Národní zpráva z šetření PIRLS definuje čtenáře\*ky a jejich interakci s textem detailněji nežli tematická zpráva šetření ČŠI. Čtení je zde chápáno jako „tvořivý a interaktivní proces“ v rámci něhož čtenáři\*ky interagují s textem ve specifické čtenářské situaci (ČŠI, 2023, s. 12). Čtenářům\*kám je přiřknuta aktivní role při vytváření významu textu a současně se počítá s tím, že čtenáři\*ky umí uvažovat o tom, co si přečetli\*y (tamtéž).

Národní zpráva se věnuje také literárním textům a možnostem, které čtenářům\*kám v rámci procesu čtení nabízejí. PIRLS při testování využívá krátké příběhové texty potenciálně nabízející situace, se kterými se čtenáři\*ky mohou setkat i ve skutečném životě. Dle zprávy je obecným účelem čtení literárního textu získání „literární zkušenosti“. Tato zkušenost je

definována následovně: „čtenář (se) nechává vtáhnout do smyšlených událostí, míst, činů a jejich důsledků, vnímá atmosféru, povahové typy postav, jejich pocity a myšlenky, přičemž by měl do textu vnášet své vlastní zkušenosti, pocity, znalosti jazyka a literárních forem. Malým čtenářům texty nabízí možnost zkoumat situace a pocity, s nimiž se ještě zatím neseťkali.“ (tamtéž, s. 13).

Praktická část této práce se zaměřuje právě na tuto „literární zkušenost“ a také na širší okolnosti, které s ní souvisí. Vztah dítěte (čtenáře) a (literární) postavy zmiňuje ČŠI pouze okrajově, přesto má v teorii čtenářství zásadní místo. Výzkumná otázka práce nemíří do středu zájmu čtenářské gramotnosti, která se soustředí na získávání informací z textu, navazuje však na cíl zvýšení čtenářské motivace a celkové oblíbenosti čtení. Zároveň okrajově ukazuje čtení v kontextu dalších situací, ve kterých se dítě setkává s příběhy a jejich postavami.

### **2.1.2 Čtenářství a funkce čtení v tuzemsku**

Nejvýraznějšími publikacemi popularizující čtenářství v České republice jsou Trávníčkovy studie čtení a čtenářství v tuzemsku. Ty se opírají především o reprezentativní statistická šetření české dospělé populace. Trávníček se plošnému výzkumu ve svých publikacích věnuje od roku 2007, ve kterém proběhl první plošný výzkum pod patronátem AV ČR (Trávníček, 2020, s. 207). Mimo statistická data shrnující, kolik knih přečetli\* y čtenáři a čtenářky v různých částech republiky a napříč věkovým spektrem, obrací Trávníček pozornost také k procesu stávání se čtenářem\* kou a zkoumá vlivy školního a rodinného prostředí jakožto hlavní faktory v cestě za čtenářstvím.

Autor si všímá ztráty sociokulturního výsadního postavení čtení v celé tuzemské populaci (Trávníček a Příbáň, 2017) a na základě životopisných vyprávění několika generací čtenářů\* ek (N=114, 15–101 let) mapuje základní faktory ovlivňující pozici čtení v životech lidí. Dokazuje, že čtení výrazně ovlivňuje škola (povinná četba, hlasité čtení), rodina (rodinné zázemí, domácí knihovna), veřejná knihovna a také širší kulturně-spoločenské jevy (elektronizace četby a vliv dalších médií). V rámci čtenářských životopisů se objevuje také role neliterárního čtení a rozdílnost zážitku ze čtení pro potěšení a z povinné četby. Autor mimo jiné dokazuje, že jiné mediální podoby původně literárního příběhu nemusí stát proti čtení, ale často mohou soužit i jako jeho stimul (tamtéž, s. 388).

Trávníček v další reprezentativní studii (2019, N=2007) podtrhuje výpovědi dospělých respondentů\*ek, kteří\*ré chápou zvyšující se absenci čtení u dětí jako důsledek internetové doby, zároveň označují čtení jako důležitý prvek vztahu dětí a rodičů (tamtéž s. 104). Autor shrnuje výpovědi z kvalitativní části výzkumu, jež zahrnovala reprezentativní, dobrovolný vzorek respondentů\*ek, takto: „knihy jsou příliš drahé, mladí nečtou, může za to internet, dříve se četlo víc, doma by měli rodiče o čtení dbát“ (tamtéž, s. 110). Z hlediska čtenářského zážitku se v Trávníčkově studii objevuje doporučení, aby čtení nebylo vnímáno a předáváno jako pasivní aktivita v protikladu k tvorbě, aby nebylo vnímáno pouze jako nutná dovednost, ale součást kulturního světa a života (tamtéž, s. 152). Dále se autor zaměřuje také na děti, u nichž nezafungovala rodina jako socializační prostředí pro výchovu ke čtenářství. Ptá se, jestli český vzdělávací systém těmto dětem ukazuje svět literatury jako „svět, který by mi měl přinést zážitky, uvolnění, poznání, chvíle napětí atd.“ nebo zdali skrze povinnou četbu tuto skupinu dětí od čtení odrazuje (tamtéž, s. 110).

Podobný kritický podnět směrem k českému vzdělávacímu systému vyvstává jako doporučení také z reprezentativní studie z roku 2014 (Homolová et al.), která zkoumala dětské čtenářství a čtenářskou gramotnost (N=1519, 9–14 let; N=513, 6–8 let). Autorky a autor si na základě analýzy následných rozhovorů ve fokusních skupinách (N=39) všimají, že zvýšená čtenářská aktivita je spojena s knížkou, která děti osloví a tzv. je „chytne“. Polovinu dětí ze vzorku čtení baví, část je chápe jako nutnou povinnost, zhruba jedna pětina dětí pak nemá ke čtení vztah a pociťuje to jako namáhavou, nudnou aktivitu (tamtéž, s. 101). V doporučeních dále zaznívá, že výběr vhodné knihy (tedy té, která dítě zaujme) je individuální záležitostí, školy by tento fakt měly respektovat a vybírat takové knihy, které reagují na současné problémy dětí – tedy knihy, které jsou v kontaktu s jejich zkušenostmi (tamtéž, s. 105).

Ze studií zároveň vyvstávají různé (ne nutně protichůdné) způsoby chápání funkce čtení v životě jedince. Na jednu stranu jde podle autora a autorek o zásadní kompetenci zprostředkovávající kulturní kapitál (Trávníček, 2019, s. 33), která v případě dětí navíc zajišťuje jejich úspěšnost v rámci vzdělávacího systému (Homolová et al., 2014, s. 9). Na stranu druhou je jedním z prostředků k získání této kompetence a kapitálu setkávání se s literárními texty, přičemž cílem setkávání je „aby se čtení proměnilo v příjemnou zábavu a dítě samo s nadšením vstupovalo do objevování literárních světů a prožívalo svá dobrodružství příběhů“ (tamtéž). Z Trávníčkem předkládaných čtenářských životopisů (Trávníček, 2017) pak vyvstává

důležitost zážitkové a socializační funkce čtení jako aktivity přinášející potěšení z příběhu, formující identitu jedince a utvářející rodinné vztahy.

Především v rámci kritiky školního vzdělávacího systému rozlišují publikace čtení jako kompetenci zajišťující úspěch a čtení jakožto aktivitu zprostředkovávající fikční světy, přičemž zdůrazňují úlohu zážitku při setkávání dětí s literárními texty. Na mnoha místech jako by však v publikacích tyto dva způsoby chápání čtení splývaly. Není tak příliš jasné, jestli doporučené aktivity pro rodiny, školy, knihovny a stát mají vést primárně ke zvýšení čtenářské gramotnosti, nebo směřují ke zprostředkování čtení jakožto zážitkové aktivity s literárním textem, pro kterou je čtenářská gramotnost základním předpokladem, nikoliv však cílem.

### **2.1.3 Zážitková stránka čtení v českých odborných pedagogických a didaktických studiích**

Základní otázkou této práce je, jak se děti vztahují k literárním postavám během procesu čtení. V českém kontextu se jedná o otázku, která vstupuje do dialogu s pedagogicky zaměřenými pracemi sledujícími dětské čtenářství, konkrétně jeho emoční, zážitkovou a zkušenostní stránku. Z rešerše českých didaktických a pedagogických periodik za posledních třicet let vyplynulo, že toto téma je sice poměrně okrajovou záležitostí, přesto se kontinuálně objevuje v několika periodících: *Český jazyk a literatura*, *Pedagogická orientace*, *Didaktické studie*, *Pedagogika*, *e-Pedagogium*, *Orbis scholae*, *Studia pedagogica*, *Informatorium*, *Tvořivá dramatika*, *Slovo a smysl*, *Kritické listy*. Tématem čtenářského zážitku se zabývají také odborné publikace z oblasti dramatické výchovy a literární výchovy.

Samotný pojem zážitek figuruje ve studiích jako synonymum ke slovu prožitek. Se slovy zážitek a prožitek pracuje veskrze synonymně také teorie zážitkové pedagogiky, v jejímž rámci se tyto pojmy nejčastěji objevují (Kašová, 2013). Jak upozorňuje Knotková (2022), prožitek je v zážitkové pedagogice u některých autorů\*ek chápán jako prožívaný okamžik, případně bezprostřední stav po aktivitě, přičemž zážitek je definován jako otisk prožitku, zkušenost, se kterou lze dále pracovat. Na tento rozdíl však většina autorů a autorek nebere zřetel (tamtéž, s. 6). V práci budu používat slovo zážitek, se kterým pracuje jak většina dále předkládaných studií, tak již výše zmíněné zprávy ČŠI.

Zážitková stránka čtení se v článcích didaktických a pedagogických periodik objevuje v kontextu interpretace textu a čtenářských návyků. Zážitek může být chápán v širokém slova smyslu jako něco, co „se bezprostředně dotýká jeho [žákových] vlastních sebeaktualizačních a

seberealizačních procesů“ (Chaloupka, 2012, s. 59). Emocionální zážitek je kýženou součástí setkávání žáků\*yn s texty (Vala, 2014, s. 54), a zároveň může v kombinaci s naukovou částí předmětu sloužit jako motivace další četby a prozkoumávání tématu (tamtéž). S emocionalitou je počítáno při reflexi čtenářského a posluchačského zážitku a je východiskem pro podrobnější interpretace (Vítečková, 2018, s. 300). O emocionální dimenzi interpretace se zmiňuje i článek přinášející perspektivu konstruktivismu v literární výchově (Jindráček et al., 2015). Autorský tým připouští, že jedním z aspektů ovlivňujících recepci díla jsou psychické procesy a stavy, vášně a emocionální kontext (tamtéž, s. 84). O prožívání žáků\*yn se však dále nezmiňuje.

Emocionální dimenze textu a následná reakce na ni je vyzdvihována a připomínána především v souvislosti s poezií ve studiích Valy (2013, 2014, 2015). Na základě srovnání studií z České republiky a USA, které se věnovaly vztahu žáků\*yn k poezii, autor dokazuje, že právě přístup k poezii skrze emoce může žákům\*yním pomoci navázat s textem vztah (Vala, 2015). Žáci\*kyně zároveň mohou skrze jiné než rozumové vnímání básně dosáhnout hlubšího porozumění textu, jehož někdy skrze racionální analýzu nejsou schopni\*y. Vala upozorňuje, že porozumění poezii se odehrává také na úrovni emoční a bývá vysoce individualizované a mnohvrstvé (tamtéž, s. 65). Na základě vlastního kvalitativního výzkumu, při kterém studující střední školy ve fokusní skupině debatovali\*y o básni J. H. Krchovského, autor dokazuje, že setkání s literárním textem může studujícím sloužit pro vztažení se k jejich vlastnímu psychickému rozpoložení (Vala, 2013, s. 214). Při výzkumu percepce poezie studenty\*kami středního odborné učiliště zavádí Vala faktor působivosti, v rámci kterého zkoumá, jak text čtenáře\*ky emocionálně oslovuje (kladně i záporně). Vychází přitom z předpokladu silného emocionálního náboje některých slov v textu (Vala, 2014, s. 49).

Další studie se zaměřují také na propojování žité zkušenosti žáků\*yn s textem. Vztahování k vlastní realitě se podobně jako emoční odezva může stát východiskem pro evokaci a reflexi, jak popisuje Antonínová Hegerová (2009) v rámci článku shrnujícího vlastní didaktické metody při práci v hodinách literatury na nižším gymnáziu. V něm mimo jiné ukazuje, že svět příběhu a žitá realita žáků vstupují do různých vztahů. Reflexe reality tak může na základě otázky od vyučujících sloužit k porovnání se světem příběhu: „Jaké zátiší vidíte vy sami?“ (tamtéž, s. 31). Jindy příběh nasvěcuje události ze života žáků a pracuje se s jeho výchovnými možnostmi. Vítečková (2018) vyzdvihuje potenciál příběhu pro práci se subjektivní zkušeností s jinakostí u žáků prvního stupně ZŠ. Příběh zde slouží jako prostředek pro řešení témat, které se literárního textu týkají už jen okrajově, a práce s ním vede k diskusi žáků\*yn nad tématy, které



z něj vyplývají. Autorka na výrocích ze studentské ústní reflexe textu dokazuje, že tento typ práce vede k debatě nad celospolečenskými tématy a může sloužit i jako východisko pro otevření citlivých témat v rámci třídního kolektivu (Vítečková, 2018, s. 301).

V odborných didaktických periodících je problematika čtenářství obecně poměrně silně zastoupena. Autoři a autorky sledují širokou paletu dalších fenoménů spojených se čtením. Pro představu se jedná o témata čtenářského deníku (Vala, 2013; Soukal 2009; Procházka 1997), čtení v rodině (Gavora, 2018, Sedláčková, 2015, Oplatek, 2012, Číková, 2007), motivace ke čtení (Papoušek, 1990, Hrbáčková, 2009, Šebková, 1994), didaktické interpretace uměleckého textu (Vojtíšek, 2019, Lederbuchová, 2002, Zachová, 1993, Gejgušová, 2001, Hoffman, 2013, 2014, Kostečka, 2012, Mrázová, 2015, Vala, 2017) a čtenářské gramotnosti (Najvarová, 2008, Schacherl, 2022).

#### **2.1.4 Zážiteková stránka čtení v rámci literární výchovy**

Komplexní uvažování nad zážitkovou stránkou čtení obsahuje Hníkova koncepce literární výchovy (2014). Na mnoha místech se podobá koncepci práce s textem podle dramatické výchovy (viz následující kapitola), přestože autor se vůči ní vymezuje: „neměla by být [dramatická výchova] s nimi [metodami literární výchovy] ztotožňována ani chápána jako samospasitelná metoda pro tvořivě požímanou literární výchovu. Učitel by měl mít vždy na zřeteli literární cíl; [...] žák může vyvozovat poznání literární, tedy poznání literární/dramatické postavy, její identity, způsobu její charakterizace, jejího statusu, etické funkce a tématu člověka, které postava přímo či nepřímo představuje“ (Hník, 2014, s. 59).

Hník svou koncepci literární výchovy shrnuje takto: „Pod čtenářsky pojatou literární výchovou si představuji takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku“ (Hník, 2014, s. 42). Čtenářský zážitek autor pojímá na několika rovinách: elementární estetický soud o líbivosti/nelíbivosti textu (tamtéž, s. 38), vztažení textu k vlastní zkušenosti čtenářské i mimočtenářské (tamtéž), vztažení se k textovým událostem a postavám (tamtéž, s. 48), vlastní emocionální reakce čtenářů\*ek a reflexe této reakce (tamtéž, s. 60).

Takto pojatá literární výchova předpokládá, že každý čtenář\*ka, který\*á zvládne text elementárně pojmut (přečíst tak, aby pochopil\*a obsahovou stránku textu alespoň na základní úrovni), je schopen\*na na text reagovat a interpretovat jej. Tato interakce s textem je podle autora přirozená a intuitivní a děje se například v momentech předvídání děje, spoluprožívání jeho částí, konfrontace s postavou (tamtéž, s. 48) nebo skrze vstup do postavy (tamtéž, s. 55). Tyto aktivity autor navrhuje jako klíčové i pro pozdější práci s textem spolu s dalšími úkoly větší nebo menší kognitivní obtížnosti. Mezi jinými se jedná například o fabulaci příběhu, převyprávění příběhu, sestavování osnovy, řazení částí textu nebo doplňování textu (tamtéž, s. 124). Hník zároveň zdůrazňuje, že v procesu reflexe textu i v pozdější tvůrčí práci s textem hraje zásadní roli imaginace (tamtéž, s. 57).

Vztahu postavy a čtenářů\*ek se Hník věnuje jak v rámci aktivit, které čtení předcházejí (evokační část), které probíhají během čtení (zážitková část), tak i při těch, které po čtení následují (reflektivní část). Základní vztahování se k postavě vnímá autor jako přirozenou součást čtenářského zážitku. Tento zážitek mohou děti dále rozvíjet expresivně skrze vstup do postavy (tamtéž, s. 55 a 59), mohou se k němu vztahovat při reflexi „Jak bych se zachoval/a v roli postavy a proč?“ (tamtéž, s. 124), případně může být postava a náhled na ni hlavním interpretačním klíčem textu (tamtéž, s. 141). Hník uvádí, že studující pedagogických oborů s dětmi text často otevírají právě aktivitou „vstup do role postavy“. Autor upozorňuje, že na straně vyučujících je nutná znalost alespoň základních literárních pojmů, které se postav týkají (přímá, nepřímá, situační charakteristika; hlavní a vedlejší postava), aby s takto pojatou reflexní činností bylo možné pracovat adekvátně k cílům literární výchovy (tamtéž, s. 144).

### **2.1.5 Zážiteková stránka čtení v souvislosti s dramatickou výchovou**

Studie a publikace propojující didaktiku literatury a dramatickou výchovu pracují se čtenářským zážitkem jako s jedním z východisek pro další práci. Výrazným počinem v českém kontextu je Marušákova publikace (2010) shrnující metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou. Vzhledem k převažující příběhovosti divadelních představení jsou centrem rozboru narativní části textu, autor uvažuje hlavně o kategoriích tématu, motivů, jednání postav, prostředí a výstavby děje. Zážiteková stránka četby samotné (ať už je dětmi vnímána či reprodukována) je na okraji autorova zájmu, přesto se v publikaci vyskytuje několik míst na tuto problematiku přímo i nepřímo narážejících.

Autor zdůrazňuje evokační (apercepční) fázi práce s textem, během níž děti vstupují do kontaktu se svou předchozí zkušeností ještě před seznámením s literárním dílem. Vychází z předpokladu, že zkušenost dětem umožňuje bohatší konstrukci obrazu, který jim literární dílo nabízí „konkrétní skutečnost a s ní spojené zážitkové konotace vedou k vnímání uměleckého obrazu utvářeného slovem, a to na základě vlastní zkušenosti a prožitku z ní“ (tamtéž, s. 55). Marušák dále popisuje, jak se pracuje s emocemi, které se během čtení objeví a které jsou posléze zužitkovány při vytváření dramatické postavy (tamtéž, s. 84). Tato aktivita už je přímo spojena s rolou hrou a od textu se přechází k tzv. dramatické situaci. V tuto chvíli u dětí skrze hru dochází ke konfrontaci jejich vlastního světa se světem textu (tamtéž, s. 101).

Popelová Nečasová ve studii (2012) zkoumající vliv dramatické výchovy na rozvoj čtenářství zdůrazňuje, že průpravné hry dramatické výchovy pracující s emocemi jakožto primární reakcí na text jsou obdobou tzv. „prvního čtení“ v rámci hodin literární výchovy (tamtéž, s. 20). Autorka připomíná, že s emocemi a zkušeností dětí se dále vědomě pracuje také při prozkoumávání námětu v rámci výuky přednesu, kde se vyučující kromě analýzy díla zaměřují také na subjektivní představy, dojmy a prožitky (vcítění se) interpretů\*ek (tamtéž s. 21). Oplatek ve studii (2012) rozvoje čtenářské gramotnosti skrze dramatickou výchovu podtrhuje, že zásadní součástí dramatické výchovy je také sdílení zážitků z četby s ostatními. Žáci\*kyně porovnávají své asociace, zážitky, zkušenosti a zažívané emoce s ostatními ve skupině a také přímo s textem, dramatická výchova tak rozvíjí především schopnost vcítění se do druhých ve skupině i do postav v textu (tamtéž, s. 33).

V rámci průsečíků didaktiky literatury a dramatické výchovy v souvislosti se čtenářským zážitkem se jako stěžejní jeví orientace na žáka\*yni a jeho\*její prožívání v konfrontaci s textem a se zážitky ostatních. Právě tento aspekt dramatické výchovy souvisí s cíli literární výchovy. Úlohy v didaktických materiálech (např. Krupárová a Nováková. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*, 2004, s. 74) však často potenciál dramatické výchovy redukuje na dramatizaci textu, což je v rozporu s metodami dramatické výchovy, které jsou založeny na postupném přístupu k textu a cíleně pracují s žákovskou zkušeností a emocemi (Marušák, 2010).

