

Čtení dětských knih jako důležitý socializační činitel

Linda Krištůfková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Linda Křišťůvková**
Osobní číslo: **H16524**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Čtení dětských knih jako důležitý socializační činitel**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie z oblasti vývojové psychologie předškolního dítěte, čtenářské gramotnosti a významu čtení v procesu socializace dítěte.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

BRIERLEY, John Keith. 7 prvních let života rozhoduje: Inové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-109-6.

MOLICKA, Maria. Příběhy, které léčí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-203-4.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

GILLERNOVÁ, Ilona. Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy. Vyd. 3., upr. Praha: Fortuna, 2001. Základy společenských věd. ISBN 80-7168-749-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lenka Venterová

Ústav pedagogických věd

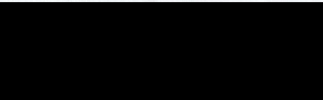
Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018


Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 25.4.2019



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením - užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku dětského čtenářství v souvislosti se socializací a sociální pedagogikou a je zaměřena zejména na výchovu a výchovné prvky objevující se v dětské literatuře. Teoretická část je věnována ukotvení tématu. Jsou zde vymezeny pojmy jako socializace v kontextu sociální pedagogiky, vývojová psychologie, čtenářská gramotnost a výchova. A praktická část představuje kvalitativní šetření, které je realizováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Získaná data se zaměřují na zjištění, zda jsou žáci navštěvující II. stupeň ovlivňováni výchovným podtextem v literatuře. K analyzování dat jsme použili techniku otevřeného kódování.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, puberta, výchova, kvalitativní výzkum.

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the issue of children's reading in connection with socialization and social pedagogy and it deals mainly on educational elements appearing in children's literature. The theoretical part is devoted to anchoring the topic. There are defined terms such as socialization in the context of social pedagogy, developmental psychology, reading literacy and education. And the practical part presents a qualitative survey, which is realized by means of semi-structured interview. The data collected focuses on determining whether pupils who are attending primary school degree of influencing by the educational context in literature. We used the open coding technique to analyze the data.

Keywords: readers literacy, puberty, education, quality research.

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Lence Venterové za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a vstřícný přístup, které mi v průběhu práce poskytovala.

Také bych chtěla poděkovat všem informantům za jejich ochotu a vstřícnost při realizaci výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ	10
1.1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	12
1.2 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE, PUBERTA A DOSPÍVÁNÍ	18
1.3 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE A ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	23
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	26
2.1 VÝVOJ LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ	26
2.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ŠKOLA	28
2.3 VÝZNAM ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI VE ŠKOLE	31
3 ČTĚNÍ JAKO DŮLEŽITÝ PRVEK VÝCHOVY	33
3.1 TEORIE VÝCHOVY A DEFINICE VÝCHOVY.....	33
3.2 VÝCHOVA V RODINĚ	38
3.3 VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	47
4.2 CÍLE VÝZKUMU	47
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR, VÝZKUMNÁ METODA A METODA SBĚRU DAT	48
5 INTERPRETACE DAT	51
5.1 KATEGORIE Č. 1: MOTIVACE	51
5.2 KATEGORIE Č. 2: VOLNÝ ČAS	54
5.3 KATEGORIE Č. 3: CO MI TO DALO	56
5.4 KATEGORIE Č. 4: VLASTNÍ NÁZOR.....	59
5.5 KATEGORIE Č. 5: ROZVÍJENÍ OSOBNOSTI	61
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	65
7 DOPORUČENÍ	68
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	74
SEZNAM TABULEK	75
SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

V této práci se snažíme dostat do povědomí dětského čtenářství z pohledu socializace. Zaměřili jsme se zejména na čtenářskou gramotnost a výchovu. Čtení dětských knih je podle nás aktuálním tématem, které by se mělo řešit. V době, která je plná technických vymožeností se dítěti může zdát čtení nepodstatné. To je, ale nemusí být pravda, protože čtením si dítě procvičuje mozek, myšlení, oči, i samotnou řeč. Učí se nová slova a dozví se plno nových věcí, nad kterými přemýšlí ze své vlastní perspektivy. Knihy neubírají dítěti fantazii jako televize, která jim ukazuje jasný obraz a představy. Zatímco během čtení knihy je pouze a jenom na dítěti jak si tento obraz vytvoří. To je nutí přemýšlet nad danou věcí, představovat si určitý problém a zamýšlet se nad tím jak onen problém vyřešit, a proto jsme se rozhodli zkoumat tuto otázku v naší bakalářské práci a odhalit působení výchovy v literárních dílech určené dětem a mladistvým.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První část je zaměřena na teoretické vymezení problému a část druhá se věnuje praktickým záležitostem.

V teoretické části si vymežíme důležité pojmy související s našim výzkumem. Tato část je rozdělena na tři samostatné kapitoly. V první kapitole si vymežíme některé teoretická východiska související s daným problémem, těmi jsou socializace v kontextu se sociální pedagogikou, vývojová psychologie vymezující období puberty a raného dospívání. Poté se zaměříme na čtenářskou gramotnost pohledem vývojové psychologie. V druhé kapitole se zabýváme samotnou čtenářskou gramotností, kde si tento pojem vysvětlíme a stručně popíšeme vývoj literatury pro děti a mládež, také si řekneme o čtenářské gramatice v souvislosti se školou a vzděláváním jedince. Nakonec v poslední kapitole se věnujeme samotné problematice související s našim výzkumem, vymežíme si teorii a definici výchovy, řekneme si, jak vypadá výchova v rodině, a popíšeme čtenářskou gramatiku v souvislosti s výchovou.

V praktické části se zaměříme na kvalitativní výzkum realizovaný pomocí polostrukturovaného rozhovoru, jehož cílem je zjistit zda jsou žáci navštěvující II. stupeň ZŠ ovlivňováni výchovným podtextem v dětské literatuře. Na začátek si charakterizujeme samotnou metodologii a poté analyzujeme data, která jsme sesbírali. Sesbíraná data jsme získali díky 8 informantům, kteří nám poskytli rozhovor. Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování a následně seskupena do pěti kategorií. Získaná data na závěr interpretujeme a shrneme jejich výsledky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ

Než se pustíme na samotné popisování jednotlivých pojmů, které se týkají sociální pedagogiky a vývojové psychologie, rádi bychom popsali definice, které se sociální pedagogikou souvisejí, těmi jsou pojmy, ze kterých je Sociální pedagogika sloučena a to je Sociální práce a Pedagogika samotná.

V krátkosti si tedy vymežíme co je to Sociální práce: „*Sociální práce vychází z altruismu, její podstatou bylo pomáhat a angažovat se pro potřebné. Měla různé podoby a její vývoj probíhal v různých částech světa celá staletí. Jednotlivci skupiny i celé komunity ji udržovali a prohlubovali v řadě oblastí až k současnosti, kdy se svým významem a obsahem vyrovná řadě disciplín, s kterými je již dávno sžitá a ze kterých čerpá teorii i praxi.*“ (Gulová, 2011, s. 14).

Sociální práce je vědecká disciplína, která prostřednictvím metod zajišťuje profesionální péči o potřebné. Vstupuje do života všech potřebných a sociálně znevýhodněných v nejrůznějším slova smyslu. Například v podobě služby, nějaké aktivity, která by klientovi měla pomoci a svůj „problém“ vyřešil sám (Gulová, 2011). „*Cílem sociální práce je především reflexe, zmírňování a následné řešení sociálních problémů společnosti. Profesionálně se zabývá lidskými vztahy v kontextu sociálních rolí.*“ (Gulová, 2011, s. 14).

Sociální práce je vymezena celou řadou témat, která souvisejí se změnami a vývojem společnosti. Aktuálním tématem je migrace, soužití menšin a většinové společnosti. Celosvětovým problémem je chudoba a bída, téma ženských práv a genderu, nezaměstnanost a diskriminace. Také se nyní věnuje dětským právům (násilí na dětech apod.), sociálním právu občanů, právům občanů s odlišnou sexuální orientací, tématům souvisejícím se stářím a stárnutím, nebo tématům vymežujícím lidi s různými fyzickými i psychickými handicapami a mnoha dalším (Gulová, 2011).

Krátce si definujeme také pedagogiku, pedagogika je stejně jako sociologie, či sociální práce velmi propracovaná věda a proto nedokážeme ve stručném popisu zahrnout úplně vše a definice je velmi stručná.

„*Jednotné pojetí pedagogiky ve světě dnes neexistuje. Tato věda má různé varianty lišící se podle jednotlivých autorů, podle teoretických směrů, ale i podle kulturní orientace charakteristické pro určitou zemi.*“ (Průcha, 2015, s. 15).

„Mnohotvárnost a složitost jevů a problémů edukace vedla k tomu, že se pedagogika postupně diferencovala na řadu disciplín, subdisciplín a dílčích výzkumných okruhů. Nejde však nalézt jednotnou, všemi odborníky sdílenou strukturu pedagogiky.“ (Průcha, 2015, s. 25).

Samotnou definici pedagogiky jsme převzali od Prokešové: *“Pedagogika je věda o výchově a vzdělávání. Jejím cílem je kultivace osobnosti člověka v rámci socializace.”* (Prokešová, 2013, s. 11).

V současnosti je vzdělávání stále více a více důležité. A pedagogické disciplíny se velmi rozrostli. Nyní je možné v pedagogice rozlišovat tyto sféry (Průcha, 2015, s. 23-24):

- Oblast školství,
- oblast mimoškolního vzdělávání,
- oblast ekonomického rozhodování,
- oblast sociální politiky,
- oblast pomáhajících profesí,
- oblast vědy.

A samozřejmě můžeme rozlišovat i mnoho disciplín, kterými se pedagogiky zabývá, Průcha uvádí následovně (Průcha, 2015, s. 26): Dějiny pedagogiky a dějiny školství, obecná pedagogika, srovnávací pedagogika, filozofie výchovy, teorie výchovy, sociologie výchovy, pedagogická antropologie, ekonomie vzdělávání, pedagogická psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika, pedagogika volného času, andragogika a mnoho dalších disciplín.

V krátkosti si popíšeme také pojem socializace. Ten je pak v kontextu se sociální pedagogikou popsán v následující kapitole.

Stejně jako u mnoha jiných věd ani sociologii nelze jednoznačně vymezit. V dějinách nalezneme první vývojové období od 40. let 19. století až zhruba do první světové války. Toto období je označováno období velkých teorií. V tomto období se sociologie zabývala konkrétními tématy (například vývojem společnosti), ale stále zde šlo, pouze o hledání specifického a jednotícího principu výkladu společenské skutečnosti (Gillernová, 2001).

Druhá fáze vývoje bylo o něco úspěšnější, přinesla jisté sjednocení pojetí sociologie. Mezi světovými válkami bylo pěstování sociologie převážně jako empirická a prakticky orientovaná disciplína. Tedy z velké většiny byl důraz kladen na získávání zcela konkrétních

poznatků, sběr v terénu a kvalitativní zpracování a vyhodnocení. Předmět zkoumání pak představovali jednotlivé a často dílčí společenské jevy (Gillernová, 2001).

Druhá fáze vyvolala vlnu kritiky a od druhé světové války vznikalo třetí období. Zde se sociologie vrátila k pluralistickému modelu rozvoje. Šlo zde o hledání dalších teorií. Také se zvedla vlna kritiky pod vlivem fenomenologických inspirací a interpretativní sociologie a došlo k znovuoživení zájmu o klasické teorie. Vedle neopozitivismu existuje neomarxismus atd. (Gillernová, 2001).

Přejděme ale k současné sociologii. Sociologie nemá svůj předmět jasně vymezen a vstupuje do všech sfér (jazykověda, umění, morálka, etika, ekonomie,...) s cílem studovat zde společenské vztahy, aktéry a důsledky jejich jednání. Proto není důležité sociologii vymezit jako vědu a sociálních vztazích, sociálním jednání nebo sociálních systémech. Ale je třeba ponořit se do určité oblasti, ve které usilujeme o propojení teorie s konkrétními poznatky. Sociologických disciplín je neskutečně mnoho a Gillernová nám uvádí jakýsi miniseznam některých z nich, které nazývá odnože sociologie: „*sociální stratifikace, věkových skupin, pohlaví, rasových a etnických skupin, makrosociologie, organizace, ekonomická, práce a podniku, politiky, lidských sídel, sociální kontroly a deviantního chování, práva a morálky, kultury a umění, volného času, masmédií a masové komunikace, vzdělání, zdraví a nemoci, životního cyklu, rodiny, náboženství, války a armády*“ (Gillernová, 2001, s. 148). Dále navazuje: „*Ve všech těchto oblastech můžeme sledovat jak motiv efektivity státní péče a politiky, tak i aspekt vlastního individuálního porozumění různým sociálním situacím. Všude se studuje vliv sociální diference, všude stojí v pozadí porovnávání rozdílů mezi kulturami. Proto v žádném z uvedených oblastí nelze setrvat u dílčího empirického zkoumání, u pouhého hromadění faktů. Každý jen je třeba studovat v širších souvislostech, jen málokdy můžeme spoléhat na jednoduché vysvětlení na bázi jedné nebo několika příčin.*“ (Gillernová, 2001, s. 148).

1.1 Vymezení sociální pedagogiky

Vymezit sociální pedagogiku nejde pomocí jediné celistvé definice. Autoři se v mnoha svých definicích rozcházejí a v mnoha mají zase stejné názory. V našich zemích prošla sociální pedagogika velmi komplikovaným vývojem a je jasné, že proto neexistuje jednotné vymezení této disciplíny. Různí autoři se přiklánějí k mnoha výkladům předmětu oboru, vnímají jeho různé priority či směry (Procházka, 2012).

Potměšilová se rozepisuje o sociální pedagogice jako o „*samostatném vědním oboru, který má v současné době své nezastupitelné místo mezi ostatními společenskými vědami. Současně je možné konstatovat, že má i významný dopad na praxi. Široká veřejnost tento pojem sice zná, ale často jej neumí správně charakterizovat. V praxi tak může docházet k tomu, že sociální pedagogika je zaměňována se speciální pedagogikou nebo sociální prací, někdy je dokonce brána jako „lepší název“ pro vychovatelské činnosti.*“ (Potměšilová, 2013, s. 9).

Potměšilová se zmiňuje také k teoretickým vymezením oboru sociální pedagogika, tu považuje jako relativně mladý obor a jeho pojetí se časem vyvíjelo a měnilo. Odkazuje se zde na Krause, který uvádí: „*v průběhu historie se sociální pojetí pedagogiky měnilo, podle toho v závislosti na tom, jak byl definován pojem sociální: potřeba pomoci těm, kteří se dostali do složité životní situace a vztah k celé společnosti, tedy ve smyslu výchovy všech společenských kategorií pro život v dané společnosti.*“ (Kraus, In Potměšilová, 2013, s. 9).

Kraus shrnul současné pojetí sociální pedagogiky do několika bodů (Kraus, 2008):

- K objektu výchovy – tedy působení na celé sociální skupiny.
- K formám a podmínkám výchovy – výchova v mimoškolní institucích, především v rodině a v lokálním prostředí.
- K cílům výchovy – společenské potřeby a spolupráce, altruismus v demokratizaci výchovy.
- K metodám výchovy – nepřímé výchovné postupy.
- Ve smyslu sociální pomoci – solidarita, s těmi, kteří se dostali do znevýhodněné situace a je doplněna o přístupy péče o tyto specifické okruhy populace.

