

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Analýza doporučené četby na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Autor: Bc. Radek Hybšman
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň - český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň - občanská nauka
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Radek Hybšman
Studium:	P15P0311
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - společný základ
Název diplomové práce:	Analýza doporučené četby na 2. stupni ZŠ
Název diplomové práce AJ:	The Analysis of the Recommended Reading for the Upper Primary School.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Předmětem diplomové práce je analýza seznamů doporučené četby na druhém stupni základních škol a návrh jejich modifikace na základě výzkumu současných čtenářských trendů.

FISHER, Robert. Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 172 s. ISBN 978-80-262-0043-7. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. Školní didaktika. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4. KRAMPLOVÁ, Iveta. Netradiční úlohy, aneb, Čteme s porozuměním. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 143 s. ISBN 80-211-0416-3. ŘEZANKOVÁ, Hana. Analýza dat z dotazníkových šetření. 3., aktualiz. vyd. Praha: Professional Publishing, 2011, 223 s. ISBN 978-80-7431-062-1. TRÁVNÍČEK, Jiří. Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007). Vyd. 1. Brno: Host, 2008, 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

Garantující pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Michal Čuřín
Datum zadání závěrečné práce:	1.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 5. 2018

Jméno a příjmení:

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013

(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za trpělivost, vstřícnost a poskytnutí cenných rad při tvorbě diplomové práce.

Anotace

HYBŠMAN, Radek. *Analýza doporučené četby na 2. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 89 s. Diplomová práce

Předkládaná diplomová práce vychází z aktuálního tématu ve společnosti, které je zaměřeno na problematiku doporučené četby na základních školách. Práce je rozdělena do dvou částí. První část se teoreticky zabývá vymezením pojmů, které jsou spjaté se čtenářstvím a vývojem jedince. Dále je teorie zaměřena na oblast výzkumu a jeho možnosti realizace. Druhá část diplomové práce, která je zaměřena prakticky, se zabývá realizací dotazníkového výzkumu v šestých a devátých ročnících v oblasti doporučené četby s vyhodnocením výsledků a doporučením. Součástí praktické části je rovněž vlastní návrh seznamu doporučené četby pro šesté a deváté ročníky na základních školách.

Klíčová slova: doporučená četba, výzkum, základní škola

Annotation

HYBŠMAN, Radek. *The Analysis of the Recommended Reading for the Upper Primary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 89 pp. Diploma Degree Thesis

This diploma thesis comes from the current topic in our society and it is concerned with the issue of recommended reading at elementary schools. The thesis is divided in two parts. The first part is theoretical and it defines terms, which are connected with reading and with the evolution of an individual. The theory also discusses the field of research and its possibilities of realization. The second part of the thesis is practical. It is focused on realization of survey in 6th and 9th grade of elementary school about recommended reading together with results and recommendation. It also involves my own concept of the list of recommended reading for students of 6th and 9th grades of elementary school.

Keywords: recommended reading, research, elementary school

Obsah

Úvod.....	10
1 Vymezení pojmů	12
1.1 Četba.....	12
1.2 Čtenář	13
1.3 Čtenářské prostředí.....	16
1.4 Působení četby.....	18
1.5 Čtenářské návyky	20
1.6 Psychologie čtenáře	21
1.6.1 Střední školní věk.....	25
1.6.2 Starší školní věk	26
1.7 Doporučená četba	27
2 Metoda výzkumu	31
2.1 Kvalitativní výzkum	31
2.2 Kvantitativní výzkum	33
2.3 Srovnání typů výzkumů.....	35
2.4 Měření dat.....	37
2.5 Sběr dat.....	39
2.5.1 Dotazování.....	41
2.5.1.1 Dotazník.....	42
2.5.1.1.1 Dotazníkové šetření.....	43
3 Vlastní výzkum	46
3.1 Způsob realizace výzkumu a výběr respondentů	46

3.2 Výsledky dotazníkového šetření	49
3.3 Shrnutí dotazníkového šetření	71
3.4 Doporučení	73
3.5 Doporučená četba na základních školách.....	75
3.6 Vlastní seznam doporučené četby	77
Závěr.....	81
Použité zdroje	84
Seznam grafů	87
Seznam příloh	89
Příloha A	1
Příloha B.....	4
Příloha C	9

Úvod

V posledních letech se otázka čtenářství stala aktuálním tématem. Stále se na seminářích, ve školách, ve veřejných knihovnách i médiích řeší problematika čtenářství s ohledem na doporučenou (v minulém označení povinnou) četbu. Často jsou skloňována slova jako povinnost a zastaralost, které s sebou instituce, která žákům doporučenou četbu zadává, nese. Příčina je kolikrát dána škole, poněvadž žákům prý zadává takovou četbu, která je nezábavná, nudná, zastaralá a vzhledem ke stylu textu také obtížně pochopitelná. Učitelům českého jazyka je vytýkáno, že s doporučenou četbou neumí pracovat, poněvadž nesledují čtenářské zájmy žáků a nesledují současné vydávané tituly, kterými by se volba doporučené četby dala ozvláštnit a zajisté aktualizovat či doplnit. Dalším důležitým aspektem je nedobrovolnost, se kterou se žáci musejí potýkat, protože dostanou četbu, se kterou se neztotožňují, poněvadž každý žák se vyznačuje svými čtenářskými zájmy a určitou žánrovou vyhraněností.

Mezi častými jevy, se kterými se společnost potýká pod tíhou technologického rozvoje - počítačů, herních konzolí, dotykových telefonů, je, že žáci nečtou, čtení je nebaví nebo je pro ně jednoduše ztrátou času. Důsledkem je poté nerozvinutá slovní zásoba, slabá kompetence pro tvorbu vlastních konstrukcí vět a vyprávění, ale také nízký práh všeobecného rozhledu. Ve školách a jednotlivých rodinách je zapotřebí, aby došlo k propojení a objevil se takový mechanismus, který žáky k četbě zpět přivede, resp. jim ukáže, za jakým účelem četba existuje a že četba není zlem, ale přínosem pro jejich vlastní osobnostní rozvoj. Mechanismem je zajisté doporučování takové četby, která bude odrážet zájmy žáků a bude pro ně přitažlivá a atraktivní obsahem.

Výše zmíněné důvody mě proto vedly k výběru tématu diplomové práce, která nese název: Analýza doporučené četby na 2. stupni ZŠ. Často skloňované důvody a příčiny toho, že doporučená četba je zastaralá, že žáci nečtou a nejeví o čtení zájem, mě vedly k tomu, abych se na problematiku doporučené četby mezi žáky a jejich čtenářské zájmy podíval podrobněji. Bližší zaměření na analýzu doporučené četby s sebou nese i důraz na to, jak je doporučená četba na základních školách zadávána a na kolik jsou pravdivé výše zmíněné faktory, se kterými je doporučená četba spojena.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části bude důraz zaměřen na teoretické vymezení pojmů, se kterými je oblast čtenářství bezpodmínečně spjata, aby mohlo být dále a blíže s pojmy nakládáno. Dále zde budou

teoreticky rozebrány faktory, které působí na čtenáře a rovněž bude pojednáno o psychologii čtenáře s ohledem na dělbu vývojových etap člověka v průběhu minulých let a rovněž budou blíže rozebrány vývojové etapy s ohledem na čtenáře, které se týkají druhého stupně základní školy, na níž je zaměřeno téma diplomové práce. Blíže do teoretického detailu bude přiblížena i samotná doporučená četba, především kvůli definici klíčových pojmů a její proměně v průběhu trvání. Vzhledem k realizaci praktické části bude zapotřebí teoreticky pojednat o výzkumu, zejména o rozdílu mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem a zdůvodnit volbu druhu výzkumu pro praktickou realizaci. Se zdůvodněním volby výzkumu souvisí i technika, která pro výzkum byla následně zvolena.

V praktické části bude zaměření dáno především na realizaci výzkumu, který se týká analýzy doporučené četby na druhém stupni základní školy. Podrobněji zde bude představena technika, která pro výzkum byla přestavena s ohledem na její podobu. Dále zde budou představeny výsledky výzkumu s jednotlivými komentáři, následované shrnutím a doporučením osobou autora diplomové práce. V případě, že z výsledků výzkumu bude vyplývat větší výskyt existence tištěných seznamů doporučené četby, bude zřetel kladen i na ně. Na základě výzkumných výsledků bude vytvořen seznam doporučené četby, který bude odrážet nejen čtenářské preference z výzkumného šetření, ale také aktualizaci o současně vydávané knižní tituly a určitou vyváženost.

1 Vymezení pojmů

Na úvod kapitoly je nutné vymezit pojmy, které souvisí se čtenářstvím, aby s těmito pojmy mohlo být dále pracováno a nakládáno rovněž s ohledem na vývoj jedince pro potřeby praktické části diplomové práce, ve které je zaměření dáno na dotazníkové šetření na 2. stupni základní školy, konkrétně na jedince z období středního a staršího školního věku.

1.1 Četba

Četbou se zpravidla myslí činnost, a to „*čtení: knih, novin. To, co se čte. Co je ukládáno k přečtení.*“¹ V oblasti psycholingvistiky se četba označuje jako „*proces vnímání textu zrakem a porozumění smyslu textu.*“² Četbou se rozumí i „*předčítání textu před posluchači za účelem seznámit je s textem*“³ V tomto případě se myslí především čtení ve vztahu čtení do publika, kdy čteme tzv. nahlas. Četba je pro řadu občanů potřebou, poněvadž se potřebují dozvědět odpovědi na otázky, které si zodpovídají v průběhu života - pro vlastní přežití, pro pracovní naplnění či vlastní osobní rozvoj. Potřeba číst vyžaduje v myslích lidí určitý záměr, cíl i směr. Vyžaduje to aktuální životní situace, podle které lidé volí texty tak, aby byla jejich potřeba naplněna. „*Intenzita čtenářské potřeby je proměnlivá, mění se se čtenářskou nasyceností a s objevováním či zanikáním životních problémů.*“⁴ Pokud odhlédneme od četby ve smyslu činnosti, tak četbu lze uchopit i z institucionálního hlediska, a to z pohledu školské soustavy, kdy četba je „*vyučovací předmět na základní škole*“⁵ nebo „*přednáška na univerzitě.*“⁶

¹ Četba. In: Slovník spisovného jazyka českého [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C4%8Detba&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.

² HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtení. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD.

³ Tamtéž.

⁴ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 12.

⁵ HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtení. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD.

⁶ Tamtéž.

1.2 Čtenář

V předchozí části bylo pojednáno o četbě, zde je třeba se blíže zaměřit na čtenáře. Čtenáře lze charakterizovat a definovat různě. Zpravidla je to ten, „*kdo čte, rád čte, je milovník čtení.*“⁷ Bez ohledu na časové možnosti čtenáře, na počet přečtených knih a na jeho zájmy. Pokud se zaměříme na jeho zájmy, zdali se zajímá o texty literárního či neliterárního charakteru, tak lze čtenáře definovat jako „*osobu se zájmem o četbu.*“⁸ V zastaralém významu byl čtenářem označován „*prostý člověk z lidu, který četl a znal kroniky.*“⁹ Z hlediska psychologie čtenáře „*se jedná o jedince, který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah.*“¹⁰

Do definice čtenáře lze zařadit také institucionální pohled knihovny, podle níž je čtenář „*osoba (individuální uživatel) nebo instituce (institucionální uživatel) využívající knihovnické a informační služby.*“¹¹ Dále je čtenářem „*příjemce služeb knihovny.*“¹² Čtenář se do knihovny zapíše, na základě zapsání je mu vystaven čtenářský průkaz, což je „*papírová nebo plastová identifikační karta vydaná knihovnou za účelem identifikace a registrace uživatele. Opravňuje jejího nositele využívat služeb knihovny.*“¹³ Na čtenářský průkaz si čtenář půjčí osobně alespoň jednu výpůjční jednotku. Za výpůjční jednotku se považuje kniha a časopis, v současné době knihovny nabízí rovněž různé audio nosiče (CD a DVD), případně deskové hry, které si lze vypůjčit na čtenářský průkaz. Alespoň jednou výpůjční jednotkou se myslí časový limit v podobě jednoho roku.

Pojmu čtenář je však nadřazený termín uživatel informací, což je „*fyzická nebo právní osoba, která využívá informací uložených v paměti informační soustavy a užívá všech nebo jen některých (speciálních) služeb informační instituce buď dlouhodobě*

⁷ Čtenář. In: Slovník spisovného jazyka českého [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99&sti=EMPTY&w here=hesla&hsubstr=no>.

⁸ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 12.

⁹ Čtenář. In: Slovník spisovného jazyka českého [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99&sti=EMPTY&w here=hesla&hsubstr=no>.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ ŠVEJDA, Jan. Uživatel. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001797&local_base=KTD.

¹² Tamtéž.

¹³ PLANKOVÁ, Jindra. Uživatelský průkaz. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001884&local_base=KTD.

*a pravidelně, nebo jich užije pouze jednorázově.*¹⁴ Jinými slovy lze čtenáře coby uživatele informací definovat jako „*uživatele infrastruktury, služeb nebo materiálů nabízených informačními středisky.*“¹⁵ Jedná se o pojem, který je obecný, naopak pojem čtenář je k tomuto pojmem podřazeným a zajisté přesnější.

Literární věda podle Lidmily Vášové rozlišuje následující typy čtenářů:

- a) *„dočasný,*
- b) *potenciální,*
- c) *institucionální,*
- d) *skupinový,*
- e) *individuální.*“¹⁶

Dočasný čtenář je takový čtenář, který má právo používat služby informační instituce na omezenou dobu. Obvykle se jedná o osobu, která v místě instituce pobývá dočasně - např. rekreační střediska či doškolovací střediska.

Potenciální čtenář je taková osoba, o které se předpokládá, že může být v budoucnosti čtenářem.

Institucionálním čtenářem se myslí především právnická osoba, která využívá služby informační instituce. Konkrétní instituce je v rámci informační instituce zastoupena vybraným zástupcem. Mezi institucionální čtenáře můžeme zpravidla zařadit školy, které se účastní realizovaných knihovních akcí - besedy, vzdělávací pořady, soutěže na podporu čtenářství.

Skupinovým čtenářem se myslí skupina uživatelů, kteří využívají služeb informační instituce prostřednictvím vybraného zástupce. Za příklad lze uvést skupinu jako kolektiv spolužáků, případně skupinu pracovníků a jeden ze skupiny je držitelem čtenářského průkazu, tudíž prostřednictvím jeho osoby lze půjčovat výpůjční jednotky. Rozdíl mezi institucionálním a skupinovým čtenářem je to, že institucionální čtenář zahrnuje právnickou osobu, tedy instituci či firmu. Skupina zahrnuje fyzické osoby, která je reprezentována vybraným zástupcem.

¹⁴ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 14.

¹⁵ Tamtéž, s. 14.

¹⁶ Tamtéž, s. 14.

Individuální čtenář zahrnuje uživatele, který je fyzickou osobou a využívá služeb informační instituce.

Pedagožka Ivana Gejgušová uvádí dělení čtenáře podle počtu přečtených knih za kalendářní rok následovně:

- a) „nečtenář (0 knih za rok),
- b) *sporadický čtenář (1 až 6 knih za rok),*
- c) *pravidelný čtenář (7 až 12 knih za rok),*
- d) *častý čtenář (13 a více knih za rok),*
- e) *stálý čtenář (13 a více knih za rok),*
- f) *silný čtenář (25 až 49 knih za rok),*
- g) *vášnivý čtenář (50 a více knih za rok).“¹⁷*

Psychologie čtenáře zpravidla „studuje vztah člověka k literárnímu dílu v jeho komplexní a mnohoznačné podobě.“¹⁸ Při vysvětlení, co je četba, bylo řečeno, že se jedná o činnost - čtení. Jinými slovy jde o proces vnímání jakéhokoliv textu. To ovšem není předmětem psychologie čtenáře. Psychologie čtenáře jde ve svém zkoumání ještě dále. Psychologie čtenáře studuje ještě vnitřní a vnější podmínky vztahu k četbě a zkoumá komplexní vztah čtenáře k předmětu četby. Předmět četby lze rozlišit na dva typy:

- a) „funkcionální,
- b) literární.“¹⁹

Funkcionální četbou se myslí vlastnost „*utilitární, je prostředkem informování, člověk ji vyhledává proto, aby se poučil, zpřesnil a doplnil si informace.*“²⁰ Součástí funkcionální četby není zcela odborná literatura, ale můžeme sem zařadit např. encyklopedie, slovníky či příručky.

Literární četba oproti funkcionální četbě se vyznačuje psychologickou a estetickou funkcí. Přečtený literární text vyvolává určitý smysl v duševním životě člověka. To je zapříčiněno nejen obsahem textu, ale také jeho formálností. Na základě

¹⁷ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 13.

¹⁸ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 14.

¹⁹ Tamtéž, s. 12.

²⁰ Tamtéž, s. 14.

literární četby dochází k tomu, že čtenář čte zachycenou řeč v psané podobě a to umožňuje psychologické působení na člověka v podobě předání radosti, smutku, informací, zábavy i uměleckého zážitku. Výhoda četby knihy tkví v tom, že si jedinec může vybrat knihu podle svého zájmu a může si ji přečíst, kdy se mu to hodí, přečíst si ji jednou i několikrát, případně se k ní různě vracet. Kniha je dostupná v kteroukoliv dobu a není omezena časovými možnostmi, oproti technickým možnostem - např. televizi. „*Mimo literární dílo samotné působí totiž na konečný efekt také psychika čtenáře, jeho dosavadní znalosti, vědomosti, zkušenosti, dále vnější podmínky jeho života.*“²¹ Nelze ani zapomínat na vliv prostředí, ve kterém například žije či pracuje.

1.3 Čtenářské prostředí

Prostředí patří mezi hlavní činitele, kteří působí na lidskou psychiku, poněvadž ovlivňuje jeho životní činnosti a životní úroveň. Prostředí lze rozlišit na tři základní skupiny:

- a) „*prostředí přírodní,*
- b) *prostředí architektonické,*
- c) *prostředí sociální,*
- d) *informační.*“²²

S ohledem na čtenáře a jeho potřeby je důležité prostředí sociální, které zahrnuje jak prostředí rodinné, školní, případně městské i venkovské. „*Každé prostředí je člověkem utvářeno a obměňováno a na člověka působí a utváří ho, respektive ovlivňuje ho ve větší či menší míře.*“²³ Sociální prostředí je tedy dáno jedincem, jeho individualitou a tím, jaké má vazby s okolím. Jinými slovy jde o spojení mezi jedinci a jejich skupinami. Na vazby mezi jedinci působí vlivy, které lze stanovit jako přímé a nepřímé, náhodné a trvalé, případně také soukromé a veřejné.

Speciálním prostředím, o kterém je potřeba se zmínit, je prostředí informační, o němž lze říci, že se v něm realizuje informační činnost. Informační prostředí obsahuje:

- a) „*informatické vztahy,*
- b) *informatické činy,*

²¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 13.

²² Tamtéž, s. 15.

²³ Tamtéž, s. 15.

- c) *informativní vlivy,*
- d) *materiální determinanty.*“²⁴

Informatické vztahy jsou „*kontakty a kontexty strukturálních činitelů prostředí.*“²⁵

Informatické činy jsou „*konkrétní procesy informačních vstupů a výstupů, průběh úkonů a operací.*“²⁶

Informatické vlivy představují „*osobní hodnoty a vlivy jednotlivců nebo skupin, zúčastněných na realizaci informatických procesů.*“²⁷

Materiální determinanty „*umožňují a racionalizují fungování prostředí pomocí zúčastněných lidí, předmětů, mechanismů a institucí.*“²⁸

A dále se informační prostředí dělí na:

- a) „*intrapersonální,*
- b) *interpersonální.*“²⁹

Intrapersonální informační prostředí je dáno vnitřními složkami osobnosti. Do složek osobnosti je třeba především zařadit temperament a charakter, poněvadž se jedná o části, které souvisí se sebepoznáním a sebeuplatněním osobnosti. Jinými slovy temperament znamená „*vnímavost, resp. citlivost osoby vůči emociogenním situacím; tendence ke změnám nálad - v tomto smyslu je temperament pojímán jako korelát metabolických, chemických změn v tělesných tkáních, zejména jako korelát činnosti žláz s vnitřní sekrecí, avšak vztah metabolických procesů a emocí je dosud málo prozkoumán.*“³⁰ Charakter je zase definován jako „*osobní utváření, individualitu, druh osobnosti.*“³¹ Další činitel, který do intrapersonálního prostředí vstupuje, je motivace ze strany primárního a sekundárního prostředí. Primárním prostředím se myslí fyzikální, biologické a sociální aspekty, naopak do sekundárního prostředí lze zařadit všeobecné a speciální.

Interpersonální informační prostředí se rodí tehdy, jestliže dochází mezi jedinci ke komunikaci o poznacích či faktech. Jinými slovy lze hovořit o tom, že mezi dvěma

²⁴ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 16.

²⁵ Tamtéž, s. 16.

²⁶ Tamtéž, s. 16.

²⁷ Tamtéž, s. 16.

²⁸ Tamtéž, s. 16.

²⁹ Tamtéž, s. 16.

³⁰ NAKONEČNÝ, Milan. Lexikon psychologie. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 305.

³¹ Tamtéž, s. 34.

jedinci dochází ke komunikaci, dochází ke komunikačnímu výstupu a vstupu a naopak. Na základě komunikačního jednání vzniká určité chování, které mezi oběma jedinci stupňuje sociální interakci a zmenšuje izolaci jedince. Toto vede nejen ke vzájemné výměně poznatků, faktů a zkušeností, tedy k posilování informací mezi oběma jedinci, zároveň ale také k posílení společenských vazeb.

Informační prostředí také plní dvě funkce, a to:

- a) kognitivní,
- b) sociální.

Kognitivní funkce umožňuje jedinci vybírat a vnímat informace. Do výběru a vnímání informací vstupují interní a externí činitelé. *„Interní činitelé v souladu s celkovou úrovní čtenáře či uživatele ovlivňují rozsah, obsah a způsob výběru informací. Externí činitelé určitého informatického prostředí ovlivňují druh, frekvenci, intenzitu, změnu a četnost získávaných informací.“*³²

Sociální funkce vyrovnává míru informovanosti mezi jedinci či mezi skupinami a tím posiluje společenskou pozici.

1.4 Působení četby

Na každého čtenáře kniha působí. Existují však působící rozdíly, poněvadž každý čtenář je vybaven různou psychickou výbavou, tudíž na každého čtenáře působí kniha odlišně. Samotný text je v průběhu věku různě hodnocen. Pokud je text hodnocen různými lidmi, potom hovoříme o interindividuálním rozdílu působení četby, pakliže však text hodnotí jedinec (čtenář) různě v průběhu svého života, potom hovoříme o intraindividuálním rozdílu v působení četby. Působení četby na čtenáře je odlišné, lze proto vydělit tyto účinky četby:

- a) *„instrumentální účinky,*
- b) *prestižní účinky,*
- c) *potvrzovací účinky,*
- d) *estetické účinky,*
- e) *rekreační účinky,*

³² VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 17.

f) *psychoterapeutické účinky.*³³

Instrumentální účinky jsou takové účinky, které člověk potřebuje pro řešení běžných životních situací, protože četba přináší konkrétní informace. „*Spadá sem jak okruh literatury naučné, technické, příručkové, tak můžeme zahrnout i beletrii, která mnohdy ukáže na základě analogie způsob řešení určité čtenářovy situace.*“³⁴

Prestižní účinky četby přináší člověku určitou prestiž, to znamená, že čtenář vyhledává takovou literaturu, která se zaobírá sociální skupinou, ve které se čtenář pohybuje a posiluje to jeho pozici ve společnosti - sociální skupině.

Potvrzovací účinky četby přináší čtenáři potvrzení jeho názorů, poněvadž každý čtenář se podle svého věku vyznačuje konkrétními názory na aktuální problematiku a konkrétní literatura ho v jeho názorech a stanoviscích utvrzuje.

Estetické účinky četby obohacují čtenáře o estetickou stránku literatury, především v případě beletrie je tento fakt evidentní, avšak estetickou funkci nese také literatura odborná a naučná.

Rekreační účinky četby přináší čtenáři klid a relaxaci, poněvadž čtenář literaturu čte obvykle v době odpočinku a volného času, kdy se četbou odreaguje a pobaví.

Psychoterapeutické účinky četby souvisí s únikem čtenáře z každodenního života, tedy od starostí a životních konfliktů. Literaturou se může nejen odreagovat a uniknout od problémů, ale také najít odpovědi na řešení problematických situací. Zde je potřeba zmínit pojem biblioterapie, řečeno ekvivalentem „*léčba knihou*“³⁵, jinými slovy je to „*metoda psychoterapie, využívající léčebné a podpůrné účinky četby.*“³⁶ Zde je na místě, aby osoba (učitel, knihovník), která čtenáři doporučuje knihy, správně odhadla čtenářovy potřeby a zájmy. Správně zvolenou četbou se může čtenář dostat ven z každodenních starostí, odreagovat se, odpočinout si, v opačném případě se může dostat do depresivních nálad a rozrušení. „*Biblioterapie se užívá při léčení psychických a nervových poruch, ale postupně by se měla zavádět i do těch léčebných zařízení, kde je pacient umístěn*

³³ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 25.

³⁴ Tamtéž, s. 25.

³⁵ VÁŠOVÁ, Lidmila. Biblioterapie. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001931&local_base=KTD.

³⁶ Tamtéž.

dlouhodobě.³⁷ Mezi taková zařízení lze zařadit chirurgická oddělení či rehabilitační ústavy.

1.5 Čtenářské návyky

Čtenářský návyk je „*způsob chování, jakým čtenář zachází s knihou (např. jak ji získává, čte apod.)*. Do čtenářských návyků se promítají některé rysy osobnosti - pečlivost, svědomitost, důslednost, vytrvalost apod.“³⁸ Návyk ke čtení se tvoří postupně s věkem, avšak je spojen s potřebou číst. Čtenář se chová ke knihám různě. Existují čtenáři, kteří čtou knihy celé, i když se jim kniha nelíbí a je nudná, existují čtenáři, kteří knihu odloží po přečtení několika stran. Někteří jsou zvyklí číst přes den, jiní zase večer před spaním, někteří si vypisují výpisky z textu, jiní zase rádi diskutují o tom, co právě přečetli. Na základě čtenářských návyků lze poznat osobnost člověka. Právě na základě jeho svědomitosti a odpovědnosti, právě vzhledem ke způsobu, jak s knihou zachází a jak se k ní chová, lze z jeho osobnosti mnohé vyčíst. „*Člověk svědomitý a důsledný dočte knihu do konce, i když se mu nelíbí a je nudná, člověk povrchní a se slabou vůlí nedovede překonat nezáživné pasáže a knihu odloží, aniž ji dočetl.*“³⁹

Se čtenářským návykem souvisí rychlost čtení. Rychlost čtení si čtenář upravuje úměrně tomu, jak zvládá vnímat přečtený text. Nemá význam číst text takovou rychlostí, aby čtenáři unikal jeho smysl. Rychlost čtení je tedy dána schopnostmi čtenáře a dále obtížností a srozumitelností textu.

Rychlost čtení se dělí na následujících pět typů:

- a) „*lehké čtení,*
- b) *normální čtení,*
- c) *pečlivé čtení,*
- d) *obtížné čtení,*
- e) *mimořádné čtení.*“⁴⁰

³⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 26.

³⁸ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenářské návyky. In: KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001935&local_base=KTD.

³⁹ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 26.

⁴⁰ Tamtéž, s. 27.

Lehké čtení obsahuje asi 250 slov za minutu, takovou rychlostí čteme např. zábavnou četbu, novinové články, propagační materiály.

Normální čtení obsahuje 180 slov za minutu, takovou rychlostí čteme dlouhé novinové články, korespondenci, pracovní sdělení, beletrii.

Pečlivé čtení obsahuje 135 slov za minutu, takovou rychlostí čteme odborné články s novými poznatky a problematiku, ve které se příliš neorientujeme.

Obtížné čtení obsahuje 75 slov za minutu, takovou rychlostí čteme cizojazyčné texty, texty s daty, grafy, vzorce, tabulky.

Mimořádné čtení neobsahuje počet slov za minutu, které jsme schopni pojmout, protože sem spadá literatura, která je pro nás obtížně přijatelná, případně ji hůře ovládáme a vidíme ji poprvé. Pro příklad lze uvést cizojazyčné texty, chemické a matematické vzorce. Jde o texty, které si čtenář musí více a blíže nastudovat, aby je pochopil.

1.6 Psychologie čtenáře

V této kapitole budou blíže popsány věkové zvláštnosti čtenáře s ohledem na psychologii a psychický vývoj jedince. Vzhledem k zaměření praktického výzkumu v diplomové práci je zaměření kapitoly vedeno zejména směrem k věkové skupině mezi 11. až 15. rokem života, tedy středního a staršího školního věku.

Na úvod je třeba uvést, že vztah ke knize se utváří již v mládí. Na dítě je od narození nahlíženo jako na budoucího čtenáře a na příjemce informací, proto je důležité na něho již v tomto období dohlížet a pracovat s ním na výchově. Dětství je kladen vysoký důraz, poněvadž zde se utváří budoucí čtenářské návyky a jeho vztahy ke knize, textům a zdrojům informací v dospělosti. Zároveň je potřeba dbát zřetele na vyzrálost jedince, „protože děti, patřící do stejné věkové kategorie, mohou být značně rozdílné. Tyto interindividuální rozdíly je nutno respektovat, abychom mladého čtenáře nepodcenili, ale také nepřecenili.“⁴¹ Jednotlivému psychologickému vývoji jedince se blíže zabývá obor psychologie, což je „věda o duševním životě, věda o myšlení, věda o chování, věda o zákonitostech rozvoje a fungování psychiky.“⁴² Zároveň je potřeba dodat, že

⁴¹ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 30.