## **2.2 Vztah čtenářů\*ek a fikčního světa literatury v současných mezinárodních kognitivně orientovaných studiích**

### **2.2.1 Pronikání kognitivního hlediska do českého kontextu**

V současné době se v českém kontextu objevují také práce či populárně naučné publikace, které přinášejí do otázky dětského čtenářství hledisko neurovědy. Jindráček et al. (2013) v přehledové studii dokazují, že neurovědecká zjištění se autoři\*čky pedagogických studií snaží propojit především s didaktikou jazyka a literární výchovy. Navazují tak na již existující tradici české kognitivní lingvistiky a kognitivní poetiky. Tyto obory přináší do debaty například témata formování jazykového obrazu světa (Vaňková, 2005) nebo skrze kognitivně-lingvistické hledisko reflektují vztah žáků a učitelů (Pacovská, 2012). Kromě lingvistické perspektivy se v tuzemském kontextu začínají objevovat také pojmy objasňující interakci čtenářů\*ek a příběhu z kognitivního hlediska (například zrcadlové neurony). Příběh se stává „kognitivním konstruktem“ a jak dokazuje Jindráček et al. (2013), věda se soustředí na způsoby čtenářského zanoření a dalších emočních a kognitivních dimenzí, které jsou se čtením spojeny.

Do českého kontextu pronikají také populárně naučné publikace o čtenářství. Tuzemští čtenáři\*čky se v knize od psycholožky Wolf (2020) mohou dočíst o poznatcích z kognitivních neurověd. Ty ukazují, že čtení přispívá k rozvoji tzv. teorie mysli (tamtéž, s. 61), kterou autorka obecně spojuje s empatií. Vysvětluje, že zrcadlové neurony umožňují, aby se při čtení aktivovaly části mozku od emočních po senzorycké a motorické. Některé pasáže literárních textů pak fungují jako stimuly pro různě zaměřené části mozku. Jako příklad uvádí Wolf popis hedvábné sukně Emmy Bovary, při jehož čtení se mohou aktivovat mozkové oblasti související s dotykem (tamtéž, s.62 a 63).

Termín teorie mysli (theory of mind), na který autorka odkazuje, se objevuje také ve studiích z kognitivní psychologie a kognitivní literární teorie, které jsou dostupné v českém překladu a které popisují, jak děti rozumí myšlení a prožívání emocí druhých lidí (Lowe, 2018, Nikolajeva, 2018). Ukazuje se, že kontakt dětí s fikčním světem a jeho postavami může rozvíjet jejich porozumění druhým lidem v reálném světě (Lowe, 2018, s. 113). Setkání s fiktivními postavami, s jejich prožíváním, chováním a přemýšlením, které je zprostředkováno především skrze literární text, umožňuje dětem bohaté možnosti interpretace (tamtéž, s. 116). Příběh může děti seznámit se situacemi a emocemi, se kterými by se normálně nesetkaly (Nikolajeva, 2018, s. 137). Zásadní výhodou setkávání se s postavami a emocemi ve fikčním světě je, že toto

setkání probíhá v zastoupení a je při něm možné se vystavit extrémním emocím, a přitom zůstat v rámci reálnému světu v bezpečí (Lowe, 2018, s. 140).

Tyto aktuální poznatky z mezinárodního kontextu většinou v tuzemsku slouží pro obhájení pozice čtení ve společnosti. Stávají se součástí narativu, který varuje před vlivem digitálních technologií na dětský vývoj a chování. Ten je zřetelně znát například z výpovědí dospělých čtenářů v Trávníčkových studiích (2017, 2019). Dalším příkladem může být již zmíněná populárně naučná publikace Wolf (2020), ve které autorka obhájí jeden typ čtení a kvality, které přináší, přestože připouští i přínos digitálních médií pro čtení. Pro směr současné literární výchovy a didaktiky literatury by však mohly být důležité otázky současného poznání toho, jak děti s příběhy a postavami v nich nakládají. Takové směry uvažování lze najít především v zahraničních odborných periodících, které se orientují na kognitivní literární teorii a kognitivní psychologii.

V následujících podkapitolách nastíním současné mezinárodní směry uvažování o interakci čtenářů\*ek se světem příběhu a s jeho postavami. Ve středu pozornosti stojí čtenáři\*ky jakožto prožívající subjekty, lidé s konkrétní zkušeností se světem. Takto pojatí\*é čtenáři\*ky vstupují do kontaktu s textem s očekáváním a předporozuměním, jak na základě znalosti fikčních (literárních) světů, tak světa mimotextového a mimomediálního. V rámci kontaktu probíhá na jejich straně množství procesů na několika úrovních – například racionální, emoční, představové. Čtenáři\*ky si k fikčnímu světu a k jeho částem budují určitý vztah s různou mírou intenzity. Vztah dětí k literárním postavám chápou ve své práci právě v tomto kontextu. Jelikož ne všechny typy kontaktu čtenářů\*ek s literárním fikčním světem byly dosud zmapovány současně u dospělých i dětských čtenářů\*ek, budu v práci vycházet také ze studií, které se zabývají pouze dospělou čtenářskou populací. Jsem autorem překladu všech přímých citací z anglického originálu.

### **2.2.2 Interakce čtenářů\*ek se světem příběhu**

Ve chvíli, kdy se čtenáři\*ky a text (v tomto kontextu příběh) setkávají, se otevírají možnosti, které text nabízí, a čtenářům\*kám se skýtá příležitost zážitku – mezi nimi a textem tak vzniká prostor pro interakci (Fox, 1979, s. 3). Zážitek ze setkání s příběhem skrze text se u jednotlivých čtenářů\*ek liší. Proto může být pro někoho konkrétní setkání s konkrétním textem určující a pro jiné nezajímavý (Martínez, 2014, s. 110). Jestliže čtenáři\*ky pronikají do fikčního světa příběhu, mluví se většinou o určitém typu ponoru (imerze). Tento fenomén je pro většinou

populaci srozumitelně zprostředkovatelný metaforicky. Kromě „ponoření“ nebo „noření“, termínů figurujících i v odborném kontextu, se mluví o tom, že čtenáři\*ky se do příběhu „přenesli\*y“, že jsou příběhem „unášeni\*y pryč“ nebo „vtaženi\*y“, anebo že světem příběhu „cestují“. Tyto vtělené metafory popisují rozdílné čtenářské stavy, které se stávají hlavní výzvou pro současnou kognitivní literární teorii (tamtéž, s. 111).

Ty kognitivní přístupy, které stavějí do popředí prožívání, naráží na zakořeněný model dualismu těla a mysli, oproti kterému předkládají model holistický. Během posledních let narůstá počet prací a přístupů, které se přidávají k takzvanému afektivnímu obratu (affective turn), v rámci kterého se do centra pozornosti dostávají právě emoce a prožívání vzhledem k rozličným fenoménům (Keen, 2011, s. 24). V oblasti zájmu literární vědy se tak výzkumy zabývají tím, jak čtenáři\*ky řeší při čtení mezery v příběhu, jak si vytvářejí a přetvářejí úsudky o příběhu a jeho možném pokračování a jak příběh emocionálně a jinak prožívají (tamtéž, s. 37). Častými tématy pro výzkumníky\*ice jsou vztah narativu a empatie, dále identifikace s fikční postavou, schopnosti narativu vyvolávat emoce, způsoby absorpce a její vliv na rychlost čtení (tamtéž). Mezi hlavní výzvy pro výzkum pak patří samotná vícevrstvá struktura fikčních světů a možnosti popisu imerze čtenářů\*ek do prostředí fikčního světa, jelikož čtenáři\*ky nemohou být nikdy do fikčního světa přeneseni\*y zcela, vždy se tam vyskytují jen z části (Martínez, 2014, s. 111).

Orientace na konkrétního čtenáře\*ky a jejich prožívání zároveň vede k tomu, že interpretace textů je dehierarchizována a každá interpretace je chápána jako platná. To je samozřejmě možné díky obratu od textu na čtenáře\*ky. Ke slovu se tak dostávají i čtenářské perspektivy, které byly upozadovány nebo figurovaly pouze ve specifických kontextech – například perspektivy dětí nebo čtenářů\*ek žánrové literatury. V rámci kognitivního pojetí tak platí: „To, že se čtení liší stejně jako skuteční čtenáři\*ky, se stalo spíše předpokladem než situací, které bychom měli litovat“ (Keen, 2011, s. 35). Je tak možné přijmout tvrzení, že v tomto pojetí stojí moc na straně čtenářů\*ek. To oni\*y přicházejí k textu se svými fantaziemi, se svou citlivostí, zkušenostmi, vzpomínkami a předpoklady, které v konečném důsledku tvoří fikční svět vznikající z jejich kontaktu s textem (Fox, 1979, s. 1).

V současné době se literární výzkumy obrací také přímo na vztah čtenářů\*ek a postav. Prožívání spojené se vztahem k fikčním postavám je komplexní a u jednotlivých čtenářů\*ek se liší. Zde představené současné koncepty jsou možnostmi, tendencemi, které se během čtení u čtenářů\*ek aktivují a mohou se během něj měnit.

Vztah mezi čtenářem a postavou může vzniknout díky tomu, že ve většině fikčních světů vstupují postavy do univerzálních situací, které lze vztáhnout k fenoménům lidského života, jako jsou spravedlnost, přátelství, vlastnictví, vzdělávání, nebezpečí, sexualita, jídlo a další (Hoorn a Konijn, 2003, s. 257). Příběhy zároveň nabízejí čtenářům\*ám možnost prožít skrze představu to, co jim v reálném světě chybí nebo to není možné uskutečnit. Na chvíli se tak mohou setkat se světy plnými dobrodružství, lásky, vítězství a zklamání (Bruns, 2016, s. 362). Dospělí\*é čtenáři\*ky při reflexi vlastních čtenářských zážitků navíc vypověděli\*y, že když byli\*y dětmi, byl pro ně ponor do příběhu a emoční reakce na svět a jeho postavy intenzivnější než později v dospělém věku (Andringa, 2004, s. 224).

### 2.2.3 Parasociální vztahy

Vztahu mezi postavou a čtenářem předchází, podobně jako v reálném světě mezi lidmi, setkání. Zatímco rovina setkávání v reálném světě je označována jako sociální, pro vztah k fikčním postavám, anebo k lidem, se kterými lze zažít pouze jednosměrný zprostředkovaný kontakt (například skrze obrazovku), se používá výraz parasociální (Mula-Márquez et al., 2024, Rain a Mar, 2021). Parasociální interakci (parasocial interaction) je pak možno popsat jako „iluzi vzájemného setkání skrze médium s někým, koho vnímající (čtenáři\*ky, diváci\*ačky, ...) neznají osobně“ (Rain a Mar, 2021, s. 5). U postav je možné vysledovat určité charakterové rysy či vlastnosti, které mohou pravděpodobnost vzniku interakce podpořit a ke kterým se vnímající častěji vztahují. Důležitými faktory zde mohou být pohlaví, atraktivita, síla, humor, inteligence či společenské chování (Hoffner, 1996, s. 3). Vnější projev této interakce může být spontánní výrok, který divák\*ačka pronese směrem k účastníkovi\*ici v reality show, rada, kterou dává dítě postavě lušticí hádanku, nebo varování, jímž se diváci\*čky snaží zachránit hrdinu\*ku před blížícím se nebezpečím.

Když dochází k parasociálním interakcím delší čas, mohou se vyvinout v parasociální vztah (parasocial relationship), při kterém mezi vnímajícím a postavou vzniká pouto přesahující situaci interakce (Mula-Márquez et al., 2024, s. 2). Na rozdíl od procesu identifikace, během něhož mohou čtenáři\*ky přebírat emoce, motivace a cíle postavy, zůstávají čtenáři\*ky a postavy v rámci parasociálního vztahu oddělenými entitami. Jelikož se jedná o vztah ve fikčním světě, získávají čtenáři\*ky možnost projít určitými zážitky bez toho, aby museli\*y čelit společenským pravidlům a odpovědnosti (tamtéž, s. 3). Fikčnost celé situace umožňuje vnímajícím bezpečnou formu zážitku podle vlastních preferencí a navázaný parasociální vztah se může stát prostředkem odpočinku od každodenních problémů. Je však nutné vzít v potaz, že

za určitých podmínek (například při čtení příběhu spouštějícího traumatické vzpomínky) může tento typ vztahu vést také k prohloubení špatného psychického stavu (tamtéž, s. 20).

Rain a Mar (2021) dokazují, že způsob, jakým se lidé vztahují k fikčním postavám, je ovlivněn tím, jakým způsobem se vztahují k lidem v reálném světě. Z dotazníkového šetření se studenty\*kami vysoké školy (N=150) vyplynulo, že studující, kteří\*ré zažívají pocity úzkosti a vyhýbají se vztahům v reálném světě se častěji upínají k postavám ve fikčním světě. Hoffner (1996) na základě dotazování dětí od 7 do 12 let na jejich oblíbenou televizní postavu (N=155) tvrdí, že na vznik parasociální interkace mezi dítětem a postavou má vliv to, jak pozitivně dítě u postavy hodnotí inteligenci, atraktivitu, humor a (u dotazovaných chlapců) fyzickou sílu. Podle autorky pak dále platí, že jako oblíbené si děti volí především postavy, které do jisté míry odpovídají společenským standardům, nebo spíše ideálům chování (Hoffner, 1996, s. 8).

#### **2.2.4 Identifikace s postavou a její podoby**

Vztah k fikčním postavám může mít mnoho podob. Je možné se bavit o pocitech blízkosti, o navazování vztahu s postavou, ale také o způsobech přenosu sebe sama do fikčního světa. Jednou z tendencí, které čtenáři\*ky projevují při přenosu do fikčního světa, je pozorování světa očima postavy – je to, jako by čtenáři\*ky byli\*y těmi, kdo zažívá příběh v první osobě. Identifikování se s postavou (character identification) je na druhou stranu situace, kdy identita čtenářů\*ek ustupuje stranou a od postavy přejímají její prožívání, myšlení, jednání a názor na svět (Rain a Mar, 2021, s. 4). Identifikace s postavou a zaujetí smyslové/vizuální perspektivy postavy se ukazují být na sobě nezávislé. To potvrdil i primární výzkum (Kuzmičová et al., 2022a), který ukázal, že přestože jeden typ dětí velmi silně (vizuálně i tělesně) vnímá, co postava zažívá, porozumění emocím a kognitivním stavům postavy se u nich děje na rovině vědomé reflexe, nikoliv skrze bezprostřední vcítění se.

Identifikace s postavou není neměnný a jednotvárný stav. Jak podtrhují Mula-Marquéz et al. (2024) v přehledové srovnávací studii, identifikace se objevuje zpravidla během vnímání příběhu a může předurčovat pozdější vyvinutí parasociálního vztahu. (tamtéž, s. 17). Proces identifikace s postavou je pak podpořen mírou ponoru do fikčního světa. Čím víc se čtenáři\*ky do příběhu noří, tím silněji interagují se světem příběhu, představy jsou živější a emoční reakce na události v příběhu intenzivnější (tamtéž, s. 16). Mohou se tak stejně jako do příběhu více nořit také do postavy a takzvaně se jí postupně stávat. Broom et al. (2021) pomocí neuroobrazovací metody sledovali, jakou míru podobnosti v mozkové aktivitě vykazují



situace, kdy participanti\*ky (N=19) reflektují vztah sami\*y k sobě a k fikčním postavám z televizního seriálu. Autoři dokázali, že čím více se participanti\*ky identifikují s postavou a popisují proces „stávání se“ postavou, tím je jejich vztah k postavě podobnější tomu, jak nahlízejí sami\*y na sebe. Díky identifikaci si totiž jedinci zvnitřňují zkušenosti postavy jako své vlastní, a ve výsledku se tak reflexe zážitků postavy může podobat reflexi vlastní zkušenosti (tamtéž, s. 20).

Způsob, kterým se čtenáři\*ky s postavami identifikují, má dvě hlavní tendence: takzvanou podobnostní identifikaci (similarity identification) a práci identifikaci (wishful identification). Při první se čtenáři\*ky identifikují s postavou na základě podobnostních rysů, při druhé si čtenáři\*ky přejí mít stejné vlastnosti, schopnosti či rysy, jako má postava (Andringa, 2004, s. 209). Z výpovědí vzorku dospělých čtenářů\*ek vyplynulo, že práci identifikace se objevuje především v dětském věku a během adolescence postupně začíná převažovat identifikace podobnostní, která je charakteristická pro dospělé; nejedná se však o změnu absolutní, i dospělí hledají v postavách vzory a touží se jimi stát (tamtéž, s. 227). Hoorn a Konijn (2003, s. 262) představují práci identifikaci jako přitažlivou odlišnost (attractive dissimilarity). Čtenář se v jejich pojetí vtěluje především do těch dimenzí postavy, které by chtěl mít a je si přitom vědom, že je nemá.

Studie Hoffner (1996) ukazuje, že práci identifikace je závislá na podobnosti čtenářů\*ek a postavy. V této studii se mimo jiné ukázalo, že děti se spíše identifikují s postavami, které jsou „vlídnější, vstřícnější, starostlivější, méně zlé a méně sobecké“ (tamtéž, s. 7). Andringa (2004, s. 232) si všímá, že u dětí je práci identifikace spojená s přesahem příběhu do reálného světa. Zážitek ze čtení, v tomto případě identifikace, je pro děti natolik silný, že s ním pokračují, nebo si přejí pokračovat, i po skončení čtení. Svět a jeho hrdinové a hrdinky se pro ně stávají tématem denního snění (daydreaming), figurují jako postavy v jejich hrách a tvorbě a „představují ideální obraz existence a chování“ (tamtéž).

### **2.2.5 Sebepojetí čtenářů\*ek v příběhu**

V rámci čtení se lze zaměřovat také na to, jak čtenáři\*ky vnímají a reflektují sami\*y sebe, tedy na to, co do světa příběhu přinášejí z vlastní zkušenosti a jak jejich vlastní identitu ovlivňuje setkávání se s fikčním světem. Těmito dimenzemi setkávání se s příběhem se v širším kontextu zabývá tzv. teorie možných já (possible selves theory), v literární vědě se pak mluví o tzv. příběhových možných já (storyworld possible selves). Teorie možných já konkrétně zkoumá,

„jak jednotlivci přemýšlejí o svém potenciálu a o své budoucnosti. Možné já je ideální já, kterým bychom se velmi rádi\*y stali\*y. Jsou to také já, kterými bychom se mohli\*y stát, a já, kterými se bojíme stát“ (Markus a Nurius, 1986, s. 954). Možná já jednotlivců lze vnímat jako možné manifestace vnitřních motivů, strachů, cílů a tužeb (tamtéž), přičemž tyto manifestace se vždy týkají budoucího já a mohou hrát výraznou úlohu při formování identity, jak skrze pozitivní motivaci (jaký by člověk chtěl být), tak negativní (čím by se člověk nechtěl stát, z čeho má strach) (Dunkel a Anthis, 2001).

Martínez (2014) říká, že příběhová možná já „označují způsob, jakým si člověk představuje sám sebe ve fikčním světě. Jedná se o překryv sebepojetí čtenářů\*ek a vlastností postavy“ (tamtéž, s. 119). Při čtení příběhu se především díky podobnostem s fikční postavou aktivuje to, jakou mají čtenáři\*ky představu o sobě samých – sebepojetí (self-schema). Příběh však zároveň představuje pro čtenáře\*ky výzvu k tomu, aby si představili\*y nová sebepojetí neboli příběhová možná já (Martínez a Herman, 2020, s. 2). Ta se však mohou projevit pouze v případě, že příběh obsahuje alespoň jednu složku, která vznik těchto nových já podnítl, tedy odpovídají-li čtenáři\*ky některému ze schémat představovaných v příběhu (například postava nebo životní situace) (Martínez, 2014, s. 119).

Tento koncept přináší nové výzvy v pohledu na čtenáře\*ky a jejich vnímání sebe sama a postav. Pozitivní a negativní emoce se totiž v tomto případě nepojí přímo s událostmi ve fikčním světě, ale čtenáři\*ky jsou strženi\*y sami\*y sebou, svým příběhovým možným já, které se dostává do vztahu s jejich sebepojetím. Zjednodušeně řečeno jsou více sami\*y se sebou než s příběhem. Martínez a Herman (2020) nechali\*y čtenáře\*ky (N=15) přečíst krátkou povídku a skrze dotazník zjišťoval\*y, jaké podoby příběhových možných já se u čtenářů\*ek objevují. Mimo jiné potvrdili\*y, že výskyt příběhových možných já může být výsledkem více procesů: čtenáři\*ky prožívají proměnu pojetí sebe sama díky zážitku z fikčního světa, události zažité ve fikčním světě neodpovídají sebepojetí čtenářů\*ek, události ve fikčním světě se blíží vytouženému možnému já (tamtéž, s. 21). Koncept sebepojetí v rámci příběhu tak vysvětluje skutečnost, že čtenáři\*ky reagují na fikční svět a jeho postavy různě: mohou se pro ně stát osobně důležitými, mohou u nich aktivovat práci nebo podobnostní identifikaci, případně také způsobit odpojení od příběhu (Kuzmičová a Bálint, 2019, s. 446).