Autorka Z. Bakošová podotýká, že sociální pedagogika je v aktuální perspektivě chápána jako (Bakošová, In Procházka, 2012):

1. Pedagogika prostředí (s cílem objasňovat vztahy výchovy a prostředí).
2. Pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka (s cílem zabývat se výchovou a právy na výchovu pro všechny).
3. Pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím.
4. Pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování.

K vymezení sociální pedagogiky patří také její dimenze. Sociální pedagogika se zrodila na základě setkání sociologie a pedagogiky. Z obou těchto vědeckých disciplín čerpá inspiraci, na jejímž základě stanovuje cíle, obsah a metody. Realizace cílů sociální pedagogiky je tak postavena na multidisciplinárním základě, vychází z pozice této vědy jako hraniční disciplíny a využívá také přesahy do dalších společenských vědních oborů. V tomto kontextu hovoří Kraus o dvou dimenzích sociální pedagogiky. Tedy a sociální a pedagogické dimenzi (Procházka, 2012).

Sociální dimenze – Společnost vytváří konkrétní rámce, ve kterých se odehrává život jedince a jež výrazně ovlivňují socializaci a výchovu. Sociální pedagogika se také snaží odhalit sociální procesy, které narušují či znesnadňují socializaci jedinců či ohrožených skupin a vedou ke vzniku společenských rozporů a problémů. V 21. století prožívá, lidská civilizace řadu změn, a na jedince se tak kladou zvýšené nároky. Svoboda a individualismus může přinést množství radostných chvil i opojných pocitů nezávislosti, ale jejím důsledkem je také rozvolňování mezilidských vztahů a ztráta víry ve smyslu lidské solidarity. Proto by měla tyto celospolečenské změny a podmínky, ve kterých se odvíjejí osudy každého z nás, reflektovat a snažit se nacházet východiska, která pomohou optimálně rozvíjet osobnost každého člověka. A sociální dimenze pedagogiky se stává v současnosti stále důležitější. A to také vzhledem k rychlému rozvoji komunikačních technologií, vlivu počítačových sociálních sítí a dále ke změnám ve formách lidského spoluzití, které se proměňují na základě etnických a ekologických problémů a globalizačních tendencí (Procházka, 2012).

Pedagogická dimenze – pramení z neklidu, který v pedagogovi vyvolává potřeba reagovat na zjevné společenské problémy. Kraus to popisuje jako hledání metod, „*jak prosazovat ony společenské nároky žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat ony rozpory v daných podmínkách, a to pedagogickými prostředky.*“ (Kraus, In Procházka, 2012, s. 64). Cílem pedagogické dimenze je tedy realizovat výchovné, preventivní, resocializační a reedukační postupy a usměrňovat tím životní situace jedince s ohledem na jeho potenciál a individualitu (Procházka, 2012).

Předmětem sociální pedagogiky je tedy několik různých definicí. Například v pedagogickém slovníku je sociální pedagogika vymezena jako aplikovaná pedagogická disciplína „*jež se zabývá širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých*“ (Průcha et al., In Procházka, s. 65). Mezi hlavní oblasti zájmu sociální pedagogiky patří, podle zmíněných autorů, široké oblasti společenských problémů ze kterých vyjmenovávají například poruchy rodiny a rodičovství,

náhradní rodinnou péčí, problematiku týraných, zanedbávaných a sexuálně zneužívaných dětí. Další oblasti zájmu oboru jsou pak různé sociální deviace, mezi které patří například delikvence a agresivita mládeže, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie a další okruhy problémů (Procházka, 2012).

Dále také Pedagogická encyklopedie představuje sociální pedagogiku širěji. Zde je vnímána jako transdisciplinární obor, který sleduje roli prostředí ve výchově. Je zde záměr sledovat zvládání životních situací, ať už jedincem nebo sociálními skupinami aj., a v tomto momentu přispět ke sladění potřeb jednotlivce i společnosti a podpořit utváření optimálního životního způsobu (Průcha et al., In Procházka, 2012).

Z. Bakošová vnímá sociální pedagogiku jako hraniční vědní disciplínu, vymezuje ji mezi pedagogikou a sociologií. Zdůrazňuje, že sociální pedagogika „zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež, dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí.“ (Bakošová, In Procházka, 2012, s. 65).

Z hlediska šíře obsahu i objektu se můžeme setkat také se širším a užším pojetím sociální pedagogiky (Procházka, 2012).

Užší pojetí váže sociální pedagogiku na problematiku tzv. sociálně patologických jevů nebo také rizikového chování a na jedince a skupiny, které pro společnost představují z tohoto hlediska riziko (Kraus, In Procházka, 2012). Předmětem zájmu jsou tedy společenské problémy, které vznikají v souvislosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi a další. Cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům. A nalézt výchovné postupy vedoucí k jejich soběstačnosti a svépomoci. Toto pojetí vychází z přesvědčení o smyslu pomoci druhým (Procházka, 2012).

V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. Předmětem je hledání ideálního souladu mezi individuálním a společenským. Obsahem je hledání postupů pro usnadňování procesu enkulturace a socializace, realizace při utváření optimálního životního způsobu, a to nejen u ohrožené, ale i u „zdravé“ populace (Kraus, In Procházka, 2012). Nejde tedy jen o odstraňování negativních společenských i individuálních projevů chování, ale zejména o posilování pozitivních složek životního způsobu, a to především prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Širší pojetí sociální pedagogiky předpokládá komplexní přístup k výchovné situaci i k jedinci, skupině, a proto takto chápaná sociální pedagogika vychází a navazuje na poznatky dalších vědních oborů (Procházka, 2012).

Kraus vymezuje prostředí a výchovu, které patří do sociální pedagogiky a výchovu jako součást socializace. Proto si na začátek vymezíme co to socializace podle je. „*Socializací, rozumíme proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou, tedy postupné začleňování se do života dané společnosti, proces, v němž se učíme v dané společnosti žít. Socializace probíhá po celý život nahodile, živelně. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk, poznatky a normy, tedy kulturu dané společnosti. Odehrává se vždy v nějakém prostředí.*“ (Kraus, 2008, s. 59).

Socializace může probíhat v prostředí různé úrovně i různé kvality. Je to prostor, který vytváří podmínky pro život, tedy je to nějaké životní prostředí. V tomhle prostředí působí na člověka různí činitelé (Kraus, 2014). Kraus životní prostředí člověka vymezuje následovně: „*jako tu část světa, s níž je člověk ve vztahu vzájemného působení, prostředí tedy na člověka působí určitými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také prostředí svou prací aktivně mění. Z širšího celospolečenského pohledu pak může říci, že prostředí je historicky se utvářející systém jako produkt oboustranných vztahů společnosti a přírody.*“ (Kraus, 2014, s. 67).

„*Strukturu životního prostředí lze přiblížit jako propojení určitých sfér vztahů*“ (Kraus, 2014, s. 67):

1. Vztah „lidé-příroda“ – interakce s neživou přírodou i živou přírodou.
2. Vztah „lidé-výsledky lidské aktivity (kultura)“ – formativnější těžiště v uspokojování i kultivaci lidských materiálních i duchovních potřeb.
3. Vztah „lidé-lidé“ – interpersonální vazby v širším i užším sociálním prostředí.

Socializace v kontextu sociální pedagogiky podle Procházky „*proces, který trvá celý život, a v jehož průběhu si jedinec osvojuje formy jednání a chování, poznatky, jazyk, hodnoty a kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Proces socializace vzniká na základě sociálního učení, sociální komunikace a interakce.*“ (Procházka, 2012, s. 90).

Díky socializaci, se tak člověk stává subjektem schopným sociálního schování. Zapojením se do sociálních procesů, pak každý jedinec jako součást celku ovlivňuje zpětně i kvalitu společenství, ve kterém aktivně funguje (Procházka, 2012).

V průběhu socializace můžeme nalézt řadu logických etap, které jsou charakterizovány z vývojového hlediska. Socializaci tedy můžeme rozdělit do tří etap (Procházka, 2012):

1. První etapa, kdy se dítě identifikuje s matkou;

2. Druhá etapa znázorňuje to, že se chce jedinec osamostatnit a najít své místo ve společnosti;
3. V třetí etapě se jedinec začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které už nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem do dalších sociálních skupin.

Z toho vyplývá, že abychom se stali plnohodnotnou sociální bytostí, bychom měli projít minimálně těmito třemi etapami.

Nedílnou součástí socializace je konkrétní prostředí, ve kterém se odehrává. Tím se myslí rodina, škola, kamarádi, vrstevníci a další role pokračující celým životem. V tomto duchu se dá hovořit o primární, sekundární a terciální socializaci. V centru zájmu sociální pedagogiky je uváděna nejvíce primární a sekundární socializace. Za primární socializaci se považují procesy, které probíhají převážně v rodině. Zatímco sekundární socializace nastupuje v momentě, kdy jedinec vstupuje do interakce s vrstevníky a zapojuje se do sociálního dění ve škole. Především socializace ve škole klade na dítě zvýšené nároky, neboť se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizovaného vzdělávání a výchovy, tedy stát se žákem i spolu-žákem dohromady (Helus, In Procházka, 2012).

Poláčková se v díle zmiňuje, že nedílnou součástí socializace je kultura. Tedy, že kultura v pojetí sociologickém a kulturně antropologickém zahrnuje způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály a další. Pojem kultura je, v pedagogickém pojetí, chápán jako komplex materiálních i nemateriálních výtvorů například poznatků, idejí, hodnot, morálních norem atd., které vytvořila lidská civilizace v průběhu svého vývoje. Toto „kulturní dědictví“ je obsahem vzdělávání ve vzdělávacích institucích, a společně s kulturními vzorci a ovlivňuje průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu (Poláčková, 2001).

„Výchova je proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou.“ (Pelikán, In Procházka, 2012, s. 95).

Měli bychom vědět, že velkou roli při socializaci hraje výchovná role společnosti. Výchova totiž nachází své těžiště v procesech socializace, ale není s ní zcela totožná. Výchovu od socializace odlišuje především to, že ji chápe jako cílevědomou a záměrnou činnost, jejímž cílem je rozvoj osobnosti člověka (Pelikán, In Procházka, 2012).

1.2 Vývojová psychologie, puberta a dospívání

V této kapitole si představíme co je to vývojová psychologie v období adolescence, a také definujeme vývojovou psychologii samotnou.

Jednou z definic vývojové psychologie přichází Langmajer, který ji ve svém díle popisuje následovně... „*Vývojová psychologie je relativně samostatná vědecká disciplína, opřena o soustavné a ověřitelné pozorování a je stará sotva sto let. Na rozdíl od člověka, který je předmětem jejího zkoumání, je to věk – přes všechny rozsáhlé pokroky – velmi nezralý. Vznikla v druhé polovině minulého století a byla většinou omezena na pozorování malých dětí od jejich narození po několik málo prvních let.*“ (W. Preyer et al., In Langmajer, Krejčířiková, 1998, s. 19).

Langmajer a Krejčířiková vymezili základní cíle vývojové psychologie, a to do tří na sebe navazujících úrovních (Langmajer, Krejčířiková, 1998):

- Musíme popsat vývojové změny, které jsou charakteristické pro určité vývojové stupně.
- Z popisných údajů takto získaných je žádoucí odvodit určité obecné zákonitosti, které se týkají vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v celém průběhu vývoje člověka.
- Konečným cílem je vytvořit co možná jednotnou teorii, která by dovozovala z poměrně malého počtu základních předpokladů odvodit co nejvíce faktů, tj. umožňovala by vysvětlení pozorovaného a předvídaní dosud neprokázaného.

Vágnerová ve své knize zase uvádí tři hlavní oblasti psychického vývoje – a těmi jsou (Vágnerová, 2000):

- Biopsychosociální vývoj – zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené. Také se zabývá faktory, které je ovlivňují.
- Kognitivní vývoj – patří sem všechny psychické procesy, které se nějakým způsobem spolupodílejí na lidském poznávání. Tuto složku také ovlivňují některé faktory, může jimi být například způsob vzdělávání nebo mediální vlivy.
- Psychosociální vývoj – zahrnuje proměny způsobu způsobů prožívání, osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, respektive sociální pozice. Je ovlivněn především sociokulturními faktory.

Brierley ve své práci věnuje ve své práci velkou podstatu souvislosti vývoje mozku a učení. Při vzdělávání, by se měla obracet pozornost a i respekt k lidskému vzorci růstu. Podstatným znakem tohoto vzorce růstu je brzký rozvoj mozku, lebky, která jej chrání a smyslových orgánů, převážně očí a uší, které se vyvíjejí mnohem rychleji než ostatní části lidského těla (Brierley, 2000).

„Při narození má mozek 25% své dospělé váhy, zatímco celé tělo novorozence představuje jen asi 5% hmotnosti dospělého. V 6 měsících má mozek téměř polovinu své dospělé váhy, ve dvou a půl roce už je to asi 75% a v pěti letech už je to 90%. A nakonec krátce před dospíváním tedy přibližně v 10 letech je to 95% své dospělé váhy.“ (Brierley, 2000, s. 36).

Rychlý růst mozku a hlavy a poměrně pozdní rozvoj trupu a nohou je vzorcem růstu, který se vyvíjel po velmi dlouhou dobu, může jít až o tisíciletí. Podle tohoto vzorce děti procházejí dlouhým obdobím, kdy jsou poměrně malé a slabé, a proto mohou být řízeny a vyučovány. V průběhu těchto let rychlého růstu mozku absorbovali zkušenosti například oči, uši a hmatové smysly dítěte, a to zvláště pomocí napodobování a zkoumání. Kvalita těchto zkušeností má rozhodující úlohu pro vývoj jedince. Z toho plyne, že roky od narození do puberty jsou rozhodujícím obdobím a schopnost učit se je na nejvyšším stupni pohotovosti. Smysly jsou ostré, mozek je v tvůrčím stavu, avšak celkový růst za nimi zaostává. V těchto letech má rozhodující úlohu kvalita prostředí, v němž učení probíhá. A proto zde mají zvláštní význam předškolní a první školní roky (Brierley, 2000).

Když jsme si teď vyjasnili podstatu mozku a učení, můžeme přejít na vývojovou psychologii, která se týká období puberty a dospívání. Období dospívání je jakousi přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Puberta je časově lokalizována přibližně mezi 11. - 12. a 15 rokem, s určitou individuální variabilitou, která je dána v tomto případě geneticky. Vágnerová ve své knize uvádí že, puberta představuje jako jednu z nejdynamičtějších, komplexních proměn v životě jedince, která nějakým způsobem dokáže modifikovat všechny osobnostní složky jedince (Vágnerová, 1996).

Zatímco Langmajer a Krejčířiková nazývají toto období, obdobím dospívání a dělí je na 2 důležité mezníky. Těmi jsou **období pubescence**, které je ohraničeno věkem zhruba od 11 do 15 let. A rozdělují toto období do dvou fází – první se nazývá fáze puberty (nebo také první pubertální fáze). Která začíná prvními známkami pohlavního dospívání a rovněž velmi rychlým fyzickým růstem. Končí nástupem menstruace u dívek a analogickým vývojem u chlapců. U většiny dívek trvá tato fáze od 11 do 13 let - je značně individuální. U chlapců

probíhá tělesný vývoj asi o 1 až 2 roky později. Druhou fází pubescence nazývají – fáze vlastní puberty (nebo druhá pubertální fáze). Ta je popisována jako nástup po dokončení prepuberty a trvá po do dosažení reprodukční schopnosti. První menzes bývají zpravidla často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus a schopnost oplodnění se dostavuje až za nějaký čas po prvních menzes. Podobně je i reprodukční schopnost chlapců, které dosáhnou o něco později, po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Zhruba tedy můžeme období puberty vymezit věkem 13 – 15 let. Specifičnost tohoto období je patrná i z běžné řeči těchto dětí (Langmajer, Krejčířiková, 1998).