⁴² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 202.

„psychologie patří k vědám o člověku, je hraničním oborem mezi přírodovědnými a společenskovědnými obory.“⁴³ Pro záležitosti spjaté s psychologií čtenáře je zapotřebí dále zmínit konkrétní disciplínu, která se věnuje jednak vývoji jedince a dále samotnému čtenáři. V prvním případě jde o vývojovou psychologii, která „patří do skupiny základních psychologických oborů. Studuje ontogenezi psychiky člověka od jeho početí až do konce života a z pozorovaných vývojových změn odvozuje obecné zákonitosti psychického vývoje.“⁴⁴ V druhém případě hovoříme o oblasti aplikované psychologie, která „studuje vztah člověka k literárnímu dílu v jeho komplexní a mnohoznačné podobě.“⁴⁵

Věkové etapy jedinců rozlišil již Jan Amos Komenský na:

- a) „období zrození,
- b) období chlapectví do 12 let,
- c) období jinošství do 18 let,
- d) období mladosti do 24 let.“⁴⁶

Za zajímavost stojí zmínit fakt, že Komenský nerozlišoval etapu, která se vyskytovala před školním věkem a po období zrození udává období chlapectví. U nás k bližší periodizaci předčtenářského období došlo ve 20. letech 20. století, kdy „rozlišil M. Skořepa jednak rané stadium vývoje, trvajícím do 3 let, dále stadium dětství do 14 let, rozdělené na období do 8 let a od 8 do 11 roků a od 11 do 14 roků, potom stadium hocha a dívky, dělí se na pubertu a pospubertální období do 17 let, následovalo stadium adolescence do 21 roků, ucelování vývoje do 30 roků, plné zralosti a senilita.“⁴⁷

Pedagog Václav Příhoda přinesl periodizaci, která se stala pro užívání jako výchozí. Lépe řečeno jde o to, že zde panovala snaha o zachycení komplexní periodizace, která „by zachytila nejen biologický, ale i psychický a sociální obraz vývoje člověka.“⁴⁸ Příhoda na úvod staví antenatální rozvoj, po něm následuje zrození. Následuje dalších sedm fází vývoje osobnosti:

⁴³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 202.

⁴⁴ SKORUNKOVÁ, Radka. Úvod do vývojové psychologie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 7.

⁴⁵ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 12.

⁴⁶ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 64.

⁴⁷ Tamtéž, s. 65.

⁴⁸ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání: distanční text. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 10.

- a) „*období prvního dětství,*
 - a. *období nemluvněte do 12 měsíců,*
 - b. *období batolete do 3 let,*
- b) *období druhého dětství od 3 do 11 let,*
 - a. *předškolní období od 3 do 6 let,*
 - b. *prebuscence do 11 let,*
- c) *pubescence od 11 do 15 let,*
- d) *období hebetické od 15 do 20 let a od 20 let do 30 let,*
- e) *období životní stabilizace a vyvrcholení od 30 do 45 let,*
- f) *období involuce od 45 do 60 let,*
- g) *období senilium,*
 - a. *senescence do 75 let,*
 - b. *kmetství do 90 let,*
 - c. *patriarcha nad 90 let.*“⁴⁹

Bibliopsycholožka Lidmila Vášová přináší dělení ohledně jednotlivých věkových zvláštností následovně:

- a) „*období prenatálního vývoje,*
- b) *období nemluvněte,*
- c) *období batolete,*
- d) *období předškolní,*
- e) *mladší školní věk,*
- f) *střední školní věk,*
- g) *starší školní věk,*
- h) *dozrávání.*“⁵⁰

Psycholog Milan Nakonečný naopak přichází s dělením na dva větší celky, a to s dělením na období prenatální a postnatální. Do obou fází ještě zařadil další podfáze vývoje osobnosti. Konkrétně takto:

- a) „*Prenatální období:*
 - a. *od 3. týdne po oplození: embryo,*
 - b. *od 5. týdne po oplození: plod (foetus).*

⁴⁹ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 65.

⁵⁰ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 30.

b) *Postnatální období:*

- a. *od narození do konce 1. měsíce: novorozenec,*
- b. *od konce 1. roku: nemluvně (kojenec),*
- c. *do konce 3. roku: batole,*
- d. *do konce 6. roku: předškolní věk,*
- e. *od 7. do 11. - 12. roku: mladší školní věk,*
- f. *od 11. - 12. do 14. - 15. roku: starší školní věk (pubescence),*
- g. *od 16. do 18. roku: adolescence,*
- h. *od 19. do 30. roku: mladší dospělost,*
- i. *do 45. roku: střední dospělost,*
- j. *do 60. roku: starší dospělost,*
- k. *do 71. roku: počáteční stáří,*
- l. *od 75. roku: pokročilé stáří.*⁵¹

Psycholog Sigmund Freud přišel s dělením vývoje jedince na základě psychoanalytické teorie, kde se „*soustřeďuje na vývoj pudového života a dynamické stránky osobnosti (motivace)*“.⁵² Freud dělí vývoj do pěti skupin:

- a) *„Orální stadium (během 1. roku života),*
- b) *Anální stadium (během 2. a 3. roku života),*
- c) *Falické stadium (během 4. až 6. roku života),*
- d) *Stadium latence (od 6 do 12 let),*
- e) *Genitální stadium (od 12 do 16 let).*⁵³

V porovnání s Freudem přišel psychiatr Erik H. Erikson dokonce s osmi vývojovými stádii. „*K prvním pěti obdobím, která se časově kryjí se stádii popsanými Freudem, přidal další tři etapy v dospělosti. Každé stadium je charakteristické konfliktem dvou tendencí, pozitivní a negativní.*“⁵⁴ Lidský vývoj je u Eriksona vydělen následovně:

- a) *„Základní důvěra proti pocitům nejistoty (asi do 1 roku),*
- b) *Autonomie proti pocitům studu (asi do 3 let věku),*
- c) *Iniciativa proti pocitům viny (předškolní věk),*
- d) *Snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti (mladší školák),*

⁵¹ NAKONEČNÝ, Milan. Lexikon psychologie. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 362.

⁵² SKORUNKOVÁ, Radka. Úvod do vývojové psychologie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 15.

⁵³ Tamtéž, s. 15.

⁵⁴ Tamtéž, s. 17.

- e) *Iniciativa proti pocitům nejistoty o své roli mezi lidmi (dospívání),*
- f) *Intimita proti pocitům izolace (mladá dospělost),*
- g) *Generativita proti pocitu stagnace (dospělost),*
- h) *Integrita proti strachu ze smrti (stárnutí a stáří).“⁵⁵*

V průběhu jednotlivých věkových období prochází jedinec změnou životních podmínek. Právě ontogeneze je pojem, který se užívá pro jedince, který prochází vývojem od početí po stáří. Vývoj jedinců je však rozdílný, proto je zejména školní věk zásadní pro výchovný proces a zásadní pro kategorizaci čtenáře. V rámci kategorizace čtenáře je třeba postupovat s ohledem na jeho aktuální zralost. Vývoj jedince probíhá postupně, přechod mezi jednotlivými stupni však může být poznamenán některými otřesy. Ty by měli zaznamenat ti, kteří na čtenáře výchovně působí a se kterými je čtenář v pravidelném kontaktu - rodiče, pedagogové, knihovníci. Dítě má totiž tendence pohybovat se v jiných vývojových fázích, než ve kterém se nachází. Zpravidla se pohybuje o jednu vývojovou fázi výše a snaží se jí vyrovnat. Tyto tendence je třeba respektovat, rozhodně bychom je neměli od jejich zvědavosti odrazovat a přirovnávat je k jedincům, kteří se nachází o vývojový stupeň níže. Knihovníci i pedagogové by se měli zajímat především o „*společenské vztahy, v nichž dítě žije a žilo a které se týkají jeho prostředí, jeho zájmu o učení, vztahu ke knihám, vztahu k práci vlastní i k výsledkům práce druhých lidí.*“⁵⁶

1.6.1 Střední školní věk

Pro období středního školního věku, jak ho ve svém dělení uvádí Lidmila Vášová, je typické dospívání, které probíhá do čtrnáctého věku života. Období je provázeno fyziologickými změnami a psychickými změnami. V čele stojí samostatnost, takže jedinec se chce samostatně rozhodovat a samostatně myslet. Jedinci se odlišují různými zájmy, jak technického zaměření, tak kulturního a sportovního. To vede i k uvažování o volbě budoucího povolání, poněvadž období dospívání hraničí s koncem základní školy a volbou střední školy. V kolektivu se vytváří party o více členech a v tomto období začíná docházet k zájmu o druhé pohlaví.

⁵⁵ ŠMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání: distanční text. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004, s. 13.

⁵⁶ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 32.

Zájem o četbu je mezi jedenáctým až čtrnáctým rokem života velký. Chlapci většinou projevují zájem o knihy a časopisy, které jsou technicky zaměřené, u dívek zase společenská literatura. „*Pro obě pohlaví je společný zájem o dobrodružnou, detektivní a cestopisnou literaturu. Láká rovněž poznávání a objevování přírody, tematika z objevování vesmíru, literatura vědecko-fantastická, robinzonády.*“⁵⁷ Období středního školního roku však zahrnuje delší období, takže jedinci se v něm objevují s rozdílnými zájmy a rozdílnou vybaveností. To souvisí s tím, že někteří čtenáři se na konci tohoto období mohou ubírat směrem klasické dospělé literatury, případně se ubírat směrem odborné a naučné literatury, případně tematicky zaměřené - především u chlapců je to sportovní tematika. Zároveň se jedná o dobu, kdy jedinci hledají na odpovědi na otázky, často soukromého charakteru, a podle toho volí literaturu.

1.6.2 Starší školní věk

Období staršího školního věku, podle dělení Vášové, probíhá mezi čtrnáctým až šestnáctým rokem života a pro něj je odlišná psychická vybavenost jedinců. Pro jedince přichází další důležitý mezník v jejich životě. Jedná se o konec základní povinné školní docházky a přichází volba budoucího povolání a ubírání se kroků dalším směrem. S volbou budoucího povolání souvisí volba dalšího studia - střední školy či učňovského studia. Odlišnost jedinců se odráží rovněž v četbě, která aspekty diferenciací odráží. U této věkové kategorie „*můžeme sledovat stále zájem o dobrodružnou a cestopisnou literaturu, detektivky, science-fiction, dále i klasickou i současnou literaturu naší i světovou, u dívek se výrazněji projevuje zájem o společenský a historický román.*“⁵⁸

Čtrnáctiletí až šestnáctiletí rovněž projevují zájem o časopisy. Jejich obliba spočívá v diferenciaci zájmů i v typu studia. Studenti gymnázií a středních škol obvykle vyhledávají obecnější zaměření, zatímco studenti učňovského zaměření zase konkrétní zaměření četby k oboru a získání poznatků.

Výše zmíněné periodizace s důrazem na charakteristiku zejména středního a staršího školního věku zde byly uvedeny pro praktické využití výzkumu, kde je důraz zaměřen na šesté a deváté ročníky. S ohledem na odlišnosti během jednotlivých fází

⁵⁷ VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenáři a uživatelé informací: (základy psychologie a pedagogiky čtenáře. 2. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 37.

⁵⁸ Tamtéž, s. 40.

vývoje je třeba na ně jako pedagog brát zřetel a následně tak postupovat i při výběru doporučené četby.

1.7 Doporučená četba

V úvodu kapitoly je zapotřebí pojem definovat. Doporučenou četbou, v minulosti také označovanou jako povinná, se rozumí „*čtenářské aktivity realizované mimo školní výuku, avšak vyžadované a nějakým způsobem regulované školou.*“⁵⁹ Je zde zmíněný akt realizace mimo výuku, nelze si však pojem doporučené četby plést s pojmy jako souvislá četba, individuální četba či mimočítanková četba. Ve své podstatě je doporučená četba realizovaná také soustavně, individuálně a mimo čítanku, jsou tu však podstatné rozdíly, díky kterým se pojmy vzájemně vymykají a nelze je s doporučenou četbou zaměňovat, případně je nelze chápat jako synonymické alternativy. Souvislou četbou rozumíme především „*společnou četbu konkrétních titulů celým třídním kolektivem v hodinách literární výchovy.*“⁶⁰ Mimočítankovou četbu rovněž lze realizovat v hodinách literární výchovy, avšak s tím rozdílem, že jde o pojem, který se objevil od 2. poloviny 20. století a zahrnuje souvislou četbu, pakliže se pracuje s mimočítankovými texty, případně individuální četbu. Realizace v hodině literární výchovy je tedy podstatným rozdílem oproti doporučené četbě, která je na poli školy pouze regulována, nikoliv v jejích hodinách realizována. Individuální četbou se pak rozumí termín, který „*označuje četbu realizovanou ve volném čase žáků na základě jejich samostatné volby.*“⁶¹ Učitel je zde pouze určitým rádcem, doporučující osobou, která žáky informuje o vhodných autorech a nových knihách, případně je průběžně motivuje k individuální četbě. Jinými slovy je individuální četba druh četby, kterou žák činí ve volném čase pro svoje potřeby, nikoliv pro potřeby instituce - školy.

Právě institucionální charakter přinesl četbě označení povinná, tudíž mnohdy odpuzující a nenáviděnou vlastnost. Je třeba mít ale na paměti, že „*celé čtení je - socio-kulturně a historicky vzato - povinné. Číst musíme, abychom obstáli ve světě, kde se*

⁵⁹ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 15.

⁶⁰ Tamtéž, s. 15.

⁶¹ Tamtéž, s. 15.

gramotnost stala nevyhnutelnou.“⁶² Z toho plyne, že povinnosti četby ve škole přikládáme až příliš hanlivé označení, přitom je to pouze jedna ze součástí systému četby, ba co víc - čtení je tvůrčí činností člověka a zároveň „*společenským tmelem, tj. něčím, co je důležité pro demokracii.*“⁶³ V osnovách základních škol se v minulosti objevil termín mimočítankové četby zhruba od 50. let 20. století. Právě učební osnovy z 50. let hovoří o tom, že je potřeba „*naučit žáky soustavně a uvědoměle číst, probouzet a rozvíjet jejich lásku k národní literatuře a k mateřskému jazyku tak, aby se četba stala žákům kulturní potřebou.*“⁶⁴ Od tohoto období byly součástí školních osnov povinné složky knižních titulů mimočítankové četby, které byly rozčleněné podle jednotlivých ročníků. O desetiletí později, v 60. letech 20. století, přišla novinka v podobě zavedení devítileté školní docházky, podoba učebních osnov se však nezměnila. V otázkách četby byl zachován důraz na zvládnutí četby, aby se žáci dostali na vysokou úroveň čtení s dospělými. V osnovách byly rovněž vymezeny seznamy doporučené individuální četby, zvláště „*o potřebě motivovat žáky k četbě ukázkami z doporučovaných děl, seznámením s ilustracemi, o respektování individuálních zájmů a schopnosti jednotlivých žáků.*“⁶⁵

60. léta 20. století přinesla i změnu v literární výchově, konkrétně do každého ročníku za celý školní rok bylo zařazeno 10 až 14 hodin o tématu individuální četby knih, zároveň podloženo motivací o besedy, seznámením s časopisy i návštěvou divadelních a filmových představení. V pozdějších letech, přesněji v 70. letech došlo k tomu, že osnovy upřesnily soustavu mimočítankové četby do dvou složek: souvislá četba vybraných děl a individuální četba. Ještě po roce 1989, na počátku let devadesátých, se osnovy v literární oblasti tvoří podle předepsaných dokumentů z předchozích let, kdy kladou důraz na rozvoj čtenářství: na četbu čítankových textů proloženou mimočítankovou souvislou četbou. V 90. letech se zejména na 2. stupni „*nesetkáváme s termínem souvislá, případně společná četba, zmínky o individuální četbě jsou jen kusé.*“⁶⁶ Volba knih je však ponechána na roli učitele a žáka, v tomto směru žádná

⁶² TRÁVNÍČEK, Jiří. Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy. První vydání. Brno: Host, 2017, s. 257.

⁶³ Tamtéž, s. 257.

⁶⁴ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 18.

⁶⁵ Tamtéž, s. 19.

⁶⁶ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 27.

doporučení vymezena nejsou. V průběhu 90. let, kdy se objevily vzdělávací programy, přichází okruhy v individuální četbě, zmínky o výběru hodnotné literatury a orientaci v knihovně. Se vznikem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se „*rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku, aby jedním ze stěžejních cílů literární výchovy byla soustavná výchova ke čtenářství.*“⁶⁷ Rovněž se vytratily zmínky o vymezení mimoškolní, individuální, povinné či doporučené četby.

Dnešní podoba doporučené četby je taková, že je stále regulovaná školou a učitelé stanovují rozsah a pravidla, jak doporučená četba bude realizována. Pomalu se však vytrácí aspekt povinné čtenářské složky, který byl do literární výchovy vložen od 50. let 20. století. V současné době lze doporučenou četbu vymezen jako „*označení mimoškolních čtenářských aktivit školou požadovaných, tedy čtenářských aktivit institucionalizovaných, determinovaných vnitřními i vnějšími faktory.*“⁶⁸ V minulosti byla zadána jedna kniha na dobu jednoho měsíce zpravidla pro celou třídu. Dnes je limit knih snižován a upravován. Učitel může stanovit počet knih domácí i zahraniční literatury, případně stanovit počet přečtených knih klasické literatury a literatury současné. Zpravidla se realizace doporučené četby mezi učiteli různě kombinuje a to tak, že je vytvořen širší seznam s nabídkou knih, kde jsou zohledněny zmíněné aspekty i čtenářská vybavenost jednotlivých žáků. Zároveň k vybraným knihám učitelem je také výběr ponechán na samotných žácích, kdy mají možnost volby podle vlastního libovolného výběru. Existují učitelé a jejich počet roste, kteří upouští od tištěných seznamů v jakékoliv podobě a s jakoukoliv nabídkou a ponechávají výběr čistě na žácích, případně knihy doporučují ústní formou. Považuji za správné, aby učitel sestavil nabídku knižních titulů, které následně žákům doporučí, zároveň vidím pozitivně proložení nabídky od učitele libovolným výběrem žáků. Jedná se tak podle mě o přijatelný střed, kdy doporučenou četbu na škole určí nejen učitel, ale také je dána svoboda výběru žákům.

Kontrola a prezentace přečtených titulů probíhá prostřednictvím čtenářských deníků, které „*jsou jakýmsi výkonným nástrojem povinné četby.*“⁶⁹ Zpravidla jde o zaznamenání informací o knize - popis děje a vlastních dojmů. V průběhu školní

⁶⁷ GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, s. 28.

⁶⁸ Tamtéž, s. 29.

⁶⁹ TRÁVNÍČEK, Jirí. Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy. První vydání. Brno: Host, 2017, s. 259.

docházky jsou nároky na psaní čtenářských deníků zvyšovány. V prvních ročnících záznam může, poslouží i jako procvičení psaní, na 2. stupni už jako bližší stylizační prostředek i vyjádření vlastních myšlenek a názorů. Od čtenářských deníků se však v současné době na řadě školách upouští, poněvadž čtenářský deník neslouží výše uvedeným účelům, protože s nástupem internetu a dalších zdrojům spíše odráží jejich obsahy, než vlastní tvorbu žáků. Tam, kde jsou čtenářské deníky i nadále realizovány jde spíše o vyjádření vlastního hodnocení, než o důraz na obsahovou stránku knihy. Další metodou, jak provést kontrolu přečtených knih, je prostřednictvím besedy, kdy si žák připraví zvolenou knihu tak, že spolužáky seznámí s osobou autora a knihou. Učitel s ostatními spolužáky poté doplní bližší otázky pro vyjádření vlastního názoru.

2 Metoda výzkumu

V této kapitole bude pojednáno o volbě metody výzkumu, která je zde stěžejní pro sběr dat a jejich následné vyhodnocení. Nejprve bylo třeba se rozhodnout, zdali ke sběru požadovaných dat bude využito kvalitativního či kvantitativního výzkumu.

2.1 Kvalitativní výzkum

V případě kvalitativního výzkumu neexistuje finální a jednotná podoba vysvětlení, jak lze kvalitativní výzkum vymezit. V některých případech je kvalitativní výzkum zařazen pouze jako další ze segmentů výzkumu kvantitativního a jeho strategií. Jednou z negativních a dalo by se také říci snadno pochopitelných definic je, že kvalitativní výzkum je považován za „*jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvantifikace.*“⁷⁰ V případě delší a hodnotně odborné definice lze uvést tu, kterou představil profesor vzdělávací psychologie John Creswell: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“⁷¹

Podle metodologa Petera Gavory „*hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis.*“⁷² Na úvod kvalitativního výzkumu je potřebné určit téma a otázky, na které se v průběhu výzkumu odpoví. Kvalitativní výzkum je však pružným výzkumem, který lze různě proměňovat a reagovat na vzniklé situace, poněvadž výzkumník může upravovat a především vytyčovat nové hypotézy a otázky, které se v průběhu vyskytnou. V kvalitativním výzkumu probíhá sběr dat pomaleji a trvá tak delší časový interval. Obvykle probíhá sběr dat a jejich analýza současně, což vede k tomu, že výzkumník za delší časové období posbírá za vhodné kvalitativní strategie data, která ihned vyhodnotí. „*Pozorovatel zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje. Může přitom zhotovovat i audiofonní nebo obrazové záznamy, které potom analyzuje.*“⁷³ Během tohoto procesu musí mít výzkumník na paměti zvolené téma a otázky, které byly na úvod autorem výzkumu vytyčeny. Vyhodnocení sesbíraných dat

⁷⁰ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 50.

⁷¹ Tamtéž, s. 50.

⁷² GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, s. 142.

⁷³ Tamtéž, s. 142.

představuje zmíněnou pružnost kvalitativního výzkumu v praxi, poněvadž výsledky podají informace o tom, zda je postupováno tak, aby se šlo za vytyčeným cílem či nikoliv. Výzkumník se po vyhodnocení sesbíraných dat může rozhodnout, jak bude postupovat příště, na jaké prostředí se zaměří, jaká data skutečně potřebuje a která se pro jeho výzkum stávají zbytečnými. Rovněž může upravit cílovou skupinu respondentů. Kvalitativní výzkum je zakončený interpretací výsledků a výslednou zprávou, která „obsahuje podrobný popis místa zkoumání, rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, jež si výzkumník dělal při práci v terénu. Výzkumník může navrhnout teorii o fenoménu, který pozoroval“⁷⁴, poněvadž díky tomu, že pozorovatel byl přímo uvnitř zkoumaného prostředí, „se snaží jevy vysvětlovat očima zkoumaných osob, a ne na základě svých vlastních názorů, očekávání, tradicí apod. Všimá si i rozdílů mezi zkoumanými osobami a zjišťuje, zda existují rozdíly v tom, jak se ony dívají na danou věc.“⁷⁵

Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu patří:

- a) „výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců,
- b) výzkumník se snaží získat ucelený pohled na předmět studie,
- c) využívají se málo standardizované metody pro získání dat. Hlavním protagonistou je výzkumník sám. Typy dat zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty, úryvky z knih a dále to, co přibližuje život pozorovaných objektů,
- d) výzkumník se snaží o izolaci určitých témat a projevů,
- e) hlavním úkolem je dobrat se toho, jak se pozorované objekty chovají sami a v daném prostředí,
- f) posbíraná data se interpretují a analyzují induktivní metodou, to znamená, že není předem známý jakýkoliv obrazec výsledků, ale výzkumník sám interpretuje a analyzuje to, čeho byl svědkem a co sám zaznamenal.“⁷⁶

Kvalitativní výzkum má své výhody i nevýhody. Metodolog Jan Hendl tyto oba pohledy shrnul následujícím způsobem. Mezi přednosti řadí tyto body: „získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu; zkoumá

⁷⁴ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 51.

⁷⁵ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, s. 142.

⁷⁶ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 51.

fenomén v přirozeném prostředí; umožňuje studovat procesy; umožňuje navrhnout teorie; dobře reaguje na místní situace a podmínky; hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti; pomáhá při počáteční exploraci fenoménu“.⁷⁷ Nevýhody kvalitativního výzkumu naopak spatřuje v těchto bodech: „získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a dojí jiného prostředí; je těžké provádět kvantitativní predikce; je obtížnější testovat hypotézy a teorie; analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy; výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.“⁷⁸

Mezi další negativní přednosti kvalitativního výzkumu by se také mohly zařadit subjektivní závěry, které jsou výzkumníkem předkládány ve výsledné zprávě, zpochybněno může být rovněž i prostředí, které bylo vybráno pro sběr dat včetně respondentů. Nutno také říci, že kvalitativní výzkum, jak už z pojmenování vyplývá, necílí na kvantitu, ale na kvalitu, tudíž výčet respondentů nedosahuje vysokých čísel, ale spíše slabého počtu. Samotný nízký výčet respondentů je proto rovněž terčem kritiky, poněvadž vede k zobecňování výsledků a není jasné, jak byl samotný výběr respondentů sestaven. S tím souvisí neprůhlednost a netransparentnost výzkumu.

2.2 Kvantitativní výzkum

Základem kvantitativního výzkumu je předpoklad, že chování pozorovaných objektů je měřitelné. Metodolog Gavora dokonce protiklad kvantitativního a kvalitativního výzkumu označuje jako „číslo versus slovo.“⁷⁹ V předchozí části byl popsán kvalitativní výzkum, který se zaměřuje spíše na kvalitu, tedy na předem vytyčené prostředí, na nízký výčet respondentů, ale také na důraz podrobného sběru dat a jejich výsledky. Oproti tomu kvantitativní výzkum spočívá spíše v kvantitě, v množství, proto se ke sběru dat používají „náhodné výběry, experimenty, strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.“⁸⁰ Pracuje se zde s číselnými údaji, tudíž se „zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň).“⁸¹ Gavora v číselných údajích vidí výhodu, že se „dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit je v procentech, nebo použít další metody matematické statistiky.“⁸² Pracujeme

⁷⁷ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 51.

⁷⁸ Tamtéž, s. 51.

⁷⁹ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, s. 31.

⁸⁰ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 46.

⁸¹ GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000, s. 31.

⁸² Tamtéž, s. 31.

zde s metodami, které jsou ověřitelné a především měřitelné podle předem strukturovaných konstruktů. Výsledky, které z výzkumu vychází, snadno ověří otázky, které byly před provedeným výzkumem stanoveny.

Kvantitativní výzkum pracuje s hypoteticko-deduktivními metodami, které zahrnují šest komponent: teorii, hypotézu, operační definici, měření, testování hypotézy, verifikace. Pokud jednotlivé komponenty přiblížíme blíže, tak v teorii jde o to, že se „formálně vyjádří určité obecné tvrzení, které má potenciál vysvětlit vztahy v reálném světě“⁸³, hypotéza předpokládá, že „pokud teorie platí, budeme očekávat, že nalezneme vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y “⁸⁴, operační definice spočívá v tom, že „uvažujeme, co potřebujeme zjistit, abychom pozorovali X a Y “⁸⁵, měření je zrealizované pozorování, testování hypotézy je, že „provedeme závěry o platnosti hypotézy“⁸⁶ a verifikace je proces, kdy „vztáhneme výsledek testování zpět k teorii“.⁸⁷

V případě samotného měření se předpokládá, že jsou dodrženy dva základní a důležité charakteristiky: validita a spolehlivost. Validitou se myslí, že „se měří skutečně to, co se má měřit“.⁸⁸ V případě druhém - spolehlivosti, se předpokládá, že při měření tytéž věci dostaneme shodný výsledek.

Kvantitativní výzkum lze rozdělit na dva druhy: experimentální výzkum a neexperimentální výzkum. Experimentální výzkum je třeba připravit dopředu, než se začnou sbírat data. Podrobné naplánování se děje z toho důvodu, aby výsledky takového experimentu nebyly ovlivněny rušivými elementy, se kterými ve výzkumu není počítáno. Rušivé elementy by vedly ke zkreslení výsledků. Výzkumník sám tvoří samotný výzkum, tudíž aktivně a úmyslně zasahuje do tvorby experimentu a navodí takové podmínky, které poté sleduje a analyzuje výsledky.

Neexperimentální výzkum obsahuje obdobné parametry jako výzkum experimentální. Rovněž musí být dopředu naplánován, avšak výzkumník nemanipuluje s podmínkami a situacemi jedinců. Při uplatnění neexperimentálního výzkumu je vhodné, aby byla realizována pilotní studie, jejíž výsledky výzkumník vyhodnotí a dostane

⁸³ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 46.

⁸⁴ Tamtéž, s. 46.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Tamtéž.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ Tamtéž.

zpětnou vazbu, zdali parametry byly nastaveny vhodně. V opačném případě musí být parametry doplněny, opraveny a upraveny tak, aby vyhovovaly záměru.

Pro shrnutí metodolog Hendl uvádí přednosti kvantitativního výzkumu v jednotlivých bodech takto:

- a) *„testování a validizace teorií,*
- b) *lze zobecnit na populaci,*
- c) *výzkumník může konstruovat situace tak, že eliminuje působení rušivých proměnných a prokázat vztah příčina-účinek,*
- d) *relativně rychlý a přímočarý sběr dat,*
- e) *poskytuje přesná, numerická data,*
- f) *relativně rychlá analýza dat,*
- g) *výsledky jsou relativně nezávislé na výzkumníkovi,*
- h) *je užitečný při zkoumání velkých skupin.“⁸⁹*

Nevýhody kvantitativního výzkumu zahrnují naopak tyto čtyři body:

- a) *„kategorie a teorie použité výzkumníkem nemusejí odpovídat lokálním zvláštnostem,*
- b) *výzkumník může opominout fenomény, protože se soustřeďuje pouze na určitou teorii a její testování a ne na rozvoj teorie,*
- c) *získaná znalost může být příliš abstraktní a obecná pro přímou aplikaci v místních podmínkách,*
- d) *výzkumník je omezen reduktivním způsobem získávání dat.“⁹⁰*

2.3 Srovnání typů výzkumu

Při realizaci výzkumu se rozlišují dva typy: kvalitativní a kvantitativní. Oba druhy pracují s odlišnými metodami a technikami, případně se zaměřují na odlišné oblasti. Kvalitativní výzkum přináší především náhled na omezenou škálu skupiny, na kterou je zaměřený. V případě tohoto výzkumu je zřetel kladen na kvalitu, nikoli na kvantitu, tudíž sledovaným okruhem se stane pouze určitá skupina. Pozitivními aspekty je jistě to, že kvalitativní výzkum přináší podrobný vhled do prostředí a sledovaných jedinců. Relativně by se mohlo zdát, že kvalitativní výzkum není příliš náročný na samotnou

⁸⁹ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 49.