Teorie příběhových možných já se váže na další teoretická zkoumání přenášení zkušeností z fikčního světa do reálného světa a naopak. V případě představování postavy chápe teorie možných já fikční postavu jako mentální prostor (mental space), který nabízí čtenářům\*kám

potenciál pro prolnutí s jejich představou lidí existujících v reálném světě. Označení mentální prostor poukazuje na to, že fikční postava má určitou vnitřní a vnější strukturu, která může analogicky odpovídat vnitřní a vnější struktuře představy o reálných lidech ze života čtenářů\*ek (Martínez, 2014, s. 117).

Děti jsou schopné poznat, že postava je jim podobná, že s ní sdílejí stejné vnější a vnitřní rysy, dokonce životní situace a osudy. Postava se pro ně může stát oporou v chápání jejich vlastního života, stejně jako jejich život prostředkem pochopení osudu a emocí postavy (Fox, 1979). Děti, stejně jako dospělí\*é čtenáři\*ky, přenášejí do světa příběhu své zkušenosti. Životní zkušenosti se však do příběhu přenášejí jen částečně. Příběh aktivuje pouze některé jejich části, které mohou ovlivnit, jakým způsobem se čtenáři\*ky do světa příběhu ponoří (Martínez, 2014, s. 114).

Bruns (2016) si ve své eseji všímá, že čtenáři\*ky se musejí vyrovnávat s tím, co zažívají ve fikčním světě, ale také s tím, co jim nabízí či spíše nenabízí svět reálný. Autorka pomocí dotazníku zkoumala, jak se studující z vysoké školy (vzorek představovali\*y studující z autorčina semináře literatury) cítili\*y po dočtení poutavé knižní série. Při pohledu zpět na vlastní adolescentní čtenářské zážitky se studujícím jasně vybavilo, že ve chvíli, kdy dočetli\*y knihu, se dostavil pocit zklamání z reálného, obyčejného světa (tamtéž, s. 354). Ukončení příběhu pro ně znamenalo uvědomění, že události a zákony fikčního světa nejsou součástí světa reálného (Bruns pracuje s knižními sériemi *Harry Potter*, *Stmívání* a *Hunger Games*) (tamtéž, s. 355). Vytržení ze světa příběhu u nich vyvolalo uvědomění si jeho fikční povahy, kterou nelze do světa reálného převést. Mnoho z nich psalo o bolestných pocitech ze ztráty svého příběhového možného já a například jedna z participantek popsala svou zkušenost takto: „vtáhlo mě to dovnitř a vysálo mi to duši a pak mě to na konci vyplivlo zpátky a nechalo mě to ležet na podlaze vyděšenou z mých pocitů“ (tamtéž).

Autorka v této eseji potvrzuje fakt, že fikční svět může ovlivňovat chápání a prožívání světa reálného, respektive sebepojetí čtenářů\*ek v něm. Jejich vnitřní obraz reálného světa se totiž během čtení propisuje do světa příběhu, což dočasně mění způsob jejich sebeprožívání (tamtéž, s. 262). Především v dospívání může tento zážitek vést ke změně identity a sebepojetí v reálném světě (Mula-Márquez et al., 2024, s. 18). Setkání s postavou může u čtenářů\*ek vyústit k převzetí některých rysů chování od postavy, což jim může pomoci v řešení negativně pocíťované životní situace (například šikany) (Bruns, 2016, s. 363). Chápu-li však čtenáři\*ky svět příběhu jako seriózní alternativu k reálnému světu a ponor do fikce pro ně znamená útek

od reality, musí pak čelit svým negativním emocím vyvěrajícím z konfliktu mezi jejich sebezpojetím ve fikčním a reálném světě. Svět příběhu a jeho postavy pro ně v tomto případě nepředstavují možnost k bezpečnému setkání s novým a jiným, nýbrž zdroje trápení a nespokojenosti s vlastní žitou realitou (tamtéž, s. 366).

### 2.2.6 Empatie a sympatie

Často se mluví o tom, že čtení vede k prohloubení empatie (Nikolajeva, 2018), že dětem pomáhá vcit'ovat se do postav ve světě příběhu, což vede k většímu porozumění ve světě reálném. V rámci přemýšlení o (dětském) čtenářství je však nutné rozlišit mezi sympatií a empatií. Jedná se o dva druhy afektivních reakcí, které se projevují jako výsledek vnímání duševního stavu druhého člověka (Tamang a Basu, 2023), případně fikční postavy.

Empatie čtenářů\*ek k postavě se skládá ze dvou částí: čtenáři\*ky kognitivně chápou a rozumí duševnímu stavu postavy a současně se u nich dostavuje duševní rezonance s jejím stavem a prožívají stejné či podobné emoce. Zjednodušeně řečeno: vcit'ují se. Sympatii naopak charakterizuje udržení odstupu od postavy a vnímání situace z vlastní perspektivy (tamtéž). Čtenáři\*ky mohou například mluvit o tom, že je jim z něčeho, co se postavě stalo, smutno nebo že je jim to líto. Vztah sympatie tak předpokládá, že čtenáři\*ky se s postavou pravděpodobně neidentifikují, její situaci rozumí, ale nedochází u nich k emoční rezonanci. Rozdíl mezi sympatií a empatií se jasně ukázal i ve výsledcích primárního výzkumu (Kuzmičová et al., 2022a). Ten ukázal, že v jednom z faktorů, pod který děti na základě výzkumu spadají, jsou děti, které emoční události v příběhu především reflektují: sympatizují s postavami, chápou je díky vlastní zkušenosti a příběhem nabízené emotivní situace vnímají jako možnost k setkání se s dosud neznámým (tamtéž, s. 10). Děti spadající pod další faktor jsou pak dle výzkumu typické tím, že jsou pro ně osudy postav zásadní a do postav se vcit'ují do té míry, že v některých případech svůj zážitek regulují, protože je příliš silný. Reakce na takto silný empatický vztah může být u těchto dětí v napínavých momentech příběhu výrazně tělesná (tamtéž, s. 13–14).

Hoorn a Konijn (2003) poukazují na to, že empatie a identifikace nejsou přesně specifikované pojmy a že jsou často brány jako synonyma, případně jsou zaměňovány s jinými pojmy. Empatii chápou více jako kognitivní rozumění emocím druhé osoby, nikoliv jako cítění. Poukazují na úzký vztah identifikace a podobnosti, což není nutné východisko pro empatii (tamtéž, s. 255). Dále dokazují, že přestože identifikace a empatie se často uvádí jako nejčastější reakce na setkání s fikční postavou, ve skutečnosti se většina čtenářů\*ek s postavami různým

způsobem porovnává. Pozornost tedy čtenáři\*ky obrací zpět k sobě (tamtéž). Martínez (2014, s. 121) naopak tento obrat k sobě chápe jako jiný projev, nebo spíše důsledek empatie. Čtenáři\*ky podle něj v takovou chvíli zažívají dynamický proces změny sebepojetí, který ale vychází právě z hlubšího pochopení duševního stavu postavy.

To, jestli čtenáři\*ky zažívají při vztahu s postavou kromě empatie také identifikaci, může výrazně ovlivnit jejich čtenářský zážitek. Bruns (2016) v již výše zmíněné studii popisuje rozdíl mezi jejím a studentským čtenářským zážitkem po dočtení knižní série *Hunger Games*. Studující zažívali\*y zklamání a hněv, jelikož pro ně nebylo možné se vyrovnat s proměnou hlavní postavy Katniss z neohrožené svobodomyšlné hrdinky v pasivně přijímající a výbušně reagující traumatizovanou bojovnici. Na začátku knižní série se totiž, i díky věkové podobnosti, identifikovali\*y s její první verzí a očekávali\*y pozitivní vývoj její osobnosti. Bruns popisuje, že díky přerušení silné identifikace spolu s empatickým vztahem k postavě studující „ztratili\*y cestu do světa příběhů, takřkajíc portál, kterým mohli\*y tento imaginární svět obývat“ (tamtéž, s. 358). Sama však popisuje, že hrdinku chápala a příběh pro ni byl zobrazením zničení života mladého člověka ve světě plném války. Absence identifikace nebyla pro autorku překážkou k empatii, její studující však zároveň s identifikací přišli\*y také o empatický vztah k postavě (tamtéž, s. 359).

Komplexně se vztahu čtenářů\*ek a fikčních postav věnují Hoorn a Konijn (2003) a předkládají tzv. PEFiC model (percieving experiencing fictional characters), který by měl být schopný obsáhnout všechny typy vztahů na základě různých faktorů. Pracují s protichůdnými procesy distance a zapojení, dále s tím, jak se čtenáři\*ky vztahují k postavám z estetického, etického a epistemického hlediska, jak u nich figuruje identifikace a s čím do vztahu vstupují (tamtéž, s. 261). Upozorňují, že většina popisovaných jevů nejsou přímo emoce, ale spíše procesy, které v rámci vztahu s postavou k vyvolaným emocím vedou (tamtéž, s. 263). Zdůrazňují, že tyto aspekty vztahů, jednotlivé emoce a postoje vyvolané setkáním s fikční postavou se mohou u čtenářů\*ek projevat najednou, přestože se zdánlivě vylučují (tamtéž, s. 262). I rysy postav jako ošklivost a krása, které jsou běžně chápány jako binární opozita, navrhuje v rámci tohoto modelu chápat jako vzájemně nezávislé (tamtéž, s. 261).

Jak jsem ukázal v těchto podkapitolách, vztah k fikčním postavám není pevně daný, neproměnný stav. Interakce mezi čtenáři\*kami a postavami vzniká z různých důvodů, ať je to vzájemná podobnost, relevance ve vztahu k reálnému světu, nebo touha po identifikaci. Příběhy mohou nastavovat zrcadlo životům čtenářů\*ek a jejich vztahům s jinými lidmi, mohou je ale

také ovlivňovat až do té míry, že se u čtenářů mění jejich sebepojetí. Ponor do příběhu a s ním spojené vyvolané emoce se pak ukazují být intenzivnější během dětství. Tuto kvalitu však zároveň nelze brát jako „lepší“ či žádoucí, jen je nutné mít na paměti, že povaha čtenářského zážitku u dětí a dospělých může vykazovat jiné rysy.

V rámci literární vědy došlo v posledních letech k afektivnímu obratu, při kterém se tyto části interakce mezi čtenáři a textem staly běžnou součástí diskurzu. Teorie stále není ucelena a probíhá neustálá revize a výzkum dalších možností (Keen, 2011). Některé z takto objevených kvalit (například zmiňovaná empatie) se dostaly do hledáčku vzdělávacího diskurzu a staly se oceňovanými důsledky setkávání především dětských čtenářů s literárními texty. Pedagogové i výzkumníci tak začali uznávat existenci reakcí skutečných čtenářů (Kuzmičová a Bálint, 2019).

### **3 Metodologie sběru a zpracování dat**

Data pocházejí z primárního výzkumu v rámci projektu „Integrating Text & Literacy Research“. Výzkumný tým, jehož jsem byl součástí, zkoumal prožívání příběhů v textové a jiné formě u dětí prvního stupně ZŠ. V této kapitole přiblížím povahu a původ dat analyzovaných v předložené diplomové práci a představím metodologii jejich zpracování. Zároveň přiblížím obecná specifika práce s daty v rámci sekundární analýzy.

Primární výzkum pomocí Q metodologie (o Q metodologii více v kapitole 3.4.1) zkoumal přístup dětí k příběhům a jejich prožívání v obecnější rovině, přičemž na základě statistického postupu tzv. Q faktorové analýzy byly mezi účastníky\*icemi výzkumu identifikovány čtyři základní orientace, jež pak byly podrobeny kvalitativnímu popisu (Kuzmičová et al., 2022a). Mnou zvolená tematika vztahu dětí k fikčním postavám vyvstávala v datech napříč těmito orientacemi a hrála ve výsledcích primárního výzkumu zásadní roli. Z toho důvodu jsem se souhlasem výzkumného týmu přistoupil k sekundární analýze dat právě s tímto hlediskem. Nesledoval jsem čtyři orientace stanovené Q faktorovou analýzou, ale pracoval jsem s daty nanovo. Vztah k fikčním postavám, tentokrát napříč všemi účastníky\*icemi výzkumu bez ohledu na jejich původní rozdělení do jednotlivých orientací, jsem tak podrobil hloubkové kvalitativní analýze, jakou primární výzkum neumožňoval.

#### **3.1 Sekundární analýza a její specifika**

Zjištění prezentovaná v této práci vycházejí ze sekundární analýzy kvalitativních dat. Tento způsob práce s daty přináší několik výzev i příležitostí, které je nutné vzít v potaz. V následující podkapitole aspekty sekundární analýzy představím a porovnáám je s mou vlastní výzkumnou situací.

Definice sekundární analýzy není jednotná a závisí na posouzení vztahu mezi primárním výzkumem a výzkumem, který na něj navazuje. Hendl (2016, s. 375) definuje sekundární analýzu široce jako „analýzu existujících databází primárních dat empirických studií s cílem zodpovědět původní otázku použitím jiných metod nebo zodpovědět nové otázky“. Studie Yardley et al. (2014, s. 102) porovnávající odborné studie vycházející ze sekundární analýzy mluví o jakékoliv výzkumné aktivitě, v rámci které jsou data použita pro jiný účel, než jaký předpokládal původní design výzkumu. Medjedović (2011, s. 6) upozorňuje na fakt, že někteří výzkumníci\*ice vnímají opětovné použití vlastních dat pouze jako rozšíření primárního

výzkumu. V těchto případech však opětovná analýza plyne z nedostatku času či prostředků v rámci primárního výzkumu nebo je využívána k prohloubení některého z výzkumných zjištění primárního výzkumu.

### 3.1.1 Strategie a východiska sekundární analýzy

Rozhodnutí pro sekundární analýzu obecně plyne z několika faktorů: výzkumný tým s daty pracuje z nové perspektivy; výzkumný tým má pochybnosti o dosažených výsledcích primární analýzy; výzkumníkem\*ici je studující, který\*á nemá kapacitu a čas na sběr vlastních dat (Hendl, 2016, s. 375); výzkumný tým chce porovnat zjištění ze sekundární analýzy s primární analýzou za účelem upřesnění či vyvrácení původních zjištění (Chatfield, 2020, s. 834).

Primární a sekundární analýza mají podobná východiska při zpracování a vyhodnocování dat, sekundární analýza však nadto přináší otázku sladění dat s účelem výzkumu a problematizuje etickou stránku opakovaného použití dat (Chatfield, 2020, s. 841). Hlavní etická otázka plyne z použití dat pro výzkum s jiným účelem, než o kterém byli participanti\*ky informováni\*y při podepisování informovaného souhlasu. Zároveň je nutné dbát na anonymizaci dat ve stejné míře jako v primárním výzkumu (Chatfield, 2020, s. 835). Tyto dvě zásadní etické otázky se na sekundární výzkum této práce nevztahují – účel obou výzkumů se shoduje a použitá data byla předem anonymizována.

Pro použití sekundární analýzy mluví argumenty, které podporují opakované použití dat. Stojí za nimi především potřeba naplno využít čas a data, která participanti\*ky výzkumu věnovali\*y (Yardley et al., 2014, s. 102). Sekundární analýza mimo jiné přináší výzkumníkovi\*ici či výzkumnému týmu možnost prozkoumat dopředu nepředpokládaná zjištění, která se objevila v primárním výzkumu (tamtéž, s. 107).

Sekundární analýza, jejíž výsledky představuji v této práci, klade vůči datům novou otázku, která nebyla přímou součástí primárního výzkumu, přestože tematicky je s primárním výzkumem v dialogu. Zároveň při analýze používám jinou metodu zpracování a interpretace dat. Podle výše uvedených parametrů lze tedy mnou provedenou analýzu označit jako sekundární.

Rozhodnutí pro sekundární analýzu dat v rámci této práce plyne z dvojí motivace: jednak využívám nashromážděná data jako materiál pro novou výzkumnou otázku plynoucí z dat samotných, jednak porovnávám zjištění v této práci se zjištěními primárního výzkumu. Ověřuji



také, jaké možnosti nabízí sekundární analýza dat nashromážděných pomocí Q metodologie při použití jiného analytického postupu, než je pro Q metodologii běžné (o Q metodologii více v kapitole 3.4.1).

Sekundární analýza dat v této práci zároveň navazuje na primární výzkum i personálně, jelikož autor sekundární analýzy byl členem výzkumného týmu v rámci primárního výzkumu a sekundární výzkum probíhá v rámci stejné instituce (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy). Tento fakt tak splňuje jeden z požadavků dodržení etických pravidel ve výzkumu při práci s citlivými daty.

### **3.2 Moje pozice výzkumníka**

Považuji za stěžejní vysvětlit v tomto místě svou pozici výzkumníka a přiblížit tak možné předporozumění ve vztahu k datům a zároveň ozřejmit východisko, které mi dovoluje chápat kontext dat a povahu jejich vzniku. Primárního výzkumu, jenž proběhl v roce 2021, jsem se účastnil již v jeho přípravných fázích v letech 2019 (rešeršní činnost) a 2020 (ohniskové skupiny a terénní individuální rozhovory, jež posloužily jako východisko pro design primárního výzkumu; Kuzmičová et al., 2022b). V rámci samotného dotazování účastníků\*ic výzkumu jsem byl u některých rozhovorů v roli pozorovatele a pět z nich jsem vedl jako hlavní moderátor.

Vycházím z pozice výzkumníka, který provádí sekundární výzkum dat a zároveň je dobře seznámen s průběhem primárního výzkumu. Domnívám se, že tato zkušenost a výchozí pozice mi umožnila například snáze vyřadit méně relevantní výroky (viz podkapitola 3.5.1) nebo vnímat nuance způsobů, kterými děti o svém prožívání mluví. Zároveň je nutné připustit, že mi tato výchozí pozice přinesla předporozumění, se kterým k datům přicházím a které je hlubší než předporozumění, se kterým je ve výzkumu běžně počítáno (Braun a Clarke, 2006, s. 5, 12).

### **3.3 Předvýzkum formou ohniskových skupin a terénních rozhovorů**

Předvýzkum k primárnímu výzkumu proběhl formou ohniskových skupin ve školách a individuálních rozhovorů přímo u dětí doma. Původní design předvýzkumu počítal pouze s fokusními skupinami, ale bylo nutné jej adaptovat vzhledem k probíhající pandemii onemocnění covid-19.

S dětmi jsme skrze různorodé aktivity zkoumali\*ty tyto aspekty čtenářství: polohy těla při vnímání příběhů, způsoby ponoru do světa příběhu, čtenářské preference, výskyt/nevýskyt vtělenosti a typy modalit, skrze které lze příběhy vnímat a zažívat. Aby pro účastníky\*ice bylo vyjadřování snazší, vytvořili\*ty jsme speciální set pomůcek (barevné fólie, látkový panáček, obrázkové karty), skrze které mohly děti své prožívání příběhů znázornit a popsat. Předvýzkum potvrdil, že i když děti byly vystaveny příběhům se smyslově sugestivním obsahem, míra a podoba jejich vtěleného zážitku, respektive jejich introspekce o něm, byla velmi individuální (detailnější popis viz Kuzmičová et al., 2022b). Na základě získaného materiálu z fokusních skupin a individuálních rozhovorů vytvořil výzkumný tým stimuly pro primární výzkum, který byl založen na Q metodologii. Věnovali\*ty jsme se dvěma hlavními tématům – jednak preferovaným způsobům prožívání příběhů napříč různými médii, jednak konkrétněji zkušenosti ponoru do příběhu skrze čtení.