Druhým obdobím dospívání je **Období adolescence** – kdy se postupně dosahuje plné reprodukční zralosti a dokončuje se tělesný růst adolescentů. A rychle se mění postavení jedinců ve společnosti. Hlavním důležitým mezníkem tohoto období je přechod ze základní školy na studium, začínají častější a hlubší erotické vztahy a mění se zásadně sebepojetí. Období adolescence zahrnuje dobu přibližně mezi 15 – 20 nebo později 22 rokem. Tuto věkovou skupinu můžeme také nazývat jako mladiství, dorost nebo také teenagers. Tělesný růst v této době je nerovnoměrný, na začátku období rostou rychleji horní a dolní končetiny, tím dochází k určité disharmonii postavy. Tělo dospívajícího dělá dojem celkové nevyváženosti a neobratnosti. V této době vykazuje určité výkyvy i zrání mozku. S těmito změnami obvykle souvisí zvýšená emoční labilita a těkavá pozornost (Langmajer, Krejčířiková, 1998).

Thorová ve své knize Vývojová psychologie popisuje toto období trvání puberty a dospívání jako, období kdy se z dítěte stává dospělý člověk. Toto období začíná nástupem puberty, která je signalizována specifickými znaky, tedy tělesnými změnami, ty spouští zejména produkce pohlavních hormonů. Mezi nejvýraznější znaky puberty patří fyzické změny, ale stejně důležité jsou i ty co nevidíme – psychické změny, tedy emoční, kognitivní a sociální vývoj (Thorová, 2015).

Důležité pro pubescenty by mělo být navazování vrstevnických vztahů, kdy se zvyšuje jejich formulující vliv na osobnost a chování dospívajícího. Také se rozvíjí schopnost kooperace. Valný vliv na dospívání má prostředí, jak ve svém díle uvádí Thorová „ *Změny v období dospívání probíhají kontinuálně a vždy v souvislosti s mnohofaktorovými vlivy prostředí, jejich výsledná součinnost určuje, zda konečné změny budou pozitivní nebo negativní.*“ (Lerner et al., In Thorová, 2015, s. 414).

V době dospívání je pak velmi důležité aktivně pomoci s rozvojem sociálních dovedností, díky čemuž předejdeme vzniku konfliktních situací. Pubescenti se totiž většinou snaží provokativním chováním a testovací reakcí získávat sociální zkušenosti a tak jsou jejich chování a reakce poněkud zkreslené a přehnané. Dospívající vybrušuje svoje sociální dovednosti obvykle v bezpečném prostředí, osobám blízkým a ve vrstevnickém kolektivu či osobám slabším. Díky tomuto je období dospívání považováno za problémové - takto to, ale vnímají pouze rodiče nikoliv děti (Thorová, 2015).

Jedním z nejdůležitějších vývojových úkolů adolescence je vytvoření si vlastní identity. Díky ní se dokáže dospívající odpoutat od rodičů a je připraven dosáhnout takové míry autonomie, která mu umožní samostatné fungování ve světě. Takovým příkladem může být první brigáda a spoření si na vytouženou věc, které dají dospívajícímu jakousi představu o výdělku a hospodaření s penězi. Vedle samostatnosti se ale také mění vztahy s okolím. Mezi nejviditelnější změny patří vztahy s rodiči (Thorová, 2015). „*Hiearchicky vertikálně uspořádaný vztah přechází ke konci dospívání do horizontální polohy, stává se symetrickým a demokratickým. Emoční závislost se přeměňuje v reciproční vztah vzájemné podpory, respektu a spolupráce*“ (Thorová, 2015, s. 415).

V období dospívání adolescenti svoje rodiče velmi potřebují, i když to tak nevypadá nebo si to většinou nechtějí přiznat. S vývojem a chováním adolescenta souvisí i pozornost a výchovná pomoc ve formě jakéhosi povzbuzování ke školnímu úspěchu, vysvětlování hranic, hodnot a podpora při rozhodování. Podle Thorové je hraje důležitou roli trávení společného času. V období dospívání chybí adolescentům životní zkušenosti, a nedokáží na život nazírat z pohledu rodiče, který je za něj zodpovědný, a proto jsou jeho reakce na rodičovské názory vyhraněné. (Thorová, 2015) „*Dospívající si uvědomuje svoji faktickou závislost na rodičích, bojuje za posunutí a vymezení nových hranic vlastní autonomie, testuje schopnosti rodičů a jejich sebeovládání. Vymezit se proti rodičům a vyvést je z konceptu posiluje jeho sebevědomí a dává mu ve vztahu pocit alespoň dílčí moci*“ (Thorová, 2015, s. 418-419).

Vágnerová se zase rozsáhle věnuje socializaci, kterou si musí dospívající projít. Období rané adolescence dělí na dva zásadní mezníky – ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování. Popisuje zde, že období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi, s dospělými i vrstevníky. A nazývá toto období experimentace s různými mezilidskými vztahy. Pubescent odmítá podřízené postavení, a tedy i odmítá autoritativní postavení některých lidí, kterými jsou například rodiče, anebo učitel. Proto pro jeho

osobností rozvoj jsou důležité obdobné sociální skupiny a instituce, stejně jako v mladším školním věku, jenom teď mají jiný subjektivní význam a změnil se jejich vliv. Mezi tyto skupiny se řadí rodina, která je důležitým sociálním zázemím i přesto, že se adolescent začíná odpoutávat a osamostatňovat. Další sociální institucí je samozřejmě škola, která je významná spíše z hlediska budoucího školního zařazení, kdy se úspěšnost zde stává podmínkou pro přijetí na další stupně vzdělávacích institucí. Volnočasové instituce také ovlivňují jak sociální zařazení pubescenta, tak rozvoj schopností a dovedností. Tato instituce se může stát pro pubescenta velmi důležitou, neboť mohou kompenzovat negativní vlivy rodiny i školní neúspěšností. A nakonec nesmíme zapomenout na vrstevnické skupiny, které jsou pro dospívajícího stále důležitější. Adolescent se s vrstevnickou skupinou identifikuje, a také se pro něj stává zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Díky vrstevnickým skupinám se u pubescenta rozvíjejí důležité vztahy jako například přátelství, první láska, nebo může jít i o hierarchizované vztahy s tzv. „vůdcem“ skupiny (Vágnerová, 2005).

V období dospívání dochází především k formování vlastní identity. Kdy si adolescent utváří svůj vztah k okolnímu světu. Přebírá si tedy svůj názor vůči světu i životní styl, který se bude řídit. Dospívající se tedy hluboce a intenzivně věnuje introspekci a sebereflexi. Ujasňuje si hodnoty a názory k okolnímu světu. V tomto období adolescent hodně experimentuje, díky čemuž si vybírá svůj životní styl a postoj (Thorová, 2015).

- V návaznosti na utváření identity Thorová ve své knize uvádí autorku, která se věnovala studii vývoje identity Ruthellen Josselsonovou, která u dospívajících popsala čtyři stádia vývoje identity procesu, ten nazvala individuace (Josselson, 1989, In Thorová, 2015):
- Fáze diferenciacie (12-13 let) – Adolescent si uvědomuje odlišnost svých názorů od názorů rodičů a autority. Je velmi kritický vůči svému okolí, a to hlavně u dospělých.
- Fáze získávání zkušeností a experimentování (14-15 let) – Dospívající se sám snaží přijít na to, co je pro něj samotného nejlepší. Díky tomu získává pocit, že ví všechno nejlépe, vyhraňuje se proti autoritě a snaží se dosáhnout autonomie. Nezaměřuje se na budoucnost, snaží se všeho dosáhnout ihned anebo ve velmi blízké budoucnosti.
- Fáze sblížení s přáteli (16-17 let) – v této době se dospívajícímu zlepšují vztahy s rodiči. Kritické postoje už nejsou tolik vyhraněné. Velký význam adolescent klade na přátelské a erotické vztahy. Začíná se chovat zodpovědně vůči dospělým i vůči přátelům.

- Konsolidace vztahu k sobě (18 - konec dospívání) – zde u dospívajícího probíhá ustálení a upevnění názorů vztažených na sebe, k okolnímu světu i k budoucnosti. Zde se formuje pocit autonomie a jedinečnosti.

Dospívající s vrstevníky soupeří a zároveň se je snaží pochopit. Touží po jejich uznání, je pro něj velmi důležité jak ho ostatní hodnotí, podle této zpětné vazby pak usměrňuje a koriguje své vlastní chování. Osamělost v adolescenci je rizikovým faktorem a může zapříčinit i velké rizika, co se týče fyzického onemocnění. Proto jsou pro adolescenta významné sociálně-emoční vztahy s přáteli, které významně ovlivňují jeho chování. Pro dospívající je charakteristické zejména vysoké podléhání vrstevníkům a přecitlivělost vůči jejich odmítnutí (Sebastian et al., In Thorová, 2015).

1.3 Vývojová psychologie a čtenářská gramotnost

Z předchozího textu je jasné, že u adolescenta hrají nejdůležitější roli vztahy a role ve společnosti. Taky zde hrají důležitou roli vrstevníci, autority a škola. Nyní přejdeme na vývojovou psychologii v souvislosti se čtenářskou gramotností.

Brierley se věnuje souvislosti mozku a psychického vývoje dítěte. Stejně jako celé tělo, potřebuje i mozek palivo, určitý cvik a také odpočinek. Hra, zkoumání, čtení a rozhovor mozek cvičí a spánek mu dává potřebný odpočinek. Důležitou součástí zvládnutí čtení je pak osvojit si mluvenou řeč a také naslouchání. Proto je třeba si nejprve vysvětlit proč je řeč nedílnou součástí pro osvojení si čtenářské gramotnosti. Jako první důležitou roli při rozvoji čtení hraje tedy řeč. Řeč je základní lidskou potřebou. A bez ní může mysl dítěte v citlivém období strádat a utrpět škodu. Pokud k dítěti nikdo nepromlouval do zhruba deseti let, může zůstat celý živo němý, nebo přinejmenším řečově velice zaostalý. Zdá se, že pro mozek existuje optimální doba v prvních letech života, aby zvládl dovednost mluvení. Někdy není vyjadřování dítěte příliš dobré, jeho porozumění však může být vynikající (Brierley, 2000).

Vývoj řeči je složitý a při jeho interpretování je třeba postupovat opatrně. Děti, které dlouho nemluví, z toho obvykle „vyrostou“ a budou mluvit normálně. Přesto však je třeba věnovat takovým dětem pozornost. Jejich nesnáze mohou být způsobeny například jedním faktorem, nebo kombinací více činitelů, včetně nedostatků vhodné stimulace, rozumovým zaostáváním nebo poruchou sluchu. Může jít také o zvláštní vrozenou neschopnost osvojit si řeč normálně, i když osvojování jiných, neřečových dovedností narušeno není. Pokud se dítěti

s opožděnou řečí nedostane pomoci, je pravděpodobné, že se k tomu později ve škole přidruží potíže se čtením, psaním a pravopisem (Brierley, 2000).

K naučení řeči je pro mozek dítěte, který je už připravený, nezbytná jedna podmínka: musí dostávat souvislé a dlouhé lekce od zdatného mluvčího, tedy od matky nebo otce, babičky či tety, zkrátka od někoho s kým může být dítě průběžně ve styku. Pro řeč a celkově učení je důležité neustále opakovat, nejvýznamnější vlastností mozku je totiž to, že jeho nervové buňky opakují vzorce své činnosti (Brierley, 2000).

Pro zdravý vývoj mozku je však čtení nedílnou součástí. A to pro to, že při něm, jako jedné z mála činností, pracují obě mozkové hemisféry zároveň. Když dítě čte, jeho pravá hemisféra mu pravděpodobně slouží k rozpoznávání umístění a posloupnosti slov, zatímco znaky poukazující k významu jednotlivých slov jsou interpretovány levou hemisférou. Když jsou umístění a význam oběma spolupracujícími polovinami mozku navzájem spojeny, dítě čtení porozumí. I když malým dětem zajisté při čtení pomáhá, že mají k dispozici několik metod, učí se podle vzhledu slova a jeho zvukové podoby a hledáním jeho významu. Brierley vysvětluje, že oči dítěte jsou asi tak vteřinu napřed oproti hlasu, a když se zrak dítěte přirozeně odpoutá od slov a zapátrá dopředu, může ztratit čtené místo. A prostorová činnost při jeho znovunalezení může přerušit práci levé hemisféry, která se snaží najít vodítka k jeho významu. Proto dítěti pomáhá stará a osvědčená metoda označit si obtížné slovo tím, že si na ně dítě položí prst a dovolí očím volně pátrat po významu, a zároveň umožňuje očím snadný návrat k prstu. Prst, mozek a oko spolupracují a mozek není zatížen hledáním patričného místa. Prst funguje jako pevný vztažný bod takže mozek, užívající oči jako předsunutého zvěda, může činit rozhodnutí o významu, a tím i o jednotlivých slovech předem (Brierley, 2000).

Některé děti jsou často příliš rychle uváděny do metod čtení a kvůli tomu tráví spoustu času luštěním písmen, takže čtou mechanicky a bez velkého zájmu a porozumění. To je podle Brierleye špatně, a pokud nemá dále jenom „hledat písmenka“ musí být vedeno k pochopení, že sousloví a pak věta, a dokonce i úryvek jsou ve skutečnosti jednotky, které sdělují nějaký příběh. Rodiče a učitelé dětí mohou předvést tuto skutečnost tak, že předčítají příběh nahlas před dítětem, které sedí vedle nich a vidí text (Brierley, 2000).

V raných stádiích čtení děti potřebují knížky, které jsou přitažlivé a odpovídají jejich zájmům, zkušenostem a představám. Také potřebují vidět, že i jejich učitelé rádi čtou, jsou jejich vzorem. Je-li obsah nudný a bez vztahu k tomu, co už děti vědí, čtení se stane

obtížnější. Děti přestanou spontánně vyhlížet vodítka v kontextu a upnou se na jednotlivosti textu (Brierley, 2000).

Brierley udává svůj názor tak, že učitelé vyšších ročníků na prvním stupni základních škol zjišťují nedostatečné schopnosti čtení například u dětí, které jsou celkově opožděné, citově deprivované a kulturně zanedbané, nýbrž také u dětí, pro něž je to zvláštní problém. Problém se nachází také u některých dětí, přestože jsou třeba běžně dovedné ve výtvarné výchově, ručních pracích či hře na hudební nástroj. Některé typy těchto zvláštních vývojových problémů včetně dyslexie či zrakově prostorových poruchách mají často konstituční původ a mohou mít příčiny v poruše zrání v přesně určených oblastech mozku. Dyslexie je často, téměř v 90% případů, provázena rodinou anamnézou poruch řeči nebo potížemi se čtením a pravopisem. Pro tento problém je důležitá včasná analýza obtíží daného dítěte, a má zásadní důležitost: vyloučí další zhoršování motivace a sebevědomí již na počátku školní docházky (Brierley, 2000).