⁹⁰ Tamtéž, s. 49.

realizaci a analýzu výsledků. Právě mezi možná negativa patří velká časová náročnost, obtížná interpretace dat a také nízký vzorek respondentů, na které je výzkum zaměřen. Kvalitativní výzkum lze různě měnit, doplňovat hypotézy a podmínky podle toho, jaké výsledky přináší samotný průběh, avšak pro potřeby diplomové práce není kvalitativní výzkum vhodným výzkumným nástrojem. Ve výzkumu diplomové práce je potřeba se zaměřit na vymezené, ale rozsáhlé prostředí, ve kterém není zapotřebí detailních pozorování více sledovaných objektů. Konečné rozhodnutí, zdali má být zvolen výzkum kvantitativní či kvalitativní, je poměrně klíčové, protože jde o zásadní moment metodologické části při realizaci výzkumu. „*Dosti často se však student výzkumník může dostat do situace, že má výzkumné otázky a je nutné vyřešit metodologické aspekty, aniž by bylo zatím z něčeho jasné, zda data mají být kvalitativní, nebo kvantitativní.*“⁹¹ Pro potřeby jakéhokoliv výzkumu lze použít obou výzkumů.

Pro klíčové rozhodnutí nad konečnou metodologií je třeba si uvědomit několik důležitých bodů:

- a) popřemýšlet o výzkumných otázkách a o způsobu, jak je formulovat, zároveň jaké z výzkumných otázek plynou závěry ohledně dat,
- b) pokud chceme provést standardizované srovnání, určit tvar a dimenze, kvantifikovat vztahy mezi proměnnými a popsat variabilitu, tak je vhodné použít kvantitativní metody a dat,
- c) pokud chceme provést podrobné studium trendu nebo situace a zaměřit se na interpretace situací, tak je vhodné použít kvalitativní metody pro sběr dat a analýzu,
- d) pročíst literaturu, co ona nabízí k rozhodnutí o použití kvantitativního nebo kvalitativního výzkumu,
- e) promyslet důsledky s ohledem na praktično včetně sběru dat a přístupu ke zdrojům,
- f) jaký typ výzkumu dodá největší poznání,
- g) jaký typ výzkumu je blízký výzkumníkovi.

⁹¹ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 49.

2.4 Měření dat

Častým moment, který řeší problém výběru výzkumu, se týká dat a konkrétně sběru dat. Důležité je to z toho hlediska, že pro oba typy je potřeba nasbírat potřebný materiál, který má být analyzován, a mají z něho dále být vyvozeny závěry. Přichází tedy otázka měření. *„Měření je proces přeměny dat do čísel, a proto je operací, která diferencuje kvantitativní a kvalitativní data.“*⁹² Nad měřením ve spojitosti s výzkumem je potřeba se důkladně zamyslet. Zamyslet se nad tím, k čemu nám měření dat bude a jak k němu přistupovat při získání poznatků. S tím souvisí tvorba našich otázek, když se rozhodujeme mezi oběma typy výzkumu:

- a) *„otázky se musí jasně formulovat,*
- b) *otázky musí rozhodovat o budoucích datech,*
- c) *měření je důležité, pokud ho lze zrealizovat,*
- d) *lze použít oba typy dat.“*⁹³

Ve výzkumu má být zodpovězena otázka, jak byla vyřešena otázka výběru mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, resp. přesně by mělo být podáno vysvětlení, pro jaký typ se výzkumník rozhodl, zdali pro:

- a) *„kvantitativní metody a data*
- b) *kvalitativní metody a data*
- c) *kombinace kvantitativních metod a kvalitativních dat, případně obráceně.“*⁹⁴

V případě třetího bodu, v otázce kombinace metod a dat, je potřeba jasně a srozumitelně naformulovat, jaké metody budou použité kvantitativně a jaká data kvalitativně. *„Také se musí vyjasnit, jaký druh kombinování bude použit, protože existuje několik rozličných způsobů, jak to provést. Je velmi důležité, aby přístup pomocí obou typů metod měl jasné logické odůvodnění, jak budou oba typy dat využity.“*⁹⁵ V konečném důsledku při volbě mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem musí být zohledněno, jaký směr bude mít výzkum při samotné realizaci a jaké záměry s výzkumem máme. Podle toho je třeba zvolit typ výzkumu.

Pro potřeby diplomové práce byl vybrán výzkum kvantitativní. Jak již z pojmenování výzkumu vyplývá, je zaměřen na kvantitu, tedy na množství. Kvantitativní

⁹² PUNCH, Keith. Úspěšný návrh výzkumu. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 73.

⁹³ Tamtéž, s. 73.

⁹⁴ PUNCH, Keith. Úspěšný návrh výzkumu. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 74.

⁹⁵ Tamtéž, s. 74.

výzkum může obsáhnout větší lokální prostředí, než výzkum kvalitativní. Jelikož je zde potřeba zisku relevantních dat za větší lokální prostředí a především od velkého množství respondentů, vyhovuje těmto požadavkům kvantitativní výzkum. Vedle zmíněných aspektů přináší klady v poměrně snadném a svižném sběru dat, poskytuje spolehlivé číselné údaje, relativně rychlou analýzu dat a je užitečný při zkoumání velkých skupin. V případě potřeb diplomové práce, ve které je třeba se zaměřit na sběr dat od vysokého množství respondentů, aby se dostalo potřebných dat k analýze v konkretizovaném lokálním prostředí, tak kvantitativní výzkum vyhovuje podmínkám zcela nepochybně. Při sběru dat od stovek respondentů není na místě jít cestou technik, jakými jsou pozorování či rozhovor se strukturovanou či nestrukturovanou podobou. Sběr dat od stovek respondentů vyžaduje rychlý a přímočarý přístup, kdy bude postupováno tak, aby sběr dat byl pořízen v krátkém časovém intervalu. Kvantitativní výzkum pro takový účel pracuje s technikou dotazníku, který má předem nastavenou strukturu - otevřené či uzavřené otázky, které vedou respondenty k jednoznačným odpovědím a výzkumníka k přesným numerickým datům, která lze analyzovat za kratší dobu, než v případě technik výzkumu kvalitativního.

Přesná numerická data jsou rovněž přínosem pro diplomovou práci v tom, že omezují vliv výzkumníka. Dotazníky, které jsou rozdány mezi stovky respondentů, obsahují otevřené i uzavřené otázky, které přinesou jednoznačné odpovědi, které lze numericky vyjádřit. S takovým výsledkem již nelze dále manipulovat a upravovat ho podle subjektivních zásahů výzkumníka. Výzkumník v kvantitativním výzkumu pracuje s daty, která jsou jednoznačná. Právě techniky, jakými jsou např. pozorování nebo dotazování prostřednictvím rozhovoru, které používá kvalitativní výzkum, konkrétní numerická data nepřinesou, to vede k účasti výzkumníkovy subjektivity, která je do výzkumu vnesena a výzkum je jeho subjektivitou zcela nepochybně ovlivněn.

Rychlá analýza dat je zde dána podobou sběru dat. Jelikož jednotlivé dotazníky mají jednotnou strukturu v podobě jednotných otevřených a uzavřených otázek, každý respondent zodpoví totožné otázky. Na základě odpovědí budou vyčísleny konkrétní data, ve kterých jasná orientace umožní jejich analýzu. Výsledky jsou následně nezávislé na výzkumníkovi, poněvadž výzkumníkovi poskytnou konkrétní numerická data a stírá se zde jeho vliv.

Pro potřeby diplomové práce je rovněž pozitivní přínos kvantitativního výzkumu v podobě zaměření na velké skupiny. Jelikož je potřeba sebrat data od co největšího počtu

respondentů, aby byl získán relevantní vzorek pro následnou analýzu výsledků v dané lokalitě, je zde faktor zaměření na velké skupiny důležitý. Data budou sebrána od stovek respondentů. V případě volby kvalitativního výzkumu by zaměřenost na tak velkou skupinu respondentů nebyl možný.

2.5 Sběr dat

Po klíčové volbě mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem dochází k volbě sběru dat. Sběru dat je přikládán již význam realizace samotného výzkumu, poněvadž data jsou aktivně sebrána od respondentů, tedy od okruhu dotazovaných, jejíž výběr byl učiněn v před realizační fází. Ve fázi, která realizaci předchází je ujasněno, co bude zkoumáno a jaký nevhodnější typ techniky ke sběru dat bude použitý. Pro každý výzkum se hodí odlišná technika sběru dat. „*Dále je zde rozhodující úroveň poznatků o předmětu zkoumání.*“⁹⁶ Nad úrovní poznatků o předmětu zkoumání se výzkumník zamýšlí již ve fázi před realizací výzkumu, poněvadž úroveň poznatků vede výzkumníka k rozhodnutí, zdali vybrat mezi kvalitativním či kvantitativním výzkumem. „*Někdy neznáme problematiku natolik, abychom u zkoumaných charakteristik (znaků, proměnných) byli schopni určit jejich základní podoby, ve kterých se v sociální realitě vyskytují/objevují. Z toho plyne, že u nich nemůžeme stanovit odpovídající kategorie a zvolená technika sběru dat musí zůstat v podobě spíše nestandardizované.*“⁹⁷ Nestandardizovaná podoba sběru dat udává, že je třeba se vydat spíše cestou kvalitativního výzkumu, avšak výzkumník v praxi zvolí techniku podle potřeby a podle možností. Aspekt nestandardizovaného sběru dat nemusí tedy být nutný, výzkumník si vybere techniku ve více variantách, poněvadž se nepohybuje mezi standardizovanými a nestandardizovanými technikami, ale „*používá řadu variant, od zcela standardizovaných až po naprosto nestandardizované, jakož i částečně či polostandardizované.*“⁹⁸ V konečném součtu je váha rozhodnutí ponechána na výzkumníkovi, která z technik a jejich variant bude na základě úrovně poznání použita.

Třetím aspektem, který výzkumník řeší při volbě techniky sběru dat je efektivita. Efektivita ve výzkumu znamená, „*že pokud můžeme ke zkoumání použít více vhodných technik, vybíráme tu, o které jsme přesvědčeni (případně máme zkušenosti), že přináší kvalitnější výsledky. Dále volíme tu, která je vzhledem k našim organizačním možnostem*

⁹⁶ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 91.

⁹⁷ Tamtéž, s. 91.

⁹⁸ Tamtéž, s. 91.

lépe zvládnutelná. A pochopitelně též tu, jež se při stejné kvalitě výsledků a organizační náročnosti zdá jako efektivnější.“⁹⁹ V otázce efektivity jde o to, aby výzkumník dosáhl nejlepšího možného výsledku vzhledem k tomu, co od výzkumu očekává, co chce zkoumat, jakých dat chce k závěrečné analýze dosáhnout.

Na okraji volby techniky sběru dat stojí také aspekt, který je neméně důležitý jako předchozí vyjmenované. Jedná se o aspekt, který je vztažen přímo k osobě výzkumníka, ten by měl být nezávislý, znamená to, „*že by se měl v maximální možné míře oprostit také od vlastních kontextů sociálních, rasových, náboženských aj.*“¹⁰⁰ Nezávislost výzkumníka vede k nezávislým výsledkům, které nebudou nijak deformovány. Jestliže chce výzkumník dosáhnout dat, která přinesou kýženou efektivitu, musí vybranou techniku aplikovat na celou skupinu respondentů, bez ohledu na možnost vynechání respondenta z negativních důvodů.

Ve vztahu ke zkoumání sociální skutečnosti se rozlišuje dvojí dělení. Experimentální a neexperimentální přístup. Zmíněné dělení patří k základní metodologické podstatě. Přístup neexperimentální je takový, který „*je ve své vlastní přirozenosti, ve své aktuální podobě, jak se v ní zkoumané charakteristiky, proměnné, znaky atp. běžně projevují.*“¹⁰¹ Přístup experimentální znamená, že lze „*s některými proměnnými manipulovat a sledovat důsledky jejich působení na další proměnné.*“¹⁰²

V reálné podobě je přístup experimentální součástí získávání sběru dat, avšak v porovnání s přístupem neexperimentálním je využitý v menší míře. Experimentální přístup není obvykle z koncepčních, technických a organizačních pokaždé uskutečnitelný. V konečném důsledku si příklon k experimentálnímu či neexperimentálnímu přístupu volí výzkumník, poněvadž on aktivně získává data a potřebuje nalézt optimální způsob, jak je získat. Optimálním způsobem v ohledu k výzkumným cílům, předmětu výzkumu a jeho možnostem.

Základní techniky sběru dat lze rozdělit do dvou větších celků. Prvním celkem je pozorování a druhým celkem je dotazování. Pozorování zahrnuje samostatný celek, zatímco v případě dotazování lze zvolit rozhovor, dotazník či anketu.

⁹⁹ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 92.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 92.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 93.

¹⁰² Tamtéž, s. 93.

2.5.1 Dotazování

Nyní bude blíže popsán celek, ze kterého se vychází při volbě metody sběru dat pro potřeby diplomové práce, a to dotazování, poněvadž dotazování je další možností, jak lze sebrat požadovaná data. Je to „jedna ze základních metod empirického výzkumu v pedagogice založená na verbální komunikaci mezi výzkumníkem a dotazovaným.“¹⁰³ Dotazování je tedy zaměřeno především na oblast sociální. Nelze se tedy pohybovat v oblasti neživých předmětů. Jde o kontakt mezi živými bytostmi. „Podstatou dotazování je kladení otázek, ať už ve formě mluvené (rozhovor), nebo písemné (dotazník).“¹⁰⁴

Při dotazování je zásadním krokem tvorba otázek. Otázky musí být pokládány srozumitelně, jednoznačně a jasně bez ohledu, zdali se jedná o dotazník, rozhovor či anketu. Je třeba se vyvarovat odbornými či cizím termínům, poněvadž odborným termínům rozumí pouze odborná skupina jedinců. Otázce tedy musí dotazovaný rozumět. Při tvorbě otázek je třeba si dát pozor na možné riziko mezi konotací a denotací. „Denotace je lexikální význam, konotace je význam na základě osobní zkušenosti a z ní plynoucích souvislostí.“¹⁰⁵ Dotazovaným se při vyslovení nebo přečtení otázky vybaví, co si na základě výrazu představuje. Tvůrce otázek musí dát pozor také na to, aby otázky byly vysloveny ve správném znění a nebyly příliš dlouhé. Rizikem takové otázky může v konečném důsledku být to, že respondent otázku nepochopí, pochopí ji odlišně, případně s ohledem na délku zapomene, na co se tazatel ptal. Při tvorbě otázky se rovněž musí tvůrce zaměřit na psychologickou oblast. Při volbě slov je potřeba se vyhnout takovým, které mohou být pro respondenta problematické vzhledem k životní situaci v rodině - úmrtí manželky, zkušenost s domácím násilím apod.

Dalším faktorem při tvorbě otázky je vyvarování se sugestivních otázek. Jedná se o takové otázky, kdy vkládáme respondentům odpovědi do úst zvolenou otázkou. „Je pravděpodobné, že zjevné sugesce se nikdo nedopustí (,Souhlasíte s trestem smrti, že ano?‘), ale určitý sugestivní náboj má i formulace jednostranná (,Souhlasíte s trestem smrti?‘). Proto je vhodnější hledat podoby skutečně neutrální (,Jaký je váš názor na trest smrti?‘).“¹⁰⁶ Rozhovory ještě mají rizikový faktor v podobě neverbálního projevu. Tazatel by se měl vyvarovat neverbálních projevů a spíše sám sebe umravnit.

¹⁰³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 56.

¹⁰⁴ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 99.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 100.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 101.

2.5.1.1 Dotazník

Dotazník je „výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob.“¹⁰⁷ Metodolog Jan Hendl označuje dotazník za „formulář, který vyplňuje obvykle sám respondent (případně v interakci s tazatelem či programem na internetu).“¹⁰⁸ Zpravidla jde o silnou techniku pro sběr dat. Je použitelný pro přímý kontakt s respondenty, avšak pouze v písemné podobě, což „přináší určitá aplikační omezení - nelze jej užít při výzkumu osob, pro které je čtení a psaní z nějakých důvodů obtížné (malé děti, osoby nevidomé, mentálně či jinak postižené, noví imigranti dosud nezvládající úřední, oficiální jazyk ad.).“¹⁰⁹ Podle Hendla „výzkumníci používají dotazník, aby získali informace o myšlenkách, pocitech, postojích a hodnotách zkoumaných osob.“¹¹⁰ V dotazníku obvykle výzkumník směřuje a sestavuje otázky tak, aby se týkaly prostoru, ve kterém se respondent nachází a „v rámci vyplňování dotazníku respondent čte otázky, interpretuje jejich význam a následně na ně odpovídá.“¹¹¹ Dotazník se používá jak v kvalitativním, tak kvantitativním výzkumu, je tedy použitelný na obou úrovních. V praxi se podle výběru výzkumu řeší míra standardizace dotazníku. Dotazníky v kvantitativním výzkumu můžeme rozdělit do třech typů:

- a) „volný dotazník,
- b) polostrukturovaný,
- c) strukturovaný.“¹¹²

Volný dotazník

Volný dotazník „představuje de facto pouze určité téma a takřkajíc ‚čistý papír‘, na který se má informant volně rozepsat.“¹¹³ Výhodou je následné vyhodnocení dat, protože respondent svoji odpověď zaznamenává písemnou formou, nikoli mluvenou, jako je tomu v případě rozhovoru. Tudíž odpadá problém se záznamem, kdy výzkumník musí respondenta nahrát za pomoci záznamového zařízení a následně jeho odpovědi přepsat či jinak dešifrovat. Při volném dotazníku tento problém mizí. Při písemné formě respondent

¹⁰⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 55.

¹⁰⁸ HENDL, Jan a REMR, Jiří. Metody výzkumu a evaluace. Vydání první. Praha: Portál, 2017, s. 82.

¹⁰⁹ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 119.

¹¹⁰ HENDL, Jan a REMR, Jiří. Metody výzkumu a evaluace. Vydání první. Praha: Portál, 2017, s. 82.

¹¹¹ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 80.

¹¹² REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 119.

¹¹³ Tamtéž, s. 119.

zaznamená své myšlenky přímo, a to uspořádaně a přehledněji. Pro výzkumníka je následná analýza dat snazší. Výzkumník se však před realizací musí rozhodnout, jaký je předmět jeho výzkumu. Při výzkumu, který je např. zaměřen na slovní vyjadřování, případně na spontánní vyjadřování, volný dotazník, resp. písemná forma vhodná není, poněvadž výzkumníkovi neposkytne relevantní data.

Polostrukturovaný dotazník

Dotazník polostrukturovaný nepředstavuje „čistý papír“, jako v případě prvním. Tento typ dotazníku obsahuje již určitou strukturu. Lépe řečeno má dané téma a otázky. Na otázky může respondent odpovědět v libovolném pořadí. Odpadá však výše zmíněná volnost. Zde již respondent má predepsanost toho, jak při odpovědích postupovat.

Strukturovaný dotazník

Třetí typ dotazníku má již jasně stanovenou strukturu a „může mít jakousi ‚zárodečnou‘ podobu nějakého formuláře, kde jsou vytištěny v určitém pořadí otázky, na které má informant odpovědět.“¹¹⁴ Při realizaci dotazníkového šetření je „prezentován všem respondentům víceméně stejně.“¹¹⁵ Dotazník může obsahovat všechny tři druhy otázek: uzavřené, polouzavřené i volné.

2.5.1.1.1 Dotazníkové šetření

V případě kvalitativního výzkumu se dotazníkové šetření liší tím, že dotazníky nejsou rozesílány hromadně, ale spíše se realizují v situaci tazatel-dotazovaný, to znamená, že „bývá místo jejich vyplňování omezeno hlavně na pracovní výzkumníka, vzácně na pracoviště informanta. Informant většinou dotazník dostává prezenčně, takže návratnost je poměrně vysoká.“¹¹⁶ Při kvalitativním výzkumu zpravidla nemusí být dotazník jedinou technikou pro sběr dat, může být pouze doplňkem k jiné zvolené technice, např. k rozhovoru.

¹¹⁴ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 119.

¹¹⁵ HENDL, Jan a REMR, Jiří. Metody výzkumu a evaluace. Vydání první. Praha: Portál, 2017, s. 146.

¹¹⁶ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 119.

Při kvalitativním výzkumu je návratnost dotazníku poměrně vysoká. Značí to realizace, kdy probíhá mezi výzkumníkem a respondentem individuální šetření, ať už v místě výzkumníka, nebo v místě respondenta. Oproti tomu kvantitativnímu výzkumu je vytykána právě nízká nenávratnost. Výzkumník si zajisté před realizací musí promyslet, aby sběr dat proběhl tak, aby dostal relevantní data a aby data měla odpovídající hodnotu, takže výzkumník potřebuje vysokou návratnost dotazníků. Problém nízké návratnosti je tedy potřeba eliminovat. „*Pesimistické pohledy se kloní k názoru, že u nepřipravené akce lze očekávat návratnost cca 5-20 % poštou rozeslaných dotazníků.*“¹¹⁷ Jinde se uvádí návratnost ještě nižší, „*kolem 10-15 %.*“¹¹⁸

Tato čísla jsou vysoce nízká a následné závěry nemohou tak poskytnout relevantní a důvěryhodné údaje. „*Ani rozeslání další vlny dotazníků nemusí toto zásadní ohrožení reprezentativity uspokojivě vyřešit, nehledě na zvýšené časové i finanční nároky.*“¹¹⁹ Aby měl výzkumník co nejvyšší návratnost, tak je zpravidla vhodné, aby zvolil cílovou skupinu respondentů tak, aby bylo v moci výzkumníka sebrat data individuálně a být co nejvíce účasten sběru dat osobně, nespoléhat se na distribuci za pomoci pošty či elektronického rozeslání. Při osobním zadávání se také vyhneme „*případným nesrovnalostem a zároveň můžeme odpovědět na dotazy.*“¹²⁰ Při osobním kontaktu s respondenty, případně lze zvolit i náhradní alternativu v podobě zadání druhou osobou, kterou však vlastní účast eliminujeme, však hovoříme o vysoké návratnosti dotazníků. Vysoká úspěšnost dosahuje „*obvykle 90-95 %, výjimečně i 100 %.*“¹²¹ Dalším aspektem, jak zvýšit návratnost dotazníku je rovněž délka dotazníku - vysoký počet otázek na větší počet stran se netěší oblibě nejen respondentů, ale také těch, kteří dotazníkové šetření povolují (např. učitelé na základních či středních školách). A v poslední řadě lze návratnost navýšit vzhledem dotazníku.

Specifickým okruhem výzkumné realizace dotazníkového šetření v současné době je realizace tzv. online, která probíhá tak, že vyhotovené dotazníky jsou umístěny na internet (na konkrétní webové stránky). Nesmyslí se tím elektronické rozeslání přes e-mailové adresy, které je označováno za zastaralou možnost, protože „*v případě e-mailu*

¹¹⁷ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 120.

¹¹⁸ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 87.

¹¹⁹ REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 120.

¹²⁰ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 87.

¹²¹ SKUTIL, Martin a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 87.

*musí výzkumník znát e-adresu respondenta, aby mohl získat požadovaný výběr.*¹²² Riziko nízkého procenta návratnosti zůstává stejné, respondentovi sice přijde dotazník k vyplnění do e-mailové schránky, on ho nemusí vyplnit a tudíž nezaslat zpět. Umístěním na internet se mají na mysli konkrétní webové stránky¹²³, které nabízí vkládání dotazníků a jejich následné vyplnění, případně nabízí i tu možnost, že si výzkumník může dotazník pomocí přednastavených funkcí vytvořit. Vložení na webové stránky není jedinou výhodou, které online dotazníky s sebou přinášejí. Jedná se také o rychlost vyplnění, snížení finančních nákladů, originální design a také o rychlé vyhodnocení dat v podobě přehledných tabulek i grafů.

Dotazník umístěný na webových stránkách, který je dostupný respondentům, však nese ta rizika, že *„nemáme vždy kontrolu, kdo dotazník vyplní. Musíme počítat s výběrem založeným na dobrovolnosti spíše než s náhodným výběrem.*“¹²⁴ Rovněž nemáme zajištěno, že od jednoho respondenta nedostaneme více vyplněných dotazníků, protože je vyplní opakovaně, případně z různých zařízení s připojením na internet (počítač, notebook,...). Při realizaci online dotazníkového šetření se také musí počítat s tím, aby respondenti požadovaný přístup na internet skutečně měli, v opačném případě dostaneme data pouze od těch, kteří přístup na internet mají, a opačná skupina je rázem znevýhodněna. Samozřejmě webové stránky umožňují i takové možnosti, kdy se u dotazníků nastaví omezená viditelnost a výzkumníkovi se potom nabízí možnost s rozesláním webové adresy k vyplnění. Tímto krokem se však online dotazník dostává na rovinu dotazníku rozeslaného do e-mailové schránky a stírají se procenta úspěšnosti s jeho návratností.

¹²² HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017, s. 151.

¹²³ Např.: www.surveymonkey.com; www.surveywriter.com.

¹²⁴ HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017, s. 151.

3 Vlastní výzkum

3.1 Způsob realizace výzkumu a výběr respondentů

V této kapitole bude blíže rozepsáno o praktické části, konkrétně o realizaci samotného kvantitativního výzkumu a jeho výsledcích. Pro realizaci výzkumu bylo zapotřebí promyslet, zdali se půjde cestou kvalitativního či kvantitativního výzkumu. Po zralé úvaze vzhledem k výzkumným potřebám bylo rozhodnuto, že se při výzkumu půjde cestou kvantitativního výzkumu, poněvadž je zapotřebí obsáhnout co největší počet respondentů a posbírat co nejvíce dat k závěrečné analýze. Z technik kvantitativního výzkumu byla vybrána technika dotazování, konkrétně dotazník. Zvažovalo se vhodné vytvoření dotazníku tak, aby splnil potřeby výzkumu a zároveň byl průchodný v konkrétních institucích, do kterých měly být dotazníky dány pro sběr dat.

Ze samotných institucí - základních škol, se vědělo, že vysoký počet otázek není zpravidla průchodný, poněvadž narušuje vyučovací hodiny a samotným vyučujícím strukturu jejich práce, proto bylo potřeba vytvořit takový počet otázek, který by nebyl pro vyučovací hodiny zátěží. Společně s počtem otázek bylo potřeba se zamyslet nad strukturou dotazníku a přesněji nad tím, zdali budou obsaženy otázky otevřené či uzavřené. Pro žáky je zajisté snazší, pokud zodpovídají otázky, u kterých jsou uvedené možnosti, vzhledem k tématu výzkumu, kdy je potřeba získat informace rovněž o doporučené četbě, případně o čtenářských zájmech jako takových, nebylo rozumné uvádět pouze kroužkovací uzavřené otázky. Nakonec vznikl kompromis, kdy dotazník byl vytvořen s uzavřenými, ale i otevřenými otázkami. Konkrétně dotazník obsahuje 13 otázek, z toho je 10 otázek uzavřených a 3 otázky otevřené. Konkrétně byly zahrnuty následující otázky:

1. Ročník
2. Pohlaví
3. Čteš si sám/sama pro zábavu?
4. Chodíš do veřejné knihovny?
5. S kým si povídáš o knihách?
6. Kdo ti doporučuje knížky ke čtení?
7. Kolik přečteš knih za měsíc?
8. Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou?
9. Jaké knihy bys rád/ráda četl/četla (žánry)?

10. Co jsi v poslední době četl/a za knihu?
11. Jakou knihu máš nejoblíbenější?
12. Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby?
13. Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá (atraktivní)?

Uzavřené otázky obsahují možnosti, z nichž respondent vybere a zakroužkuje odpověď. Otázky otevřené se vztahují k četbě a po dotazovaných se bude chtít uvedení písemné odpovědi. Dotazník je umístěn k nahlédnutí v příloze diplomové práce (Příloha A).

Okruhem pro sběr dat bylo zvoleno statutární město Hradec Králové. Cílovou skupinou jsou žáci šestých a devátých ročníků základních škol. Ročník byl stanoven z důvodu volby tématu diplomové práce, která je zaměřena na doporučenou četbu na 2. stupni základních škol. Druhým důvodem pro výběr šestého a devátého ročníku je vstupní a výstupní ročník na 2. stupni základní školy. Třetím důvodem pro volbu cílové skupiny je rovněž vývojová fáze pubescence, kdy se žák v šestém ročníku nachází v začátku fáze a v devátém ročníku naopak na jejím konci. Ze sběru dat byly vyřazeny žáci víceletých gymnázií a speciálních škol. Do výzkumu byly zahrnuty školy, které odpovídají zvolené lokalitě, zároveň sběr dat byl stanoven podle záměrného a náhodného výběru.