### **3.4 Metodologie sběru a zpracování dat primárního výzkumu**

#### **3.4.1 Q Metodologie**

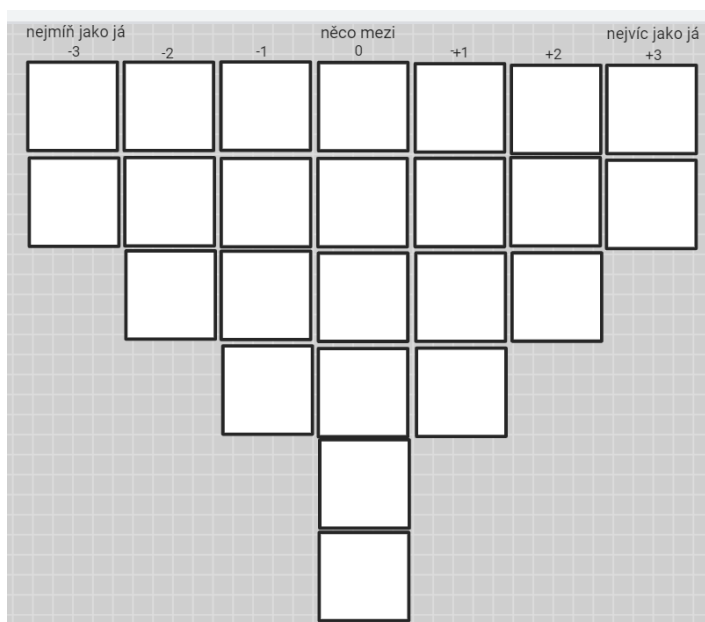
Zachytit subjektivní prožívání čtení (potažmo příběhů obecně) je náročný úkol jak pro výzkumníky\*ice, tak pro dotazované participanty\*ky. Při designu výzkumu je nutné dbát na to, aby participantům\*kám nebyly představeny teoretické koncepty nebo pojmy, protože by to mohlo ovlivnit jejich odpovědi (Bálint et al., 2016, s. 183). Q metodologie nabízí způsob, jak se participanty\*ky mohou subjektivně vztáhnout k předem vybranému úseku žité zkušenosti bez nutnosti samostatně nastolit všechna témata; hodnotí totiž předem vybrané autentické výroky jiných lidí. Q metodologie jako nástroj stojí na pomezí kvalitativního a kvantitativního výzkumu, kombinuje totiž standardní nástroje kvantitativního přístupu a kvalitativní metody interpretace dat (Lundberg et al., 2020, s. 2; McKeown a Thomas, 2013, s. 2).

Výzkum založený na Q metodologii má obvykle těchto šest kroků (McKeown a Thomas, 2013, s. 6):

1. Je nutné sestavit tzv. souhrn komunikace (concourse of communication). Výzkumný tým shromáždí materiál (například výroky), který odráží různé vnímání zkoumaného jevu. Tento materiál se skládá „z vyobrazení událostí, předmětů a osob, které obývají svět osobní zkušenosti“ (tamtéž, s. 3). Získaný materiál je nutné rozdělit na části, jimiž jsou jednotlivé položky, ke kterým se participanty\*ky mohou vztahovat a které

představují vždy jen jednu jeho temetickou oblast. Tyto oblasti jevu mohou být reprezentovány podle povahy a předmětu výzkumu pomocí různých modalit – mohou to být slovní výroky, obrázky, nahrávky, vůně, dotykové stimuly atd. (tamtéž, s. 18).

2. Výzkumný tým vybere položky, které reprezentují různé oblasti zkoumaného jevu. Tento soubor položek se nazývá Q vzorek (Q sample). Zároveň vybere vzorek participantů\*ek tak, aby zastupoval kýženou část populace (tamtéž, 2013, s. 6).
3. Participantí\*ky rozřídí položky z Q vzorku do mřížky připomínající tvar obrácené pyramidy – jedná se o tvar kopírující obrácenou Gaussovu křivku (Obrázek 1). Kraje mřížky jsou označeny tak, aby na jednu stranu participantí\*ky umístili\*y položky nejvíce odpovídající jejich subjektivní zkušenosti a na druhou stranu naopak nejméně odpovídající. Položky, které participantí\*ky do mřížky zařadí blíže ke kraji označenému jako „nejvíce odpovídající“, získají pozitivní číselnou hodnotu, kdežto položky na druhé straně mřížky negativní; položky umístěné uprostřed získávají hodnotu 0 (tamtéž, s. 6). Participantí\*ky umístí daný vzorek do mřížky podle svého názoru, výzkumníci\*ice se je snaží co nejméně ovlivňovat (Lundberg et al., 2020, s. 2).



Obrázek 1. Design mřížky použitý v primárním výzkumu při třídění Q vzorku 2.

4. Po dokončení třídění vedou výzkumníci\*ice s účastníky\*icemi rozhovor především ohledně položek, které byly umístěny do krajních pozic mřížky, případně se doptají na položky, jež byly předem určeny jako stěžejní.

5. Výzkumný tým shromáždí tzv. Q třídění (Q sorts), kdy porovná jednotlivé pozice položek v mřížce u všech participantů\*ek a provede Q faktorovou analýzu (Q factor analysis), pomocí které jednotlivé participanty\*ky roztrídí do možných faktorů.
6. Posledním krokem je kvalitativní interpretace výroků participantů\*ek, během které výzkumníci\*ice porovnávají tendence třídění u participantů\*ek, dávají je do kontextu s výroky a navrhuji distinktivní charakteristiky pro jednotlivé faktory (McKeown a Thomas, 2013, s. 6).

Na základě kvantitativní analýzy jsou participanty\*ky roztríděny na skupiny – spadají pod určitý faktor podle toho, jakým způsobem položky vytřídily\*y. Při následné interpretaci faktorů pojmenovávají výzkumníci\*ice na základě rozhovorů tendence, které se u účastníků\*ic vzhledem ke zkoumanému jevu objevují, snaží se najít jejich vzorce myšlení a potažmo prožívání v rámci jednotlivých faktorů.

Q metodologie v ideálním případě přináší hned několik výhod. Položky ve Q vzorku jsou navrženy a vybírány tak, aby byly pro účastníky\*ice „přirozené“ (McKeown a Thomas, 2013, s. 18), tedy aby jim účastníci\*ice snadno rozuměli\*y, a zároveň aby výroky zastupovaly různé druhy perspektiv – majoritní i minoritní (Lundberg et al., 2020, s. 1). Zásadní povahou Q metodologie je otevřená subjektivita, v centru stojí prožívání, vnímání účastníků\*ic. Odpovědi nemají popsat jev obecně, účastníci\*ice se k položkám vztahují čistě na základě svého vnímání a své zkušenosti (McKeown a Thomas, 2013, s. 2; Lundberg et al., 2020, s. 2). Dodatečné slovní odpovědi se přitom vztahují k jejich vlastnímu třídění, jejich vlastní interpretaci reality (McKeown a Thomas, 2013, s. 29). V centru stále stojí účastníci\*ice a jejich subjektivita, nikoliv prekoncepty výzkumníků\*ic.

Q metodologie byla poprvé představena roku 1935 (Stephenson, 1935) a vlastnosti uvedené výše z ní činí mimořádně vhodnou pomůckou pro výzkum zaměřený konkrétně na děti. O prožívání běžných aktivit, mezi něž patří i čtení či sledování příběhů, s dětmi mnoho lidí nemluví, může pro ně proto být náročné o svých prožitcích, pocitech a stavech mluvit – ať už je příčina v tématu samotném, nebo v tom, že zkrátka neví, jaká slova použít (Kuzmičová et al., 2022a, Bálint et al., 2016, Mackey, 2019).

Q metodologie nabízí možnost vyjádřit se i těm, jejichž hlas by jinak slyšet nebyl, protože z různých důvodů nejsou plně vybaveni\*y k popisu takové zkušenosti, ať už emočně, sociálně, jazykově či jinak. Jestliže výzkumníci\*ice zůstávají věrní\*é původnímu nároku na vytvoření

souhrnu komunikace (McKeown a Thomas, 2013, s. 18), tedy že materiál, ze kterého jsou poté sestaveny vzorky, pochází přímo ze zkoumaného prostředí, musí upozadit své prekoncepty a do popředí se apriori dostává perspektiva účastníků\*ic (tamtéž, s. 2). Výběr vzorků je samozřejmě závislý na kritériích a konceptech, se kterými výzkumný tým do procesu vstupuje, avšak samotný materiál a jeho povaha vychází z uvažování účastníků\*ic. Děti by se tedy v konečném důsledku měly vztahovat k tomu, jak realitu vnímají jiné děti.

### 3.4.2 Design primárního výzkumu

Následující informace vycházejí z interních materiálů výzkumného týmu a ze studie vzniklé na základě primárního výzkumu (Kuzmičová et al., 2022b).

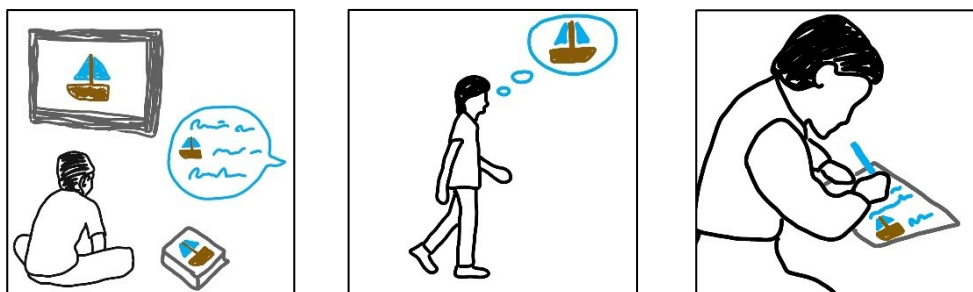
V rámci primárního výzkumu byly dětem prezentovány dva Q vzorky obsahující 19 (Q vzorek 1), respektive 24 položek (Q vzorek 2) ve formě čtvercových karet (dále jen karty). V Q vzorku 1 byl obsah karet zpracován ve formě jednoduché ilustrace reprezentující daný fenomén, v Q vzorku 2 ve formě krátké věty. Tyto karty děti umisťovaly do mřížky (Obrázek 1) se sedmibodovou stupnicí od -3 do 3. Celkový seznam karet uvádím jako Přílohu 1.

V sekundárním výzkumu jsem nejprve pracoval s výroky pocházejícími z třídění Q vzorku 2. Tento obsahoval 24 karet s větami, které se dotýkaly různých aspektů dětských čtenářských zážitků (Tabulka 1). Věty se zaměřovaly především na čtení příběhů – jejich vnímání, prožívání, představování a pociťování, dále pak na obecnější vztah dětí ke čtení. Krajní body tabulky byly označeny „Nejvíce jako já“ a „Nejméně jako já“, střed byl označen „Něco mezi“.

<b>20. Bývá to, jako by se to dělo mně.</b>	<b>32. Bývám napjatý/á, jak to dopadne.</b>
<b>21. Cítím to jakoby uvnitř.</b>	<b>33. Je těžké popsat, co u toho prožívám.</b>
<b>22. Při čtení zapomínám, kde jsem.</b>	<b>34. U příběhů se nikdy nebojím</b>
<b>23. Dokážu se do příběhu vžít.</b>	<b>35. Občas jsem u příběhů smutný/á.</b>
<b>24. Nemůžu se od toho odtrhnout.</b>	<b>36. Víím, jak se postavy cítí.</b>
<b>25. Je to, jako by se mi to dělo před očima.</b>	37. Některá slova mě nutí se zamyslet.
<b>26. Říkám si, co bych asi udělal/a já.</b>	<b>38. Chci, ať je to podobné mému životu.</b>
<b>27. Když to i vidím, líp si to umím představit.</b>	39. Jsem dobrý čtenář.
<b>28. Představuji si to sám/sama ve své hlavě.</b>	40. Když tomu nerozumím, tak mě to nebaví.
29. Někdy nevnímám, co čtu.	<b>41. Musí to být i o věcech, které mě baví.</b>
<b>30. Občas mi to něco nebo někoho připomene.</b>	42. Chci se dozvědět něco nového.
31. Při čtení pořád víím, co se kolem mě děje.	<b>43. Prožívám to v různých částech těla.</b>

*Tabulka 1. Tabulka vět, které obsahovaly karty z Q vzorku 2. Výroky dětí vybrané pro sekundární analýzu se téměř výhradně vztahují k určitým kartám – tyto položky jsou vyznačeny tučně.*

Při další analýze výroků vyšlo najevo, že pro hlubší porozumění kontextu bude vhodné doplňkově použít i menší část výroků (N=34), které účastníci\*ky pronesli\*y při třídění Q vzorku 1. Tento vzorek obsahoval 19 karet reprezentujících modalitu, ve kterých lze příběhy vnímat, polohy, které mohou děti u prožívání příběhu zaujmout, a další okolnosti, které se k situaci vnímání a prožívání příběhu mohou vztahovat. Pro sekundární výzkum byly zásadní karty č. 14. Číst, dívat se, poslouchat, č. 16. Přemýšlet a č. 18. Vytvářet (Obrázek 2).



*Obrázek 2. Karty z Q vzorku 1, k nimž se váží výroky doplňující data analyzovaná v této práci. Postupně zleva doprava: karta č. 14. Číst, dívat se, poslouchat, karta č. 16. Přemýšlet a karta č. 18. Vytvářet*

### **3.4.3 Participanti primárního výzkumu**

Výzkumu se účastnilo 28 dětí ve věku 9–12 let (průměrný věk = 10,54). Tato věková kategorie byla zvolena výzkumným týmem z několika důvodů: jedná se o dosud málo prozkoumanou etapu čtenářství, která však může být klíčová pro další čtenářský vývoj; děti v tomto věku již dosahují technického osvojení čtení a jejich rodiče většinou ustupují od společného čtení (ČŠI, 2010, s. 12).

Účastníci\*ice byli\*y žáky\*němi škol různého typu a zaměření, pocházeli\*y z různých regionů České republiky a jejich rodiče měli různou úroveň vzdělání. Polovina dětí byli\*y zároveň účastníci\*ky předvýzkumu (kapitola 3.3), druhá polovina účastníků\*ic byla získána metodou tzv. techniky sněhové koule (Chromý, 2021, s. 8) – byli\*y doporučení\*y sociální sítí zúčastněných dětí a jejich rodičů. Všechny děti byly rodilí\*é mluvčí češtiny. Výzkumný tým

dbal na to, aby při výběru dětí byly zastoupeny různé výchozí postoje ke čtení (kolik knih zhruba dítě čte, jaký žánr preferuje, jakou roli hraje čtení celkově v jeho životě).

#### **3.4.4 Etika primárního výzkumu**

V rámci výzkumu bylo nutné dbát etických standardů pro participativní výzkum s dětmi. Výzkumník se při kontaktu s dítětem dostává do mocensky silnější pozice (Montreuil et al., 2021, s. 11). Jako výzkumný tým jsme si proto stanovili\* y některé zásady při rozhovorech s dětmi. Základem přístupu byla důležitost a validita všeho, co s námi děti sdílely. Snažili\* y jsme se účastníky\* ice podpořit v možnosti říct o daném tématu, cokoliv si myslí, a přitom jsme se vyhýbali\* y formulacím, které by mohly vyvolávat pocit, že existují správné a nesprávné odpovědi. Zároveň jsme dbali\* y na to, aby dítě vnímalo účast na výzkumu jako volbu, nikoliv jako povinnost, a mělo možnost kdykoliv výzkumný rozhovor ukončit. Výzkum byl schválen etickou komisí Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, č. j. UKFF/151685/2021.

#### **3.4.5 Průběh sběru dat v primárním výzkumu**

Jelikož výzkum probíhal během pandemie onemocnění covid-19, rozhovory s dětmi jsme uskutečnili\* y v online formě pomocí programu Zoom Meetings a byl nahráván obraz i zvuk. Třídění položek probíhalo v programu Google Jamboard. Doba trvání se pohybovala mezi 40 a 60 minutami. Rozhovoru se vždy účastnil\* a participant\* ka, hlavní moderátor\* ka a pomocný\* á moderátor\* ka – ten\* ta v případě potřeby dělal\* a technickou instruktáž. Až na jednu výjimku participant\* ky souhlasili\* y se zapnutím kamery a s nahráváním obrazu a zvuku. Výzkumný rozhovor s tříděním měl následující osnovu:

1. představení podoby výzkumného rozhovoru;
2. představení Q vzorku 1;
3. třídění Q vzorku 1 dětmi;
4. rozhovor o motivacích umístění jednotlivých karet a jejich pochopení, případně doptání na další informace tematicky spadající pod obsah karty;
5. představení Q vzorku 2;
6. třídění Q vzorku 2 dětmi (viz Obrázek 3);
7. rozhovor o motivacích umístění jednotlivých karet a jejich pochopení, případně doptání na další informace tematicky spadající pod obsah karty;
8. ukončení rozhovoru.



Obrázek 3. Ukázka průběhu třídění – detail mřížky s kartami v programu Google Jamboard.

Samotné dotazování probíhalo co nejotevřenějším způsobem – snažili\*y jsme se zjistit, jaký vztah má dítě k tomu, co daná karta představuje, co v něm karta vyvolává, proč se s ní (ne)ztotožňuje a v jakém vztahu je podle něj karta k jiným kartám. Děti jsme se mimo jiné ptali\*y také na samotný proces rozhodování při třídění karet.

Většina z dat (160 výroků ze 194), která jsem pro účely této diplomové práce analyzoval, pochází z odpovědí shromážděných při dodatečných rozhovorech o třídění Q vzorku 2, zbytek jsou výroky z třídění Q vzorku 1, které byly pro téma práce relevantní. Zásadní bylo, aby nám děti vysvětlily, jak danou kartu chápou ony samy. Jejich interpretace totiž také ukázala, jak o čtení přemýšlí, jak ho vnímají a co u něj zažívají. Nejvýrazněji se toto projevilo u karty č. 38 Chci, ať je to podobné mému životu, jelikož umožňuje dvojí výklad. Některé děti ji chápaly tak, že se jich ptáme na podobnost světa příběhu s jejich vlastním životem, jiné si myslely, že tím naopak myslíme přenos prvků z fikčního světa do světa reálného. Děti jsme se dále také doptávali\*y na konkrétní příklady z jejich čtenářské zkušenosti.

Strategie ptání se na karty následovala doporučený postup Q metodologie (McKeown & Thomas, 2013, s. 29), tj. ptát se nejprve na položky na krajních pozicích tabulky a až poté se soustředit na ostatní položky, případně na střed. Dětem jsme také dali\*y možnost mluvit o kartách, na které jsme se jich nezeptali\*y, ale je samotné zaujaly a chtěly k nim něco říct.



### 3.4.6 Závěry primárního výzkumu – analýza třídění Q vzorku 2

Z výsledných třídění Q vzorku 2 byly na základě faktorové analýzy výzkumným týmem určeny čtyři faktory, neboli způsoby třídění, podle nichž bylo možné účastníky\*ice rozdělit do čtyř orientací. Následně bylo nutné určit, co tyto orientace charakterizuje. Proběhla reflexivní tematická analýza (Braun a Clarke, 2006) přepsaných rozhovorů, během níž bylo induktivním způsobem pomocí otevřeného kódování zjištěno, jak se jednotliví\*é účastníci\*ice v rámci jedné orientace překrývají – na čem je založená jejich společná perspektiva vůči čtení příběhů. Ve stručnosti se jedná o tyto čtyři orientace blíže popsané Kuzmičovou et al. (2022a). Orientace přibližují tendence, které se u dětí projevují při čtení příběhů, ale také ukazují, jak se čtení váže k jejich životu mimo situaci čtení (v závorkách překlady orientací pro účely práce):

#### 1. Growth (Rostu)

Čtení je pro děti v této orientaci dynamickou činností přinášející jim nové výzvy a životní objevy. Na události ve fikčním světě reagují celostně: napojují se na perspektivu postav skrze smyslové počitky, reflektují jejich duševní stavy a vytářejí si vlastní scénáře situací. Tyto děti jsou příběhem strhávány na mentální rovině a mají tendenci s ním zůstat i po odložení knihy, ať skrze další přemýšlení o příběhu, nebo přehráváním si momentů z příběhu přímo fyzicky.

#### 2. Confirmation (Potvrzují si)

Děti řadící se pod tuto orientaci zůstávají především u knih, které odpovídají jejich předem daným čtenářským preferencím a kritériím, čtení je pro ně především komfortní situací. V ponoru do světa příběhu jim pomáhají silné představy a také pocit napětí. U příběhu je pro ně důležité jeho faktické pochopení, a přestože si všímají emocí či složitých situací postav, příliš se do nich nevcitují.

#### 3. Attachment (Navazují vztah)

Pro děti v této orientaci je typické, že si vytváří silný empatický vztah k postavám. Děti skrze ně vnímají celý příběh a silně se s nimi identifikují, což u nich může v napínavých situacích vést k silným tělesným reakcím. Ve fikčním světě však většinou zaujímají pozici pozorovatele a preferují vytváření si vlastních představ nezávislých na ilustracích či adaptacích. V oblíbenosti mají zejména žánry, které zobrazují svět nepodobný jejich realitě, zkušenosti z těchto fikčních světů si pak v představách přenášejí do svého vlastního života.

#### 4. Mental shift (Měním své vnímání)

Pro děti spadající pod tuto orientaci je stěžejní samotný ponor do fikčního světa. Aktivně se snaží překonat rušivé vlivy okolí a pracují na tom, aby příběh správně pochopily a porozuměly všem jeho složkám a částem. Samotná aktivita čtení je snadno odpoutává od okolní reality a přináší jim odlišné vnímání času. Děti patřící pod tuto orientaci se vzájemně liší ve vztahu k postavám, stejně jako v preferencích žánrů a vnímání přechodů významů mezi textem a životem.