Dyslexie je jednou z nejznámějších a nejvíce sledovanou specifickou vývojovou poruchou učení. Dyslexie a příbuzné poruchy čtení představují velice heterogenní a obsáhlou skupinu obtíží, na kterou není možnost pohlížet zjednodušeným a diagnosticky zpočátku jednoznačným způsobem. Navzdory od jiných typů specifických poruch učení jsou symptomy dyslexie poměrně zřetelně identifikovatelné. Jedná se nejenom o tzv. sociálně únosnou rychlost čtení (cca 60-70 slov za minutu), ale také o jeho chybovost (v podobě záměn písmen, přeskokování na řádku, pravolevého čtení, eliminace písmen či slabik při čtení a souvislosti se specifickými poruchami výslovnosti v podobě specifických asimilací sykavek či tvrdých a měkkých slabik či tzv. „artikulační neobratnosti“). Dále je také posuzována plynulost čtení, uplatňování správných čtenářských návyků (kladení přízvuku, pauz, správná intonace, původní psychosomatické projevy nervozity, úzkosti) a další. S dyslexií můžou souviset ještě další formy specifických poruch čtení a to je alexie - deformace slov při hlasitém čtení, nebo hyperlexie - deficit čtení s porozuměním (Vitásková, 2010©).

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pro začátek je důležité vymezit si co to, vlastně čtenářská gramotnost je. Definice čtenářské gramotnosti je velmi nejednotná. A se neustále objevují nové přístupy. V pohledu čtenářské gramotnosti jde zejména o porozumění psaného textu. Podle některých světových organizací jde o funkční povahu čtení, která je jakýmsi procesem, a čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností či strategií dojde k onomu porozumění. Čtenářskou gramotnost jak v České republice, tak ve světě zkoumá mnoho organizací (Procházková, 2006©).

Česká republika a mnoho dalších zemí čelí výzvě zvýšit čtenářskou gramotnost své populace, a to hlavně na školách, protože poté můžou žáci s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, v dospělosti zaznamenat potíže, zvláště při uplatňování na trhu práce. A tudíž se čtenářská gramotnost dostává do centra kurikula ve vyspělých zemích. Tyto země si zvýšení čtenářské gramotnosti zvolili za komplexní cíl a čtenářská gramotnost se dostala do Rámcového vzdělávacího programu, který v rámci cílů vytyčil rozvoj gramotnosti a poskytl školám jakousi volnost ke způsobu jejich dosažení (Procházková, 2006©).

2.1 Vývoj literatury pro děti a mládež

Čtení je důležitou součástí výchovy a vývoje dětí i mladistvých. Proto si stručně uvedeme vznik a vývoj literatury pro děti a mládež.

Termín literatura pro děti a mládež nebo také dětská literatura byla na počátku teoretického zájmu o literaturu nazývána například jako – dětské spisy, dětské čtení, dětská četba. Snaha o vymezení tohoto pojmu nastala až ve 20. století, kdy se objevila snaha jak o vymezení pojmu literatury pro děti a mládež a jeho celkové uchopení. „*V současnosti ve v literatuře pro děti a mládež propojuje komunikační přístup mezi komplexní výpovědí díla a recipientem s jeho sociokulturní a psychologickou ukotveností a naratologie.*“ (Čeňková, 2006, s. 11-12).

Literatura pro děti a mládež je speciálně vytvořena pro to, aby ji děti pochopily a přijmuli ji za svou četbu. Dominují zde jazykové prostředky a fantazijní motivy. Tato literatura je určena převážně příjemci ve věku od 13 do 16 let a žánrová skladba je nejčastěji vykládána z aspektu ontogeneze psychiky dítěte. Hlavně co se týče literatury pro předškolní věk a fáze pubescence, kdy žánry odpovídají specifiku vývojového stupně dítěte (Čeňková, 2006).

Tematické proměny žánrové skladby světové literatury pro děti a mládež jsou závislé především na postavení dítěte ve společnosti. To se v různých obdobích velmi proměňovalo.

Až do konce 18. století se na dítě nahlíželo jako na malého dospělého. A k pochopení dětských potřeb a dětství samotného došlo až s pedagogickými myšlenkami Jeana Jacquese Rousseaua. Za první dílo pro děti a mladistvé ve světovém kontextu je považována ilustrovaná encyklopedie od Jana Amose Komenského s názvem *Orbis sensualium pictus*. V Evropě je vývoj literatury pro děti a mládež spjatý s pedagogickou osvětou a vývojem literatury, kdy se v 18. století poprvé začali objevovat žánry jako je obrázková kniha, bajky, mravní vyprávění, divadlo pro děti, naučné knihy či rádce pro mládež (Čeňková, 2006).

V romantismu se začala objevovat literatura v podobě folklorních žánrů a útvarů pro děti, a kde se začal uplatňovat důraz na dětskou fantazii. Prvky fantazie se zde začali objevovat v říkadlech, básních, písních, pohádkách, pověstech a legendách (Čeňková, 2006).

V 19. století se už setkáváme s autory, kteří psali díla pro děti a mládež jako jsou Jaromír Erben či František Bartoš a začali se objevovat literární adaptace lidových pohádek. Čeňková se ve své knize zmiňuje, že „*doložené počátky četby dětí a mládeže v českých zemích a vydávání LPDM klademe do období panování Marie Terezie a Josefa II., jejichž skutky a patenty, týkající se zřizování obecných škol a zavedení nových studijních řádů gymnázií, odstranění nevolnictví a možnosti náboženské tolerance, umožnily vydávání děl pro mládež.*“ (Čeňková, 2006, s. 14). Díky tomu literatura pro děti a mládež pokrývala potřebu školní četby a výchovu v „zábavném“ charakteru. Od té doby řada knih a textů obsahovala výchovné a mravní podtexty. Například díla od Václava Matěje Kraméria obsahovala mnoho přísloví a antické mravoučné příběhy, či poučné texty, které byli v duchu výchovném a vlasteneckém. Nakonec se se školskými zákony rozšířila postupně i čítanka. „*Školní čítanka byla ve svých počátcích didaktickou „čítací knihou“ všeho učiva a postupně se vyvíjela do soudobé podoby souboru vybraných literárních umělecky hodnotných textů a metodickým aparát.*“ (Čeňková, 2006, s. 15). V četbě pro děti a mládež sehrály velkou roli časopisy, spisy edic pro děti, žakovské knihovny, bibliotéky a mnoho dalších. Ke konci 19. století a na počátku 20. století v četbě pro děti a mládež převažovaly čtenářské výbory obrozenců a klasických autorů, jimiž jsou například František Ladislav Čelakovský, Karel Hynek Mácha, Karel Jaromír Erben, Božena Němcová, Jan Neruda a další a dalo by se říct, že tito autoři přispěli k jakémusi povznesení literatury pro děti a mládež. F. L. Čelakovský například tvořil první čítanky pro střední školy, F. Bartoš sestavil v 80. letech promyšlenou řadu čítanek a J. Kožíšek vypracoval slabikáře a čítanky pro obecnou školu (Čeňková, 2006).

První polovina 20. století přinesla sociálně orientovanou tvorbu, co se týče literatury pro děti a mládež. Autoři přišli s novými tvůrčími metodami a teoretickými názory, které se objevili

v periodickém tisku a vybízeli k tvorbě pro děti. S tímto je spojen vývoj autorské pohádky, dobrodružné prózy, nebo prózy s dětským hrdinou a dalo vzniku českému komiksu (Čeňková, 2006).

Až v 60. letech se ve světovém kontextu začal tvořit literární žánr jménem autorská pohádka. Autorská pohádka je žánrem literatury pro děti a mládež, u nějž je velmi složité vymezení věkového určení adresáta. Výhodu zde tvoří autorská schopnost vyjádřit se pomocí fantazie v základním ontologickým otázkám. Poté začali do LPDM vnikat také tabuizovaná a v sociálních státech kolikrát ideově nevhodná témata, například stáří, smrt, handicap, ekologie, drogová závislost, atd. (Čeňková, 2006).

2.2 Čtenářská gramotnost a škola

Na začátek této kapitoly si vymezíme čtenářskou gramotnost. *„Definice čtenářské gramotnosti je v rámci výzkumů PISA formulována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (Kelbová, In Zachová, 2013, s. 64).

Problematika čtenářství a čtenářské gramotnosti není pouze záležitostí skupiny odborníků, knihovníků, učitelů, školy či způsobů vzdělávání. Ale obecně odráží kulturní i vzdělanostní úroveň národa. Jeden z primárních požadavků kladených v současné době na vzdělávání je základní orientace v přečteném textu. Tato schopnost umožňuje jedinci značnou míru nezávislosti myšlení a obecně zvyšuje i jeho sociální adaptabilitu (Zachová, 2013).

„Čtenářská gramotnost je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji, a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech“ (Zachová, 2013. s. 63).

Čtenářství je do značné míry ovlivňováno mimoškolními aktivitami, ale souvisí i s organizací školního vzdělávání a je pro tuto výuku vymezena Rámcově vzdělávacími programy, i když termín čtenářská gramotnost v RVP používán není. Je však formulován v požadavcích některých předmětů (Zachová, 2013).

„Literární výchova má žákům na druhém stupni základní školy poskytnout základní informace o literárních žánrech a druzích, vést žáky ke schopnosti postihnout umělecké záměry autora a naučit je formulovat vlastní názory o přečteném díle.“ (Zachová, 2013, s. 63). Z toho vyplývá, že literární gramotnost je tedy především záležitostí školní výuky (Zachová, 2013).

Vymeze si co to vlastně je Rámcový vzdělávací program. „V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně) ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kulikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 5).

Státní úroveň v systému těchto dokumentů představují tzv. národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Zde je vymezeno počáteční vzdělávání jako celek. Jsou zde vymezeny rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, tedy předškolní, základní a jiné vzdělávání. Tyto dokumenty jsou veřejnými dokumenty a jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 6):

- Vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.
- Vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení.
- Formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání.
- Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Nyní ale přejdeme na český jazyk a literaturu v RVP, kde nalezneme i prvky čtenářské gramotnosti. Zde najdeme několik bodů, které se týkají očekávaných výstupů pro 1. a 2. stupeň základních škol, ty jsou ještě rozděleny do tří složek Komunikační a slohový výchova, Literární výchova a Jazyková výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

Pro větší přehlednost uvádíme příklady očekávaných výstupů RVP:

I. stupeň

Komunikační a slohový výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 18):

- Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti.
- Rozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.
- Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.
- Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas. (2. období)

Jazyková výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 19):

- Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, čtení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky.
- „Porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná.

Literární výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 21):

- Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu.
- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.
- Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je. (2. období)

II. Stupeň:

Komunikační a slohová výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 22):

- Odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji.
- Rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru.

Jazyková výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 23):

- Spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova.
- Správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci.

Literární výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 24):

- Uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.
- Rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora.

- Formuje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představní a názory na umělecké dílo.
- Rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.

Z RVP je patrné že čtenářská gramotnost hraje svoji speciální roli při vzdělávání žáků na základních školách a hlavně na II. stupni.

2.3 Význam čtenářské gramotnosti ve škole

„Čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní čeští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo.“ (Altmanová, et al., 2011, s. 6).

Čtení je náročnější než například mluvení, protože nám na rozdíl od řeči nebylo dáno vrozeně. V mozku nenalezneme žádné centrum čtení. Čtení se neobejde bez velkého učení a trpělivosti a textu porozumíme jen v případě velkého soustředění. A proto je třeba pedagogů, aby dítěti zajistili podmínky pro dostatečně dlouhou dobu. Čtení nepředkládá hotové obrazy a čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. A také vyžaduje hodně podpory za strany dospělých v pravý čas a v užitečné podobě. V tomto směru by se o dítě měla postarat převážně rodina, která je klíčová v začátcích čtení, škola má ve srovnání s rodinou poněkud těžší situaci. Ale to neznamená, že je bezmocná a dokonce dokáže udělat ze svých nedostatků výhody. Například větší počet vrstevníků umožňuje vést dětem hovory o knihách, mohou si je vzájemně doporučovat atd. Navíc učitelé ve školách jsou profesionálové a mají k podpoře čtenářství dětí metodickou výbavu. V metodické příručce najdeme doporučení, ze kterého plyne, že bychom měli rozvíjet čtenářskou gramotnost ještě dříve, než se děti stanou čtenáři příběhů. Důležité je zajistit, aby četba na dítě působila pozitivně (Altmanová, et al. 2011).

„V rámci pracovní skupiny, tzv. odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti, ve kterém byli zastoupeni učitelé základních škol a vědečtí pracovníci, byl vymezen obsah pojmu čtenářská gramotnost. Stávající definice PISA a PIRLS zohledují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto komplexní vymezení se stalo podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v RVP ZV.,“ (Altmanová, et al., 2011, s. 8).

Čtenářskou gramotnost tedy můžeme definovat jako: „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuální i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ (Altmanová, et al, 2011, s. 8).

Mezi zmíněné roviny patří (Altmanová, et al., 2011):

- Vztah ke čtení – tzn. potěšení z četby,
- doslovné porozumění – dovednost dekodovat psané texty a porozumět na doslovné úrovni, tím že jsou zapojeny dosavadní znalosti a zkušenosti,
- vysuzování a hodnocení – vyvozování závěrů, kritické hodnocení z různých hledisek,
- metakognice – dovednost reflektovat záměr vlastního čtení a v souladu s ním volit texty a způsob čtení, také sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění a záměrně volit strategie pro lepší porozumění,
- sdílení – svých prožitků, s tím souvisí i porozumění a pochopení s dalšími čtenáři,
- aplikace – využití čtení k seberozvoji i ke svému konání.

3 ČTĚNÍ JAKO DŮLEŽITÝ PRVEK VÝCHOVY

Na začátek je důležité vysvětlit si důležitý pojem, který s výchovou souvisí. Výchova patří k pedagogice. Jak už z první kapitoly známe: *“Pedagogika je věda o výchově a vzdělávání. Jejím cílem je kultivace osobnosti člověka v rámci socializace.”* (Prokešová, 2013, s. 11). Podle Prokešové spadají do oblasti pedagogiky výchovné otázky, otázky vzdělávání i vzdělávání člověka nejen v dětství, ale po celý život (Prokešová, 2013).

Pedagogiku můžeme dělit na několik přístupů (Průcha, In Prokešová, 2013):

- Explanativní – vysvětluje určité jevy, mnohdy pomocí empirických výzkumů.
- Normativní – na základě empirických výzkumů podává a přináší určité zásady a metody, které jsou uplatňovány ve výchově a vzdělávání, díky kterým dospějeme k výchovným cílům.
- Duchovědná – teoretické základy pohledu na svět a na člověka, je zde zařazena například filosofie výchovy.

Předmětem pedagogiky je výchova a vzdělávání a je chápána v širším a v užším pojetí (Prokešová, 2013).

Rádi bychom další kapitolu uvedli slovy paní Prokešové, podle které vychovávat znamená: *„Vychovávat bychom měli především srdcem. Láskou. Intuicí. Vždyť neplatí jednou provždy a pro všechny platná pravidla. Výchova přece není záležitostí jednoduchého předepsaného receptu. Každý člověk je tak neopakovatelný originál, že co platí pro jednoho, neplatí pro tisíce ostatních, a co platí pro tisíce, nemusí platit pro miliony...“* (Prokešová, 2013, s. 11).

3.1 Teorie výchovy a definice výchovy

Pro výchovu je možné najít hned několik různých definic. Prokešová definuje výchovu takto: *„je záměrná, cílevědomá činnost, která působí na rozvoj osobnosti člověka v závislosti na podmínkách společnosti a vlastní zkušenosti toho, kdo vychovává.“* (Prokešová, 2013, s. 12).