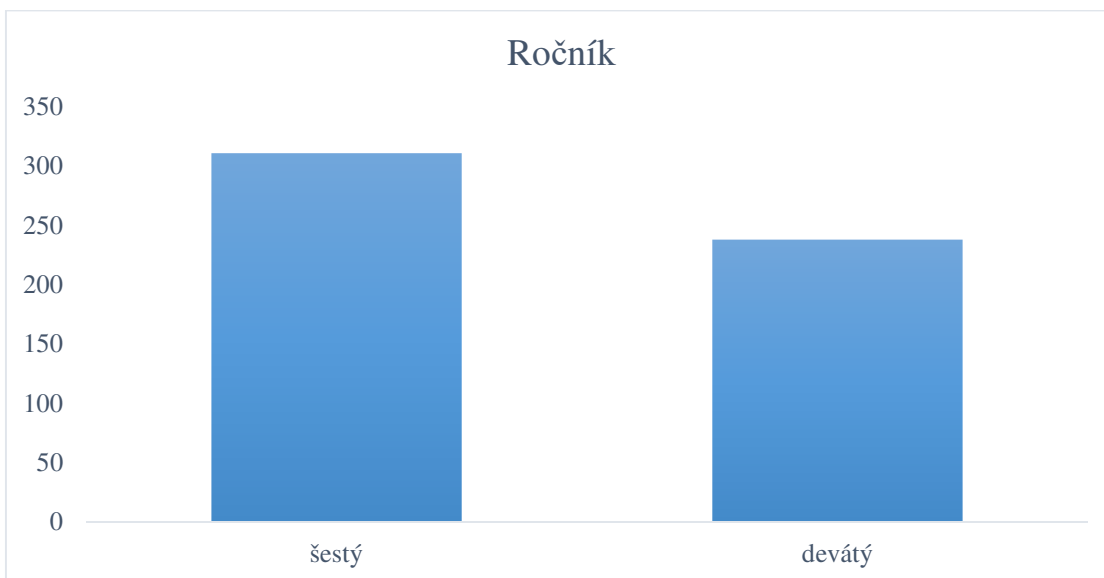
Po vyhotovení dotazníku, zvolení respondentů a lokality bylo zapotřebí zvolit způsob zadání dotazníků. Vzhledem k faktu, že poštovní, elektronický a další neosobní způsob zaslání dotazníků do místa sběru dat dosahuje nízkého procenta návratnosti, bylo rozhodnuto, že dotazníky budou ve školách zadány osobně, a to osobně v jednotlivých třídách. Tímto byla zajištěna maximální míra návratnosti. Před zadáním dotazníků bylo vedení školy nejprve osloveno osobně, aby byl domluven termín zadání dotazníků i s ohledem na náplň vyučovacích hodin, bylo tak předejito narušení hodiny v oblasti písemného zkoušení, případně z důvodu dalších školních aktivit jako jsou realizované soutěže, projektové dny, exkurze, výlety a jiné. V oslovených základních školách se dotazníkové šetření setkalo s kladným přijetím a následně byl domluven vhodný termín na jeho uskutečnění.

Dotazníkovému šetření předcházela pilotní verze, která byla zahrnuta z důvodu zjištění, v jaké kvalitě byl dotazník vytvořen a zdali v něm nejsou otázky, kterým by žáci jakkoli neporozuměli. Pilotní verze se realizovala na vzorku 22 žáků (11 chlapců a 11 dívek) šestého ročníku Základní školy Habrmanova v Hradci Králové. Při zadání

dotazníků byla žákům vysvětlena pravidla vyplňování. Žákům bylo zdůrazněno, že u otázek, které obsahují možnosti, je zapotřebí odpověď zakroužkovat. V případě uzavřených otázek bylo žákům zdůrazněno, aby v případě 9. otázky napsali písemně konkrétní žánr, případně byl tolerovaný i název knihy, pokud by žáci nedokázali uvést přesný žánr. U zbylých uzavřených otázek (10. a 11.) bylo zdůrazněno, aby žáci uvedli konkrétní název knihy. Během vyplňování byli žáci pozorováni, zdali nemají se způsobem vyplňování problémy. Někteří žáci se opakovaně zeptali, aby se ujistili, zdali mnou vyřčená pravidla pochopili správně. Zpravidla se jednalo pouze o jejich ujistění. Vyhodnocení pilotní verze proběhlo podle odlišnosti pohlaví, to znamená podle chlapců a dívek součtem zakroužkovaných odpovědí u jednotlivých možností v uzavřených otázkách. Zastoupení jednotlivých odpovědí je následně vyjádřeno v procentech. Otevřené otázky byly vyhodnoceny podle žánrů, to se týká zejména otázky číslo 9, u otázek číslo 10 a 11 byly uvedené názvy knih vyjádřeny odpovídajícím žánrem a jejich zastoupení bylo následně vyjádřeno rovněž procenty. Pro grafické znázornění výsledků pilotní verze bylo využito sloupcových grafů. Při následném vyhodnocení bylo zjištěno, že všechny dotazníky jsou vyplněné podle pokynů. Na pilotní verzi tedy byla úspěšně otestována podoba dotazníku, která mohla být následně zařazena do ostrého dotazníkového výzkumu.

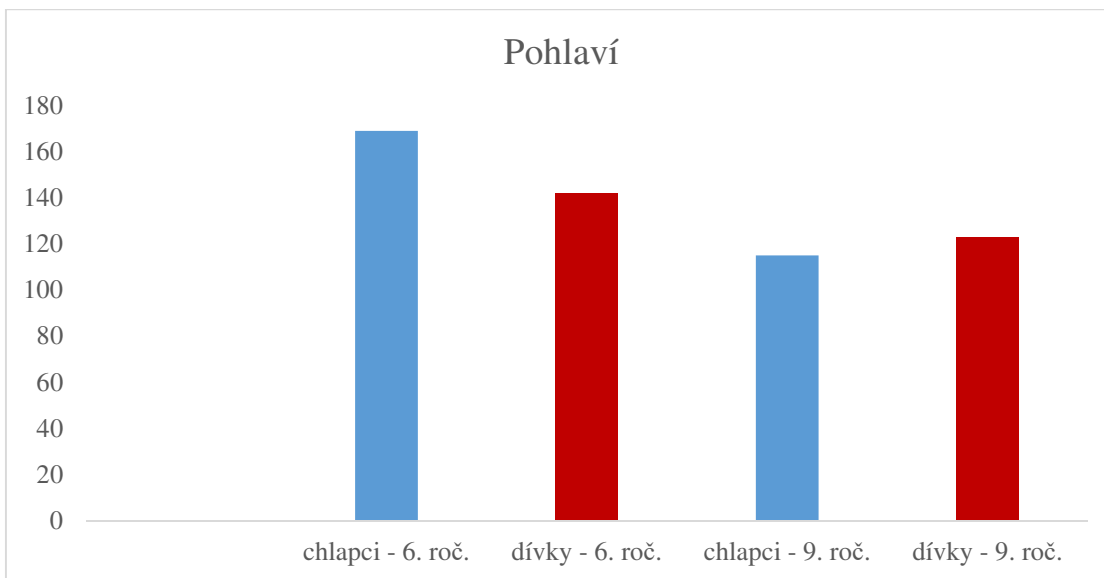
Dotazníkového výzkumu se v období od března do června roku 2017 celkem zúčastnilo 549 žáků základních škol v Hradci Králové, z toho v šestém ročníku byla data sebrána od 311 žáků (169 chlapců a 142 dívek) a v devátém ročníku od 238 žáků (115 chlapců a 123 dívek). Z vyplněných dotazníků nebyly vyřazeny žádné dotazníky, poněvadž ve všech zadaných dotaznících byly zakroužkovány uzavřené otázky a v otevřených otázkách byla zapsána odpověď. Analýza dat proběhla podle diferenciaci ročníků (šestý a devátý) a následně podle pohlaví (chlapci a dívky). V případě uzavřených otázek byly stejně jako u pilotní verze sečteny zakroužkované možnosti u jednotlivých otázek, následně bylo jejich zastoupení vyjádřeno procenty. V případě otevřených otázek byly sečteny zastoupené žánry (otázka číslo 9), v případech ostatních (otázky číslo 10 a 11) byly názvy knih převedeny na odpovídající žánry a ty byly následně sečteny a jejich zastoupení bylo vyjádřeno rovněž procenty. Ke grafickému znázornění bylo také užito sloupcových grafů.

3.2 Výsledky dotazníkového šetření



Graf č. 1 - Ročník

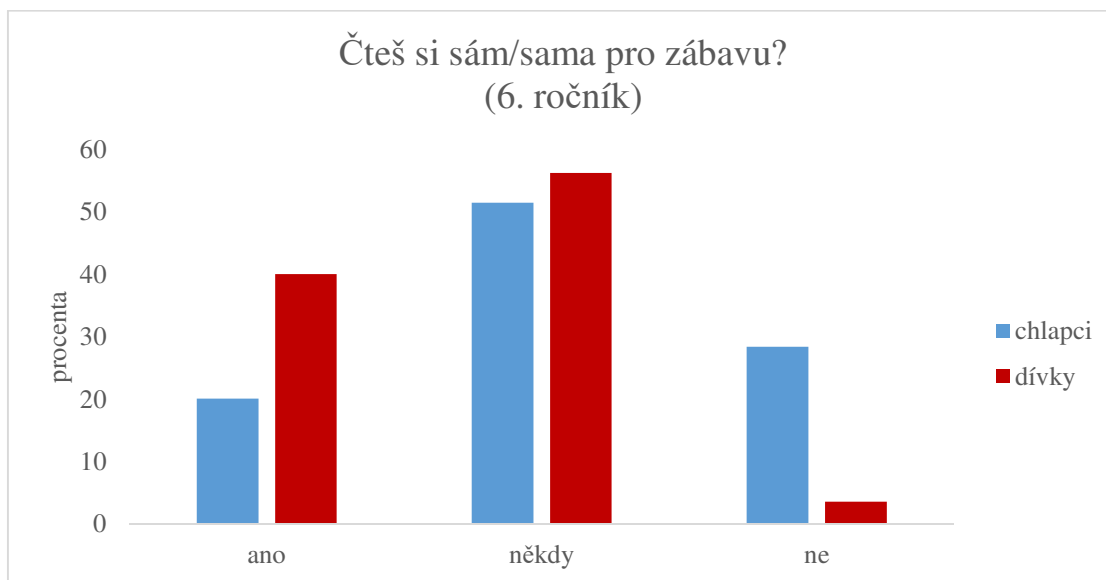
Ročník. Graf dokládá počty žáků, kteří poskytli data do dotazníkového šetření podle jednotlivých ročníků. V šestém ročníku se zúčastnilo celkem 311 žáků, v devátém ročníku se zúčastnilo 238 žáků.



Graf č. 2 - Pohlaví

Pohlaví. Sloupcový graf dokládá počet zúčastněných žáků rozdělených podle třídy a pohlaví, kteří se zapojili do dotazníkového šetření a zároveň tedy počet, od kolika žáků se podařilo získat požadovaná data. Z grafu lze vyčíst, že ze šestých tříd pochází data od 142 dívek a 169 chlapců, z devátých tříd se zapojilo 123 dívek a 115 chlapců.

Pokud porovnáme čísla v rámci diference třídy a dále podle pohlaví, všimneme si, že v devátý ročník nabízí nižší počet oproti šestým ročníkům. Důvod je dán zejména úbytkem žáků, kteří v sedmých ročnících odchází na víceletá gymnázia. Tím se počet snižuje.

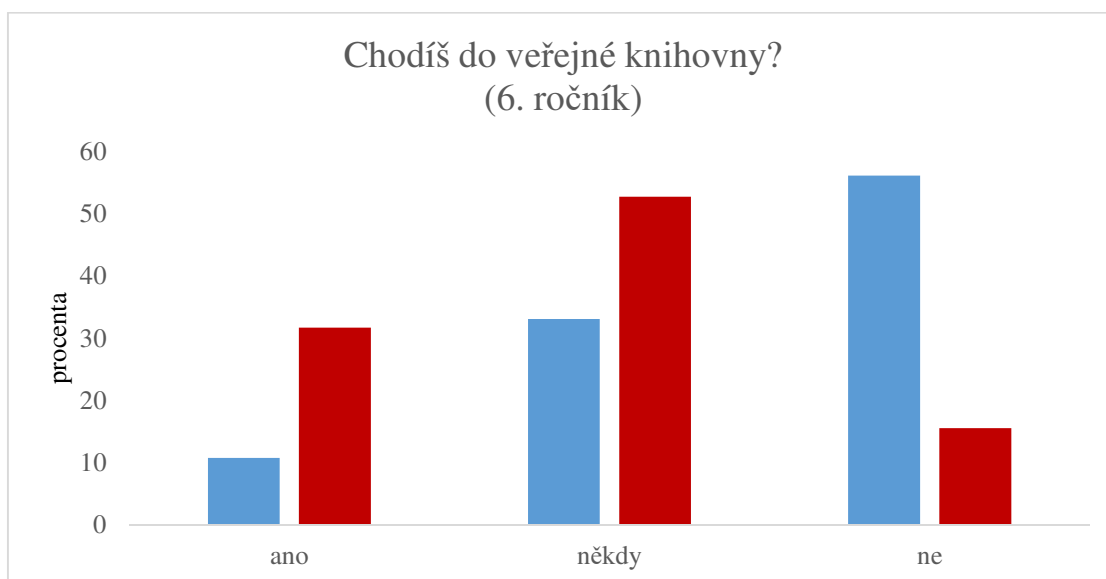


Graf č. 3 - Čteš si sám/sama pro zábavu? (6. ročník)

Čteš si sám/sama pro zábavu? Sloupcový graf dokládá, že největší zastoupení v šestých ročnících u dívek má odpověď „někdy“. Na druhém místě stojí „ano“ a mizivé procentuální zastoupení má odpověď „ne“. U chlapců sledujeme obdobné pořadí odpovědí, avšak s tím rozdílem, že odpověď „někdy“ dosahuje téměř podobné hodnoty, ale dívky oproti chlapcům čtou jednoznačně pro zábavu více, tuto skutečnost nedokládá pouze vyšší procento v odpovědi „ano“, ale také mizivé procento v odpovědi „ne“, zatímco chlapci nečtou pro zábavu mnohem více. Je na místě poznamenat, že šestý ročník vstupuje do fáze pubescence, jedná se o fázi, která začíná 11. rokem, případně 12. rokem života a vrcholí v období 15. roku života. Šesté třídy tedy stojí na začátku fáze. Chaloupka označuje období pubescence jako křižovatku čtenáře. Křižovatka symbolizuje přechod žáka mezi období dítěte do vyšší dimenze, tedy touhu pohybovat se na úrovni dospělého, ačkoliv ještě dospělý není, jinými slovy lze ve zkratce tuto křižovatku nazvat, že jde o „věkové období rozpornosti mezi tím, co dítě chce, a tím, co může - mezi tím, co by si přálo, a tím, čeho je schopno.“¹²⁵ Dochází tedy k většímu rozpětí činností a mezi takovou činností je zpravidla i četba, protože „čtenářství vstupuje do vztahů s jinými

¹²⁵ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 366.

činnostmi jako jedna možnost seberealizace.“¹²⁶ Chaloupka dále uvádí, že charakteristickým průběhem čtenářství v pubescenci je skutečnost, že „přibližně od deseti let podle něho kvantita četby dítěte začíná stoupat.“¹²⁷



Graf č. 4 - Chodíš do veřejné knihovny? (6. ročník)

Chodíš do veřejné knihovny? Graf ukazuje u dívek převažující odpověď „někdy“, na druhém místě „ano“ a na třetím místě se umístila odpověď „ne“. U chlapců se nachází výsledek v zrcadlově opačném pořadí. Většina jednoznačně odpověděla, že do knihovny nechodí, na druhém místě se nachází odpověď „někdy“ a pouze malé procento zcela kladnou reakci, že do knihovny chodí. Z výsledných dat lze tedy vyčíst, že dívky navštěvují knihovnu.

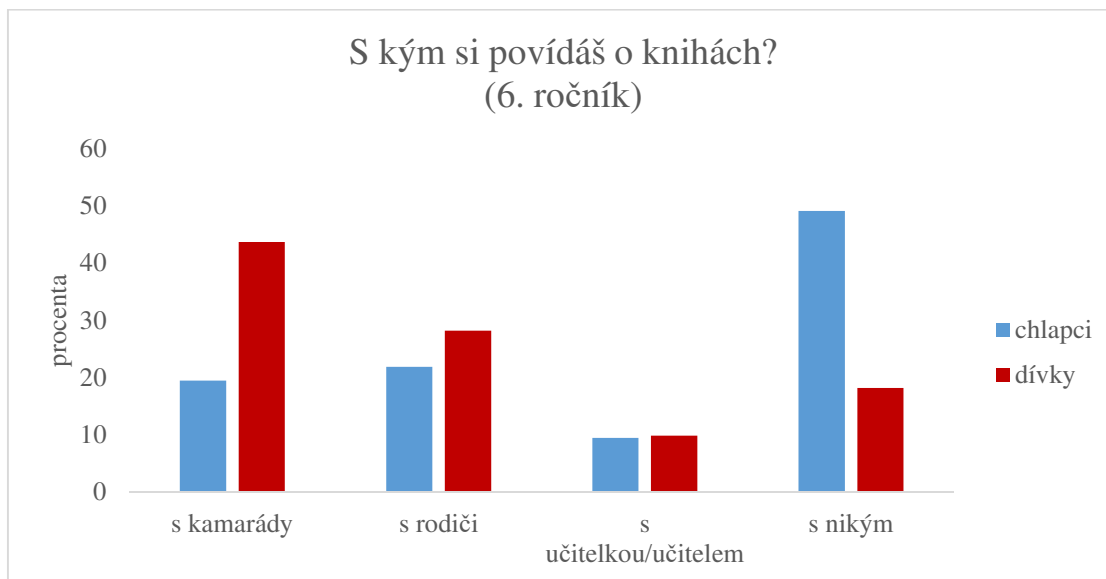
Zcela záporná odpověď dokládá fakt, že tito žáci do knihovny vůbec nechodí, přesto je zřejmé, že nezájem o knihovnu projevují v drtivé většině chlapci, dívky projevují nezájem minimálně. Žáci, kteří přišli s odpovědí „někdy“, kterých je téměř srovnatelné množství mezi dívkami a chlapci, nejspíš projevují zájem o knihovnu v případě nejnutnější potřeby - půjčení knihy v rámci doporučené četby, půjčení knihy pro sepsání domácí práce, případně pro sehnání dalších informací. V případě kladné odpovědi „ano“ spatřujeme větší procento u dívek.

Tuto skutečnost lze vysvětlit tak, že dívky směřují ke čtenářství a přijímání informací více, než chlapci. Zároveň je na místě zmínit, že do knihovny nemusí chodit

¹²⁶ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 366.

¹²⁷ Tamtéž, s. 366.

primárně za vypůjčením knih, ale také za zhlédnutím besed, vzdělávacích přednášek či jinak zaměřených tematických akcí.

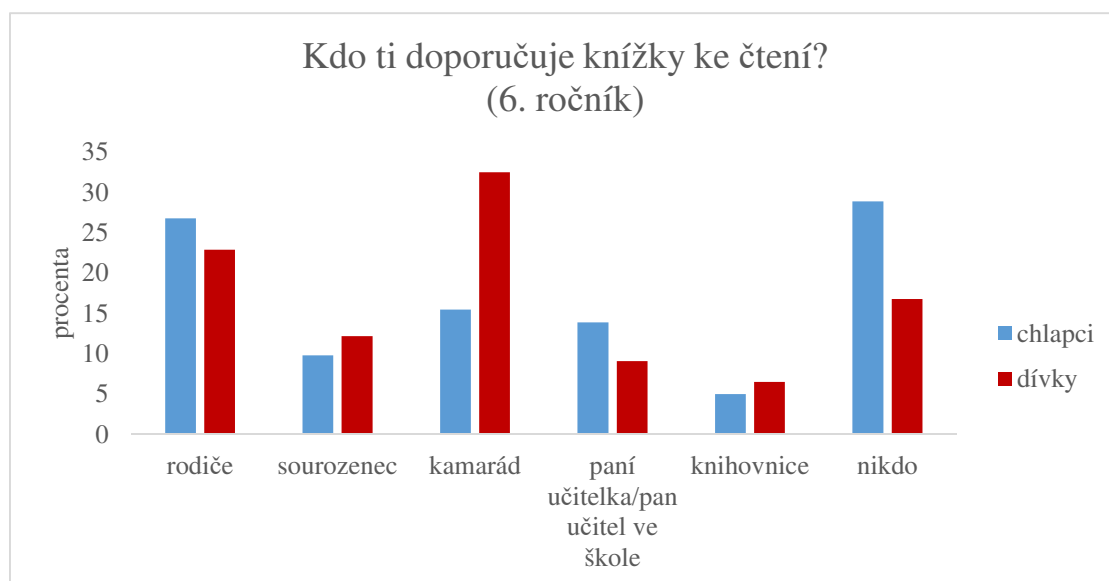


Graf č. 5 - S kým si povídáš o knihách? (6. ročník)

S kým si povídáš o knihách? Sloupcový graf dokládá procentuální zastoupení u čtyř odpovědí. O knihách si zcela jednoznačně dívky povídají s kamarády, dále s rodiči, s nikým a na posledním místě se umístila odpověď „s učitelkou/učitelem“. U chlapců se nachází výsledky odlišné. Na prvním místě se jednoznačně objevila odpověď „s nikým“, následují v téměř podobném zastoupení odpovědi „s kamarády“ a „s rodiči“, na posledním místě se nachází „s učitelkou/učitelem“.

V případě dívek jsou data logickým vyústěním věkových charakteristik. Obecně s nástupem do školního prostředí přichází žák do kontaktu s kolektivem, tudíž si vyměňuje jednotlivé dojmy, zážitky a zkušenosti. V době, kdy je žák na křižovatce, kdy četba mnohem více zasahuje do jeho života, je to opět kolektiv, se kterým si vyměňuje dojmy a podněty k četbě. Na druhém místě jsou to jistě rodiče, se kterými je žák nejvíce v kontaktu a až poté se o četbě poradí s učitelem, případně i s nikým.

Komunikace o knihách zároveň koresponduje s předchozími grafy, které dokládaly aktivní zájem dívek o četbu. Naopak negativní reakce jsou i zde v malém měřítku jako je tomu v předchozích případech. U chlapců výsledky korespondují předchozí negativní zájem o četbu ve volném čase i v případě docházky do knihovny. V případě ostatních odpovědí je situace vyrovnanější, než u dívek. O nepatrný zlomek více se chlapci baví o knihách s rodiči, dále s vrstevníky. Jedná se o dvě nejčastější skupiny, se kterými se žák setkává.



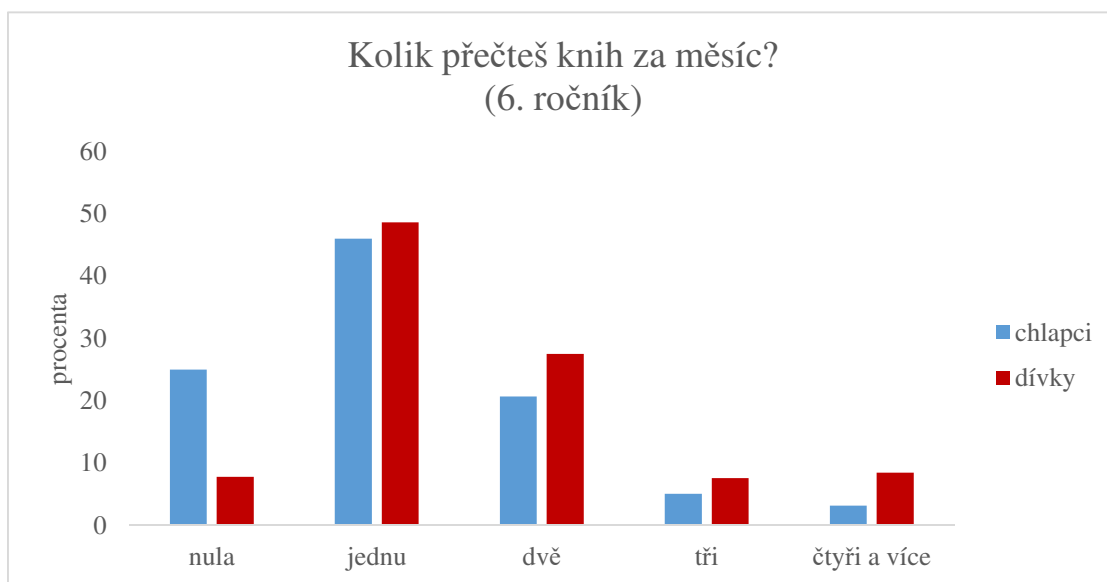
Graf č. 6 - Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? (6. ročník)

Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? Tento graf dokládá, kdo doporučuje žákům knížky ke čtení. Pro dívky je největším doporučovatelem kamarád, poté rodiče, následuje odpověď „nikdo“ a v malém zastoupení následuje sourozenec, paní učitelka/pan učitel ve škole a knihovnice. Největší oblibě se těší odpověď „kamarád“, skutečnost koresponduje s předchozím grafem, kdy kamarádi rovněž obsadili prvenství. Opět jde o častý kontakt s vrstevníky, se kterými se dívky setkávají ve školním prostředí, případně společně tráví volný čas. Rovněž není vyloučeno ani to, že účast v knihovně je spojena nikoliv v jednotlivcích, ale ve větších skupinách. Druhý největší kontakt, s kým se žák setkává a tráví volný čas, jsou rodiče, tudíž také oni hrají důležitou roli na výběr knih. Zarážející je ukazatel v případě knihovnice, poněvadž u dívek (graf č. 3) vidíme poměrně vysoké procento chůze do knihovny, tudíž by se dalo předpokládat, že dívky budou komunikovat s knihovnicí o knihách ve větším zastoupení. Výsledek dokládá, že knihovnice však nehraje důležitou roli v ohledu doporučení knih.

U chlapců se na prvním místě objevují s drobnou odchylkou odpovědi „nikdo“ a „rodiče“. Následuje „kamarád“, „paní učitelka/pan učitel ve škole, kteří jsou téměř shodně na druhém místě a dále je zde „sourozenec“ a „knihovnice“. Ve výsledku spatřujeme diferenciaci mezi chlapci a dívkami. Dívky za největší subjekt, který jim doporučuje knihy ke čtení, považují kamarády. U chlapců je to buď nikdo, což koresponduje s předchozími negativními reakcemi, případně rodiče.

Rodiče jsou v tomto ohledu největší autoritou, která dohlíží na literární výchovu svých dětí, případně jsou to právě rodiče, ke kterým má žák největší důvěru s žádostí

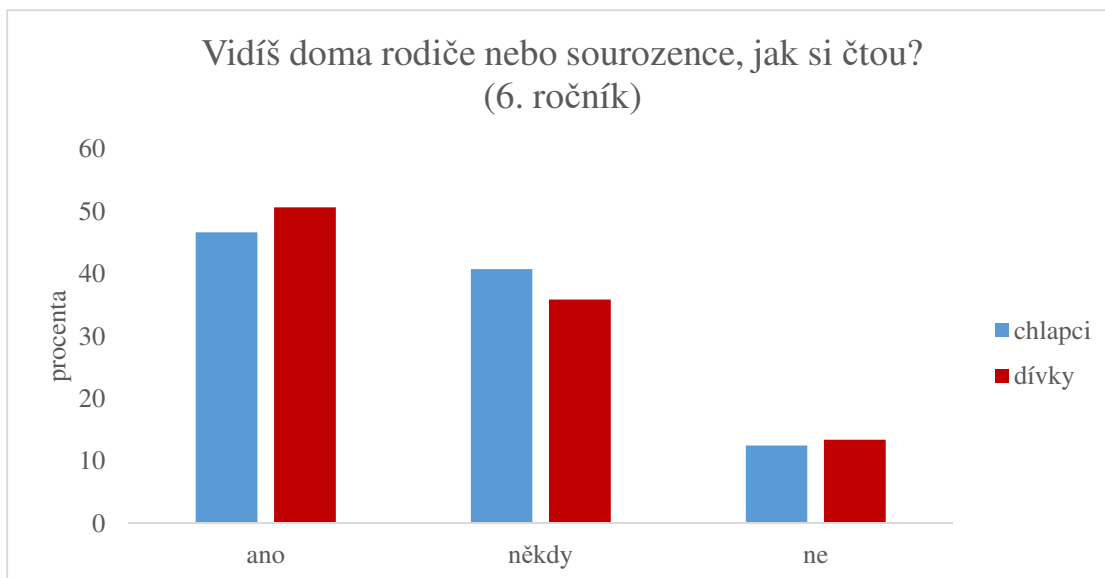
o radu a pomoc v případě vývěru četby. Za zmínku stojí jistě poukázat na fakt, učitelé se těší o málo větší oblibě u chlapců, než u dívek. Jedním z důvodů jistě může být fakt, že chlapci mají nižší oblibu knih a v případě potřeby se s žádostí o radu obrátí právě na učitele. Stejně jako u dívek si i chlapci s žádostí o radu nechodí ke knihovnicím, avšak zde je třeba poznamenat, že u chlapců se knihovna netěší příliš velké oblibě.