### 3.5 Metodologie zpracování dat sekundárního výzkumu

#### 3.5.1 Postup zpracování dat sekundárního výzkumu

Na rozdíl od primární interpretace, která se opírala o Q faktorovou analýzu a následnou tematickou analýzu, jsem v této práci využil pouze tematickou analýzu induktivního typu založenou na otevřeném kódování a následné narativní interpretaci (Braun a Clarke, 2006; Švaříček a Šedřová, 2007). Základním principem této analýzy je rozdělení výchozího materiálu na úseky (v tomto případě tedy výroky z rozhovorů) a jejich kódování. Kód funguje jakožto označení vybraného segmentu na základě toho, jaký jev, téma, princip či tendenci reprezentuje. K jednomu segmentu je tedy možné přiřadit více kódů. Kódy byly ve shodě se Švaříčkem a Šedřovou (2007) nejprve přiřazovány ad hoc, až později byly přehodnoceny, zredukovány a přepracovány – jak dokládám v dalších podkapitolách. Témata, neboli významové vzorce zřetelně vyvstávající z datového souboru (Braun & Clarke, 2006, s. 10), se formovala až v závěrečné fázi při seskupování kódů a hledání jejich možných vnitřních i vnějších struktur.

Zvolení otevřeného kódování a následné narativní zpracování je ve shodě s principy Q metodologie, která se snaží o zachycení jevu skrze materiál, který přímo z jevové oblasti pochází (McKeown a Thomas, 2013). Stejně tak jsou v otevřeném kódování pojmy, jejich provázání a kategorizace vytvářeny na základě původního materiálu, tedy tzv. zdola. Materiál, v tomto případě přepisy rozhovorů, je sice rozkrýván, analyzován, rozebírán a znovu jinak konceptualizován, zůstává však stále přítomný i ve své původní podobě – výzkumníci\*ice se při otevřeném kódování stále vrací k původnímu materiálu, pomocí něhož konfrontují abstrahovaný narativ, který vytvořili\*y (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 222). Tento způsob analýzy se tedy snaží postihnout způsob, jakým děti zažívají svět, potažmo příběhy, z jejich hlediska a skrze jejich jazyk.

### 3.5.2 Povaha dat sekundárního výzkumu

Při otevřeném kódování jsem pracoval se specifickým materiálem – rozhovory vznikly v rámci výzkumu založeného na Q metodologii, mají proto specifickou strukturu následující způsob, jakým účastníci\*ice umístili\*y karty na pole v rámci mřížky. Výroky tak kromě čistě jazykové reprezentace myšlenek obsahují také metainformaci o číselné hodnotě karty, která reprezentuje její umístění v mřížce. Oproti běžným rozhovorům, které nevyužívají tvůrčí pomůcky, zde ve verbálních projevech participantů\*ek i moderátorů\*ek zhusta figuruje deiktické odkazování na karty a jejich vzájemnou polohu v ploše třídící mřížky. Pro představu uvádím příklad z přepisu již anonymizovaného rozhovoru (tučně zvýraznění je součástí původního souboru, nikoliv zásah autora, specifické využívání spojovníku představuje způsob přepisu rozhovoru zachycující proud řeči):

*Výzkumník\*ice: [...] Tak mě zase zajímá plus trojka (+3), tak povídej, popovídala bys mi volně o těch, co máš u plus trojky? Proč jsou zrovna na plus trojce a nějaký třeba příklady mi dát.*

*Participant\*ka č. 13: Já si to strašně ráda jako představuju sama [28. **Představuji si to sám/sama ve své hlavě**], že potom tam jako nevím třeba jako třeba potom, že když se popisuje nějaká postava, tak se mi vybaví někdo, koho jsem už viděla nebo znám, protože vlastně mozek si prej nedokáže představit něco, co nikdy neviděl. A taky třeba místa, nějaký strašidelný nebo jiná, tak si to radši představím jako to si to třeba k něčemu přirovnám, aby to bylo ještě lépe představitelný. A teďka koukám, že jsem tady špatně přehodila tadyto- jako Jsem dobrý čtenář [39. **Jsem dobrý čtenář**] (+2), že to měl být spíš ten že jakože ne že jsem dobrý čtenář, ale že jako čtu- občas mám pocit, že čtu jakoby víc, než bych možná měla, i když to je takový to- takže spíš tohle to Jsem dobrý čtenář by mělo být na trojce (+3) a tohle [28. **Představuji si to sám/sama ve své hlavě**] jakoby na dvojce (+2).*

Jako materiál pro tematickou analýzu sloužilo 28 přepisů rozhovorů. Z analýzy šesti rozhovorů a také díky povšechné znalosti materiálu z předchozích částí výzkumu vyplynulo, že o postavách děti mluví, i když zrovna nehovoří o kartě, která postavy přímo zmiňuje (např. karta č. 36. Víím, jak se postavy cítí). Téma postav překračuje i kontext karet, u kterých by bylo možné říci, že postavy zmiňují implicitně (karta č. 30. Občas mi to něco nebo někoho připomene; karta č. 26. Říkám si, co bych asi udělal/a já; případně i karta č. 20. Bývá to, jako by se to dělo mně).

Samotná tematika postav se při prvním zkusmém kódování ukázala širší, než by se mohlo na první pohled jevit, především však vyplynula také míra její nejednoznačnosti. Jelikož jsem záměrně neparcoval s vybranými teoretickými prekoncepty, musel jsem stanovit tematickou šíři pro první výběr výroků. Výroky, ve kterých děti explicitně mluví o postavě z textu (nebo jiného mediálního materiálu), byly zařazeny do výběru bez výjimky. Další zařazené výroky se v obecné rovině týkaly situací, ve kterých si dítě představuje samo sebe ve vztahu k fikčnímu světu příběhu – dostává se na místo postav, zaujímá v příběhu k postavám nějakou perspektivu, případně se samo v příběhu objevuje s různou mírou aktivního zapojení.

### 3.5.3 Zpracování dat – otevřené kódování

Po prvním výběru výroků z rozhovorů jsem je převedl do tabulky (Obrázek 4) a současně jsem jim přiřadil první kódy. Každý výrok byl kromě kódů opatřen následujícími informacemi: přidělené číslo participanta\*ky, číslo karty a její hodnocení účastníkem\*icí (pokud se výrok vztahoval ke kartě), výrok výzkumníka\*ice (pokud byl kontext výpovědi výzkumníka\*ice zásadní pro smysl výroku dítěte). Tabulka mi umožňovala řadit výroky podle jednotlivých kritérií – bylo možné seskupit výroky podle přiřazených kódů, podle příslušnosti ke kartě nebo k participantovi\*ce. To mi umožňovalo hledání vztahů mezi jednotlivými výroky a kódy.

A	B	C	D	E	F	G
dokument	výrok	karta	kódy	podkódy - co kdyby	podkódy - vztahování k realitě	výzkumník výrok
P19_10	Já se spíš do nich dokážu vžít než si představit, že se to stane mně. . Tak to je podle mě hodné spojený s tím Vím, jak se postavy cítí, protože některé postavy se fakt chovají podobně jako já, takže zažívají situace, který jsem občas i já zažila, takže je to pro mě jednodušší se do nich vejit.	36 (+3), 20 (+1)	pochopení pocitů, vztahování k realitě		příběh do reality	
P18_7		36 (+3), 26 (+1)	pochopení pocitů, vztahování k realitě		příběh do reality	
P13_11	No tak já jsem takovej jako docela velkej optimista, jako že já říkám, že prostě se to může stát, že jako můžou existovat čarodějové, že můžou existovat lidi, který mají nějaký schopnosti	38 (-2)	přání, co kdyby, vztahování k realitě	alternativa	příběh do reality	A řidiš se nebo říkáš si někdy nad knížkou „tohle je úplná blbost, to by se mně nikdy nebo to by se v mém životě nikdy nestalo“? Stane se ti tohle?
P13_11	Harrym Potterovi, že někdo dostane dopis do Bradavic, jo. Tak třeba to, a aby se to stalo, tak jako třeba, že jo, to chce většina lidí. Tak jako já třeba taky nebo, že zjistím, že umím tohleto, a vůbec jsem o tom nevěděla, tak- nevím, to si myslím, že asi chce jakoby každé člověk, ale jako aby to bylo úplně podobné mému životu, tak zase ne, protože zase nepotřebuju mít z života holubník.	38 (-2)	vztahování k realitě, co kdyby, přání	sebezapojení, negace, pozitivní část příběhu	příběh do reality	

Obrázek 4. Výřez z tabulky s přiřazenými kódy a podkódy

Postupně jsem redukoval počet výroků z původních 223 výroků. Nejdříve jsem vyřadil výroky, které byly pouze potvrzením slov výzkumníka\*ice nebo přímo kopírovaly znění karty bez vlastní intervence dítěte. Zde příklad vyřazeného výroku (původně vybraný výrok značím tučně):

*Výzkumník\*ice: Když to i vidím, líp si to umím představit [27. Když to i vidím, líp si to umím představit] (+2), tak jak jsi pochopila-*

*Participant\*ka č. 17: -Jo, že když je to o nějakých postavách, tak si líp představím, jak ta postava vypadá, když ji vidím.*

*Výzkumník\*ice: Hm hm. Jo, takže hlavně u těch postav je to fajn pro tebe, jo?*

*Participant\*ka č. 17: Hm hm.*

Jelikož se děti přímo vztahovaly ke kartám s krátkými větami, používaly často stejná slova jako na kartě. V některých případech je proto složité určit povahu odpovědi dítěte – hranici jsem si pro sebe určit v intuitivním rozdělní výroků na „zopakování“ a „reakce“. Na konci tohoto procesu mi zůstalo 194 výroků jako základní datový soubor pro další kódování a práci. Z 28 účastníků\*ic po redukci dat vypadly pouze dvě děti, jejichž výroky se postav týkaly také (viz příklad výše), měly však pouze povahu potvrzení či vyvrácení výroku na kartě.

Z prvotního, otevřeného kódování mi vyvstalo 36 kódů, které jsem postupnou redukcí snížil na 25 kódů, ať už na základě minimálního počtu výskytů, nebo překryvu s dalšími kódy. Po dalším kole pročtení veškerých výroků skrze tyto nově formulované kódy vyvstalo několik kódů s vysokou frekvencí, které bylo třeba dále specifikovat, zároveň byly některé kódy znovu vyřazeny pro malou frekvenci výskytu. Zbylých 19 kódů se stalo základem pro přechod k další fázi – k axiálnímu kódování. V rámci procesu analýzy jsem je rozdělil do následujících, prozatímních kategorií (jednotlivé kódy a podkódy psány dále v textu kurzivou):

1. Časové vnímání: *vnímání během, vnímání po, vnímání s odstupem.*
2. Vztah k fikčnímu světu: *bytí ve světě za sebe, bytí v postavě, bytí mimo postavu, bytí s postavou, fyzické zapojení.*
3. Vztah s postavou: *pochopení pocitů, vztah k postavě, empatie.*
4. Vztahování k vlastnímu životu, *aktivní role: vlastní tvorba, vytvoření postavy, přání, sen, co kdyby, vztahování k realitě.*
5. Modalita: *změna představy, srovnání médií.*

Dalším krokem bylo detailnější zmapování tzv. „plodných“ kódů, tedy kódů s vyšší frekvencí, u kterých jsem ověřoval jejich možné vnitřní rozdělení. Na základě četnosti jsem prozkoumal následující kódy: *vztahování k realitě, bytí v postavě, co kdyby, přání, vlastní tvorba, vztah k postavě, bytí ve světě za sebe.* K těmto kódům jsem vytvořil další podkódy.

Příkladem tohoto postupu je práce s kódem *vztahování k realitě*, který označoval jakékoliv vztahování fikčního světa k realitě. Z analýzy vzešlo, že tento kód se dělí na dva základní podkódy *realita do příběhu* a *příběh do reality* podle toho, jestli se realita promítá do fikčního

světa, nebo naopak. V další fázi jsem přidal další podkódy, které označovaly dílčí charakteristiky jednotlivých výroků: *širší kontext* – v případě, že se dítě nevztahuje jen ke své žité zkušenosti, ale ke světu jako celku; *vlastní zkušenost* – dítě srovnává svůj přímý zážitek s jevy podobnými těm v knize; *sdílení* – do vztahu s fikčním světem přichází další osoba kromě dítěte, a *fyzické prožívání* – dítě propojuje fikční svět se svým fyzickým prožitkem, ať už při čtení, nebo po něm. Analogický postup jsem provedl i s ostatními kódy, které měly vyšší frekvenci.

Některé z výroků se na konci této části procesu nalézaly pod několikaletými kódy i podkódy, jak je v kvalitativní analýze běžné. V této fázi jsem hledal spojitosti mezi hodnocením karet a přidělenými kódy a podkódy, zkoumal překryvy a seskupení kódů a snažil se nalézat spojnice, podobnosti a kontrasty mezi výroky i jednotlivými kódy a podkódy. Vznikly tak první poznámky, které se staly základem pro další interpretaci.

Výroky vztahující se k vybraným kódům jsem dále zkoumal v oddělených tabulkách. To mi umožnilo pracovat v uzavřenějších a přehlednějších celcích a snadno výroky mezi sebou porovnávat. Tato fáze vyžadovala, abych se průběžně vracel k původnímu kontextu výroků v rozhovorech a porovnával s ním interpretaci navrženou na základě kódů. Ve všech těchto tabulkách jsem nadále pracoval s dalšími podkódy a poznámkami k výroky, porovnával jsem jejich vztah ke kartám a jejich hodnocení.

Rozdělení a kódování výroků se stalo základem pro jejich interpretaci. K výroky a původnímu materiálu jsem se nadále vracel při formulaci finální podoby textu, jenž tak vznikl na základě průběžné reflexe mezi zobecněnou interpretací a původním materiálem. Na základě seskupení kódů, jejich překryvu, absenci a vztahu s dalšími kódy jsem zmapoval tematicky rozdělené tendence vztahů dětí k fikčním postavám. V rámci tohoto zkoumání se mi dodatečně vyjevily další dvě tendence – *přibližování se k postavě* a *sebezapojení*, které se objevují ve vícero tabulkách a procházejí skrze různé tematické části. Tyto další dvě tendence vystupují strukturálně nad ostatní a považuji je za zásadní zjištění této práce. Jednotlivá zjištění dokládám konkrétními výroky, které byly vybírány tak, aby každý\*á participant\*ka byl\*a v rámci diplomové práce citován alespoň jedním přílehlým výroky.

## 4 Zjištění

V této kapitole představím hlavní zjištění, která vzešla z analýzy výroků. Nejdříve popíšu dlouhodobé postoje, skrze které děti k postavám z fikčních (především literárních) světů přistupují. V druhé podkapitole se budu věnovat různým tendencím bytí ve fikčním světě a vztahu k němu. Ve třetí podkapitole nastíním, jakými způsoby děti reagují na různé události ve fikčním světě – od emočních reakcí přes možnosti sebezapojení do světa příběhu. Ve čtvrté podkapitole představím tendence dětí při interakci jejich žitého světa s fikčním světem příběhu. Kapitulu završím popsáním dvou tendencí „přibližování k postavě“ a „sebezapojení“, které z předcházejících podkapitol vycházejí a ukazují komplexní povahu vztahu mezi dětmi a postavami.

Skrze narativní interpretaci dětských výroků představuji jevy a tendence, které se objevily u více participantů\*ek a představují tedy určité reprezentativní vzorce. Jsem si vědom kvalitativní povahy výzkumu: nesnažím se o kvantifikaci výsledků, a zároveň dbám na to, abych nepředkládal nahodilé, okrajové postoje, které vyjádřil\*a jen jeden\*a participant\*ka, a pokud ano, v textu na to upozorňuji.

### 4.1 Dlouhodobé postoje

Z analyzovaných dat lze zřetelně vidět, že děti zaujímají vzhledem k fikčním světům a jejich postavám dlouhodobé postoje, navazují s nimi vztahy nebo emocionální pouta. Tyto vztahy dále ovlivňují, jaké reakce má dítě na děje ve fikčním světě a jaké volí čtenářské strategie. Základním principem těchto vztahů je, že dítěti postava není lhostejná, vztahu s ní si je vědomo a aktivně o něm mluví.

Děti s některými postavami navazují velmi blízké vztahy, říkají, že je mají rády, že jsou jim postavy sympatické. Vzájemný vztah dokonce připodobňují ke vztahu s jinými lidmi a označují jej jako kamarádský (P14: „*postavy si představuju jakoby, řekněme, že to jsou mí kamarádi*“), zároveň jsou si vědomy toho, že tento vztah je jednosměrný (P13: „*si prostě uděláš obrázek, že seš jako jeho kamarád v uvozovkách*“). O tomto typu vztahu se děti nejvíce rozmluvily, když jsme se jich ptali\*y, jestli jsou u příběhů někdy smutné. Jako klíčovou pro získání pocitu smutku pak označovaly sílu vztahu (P13: „*musím mít k tý postavě jako nějaký větší pouto než jako něco obyčejného, že mi přišlo, že to je jenom postava*“, P10: „*pro nějakou postavu si vyberu [...] citový pouto [...], když potom umře, tak je mi to líto*“). Postava se tedy stává něčím „víc“ než

postavou, vyvolává podobné či stejné reakce jako lidé. Pro některé děti je pak pro navázání vztahu s postavou zásadní, aby postava splňovala určitá kritéria (P18: „*mám ráda postavy, který jsou podobný mně a s kterými vlastně mám podobný názory*“).

V rámci dlouhodobých postojů k postavám se objevuje jev oblíbenosti/neoblíbenosti postav. Nelze s jistotou říci, že by se jednalo o úplně jiný typ vztahování se k postavám než je výše popsána blízkost. Spíš se u něj v různé míře projevuje citová angažovanost směrem k postavám – od „mít rád“ směřuje tento vztah k „líbit se“ a je znát, že děti mluví o postavách více jako objektech, o něčem, co spíš hodnotí, než k čemu se poutají. Tento typ vztahu se může objevit i u jednoduché hry na mobilním telefonu (P26: „*Ted' nově mám Brawl Stars, tam mám už jednu moji oblíbenou postavičku*“). Postavu lze vnímat také čistě esteticky – zpravidla při vizuální reprezentaci (P12: „*v komiksu [...] můžeš koukat na ty postavy, že jo, jako že nějaký postavy se ti líběj, ale zase nějaký ne*“).

## 4.2 Bytí v postavě a s postavou

Způsob bytí ve fikčním světě se mezi dětmi různí, stejně tak způsob, jakým si fikční svět představují. Vůči světu a postavám v něm zauímají při čtení určitou pozici, ze které děj v daný moment příběhu vnímají. Tato pozice se pohybuje na škále od nezúčastněného sledování světa až k fyzickému prožívání bytí uvnitř postavy. Některé děti popírají vizuální představování si a o prožívání fikčního světa mluví jako o přemýšlení (P21: „*přemejšlím, jak to tam vypadá, ale zase to není jako, kdyby se mi to dělo před očima [...] takže to ani jako nezkouším, aby se mi to dělo*“).

Někdy děti popisují prožívání fikčního světa jako sledování z určité vzdálenosti (P18: „*jako kdybych byla dron*“, nebo P13: „*jako kdyby se točil film*“). Od prožívání děje skrze postavy, neboli z první osoby, se pak distancují. Zároveň ale tato pozice nevyklučuje blízký vztah s postavami (P14: „*jsou mi kamarádi [...] ale já tam nejsem*“).

V jiných případech děti vnímají samy sebe jako součást fikčního světa, jsou však pro ostatní postavy jen neviditelnými pozorovateli\*kami. Tuto pozici již vnímají jako vžití se do světa – v reakci na jim předloženou kartu s odpovídajícím obsahem (karta č. 25. Je to, jako by se mi to dělo před očima.). Mluví o objevení se, sledování, dívání, koukání – stávají se němými svědky\*němi příběhu (P5: „*ne, [...] že bych to prožíval, ale vidím, [...] že jsem tam někde jako*



v tom,“ P22: „z nějakýho pohledu [...] člověka, kterej tam jenom je neviditelnej a přijde tam prostě a kouká na to“).

Další děti se různými způsoby noří do fikčního světa, stávají se jeho součástí a mohou tam s některými postavami navazovat vztah. Některé se ve světě příběhu objevují jako další postava, z ostatních postav si dělají své kamarády\*ky, pomáhají hlavní\*mu hrdince\*ovi a děj spolu s postavami aktivně prožívají (P10: „tak se cítíš jako jeden z těch hrdinů v tom příběhu“, P13: „nejsem v kůži tý hlavní postavy, ale že jsem tam nějaká vedlejší postava, která pomáhá trošičku tý hlavní postavě“).

Samotné bytí v postavě není jednoznačná záležitost a může se dít na úrovni vizuální, tělesné i čistě emocionální. Některé děti mluví o vidění očima postavy (P18: „když si to představím, tak ten svět vidím v jejich očích“), jiné skrze živé představy přecházejí až k tělesným zážitkům (P1: „tak si to [...] představuju živě. Jako když se něco děje [...] když třeba leze na nějaký kámen“, P18: „když někdo spadl na kolena, tak mě úplně za něho zabořily ty kolena“).