Teorie výchovy má své znaky převážně po filozofické stránce, ale také z velké části zapadá mezi disciplíny pedagogické. Výchově se zde budeme věnovat hlavně jako disciplíně pedagogické. Teorie výchovy v pedagogice nemá jednoznačné vymezení a někteří autoři ji v této disciplíně označují jako filosofie výchovy. Průcha ji dělí na dvě možná pojetí a to – teorie výchovy jako filozofická disciplína a empiricky založená teorie výchovy (Celá, 2006).

Teorie výchovy jako filozofická disciplína představuje několik přístupů, které jsou inspirativní pro současnou koncepci výchovy. Tyto přístupy představují například: představu výchovy založené na individuální svobodě jednotlivce, snaží se zaměřit na výchovu k hodnotám a věnuje se problému společné odpovědnosti rodičů a školy za výchovu mladé generace (Celá, 2006).

Zatímco empiricky založená teorie výchovy se za pomoci aplikace empirických metod, zkoumá výchovu v prostředí rodiny. V tomto směru je však nutné oddělovat teorii výchovy od pedagogicky rodinné výchovy (Celá, 2006).

Definice výchovy i samotný pojem výchova je skloňován v mnoha kontextech a tento termín je tedy velmi nejednoznačný a těžko vymežitelný. Výchova se proto vymezuje jak v širším tak užším slova smyslu. Sám Průcha přichází s novým pojmem „edukace“ od kterého se odvozuje označení „edukátor“ ten, kdo vychovává a vzdělává – tedy rodič, učitel, trenér,... a „edukant“ ten, který je vychováván a vzděláván – tedy dítě, žák, či student (Celá, 2006).

S jasným a zřetelným pojetím edukace přichází J. Pelikán (1995). A tím je – „*Výchova je chápána jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Účinnost výchovy přitom závisí na míře interiorizace výchovných vlivů, vychovávaným jedincem, k níž dochází pouze v případě, je-li vychovávaný jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li toto působení jeho zkušenosti, a vytvoří-li se v jeho vědomí potřeba zdokonalovat se, tedy stát se subjektem vlastního utváření. Výchovu lze tedy chápat jako – proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ (Pelikán, In Celá, 2006, s. 6).

Mnoho autorů, kteří se zabývají hlouběji otázkou výchovy a jejího teoretického uchopení, nám nabízí pojmy, díky kterým lze lépe uchopit její podstatu:

Například Palouš (1991) popisuje výchovu jako „*záměrné, soustavné a organizované působení na člověka.*“ (Palouš, In Celá, 2006, s. 6).

Střelec (2002) popisuje výchovu jako *system pomoci jedinci* (Střelec, In Celá 2006, s. 7).

Pařízek (1991) přichází s vysvětlením výchovy – „*výchova kultivuje vztah člověka ke světu“ a prostřednictvím výchovy „se utváří vztah člověka k přírodě, ke společnosti i k sobě samému“* (Pařízek, In Celá, 2006, s. 7).

Palouš (1991) upozorňuje na *mnohost pohledů na výchovu. Má-li však být jakákoliv definice výchovy platná, je nutné, aby vycházela ze skutečnosti, ne pouze z průniku již existujících charakteristik. To však s sebou přináší i možnou terminologickou nejednotnost. Na základě uvažování o výchově v celé její šíři dochází ke zcela jasné odpovědi: „Výchova je působení jednoho člověka na druhého, tedy výchova = vychovávání.“* (Palouš, In Celá, 2006, s. 7).

Prokešová přichází se specifickými rysy výchovy - Univerzálnost - nelze pouze o věc jednoho člověka, ale celé společnosti, mnohostrannost - jedinec se rozvíjí hned v několika směrech a permanentnost - celoživotní rozvíjení osobnosti (Prokešová, 2013).

Také zde hovoří o dvou typech výchovy (Prokešová, 2013):

- Výchova přímá (intencionální) – probíhá zejména v rodině, nebo ve škole a je to výchova záměrná a cílevědomá, která je vysoce organizovaná.
- Výchova nepřímá (funkcionální) – jedinec je tímto typem výchovy ovlivňován zejména v prostředí, ve kterém žije. Jedná se o masmédiá nebo také vrstevníky. Je spontánní a živelná.

Pro zajištění efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu existují pedagogické principy, tedy staletími formulovaná jakási „pravidla“, která mají obecnou platnost, a tak je můžeme vztahovat jak na proces výchovy v širším pojetí tak i na výchovu v užším pojetí. Tyto pravidla je možné uplatňovat v rámci různých oblastí pedagogiky a napříč věkovým kategoriím vychovávaných. Zde si uvedeme základní principy (Celá, 2006):

- Princip cílevědomosti – výchovně vzdělávací činnost by měla mít jasně stanovený cíl.
- Princip soustavnosti – nutnost systematickosti, návaznosti toho, co je předáno. Výchovné podněty i učivo by měli být logicky uspořádány, a v případě pedagoga se předpokládá co nejsoustavnější působení.
- Princip aktivity – zde jde o aktivitu dítěte, nebo žáka během výchovně vzdělávacího procesu. Důležitý je zde faktor motivace.
- Princip názornosti – lépe si zapamatujeme to, co jsme poznali nebo prožili i našimi smysly.
- Princip uvědomělosti – žák nebo dítě by mělo dobře porozumět tomu, co je mu předáváno.
- Princip přiměřenosti – výchova by měla být přiměřená věku a schopnostem vychovávaného.

- Princip trvalosti – vše co si osvojíme (dovednosti, vědomosti,...) by se měli stát trvalým vlastnictvím jedince.
- Princip emocionálnosti – požadavek adekvátního citového prožitku na straně vychovávaného a stejně tak by mělo jít o udržování radostné tvůrčí atmosféry.
- Princip jednotného výchovného působení – nutnost sladění výchovných požadavků, postupů a cílů rodičů, učitelů podílejících se na výchově jedince.

„Výchovný cíl je jednou ze základních pedagogických kategorií. Cíle jsou (stejně jako ideály) myšlenkové útvary, které vytvořili lidé.“ (Brezinka, In Celá, 2006, s. 42).

Výchovné cíle jsou jakousi představou o určité části osobnosti nebo celé osobnosti vychovávaného, a k tomuhle dosažení má přispět výchova. Pojem cíl, lze také označit jako přání, anebo záměr, ale většinou jsou chápány jako normy, tj. jako postuláty (Brezinka, In Celá, 2006).

W. Brezinka (1996) k tomuto tématu uvádí – *„Výchovné cíle musíme mít dříve, než začneme vychovávat. Kdo vychovává, musí především vědět, k čemu chce nebo má vychovávat. Teprve potom má smysl hledat metody, s jejichž pomocí by se snad dalo cíle dosáhnout“*. (Brezinka, In Celá 2006, s. 42) Pokud mluvíme o souvislosti se školním prostředím, máme zde dva typy cílů, a těmi jsou – cíle vzdělávací se týkají především vědomostí, výchovné cíle rozvíjení mravních stránek žákovy osobnosti (Palouš, In Celá, 2006).

„Vzdělání apeluje spíš na rozum, výchova na vůli, vzdělání se podílí na vědění, výchova na činnosti.“ (Palouš, In Celá, 2006, s. 42).

Výchovu můžeme označovat jako dynamický proces a výchovný cíl zase jako dynamickou kategorii. Ten je determinován vnějšími i vnitřními okolnostmi a má také historickou kategorii. Díky tomu existuje nepřeborné množství různých cílů výchovy, jež jsou definovány na různých úrovních, např. státu, národa, regionu, školy, předmětu, ročníku, třídy a dalších. Avšak výchovné cíle mohou být formulované obecně a zahrnovat v sobě další cíle, tzv. cíle specifické (Celá, 2006). Obecné cíle můžeme definovat jako cíle, které jsou společné veškeré výchově, zatímco cíle specifické se naopak můžou týkat osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, navození konkrétních postojů, potřeb a zájmů. (Jůvová, In Celá, 2006, s. 43) Mezi další cíle může zařadit cíle, které jsou vysoce abstraktně formulované. V oblasti výchovných cílů, které jsou abstraktně formulované, se můžeme setkat s pojmy jako „osobnost“, „humanita“, „dospělost“, nebo také „mravnost“. Protikladem cílů může být například konkrétní cíle (Celá, 2006).

Úzce spjaté s výchovnými cíli jsou hodnoty nebo také ideje. Pojem hodnoty lze užít v mnoha souvislostech. Hodnota je čeho si vážíme, co obdivujeme, co k životu potřebujeme a co nám umožňuje orientaci ve světě (Celá, 2006).

„Hodnoty vznikají na základě reflexe životní reality, na základě „odstupu“ jedince k přírodě, jiným lidem, ke světu jako celku. Hodnotou je pro mne to, co považuji za významné. Podobně společensky významnou hodnotou se stává to, co je zařazeno vysoko ve stupnici preferencí dané společností. A právě míra akceptace v daném společenství uznávaných hodnot je ukazatelem míry identifikace jedince s danou komunitou.“ (Pelikán, In Celá, 2006, s. 48).

L. Gulová (2005) se pokusila stručně shrnout, proč jsou pro nás hodnoty tak důležité: *„Hodnoty vytváří společenské závazky mezi lidmi, působí na individuální a kolektivní identitu, usnadňují orientaci ve složitých životních situacích, vytvářejí jistoty ve vzájemném styku mezi lidmi, jsou důležitým pojítkem mezi generacemi, jsou zárukou ochrany potřebných, handicapovaných, bezmocných a slabých.“* (Gulová, In Celá, 2006, s. 47).

Existuje mnoho autorů, kteří se pokusili hodnoty klasifikovat, dodat jim nějaký úhel pohledu. Například S. Kučerová (1996) klasifikuje hodnoty tím, že se opírá o dimenze, ve kterých člověk prožívá sebe i okolní svět. Hodnoty rozděluje do 3 skupin – hodnoty přírodní, hodnoty civilizační a hodnoty duchovní (Kučerová, In Celá, 2006):

- Mezi hodnoty přírodní, řadí hodnoty vitální, tedy zdraví, tělesné blaho, zdatnost. A hodnoty sociální, mezi které patří například vztah člověka ke společnosti či k sobě samému.
- Hodnoty civilizační jsou podmínkou a také i výsledkem lidské organizace, komunikace, poznání, atd.
- Duchovní hodnoty zahrnují sebereflexi, kam patří například životní názor, náboženství nebo filozofie. Sebeřízením – motivací a mravností. A nakonec sebevýrazem, sebevyjádřením a další.

Než přejdeme na další kapitolu, chtěli bychom vymezit ještě formy výchovy, kterými jsou podle Prokešové (Prokešová, 2013):

- Výchova rodinná – výchovou rodinu se budeme i nadále zabývat, patří zde působení rodiny a její zájmové orientace, aktivity či vztahy.
- Výchova školní – výchova ve školním prostředí.

- Výchova mimoškolní – výchova mimo školu, zde působí společenské, či kulturní instituce.
- Sebevýchova – záleží na osobní motivaci.

„V rámci rodinné výchovy probíhá prvotní sociální učení. Výchova školní a mimoškolní je záležitostí povinné školní docházky. K sebevýchově by měla vést každá výchova – je prací na sobě samém.“ (Prokešová, 2013, s. 15).

3.2 Výchova v rodině

Nejvíce důležitým faktorem pro výchovu je rodina. Vymežeme si na začátek co to rodina vlastně je. Rodina nemá jasně danou definici a Prokešová ji vysvětluje následovně. *„Rodina je nejužší společenství lidí, lidských bytostí, kde by měl být položen dítěti nejen základ budoucího života, ale kde již dítě žije, vyvíjí se, vyrůstá, kde projevuje svou touhu i chuť k životu, svou „mocnost“ i bezmocnost, svou sounáležitost se světem a se všemi ostatními bytostmi, nejen s těmi svými nejbližšími, které jej bezprostředně obklopují. Určitá konkrétní rodina je nejen místem „vpádu“ do celku jsoucího, ale také místem „vpádu lásky“, místem kde právě rodina je zdrojem a dárcem bytostné lásky, místem, kde by tato bytostná láska měla dosahovat svého naplňování, kde by měla být pojítkem mezi danými „zúčastněnými bytostmi“ v tomto nejužším lidském společenství, kde jsme doma, mezi svými, kde nám není cize. Rodina je místem uspokojování nejelementárnějších lidských potřeb“* (Prokešová, 2013, s. 45).

Rodina také můžeme definovat jako skupinu osob, které jsou navzájem spjaty pokrevními svazky, manželstvím, právním vztahem, adopcí a dospělí členové zde jsou odpovědní za výchovu dětí. Také existuje několik variant uspořádání rodiny – základní (tvoří ji muž, žena a jejich děti), rozšířená rodina (zahrnuje také prarodiče, tety, strýce a bratrance), další variantou je rodina polyganní, rodina neúplná a rodina s jedním rodičem. (Prokešová, 2013) Mladí lidé nabízejí jednu z charakteristik dětství, která je odlišná než ta rodičovská. Je to tím, že se mladý člověk teprve učí, snaží se vžít stále do statusu dítěte. Zatímco rodiče vidí mladé lidi stále jako dítě (Mayall, 2002).

V České republice je rodina ukotvena v Zákoně č. 89/2012 Sb. Zákon občanský zákoník. Pro i je vyšetřena část druhá se jménem rodinné právo. (Zákon občanský zákoník č.89/2012 Sb.)

Prokešová se ve svém díle zmiňuje o funkcích rodiny (Prokešová, 2013):

- Funkce biologicko-reprodukční,
- funkce sociálně ekonomické,
- funkce kulturně výchovně,
- funkce sociálně psychologické,
- funkce emocionální.

Dále se zde zmiňuje o 4 úrovních, které stanovil Dunovský (1986). Tyto úrovně ukazují celkové kvality rodinného soužití. Při stanovování oněch úrovní Dunovský přihlížel ke složení, stabilitě rodiny, k jejímu sociálně ekonomickému statusu, ale také i k osobnosti rodičů a zejména pak ke stavu a vývoji dětí (Dunovský, In Prokešová, 2013):

- Rodina eufunkční – zajišťuje optimální tělesný i duševní vývoj dítěte.
- Rodina problémová – vykazuje poruchy základních funkcí, tyto poruchy však v podstatě neohrožují její existenci ani zdravý vývoj dítěte.
- Dysfunkční rodina – se charakterizuje vážnějšími poruchami některých, nebo všech funkcí. Tyto funkce poškozují rodinu jako celek a narušují vývoj dítěte.
- Afunkční – poruchy funkcí jsou tak závažné, že dítěti znemožňují vývoj a hrubě narušují existenci s smysl rodinného soužití.

Jediný styl zdravé rodiny je tedy rodina eufunkční, ve které existuje společný a uznávaný systém hodnot. Je zde zdravý komunikační styl, vzájemná důvěra, pomoc a sociální podpora a členové rodiny vzájemně respektují svou autonomii a identitu (Prokešová, 2013).

Podle Prokešové existují i rodiny, které bychom mohli nazvat jako multiproblémové. Jsou to rodiny s „*rizikem navazující trestné činnosti, spočívající především v zanedbávání, týrání a zneužívání dětí, které výrazně ohrožuje jejich tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální vývoj. Tyto rodiny jsou velmi často dlouhodobě, někdy i mezigeneračně v evidenci orgánů sociálně-právní ochran dětí.*“ (Prokešová, 2013, s. 46).