Graf č. 7 - Kolik přečteš knih za měsíc? (6. ročník)

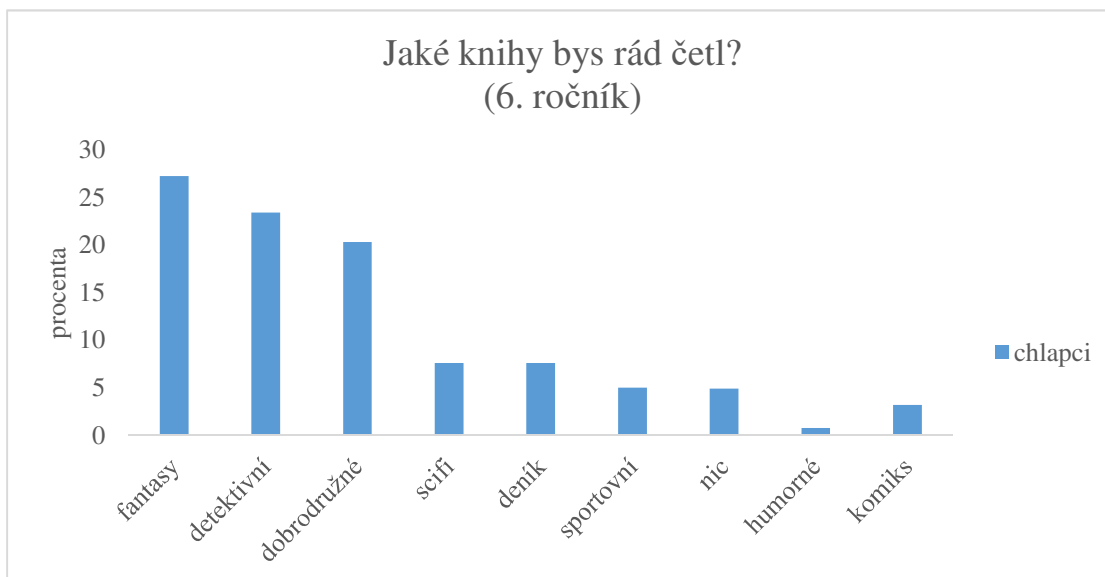
Kolik přečteš knih za měsíc? Ve sloupcovém grafu, který je zaměřen na to, kolik knih přečte žák za měsíc, vidíme, že u dívek vládne jedna přečtená kniha za měsíc, na druhém místě se umístily dvě knihy za měsíc, s výrazným odstupem se poté téměř shodně, pouze s drobnou odchylkou, umístily odpovědi „čtyři a více“, „nula“ a „tři“. U chlapců také vládne jedna přečtená kniha za měsíc, následuje žádná přečtená kniha, dále dvě knihy a nepatrné zastoupení mají i tři knihy a „čtyři a více“.

Porovnáme-li obě pohlaví, tak zjistíme, že dívky jsou pilnějším čtenářkami. U obou pohlaví vládne varianta s jednou přečtenou knihou za měsíc, u chlapců tato možnost má nepatrně více procent, avšak dívky mají slabé zastoupení nepřečtených knih, zatímco chlapci u odpovědi „nula“ zaznamenali poměrně vysoké procento. V obou případech jedna přečtená kniha za měsíc může souviset s povinností doporučené školní četby, u chlapců nulová odpověď koresponduje s negativními reakcemi v předchozích případech. Je však vidět, že dívky sáhnou i k více knihám za měsíc, než chlapci, což dokládají data i z předchozích případů. Z grafu dále vyplývá, že chlapci i dívky v drtivé většině přečtou minimálně jednu knihu za měsíc.



Graf č. 8 - Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (6. ročník)

Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? Graf u dívek dokládá, že převládá odpověď „ano“, následuje možnost „někdy“ a na posledním místě s odstupem se nachází možnost „ne“. U chlapců je výsledek stejný, rovněž vládne odpověď „ano“, následuje možnost „někdy“ a s výrazným odstupem „ne“. Z grafu jednoznačně vyplývá, že obě pohlaví spatřují ve svých domovech rodiče nebo sourozence, jak si čtou. Existuje pouze slabý zlomek těch, kteří nikoho čtoucího doma nespatřují.

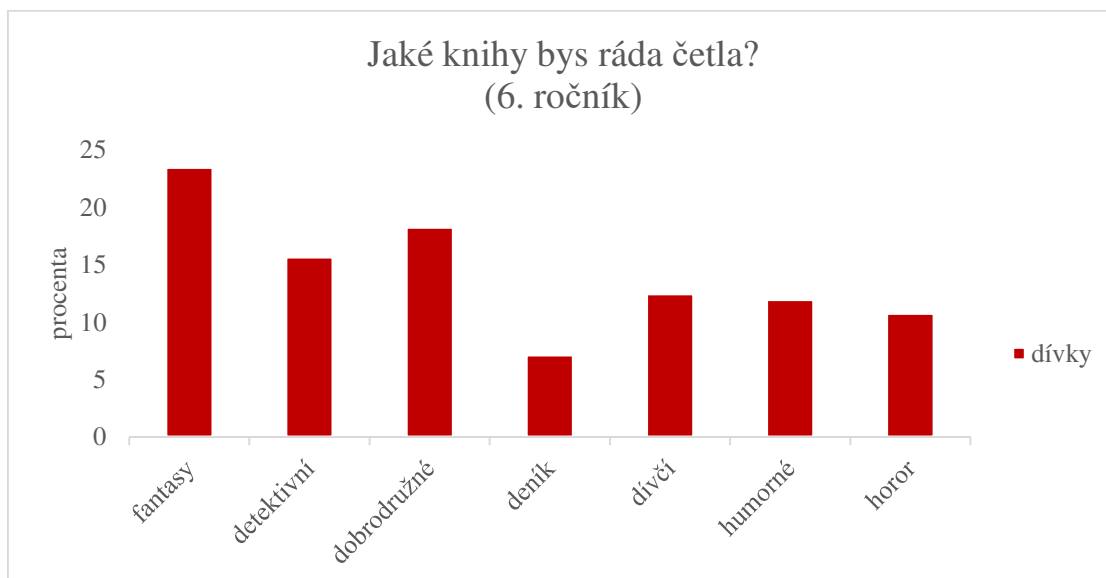


Graf č. 9a - Jaké knihy bys rád četl? (6. ročník)

Jaké knihy bys rád četl? Graf dokládá, že mezi chlapci šestého ročníku má nejvyšší zastoupení fantasy společně s žánrem detektivním a dobrodružným. Je zde na místě se dotknout průběhu čtenářství v pubescenci, kdy u chlapců se dostáváme „přes *Robinsona Crusoea*, *indiánky*, *dobrodružnou literaturu a cestopisně dobrodružnou*

*literaturu k detektivkám a oddechové četbě.*¹²⁸ Zájem o dobrodružnou literaturu postupně roste a právě v pubescenci se tento typ literatury dostává do popředí zájmu. Výčet prvních tří ostatně náhodný, fantasy literatura nemusí v tomto ohledu nijak mást, zpravidla jde o výčet tří žánrů, jejichž prvky se mísí, tudíž detektivní a dobrodružné prvky lze spatřit i ve fantasy literatuře a naopak prvky fantaskní a detektivní v literatuře dobrodružné.

U chlapců je zde viděn zájem o exotično, o únik do fantazijních světů, zároveň však o hrdinství a napětí. Chlapci dále projevují zájem o sci-fi a deníky. Deníky se těší nebývalému zájmu především u žáků na pomezí konce prvního a počátku druhého stupně základní školy. Následuje sportovní tematika, nikoliv příběhy se sportovní tematikou, avšak autobiografické knihy významných sportovců. Část chlapců se rovněž vyjádřila, že si nepřeje nic číst a malé zastoupení má také humorná literatura a komiks.



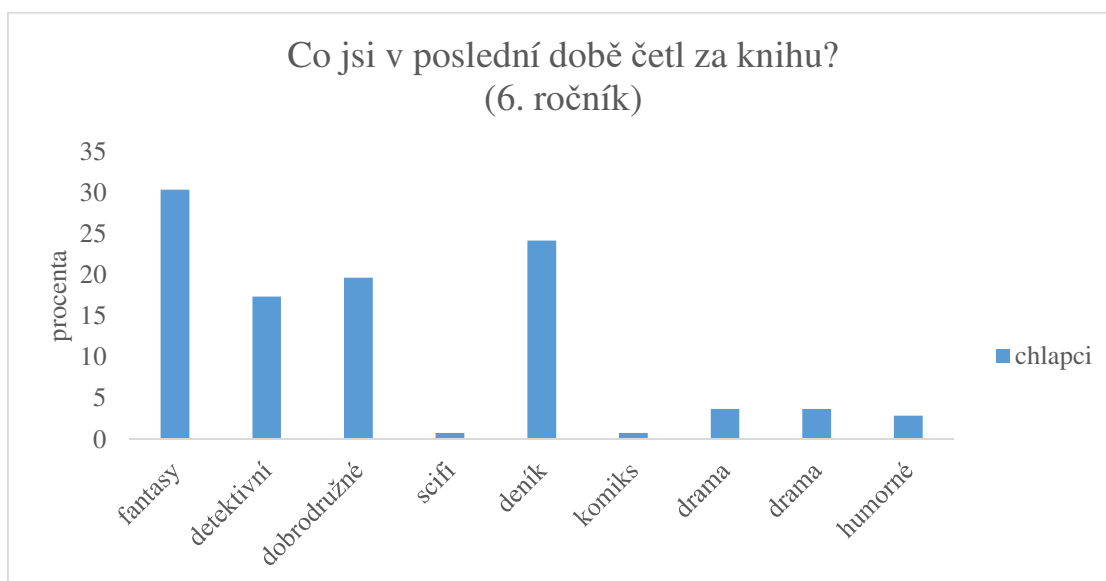
Graf 9b - Jaké knihy bys ráda četla (6. ročník)

Jaké knihy bys ráda četla? Graf, který dokládá, co by rády četly dívky šestého ročníku, přináší obdobné výsledky jako graf s chlapci, pouze s tím rozdílem, že detektivní a dobrodružná literatura si vyměnily pořadí. Na prvních třech místech se tedy umístila fantasy literatura, následovaná dobrodružnou a detektivní. Nejedná se o překvapivý ukazatel, ostatně Chaloupka říká, že tento fakt se ukazuje „u dívek do jisté míry také, ale s převažující orientací k tzv. dívčí literatuře zhruba od jedenácti až dvanácti let.“¹²⁹ Samostatná dívčí literatura je ve výsledku umístěna až na čtvrté místo následovaná

¹²⁸ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 366.

¹²⁹ Tamtéž, s. 366.

humornou a horory, na posledním místě deníky. Zde je na místě dodat, že se jedná o žánry, které mohou být míseny prvky ostatních žánrů, takže se předpokládá, že dívky zvolí literaturu fantastickou či detektivní s dívčí hrdinkou.



Graf 10a - Co jsi v poslední době četl za knihu? (6. ročník)

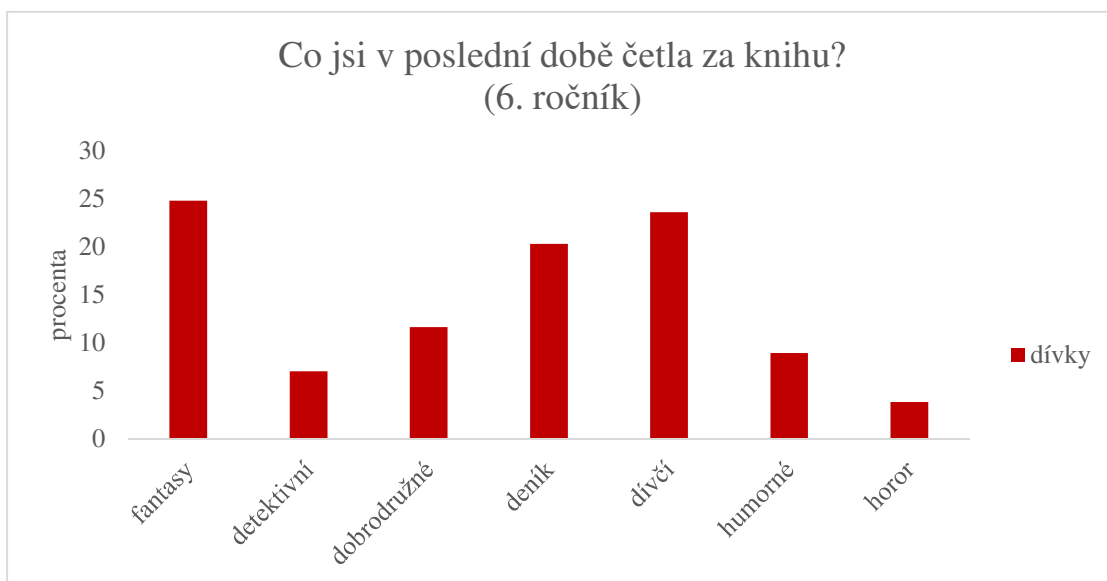
Co jsi v poslední době četl za knihu? U chlapců graf dokládá, že nejčastěji v poslední době četli fantasy literaturu. Oproti předchozímu grafu se zde navýšila deníková forma. Obsadila druhé místo. Poté následuje dobrodružná literatura společně s detektivní. U fantasy literatury se nejčastěji objevovaly tituly jako *Harry Potter*¹³⁰ (1. vydání 1997), *Percy Jackson*¹³¹ (1. vydání 2005) či *Hraničářův učeň*¹³² (1. vydání 2004). Jde o tituly, ve kterých se prolíná fantasy s dobrodružstvím, případně i detektivní zápletkou. To dokazuje zájem chlapců o mužské hrdiny a touhu po dobrodružství a odpoutání se do vedlejších světů od reality. Vymyká se deníková literatura, zde se nejčastěji objevuje *Deník malého poseroutky*¹³³ (1. vydání 2007), kde hlavním protagonistou je chlapec, který popisuje strasti svého a rodinného života, což je chlapcům blízké. Malé zastoupení zde dále mají drama, humorná literatura, sci-fi a komiks.

¹³⁰ Autor: Joanne Kathleen Rowlingová.

¹³¹ Autor: Rick Riordan.

¹³² Autor: John Flanagan.

¹³³ Autor: Jeff Kinney.



Graf 10b - Co jsi v poslední době četla za knihu? (6. ročník)

Co jsi v poslední době četla za knihu? U dívek graf dokládá, že v poslední době nejčastěji četly fantasy literaturu, následuje dívčí žánr a deník. V případě fantasy literatury lze pozorovat podobné jevy jako u chlapců. Setkáváme se zde s tituly jako např. *Harry Potter*¹³⁴ (1. vydání 1997), *Percy Jackson*¹³⁵ (1. vydání 2005), *Erilian*¹³⁶ (1. vydání 2010), *Hunger games*¹³⁷ (1. vydání 2008). Jedná se o tituly, ve kterých se mísí dobrodružná stránka společně s detektivní, fantastickou a rovněž v některých případech jde o směřování k dívčí literatuře. Právě poslední dva tituly vystupují s dívčí hrdinkou, tudíž je zde patrné mísení jednotlivých atributů napříč žánry. V případě dívčí literatury se objevují tituly od autorky Jacqueline Wilsonové, které se nejčastěji vyznačují prvními láskami a romantikou. Mezi deníky se objevuje *Deník malého poseřoutky*¹³⁸ (1. vydání 2007), avšak dívky uváděly často také *Deník mimoňky*¹³⁹ (1. vydání 2009), který se liší vystupováním dívčí hrdinky. Následují dobrodružná a humorná literatura, na konci se umístily horory.

¹³⁴ Autor: Joanne Kathleen Rowlingová.

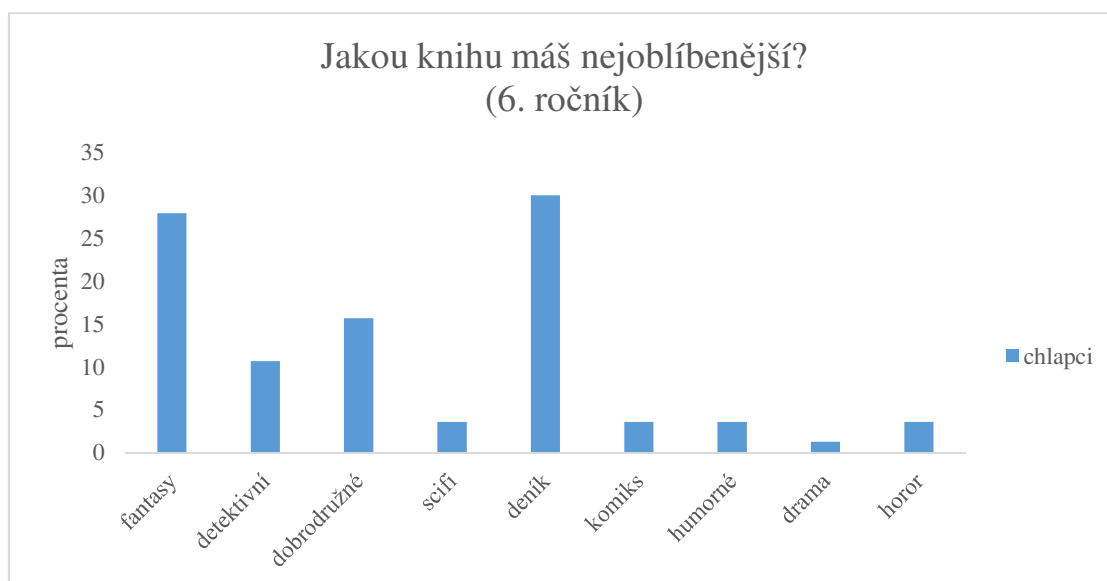
¹³⁵ Autor: Rick Riordan.

¹³⁶ Autor: Tereza Janišová.

¹³⁷ Autor: Suzanne Collinsová.

¹³⁸ Autor: Jeff Kinney.

¹³⁹ Autor: Rachel Renée Russell.



Graf č. 11a - Jakou knihu máš nejoblíbenější (6. ročník)

Jakou knihu máš nejoblíbenější? U chlapců graf ukazuje, že nejoblíbenější knihy se nachází v deníkové literární podobě. Zde je viděn výrazný nárůst oproti předchozím výsledkům. Vítězem je zde jednoznačně *Deník malého poseřoutky*¹⁴⁰ (1. vydání 2007), který se v drtivé většině skrývá pod prvenstvím deníku. Chlapci případně v mizivém počtu i titul *Velkej frajer Nate*¹⁴¹ (1. vydání 2009). Následuje fantasy, která je nejčastěji zastoupena *Harrym Potterem*¹⁴² (1. vydání 1997), *Hobitem*¹⁴³ (1. vydání 1937), *Percym Jacksonem*¹⁴⁴ (1. vydání 2005), v malé míře *Eragonem*¹⁴⁵ (1. vydání 2002) a *Hraničářovým učněm*¹⁴⁶ (1. vydání 2004). V detektivním žánru se objevují tituly od Thomase Breziny. Dále se malém zastoupení objevují humorná literatura, sci-fi, komiks a také horory.

¹⁴⁰ Autor: Jeff Kinney.

¹⁴¹ Autor: Lincoln Peirce.

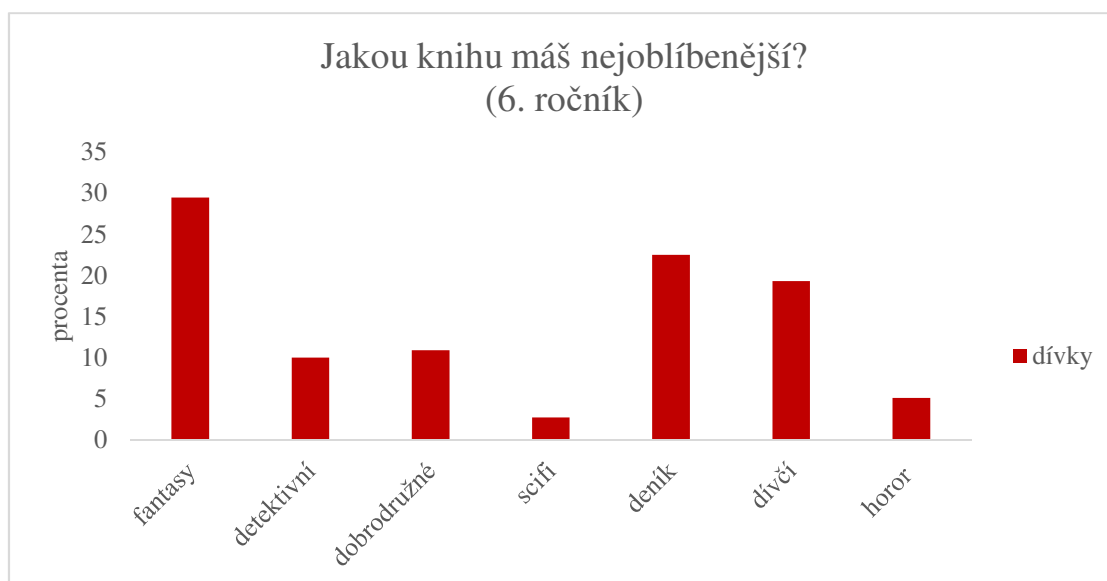
¹⁴² Autor: Joanne Kathleen Rowlingová.

¹⁴³ Autor: John Ronald Reuel Tolkien.

¹⁴⁴ Autor: Rick Riordan.

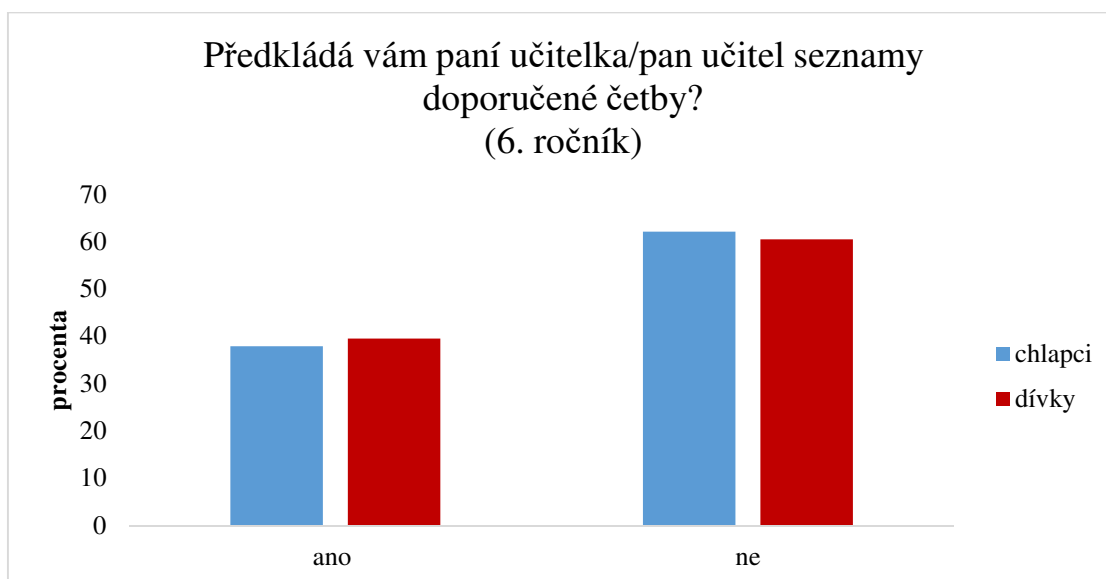
¹⁴⁵ Autor: Christopher Paolini.

¹⁴⁶ Autor: John Flanagan.



Graf č. 11b - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (6. ročník)

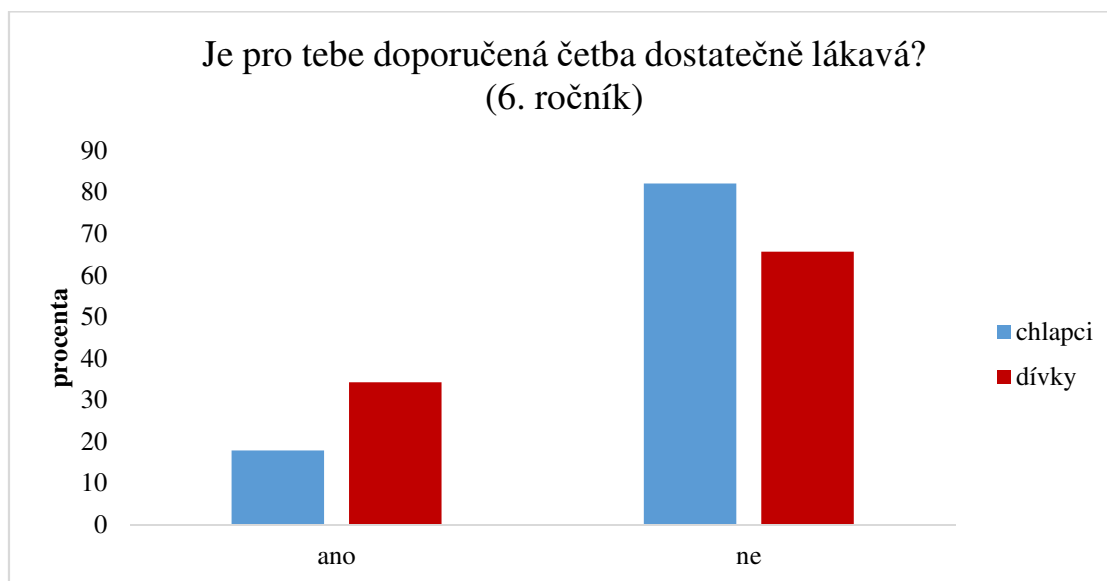
Jakou knihu máš nejoblíbenější? U dívek graf ukazuje, že nejoblíbenější knihy pochází z žánru fantasy, následuje deník a dívčí literatura. Jedná se výsledné pořadí, které na první pozici se shoduje s prvenstvím v předchozím grafu, který zahrnoval dívky. Pouze druhé a třetí místo bylo prohozeno, tedy deník za dívčí literaturu. Tituly, které se zde objevují, kopírují téměř předchozí graf s tím, že jsou doplněny také o tituly s dívčí hrdinkou.



Graf č. 12 - Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? (6. ročník)

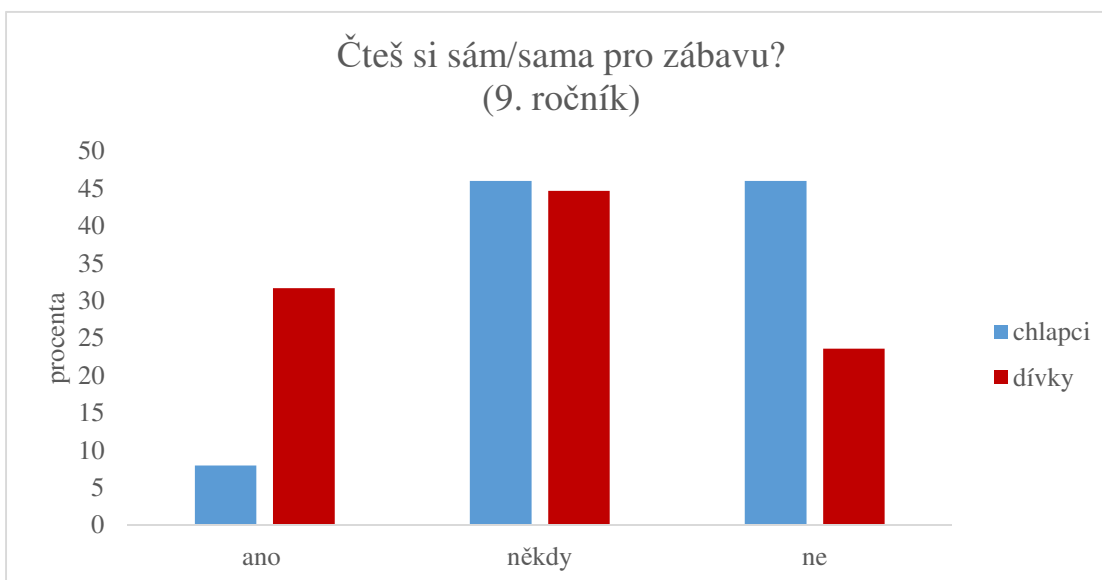
Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? Graf ukazuje, že v případě dívek zvolilo možnost „ano“ 39,5 %, opačnou možnost „ne“ naopak uvedlo 60,5 % dívek. V případě chlapců uvedlo možnost „ano“ 37,9 %, naopak možnost „ne“

zvolilo 62,1 %. Z výsledných dat je tedy patrné, že ve většině případů nedostávají žáci seznamy doporučené četby.



Graf č. 13 - Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? (6. ročník)

Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? Graf dokládá, jak je pro žáky doporučená četba lákavá. U dívek zvolilo možnost „ano“ 34,3 %, možnost „ne“ uvedlo 65,7 %. Chlapci zvolili odpověď „ano“ v 17,9 % případů, naopak odpověď „ne“ zvolilo 82,1 %. Z výsledků je patrné, že doporučená četba pro většinu žáků dostatečně lákavá není. V případě chlapců je rozdíl mnohem markantnější.



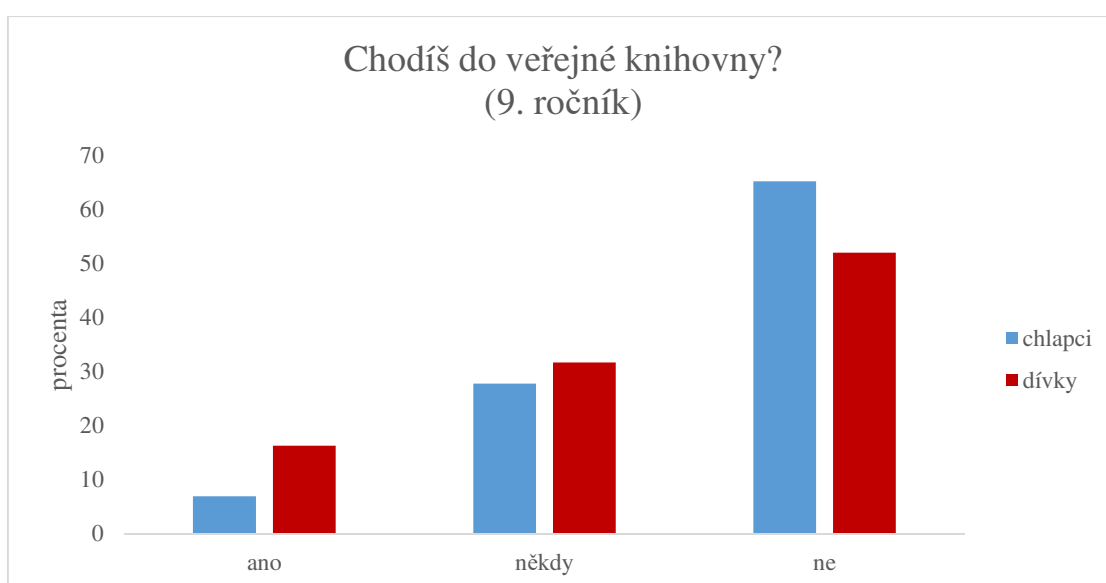
Graf č. 14 - Čteš si sám/sama pro zábavu? (9. ročník)

Čteš si sám/sama pro zábavu? Graf dokládá, že největší zastoupení má u dívek odpověď „někdy“, následuje „ano“ a s nepatrným odstupem je zde možnost „ne“.