Některé děti, které prožívají příběh s postavou i na tělesné úrovni, si představují, že ony vykonávají pohyby postavy. Jedno z dětí popsalo podobnou zkušenost také v rámci snu (P9: „[...] jakoby jsem ta postava, na kterou jsem se při tom čtení zaměřil a můžu si vybrat, jako co bude dělat, a podle toho se odvíjí celej ten děj do té doby, než se probudím“). Někdy také děti fyzicky cítí to, co postava zažívá. Postavou se tak do jisté míry stávají ony samy (P19: „já jsem ta postava a já tam máchám tím mečem“). Tento prožitek přichází také v případě, že si na postavu hrají – jsou tedy mimo situaci čtení (P23: „když si to třeba tvořím venku, tak můžu dělat různý jako pohyby, [...] třeba běžet, vylézt na strom nebo tak [...] potom zažívám, jaké by to bylo v tom příběhu, kdybych to byla zrovna já, co ten člověk dělá“).

Děti prožívají příběh s postavou také na úrovni emocionální. S postavou sdílí její psychologické hledisko, noří se do jejích poutí a sdílí její zážitek (P22: „s tou postavou jakoby vnímáš, jak se cítí ostatní ty postavy“). Tento způsob ponoru do fikčního světa je pak pro některé přirozenější než zachování vlastní perspektivy (P19: „Já se spíš do nich dokážu vžít než si představit, že se to stane mně“). Některé děti popsaly, že tento způsob identifikace je pro ně jednodušší, když mají podobné zkušenosti jako postava (P11: „když to je něco, co se vlastně dělo nebo děje mně taky, tak vím jako, jak se cejtěj a [...] že to prožívám s nima“).

Jsou zde ale také případy, kdy se děti proti prožívání skrze postavu vymezují (P13: „*ani jednou se mi to nestalo, že bych byla v kůži té hlavní postavy*“). Prožívání nepocítují, ale vědí o jeho možnosti, a dokonce tento způsob prožívání vnímají jako schopnost, které by měly dosáhnout. (P14: „*se třeba nevžiju, jak se ta postava cítí, třeba že je vystrašená proti bojovníkovi [...] Tak já tohle vůbec ne-to, se mi nedaří to zvládnout*“).

### 4.3 Reakce na události ve fikčním světě

Reakce dětí na události ve fikčním světě lze shledat dvojího typu. První jsou emoční reakce na příběh či situaci, ve které se postava nachází – strach, smutek a podráždění. Druhé jsou reakce, při kterých dítě přichází různými způsoby do vědomého dialogu s chováním postavy: hodnotí, co postava udělala, staví se hypoteticky na její místo nebo si představuje, že je v její kůži.

#### 4.3.1 Přímé emoční reakce

Přímé emoční reakce, o kterých děti explicitně mluvily, nebo se v jejich výročích implicitně objevovaly, jsou smutek, strach a podráždění. Tyto reakce plynou výhradně z událostí ve fikčním světě a děti je nespojovaly s jinými zážitky ze svého života.

##### *Smutek*

O smutku děti mluvily především v reakci na kartu č. 35. Občas jsem u příběhu smutný/á. Smutek pro děti nejčastěji představoval žal ze smrti některé z postav (P26: „*třeba když umřel Brumbál*“) a v některých případech i reakci ve formě pláče (P12: „*jak umřel Sirius Black [...] pak už jsem to neudržela a prostě jsem vyhrkla*“). Právě smutek jako reakce na smrt je podle mého názoru, přestože se o tom děti ve všech případech nezmiňují, podmíněn blízkým vztahem k postavě (P13: „*občas jsem u příběhů smutná, když jsem k té postavě měla jako nějaký pouto*“).

Odpověď na zmíněnou kartu se vztahovala vždy k fikčním postavám, žádné z dětí se nevztahovalo k okolnostem z vlastního života. Podle dětí se navíc nemusí jednat o jednu z hlavních postav, smutek v nich stejně tak vyvolá úmrtí vedlejší postavy (P13: „*i když to byla třeba jenom, nevím, nějaká pes*“).

## *Strach*

Strach děti pociťují, když se postava nalézá v situaci, kdy jí hrozí nebezpečí – mají tedy strach, že se jí něco stane. Tento jev ukazuje na vysokou míru citové angažovanosti směrem k postavě, která je pro děti natolik důležitá, že se o ni bojí. Strach je tedy pro děti především obava o někoho, o jeho\*její osud (P2: „hledali jednoho uprchlíka ze Sýrie.“ V1: „Aha. A čeho ses tam u toho bál?“ P2: „No, že by ho našli, protože si mysleli, že je terorista, ale nebyl.“). Vědomí fikčnosti příběhu přitom strach neumenšuje (P28: „já se třeba o tu postavu bojím, i když vím, že je to jenom knížka“).

Děti jsou si zároveň vědomy samotné situace čtení a strach o postavu může způsobit, že přeskočí na konec, jen aby věděly, že postava v příběhu bude žít (P10: „anebo jsem si někdy přečetl třeba poslední stránku a tam jsem viděl, že ten hrdina je. Že jsem jako věděl, že neumře.“). Strach se pro ně také stává aspektem dobrodružství a může to být něco, co si při čtení užívají, co dále posiluje jejich vztah k postavám (P24: „člověk [se] chvíli bojí o tu hlavní postavu [...] [to] posiluje ještě ten zážitek a že si to možná budu ještě víc pamatovat“). Děti reflektují také určitý pocit bezmoci, když jsou jen pozorovateli\*kami příběhu, ve kterém se děje něco „špatného“ a ony samy vědí víc než postavy. V tento moment dítě nezažívá obavu o postavu ve smyslu bezprostředního nebezpečí, ale strach o příběh samotný, o jeho vývoj směrem k „dobrému“ konci (P6: „že jsou kamarádi a pak se rozhádají a už nikdy nejsou kamarádi“).

## *Podráždění*

Děti reagují různě na chování postav, které je podle nich nesmyslné. Zatímco pro některé je to příležitost představit si sama sebe na místě postavy a vytvořit nový scénář (viz další podkapitola), u jiných to vede k emoční reakci – děti postavám nerozumí, jsou na ně našťavané (P23: „mě vždycky strašně štve, proč to udělal, když třeba věděl, že to byl někčí přítel“). Stav podráždění, nepochopení či našťavanosti může být také příčinou, proč se do některých postav nevcití (P24: „nějaká postava [je mi] hodně protivná nebo nechápu, proč se třeba chová tak“). Tento jev ukazuje na to, že děti mají vztah také k postavám, které jim nejsou blízké, a jejich emoční angažovanost může vycházet i z antipatie.

### 4.3.2 Přemýšlení nad alternativní verzí situace ve fikčním světě

Děti přiznávají, že v některých situacích při čtení příběhu začnou přemýšlet, co by na místě postav udělaly ony. Výroky dětí s e vztahují především ke kartě č. 26. Říkám si, co bych asi udělal/a já. Reakce dětí pramení z napínavé či negativní části příběhu (minimálně 11 z 19 relevantních výroků). Buď se „něco zlého se stane“, nebo se postavy dostanou do napjaté nebo jinak výjimečné situace (P6: „já jsem si říkala, jestli bych tam šla pěšky, nebo bych taky jela na praseti nebo jestli by mě to vůbec napadlo“). Chování postav v příběhu je pro děti provokující a vybízí je k jejich vlastní aktivitě. V tu chvíli dochází k jinému způsobu propojení dětí s fikčním světem a jinému vztahu k postavě – dítě se zastaví a přemýšlí nad vlastním řešením. Tento moment se u dětí různí a má několik tendencí. Z dostupného materiálu jsem určil čtyři tendence, není však vyloučené, že se děti mohou k situaci vztahovat i jinak.

#### *Režírování*

První tendenci lze připodobnit k režírování. To, co postavy udělaly, hodnotí dítě většinou negativně a vymýšlí, jak by to měly udělat jinak, a představuje si jiný scénář, který ale provádějí samy postavy (P4: „tam něco dělaj špatně třeba podle mě, že by to měli udělat jinak“). Případně volí za postavy možnosti, kudy by se měl příběh ubírat dál (P25: „že bysem si vybral jako třeba kam by třeba utekli“). Dítě se tak dostává do pozice autora\*ky příběhu, ve své mysli jej přetváří, nedostává se však na místo postav.

#### *Zastoupení*

Druhou tendencí, v datovém souboru nejčastější, je situace, kdy dítě danou postavu v situaci zastoupí. Dítě si představí *samo sebe* v příběhu a rozhoduje se na pozici postavy v příběhu, ale jedná za sebe (P8: „říkám si, jak bych se zachovala já a co by se v tu chvíli stalo“, P5: „oni tam museli třeba osm hodin čekat pod vozem sami, tak bych já si vzal něco na zábavu třeba“). Objevují se i případy, kdy si dítě představuje, že je přímo v postavě, nebo kdy si představuje samo sebe jako další postavu (P16: „co bych asi udělala. [...] Že jsem jako v té postavě“, P8: „a třeba si řeknu, na jaký straně bych byla, kdybych tam byla“). Dítě je tak zároveň ponořeno do příběhu, ale nenásleduje jeho předepsaný děj, stává se z něj svého druhu postava příběhu a ve své mysli ho mění zevnitř.

## Pochybování

Třetí tendence je v mnohém podobná té druhé. Dítě si představuje samo sebe na pozici postavy, není si však jisté, jak by se zachovalo samo, a má o sobě pochybnosti. (P6: „*jak bych se zachovala já, jestli bych se zachovala odvážně, nebo bych se zachovala moc zbaběle*“). Provokací pro dětskou představivost se v datovém souboru ukázal být odvážný skutek některé z postav, který dítě konfrontuje s představou sebe sama (P12: „[...] *jak skočí před toho Eragona... bych to neuděla*“).. Chování postavy tedy v dítěti nevyvolává touhu udělat to jinak a lépe, ale dává samo sobě otázku: „A co já na místě postavy?“. Mezi tendencemi není možné s určitostí vytyčit ostrou hranici, ale lze říci, že zatímco při zastoupení se pozornost obrací k příběhu a jeho jinému řešení, v tomto případě se pozornost obrací k dítěti samému.

## Nadhled

Situace v příběhu může děti vést k zastavení se a přemýšlení o alternativě se zachováním odstupem. Chování postav je pro ně impulsem k mentální činnosti (P14: „*někdo hodnej [...] dostane třeba kamarády do velkého nebezpečí. Tak si jakoby posunu třeba o tři stránky zpátky, přečtu si to znova a popřemýšlím, co tam ten někdo udělal špatně*“), ale nepředstavují si samy sebe přímo na pozici postavy (P21: „*život té postavy prostě nechám běžet dál*“). Zveřejněné pochyby o sobě nevedou pouze k obratu od příběhu k sobě, ale také k mentální reflexi činnosti postavy (P24: „*nevím, jestli by se mi to podařilo nějak jakoby ukočírovat a prostě rozhodnout se rozumně, anebo bych prostě taky udělal nějakou blbost nebo něco takového*“). Na rozdíl od tendence režirování jde v tomto případě o proces přemýšlení, nikoliv o změnu příběhu samotného.

Tyto různé momentální vazby na fikční svět vyžadují od dětí značné sebezapojení. Děti se stávají v různé míře aktivními tvůrci\*kyněmi příběhu, ať už z vnější pozice (režirování), nebo přímo zevnitř z pozice postavy. Jsou to chvíle, kdy se odtrhávají od toku vnímání příběhu (P8: „*vždycky na chvíli se od toho čtení odtrhnu a pak se zase k tomu vrátím*“). Tato reakce se děje přímo při čtení, nabízí dítěti jiný druh prožívání než bytí přímo v postavě, jak jej popisují v podkapitole 4.2. Všechny výše zmíněné tendence znamenají určitý odstup od příběhu, změnu jeho vnímání, zastavení se v čase.

Příběh a postavy mohou být pro děti také výchozím bodem k jejich vlastnímu přemýšlení o příběhu, které se děje zcela mimo rámec čtení ve smyslu přímé interakce s textem – probíhá

následně nebo mezi těmito interakcemi (P28: „*když mám chvíli čas [...], tak prostě si přemejšlím, co by asi tak mohla ta postava dělat*“). Dítě je v tuto chvíli aktivní\*<sup>m</sup> tvůrkyní\*<sup>cem</sup> světa příběhu a má ho pod kontrolou. Toto nakládání s fikčním světem a jeho postavami směřuje k vytvoření alternativního scénáře příběhu: děti přidávají postavy, mění děj a svět příběhu přetváří podle sebe (P19: „*někdy je prostě příběh, kterej mě naštvě v tom, že prostě třeba tam hlavní hrdina umře nebo někdo tam prostě umře, a tak si třeba udělám vlastní příběh, kterej se mně líbí*“).

#### **4.4 Vztah reálného a fikčního světa**

Mezi žitým světem dětí a fikčním světem, který jim zprostředkovává literatura, probíhá dynamická interakce. Způsob, kterým si děti přenášejí informace a představy z jednoho světa do druhého, výrazně ovlivňuje jejich výsledný čtenářský zážitek i situaci mimo čtení.

Při přenosu prvků z fikčního světa do reality si děti konkrétní části fikčního světa představují jako součást reality. Některé z dětí si přejí, aby se mohly s určitými částmi příběhu setkat i v reálném světě (P2: „*když bych neměl ohrožení, že mě zastřelí, tak bych třeba Vinnetoua chtěl vidět*“), případně se pro ně hranice mezi fikčním světem a realitou stírá (P13: „*já jsem takovej jako docela velkej optimista, jako že já říkám, že prostě se to může stát, že jako můžou existovat čarodějové*“). Některé děti si příběh či postavu natolik oblíbí, že chtějí mít její část stále u sebe (P12: „*a vždycky jsem chtěla mít tetování dvou draků*“). Zároveň se objevuje také opačná tendence, kdy dítě odmítá podobnost nebo přenesení světa příběhu do reality. Příčina může být v nebezpečnosti fikčního světa (P26: „*jak tam prostě ty Smrtijedi ničili ty Bradavice, tak třeba nechci, aby se to stalo třeba mý škole*“).

V opačném směru, tedy z reality do fikčního světa, je však nakládání se zkušeností jiného rázu. Děti vnímají zkušenost z reality jako pomocnou při prožívání ve fikčním světě. Podobnost určité skutečnosti ve světě příběhu se skutečností v žité realitě může podpořit preferenci při volbě příběhu (P21: „*jsem radši, když ten základ je tak nějak podobnej [...] třeba když je to v podobným věku*“). Jedná se ale také o připodobnění či přirovnání postav žijícím lidem nebo situacím (P1: „*si jako řeknu ‚jo, tohento se taky stalo tomu a tomu‘ nebo takhle [...] Třeba mamka*“). Podobnost postavy, děje či situace pomáhá dětem při pochopení prožívání postav i při vcítění se do postavy (P21: „*zvládnou si představit [...] jejich chyby [...] protože se mi něco podobného stalo*“). V některých případech také děti čistě hypoteticky přemýšlí, jak by se

projevila jejich přítomnost ve světě příběhu (P26: „*v Harrym Potterovi bych byl obyčejnej mudla*“).

Zároveň ale některé děti odmítají vědomý přenos zkušeností a prvků z reality do fikčního světa (P20: „*ten příběh je jinej jakoby než vlastně ten můj život*“, P14: „*skoro nikdy mi někoho nepřipomínaj, koho znám, protože prostě ty postavy jsou v tý knížce vymyšlený a takový lidi jsem prostě neviděl nebo neznám*“). Zatímco pro některé děti je důležité, aby se příběh podobal jejich životní zkušenosti, pro jiné je podobnost s jejich životem nedůležitá a spojení nevyžadují (P25: „*o tom jsem vůbec nikdy nepřemýšlel ani to nepotřebuju jako aby to bylo nějak podobný mému životu*“). Přílišná podobnost života dětí se světem příběhu pro ně může být dokonce překážkou v užívání si příběhu. (P21: „*nemám rád, když se tam dějou podobný situace [...] protože mi to přijde [...] nezajímavý*“).

Objevuje se také tendence, kdy děti fikční svět a reálný svět srovnávají tak, že staví vedle svého života život postavy. Několikrát se u dětí objevuje přání, aby se jejich život připodobnil fikčnímu životu postav (P12: „*spousta holek [...] má nějakou svoji říši, [...] já ji nemůžu mít, takže ji chci a snažím se do ní dostat nějak*“). Případně vidí paralely s postavou ve vlastním životě – porovnávají její pozici ve fikčním světě se svou pozicí ve světě reálném (P8: „*a vždycky jim všechno vyjde. Vždycky.*“). Někdy postavám i závidí (P15: „*občas se tam ty postavy šíleně moc mají a chtěla bych taky, abysem to měla jako ony*“). I tato emoce – závist – svědčí o hlubokém kontaktu dětí s postavami a ukazuje jeho širokou škálu.

#### **4.5 Přibližování se k postavě**

Tendence nazvaná jako přibližování se k postavě zastřešuje širší množství jevů, které jsou charakteristické tím, že dítě velmi silně vnímá, co postava prožívá. Toto vnímání se pro dítě v daný okamžik stává stěžejním. Jedná se o vycítění se do postavy, pochopení jejích pocitů nebo zastoupení jejího místa. V dětských výrocích se objevují různé formulace, které k této tendenci odkazují: děti mluví o tom, že by se takto mohly cítit; že chápou, jak se postava chová; představují si, že se to děje jim; dokážou si představit, co to pro ně znamená.

Přibližování se k postavě se přitom nevyjevuje jako jednostranný proces. Postavy svým chováním ve fikčním světě vytvářejí nejčastěji určitou podobnost, která reakci dítěte spouští (P2: „*v těch Děti kapitán Granta jsem věděl, jak se cítí ten Robert, který nemá tátu třeba*“). Povaha postav může určovat, jestli mezi dítětem a postavou vztah vznikne, a případně i ovlivnit

způsob bytí ve fikčním světě (P18: „*kdyby mi ale byla sympatická nějaká jiná, tak to zas vidím v jejich očích a víc chápu její chování*“).

Silné vnímání toho, co postava prožívá, může u dětí znamenat přímé zažívání pocitů postavy nebo jejich chápání (P18: „*spíš že tomu rozumím, než že bych to prožíval [...], a chápu třeba to, jak to cejtěj*“, P8: „*jakože ti připadá, když to čteš, že jako prožíváš to samý, co ta postava*“). Výroky nevypovídají o tom, že by poloha chápání pocitů znamenala chudší vztah s postavou nebo méně emotivní, jen je zažitý jiným způsobem, může však být stejně citlivý (P24: „*když je to třeba napjatá situace, tak prostě si nechci říkat ,udělal to špatně*“). Spouštěčem obou poloh – vcítění a chápání – je ve více případech sdílená zkušenost s postavou (P18: „*zažívaj situace, který jsem občas i já zažila, takže je to pro mě jednodušší se do nich vcítit*“). Takto navázaný vztah vede nejen k vcítění jakožto emočnímu zážitku nebo k pochopení stavu postavy, ale k hlubším a komplexnějším emocím jako je soucit, porozumění a sounáležitost (P23: „*maj takhle právo se třeba [...] vím, jaké to je třeba kdyby jako mi umřel nejlepší přítel, protože už jsem to taky zažila*“).

## 4.6 Sebezapojení

Tendence nazvaná jako sebezapojení se podobně jako přibližování k postavě objevuje napříč ostatními tendencemi a zahrnuje různé jevy. Značí především aktivní pozici dítěte vůči postavě nebo fikčnímu světu, ve které dítě prožívá samo sebe: něco si přeje, o něčem přemýšlí, s příběhem dále nakládá i po skončení jeho primárního vnímání (četba, sledování), vytváří vlastní představy mimo rámec fikčního světa, přemýšlí o svém vztahu k postavě, do příběhu promítá své zkušenosti a zkušenosti z příběhu přenáší do svého světa (P10: „*o tom příběhu přemejšlim a jako domejšlim si tam věci, domejšlim si tam postavy, ten děj celej vlastně si jako měním a takhle*“).

„Čisté“ vnímání příběhu může být velmi senzualně aktivní a u dětí může způsobovat i tělesné počitky a reakce. Zatímco takovéto procesy jsou způsobeny primárně tím, co nabízí samotný svět příběhu, v případě sebezapojení jde o situaci, ve které dítě do prožívaného něco vnáší, je strženo samo sebou stejně jako příběhem. Tato tendence se projevuje různými způsoby: dítě se s postavou srovnává a emočně reaguje (P12: „*ale jako mě štve, že já ji nemůžu mít*“), postava v dítěti budí nějakou tužbu (P12: „*bych chtěla lítat na dracích*“), vůči chování postavy se vymezuje (P11: „*tak si říkám ,já bych to udělala úplně jinak*“), představuje si její existenci ve



svém světě (P26: „*nechci, aby se to stalo třeba mý škole*“) nebo svou existenci v jejím (P26: „*bych byl obyčejnej mudla*“).