Nyní, ale už přejděme na výchovné styly, které se ve výchově v rodině objevují. Představme si typologický model výchovných stylů, který předpokládá existenci několika odlišných způsobů rodinné výchovy (Prokešová, 2013):

- Autokraticky výchovný styl – někdy nazýván také dominantní, nebo autoritativní styl, jehož přístup spočívá v neustálém řízení činností dětí, který je doprovázen přísně formulovanými požadavky, kontrolami a příkazy rodičů. Rodiče často nerespektují potřeby, postoje, názory, nebo také přání svých dětí. Neposkytují jim příležitost

k samostatnému jednání. Následky tohoto stylu výchovy pak mohou vést k projevům agresivity, nebo naopak nerozhodnosti, konformity a apatie. Důsledkem může být emocionální labilita dítěte.

- Liberální výchovný styl – nebo také volný výchovný styl je opakem stylu autokratického, projevuje se minimálním řízením dětí ze strany rodičů. Rodiče na dítě kladou minimální požadavky, a jejichž plnění příliš nekontrolují. Důsledkem tohoto počínání může vést tento styl výchovy k egoismu, nespolehlivosti, nízké disciplinovanosti, nebo i k vážným poruchám chování.
- Demokratický styl výchovy – nebo také integrační či kooperativní styl představují skutečnost, že rodiče na dítě působí osobním příkladem, kladou menší množství příkazů, podněcují jejich iniciativu a individualitu, dítěti nechávají prostor pro diskuzi. Je jasné, že tento styl výchovy patří mezi nejúčinnější a jeho důsledkem je rozvíjení pozitivní stránky osobnosti dítěte.
- Ochranařský výchovný styl – tento styl zahrnuje přílišnou schovávavost, přemíru péče a dobromyslnost. Avšak dítěti nenechává příliš velký prostor pro vlastní rozhodování či tvořivou iniciativu. Dítě je tímto stylem vedeno k přílišné poslušnosti a k nesamostatnosti a je podporována jeho závislost na druhých lidech.

Rodina a domov jsou pro děti snad dva nejdůležitější aspekty. Domov je jednou z podmínek šťastného dětství a je podstatným faktorem rodinné výchovy. Matějček charakterizuje, co slovo domov pro dítě vlastně znamená, nebo by měl znamenat (Matějček, In Prokešová, 2013, s. 50):

- Je to místo, kde se dítě cítí v bezpečí. Je tu chráněno před vším neznámým a nebezpečným z okolního světa.
- Rodina je společenstvím radosti, v níž lidské vztahy jsou nejdůležitější. Dítěti je zde dobře. Domov je prosycen láskou rodičů a hlubokými citovými pouty všech členů rodiny. Dobrá rodinná atmosféra je obsažena ve slovech: klid, soulad, láska, radost.
- Domov je místem, v němž dítě nachází své „místo“ společenské. Zde se utváří vědomí jeho „já“.
- K domovu dále patří určitá stálost prostředí. Citové vztahy se vytvářejí nejen k lidem, s nimiž dítě žije, ale i k věcem, které jej obklopují. Celé okolí je poznamenáno zážitky a na ně nelze zapomenou.

- Stabilitu domácího řádu dítě přijímá jako samozřejmou danost. Denní program by se neměl neustále měnit.

Nakonec si podle Z. Matějčka vymežíme, některé nežádoucí výchovné postoje, tj. negativně a příliš pozitivně laděné výchovné postoje (Matějček, In Prokešová, 2013).

Do negativně laděných výchovných postojů řadí Matějček výchovu zavrhuující a výchovu zanedbávající (Matějček, In Prokešová, 2013):

- Výchova zavrhuující – v tomto postoji většinou rodiče trestají děti za nějaký životní neúspěch, zklamání či jiné nepříjemnosti. V mnoha případech jde o děti nechtěné nebo děti neprovdaných matek. Touto výchovu můžou být také trestány fyzicky či duševně postižené děti, které tímto nesplňují očekávání a ideály svých rodičů. V tomto případě může být dítě trestáno, omezováno, či utlačováno.
- Výchova zanedbávající – míra zanedbání má rozsah do lehkého a výběrového zanedbání a ž po velmi hrubé a celkové zanedbání. Děti zde bývají často ponechány velké volnosti, a proto u nich není žádné vědomí povinnosti. U některých rodin může jít také o špatný příklad ze strany dospělých, to se většinou děje u rodin, které jsou v rozporu s normami společnosti.

Mezi příliš pozitivně laděné výchovné postoje řadí Matějček výchovu rozmazluující, výchovu příliš úzkostnou a protektivní, výchovu s přepjatou snahou o dokonalost dítěte, výchovu protekční (Matějček, In Prokešová, 2013):

- Výchova rozmazluující – nezdravé citové lpění rodičů na dítěti, kdy jsou nadšeni z každého přirozeného projevu dítěte. Chtějí mít u sebe stále to „miminko“ nechtějí, aby nikdy vyrostlo, jsou na nich citově závislí. Nedovolují dítěti osamostatnit se. Ve snaze upoutat dítě k sobě plní dítěti všechna přání, podřizují se mu a odstraňují za něj všechny překážky. Děti s tímto výchovným postojem pak ztrácejí veškerou autoritu, přitom však nemá dostatek jistoty a sebedůvěry aby se stalo samostatným.
- Výchova příliš úzkostná a protektivní – i zde rodiče na dítěti nezdravě lpí, jejich úzkostí je ale strach, aby se dítěti nic nestalo. Dítě je příliš ochraňováno a rodiče mu brání v „nebezpečných“ činnostech a omezují tím jeho aktivitu. Dítě se pak snaží uniknout této výchovně přehnaným protestem a agresivním chováním vůči rodičům, nebo naopak se snaží co nejvíc být mimo dohled rodičů. Tento postoj pochytil většinou rodiče věkově starší nebo rodiče tzv. vymodlených dětí.

- Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte – rodiče se snaží, aby bylo dítě až příliš dokonalé, nemusí jít jen o celkovou dokonalost, ale alespoň v tom co má podle rodičů zvláštní hodnotu. Nedokáží realisticky hodnotit dítě. Většinou se jedná o splnění cílů, kterých se rodičům docílit nepodařilo. Tím se dítě stává nástrojem kompenzace jejich vlastního neúspěchu. Dopadem je pak přespříliš velká zátěž na dítě což u něj vede k obranným postojům.
- Výchova protekční – zde se také rodiče snaží, aby dítě dosáhlo takových hodnot, které považují za výhodné a významné. V první řadě jim ale závisí nejvíce na výsledcích, kterých dítě dosáhlo. Proto část pracují za dítě, pomáhají mu, odklízejí za něj všechny překážky atd.

3.3 Výchova ke čtenářství

Jelikož jsme se v předchozích kapitolách zmiňovali o čtenářské gramatice a vzdělávání na školách. Přizpůsobili jsme tuto kapitolu dalšímu důležitému faktoru, vedle školy, a to výchově ke čtenářství v rodině. I když je naše práce mířena zejména na starší děti, které už dávno číst umějí, je velmi důležité to jak se číst naučili, kdo je k tomu vychoval. Tato důležitá etapa prvního čtení začíná velmi brzy, někde v předškolním věku.

„Čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je.“ (Chaloupka, 1995, s. 5). Vztah k četbě je výsledkem mnoha činitelů. Na vztahu k četbě dítěte se podílí prostředí jeho života, pohoda, nebo naopak napětí, kterým je obklopeno, vzor, příklad, nálada, atmosféra, rodina, škola atd. Podle Chaloupky vzniká čtenářství v předškolním věku a v rodině, kdy je pro malé dítě důležitý orientační reflex s princip nápodoby. Jak dítě roste, orientační reflex se vyvíjí do mnohem složitější podoby, v této chvíli zde hraje zvědavost, touha po poznání, vyřešit sám nějaký problém. Princip nápodoby funguje jasněji, dítě napodobuje, co vidí kolem sebe. A nejvíc napodobuje rodiče. A když začíná číst, většinou i u toho rodiče napodobuje (Chaloupka, 1995).

„Dítě vidí, že čtení je činnost, jíž je možno se zabývat a jíž zabývat se zřejmě rodičům něco skýtá.“ (Chaloupka, 1995, s. 9).

Můžeme jmenovat celou řadu podnětů, které mohou pozitivně působit na čtenářství předškolního dítěte *„mezi nimi hrají podstatnou roli zcela záměrné podněty připravující budoucímu dětskému čtenářství půdu tak řečeno programově – předčítání nebo vypravování pohádek a povídání o nich, televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem*

textu čteného rodiči atd.“ (Chaloupka, 1995, s. 17). Tyto a podobné podněty mají podstatný význam a velmi na nich záleží, dělají totiž součást, která pak patří k životu dítěte. Je to něco jako jídlo nebo spánek, nebo v případě dítěte hračky. Chaloupka k tomu má hned dva důvody – ten první je, že zastihují dítě v určité rozvojové etapě, v etapě kdy dítě vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později, kdy má schopnost nechat je ožít, jako by byli skutečné. Stejně tak jakou má dítě schopnost oživit hračky, má i schopnost oživit příběh, nebo vypravování. Jako druhý důvod, který uvádí Chaloupka je, že i když tyto příběhy přicházejí zvenčí, to hlavní se děje uvnitř dítěte, příběhy promítá do svého já. A kde nic není, ani žádný podnět, chybí i tato citovost a fantazie. Buď si dítě zaplní tuto prázdnotu hraním si s hračkami, nebo v horším případě si na tuto prázdnotu zvykne. Zde vidíme důležitost rozvíjení dětské představivosti, která je naplňována čtením (Chaloupka, 1995). *„Vztah k četbě je, nebo má být přirozenou, samozřejmou, organickou součástí života.“* (Chaloupka, 1995, s. 19).

„Naučit se číst je pro děti žijící v gramotné společnosti klíčovým milníkem. Čtenářské dovednosti jsou rozhodující součástí základů akademického úspěchu dítěte“ (Whitehurst, Lonigan, 2002, s. 11).

Na rozdíl od malých dětí, u některých větších dětí se můžeme setkat, že v četbě něco hledají, může jít o jakýsi pocit bezpečí. *„Říká se, že kniha je přítelem člověka, ale již se neříká, že kniha je „poslušným“ přítelem člověka. Můžeme ji otevřít nebo zavřít, nebrání se naší chuti, či nechuti. Je s ní prostě snazší porážení než s jinými, živými a vzdorujícími kamarády, než s životní skutečností.“* (Chaloupka, 1995, s. 22) To, ale není úplně to nejlepší, co bychom dítě měli učit, dítě by nemělo unikat před životem, jež kniha nahrazuje, ale měla by jen v přiměřené míře (Chaloupka, 1995).

Podle Chaloupky a dle výzkumů prováděných v mnoha zemích, dochází ke dvěma poznatkům, které stojí proti sobě. Prvním poznatkem je že rodina hraje pro dětství, dospělost a vlastně po celý život stěžejní a nenahraditelnou roli. V prvních fázích našeho života je rodina nejdůležitější a pak její vliv postupně slábne a rodina pro nás hraje méně důležitou roli, ale pořád je tady. Druhým poznatkem je jakýsi „nezájem rodiny“ do této části nastupuje také moderní technologie, a nezájem podílet se na rozhovoru mezi dětmi a rodiči, tedy nezájem mezi sebou souvisle mluvit i o jiných věcech než jenom těch, kterým se členové v rodině nevyhnou. Jen malá část rodičů si najde čas na rozhovor s dítětem. Pak dochází k tomu, že rodiče zjistí, že nevědí, co jejich děti vlastně baví a co dělají (Chaloupka, 1995). Chaloupka si zmiňuje *„ Pak není divu, že mnoho rodičů se přiznává např. při třídní schůzce*

nebo při nějaké besedě s psychologem že své děti pořádně neznají, že o nich mnoho nevědí. „Já ani nemám ponětí, co ten náš kluk čte,“ slyšel jsem často a vždy mi bylo trapné připomínat, že oni mají dát svému klukovi možnost, aby jim o své četbě něco pověděl.“ (Chaloupka, 1995, s. 29).

Díky tomu můžeme říct, že výchova ke čtení začíná předškolním věku a u toho jak nás k němu rodiče vedou. Je klíčové, aby si rodina, zejména rodiče udělali čas na svoje děti a vedli s nimi rozhovory o tom, co dítě dělá ve svém volném čase a co vlastně čte. Aby dítěti ukázali co je správné a byli jim správným vzorem, ať už se to týká jen a pouze samotného čtení, nebo i výchovy samotné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V bakalářské práci s zabýváme dětským čtenářstvím, v souvislosti se sociální pedagogikou, tedy se snažíme zjistit působení čtenářství na výchovu, která jsou spjata s tímto tématem. Snahou této práce je zjistit zda mají knihy na děti a mládež kladný vliv co se výchovy a motivace týče. Motivací k tomuto výzkumu nám byla vlastní zkušenost a zájem zjistit toto působení. Také nás inspirovali české projekty (Humbook, Albatros Media, Knihy Dobrovský), které se snaží nenásilným způsobem, pomocí sociálních sítí, děti a mládež podnítit ke čtení knih s žánrem literatura pro děti a mládež. Tato práce se zabývá čtenářstvím spíše pro děti ve věku 11 až 15 let, a literatura určená pro tuto věkovou skupinu může být velmi důležitá, ať už se týče sociálních, pedagogických anebo psychologických témat. Do Young adult literatury se řadí nejrůznější žánry, tedy fantasy, sci-fi, literatura faktu, thillery, ale také romány nebo životopisné knihy (ale stále se jedná o literaturu pro děti). Toto čtení nás může naučit být světaznalý. Nesnaží se jenom podněcovat naši fantazii a rozšiřovat naše dovednosti co se kreativity týče. A kromě základních prvků, odvahy, přátelství, věrnosti, zrady, či tenkou hranicí dobra a zla. Se nám snaží sdělit jak se zachovat v nejrůznějších situacích a představují i námi tabuizovaná témata. V knihách určené dětem a mládeži nyní najdeme nejrůznější témata, které souvisí se sociálním životem mladých lidí. Díky tomu se nenásilným, zajímavým a možná také trochu zábavným způsobem snaží poučit nás, či dát nám zprávu, že nejsme jediní, kdo trpí problémy a že svět se díky maličkostem nezhroutí, snaží se o jakousi prevenci před deviantním a rizikovým chováním, ať už se jedná o šikanu, násilí, drogy, alkohol, gamblerství, ale taky poukazuje na mentální a fyzické poruchy, se kterými se může mládež setkat. V této literatuře se setkáme s tématy LGBT (zkratka označující lesby, gaye, bisexuály a transgender osoby), kde se snaží děti o tomto tématu poučit, a dojít tak k toleranci jinakosti. V různých literárních dílech najdeme také velkou škálu hlavních postav s mentálními poruchami, nevyléčitelnými nemocemi atd. Dočteme se zde například o bipolární poruše, schizofrenii či obsedantně kompulzivní poruše. Hrdiny jsou většinou děti a mladí lidé, kteří se snaží nějakým způsobem začlenit do majoritní společnosti či nějaké skupiny. Najdeme zde romány, kde hlavní hrdinové bojují se svými závislostmi s cílem stát se lepším člověkem. Ale setkáme se zde i se smrtí blízkých a obtížnému vyrovnávání se s tím. A tyto knihy se závažnými tématy, které jsou určeny jak dětem, tak dospívajícím, byli naší motivací k sepsání této bakalářské práce, kde se snažíme zjistit, že tyto témata děti a mládež opravdu vnímají.

V další kapitole si nastíníme deskripci výzkumného šetření.