U chlapců můžeme vidět shodný výsledek u možností „někdy“ a „ne“. Naopak nízké procento zastoupení zde vychází u možnosti „ano“.

Pokud porovnáme obě pohlaví, tak vidíme, že dívky si čtou mnohem více pro zábavu než chlapci. Tuto skutečnost lze doložit především vyšším počtem v odpovědi „ano“ na straně dívek a naopak vyšším počtem v odpovědi „ne“ na straně chlapců. Devátý ročník je období, kdy žáci dovršili 15. rok života, případně 16. rok života. Období pubescence je na konci a jedinci se nachází nejen na hranici mezi pubescencí a adolescencí, ale také mezi koncem základní povinné školní docházky a začátkem studia nového - středoškolského či učňovského. Konec pubescence s sebou obvykle nese charakter změny ve čtenářských zájmech a zájmu o četbu takovou, lze sledovat rostoucí kvantitu četby, která vzrůstá, avšak s koncem pubescentního období četba začíná klesat.

„U většiny se však udržuje na vyrovnané úrovni až do sklonku pubescence, kdy nastává u chlapců pokles velice prudký, u nestudujících často zcela radikální, u děvčat pozvolný, nikdy však již rozpětí četby nedosáhne toho maxima, které mělo dříve.“¹⁴⁷ Je třeba dodat, že klesající zájem o knihu u chlapců je především dán změnou studia. Záleží, kam se žák po ukončení základní povinné školní docházky vydá. V případě gymnaziálního či středoškolského studia zájem o knihu zůstane poměrně značný, v případě volby učňovského studia bude mít klesající tendenci, případně orientaci směrem k oboru, kterým se žák vydal. S tím souvisí zájem o četbu v deváté třídě.

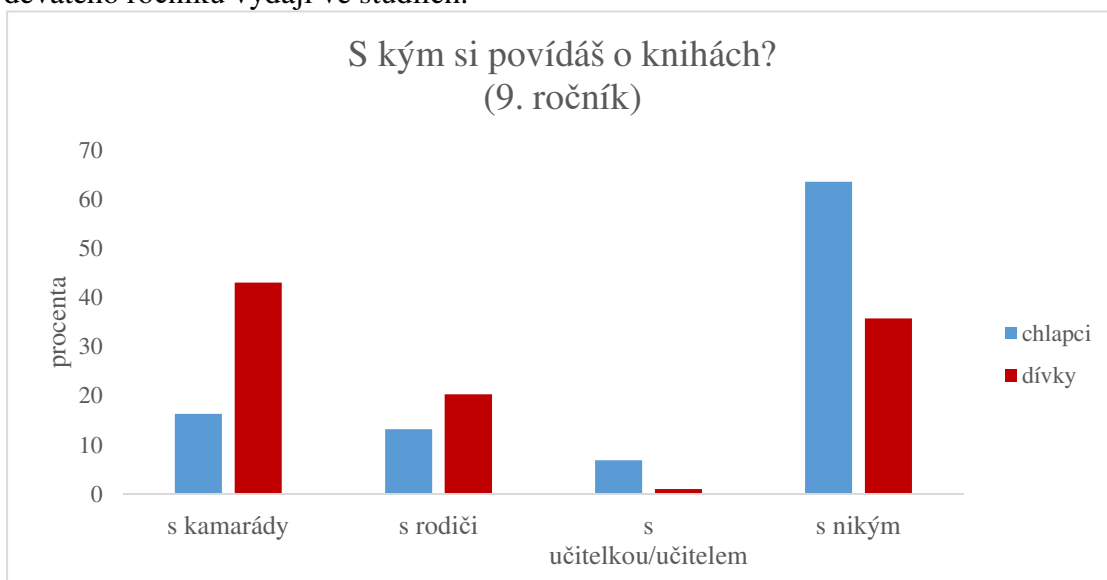


Graf č. 15 - Chodíš do veřejné knihovny? (9. ročník)

¹⁴⁷ CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982, s. 366.

Chodíš do veřejné knihovny? Graf přináší výsledky, zdali žáci chodí do veřejné knihovny. U dívek jednoznačně převažuje odpověď „ne“. Následuje „někdy“ a na třetím místě se nachází možnost „ano“. U chlapců je zřejmý podobný výsledek jako u dívek. Jednoznačně se na prvním místě nachází možnost „ne“, následuje „někdy“ a na posledním místě se nachází „ano“.

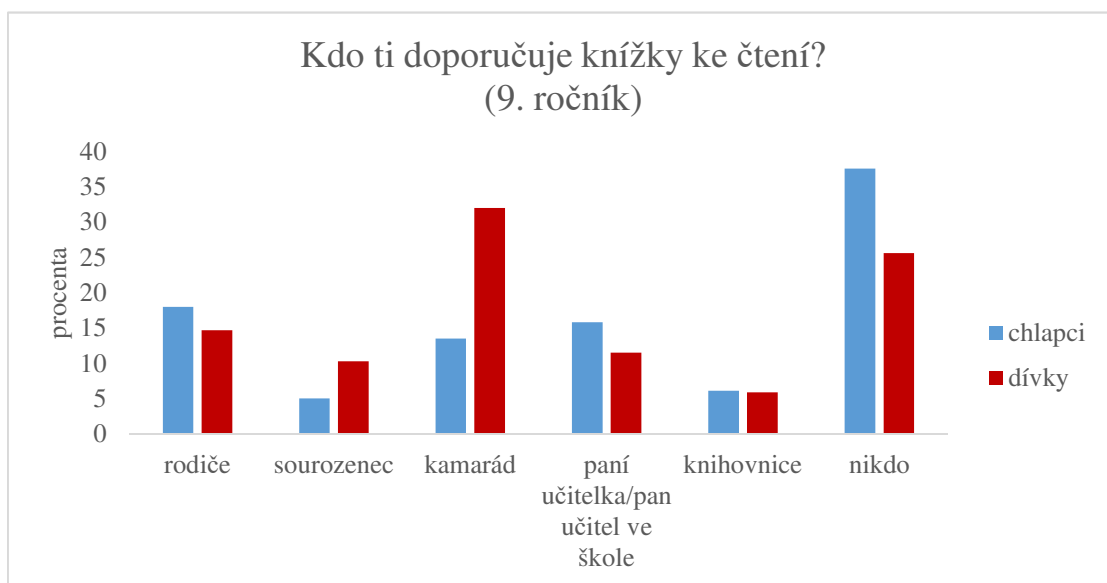
V případě chlapců vidíme, že jednoznačně převažuje negativní reakce. V případě dívek lze hovořit o tom, že negativní odpověď se téměř nachází jako protipól k součtu odpovědí „někdy“ a „ano“. V případě chlapců lze převažující nezájem o veřejnou knihovnu vidět ve skutečnosti, že u tohoto pohlaví klesá zájem o knihy. V případě dívek lze skutečnost vysvětlit polaritou v jednotlivých zájmech a v tom, kam se po konci devátého ročníku vydají ve studiích.



Graf č. 16 - S kým si povídáš o knihách? (9. ročník)

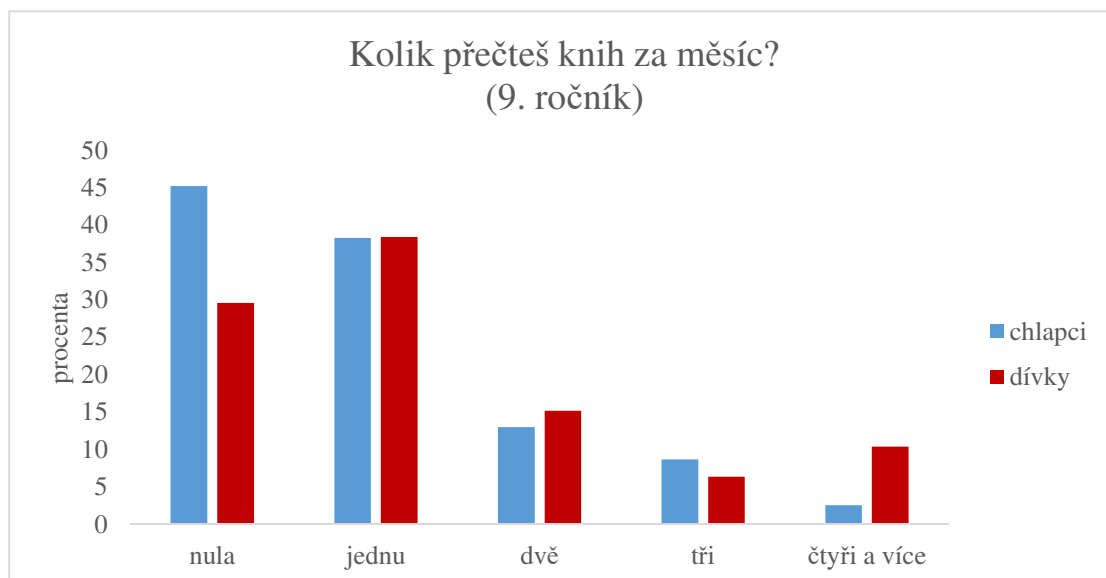
S kým si povídáš o knihách? Graf ukazuje četnost výsledků, s kým si žáci povídají o knihách. Mezi dívkami je na prvním místě možnost „s kamarády“, následuje „s nikým“, „s rodiči“ a na posledním místě „s učitelkou/učitelem“. U chlapců s drtivou převahou stojí na prvním místě odpověď „s nikým“, následuje „s kamarády“, „s rodiči“, „s učitelkou/učitelem“. Z výsledků lze vidět rozdílnost mezi oběma pohlavími. U dívek jednoznačně vyplývá, že se o knihách povídají. Samotná negativní odpověď „s nikým“ stojí v menšině oproti součtu ostatních možností. Vidíme však, nejvíce si o knihách povídají v kolektivu, což je dáno nejčastěji školní povinnou docházkou. V případě chlapců vidíme pravý opak. Zde negativní možnost „s nikým“ jednoznačně převažuje nad součtem ostatních možností. Zároveň lze hovořit o tom, že negativní postoj v rámci

komunikace o knihách koresponduje s negativním postojem v případě veřejné knihovny a částečně s četbou pro zábavu.



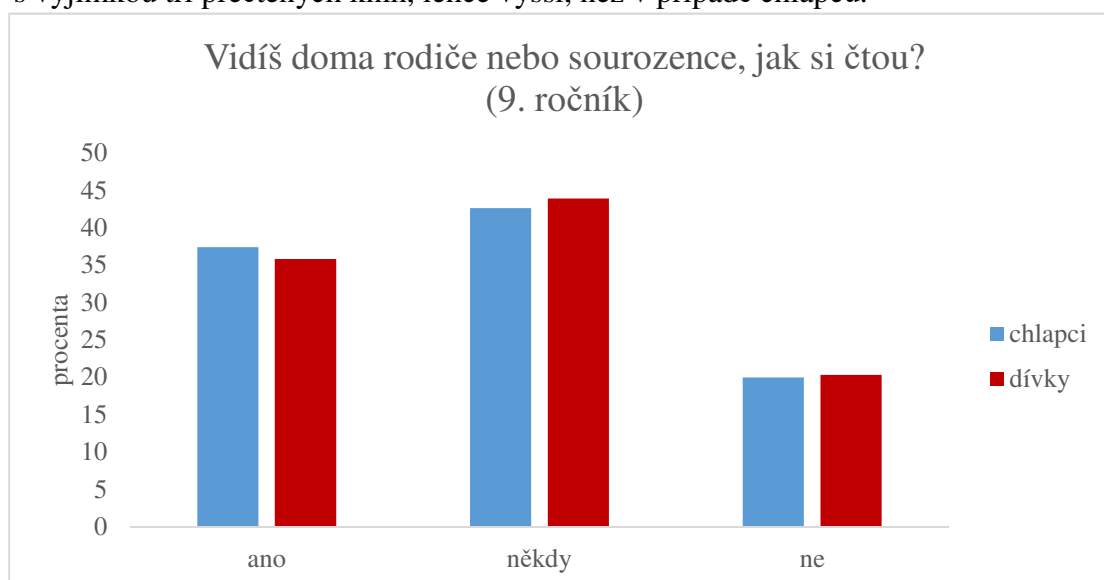
Graf č. 17 - Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? (9. ročník)

Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? Graf ukazuje, kdo žákům doporučuje knížky ke čtení. U dívek se na prvním místě umístila možnost „kamarád“, dále „nikdo“ a „rodiče“, následují „sourozenec“, „paní učitelka/pan učitel ve škole“ a „knihovnice“. U chlapců zvítězila jednoznačně možnost „nikdo“, na druhém místě je odpověď „rodiče“ a „paní učitelka/pan učitel ve škole“, následují „kamarád“, „sourozenec“ a „knihovnice“. Z výsledků lze vyčíst, že negativní možnost „nikdo“ se vyskytuje v menšině oproti ostatním možnostem, tudíž dívky se baví o četbě mnohem více než chlapci, zároveň o ni jeví větší zájem. U chlapců nelze také hovořit o převyšující negativní možnosti „nikdo“, poněvadž součtem ostatních možností plyne, že knížky jsou chlapcům doporučovány. Doporučení však nejspíše plyne z aktivity obou pohlaví o četbu, v případě jiných zájmů o četbě nemůže být řeč.



Graf č. 18 - Kolik přečteš knih za měsíc (9. ročník)

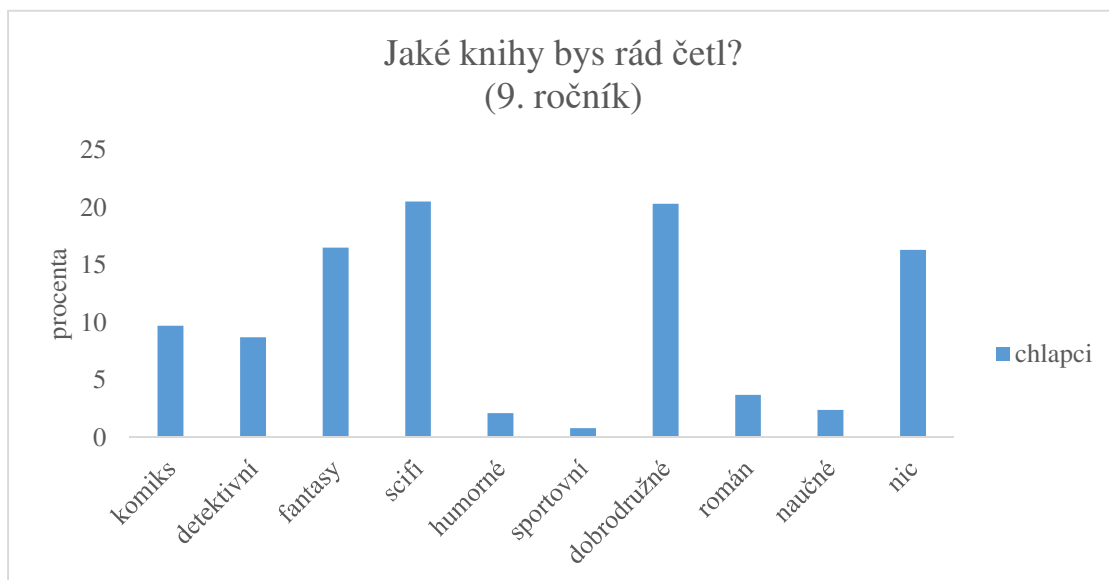
Kolik přečteš knih za měsíc? Graf dokládá, kolik knih za měsíc žáci přečtou. V případě dívek se nachází na prvním místě možnost „jednu“, následuje „nula“ a dále „dva“, „čtyři a více“ a „tři“. U chlapců se nachází na prvním místě možnost „nula“, následuje „jednu“, „dvě“, „tři“ a poslední místo obsadila odpověď „čtyři a více“. Z dostupných dat je zjevné, že dívky jsou aktivnějšími čtenářkami, poněvadž žádnou knihu přečetlo méně dívek než chlapců, zároveň je u dívek čtenářek vyšší procento, které přečetly jednu knihu oproti nižšímu počtu chlapců čtenářů. U dívek jsou i další možnosti, s výjimkou tří přečtených knih, lehce vyšší, než v případě chlapců.



Graf č. 19 - Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (9. ročník)

Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? Graf dokládá, zdali žáci vidí doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou. U dívek má největší zastoupení varianta

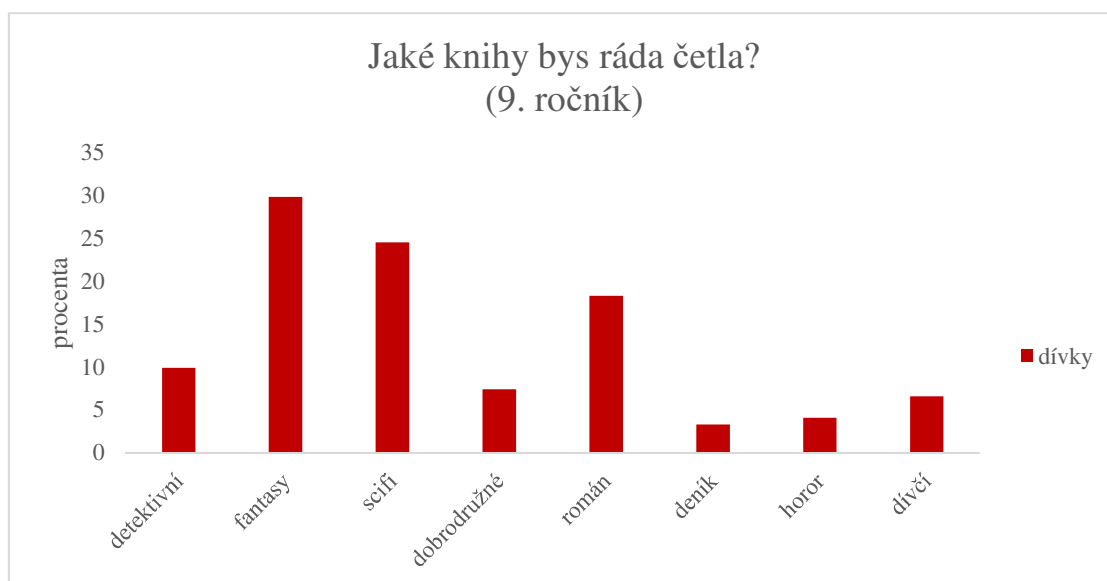
„někdy“, následuje „ano“ a poslední místo obsadila možnost „ne“. U chlapců se na prvním místě umístila odpověď „někdy“, dále „ano“ a „ne“. Z výsledků je patrné, že v domácnostech existuje osoba, která si čte.



Graf č. 20a - Jaké knihy bys rád četl? (9. ročník)

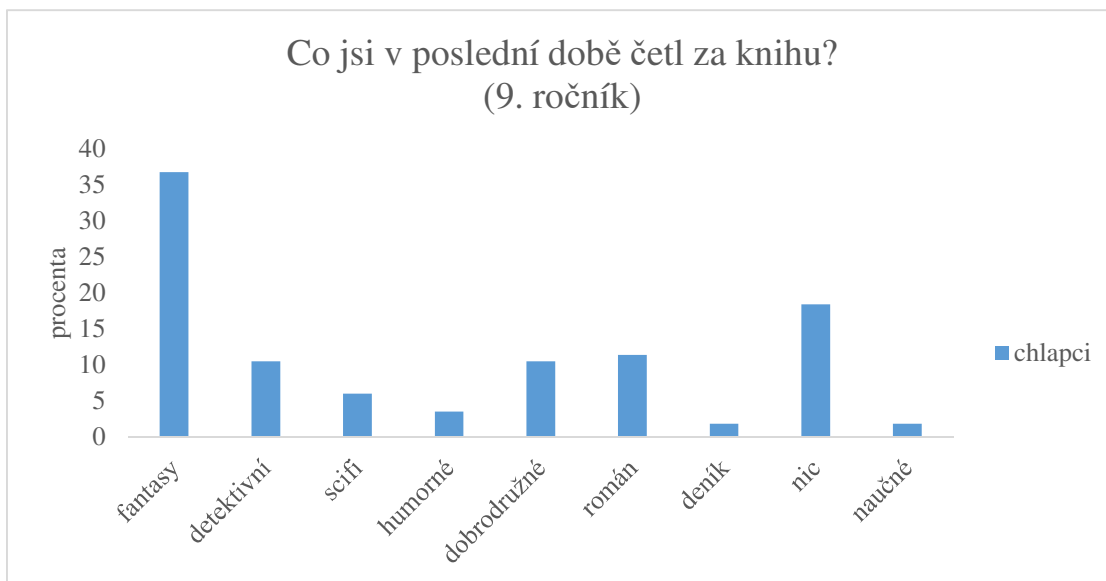
Jaké knihy bys rád četl? U chlapců devátého ročníku graf ukazuje, že na prvních místech se nachází sci-fi literatura společně s literaturou dobrodružnou. Fantasy se objevuje až na pořadí o stupeň níže. Pokud výsledky devátého ročníku porovnáme se šestým ročníkem, tak je vidět výrazný nárůst sci-fi literatury, rovněž se navýšil podíl literatury dobrodružné. Naopak fantasy literatura šla u devátého ročníku dolů. Devátý ročník se nachází na konci období pubescence, před jedinci je postup na středoškolské vzdělávání, případně do učňovského vzdělávání, tudíž je zde viděna profilace zájmů a zrání osobnosti, kdy jedinci sáhnou méně po fantasy literatuře, ale spíše po sci-fi literatuře, která se projevuje technickými prvky.

V devátém ročníku se také objevuje nezájem o četbu - skutečnost je vyjádřena odpovědí nic. Zde opět lze spatřit nárůst. Jedná se o reakci, která v šestém ročníku zazněla v malém zastoupení. Nárůstu se těší rovněž komiks, který by chlapci rádi četli. Důvod je dán zejména jeho obrazovou podobou a také minimalizací textu, tudíž je pro žáky jednodušší pro čtení, zároveň výhodnější pro žáky se specifickými poruchami učení. Dále je zastoupena literatura humorná, sportovní, román a naučná literatura, která je dána specifickými zájmy jedinců, případně s ohledem na další stupeň studia.



Graf č. 20b - Jaké knihy bys ráda četla? (9. ročník)

Jaké knihy bys ráda četla? Dívky by rády, jak dokládá graf, četly nejčastěji fantasy a sci-fi literaturu. Následuje klasický román. Oproti chlapcům devátého ročníku jsou k vidění stejné čtenářské preference - obliba fantasy, avšak je zde zaznamenán nárůst sci-fi. To souvisí s vyhraněností zájmů dívek a rovněž s tím, že se objevují tituly knih, kde vystupuje dívčí hrdinka, která je zahrnuta do technické sféry lidstva. Klasický román lze zajisté vysvětlit pokrokem v touze číst vyšší literaturu. Zájem o klasické romány samozřejmě souvisí i s dalším stupněm studia a přechodem na gymnázium či střední školu. Oproti šestému ročníku dochází k poklesu u dívčí literatury, která je dána profilací dívek blíže do reality a skutečnosti. Dochází rovněž k poklesu u deníku. Zůstává však zahrnutý žánr detektivní, jelikož se dívky v období kolem devátého ročníku seznamují s detektivními tituly pro dospělé. V malém měřítku jsou na posledním místě zastoupeny horory.



Graf č. 21a - Co jsi v poslední době četl za knihu? (9. ročník)

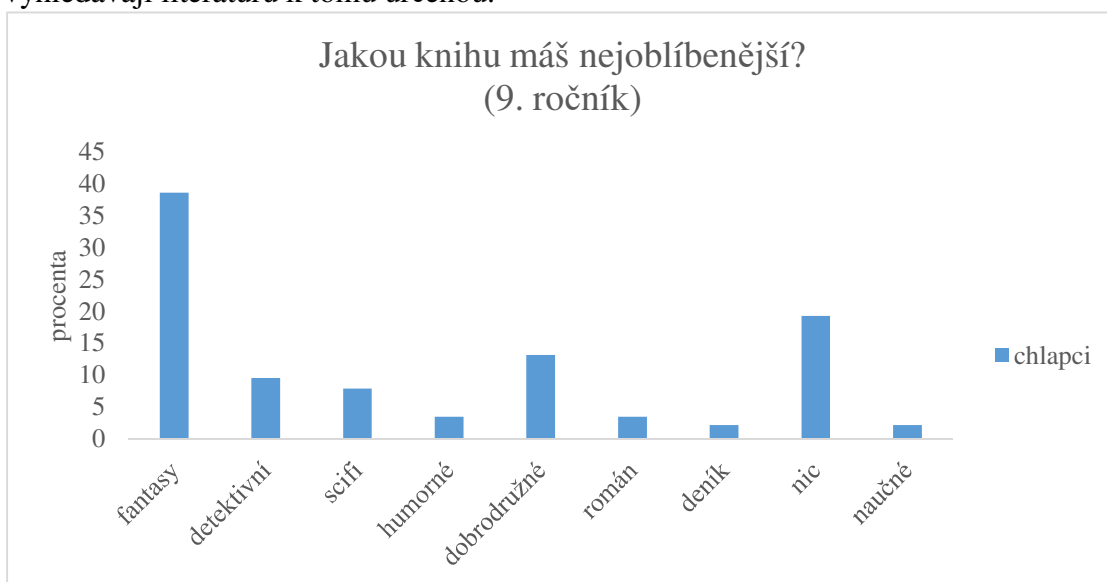
Co jsi v poslední době četl za knihu? U chlapců graf ukazuje, že knihám, které chlapci v poslední době četli, vládne fantasy, což zcela nekoresponduje s přechozím grafem, kde fantasy dosáhla poklesu. Rozdíl lze vysvětlit tím, že fantasy literatura společně se sci-fi literaturou dosahují podobných prvků a tudíž spatřujeme rozdíly ve výsledcích. Dochází však k výskytu odpovědi „nic“. Odpověď koresponduje s nezájmem o četbu u chlapců toho věku, který byl viděn už počtu přečtených knih za měsíc, kde žádná přečtená kniha dosáhla nárůstu u této věkové skupiny. Objevuje se zde zájem o detektivní a sci-fi literaturu. Rovněž jako v případě dívek i zájem o klasický román. Skutečnost je dána přeměnou čtenářských zájmů a orientací na četbu dle příštího studijního zaměření. Nízkým zastoupením se vyznačuje naučná literatura společně s deníkem.



Graf č. 21b - Co jsi b poslední době četla za knihy? (9. ročník)

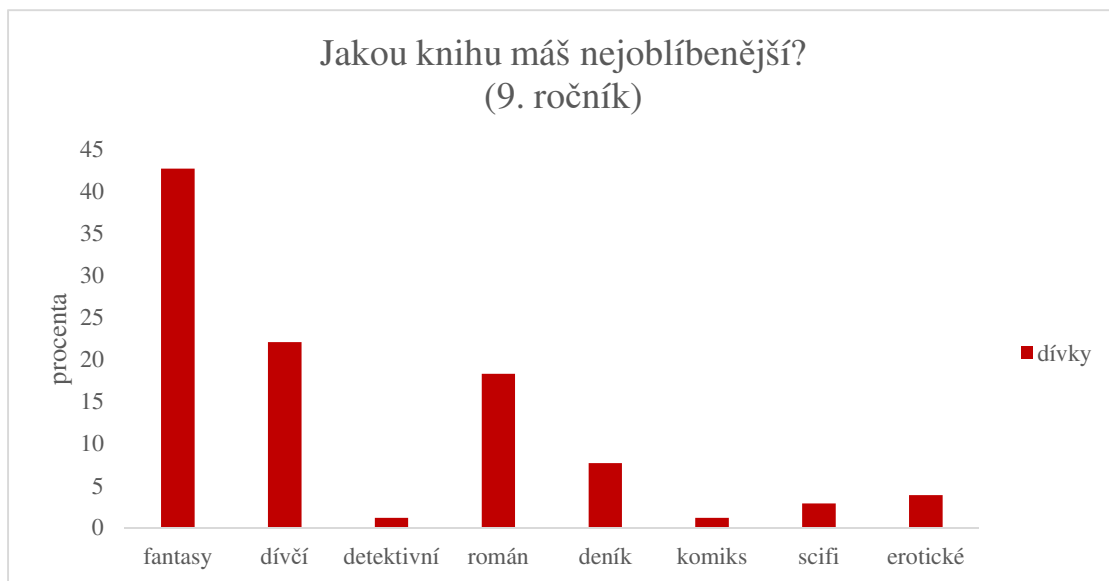
Co jsi v poslední době četla za knihy? U dívek graf dokládá, že v poslední době četly především fantasy, následují dívčí literatura a román. Výsledek koresponduje s výsledky předchozího grafu, který dokládá, že by dívky rovněž rády četly fantasy. Ovšem vytratilo se zde sci-fi. Naopak na druhém a třetím místě dívky četly dívčí romány, případně klasické romány, tudíž jejich touha po sci-fi literatuře může dokládat skutečnost, že nespátují výběr ve sci-fi literatuře podle svých potřeb, případně skutečnost, že by rády sci-fi literaturu s dívčími prvky.

Touha po klasických románech svědčí o změně čtenářských zájmů - především o přechodu do období adolescence, kdy se čtenářky seznamují s dospělou literaturou a odvrací se od literatury pro pubertální skupinu. Svě zastoupení zde má i literatura detektivní, deníky a drama. Za zmínku jistě stojí zastoupení erotické literatury. Výskyt tohoto žánru souvisí s věkem čtenářek, touhou objevovat a poznávat tabu, tudíž vyhledávají literaturu k tomu určenou.