Tendence sebezapojení ukazuje na vysokou intenzitu prožívání vztahu s postavou (její absence ale neznačí nízkou míru intenzity zážitku z vnímaného, jak už jsem zmínil výše). Vytváří vztah, který je dynamický a komplexní, vztah, který se podobá ostatním důležitým vztahům v životě dítěte. Vplétá postavu a její fikční svět do sítě dalších vztahů dítěte a postava přestává být izolovaným jevem vyskytujícím se jen ve fikčním světě po dobu vnímání. Myslím, že lze skutečně říct, že dítě pak s postavou žije.

## 5 Diskuse

### 5.1 Hlavní metodologická a obsahová zjištění

Zjištění této práce vycházejí ze sekundární analýzy autentických dětských výpovědí sesbíraných v rámci primárního výzkumu (Kuzmičová et al., 2022a, 2022b) zaměřeného na tendence prožívání dětí při čtení příběhů. Děti ve věku 9–12 let umisťovaly karty s výroky do mřížky, čímž reflektovaly přílehavost daného výroku ke svému vlastnímu prožívání. V následných rozhovorech pak svou volbu umístění zdůvodňovaly a popisovaly, jak kartu chápou, a jak ony samy prožívají, případně též neprožívají, to, co je obsahem výroku na kartě. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že jejich vztah k postavám během čtení je téma, o kterém mluví i tehdy, kdy se k němu výrok na kartě přímo nevztahuje. Vztah s postavou během čtení byl fenomén vlastní všem dětem ve vzorku (N=26), což svědčí o tom, že vztah dětí k fikčním postavám je jednou z klíčových perspektiv pro výzkum prožívání čtení (Fox, 1979; Andringa, 2004; Kuzmičová a Bálint, 2019).

V rámci vztahu k fikčním postavám byly děti schopné a ochotné popsat své dlouhodobé a krátkodobé postoje. Mluvily o svých psychických a fyzických reakcích a stavech, uměly upřesnit způsob svého zapojení v rámci fikčního světa. Zmiňovaly také preference při volbě oblíbené postavy a vyjadřovaly své postoje k chování postav. V neposlední řadě popisovaly vzájemné ovlivňování fikčního světa příběhu a světa reálného. Některé z dětí potvrzovaly, že je pro ně o prožívání příběhů těžké mluvit a že příležitostí sdílet své čtenářských zážitky mají málo nebo vůbec žádné (Kuzmičová et al., 2022b, Mackey, 2019). I přesto se ukazuje, že děti mají komplexní přístup ke své vlastní čtenářské zkušenosti a jsou schopny ji popsat a reflektovat, je-li jim dán prostor a poskytnuty vhodné podněty (Kuzmičová et al., 2022b).

V sekundární analýze jsem se specificky zaměřoval na vztah dětí k fikčním postavám. Skrze otevřené kódování výroků z rozhovorů jsem určil jevy a tendence, které se objevují napříč vzorkem respondentů. Tyto jsem následně popsal pomocí narativní interpretace. Tento způsob práce s daty získanými pomocí Q metodologie je netypický, jelikož pracuje převážně s kvalitativním materiálem z rozhovorů a kvantitativní část dat (pozice umístění karty na mřížce) se stává dodatečnou informací, které pomáhá orientaci v materiálu a dodává kontext. Při běžném postupu využívá Q metodologie kvantitativní data naopak jako východisko pro analýzu (Lundberg et al., 2020, s. 2; McKeown & Thomas, 2013, s. 2).

V primárním výzkumu věnoval výzkumný tým sběru kvalitativních dat skrze rozhovory na poměry Q metodologie nadstandardní množství péče a času. Karty s výroky se v rozhovorech staly dětem impulsem k mluvení o vlastním prožívání čtení. Toto netypické pojetí sběru dat oproti běžným postupům Q metodologie (McKeown & Thomas, 2013, s. 29) způsobilo, že získaná data poskytla dostatek obsahového potenciálu pro další, čistě kvalitativní sekundární analýzu.

Q metodologie vyžaduje komplexní a časově náročnou fázi přípravy Q vzorku (tamtéž, s. 18), která se řídí kvalitativními kritérii zkoumaného jevu, následně pracuje individuálně s každým participantem\*kou. Povaha zjištění primárního a sekundárního výzkumu ukazuje, že věnuje-li výzkumný tým sběru kvalitativních dat dostatečný prostor, mohou získaná data nabídnout hlubší výzkumný potenciál a zúročit tak čas, který výzkumníci\*ice a participanty\*ky výzkumu věnovali\*y. V primárním výzkumu vede snaha o sběr většího počtu kvalitativních dat k bohatší interpretaci, jež sleduje kromě výsledků třídění také další kontextuální jevy; v sekundárním výzkumu je pak možné pracovat čistě s kvalitativní povahou dat i pomocí nástrojů, které nejsou běžnou součástí Q metodologie. Lze tak objevit a zkoumat témata a jevy, které vypadly z hledáčku výzkumného týmu kvůli faktorové analýze, při níž Q metodologie tradičně uplatňuje hledisko jednotlivé\*ho participantky\*a jako primární (tamtéž, s. 47). Sekundární kvalitativní analýza dat pak umožňuje zkoumat témata napříč participanty a faktory.

Specifická povaha dat klade na výzkumníky\*ice mnoho interpretačních nároků: výzkumníci\*ice se musí rozhodovat, nakolik dítě pouze vysvětluje obsah karty a nakolik už mluví o svém vlastním prožívání, zároveň musí mít na paměti kontext dalších výroků, které mohou výpovědi relativizovat (Kuzmičová et al., 2022b). V určitých případech je také potřeba, aby výzkumníci\*ice interpretovali\*y, nakolik si na první pohled stejné výroky odpovídají. Říkají-li děti například „jsem jakoby v té postavě“, musí výzkumníci\*ice brát v potaz, že jednou se může jednat o plné fyzické zapojení, jindy o čistě vizuální představu a jindy dítě sdílí s postavou emoce a myšlenky na abstraktnější rovině. Jednotlivé výroky dětí tak musí sledovat v kontextu celého rozhovoru.

Zjištění sekundárního výzkumu potvrzují některé z teoretických konceptů zkoumaných převážně u dospělých čtenářů\*ek. Vztah čtenářů\*ek k fikčním postavám je motivován různými faktory a může být komplikovaný a pojímat širokou škálu emočních a jiných vazeb (Hoorn & Konijn, 2003). Na základě zjištění vnímám jako podstatné mluvit o tom, jakých různých kvalit může ponor do fikčního světa nabývat, spíše než se snažit měřit jeho míru. Způsob bytí ve

fikčním světě se totiž pro děti různí, stejně jako jejich bytí s postavou nebo v postavě. Svůj zážitek z fikčního světa popisují například jako: sledování z určité vzdálenosti, blízké pozorování postav, navazování vztahů s postavou, sledování světa z pozice postavy, prožívání v postavě, přemýšlení o příběhu. Mluví-li se v literatuře o ponoru do fikčního světa, zdůrazňuje se především identifikace s postavou ve smyslu bytí v postavě (tamtéž, s. 255). Zájem o zkoumání této specifické pozice může vyvolávat dojem, že identifikace je kýženým cílem na pomyslné škále ponoru do fikčního světa. Jedno z dětí popsalo, že tohoto stavu není schopno docílit (P14: „*tak že se třeba nevžiju, jak se ta postava cítí, třeba že je vystrašená proti bojovníkovise mi nedaří to zvládnout*“), přitom bylo schopno popsat, co postavy cítí a mluvilo o svém vztahu k nim. Pochopení emocí postav, jakožto jeden z kýžených výsledků čtení příběhu (Nikolajeva, 2018), tak není podmíněno specifickým zážitkem identifikace s fikční postavou, ale děti k němu mohou dojít různými cestami.

Ze zjištění vyplývá, že identifikace s postavou může dětem pomáhat emocionálně a tělesně prožívat to, co postava, a vidět svět jejíma očima. Tyto zážitky pak často vedou k přenášení prvků z fikčního světa do her v reálném světě (P23: „*když si to třeba tvořím venku, tak můžu dělat různý jako pohyby [...] vždycky se potom zažívám, jaké by to bylo v tom příběhu, kdybych to byla zrovna já*“). Ostatní způsoby bytí ve fikčním světě však nesnižují míru čtenářského zážitku, nejsou v žádném slova smyslu „méně hodnotné“ a stejně jako identifikace umožňují dětem zažívat emocionální reakce na události ve fikčním světě. Tyto reakce jsou více závislé na parasociálních vztazích s postavami než na způsobu ponoru ve fikčním světě.

Děti popisovaly navázání parasociálního vztahu s postavou především na základě vzájemných podobných rysů nebo sdílených životních situací (srov. Rain & Mar, 2021). Pouta, kterými se děti pojí k postavám, mají různou intenzitu. Některé z dětí popisovaly, že mají oblíbenou postavu, jiné, že se jim některá líbí, a další, že mají nějakou postavu rády. Přestože tyto formulace naznačují různou míru parasociálního vztahu, výroky nelze jendoznačně kvantifikovat na škále. Děti si často představují, že postavy se stávají jejich kamarády\*kami, a je-li pouto opravdu silné, stává se pro ně postava něčím „více“ než postavou.

O možné intenzitě parasociálního vztahu vypovídají silné emoční reakce na negativní události ve světě příběhu. Strach o postavu, která se nalézá v nebezpečné situaci, stejně jako smutek spojený s žalem ze smrti postavy jasně indikují, že emocionální reakce dětí vycházejí ze vztahu k postavě, nikoliv z přímého prožívání situace skrze postavu. Žádné z dětí nemluvilo o svém strachu jako takovém, jednalo se o obavu o někoho jiného, případně o vlastní žal ze smrti

některé z postav, nikoliv zprostředkovanou emoci. Blízký vztah k postavě vyvolává také reakci podráždění či nerozumění, chová-li se postava v rozporu s přesvědčením dětí. Tyto popsané jevy jsou důkazem toho, že (literární) příběhy neseznamují děti s emocemi pouze skrze identifikaci s postavou, ale že emoční zážitky dětí mohou plynout z jejich reakcí na chování postav. Děti nepocítují naštvaní a smutek, protože by je zakoušely zprostředkovaně skrze postavy, ale zažívají je jako své vlastní, autentické reakce na události, jakkoliv jsou tyto události čistě součástí fikčního světa. Často používaná formulace, že příběhy zprostředkovávají emoce (Bruns, 2016, Lowe, 2018, Nikolajeva, 2018) tak popisuje pouze částečně to, jak emoční zážitky během čtení vznikají.

Zjištění potvrzují, že u dětských čtenářů se ve vysoké míře objevuje přací identifikace s postavou, případně s jinými aspekty fikčního světa (Andringa, 2004). Děti mají výraznou tendenci propojovat fikční svět s reálným světem, představují si, co by se stalo, kdyby se fikční svět přenesl do světa reálného, případně jej sami skrze hry a tvorbu přenášejí. Současně si uvědomují rozdílnosti mezi fikčním a reálným světem a přací identifikace s postavou u nich může vyvolávat až závist, není-li přání v jejich životě dosažitelné. V takovém případě se u dětí aktivuje příběhové možné já (Martínez, 2014), které ale není v souladu s reálným možným já a tyto dvě já se dostávají do konfliktu.

Dalším zjištěním tohoto výzkumu je vztah vědomě vnímaných příběhových možných já k situaci v textu (tamtéž, s. 119). V případě napínavé nebo negativní části příběhu se u dětí objevuje tendence představovat si, co by asi udělaly ony. Dítě vědomě příběh „zastavuje“ a věnuje se více svému příběhovému možnému já. To může přejímat pozici a atributy postavy, když se dítě snaží vyřešit situaci za sebe místo postavy. Některé děti do příběhu přenášejí své možné já, které nedostačuje hrdinským činům postavy, což u nich vyvolává pochybnosti o nich samých. Některé děti však na takovou událost v příběhu reagují jinak: buď negativním hodnocením chování postav a navrhováním jiných možností, nebo přemýšlením o situaci bez potřeby hodnocení. V tuto chvíli se však neaktivuje sebepojetí v rámci příběhu, ale pouze osobité pojetí samotného příběhu. Dítě se nestává přímou součástí fikčního světa, přestože není možné tvrdit, že by od něj bylo odpojeno.

Jedním z hlavních zjištění je výskyt příběhových možných já napříč jednotlivými tendencemi. V rámci podkapitoly 4.6 je tento jev nazván jako „sebezapojení“ a značí aktivní pozici vůči postavě nebo fikčnímu světu, kdy dítě kromě příběhu prožívá samo sebe, je sebou a svými emocemi, myšlenkami a představami strženo. Velmi výrazně se pak u dětí projevuje tendence

propojovat příběhové a reálné možné já (Bruns, 2016), přičemž vědomí rozdílu mezi fikčním a reálným světem u dětí existuje, nebrání však tvorbě představ a hypotetických scénářů, na rozdíl od dospělých čtenářů, kde nesourodost možných já příběhu a reálného světa může vést k negativní reakci (Martínez a Herman, 2020, s. 21).

Zároveň je nutné zmínit, že design primárního výzkumu nebyl na postavy zaměřen, některé dimenze vztahu dětí k fikčním postavám se proto ve zjištěních sekundární analýzy objevily minimálně nebo vůbec. Například by bylo vhodné dále zjišťovat, jaké rysy postav vedou k navázání parasociálních vztahů a oblíbenosti (Hoffner, 1996), jak se u dětí postupně mění vztah k postavě během dospívání (Andringa, 2004) a jak děti zažívají pozitivní reakce na události ve fikčním světě (Bruns, 2016).

Výsledky primárního výzkumu naznačují, že vztah k postavám utváří čtenářský zážitek především pro dvě představené orientace – Growth (Rostu) a Attachment (Navazují vztah) (Kuzmičová et al., 2022a). U dětí v orientaci Rostu je zážitek charakterizován holistickým přejímáním smyslových vjemů postavy, ale současně s distancí od jejích emocí, děti v orientaci Navazují vztah se vyznačují silnou emoční vazbou na postavu a vnímáním jejího psychologického prožívání. Pro další dvě tendence je vztah k postavě buď zcela okrajový – orientace Confirmation (Potvrzují si) – nebo nemá v rámci orientace dominantní zaměření – orientace Mental Shift (Měním své vnímání).

Oproti výsledkům primárního výzkumu jsem identifikoval, že sdílená životní zkušenost s postavou vede u dětí k identifikaci s postavou nebo k empatii vůči ní. Tato skutečnost se v rámci faktorové analýzy nejspíš rozměnila mezi jednotlivé faktory do nižších jednotek případů a nevyvstala proto jako charakteristická (P18: „*některé postavy se fakt chovají podobně jako já [...] takže je to pro mě jednodušší se do nich vcítit*“). V sekundární analýze jsem zároveň potvrdil zjištění primárního výzkumu, který podtrhává, že svět příběhu přesahuje do reálného světa a setkání s literární postavou může pro čtenáře\*ky hrát v jejich životech zásadní roli. Téma vztahu k fikčním postavám z hlediska parasociálních vztahů a příběhových možných já se v sekundární analýze ukázalo stejně silné jako téma bytí v postavě. Ovlivňuje totiž sebepojetí dětí, jejich vztah k reálnému světu a také emoční reakce na události ve fikčním světě.

## 5.2 Vztah zjištění k českému vzdělávacímu kontextu

Výsledky výzkumu představeného v této práci lze vztáhnout k českému kontextu výuky ke čtenářství a pojmání vztahu postav a čtenářů\*ek. Tento vztah je, jak jsem dokázal v úvodní kapitole, sice v tuzemsku na okraji odborného zájmu, objevuje se však (byť magiálně) v oficiálních zprávách České školní inspekce (ČŠI), v odborných studiích zaměřených na zážitkové čtení a v kontextu literární a dramatické výchovy (ČŠI, 2023, 2023, Vala, 2014, Hník, 2014, Marušák, 2010). Zjištění v této práci ukazují, že vztah dětí k postavám by mohl hrát zásadní roli při práci s motivací ke čtení (ČŠI, 2024). Materiály ČŠI naznačují, že předpokládaným dominantním způsobem vztahu dětí k postavám je identifikace (tamtéž, s. 70), přičemž tento vztah může být podle mých zjištění pro některé děti nesamozřejmý. Cílená práce s ním proto nebude fungovat stejně u všech dětí a některé z nich bude stavět do umělé situace, kterou samy od sebe neprožívají. Jestliže je cílem ČŠI podporovat, aby čtení vedlo mimo jiné k „zažívání potěšení a radosti ve vzdělávání, v osobním a pracovním životě“ (tamtéž, s. 6), je nutné nejdříve pochopit, že děti prožívají čtení různým způsobem, jejich čtenářské zážitky mají různou povahu a různým způsobem se vztahují k reálnému světu. Vyučující by se proto neměli\*y při práci se čtenářským zážitkem spoléhat na jednu strategii vstupu do fikčního světa, ale měli\*y by dětem nabízet různorodé aktivity, které budou odrážet více přístupů k fikčnímu světu a jeho postavám.

Literární zkušenost je zprávou PIRLS (ČŠI, 2023) definována především z hlediska ponoru do textu. Připouští sice, že čtenáři\*ky by měli\*y „do textu vnášet své vlastní zkušenosti, pocity“ (tamtéž, s. 13), avšak opomíjí přenos zkušeností z textu do reálného světa, nikoliv z hlediska informací, ale jako možný nástroj utváření sebepojetí. Mimo jiné tak opomíjí možnost pracovat u dětí s utvářením identity (Mula-Márquez et al., 2024). Zdá se, že definice směřuje k určitému ideálu, jak by měl zážitek ze čtení vypadat, místo toho, aby si vyučující a další aktéři\*rky ve vzdělávání všímali\*y a u dětí zvědomovali\*y, že zážitek má u každého člověka jinou povahu (Keen, 2011), že lidé čtou pro potěšení z různých důvodů (Mackey, 2019) a že alespoň částečně sdílená životní zkušenost s postavou může zprostředkovat pochopení i se zdánlivě jinými světy (Kuzmičová a Bálint, 2019, Lowe, 2018).

V rámci českých odborných studií zkoumajících čtenářské zážitky jasně vystupuje dominance emocionálního zážitku jako kýženého výsledku setkávání se s texty. Vala (2014) přitom v rámci práce s poezií respektuje různé emocionální čtenářské reakce na text, tyto reakce však

mají sloužit především hlubšímu porozumění textu. Emocionální zážitek je tu dáván do kontrastu s racionální analýzou. Zjištění v mé práci ukazují, že přemýšlení o příběhu může být stejně intenzivním a přirozeným způsobem prožívání jako silná emoční reakce.

Dramatická a literární výchova pojmají často čtenářské zážitky komplexně a jsou si vědomy jejich individuálnosti (Marušák, 2010; Hník, 2014). Ve snaze podpořit zážitkové hledisko četby velmi často pracují se vstupem do postavy jako s možným interpretačním klíčem a opomíjí tak jiné možné perspektivy vztahování se k postavám. Zásadní by pro oba pedagogické směry mohlo být silnější vědomí krátkodobých a dlouhodobých vztahů k fikčním postavám, dále prostupování fikčního a reálného světa, ale také tematizování vztahu s postavou jako takové. Děti mohou často vůči postavě stát v opozici nebo dialogu a tento vztah nemusí být pouhým prostředkem k dosažení výchovného cíle; dítě například nemusí stát v opozici vůči špatnému chování postavy, ostatně jedno z dětí vypovědělo, že mu byl hlavní kladný hrdina (Harry Potter) poměrně nesympatický.

Pro český výchovně-vzdělávací kontext zabývající se dětmi a tím, jak zažívají čtení, je zásadní zjištění, že v případě prožívání neexistují univerzálie. Z primárního i sekundárního výzkumu jasně vyplývá, že povaha zážitku, jeho intenzita a trvání jsou u dětí různé a jejich vzájemná rozdílnost neodráží míru schopností dětí, nýbrž fakt, že každé se k fikčnímu světu a jeho postavám vztahuje jiným způsobem (Fox, 1979). Současná literární teorie i tato práce nabízejí množství zjištění, které mohou pedagogům\*žkám sloužit jako inspirace, kudy s dětmi k textům „jít“ a jak se jich na jejich čtenářské zážitky ptát. Jestliže tato práce dokládá, že určitý vztah k postavám si tvoří každé dítě, pak právě tento vztah, jakožto hlavní sociální aspekt příběhů (Rain a Mar, 2021), může být perspektivou dalšího posilování vztahu k samotnému čtení, o který český vzdělávací systém usiluje.



## 6 Závěr

V této závěrečné kapitole budu syntetizovat poznatky z předchozích teoretických i praktických kapitol. Nastíním hlavní tendence vztahu dětí k fikčním postavám a vztáhnou je k pojetí čtenářského zážitku v českém vzdělávacím kontextu. Navrhnou také obecné způsoby, kterými by zjištění z této práce mohla být přenositelná do tuzemské vzdělávací praxe.