4.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Pro začátek je nutné si stanovit výzkumný problém. Formulace výzkumného problému znamená si jasně pojmenovat a stanovit, čemu se bude výzkum věnovat. Tato formulace vychází z toho, jak jsme definovali své výzkumné cíle. Výzkumný problém je v podstatě něco, co je problematické a zároveň něco čemu úplně nerozumíme a potřebujeme o daném jevu získat více informací (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V případě této práce jsme stanovili výzkumný problém následovně:

Výzkumným problémem je dětské čtenářství a jeho výchovný význam z pohledu mládeže docházejících na II. stupeň základních škol.

Další důležitou součástí výzkumu je definovat si výzkumné otázky. Ty podle Švaříčka a Šed'ové tvoří jádro každého výzkumu a plní dvě základní funkce – zaprvé pomáhají zaostřit výzkum tak, aby byli výsledky v souladu s výzkumnými cíli, a zadruhé ukazují cestu jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu s výzkumnými cíli i problémem (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jako hlavní výzkumnou otázku jsme si zvolili:

- Jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v dětské literatuře?

A dílčími otázkami jsou:

- Co žáky motivuje ke čtení literatury pro děti a mládež?
- Uvědomují si žáci navštěvující II. ZŠ, že jsou ovlivňováni literaturou, co se výchovy týče?

4.2 Cíle výzkumu

Ze začátku při formulování výzkumného problému, je třeba ujasnit si cíle výzkumu, a to jestli jsou dostatečně významné, ale zároveň si uvědomit, že významnost cíle není univerzální, ale vztahuje se k nějaké specifické skupině osob. Typickými termíny, které se pro kvalitativní výzkum a při definování cílů používají, jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odkrýt, atd. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Výzkumným cílem této bakalářské práce je zjistit zda jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v literatuře.

Díličními výzkumnými cíli jsou:

- Odhalit co žáky ke čtení knih pro děti a mládež motivuje.
- Prozkoumat, zda si děti uvědomují, že jsou ovlivňovány literaturou, co se výchovy týče.

4.3 Výzkumný soubor, výzkumná metoda a metoda sběru dat

Při výběru výzkumného souboru jsme využili metodu záměrného výběru a techniky sněhové koule. Metoda záměrného výběru je podle Miovského nejrozsáhlejší metodou výběru se kterou se v kvalitativním výzkumu setkáme. Záměrným výběrem označujeme takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Znamená to tedy, že cíleně vyhledáváme ty jedince, kteří toto kritérium splňují (Miovský, 2006). Stejně jako metoda záměrného výběru i metoda sněhové koule je jedna z nejpoužívanějších metod, kdy prostřednictvím prvního kontaktu, získáváme skupinu kandidátů. Tato skupina je vybrána pomocí nominace tzv. nultého kandidáta (Miovský, 2006).

Předmětem zájmu výzkumného souboru je mládež navštěvující II. stupeň základních škol v České republice.

Výběr výzkumného souboru byl záměrný a taky jsme využili techniku sněhové koule a informanti museli splňovat tyto podmínky:

- patřit do skupiny mládeže ve věku 11-15 let.
- Zajímat se o čtení knih.

Na základě kritérií se nám podařilo oslovit 8 informantů, kteří souhlasili s účastí na výzkumu pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Jednalo se o 6 dívek a 2 chlapce. Výběr byl záměrný, kdy jsme oslovili ředitele školy, který nám doporučil některé žáky, a ti nám zase doporučili další informanty, které jsme také kontaktovali pomocí sociálních sítí.

Pro přehlednost zde uvádíme stručnou charakteristiku informantů, ti chtěli být zcela anonymní a tak jsou jejich jména zaznamenány pod kódy:

Informant 1: dívka 12 let, navštěvující 6. třídu základní školy ve Zlínském kraji. Mezi její volnočasové aktivity patří výtvarka, čtení a čas strávený s přáteli. Mezi její oblíbené literární žánry patří fantasy. O knížkách si ráda povídá s přáteli a maminkou. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 2: dívka 13 let, navštěvující 7. třídu na základní škole ve Zlínském kraji. Mezi její koníčky kromě trávení času s přáteli jsou také knihy, ale větší přednost dává přátelům. Ráda si o knížkách povídá s ostatními „knihomoly“ na sociálních sítích. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 3: dívka 15 let, navštěvující 9. třídu základní školy ve Zlínském kraji. Mezi její volnočasové aktivity patří hlavně četba knih v anglickém jazyce a sdělování si recenzí s přáteli na sociálních sítích. O knihách si nejraději povídá s babičkou. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 4: dívka 14 let, navštěvující 8. třídu na základní škole ve Zlínském kraji. Mezi její koníčky patří návštěva knihovny nebo knihkupectví a čtení fantasy knih. Taky se ráda inspiruje „bookstagramery“ na sociálních sítích. Svůj volný čas, ale také nejraději tráví s kamarády. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 5: chlapec 15 let, navštěvující 9. třídu na základní škole ve Zlínském kraji. Jeho neoblíbenějším literárním žánrem jsou detektivky. Podle něj se dostal ke čtení hlavně díky rodičům. Kromě čtení je také sportovec, ale každou volnou chvíli, která se mu naskytne, tráví čtením. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 6: dívka 14 let, navštěvující 8. třídu na základní škole ve Zlínském kraji. Mezi její volnočasové aktivity patří čtení románů a povídání si o nich s maminkou. Ke čtení ji přivedla slavná osobnost, která ji často navštěvuje. Kromě čtení si, ale ráda popovídá s přáteli a chodí s nimi ven. Pro uskutečnění rozhovoru jsme se sešli v prázdné učebně na ZŠ.

Informant 7: dívka 12 let, navštěvující 7. třídu na základní škole v Praze. Mezi její koníčky patří hlavně čtení, díky tomu se stala ambasadorkou slavného pražského projektu, který se snaží podporovat děti a mládež ke čtení. Proto tráví většinu svého volného času čtením a trávením ho se čtenářskou „komunitou“, která díky projektu vzniká. Taky se řadí mezi „bookstagramery“ (Bookstagramer – ten co prezentuje a propaguje knihy na sociálních sítích), kteří sdělují své pocity, recenze a knížky na sociálních sítích. V tomto oboru se bere jako „profesionál“. Rozhovor jsme uskutečnili pomocí videorozhovoru.

Informant 8: chlapec 14 let, navštěvující 8. třídu na základní škole v Praze. Považuje se za „bookstagramera“ a svůj čas tráví hlavně čtením knih. Taky se rád občas setká s komunitou „bookstagramerů“ kteří v Praze pořádají srazy. Mezi jeho oblíbený literární žánr patří fantasy. Rozhovor jsme realizovali pomocí videorozhovoru.

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili formu kvalitativního šetření. Hendl popisuje kvalitativní výzkum následovně. Typickým příkladem je, že si na začátek výzkumu vybereme téma, které chceme zkoumat a určíme základní výzkumné otázky, ty lze doplňovat i v průběhu výzkumu. Díky tomu se kvalitativní výzkum považuje za pružný. Výzkumník vyhledává a analyzuje informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek a provádí induktivní či deduktivní závěry. Sběr a analýza dat probíhá v delším časovém úseku, a jejich vyhodnocení probíhá současně, výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a rozhodne se, která data potřebuje a začne od znovu. Během toho výzkumník přezkoumává závěry a ověřuje je (Hendl, 2016).

Pro sběr dat jsme tedy použili techniku polostrukturovaného rozhovoru. Podle Švaříčka a Šed'ové je rozhovor nejčastěji používanou metodou sběru dat. Používá se pro něj označení hloubkového rozhovoru. Lze ho definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu. Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové výzkumného souboru s cílem získat pochopení jednání událostí, jakým disponují členové skupiny. Existují 2 typy rozhovorů nestrukturovaný, který může být založen na jediné předem připravené otázce a polostrukturovaný, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (Švaříček, Šed'ová, 2007).

S informanty ve Zlínském kraji jsme se sešli ve školním areálu, kde nám byla ředitelem školy poskytnuta prázdná sborovna, nebo učebna. A s informanty ze sociálních sítí jsme uskutečnili videohovor, a to z důvodu velké vzdálenosti a nemožnosti zrealizovat rozhovor osobně v určitém čase. Rozhovory trvaly v časovém rozmezí okolo 10 až 20 minut a byli zaznamenány na diktafon. Všichni účastníci výzkumu byli předem informováni o průběhu výzkumného šetření, toho jak bude probíhat a účelu jeho použití. Stejně tak byli informanti ujištěni, že nahrávka a průběh rozhovoru jsou použity jedině k realizaci bakalářské práce a nikde jinde. Také byli ujištěni o jejich anonymitě. A před uskutečněním rozhovoru všichni účastníci souhlasili s jeho nahráváním na diktafon.

5 INTERPRETACE DAT

Pro analýzu dat jsme tedy zvolili kvalitativní výzkum. Kdy jsem pomocí polostrukurovaného rozhovoru, který jsme měli předem připravený, položili informantům několik otázek, týkající se výchovy a motivace související se čtením knih.

Vzhledem k získaným údajům z polostrukurovaného rozhovoru jsme pro analýzu těchto dat zvolili otevřené kódování. Otevřené kódování je technika, která představuje operace, pomocí kterých jsou údaje rozebrány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, kterým jsou dána jména, se kterými výzkumník dále pracuje. Takovou jednotkou může být slovo nebo nějaká sekvence či věta (Švaříček, Šed'ova, 2007).

Při otevřeném kódování jsme si rozhovor přesnou transkripcí přepsali a rozdělili do jednotek, kterým jsme následně přidělili kód, neboli tzv. označení. Poté jsme přidělili kategorii ke kódům, které nám vznikly pomocí otevřeného kódování. Kategorie s kódy a rozhovory jsme pro větší přehlednost přepsali do programu Excel.

Nyní když jsme si vymezili podstatu otevřeného kódování, můžeme v následujících podkapitolách interpretovat kategorie, které nám z onoho kódování vznikly.

5.1 Kategorie č. 1: Motivace

V této kategorii jsme se zaměřili na interpretaci kódů, které se vztahují k motivaci dětí a mládeže ke čtení, tedy toho co žáky docházející na II. stupeň základních škol motivovalo ke čtení a díky čemu, nebo komu se ke čtení knih dostali.

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie
Začátky čtení	Motivace
Podpora rodičů	
Posun díky rodičům	
Výběr knih	
Slavná osobnost/autor	

Tabulka 1 – kódy reprezentující kategorii: Motivace

V průběhu rozhovoru jsme se informantů ptali, jaká je jejich motivace ke čtení, jestli to je nějaká určitá skupina lidí, nebo jedna osoba či cokoliv jiného. Z mnoha výpovědí vyplynulo, že mezi důležité období považují své **začátky čtení**. Informantka 1 uvedla, že série: „*Harry Potter byli úplně první knížky, které jsem četla, se kterými jsem začala, a díky kterým jsem začala číst.*“ (Informant 1). Dále se ke svým začátkům ve čtení projevuje i Informantka 2, která uvádí že, jí se čtením pomohli rodiče. „*Mamka s tatškou mě často brali do knihovny, nebo jsem četla podobné knihy jako mamka. Bavilo mě s mamkou třeba o některých knížkách bavit a tak.*“ (Informant 2). Informantka 3 se zmiňovala o své první knížce: „*je to moje první knížka a už od mala jsem ji úplně zbožňovala a je to moje srdcovka.*“ (informant 3). I Informant 5 se zmiňuje o svých knihách, které jako malý vlastnil: „*když jsem byl malý, tak mě nejvíc bavili obrázkové knížky, vždycky jsem chtěl knížky s obrázkama, a tak kde jich bylo víc, tak to bylo ještě lepší.*“ (Informant 5). Stejný Informant se také zmiňuje: „*knížek jako v mládí, teda když jsem byl ještě menší, tak jsem těch knížek měl opravdu moc a ještě i teď jich mám moc.*“ (Informant 5). Z úryvků rozhovorů, lze tedy jasně vyčíst, že první knihy, které informanti četli ve svém nízkém věku, jsou pro ně velmi důležité i po několika letech a mnohé přivedli ke čtení.

Z několika výpovědí jsme zjistili, že děti čtou knihy díky **podpoře od rodičů**, ať už se to týká podpory jejich začátků ve čtení nebo i nyní, když už jsou ve čtení zdatní. Informantka 1 uvádí: „*dali mi ji rodiče k narozeninám a díky ní jsem se dostala ke čtení*“ (Informant 1). Zatímco Informant 5 uvádí, že ho rodiče ke čtení velice motivovali a je to pro něj důležité: „*Vždycky si přečtu jednu knížku a rodiče mi pak koupí další, ...a měl jsem takovou motivaci, že jsem chodíval do logopedie a za každou tu hodinu mi mamka koupila novou knížku.*“ (Informant 5). Další Informantka uvádí, že to pro ni byla kniha jako dárek od rodičů moc důležitá: „*tuhle knížku jsem vlastně dostala na minulé Vánoce od rodičů a četla jsem ji už tak 4x – 5x.*“ (Informant 6). Z výpovědí vychází, že motivace od rodičů byla většinou v podobě knihy jako dárku, k různým příležitostem nebo za vykonaný úkol. S motivací od rodičů souvisí i kód pojmenovaný **posun díky rodičům**, kde Informant 5 pokračuje v rozhovoru tak, že ho rodiče do čtení lehce „tlačili“ a díky tomu zaznamenal velký posun ve čtení: „*Furt v těch knížkách bylo strašně obrázků a díky těmto knížkám mě to začalo bavit a díky tomu jsem začal číst dál a věděl jsem, že to má nějaký smysl, že mi to v podstatě něco dává, i ten nátlak od rodičů, teda nebyl to úplně nátlak, bylo to takové posouvání...říkali mi, čti si o prázdninách, čti si. Takže mě to posunulo dál. Takže mě k tomu přivedli hlavně rodiče, ale teďka mě už k tomu nenutí a v podstatě těžím z toho.*“ (Informant 5) Z výpovědi lze

vyčíst, že si informant sám uvědomuje, že se díky nátlaku od rodičů ke čtení posunul dál a že z toho nyní těží.

Ze získaných dat jsme zjistili, že velkou motivací může být i **výběr knihy**, záleží na tom, kde a jak informant své další knihy vybírá. K výběru knih jsme získali odpovědi téměř od všech dotazovaných informantů. Informantka 1 odpověděla: „*podle Youtoube a youtuberů si vybírám recenze. Natáčejí různá videa a jsou zábavní. Nebo si vybírám podle obalu. Říká se, že by se kniha neměla vybírat podle obalu, ale mě to baví.*“ (Informant 1). Informantka 2: „*vybírám si knížky v knihovně podle obsahu, často se dívám na recenze na internetu a běžně si vybírám na Instagramu, tam je těch recenzí teďka moc.*“ (Informant 2). Informantka 3: „*Většinou se podívám na recenze, a jaké jsou ohlasy na internetu, jestli to stojí za to, abych si to přečetla.*“ (Informant 3). Informantka 4 přispívá s odpovědí: „*jdu do knihkupectví, nebo třeba do knihovny a podívám se, co tam mají a na obsah a pokud se mi to zalíbí, tak si ji vezmu...Doma si vybírám podle mojich instagramových „influencerek“, podívám se, co doporučují a co kdo hodně čte.*“ (Informant 4). Informantka 6: „*Spíš si vybírám na Instagramu, Youtube mě moc neoslovuje, ale dívám se na recenze na internetu, co jsou na různých stránkách.*“ (Informant 6). Informantka 7 se spíše zmiňuje o tom, že bez zpětné vazby knížky nevybírá: „*těžko si, ale vyberu ke čtení knihu, ke které nemám zpětnou vazbu.*“ (Informant 7) a poslední Informant 8 se zmiňuje: „*Knihy si vybírám podle recenzí, Youtube, nebo podle sebe, díky tomu už jsem našel a přečetl skvělé knihy.*“ (Informant 8). Z odpovědí jasně plyne, že je pro mladistvé informanty, velmi důležitý výběr knih na internetu nebo sociálních sítích, a že by bez nich mohlo být obtížné vybrat si další knihu ke čtení.