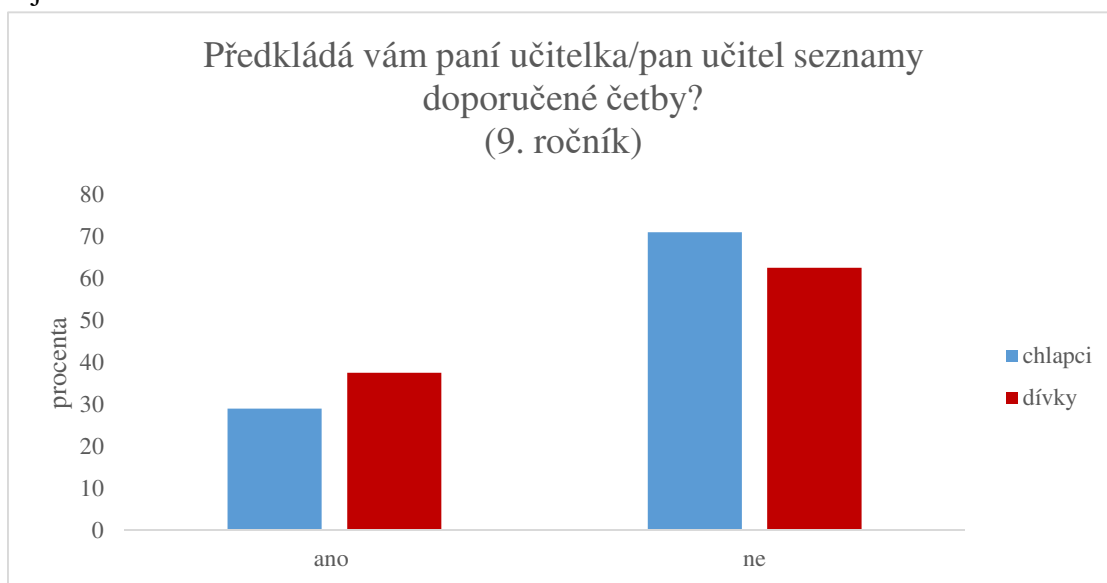
Graf č. 22a - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (9. ročník)

Jakou knihu máš nejoblíbenější? U chlapců graf ukazuje, že mezi nejoblíbenější knihy patří jednoznačně žánr fantasy, což kopíruje graf o četbě knihy v poslední době, poněvadž i v něm se fantasy literatura těšila vysokému číslu. Výsledek rovněž kopíruje předchozí skutečnost o tom, že se objevuje množství žáků devátého ročníku, kteří nemají žádnou knihu mezi oblíbenými. Rovněž je zde vyšší zastoupení dobrodružné literatury. Dále se výčet žánrů srovnal na podobných pozicích, jako výsledky o četbě v poslední době, pouze s tím rozdílem, že procenta u románu zde oproti předchozímu poklesla.



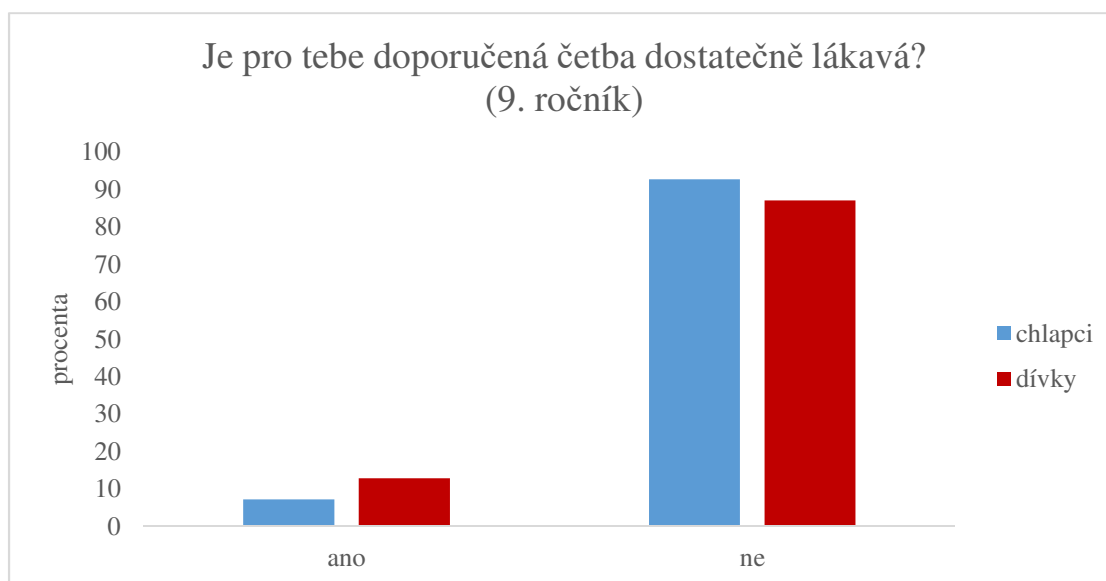
Graf č. 22b - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (9. ročník)

Jakou knihu máš nejoblíbenější? U dívek graf dokazuje, že nejoblíbenějším žánrem podle oblíbenosti knih, je fantasy. Výsledek kopíruje předchozí graf, kde žánr fantasy také s přehledem obsadil první místo. Stejně jako v předchozím grafu se na druhém a třetím místě nachází dívčí román a klasický román. Došlo však k poklesu u detektivního žánru a zcela zmizelo drama. Naopak se zde v minimálním zastoupení objevil komiks.



Graf č. 23 - Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? (9. ročník)

Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? Graf, který ukazuje výsledky, zda paní učitelka/pan učitel předkládá seznamy doporučené četby, dokládá, že odpověď „ano“ čítá 37,5 %, odpověď „ne“ 62,5 %. U chlapců obsadila možnost „ano“ 29 % a možnost „ne“ 71 %. Z výsledků plyne, že seznamy doporučené četby ve většině případů překládány žákům nejsou.



Graf č. 24 - Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? (9. ročník)

Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? Graf, který ukazuje výsledky, zdali je doporučená četba pro žáky dostatečně lákavá, dokládá, že u dívek možnost „ano“ čítá 12,9 %, možnost „ne“ 87,1 %. U chlapců možnost „ano“ zvolilo 7,2 %, variantu „ne“ 92,8 %. Z výsledků je jednoznačné, že pro žáky devátého ročníku u obou pohlaví doporučená četba dostatečně lákavá není.

3.3 Shrnutí dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření vyplývá, že čtení se těší v obou případech oblibě zejména u dívek. Vyšší podíl oblíbenosti však panuje u dívek v šestých ročnících, chlapci se umisťují na druhých místech, zároveň z grafů plyne fakt, že s postupem do vyšších ročníků zájem o četbu klesá. Zvyšuje se procento nezájmu u chlapců i u dívek. Dívky jsou však v otázce čtení aktivnější. Svědčí o tom ukazatelé v aktivní účasti chození do knihovny i v případech komunikace o knihách.

V oblasti veřejných knihoven zajisté nehovoříme pouze o návštěvě za účelem půjčování knih pro doporučenou četbu či pro volný čas. Nejspíš zde hraje roli i fakt, že veřejné knihovny v současné době nabízejí různé aktivity pro trávení volného času, jakými jsou přednášky, vzdělávací besedy pro školy i jinak tematicky zaměřené dny. Veřejná knihovna v současné době neslouží jen jako výpůjční středisko, ale jako vzdělávací centrum, ve kterém lze trávit volný čas s přáteli. V případě chlapců je zájem o četbu slabší. Rozdíl mezi dívkami a chlapci ještě v 6. ročníku není tak markantní, ale

v 9. ročníku procento oblíbenosti četby klesá a výrazně roste nezáměr o četbu pro zábavu a také o veřejnou knihovnu. Z šetření dále vyplývá, že četba neabsentuje v komunikaci žáků. Žáci obou pohlaví a obou ročníků se o četbě baví. Dívky se nejčastěji baví o knihách s přáteli, což je zajisté dáno tím, že se setkávají ve školním prostředí, případně spolu tráví volný čas i mimo ni.

Mezi chlapci, kteří projevují nižší zájem o četbu, vidíme, že komunikují o četbě i s učiteli. Zásadní aspekt této komunikace vidím v tom, že chlapci potřebují radu o výběru vhodné knihy, protože u chlapců se vedle personálních subjektů - přátel, rodičů, objevuje také výrazné procento těch, kteří nevedou komunikaci o knihách s nikým, tudíž se hůře pohybují na poli knižních titulů a při vlastním výběru, případně při výběru z nabídky, si neví rady. Kontakt s učitelem je dán i tím, že učitel má sledovat odlišnost čtenářských zájmů jednotlivých žáků, tudíž z hlediska žáka by mělo být vhodné se na něho obrátit. Žáci však nevnímají učitele v období puberty jako patřičnou autoritu pro výběr knih. Zarážejícím ukazatelem jsou nízká procenta u doporučení knih knihovnicí. Přes vysokou aktivitu dívek ve vztahu k veřejné knihovně se knihovnice nestávají stěžejními rádkyněmi v oblasti četby, stěžejními postavami knihovnice nejsou ani pro chlapce, kteří aktivitu k veřejné knihovně projevují méně. Vysvětlením skutečnosti je to, že žáci chodí do knihovny za odlišným účelem, než je půjčování knih, tudíž účast na přednášce pro mládež, na vzdělávací školní besedu, případně jdou trávit volný čas. V oblasti četby si vyberou titul sami, případně mají předem danou představu, pro jakou výpůjčku jdou.

Z dotazníkového výzkumu plyne, že mezi žáky jasně převažují tzv. pravidelní čtenáři, kteří jsou dáni ukazatelem jedné přečtené knihy za měsíc, to znamená, že za školní rok se dostanou k deseti přečteným knihám, možná více. Vysoké procento skupiny pravidelných čtenářů nejspíš odráží existenci doporučené četby na škole, kdy žáci přečtou zpravidla jednu knihu. Vzhledem k výsledkům, které vykazují, nižší oblíbenost četby u chlapců, vidíme, že mezi chlapci je značný výskyt tzv. nečtenářů. S nárůstem počtu přečtených knih za měsíc se už procentuální míra odpovědí zmenšuje. Mezi žáky existují i tzv. stálí či silní čtenáři, a to ještě spíše mezi dívkami.

V oblasti žánrů výzkum ukázal trend současné doby, kdy u žáků převažuje oblíbenost fantasy literatury. Prvenství tohoto žánru zpravidla doprovází literatura detektivní či dobrodružná. Nelze však brát fantasy literaturu jako celek, z uvedených titulů, které žáci uvedli, je zřejmé, že se jedná o kombinaci fantasy, detektivní zápletky i dobrodružství.

Prvenství fantasy u dívek je mírně zavádějící, poněvadž i zde jsou uváděny tituly, které obsahují dívčí hrdinku, romantické zápletky či vzdor, takže je zde vidět kombinace více žánrů v jedné podobě.

Je potřeba zmínit i výskyt deníkové literatury, která zejména u žáků 6. ročníku bez rozdílu pohlaví se těší značné oblibě. Deníky tohoto typu odráží humornou formou příběh hrdiny či hrdinky ze školního a domácího prostředí, se kterými se žáci ztotožňují. Zároveň tituly deníkového typu obsahují malé množství textu s výskytem ilustrací, takže pro žáky a rovněž pro rodiče jde o velmi lákavý typ četby. Minimalizace textu by mohla přitáhnout i nečtenáře. Vidím zde však negativum, které se objevuje ve fontu nastaveného písma, jehož podoba připomíná psací písmo. Z vlastní zkušenosti vím, že existují žáci, kteří s přečtením tohoto fontu mají problém - zejména žáci s poruchou učení. Z dotazníkového šetření plyne, že menší části žáků jsou předkládány seznamy doporučené četby. Zpravidla se ale nejedná o celé třídy a počet nabyl na základě odpovědí u jednotlivců z daných tříd. Podle informací z jednotlivých základních škol, kde byly dotazníky předloženy k realizaci dotazníkového šetření, se doporučená četba provádí ústním doporučením, případně libovolným výběrem vlastních knih, nikoli předložením tištěných seznamů. Existence uvedení kladné odpovědi je dán tím, že žáci ústní doporučení, případně zadání libovolné knihy, berou jako zadání seznamů doporučené četby. Tudíž procenta předkládání seznamů doporučené četby jsou ve skutečnosti nižší, než uvedli žáci. Z tříd, kde jsou předloženy tištěné seznamy doporučené četby, byly seznamy poskytnuty a jsou k nahlédnutí v příloze (Příloha B).

Z výsledků vyplývá, že doporučená četba na základních školách není pro žáky 6. i 9. ročníků lákavá. Shodla se na tom drtivá většina žáků. Doporučená četba pro žáky není lákavá i za skutečnosti, že nejsou předkládány tištěné seznamy a mohou si knižní tituly vybrat sami podle vlastních čtenářských zájmů. Domnívám se, že u žáků hraje významnou roli institucionální pozice základní školy, kdy žáci stále vnímají doporučenou četbu jako povinnost.

3.4 Doporučení

Doporučení pro pedagogickou činnost bych viděl následující. V oblasti literární výchovy je zapotřebí sledovat současný knižní trh. Na základě návštěvy knihkupectví, internetu či porady ve veřejných knihovnách zjistit aktuálně vydávané knižní tituly i s ohledem na

preferance a ohlasy čtenářů. Jako dostatečné nevidím pouze toto konání, které bych označil za pasivní. V rozumném měřítku by si učitel měl najít čas i na činnost aktivní a některé současné tituly si půjčit a přečíst, aby zjistil obsahovou stránku vydávaných titulů a mohl tak posoudit vhodné zaměření pro žáky. Popsané činnosti - pasivní i aktivní, souvisí se skutečností, že učitel by měl sledovat čtenářské zájmy jednotlivých žáků i jejich čtenářskou vyspělost.

Bez osobní angažovanosti nemůže učitel vhodně poradit žákům s výběrem knih. V hodinách literární výchovy vidím jako přínos besedu se žáky na začátku školního roku, kdy si učitel s jednotlivými žáky rozebere jejich zájmy, případně čtenářské zájmy, aby blíže věděl, o co se žáci zajímají. Tituly pro doporučenou četbu je vhodné blíže představit formou prezentace, případně četbou ukázek z jednotlivých knih (nejen textů čítankových), aby se žáci blíže s knihami seznámili. Jelikož nejlepším kontaktem je osobní seznámení, tak v hodině literární výchovy vidím jako přínos realizaci tematických knižních hodin, kdy by žáci pracovali s konkrétními knihami - zpracovávali úkoly, vyhledávali informace, proběhla by diskuse. Z vlastní zkušenosti vím, že tematicky zaměřenou hodinu žáci přijímají s nadšením. Ze strany učitele dojde k představení knížek, z diskuse vyplyne, kdo knižní tituly zná a kdo nikoliv. Při vzájemně regulované diskusi učitelem vyplynou na povrch vlastní dojmy žáků, kteří knihy mají přečtené a mohou je tak z vlastní zkušenosti doporučit ostatním. V konečném důsledku učitel působí spíše v roli moderátora, než jako aktivního řečníka a propagátora.

Za negativní aspekty však nepovažuji ani zařazení klasických děl. Jsem toho názoru, že žáci by se měli seznamovat i s tituly, které pochází z naší minulosti, tudíž si myslím, že doporučená četba by měla být vyvážená - doporučovat klasická díla, doporučovat současná díla i ponechat výběr čistě na dobrovolnosti žáků. Z klasických děl je zapotřebí vybírat taková díla, která nejsou náročná na četbu z důvodu výskytu archaických výrazů, které jsou pro dnešní čtenáře náročné. Rovněž se lze zaměřit na knihy, které netřeba přečíst celé, ale jsou psané ve formě jednotlivých povídek, které lze mezi žáky rozdělit a následně přiblížit v hodině literární výchovy. Jsem toho názoru, že s klasickými díly seznámí žáky učitel, současná díla si mohou doporučit žáci s učitelem navzájem a při libovolnosti výběru zase učí žáci učitele, který se tak seznámí se čtenářskými preferencemi a zájmy žáků.

Pokud odhlédneme od školního prostředí, tak je rovněž zapotřebí žáky seznamovat s institucemi, které knižní tituly nabízejí. Zejména mám na mysli veřejné

knihovny, které v současné době nenabízí pouze výpůjčky, ale také školní vzdělávací programy pro školy, pro účastníky knihovny pořádají tematicky zaměřené přednášky či kluby, takže je třeba žáky seznámit s prostředím veřejné knihovny ve vztahu nejen ke knihám, ale také směrem k přístupu k dalším informacím a vzdělávání formou exkurze či účasti na vzdělávacím školním programu.

3.5 Doporučená četba na základních školách

Po osobní návštěvě na základních školách, kde bylo realizováno dotazníkové šetření, je třeba uvést, že na většině škol doporučená četba není předkládána prostřednictvím tištěných seznamů. Doporučená četba je ve většině případů realizována na základě ústního doporučení, nebo na základě libovlnosti výběru. V ústním doporučení se často neobjevuje konkrétní klíč, podle něhož by se četba doporučovala. Nejčastější inspirací jsou zpravidla textové ukázky v hodině literární výchovy, které jsou výňatky z konkrétních knižních titulů a ty jsou potom doporučovány k četbě. Další inspirací jsou aktuálně vydávané knihy, ale i tzv. knižní klasiky, které se v doporučené četbě objevují několik let. Klasická díla od autorů, jakými jsou např. Karel Čapek či Alois Jirásek jsou předkládána jednak proto, aby se žáci seznámili s českými významnými autory, dále na základě probíraného tématu v hodině literární výchovy. Pokud v hodině literární výchovy se učí o žánru pověsti, jsou např. doporučovány k četbě Staré pověsti české od Aloise Jiráska. Neplatí však, že by žáci museli přečíst všechny pověsti, ale zpravidla mají na výběr jen určitý počet, nebo konkrétní výčet pověstí.

V oblasti libovlnného výběru knih je zkušenost na základních školách taková, že se mezi žáky těší oblibě, poněvadž si mohou vybrat takový knižní titul, popřípadě žánr, který je jim nejbližší. Učitelé hodnotí libovolný výběr kladně, poněvadž se žáci mezi sebou dozvědí, jaké knihy jsou dobré k přečtení, případně samotní učitelé se seznámí se čtenářskými zájmy žáků. Případně se na základních školách vyskytuje kompromisní varianta, kdy jsou učitelem českého jazyka zadané knihy z výčtu knih a proložené libovolným výběrem.

Vzhledem k výskytu kladné odpovědi u předkládání seznamů doporučené četby v dotazníkovém šetření je třeba uvést, že ve většině vyplněných dotazníků se nacházely rozpolčené výsledky, kdy žáci na jednotlivých základních školách a v jednotlivých ročnících uvedli obě varianty. Kladná odpověď v těchto případech je prý zkruslena tím,

že žáci i ústní doporučení nebo zadání libovolného výběru četby považují za předložení seznamu doporučené četby.

Ze základních škol, které zadávají tištěné seznamy doporučené četby a byly ochotné je poskytnout do mé diplomové práce (Příloha B), je třeba uvést, že nabízí poměrně širokou škálu výběru. Doporučená četba není realizována způsobem, že je celé třídě zadána jedna kniha na dobu jednoho kalendářního měsíce. Zpravidla je doporučena četba realizována v delších časových úsecích a to ještě na realizaci čtenářských dílen a literárních besed. Seznamy knih jsou obsáhlé s tím, že seznamy pro čtenářskou dílnu obsahují větší počet a jsou v nich obsaženy vydané knižní tituly v posledních deseti letech. Seznamy pro besedu jsou kratší a jsou v nich obsaženy nejen knihy současné, ale také knihy, které řadíme mezi klasické. V seznamech pro čtenářské dílny hodnotím kladně, že je zde vysoký výčet pro výběr, stejně tak žánrová různost knižních titulů, takže žáci mají možnost volby dle svých čtenářských zájmů. Výčet však nemusí být zcela konečný, v případě nemožnosti výběru učitel českého jazyka doporučí, případně se s žákem poradí o jiných možnostech podle jeho zaměření.

V seznamech pro literární besedy vidím klady v žánrové různosti, avšak jsou spíše vedené klasickým směrem. Vzhledem k zaměření na šestý a sedmý ročník, se domnívám, že poměrně složitý pro dnešní žáky jsou autoři: Jules Verne, Jack London a Karel May. Jde o knihy, které jsou řazené do dobrodružné literatury, avšak forma textu je pro čtenáře složitá, tudíž bych zastoupení dobrodružné literatury ponechal, ale nahradil knižními tituly novějšími. Na zvážení bych ponechal výskyt *Metráčka* (1. vydání 1969) od Stanislava Rudolfa, jelikož se v současné době vyskytují knihy, které se věnují obdobné tematice.

V seznamech pro literární besedy zejména v osmých a devátých ročnících vidím klady v žánrové různosti, avšak se zde vyskytuje více knižních titulů, které jsou spjaty s maturitní zkouškou, případně se středoškolskou četbou, tudíž se domnívám, že výskyt autorů: Bohumil Hrabal, Alexander Dumas, Erich Maria Remarque, George Orwell, Umberto Eco, patří nikoliv do osmého a devátého ročníku, ale na střední školy. Je třeba samozřejmě brát zřetel na různost ve čtenářské vyspělosti, přesto bych zmíněné autory na základní škole do doporučené četby nezařazoval.

3.6 Vlastní seznam doporučené četby

Návrh vlastního seznamu doporučené četby je navržený pro šesté a deváté ročníky, které se staly součástí výzkumného dotazníkového šetření. Výsledný návrh je koncipován tak, aby odrážel výsledky výzkumu zejména v otázkách žákovských preferencí žánrů, dále zde hraje roli preference doporučené literatury z Knihovny města Hradce Králové (Příloha C) a dále pohled autora diplomové práce. Návrhy jsou rovněž sestaveny tak, aby obsahovaly širokou nabídku žánrů a knižních titulů podle různého čtenářského zastoupení a čtenářských zájmů.

Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci preferují zejména fantasy literaturu společně s detektivní a dobrodružnou literaturou, proto jsou tyto žánry jedním z důvodů, proč jsou v seznamu zastoupeny. Dále je třeba se zaměřit na fakt, že dívky i přes preferenci fantasy mají tento žánr prostoupen dívčí hrdinkou, tudíž do seznamů bylo zapotřebí umístit i tituly s dívčí hrdinkou. Faktor seznamů z Knihovny města Hradce Králové působí v návrhu seznamů jako zásoba aktuálně vydávaných knižních titulů, u kterých považuji za důležité, aby zde také byly doplněny a případně postupně aktualizovány. Dále zde hraje roli faktor pohledu autora diplomové práce, kdy považuji za důležité, aby seznam byl doplněn rovněž o některé tituly klasických autorů, poněvadž nepovažuji zcela za správné, aby trend doporučené četby směřoval pouze k aktuálně vydávaným knihám, ale je zapotřebí žáky seznamovat i se známými spisovateli minulých let, avšak je potřeba dbát pozornosti na výběr knih, aby se nestaly pro žáky obtížné.

V šestých ročnících jsou vedle vysoko zastoupených žánrů v dotazníkovém šetření v návrhu umístěny i žánry, které se umístily na nízkých pozicích ve výzkumu, případně se neumístily vůbec, proto je zde zastoupena i sportovní tematika prostřednictvím klasického díla *Klapzubova jedenáctka* (1. vydání 1922) od Eduarda Bassa. Dále je zde zastoupen i komiks *Cesta do středu Země* (1. vydání 2010) od Lewise Helfanda. Jelikož považuji klasické texty od Julese Verna za obtížné na čtení, zejména dyslektici mají problémy s konstrukcí vět a výrazů, proto volím adaptaci tohoto díla jako komiksovou podobu. Zároveň jsem však i toho názoru, že by se žáci s díly Julese Verna měli seznámit, avšak komiksová podoba je pro ně přijatelnější. Zmínit bych se chtěl ještě o výskytu Roalda Dahla a jeho děl *Karlík a továrna na čokoládu* (1. vydání 1964) a *Obr Dobr* (1. vydání 1982). Tento autor je zde zastoupen z důvodu obliby jeho nonsensových příběhů a mezi žáky se mohou pohybovat žáci s obdobnými čtenářskými preferencemi.

Přes slabý výskyt humorného žánru nechybí oblíbená díla od Vojtěch Steklače: *Boříkovy lapálie* (1. vydání 1981) či *Pekelná třída řadí* (1. vydání 2005), ale i humorně laděné dílo od Joa Nesbøho ze série *Doktor Proktor* (1. vydání 2007).

V devátých ročnících je zapotřebí se vyjádřit, že vedle vysoko zastoupených žánrů, které se umístily v dotazníkovém šetření, je zde kladen důraz na výskyt aktuálně vydávaných děl. Důvodem je věková hranice přechodu mezi základní a střední školou, kdy čtenářské zájmy již sahají i do literatury pro dospělé, proto jsou zde zastoupeni oblíbení autoři: John Green, Dan Brown či Agatha Christie. Z českých autorů potom Michal Viewegh či Zdeněk Svěrák. Nechybí ani klasičtí autoři jako je Ota Pavel, Karel Hynek Mácha či Karel Čapek. Pro milovníky sportovní tematiky je zde *Plná bedna šampaňského* (1. vydání 1967), která obsahuje mj. reportáž o vítězství legendárního českého atleta Emila Zátopka. V poslední době se stává oblíbenou i humorně laděná literatura od Jonase Jonassona, v návrhu je proto uvedena jeho prvotina: *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel* (1. vydání 2009). V podobném duchu nechybí ani *Muž jménem Ove* (1. vydání 2012) od Fredrika Backmana. V návrhu pro deváté ročníky jsou uvedena i díla od autorů, která nepatří do dospělé literatury, tudíž i zde je navržena široká nabídka žánrů a knižních titulů pro různé čtenářské zastoupení. V navržených seznamech pro oba ročníky se objevují stejné knižní tituly. Důvod umístění je takový, že jsou to díla vhodná pro oba ročníky a zároveň zohledňují různou čtenářskou vyspělost žáků.

Návrh seznamu doporučené četby pro 6. ročník

1. Bass E.: *Klapzubova jedenáctka* (1. vydání 1922)
2. Boyne John: *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (1. vydání 2006)
3. Brezina T.: *Pomsta červené mumie* (1. vydání 1996)
4. Brezina T.: *Klub Tygrů - Létaující přízrak* (1. vydání 2009)
5. Dahl R.: *Karlík a továrna na čokoládu* (1. vydání 1964)
6. Dahl R.: *Obr Dobr* (1. vydání 1982)
7. Erben Karel J.: *Kytice* (1. vydání 1853)
8. Friedrich J.: *Čtyři a půl kamaráda* (1. vydání 1992)
9. Helfand L.: *Cesta do středu Země* (1. vydání 2010)
10. Ibbotsonová E.: *Tajemství 13. nástupiště* (1. vydání 1996)
11. Janišová T.: *Erilian - 1. díl* (1. vydání 2010)
12. Ježková A.: *Dračí polévka* (1. vydání 2011)
13. Jones G. P.: *Dědictví rodu Trnhoffů* (1. vydání 2009)

14. Lewis C. S.: *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň* (1. vydání 1950)
15. Nesbø J.: *Doktor Proktor a prdící prášek* (1. vydání 2007)
16. Petiška E.: *Staré řecké báje a pověsti* (1. vydání 1958)
17. Poláček K.: *Bylo nás pět* (1. vydání 1943)
18. Poledňáková M.: *Jak vytrhnout velrybě stoličku* (1. vydání 1984)
19. Pratchett T.: *Barva kouzel* (1. vydání 1983)
20. Procházková I.: *Únos domů* (1. vydání 2006)
21. Riordan R.: *Percy Jackson: Zloděj blesku* (1. vydání 2005)
22. Rowlingová J. K.: *Harry Potter* (1. vydání 1997)
23. Steklač V.: *Boříkovy lapálie* (1. vydání 1981)
24. Steklač V.: *Pekelná třída řádí* (1. vydání 2005)
25. Tolkien J. R. R.: *Hobit* (1. vydání 1937)
26. Twain M.: *Dobrodružství Toma Sawyera* (1. vydání 1876)
27. Válková V.: *Karel IV. - příběh českého krále* (1. vydání 2011)
28. Wendelkenová B.: *Záhadné zmizení* (1. vydání 2013)
29. Werich J.: *Fimfárum* (1. vydání 1960)
30. Wilson J.: *Katy* (1. vydání 2016)

Návrh seznamu doporučené četby pro 9. ročník

1. Asimov I.: *Já, Robot* (1. vydání 1950)
2. Backman F.: *Muž jménem Ove* (1. vydání 2012)
3. Boyne J.: *Chlapec v pruhovaném pyžamu* (1. vydání 2006)
4. Braunová P.: *3 333 km k Jakobovi* (1. vydání 2014)
5. Brezina T.: *Pomsta červené mumie* (1. vydání 1996)
6. Brezina T.: *Klub Tygrů - Létající přízrak* (1. vydání 2009)
7. Brown D.: *Šifra mistra Leonarda* (1. vydání 2003)
8. Čapek K.: *Povídky z jedné a druhé kapsy* (1. vydání 1929)
9. Čapek K.: *R.U.R.* (1. vydání 1920)
10. Erben Karel J.: *Kytice* (1. vydání 1853)
11. Green J.: *Papírová města* (1. vydání 2008)
12. Helfand L.: *Cesta do středu Země* (1. vydání 2010)
13. Charbonneau J.: *Univerzita výjimečných - 1. díl* (1. vydání 2013)
14. Christie A.: *Záhada na zámku Styles* (1. vydání 1920)

15. Janišová T.: *Erilian - 1. díl* (1. vydání 2010)
16. Jonasson J.: *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel* (1. vydání 2009)
17. Lex T.: *Karanténa* (1. vydání 2012)
18. Lewis C. S.: *Letopisy Narnie: Lev čarodějnice a skříň* (1. vydání 1950)
19. Mácha K. H.: *Máj* (1. vydání 1836)
20. Meyerová M.: *Cinder* (1. vydání 2012)
21. Nesbø J.: *Doktor Proktor a prdící prášek* (1. vydání 2007)
22. Pavel O.: *Plná bedna šampaňského* (1. vydání 1967)
23. Pavel O.: *Smrt krásných srnců* (1. vydání 1971)
24. Poláček K.: *Bylo nás pět* (1. vydání 1943)
25. Riordan R.: *Percy Jackson: Zloděj blesku* (1. vydání 2005)
26. Rowlingová J. K.: *Harry Potter* (1. vydání 1997)
27. Svěrák Z.: *Po strništi bos* (1. vydání 2013)
28. Tolkien J. R. R.: *Hobit* (1. vydání 1937)
29. Viewegh M.: *Vybíjená* (1. vydání 2004)
30. Wilsonová J.: *Www. trápení* (1. vydání 2001)

Závěr

Téma diplomové vychází z aktuálního tématu ve společnosti, který se zabývá problematikou čtenářství na školách, zejména kritikou výběru knih v doporučené (dříve povinné) četbě. Ve společnosti rezonuje kritika na zastaralost seznamů doporučené četby, popřípadě na nezájem žáků o četbu a na minimum žáků času stráveného u četby jako takové. Příčina problému je dávana učitelům, kteří předkládají zastaralé kánony knižních titulů a obtížně se pohybují na poli knižních titulů, které jsou vydávány v současné době, a tudíž je neumí žákům předat. Další příčina je viděna v předkládání právě tištěných seznamů četby a zaměření se na určitou nedobrovolnost výběru četby. Z těchto důvodů se zrodilo téma diplomové práce, které je zaměřeno na analýzu doporučené četby na 2. stupni základní školy, protože je zapotřebí se blíže tématem zabývat a zjistit, jak probíhá realizace doporučené četby na základních školách, případně zjistit a zaměřit se na čtenářské preference žáků rovněž s ohledem na dopady doporučené četby.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. První část se zabývá teorií ohledně vymezení důležitých pojmů, které souvisí s problematikou čtenářství, aby se s nimi mohlo dále pracovat v praktické části. K vymezení čtenářských pojmů bylo využito také odborné literatury od autorů, kteří se tématem podrobně zabývali, např. Lidmila Vášová, Ivana Gejgušová a Otakar Chaloupka. Teoretické vymezení čtenářských pojmů neslouží pouze pro teoretické pojednání o problematice čtenářství, ale také pro pochopení psychologie čtenáře, na kterého je realizace diplomové práce zaměřena. Pro praktickou část a její zaměření bylo zapotřebí se blíže seznámit o výzkumu, proto se teoretická část po pojmech spjatých se čtenářstvím zabývá problematikou výzkumu, zejména rozdílem mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem s následnou problematikou sběru dat a technikou využití. Pro výzkumnou problematiku bylo využito zejména metodologů Jana Hendla, Petera Gavory a Martina Skutila. Teoretické výzkumné pojednání je dále zaměřeno podle plánu realizace výzkumného šetření, tudíž se z výčtu výzkumných technik zabývá dotazníkem.