V této kvalifikační práci jsem zkoumal vztah dětí k literárním postavám, jakožto téma, které v rámci primárního výzkumu, na který tato práce navazuje, vyvstalo přirozeně od samotných dětí. Toto hledisko jsem bral v potaz jak při práci s daty, tak v rámci reflexe odborné literatury. V práci jsem si nekladl za cíl komplexně představit všechny dimenze vztahu dětí k fikčním postavám, ale ukázat rozmanitost tohoto vztahu a popsat jeho úlohu při čtení i mimo něj. Na základě zjištění se domnívám, že právě vztahování se, jakožto jedna z nejzákladnějších lidských činností, může být klíčem k bližšímu porozumění setkávání člověka s fikčním i reálným světem. U dětí, potažmo dětských čtenářů, je zásadní tento vztah rozvíjet s respektem k jeho individualitě a komplexitě.

Zjištění upozorňují, že vztah fikčního a reálného světa je pro děti v rámci čtení výrazným faktorem ovlivňujícím jejich čtenářský zážitek. Setkání s postavou v nich jednak může vyvolat srovnání s jejich vlastní zkušeností a sebepojetím (Martínez, 2014), jednak může vést k představám přenosu části fikčního světa do světa reálného (Andringa, 2004). V tuzemském vzdělávacím kontextu je propojování zkušeností z textu s vlastními zkušenostmi dětí podporováno v oficiálních zprávách ČŠI (2024), byť zde jsou zkušenosti brány spíše jako znalosti, objevuje se i v dalších studiích (Antonínová Hegerová, 2009, Homolová et al., 2014) a koncepčně s ním pracuje také literární výchova (Hník, 2014). To, že děti s příběhem zůstávají i po čtení a jeho prvky se stávají součástí jejich přání, fantazií a her, však zůstává téměř nepovšimnuto (srov. Marušák, 2010). V českém vzdělávacím kontextu je pojetí aktivní role dětských čtenářů\*ek ohraničeno interpretováním textu, případně expresivní literární tvorbou směřující také k interpretaci smyslu textu (Hník, 2014). Zjištění v práci přitom ukazují, že děti se stávají spolutvůrci\*kyněmi fikčního světa (Trávníček, 2018, s.152), přisvojují si jej a aktivně s ním nakládají podle svých přirozených tendencí, které nemusí nutně respektovat smysl díla (P19: „někdy je prostě příběh, kterej mě našťve v tom, že [...] hlavní hrdina umře [...] a tak si třeba udělám vlastní příběh, kterej se mně líbí“).

V práci dále dokládám, že emoční reakce dětí mohou plynout z identifikace s postavou (Rain & Mar, 2021), z parasociálního vztahu k ní (Mula-Márquez et al., 2024) a také z konfrontace příběhového možného já s vlastnostmi či situací postavy (Martínez & Herman, 2020). Z výzkumu vyplývá, že tyto reakce mohou být podpořeny, sdílejí-li děti s postavami některé rysy. To, že děti na postavy reagují různě a že určité aspekty příběhu ovlivňují to, jak se čtenáři\*ky do fikčního světa ponoří (Martínez, 2014), stojí v opozici vůči unifikovaně doporučené strategii ztotožnění se s fikčními postavami (ČŠI 2024, s. 70) a rozšiřuje možnosti reflexe vlastního vztahu k postavám a textu (Hník, 2014, s. 48, 55, 124, Vala, 2013).

Validace emočně nabitých reakcí jakožto kýžené součásti setkávání dětí s literárními texty (Vala, 2014, Hník, 2014) a podpora jejich vědomé reflexe (Vala, 2013, Hník, 2014) by měly být v rámci výzkumů a praxí doplněny o zjištění popisující různé typy vnímání emocí postav. Analýza v této práci ukázala, že mentální reflexe emocí a jejich přímé prožívání skrze postavu jsou obojí přirozené reakce dětí související s typem ponoru do fikčního světa, a že se zároveň některé děti vůči jednomu nebo druhému typu zážívání vymezují. Emoční zážitek by tak neměl být brán jako protiváha racionální reflexe, ale oba typy reakcí by měly být chápány jako možné tendence vztahu k fikčnímu světu a jeho postavám (srov. Vala, 2018; Hník, 2014, s. 56), které odrážejí přirozenou různorodost setkávání čtenářů\*ek s literárními texty a podporují současný diskurz chápání emocí ve vztahu k dalším kognitivním fenoménům (Keen, 2011).

Předpoklad jednotné podoby zážitku, který naznačují například zprávy ČŠI (2024), vede ke kontrole nad situací zážívání (čtení), méně už k poznávání vlastní pozice ve světě. Chce-li vzdělávací systém přijmout zážitek jako jeden ze zdrojů poznávání světa, nemůže aplikovat jednotný postup, jak s ním pracovat, aniž by popřel jeho individuální podstatu. Aktéři\*čky ve vzdělávání by proto měli\*i sledovat také současnou zahraniční literaturu, která se zážitku v rámci čtení věnuje v širší míře.

Domnívám se, že aby byla zjištění z této práce koncepčněji aplikovatelná pro tuzemský vzdělávací kontext (školní i mimoškolní), bylo by vhodné přiblížit se vzdělávacím přístupům, které vycházejí z Rogersovy humanistické pedagogiky. K té sice odkazuje například Hník (2014), důsledně ji ale nereflektuje. Rogers (1969) svěřuje odpovědnost za učení (se) žákům\*čkám a vyučující celý proces učení pouze facilituje. Tato koncepce klade důraz na holistický způsob učení chápající člověka v jeho celistvosti. Zkušenost, emoce a intuice nestojí v protikladu k intelektu, nýbrž vytvářejí celek, ze kterého je možné čerpat a který přesněji a citlivěji pracuje se světem a jeho proměnlivostí (tamtéž, s. 162). Autor chápe zkušenost nikoliv

jako účelnou cestu k nabývání dalších a dalších znalostí, ale jako zdroj, který člověku pomáhá vědomě aktualizovat chápání jeho pozice ve světě (tamtéž, s. 251). Právě komplexní přístup humanistické pedagogiky k dětem a jejich fungování v reálném světě tak odpovídá zjištěním primárního i sekundárního výzkum o tom, co prožívají a vnímají v rámci čtení příběhů.

Výsledky této práce přispívají k chápání toho, že děti při čtení prožívají na různých úrovních a různým způsobem, vstupují do rozličných vztahů ke světu a jeho částem. V rámci vzdělávací praxe by proto bylo vhodnější pracovat s předpokladem, že různorodý zážitek ze setkání s fikčním světem může rozmanitými cestami vést k porozumění jak fikčnímu světu a jeho postavám, tak reálnému světu a lidem v něm (Kuzmičová a Bálint, 2019; Lowe, 2018; Nikolajeva, 2018). Pak nebude zážitek brán jako účelný prostředek k získávání znalostí, ale vědomý způsob poznávání.

Zjištění ukazují, že děti do situace setkávání se s příběhem vstupují aktivně a někdy prožívají své vlastní já více než příběh. Stejně jako je podstatné všimnout si, co příběhy přináší dětem, je zároveň důležité si všimnout také toho, co do příběhu přináší děti, co je při kontaktu s příběhem a jeho postavami ovlivňuje a jaký s příběhem vedou dialog. Jedině tak lze plně pochopit, jakou roli hraje příběh a jeho postavy v životě dětských čtenářů a čtenářek.

## 7 Seznam použité literatury

ANDRINGA, Els. The Interface between Fiction and Life: Patterns of Identification in Reading Autobiographies. *Poetics Today*. 2004, roč. 25, č. 2, s. 205–240.

ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana. Čtenářské dovednosti a řízené čtení. *Kritické listy*. 2009, roč. 2009, č. 34, s. 31–32.

BÁLINT, Katalin et al. Reconceptualizing foregrounding: Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives. *Scientific Study of Literature*. 2016, roč. 6, č. 2, s. 176–207.

BRAUN, Virginia a Victoria CLARKE. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101.

BROOM, Timothy W, Robert S. CHAVEZ a Dylan D. WAGNER. Becoming the King in the North: identification with fictional characters is associated with greater self–other neural overlap. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2021, roč. 16, č. 6, s. 541–551.

BROWN, Maureen. *Illuminating Patterns of Perception: An Overview of Q Methodology*. Fort Belvoir, VA: Defense Technical Information Center, 2004.

BRUNS, Cristina. Reading Readers: Living and Leaving Fictional Worlds. *Narrative*. 2016, roč. 24, č. 3, s. 351–369.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (NOVOSÁK, Jiří et al.). *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023: tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2024.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (JANOTOVÁ, Zuzana et al.). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (KOŠTÁLOVÁ, Hana et al.). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

ČÍKOVÁ, Dana. Několik postřehů z návštěvy stockholmských základních škol. *Pedagogická orientace*. roč. 2007, č. 3, s. 74–77.

DUNKEL, Curt S. a Kristine S. ANTHIS. The role of possible selves in identity formation: a short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*. 2001, č. 24, s. 765–776.

FOX, Geoff. Dark Watchers: Young Readers and their Fiction. *English in Education*. 1979, roč. 13, č. 1, s. 32–35.

GAVORA, Peter. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*. 2018, roč. 28, č. 1, s. 25–45.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Interpretace uměleckého textu ve středoškolské praxi. *Český jazyk a literatura*. 2000, roč. 51, č. 7/8, s. 178–180.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2016.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. vyd. Praha: Univ. Karlova, Nakl. Karolinum, 2014.

HOFFMAN, Bohuslav. Chudák Prévert, chudák poezie. *Český jazyk a literatura*. 2013, roč. 64, č. 5, s. 238–239.

HOFFNER, Cynthia. Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1996, roč. 40, č. 3, s. 389–402.

HOMOLOVÁ, Kateřina et al. *České děti jako čtenáři*. První vydání. vyd. Brno: Host – vydavatelství, s.r.o, 2015.

HOORN, Johan F. a Elly A. KONIJN. Perceiving and experiencing fictional characters: An integrative account. *Japanese Psychological Research*. 2003, roč. 45, č. 4, s. 250–268.

HRBÁČKOVÁ, K. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. 2009, roč. 19, č. 4, s. 89–103.

CHALOUPKA, Otakar. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*. 2012, roč. 63, č. 2, s. 57–61.

CHATFIELD, Sheryl. Recommendations for Secondary Analysis of Qualitative Data. *The Qualitative Report*. 2020.

- CHROMÝ, Jan. *Empirické metody v lingvistice*. Praha: Chromý & Söhne Verlag, 2021.
- JINDRÁČEK, V., J. ŠKODA a P. DOULÍK. Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 5, s. 691–716.
- JINDRÁČEK, Václav, Jiří ŠKODA a Pavel DOULÍK. Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza. *e-Pedagogium*. 2015, roč. 15, č. 1, s. 72–89.
- KAŠOVÁ, Jitka. Prožitek jako způsob učení. *Metodický portál RVP.CZ*. 2013 [cit. 09.07.2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17861/PROZITEK-JAKO-ZPUSOB-UCENI.html>
- KEEN, Suzanne. Introduction: Narrative and the Emotions. *Poetics Today*. 2011, roč. 32, č. 1, s. 1–53.
- KNOTKOVÁ, Alena. *Zážitková pedagogika*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Gaudeamus, 2022.
- KRUPÁROVÁ, Martina a Petra NOVÁKOVÁ. *Čítanka pro 3. ročník základní školy*. Vyd. 1. vyd. Brno: Didaktis, 2004.
- KUZMIČOVÁ, Anežka a Katalin BÁLINT. Personal Relevance in Story Reading. *Poetics Today*. 2019, roč. 40, č. 3, s. 429–451.
- KUZMIČOVÁ, Anežka, Markéta SUPA a Martin NEKOLA. Children's perspectives on being absorbed when reading fiction: A Q methodology study. *Frontiers in Psychology*. 2022a, roč. 13.
- KUZMIČOVÁ, Anežka et al. Exploring children's embodied story experiences: a toolkit for research and practice. *Literacy*. 2022b, roč. 56, č. 4, s. 288–298.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého. *Český jazyk a literatura*. 2002, roč. 53, č. 2, s. 68–75.
- LOWE, Virginia. „A přemýšlel ještě někdy?“ Postavy, emoce a teorie mysli. SEGI LUKAVSKÁ, Jana, (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. První vydání. Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018, s. 112–136.

LUNDBERG, Adrian, Renske DE LEEUW a Renata ALIANI. Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*. 2020, roč. 31.

MACKEY, Margaret. Literacy constants in a context of contemporary change. *English in Education*. 2019, roč. 53, č. 2, s. 116–128.

MARKUS, Hazel a Paula NURIUS. Possible selves. *American Psychologist*. 1986, roč. 41, č. 9, s. 954–969.

MARTÍNEZ, M. Angeles. Storyworld Possible Selves and the Phenomenon of Narrative Immersion: Testing a New Theoretical Construct. *Narrative*. 2014, roč. 22, č. 1, s. 110–131.

MARTÍNEZ, M. Angeles a Luc HERMAN. Real readers reading Wasco's 'City': A storyworld possible selves approach. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*. 2020, roč. 29, č. 2, s. 147–170.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci. Metody dramtické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Nakladatelství AMU v Praze, 2010.

MCKEOWN, Bruce a Dan B. THOMAS. *Q methodology*. Second edition. Los Angeles: SAGE, 2013.

MEDJEDOVIĆ, Irena. Secondary Analysis of Qualitative Interview Data: Objections and Experiences. Results of a German Feasibility Study. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, roč. 12, č. 3.

MONTREUIL, Marjorie et al. A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research With Children. *International Journal of Qualitative Methods*. 2021, roč. 20.

MRÁZOVÁ, Michaela. Shakespeare na střední. *Český jazyk a literatura*. 2014, roč. 65, č. 1, s. 29–34.

MULA-MÁRQUEZ, Y., Begoña NAVA-ARQUILLO a J. A. MATÍAS-GARCÍA. *Parasocial relationships and identification with fictional characters in adolescents and adults: a systematic review*. 2024. (preprint).

NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* [online]. 2008, č. 1 [cit. 12.02.2024]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/766321/cs/Ctenarska-gramotnost-zaku-1-stupne-zakladni-skoly/Najvarova>

NESEHNUTÍ. *Genderově citlivý jazyk* [online]. 2021 [cit. 19.07.2024]. Dostupné z: <https://nesehnuti.cz/genderove-citlivy-jazyk/>.

NIKOLAJEVA, Maria. „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou. SEGI LUKAVSKÁ, Jana, (ed.). *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. První vydání. Brno: Host, Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018, s. 137–155.

OPLATEK, František. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika*. 2012, roč. 23, č. 2, s. 31–43.

PACOVSKÁ, Jasňa. *K hlubinám šudákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2012.

PAPOUŠEK, Vladimír. Motivace žáků v hodinách literatury na SOU. *Český jazyk a literatura*. 1989, roč. 40, č. 5, s. 173–180.

POPELOVÁ NEČASOVÁ, Markéta. Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství. *Tvořivá dramatika*. 2012, roč. 23, č. 1, s. 19–23.

PROCHÁZKA, Miroslav. Čtenářský deník? Ano. *Český jazyk a literatura*. 1997, roč. 48, č. 3/4, s. 80–82.

RAIN, Marina a Raymond A. MAR. Adult attachment and engagement with fictional characters. *Journal of Social and Personal Relationships*. 2021, roč. 38, č. 9, s. 2792–2813.

ROGERS, Carl Ransom. *Freedom to Learn: A View of what Education Might Become*. C. E. Merrill Publishing Company, 1969.

SEDLÁČKOVÁ, Jana. Typologie rodinných vypravěčů. *Studia paedagogica*. 2015, roč. 20, č. 3, s. 145–159.



SCHACHERL, Martin a WHITCROFT, Ladislava. Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků pomocí čtenářských strategií a efektivních metod na školách v Jihočeském kraji. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2022, roč. 146, č. 4, s. 19-28.

SOUKAL, Josef. Čtenářský deník podruhé. *Český jazyk a literatura*. 2009, roč. 60, č. 4, s. 183–189.

STEPHENSON, W. Technique of Factor Analysis. *Nature*. 1935, roč. 136, č. 3434, s. 297–297.

ŠEBKOVÁ, Ludmila. Jak získat nadšené mladé. *Český jazyk a literatura*. 1993, roč. 44, č. 9/10, s. 218–219.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007.

TAMANG, Sagarika a Avisikta BASU. Presence of Different Levels of Empathy and Sympathy in Two Groups of Adolescents from Different Socioeconomic Strata. *The International Journal of Indian Psychology*. 2023, roč. 11, č. 3.

TRÁVNÍČEK, Jiří a Michal PŘIBÁŇ. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. Brno Praha: Host, 2017.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. První vydání. vyd. Brno, Praha: Host; Národní knihovna České republiky, 2019.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Kulturní vetřelec: dějiny čtení, kalendárium*. První vydání. vyd. Brno: Host, 2020.

VALA, Jaroslav. Báseň J. H. Krchovského v recepci mladých čtenářů. *Český jazyk a literatura*. 2013, roč. 63, č. 5, s. 209–215.

VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? *Pedagogika*. 2017, roč. 67, č. 3, s. 279–294.

VALA, Jaroslav. Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. *Orbis scholae*. 2015, roč. 9, č. 3, s. 53–67.

VALA, Jaroslav a Miroslav CHRÁSKA. Recepce poezie u žáků středního odborného učiliště a gymnázia. *Studia paedagogica*. 2014, roč. 19, č. 1, s. 43–63.

VAŇKOVÁ, Irena. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Vyd. 1. vyd. Praha: Nakl. Karolinum, 2005.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, Miroslav PROCHÁZKA a Marie NAJMONOVÁ. Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*. 2018, roč. 28, č. 2, s. 290–305.

VOJTÍŠEK, Ondřej. Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. *Slovo a smysl* [online]. 2019, roč. 16, č. 31. [cit. 19.07.2024] Dostupné z: <https://wordandsense.ff.cuni.cz/magazin/2019-16-31/>.



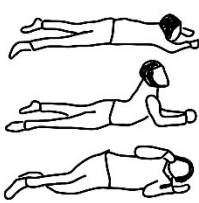


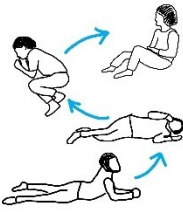
WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. První vydání. Brno: Host, 2020.

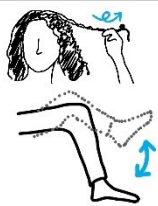
YARDLEY, Sarah J. et al. Ethical Issues in the Reuse of Qualitative Data: Perspectives From Literature, Practice, and Participants. *Qualitative Health Research*. 2014, roč. 24, č. 1, s. 102–113.

ZACHOVÁ, Alena. Recepce a interpretace Malého prince (v literární výchově 5.ročníku ZŠ). *Český jazyk a literatura*. 1993, roč. 43, č. 7/8, s. 157–163.

## Přílohy

Příloha 1. Seznam karet primárního výzkumu pro třídění Q vzorku 1 a Q vzorku 2. U karet pro třídění Q vzorku 1 je uvedeno jejich písemné označení i obrazové znázornění.

Názvy a vyobrazení karet pro třídění Q vzorku 1	
1. sedět zpříma	
2. sedět volně	
3. ležet	
4. schouleně	
5. zavřené oči	
6. měnit polohy	



7. hýbat částí těla



8. být s někým



9. být ukrytý, přikrytý



10. číst



11. dívat se



12. poslouchat audio



13. poslouchat živě



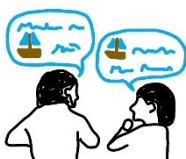
14. číst, dívat se, poslouchat



15. na pozadí



16. přemýšlet



17. povídat si



18. vytvářet



19. hrát si

**Názvy karet pro třídění Q vzorku 2**

20. Bývá to, jako by se to dělo mně.

21. Cítím to jakoby uvnitř.

22. Při čtení zapomínám, kde jsem.

23. Dokážu se do příběhu vžít.

24. Nemůžu se od toho odtrhnout.

25. Je to, jako by se mi to dělo před očima.

26. Říkám si, co bych asi udělal/a já.

27. Když to i vidím, líp si to umím představit.

28. Představuji si to sám/sama ve své hlavě.

29. Někdy nevnímám, co čtu.

30. Občas mi to něco nebo někoho připomene.

31. Při čtení pořád vím, co se kolem mě děje.

32. Bývám napjatý/á, jak to dopadne.
33. Je těžké popsat, co u toho prožívám.
34. U příběhů se nikdy nebojím
35. Občas jsem u příběhů smutný/á.
36. Víím, jak se postavy cítí.
37. Některá slova mě nutí se zamyslet.
38. Chci, ať je to podobné mému životu.
39. Jsem dobrý čtenář.
40. Když tomu nerozumím, tak mě to nebaví.
41. Musí to být i o věcech, které mě baví.
42. Chci se dozvědět něco nového.
43. Prožívám to v různých částech těla.