Praktická část je zaměřena na realizaci výzkumného kvantitativního šetření, které prostřednictvím dotazníků bylo realizováno na druhém stupni základních škol v Hradci Králové, zejména se jednalo o šesté a deváté ročníky. Základní školy, na kterých došlo k realizaci dotazníkového šetření, byly vybrány náhodným způsobem. Pro výzkum byly vyřazeny speciální školy, soukromé základní školy a víceletá gymnázia. Sběr dat proběhl

na základě vypracovaného tištěného dotazníku, který čítal celkem třináct otázek, z toho obsahoval tři otázky otevřené, zbylé otázky byly navrženy jako uzavřené s možností výběru. Dotazníky byly do základních škol doneseny osobně a rovněž byly osobně rozdány žákům v šestých a devátých ročnících. Vyhodnocení dotazníků proběhlo v případě uzavřených otázek podle četnosti jednotlivých zakroužkovaných odpovědí, v případě druhém - otevřených otázek, bylo postupováno tak, že uvedené odpovědi (knižní tituly) byly převedeny na četnost podle jednotlivých literárních žánrů.

Z výsledků dotazníkového šetření je zřejmé, že mezi žáky šestých ročníků větší zájem o četbu projevují rozhodně dívky, které se pohybují ve vyšších číslech nejen v počtu přečtených knih a aktivitě vůči četbě jako takové, ale také aktivitou směrem k vyhledávání četby a informací - veřejné knihovně. Dívky rovněž o knihách více komunikují a děje se tak zejména s kamarády, což je zajisté dáno školním prostředím. V případě chlapců je zájem o četbu nižší, vyskytuje se vyšší četnost těch chlapců, kteří se o knihách s nikým nebaví, případně nepřečtou ani jednu knihu za měsíc. Oproti dívkám se však liší v doporučení knih, které chlapcům doporučují zejména rodiče, případně u nich vzrostla také účast učitele. Mezi knižními žánry u obou pohlaví vládne fantasy společně s detektivní a dobrodružnou literaturou, což nutně nemusí znamenat oddělení těchto tří žánrů, ale pouze promísení, poněvadž žáci uvádějí do přečtených knih takové tituly, které obsahují fantasy s prvky dobrodružství a detektivní zápletky. V šestých ročnících vidíme rovněž oblibu v deníkové literatuře, která zaznamenala v poslední době veliký boom, zejména od série Jeffa Kinneyho *Deník malého poseroutky*.

V devátých ročnících je patrný trend úbytku čtenářů, především je zřejmé, že devátý ročník je hranicí, kdy se žáci vydávají na další stupeň vzdělávání a více se diferencují. Výsledky výzkumu přinesly rostoucí počty respondentů, kteří zcela nečtou, případně se o četbu nezajímají a rovněž jim knihy ani nikdo nedoporučuje. V porovnání s jednotlivými pohlavími je však patrné, že co se týká četby, jsou stále aktivní dívky oproti chlapcům. Ze žánrů se stahuje obliba deníků, ale stále se nejvýše pohybuje fantasy literatura doplněná o dobrodružnou a detektivní literaturu. U dívek se pohybuje poměrně vysoko i dívčí literatura, kterou můžeme vidět nejen součástí klasických románů, ale také ve fantasy literatuře, jestliže si dívky volí knižní tituly s dívčí hrdinkou.

Z výsledků výzkumného šetření jednoznačně vyplývá, že existence předkládaní tištěných seznamů je v menšině. V otázce atraktivity doporučené četby však jednoznačně převládá její neatraktivita. Při realizaci dotazníkových šetření vyplynula rovněž na povrch

skutečnost, že doporučená četba je ve větší míře doporučována ústní formou, nikoli na základě tištěných seznamů, případně je žákům řečen výčet knižních titulů, ze kterého si mají vybrat, dále je to však proloženo svobodným výběrem. Existují základní školy, kde panuje zejména libovolný výběr doporučené četby. V případě, kde jsou předkládány seznamy doporučené četby na základních školách a školy byly ochotné je poskytnout pro potřeby diplomové práce, nacházejí se v přílohách a v praktické části jsou opatřeny komentářem. V práci rovněž nechybí nově navržený seznam doporučené četby, který odráží jednak výsledky výzkumného šetření u žáků základních škol, preference aktuálních knižních titulů Knihovny města Hradce Králové a zároveň pohled autora diplomové práce.

Téma diplomové práce bylo vybráno vzhledem k aktuálnímu tématu ve společnosti, které odráží zejména problematiku doporučené četby na její opakovanou kritiku. Z realizace praktické části, která se věnovala výzkumnému dotazníkovému šetření, vyplývá, že předkládání tištěných seznamů se nachází v menšině. Z výzkumu rovněž vyplynulo, že tam, kde se tištěné seznamy předkládají, obsahují širokou škálu výběru knižních titulů, které nejsou pouze vyplněny klasickými a zastaralými tituly, ale i tituly ze současné nabídky. Na školách, kde se tištěné seznamy nerealizují, je doporučená četba zadávána ústně a proložena libovolným výběrem žáků, případně existuje pouze libovolný výběr knih.

Kritika doporučené četby není zcela oprávněná. Je zde patrný trend, že výběr knih do doporučené četby se mění a její podoba nabývá i rysů aktuálně vydávaných titulů. Z hlediska pedagogické činnosti je však zapotřebí se zaměřit na čtenářské zájmy a preference žáků a sledovat aktuální knižní trh, jaké knihy se na něm nacházejí. Předkládané nebo nově vydávané knihy žákům přiblížit představením pomocí prezentace, případně besedy či programu během literární výchovy. K tomu může dopomoci i veřejná knihovna, která realizuje doprovodné vzdělávací programy. Z hlediska učitele a literatury jako takové je žádoucí, aby veřejná knihovna byla žákům představena jako zdroj nejen knih, ale také jako centrum informací a dalších kulturních možností a alternativ.

Použité zdroje

a) tištěné

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. 372 stran. ISBN 978-80-262-1192-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

PUNCH, Keith. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudemus, 2005. 69 s. ISBN 80-7041-727-7.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. 51 s. ISBN 80-7368-011-4.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Česká čtenářská republika: generace, fenomény, životopisy*. První vydání. Brno: Host, 2017. 445 stran. ISBN 978-80-88069-50-8.

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

b) elektronické

Četba. In: *Slovník spisovného jazyka českého*. [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C4%8Detba&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.

Čtenář. In: *Slovník spisovného jazyka českého*. [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>.

HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtení. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25].

Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD.

PLANKOVÁ, Jindra. Uživatelský průkaz. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25].

Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001884&local_base=KTD.

ŠVEJDA, Jan. Uživatel. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-25]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001797&local_base=KTD.

VÁŠOVÁ, Lidmila. Biblioterapie. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001931&local_base=KTD.

VÁŠOVÁ, Lidmila. Čtenářské návyky. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)*. [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2018- 03 26]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000001935&local_base=KTD.

Seznam grafů

Graf č. 1 - Ročník	49
Graf č. 2 - Pohlaví	49
Graf č. 3 - Čteš si sám/sama pro zábavu? (6. ročník).....	50
Graf č. 4 - Chodíš do veřejné knihovny? (6. ročník).....	51
Graf č. 5 - S kým si povídáš o knihách? (6. ročník)	52
Graf č. 6 - Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? (6. ročník).....	53
Graf č. 7 - Kolik přečteš knih za měsíc? (6. ročník).....	54
Graf č. 8 - Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (6. ročník)	55
Graf č. 9a - Jaké knihy bys rád četl? (6. ročník).....	55
Graf 9b - Jaké knihy bys ráda četla (6. ročník)	56
Graf 10a - Co jsi v poslední době četl za knihu? (6. ročník).....	57
Graf 10b - Co jsi v poslední době četla za knihu? (6. ročník).....	58
Graf č. 11a - Jakou knihu máš nejoblíbenější (6. ročník).....	59
Graf č. 11b - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (6. ročník).....	60
Graf č. 12 - Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? (6. ročník)	60
Graf č. 13 - Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? (6. ročník)	61
Graf č. 14 - Čteš si sám/sama pro zábavu? (9. ročník).....	61
Graf č. 15 - Chodíš do veřejné knihovny? (9. ročník).....	62
Graf č. 16 - S kým si povídáš o knihách? (9. ročník).....	63
Graf č. 17 - Kdo ti doporučuje knížky ke čtení? (9. ročník).....	64
Graf č. 18 - Kolik přečteš knih za měsíc (9. ročník)	65
Graf č. 19 - Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou? (9. ročník)	65
Graf č. 20a - Jaké knihy bys rád četl? (9. ročník).....	66
Graf č. 20b - Jaké knihy bys ráda četla? (9. ročník).....	67

Graf č. 21a - Co jsi v poslední době četl za knihu? (9. ročník)	68
Graf č. 21b - Co jsi b poslední době četla za knihy? (9. ročník)	68
Graf č. 22a - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (9. ročník)	69
Graf č. 22b - Jakou knihu máš nejoblíbenější? (9. ročník).....	70
Graf č. 23 - Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby? (9. ročník)	70
Graf č. 24 - Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá? (9. ročník)	71

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Seznamy doporučené četby ze ZŠ

Příloha C: Seznam doporučené četby z Knihovny města Hradce Králové

Příloha A
Dotazník

Dotazník

1. Ročník:

- a) 6.
- b) 7
- c) 8
- d) 9.

2. Pohlaví:

- a) chlapec
- b) dívka

3. Čteš si sám/sama pro zábavu?

- a) ano
- b) někdy
- c) ne

4. Chodíš do veřejné knihovny?

- a) ano
- b) někdy
- c) ne

5. S kým si povídáš o knihách?

- a) s kamarády
- b) s rodiči
- c) s učitelkou/učitelem
- d) s nikým

6. Kdo ti doporučuje knížky ke čtení?

- a) rodiče
- b) sourozenec
- c) kamarád
- d) paní učitelka/pan učitel ve škole
- e) knihovnice
- f) nikdo

7. Kolik přečteš knih za měsíc?

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4 a více

8. Vidíš doma rodiče nebo sourozence, jak si čtou?

- a) ano
- b) někdy
- c) ne

9. Jaké knihy bys rád/ráda četl/četla (žánry)?

10. Co jsi v poslední době četl/a za knihu?

11. Jakou knihu máš nejoblíbenější?

12. Předkládá vám paní učitelka/pan učitel seznamy doporučené četby?

- a) ano
- b) ne

13. Je pro tebe doporučená četba dostatečně lákavá (atraktivní)?

- a) ano
- b) ne

Příloha B

Seznamy doporučené četby ze ZŠ

Čtenářské dílny - seznam titulů

1. GOSCINNY, René. *Nové Mikulášovy patálie*. Praha: Albatros, 2013.
ISBN 978-80-00-03295-5.
2. STEKLAČ, Vojtěch. *Pekelná třída*. Praha: Albatros, 2009.
ISBN 978-80-00-02445-5.
3. WILSONOVÁ, Jacqueline. *Nejdelší velrybí píseň*. Praha: BB/art, 2011.
ISBN 978-80-7381-946-0.
4. DAHL, Roald. *Matylda*. Praha: Knižní klub, 2011.
ISBN 978-80-242-3429-8.
5. GOLDFLAM, Arnošt. *Tatínek 002*. Praha: Andrej Šťastný, 2013.
ISBN 978-80-86739-54-0.
6. IBBOTSONOVÁ, Eva. *Tajemství 13. nástupiště*. Praha: Albatros, 2014.
ISBN 978-80-00-03705-9.
7. JEŽKOVÁ, Alena. *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Albatros, 2010.
ISBN 978-80-00-02699-2.
8. NEOMILLNEROVÁ, Petra. *Amélie a tma*. Praha: Albatros, 2012.
ISBN 978-80-00-02929-0.
9. PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večerí*. Praha: Triton, 2013.
ISBN 978-80-7387-731-6.
10. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Lentilka pro dědu Edu*. Praha: Albatros, 2012.
ISBN 978-80-00-03026-5.
11. SVĚRÁK, Zdeněk. *Tatínku, ta se ti povedla*. Praha: Albatros, 2012.
ISBN 978-80-00-02913-9.
12. GRIPARI, Pierre. *Čarodějnice z Latinské čtvrti*. Kutná Hora: Tichá Byzanc, 2002.
ISBN 80-86359-07-7.
13. SKALA, Martina. *Strado & Varius*. Praha: Mladá fronta, 2010.
ISBN 978-80-204-2339-9.
14. MACOUREK, Miloš. *Živočichopis*. Praha: Knižní klub, 2007.
ISBN 978-80-242-1939-4.
15. PALACIOVÁ, R. J. *(Ne)obyčejný kluk*. Praha: Knižní klub, 2013.
ISBN 978-80-242-4035-0.
16. PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Nazí*. Praha: Paseka, 2013.
ISBN 978-80-7432-275-4.

17. JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011.
ISBN 978-80-00-02757-9.
18. ELLISOVÁ, Ann Dee. *Tohle jsem udělal*. Praha: Cooboo, 2010.
ISBN 978-80-00-02505-6.
19. JIROUS, Ivan Martin. *Magor dětem*. Praha: Torst, 2009.
ISBN 978-80-7215-367-1.
20. SKÁCEL, Jan. *Básně pro děti*. Třebíč: Blok, 2008. ISBN 978-80-86868-35-6.
21. PENNAC, Daniel. *Pes Paličák*. Praha: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-42-1.
22. GAIMAN, Neil. *Koralina*. Frenštát pod Radhoštěm: Polaris, 2014.
ISBN 978-80-7332-211-3.
23. WALLIAMS, David. *Kluk v sukních*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0839-2.
24. HADDON, Mark. *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2014.
ISBN 978-80-257-1247-4.
25. ALMOND, David. *Hra na smrt*. Praha: Mladá fronta, 2010.
ISBN 978-80-204-2331-3.
26. POZNANSKI, Ursula. *Erebos: hra, která zabíjí*. Praha: Fragment, 2013.
ISBN 978-80-253-1830-0.
27. ROWELLOVÁ, Rainbow. *Eleanor & Park*. Praha: Euromedia, 2014.
ISBN 978-80-87543-26-9.
28. NIKL, Petr. *Divňáci z Ňjújorku*. Praha: Meander, 2012. ISBN 978-80-87596-15-9.

Výběr knih pro literární besedu - VI., VII. ročník

- J. London: Bílý tesák
- K. Poláček: Bylo nás pět
- A. Christie: Deset malých černoušků
- J. Kinney: Deník malého poseroutky
- M. Twain: Dobrodružství Toma Sawyera
- I. M. Jirous: Magor dětem
- A. de Saint-Exupéry: Malý princ
- K. May: Poklad na Stříbrném jezeře (nebo jiná)
- J. Foglar: Záhada hlavolamu (nebo jiná)
- W. Kotzwinkle: E. T. Mimoszemšťan
- E. Štorch: Lovci mamutů, Bronzový poklad (nebo K. Augusta)
- A. Goldflam: Tatínek není k zahzení, Tatínek 002
- V. Steklač: Bořík a spol. (nebo jiná)
- Z. Frýbová: Robin
- S. Rudolf: Metráček (nebo jiná)
- J. Verne: (jakákoliv)
- G. Durrell: O mé rodině a jiné zvířeně (nebo jiná)
- R. Bradbury: (jakákoliv)
- Ch. Paolini: Eragon, Eldest

Výběr knih pro literární besedu - VIII., XI. ročník

- M. Viewegh: Báječná léta pod psa (nebo jiná)
- G. Orwell: Farma zvířat
- I. Dousková: Hrdý Budžes (pokračování Oněgin byl Rusák, Darda)
- J. D. Salinger: Kdo chytá v žitě
- Christiane F.: My děti ze stanice ZOO
- E. M. Remarque: Na západní frontě klid
- K. Čapek: Povídky z jedné kapsy, Povídky z druhé kapsy
- Z. Jirotko: Saturnin
- J. Werich: Fimfárum
- K. H. Mácha: Máj
- A. S. Puškin: Evžen Oněgin
- D. Brown: Šifra Mistra Leonarda
- Z. Šmíd: Proč bychom se netopili aneb Vodácký průvodce pro Ofélii
- I. Kraus: To na tobě doschne (nebo jiná)
- A. Dumas: Tři mušketýři
- O. Pavel: (jakákoliv)
- P. Šabach: (cokoli)
- K. Kesey: Vyhod' me ho z kola ven
- B. Hrabal: (jakákoliv)
- U. Eco: (jakákoliv)
- J. Otčenášek: Romeo, Julie a tma
- R. Fulghum: Už hořela, když jsem si do ní lehal
- S. Townsen: Tajný deník A. Molea, Hořké zraní A. M.
- K. J. Erben: Kytice

Příloha C

Seznam doporučené četby z Knihovny města Hradce Králové



Knihovna města Hradce Králové

DOPORUČENÁ ČETBA

PRO ŽÁKY
2. STUPNĚ
ZÁKLADNÍCH ŠKOL

WWW.KNIHOVNAHK.CZ

E-MAIL: DETSKE@KNIHOVNAHK.CZ

TELEFON: 495 075 033

Knihovna města Hradce Králové

Doporučená literatura pro žáky 2. stupně základních škol

- Nabídku knih připravily pracovnice dětských oddělení Knihovny města Hradce Králové, které pravidelně pracují a komunikují s dětskými čtenáři právě o knížkách, sledují vycházející dětské knížky a velkou část jich též čtou.
- Seznamy doporučené literatury jsou vyvěšeny na www.knihovnahk.cz /PRO DĚTI sekce *Nabídka školám*. Zde také najdete nabídku interaktivních, vzdělávacích a zážitkových programů pro vaše žáky. Objednávat si je můžete na všech dětských odděleních.
- Na <http://projekty.kmhk.cz/> najdete seznamy tvořené KDK SKIP regionu 08 a veškeré podklady k literárně-čtenářské soutěži Lovci perel.
- Podklady zpracovaly knihovnice dětských oddělení KMHK:
Markéta Poživilová, Kamila Štefková, Nikola Jelínková, Markéta Dubnová, Alice Hrbková, Dagmar Grňová, Petra Lisá

PŘÍBĚHY PRO 2. STUPEŇ ZŠ

Braunová Petra: 3333 km k Jakubovi
Braunová Petra: Pozorovatelka
Březinová Ivona: Držkou na rohožce
Březinová Ivona: Řvi potichu, brácho
Ellisová Dee Ann: Tohle jsem udělal!
Gale Eric Kahn: Deník třídního otloukánka
Masiuková Olga: Jak voní týden
Kuijer Guus: Všehokniha
Mulligan Andy: Odpad
Nelsonová Jandy: Dám ti slunce
Northrop Michael: V pasti
Sáenz Benjamin Alire: Aristoteles a Dante odhalují záhady vesmíru
Smolíková Klára: Hus úplně světověj
Válková Veronika – cokoli
Brandon Mull: Zrození hrdinů
Ježková Alena: Dračí polévka
Beatty Robert: Serafina a černý plášť
Keighery Chrissie: Šepot
Zafón Carlos Ruiz: Půlnoční palác
Poznanski: Erebos – Hra, která tě sleduje
Extence David: Vesmír versus Alex Woods
Grisham John: Theodore Boone – právník školou povinný
Horowitz Anthony: Alex Rider – Stormbeaker
Riggs Ransom: Sirotčinec slečny Peregrinové

Sread Rebecca: Až zítra dorazíš
Edgarová S.: 14 – 14: Přátelství napříč staletími

FANTASY

Tolkien: Pán prstenů
Rowling: Harry Potter 4 .- 8. díl
Paolini: Eragon
Chainani: Škola dobra a zla
Meyer: Cinder
Shan: Darren Shan a madame OctaColfer: Seznam přání
Paterson: Maximum Ride
Gordon: Ztracený svět v Podzemí
Funke: Inkoustové srdce
Riordan: Zloděj blesku
Stead: Až včera dorazíš
Levithan: Den co den
Stone: Čas mezi námi
Riggs: Sirotčinec slečny Peregrinové pro podivné děti
Clare C.: Město z kostí

DYSTOPIE

Collins: Hunger games
Roth: Divergence, Rezistence, Aliance
Rossi: Pod nekonečnou oblohou
Westerfeld: Oškliví
Meyer: Hostitel
Gordon Roderick: Ztracený svět Podzemí
DuPrau Jeanne: Město Ember

HORORY

Duncan: Temnou chodbou
Horowitz: Horory na dobrou noc
Hutchison: Imaginární (ne)přátelé
Kliseová: U starého hřbitova 43 - Smrt ti sluší
James: Zombie blondýny
Roux: Asylum

SCI-FI

Asimov: Já, Robot
Martin Vopěnka: Nová planeta
Shuterman Neal: Bez šance

Thomas Lee: Karanténa
Dashner J.: Labyrint – Útěk
Revis B.: Loď mezi hvězdami, Milion sluncí, Všechny barvy země, A tak mi unikají
Morgan Kass: 21. Den
Creve Megan: Tak padne náš svět
Procházková Iva: Tanec trosečníků
Ryan K. A.: Vesmírná pouť – Mlhovina, Jiskra, Plamen
Laybourne: Monument 14
Howey H.: Silo
Itärinta Emmi: Strážkyně pramene
Adams Douglas: Stopařův průvodce Galaxií
Barrios Enrique: Ami – chlapec z hvězd
Bottero Pierre: Dívka dvou světů
Card Orson Scott: Enderova hra
Asimov Janet Issac: Popletený robot Norby
Crossová Gillian: Temná země (Ztraceni)
Briggs Nicholas: Dalecká generace (Doctor WHO)
Price Lissa: Banka těl MLADŠÍ
Martin Vopěnka: Spící město, Spící spravedlnost, Spící tajemství
Levithan D.: Den co den

KOMIKS

Kopl Petr: Kronika vzkříšence
Kopl Petr: Drákula
Tan Shaun: Nový svět
Nikkarin: 130 Odysea
Ahonen Luri a Jaako: Sojčák
Gaiman N., Russell P. C. – První kniha hřbitovní
Dauvillier L., Dítě s hvězdičkou
Franková A, Jacobson Sid.: Komiksový životopis
Nadace Anne Frankové: Hledání, Rodinné tajemství
Petersen D.: Myší hlídka
Série Češi
Čech Pavel: A
Erben K. J.: Kytice
Ašta Šmé: Silnější než někdo. Nebuď jako gadžo! Lili.
Lomová Lucie: Divoši

Přepracovaná klasická literatura v komiksu

Podivný případ doktora Jekylla a pana Hyda, Tři mušketýři, Ztracený svět, Král Artuš,
Tajemný hrad v Karpatech, Macbeth, Tři muži ve člunu, Hrabě Monte Christo,
Robinson Crusoe
Dvořáček Petr: To jsou naše dějiny

Lomová Lucie: Divoši
Erben K. J.: Kytice

Komiks pro 9. třídu

Satrapiová Marjane: Persepolis
Spiegelman Art: Maus
Duriš Jaroslav, Jaromír 99: Alois Nebel
Delisle G.: Barma, Jeruzalém
Sattouh R.: Jednou budeš Arab
Saudek Kája: Muriel a Andělé
Sacco J.: Palestina
Novák J., Jaromír 99: Zátopek...když nemůžeš, tak přidej!
Brudbury R., Hamilton T.: Fahrenheit 451
Rudiš Jaroslav: Alois Nebel
Caroll Emily: Temnými hvězdy
Rice Phillipa: Sladák
Totální nasazení
Satrapiová M.: Kuře na švestkách

POEZIE

Nebe, peklo, ráj (Tyglík č. poezie pro děti 20. století)
Ostrov, kde rostou housle
Bystrov Michal: Nech ten mech
Fischerová Daniela: Milion melounů, Tetovaná teta
Frynta Emanuel: Písničky bez muziky
Havel Jiří: Kdo má smysl pro nesmysl
Hiršal Josef: Hiršalův skicák
Jirous Martin: Magor dětem
Lear Edward: Kniha třesků a plesků
Malý Radek: Poetický slovníček dětem v příkladech
Míková Marka: Knihafoss
Silverstein Shel: Jen jestli si nevymejšlíš
Šrut Pavel: Velký tůdle, Šišatý švec a myšut, Příšerky a příšeři
Žáček, Jiří: Kapesní bestiář
Žiška, Pavel: Neříkejte teleti

SVĚTOVÁ VÁLKA

Gleitzman Morris: Kdysi
Orlev Uri: Ostrov v ptačí ulici
Orlev Uri: Běž, chlapče, běž
Weiss Helga: Deník 1938 – 1945: příběh dívky, která přežila holocaust
Appelfeld Aharon: O holčičce z jiného světa
Lipszyc Rywka: Deník Rivky Lipszycové

Lowry Lois:- Spočítej hvězdy
Frank Anne: Deník
Válková Veronika: Terezínské ghetto
Atkins Jill: Sophiina tajná válka – deník dívky z druhé světové války
Levine Karen: Hanin kufřík
Sepetysová Ruta: V šedých tónech
French Jackie: Hitlerova dcera
Kraus Michal: Deník 1942 – 1945

Komiksy - 2. světová válka

Dauvillier Loïc: Dítě s hvězdičkou
Jacobson Sid: Deník Anne Frankové, komiksový životopis
Heuvel Eric: Hledání
Heuvel Eric: Rodinné tajemství

Děsivé dějiny – 2. světová válka

Deary Terry: Mizerná první světová válka
Deary Terry: Strašná druhá světová válka
Deary Terry: Temný příběh

DÍVČÍ ROMÁNY

Anderson Laurie Halse: Mluv
Březinová Ivona: Holky na vodítku
Březinová Ivona: Básník v báglu + pokračování
Gaarder Jostein: Dívka s pomeranči
Giffová Patricia Reilly: Drsňačka Hollis
Harrington Kaen: A co když jsem blázen?
Matysová Veronika: Míša v síti
Murphy Julie: Knedlíček
Rushton Abbie: Odpušť mi, Megan
Wilsonová Jacqueline: Líza Bublina
Wilsonová Jacqueline: www. trápení a jiné
Sierra i Fabra Jordi: Holky jako nitky
Higašída N.: A proto skáču
Nelson Y: Dám ti slunce

TÉMATIKA DROG

Keulo Ivone: Zpackaný život
Vondrka Josef: Smrt jménem závislost
Shöenfelt Phil: Feťácká láska

Christiane F: My děti ze stanice ZOO
Březinová I.: Jmenuji se Alice
Jeier Thomas. Jízdenka do Říma
Keulsová Y: Matka Davida S.
Schinler Regina: Petro, co je to trip
Veverková Karolína: Bílá moc