Někteří informanti se zmínili, že čtou nebo se ke čtení dostali díky **slavné osobnosti**, anebo **autorovy**, který jejich oblíbený Informantka 6 se například rozpovídala a slavné osobnosti, která je navštěvuje v restauraci jejich rodičů: „*pan D. který k nám jezdí do restaurace a on vlastně teďka vydal knížku, svůj životopis, za války co dělal a jak se cítil a hodně mě to jakoby nakoplo. Protože tam popisoval, jak to bylo těžké a co to všechno vyžaduje, a mě to nakoplo k tomu, že najít si čas je i v téhle době důležitý. Právě i on říkal, že vlastně i na vojně, ve válce četl, a že ho to hodně vracelo zpátky do domova a takhle, takže mi to přišlo hodně důležité.*“ (Informant 6) a Informantka 7 odpovídá: „*Samozřejmě pokud se jedná o osvědčeného autora, čtu jeho knížky téměř automaticky.*“ (Informant 7).

5.2 Kategorie č. 2: Volný čas

V této kategorii jsme se zaměřili na interpretaci kódů, které se vztahují k tomu, jak mládež tráví svůj volný čas a jak jejich volný čas souvisí se čtením knih. A zda bylo pro mládež navštěvující 2. stupeň základních škol čtení důležitou volnočasovou aktivitou.

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie
Trávení volného čas	Volný čas
Radost a zábava	
Relax	
Společné zájmy	
Můj koníček	

Tabulka 2 – Kódy reprezentující kategorii: Volný čas

Čtení knih úzce souvisí jak se školou, tak i s volným časem, přece jenom je to jedna z volnočasových aktivit. V následujícím textu rozebereme kódy, které jsou s volným časem spojeny. Důležitým aspektem spojeným s výchovou a zábavou je **trávení volného času** a informanti tráví svůj čas následovně. Informantka 1 bere trávení svého volného času takto: „Mám to půl na půl. Někdy čtu a někdy mám kroužky. Denně si čtu tak hodinu, dvě a o víkendu klidně i celý den... Mnohem raději čtu, než trávím čas na internetu.“ (Informant 1). Informantka 2: „Ráda si zajdu ven s kamarády, ale když venku prší, tak jsem ráda za knížku, anebo si na sociálních sítích vybírám, jakou přečtu dál.“ (Informant 2). Informantka 3 odpověděla: „Poslední dobou si hledám i výmluvy abych mohla číst, protože mě to hodně baví a tak hledám každou volnou skulinku, abych mohla číst, a baví mě to víc, než abych trávila volný čas nicneděláním (smích)...občas si taky v knížce podtrhávám zajímavé citáty nebo co kdo řekl.“ (Informant 3). Informantka 4 se o svém volném čase mluvila takto: „většinou upřednostňuju to čtení, když nemám co dělat nebo jít s kým ven, ale když mám volno tak dávám přednost trávení volného času s lidma.“ (Informant 4). Informant 5 svůj volný čas představoval jako: „Já jsem sportovec, takže ve volném čase nejvíc sportuju, hraju fotbal, takže to je pro mě teďka největší náplň času, ale když je ehm...odsportováno

a když mám hotové úkoly tak si rád sednu na houpací křeslo, zapnu si lampičku a pěkně si čtu, třeba až později do večera, dokud z toho neusínám, pak to zavřu a pokračuju zase další den... podle toho jak je čas." (Informant 5). Informantka 7 tráví svůj čas hlavně s knihami: *„Většinu svého volného času trávím sama, povětšinou s knihami nebo něčím, co s ním úzce souvisí.“* (Informant 7). A Informantka 8: *„Já mám rád své přátele, ale občas mi stačí být s nima ve škole. Když přijdu domů tak jsem rád, že jsem sám, protože jsem introvert a můžu si číst.“* (Informant 8). Z následujících odpovědí jsme vydedukovali, že většina čtenářů svůj čas tráví velmi individuálně, někteří se o svůj volný čas dělí s přáteli a někteří jsou samotáři, kteří tráví svůj volný čas nejraději s knihou.

Z rozhovorů jsme vybrali úryvky, které souvisí s tím, co mladé čtenáře baví, z čeho mají radost a proč je čtení jejich oblíbenou aktivitou. Tyto věci přináší informantům **radost a zábavu**. Informanti se o svých radostech ze čtení zmiňovali následovně. Informantka 1: *„Fantasy, protože to není reálné a jsou tam fantastické postavy...je to sranda a dobrodružství. Baví mě s hlavníma hrdinama prožívat všechny ty obtíže, které nakonec dokážou vyřešit.“* (Informant 1). Informantka 2: *"Fantasy mi přijdou takové zajímavější a baví mě, když jsou všechny různé žánry dohromady."* (Informant 2). Informantka 3: *"Romance, protože se tam toho jakoby nejvíc děje a rozvíjí se to a jsou tam takové zvraty."* (Informant 3). Informantka 4: *"líbila se mi tam ta zápletky, že ti lidi dokázali tak propracovaně přemýšlet o řešení toho případu, celé to bylo složité, že jsem nepředpokládala ten děj, bavilo mě hádat ten děj...nikdy nevím, co mě v té knížce čeká."* (Informant 4). Informant 5 vypovídal o sém oblíbeném žánru takto: *"na detektivkách mě baví, jak jsou od začátku zajímavé. Od začátku jsem si myslel kdo je viníkem, ale na posledních stránkách, když už člověk myslí, že je všechno dané a už to nějak skončí, přijde ještě nová zápletky a úplně to celé zamotá a to se mi na tom líbí. Že už jsem v podstatě tu knížku chtěl nějak dočíst a už jsem neměl ani náladu v tom nějak pokračovat, ale donutilo mě to, protože se tam zase něco stalo a v posledních pěti stránkách se to celé úplně otočilo a mělo to jiný průběh. Každému bych to doporučoval."* (Informant 5).

Z některých výpovědí bylo jasné, že čtení knih je pro ně doba pro odpočinek, je to jakýsi **relax**. Informantka 3 se o odpočinku s knihami rozprávěla takto: *"Jsou velmi uklidňující, dokážu se díky nim uvolnit a nic mě potom netrápí... Strašně se do toho začteš, takže jsem pořád četla a četla, až jsem byla u třetího dílu."* (Informant 3). Pro Informantka 5 je to jakési vyplnění volného času: *"je to můj volný čas, takže ho tak trávím, takže je to pro mě i nějaké vyplnění, je to zábava."* (Informant 5). Někteří informanti našli ve čtení knih **společný zájem**

se svými blízkými či rodinou. Například Informantka 6 se v rozhovoru zmiňovala, že si o knihách ráda povídá s maminkou a společně děj rozebírají: „*četla to i moje mamka, a říkala, že je to takový náhled do reality nás teenagerů a že se to vlastně odehrává v téhle době.*“ (Informant 6). A někteří informanti našli ve čtení knih velký koníček, a čtení se věnují většinu svého volného času. A Informantka 7 se už ve svých 12 letech věnuje čtení knih téměř profesionálně a bere svou roli velmi vážně: „*jsem „bookstagramer“, a jsem hodně ovlivňována při výběru knih názorem ostatních „bookstagramerů/booktuberů“.*“ (Informant 7)

5.3 Kategorie č. 3: Co mi to dalo

V této kategorii interpretujeme kódy, které se vztahují k tomu, co si mládež myslí, že jim čtení knih dalo. Zda se jedná o nové dovednosti, pravidla kterými se drží, utvrdilo je to ve vědomostech, o kterých věděli či se dozvěděli a naučili se něco nového, a to pouze z knih které četli.

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie
Důležité vlastnosti	Co mi to dalo
Dobro a zlo	
Závažné témata	
Slovní zásoba	
Lidská povaha	
Podobné problémy	
Co můžeme udělat jinak	

Tabulka 3 – Kódy reprezentující kategorii: Co mi to dalo

Mezi nejčastější odpovědi, na otázku co si děti uvědomují, nebo co shledávají na čtení literatury důležité, se vyskytovaly **důležité vlastnosti**. Mezi nejčastější slova v rozhovorech byla - přátelství, odvaha, trpělivost, odolnost, důvěra, věrnost a další. Informantka 1 nám na tuto otázku poskytla hned několik odpovědí: „*přátelé stojí pořád pospolu za jakékoliv*

situace... hraje tu hlavní roli odvaha a přátelství.“, „i když nemáme všechno jednoduché, přátelé nás vždycky podrží“, „hlavní hrdinka se dokáže dostat z toho nejhoršího na úplný vrchol a bojuje až do konce.“ (Informant 1). Informantka 2 nám poskytla odpověď týkající se přátelství a rodiny: „...všichni stáli při sobě.“, „je tam hodně přátelství a klade se tam velký důraz na rodinu.“ (Informant 2). Pro Informantku 3 bylo nejdůležitější být trpělivá a odvážná „Trpělivost je důležitá, protože všechno nemůžeme mít hned.“, „Nejde jen o sílu, můžeme využít třeba chytrosti nebo odvahy, k tomu abychom něčeho dosáhli.“, „že se nemáme hned vzdávat, i když to vypadá, že je souboj předem prohraný...trpělivost je důležitá, a že když si na něco počkáme tak se nám to nakonec podaří.“, také se zmiňovala o důvěře nejbližších: „Určitě jsem se z knih naučila, že ne každému se dá věřit, že nás může zradit i třeba osoba, která se k nám chová mile a přátelsky...že bysme neměli být vždycky naivní.“ (Informant 3). Respondentka 4 mluvila o upřímnosti a o tom, že ji čtení naučilo jak se v některých situacích zachovat: „...řekla mu to hned narovinu, než aby to v sobě dusila a trápila se, to se mi líbilo, říct nějakou pravdu hned, než abych něco v sobě dusila.“, „jak se v životě a v některých situacích zachovat, nějaké ponaučení a tak.“ (Informant 4). Informant 5 se zmiňoval o samostatnosti: „učí nás být v podstatě svým způsobem samostatní.“ (Informant 5). Informantka 6 mluvila o důvěře: „je to i hodně o přátelích, že vlastně není dobré mít jednoho člověka, kterému říkáme všechno, ale spíš si ty věci i nechávat pro sebe nebo svěřovat se mamince, nebo rodičům a mít furt někoho kdo mě podrží, i když se s ním třeba nevidám zas tak často.“ a „že se nemá věřit jakoby všem lidem, že i ten nejlepší kamarád může kdykoliv zradit a je dobré mít okolo sebe víc lidí, kteří dokážou podržet, ne jenom jednoho.“ (Informant 6). Informant mluví také o trpělivosti, ale v jiném slova smyslu: „Naučila mě trpělivosti, co si budem, ale když další díl série vychází až za rok, tak té trpělivosti je třeba (smích).“ (Informant 8). Z úryvků odpovědí, nám tedy plyne, že literatura na děti působí jakýmsi výchovným dojmem, který se týče vlastností, které by se měl naučit každý.

Důležitou výchovným prvkem je rozpoznat rozdíly mezi **dobrem a zlem**. Toto téma je hlavním elementem snad každé knihy určené pro děti a mládež. Také někteří informanti si to dobře uvědomují a ve svých rozhovorech se o dobrou a zlou zmiňovali. Informantka 4: „dobří lidé a hrdinové porazí vždycky ty záporáky“, „hlavní postava si chtěla obmotat kolem prstu tu dobrou postavu a pak ji zradila, takže bysme určitě neměli věřit všem lidem. Nikdy nepoznáme co si ostatní myslí...a ne všechno má svoji světlou stránku.“ (Informant 4). Informantka 7 má na dobro a zlo jasný názor: „...nám dokazuje, že dobro a zlo nejde oddělit

tlustou čarou, že vztah s rodinou je mnohem složitější než „má mě rád, nemá mě rád“ a že na vás ostatním, rodině nebo přátelům záleží mnohdy víc, než si myslíte.“ (Informant 7).

Při sběru dat jsme se dostali až k **závažným sociální tématům**, která se můžou objevovat i v knihách pro děti. Informantka 4 se zmiňovala o knize, díky které se dozvěděla například o Obsedantně kompulzivní poruše: *„...je tam popsána ta psychická porucha, že hlavní hrdinka má tu Obsedantně kompulzivní poruchu, a že někteří lidé například tu Obsedantně kompulzivní poruchou odsuzují a nechápou ji. Myslím, že by jim to mohlo pomoci, jakože víc pochopit. Přijde mi to hodně zajímavé se tak podle zábavné knížky něco naučit o nemocech.“ (Informant 4).* Informantka 7 zase probírala knihu, řešící téma holocaustu:

„Tahle kniha se věnuje otázce holocaustu a velice věrně popisuje lidské emoce jako pocit viny a podobně. Zrovna na téma holocaustu spolužáci velmi nevhodně žertují. Takže by jim mohlo sklapnout... je pro mě stoprocentně důležitá. Je to jeden z románů co jsem kdy četla. Lidské vztahy a psychologie tam byli vykresleny neuvěřitelně, opravdu mě ta kniha velmi zasáhla. Navíc se věnuje téma holocaustu, které mě velmi zajímá, ačkoliv uznávám, že mnohým to může připadat dosti morbidní.“ (Informant 7). A informant 8 mluví o tématice 2. světové války:

„Některé knihy mě naučily se zamyslet, jak to v té době muselo být hrozné, třeba knihy, které se odehrávaly za druhé světové války a tak, ...“ (Informant 8). Je patrné, že některá dětská literatura, učí děti toleranci, nebo si uvědomit, že někteří na tom mohou být daleko hůře než oni. S tímto souvisí i pochopení **lidské povahy** a jež si někteří čtenáři uvědomují, například Informantka 7 se zmiňovala: *„že lidé a lidská povaha jsou mnohem složitější, než se na první pohled zdá“ a „naučily mě tolerovat odlišnosti“ (Informantka 7)*

Avšak často zmiňována byla také **slovní zásoba** a jazyk, které ze čtení literatury přináší určité zpestření. Že děti berou na tohle téma velký ohled, bylo z výpovědí více než patrné. Informantka 1: *„zlepšuju si třeba slovní zásobu nebo taky gramatiku“ (Informant 1).* Informantka 2: *„Díky nim jsem se naučila pořádně číst (smích) i nahlas a mám bohatší slovní zásobu. Taky čtu hrozně rychle a knížku mám do dvou dnů přečtenou.“ (Informant 2).* Informantka 3 hovořila o tom, jak se díky čtení naučila číst anglicky: *čtu knížky jenom v angličtině, takže mě asi i dost naučili anglicky, protože to ne každý umí.“ (Informant 3).* Informantka 7 v tom má jasno: *„a naučili mě mít ráda češtinu.“ (Informant 7).* A Informant 8 odpověděl: *„Tak už jenom to, že si rozšiřujeme slovní zásobu, díky čtení jsem objevil spoustu nových slov, které bych možná bez čtení ani neznal...Knihy mě celkově naučily lépe česky. I co se týče, jako předmětu ve škole mám lepší známky.“ (Informant 8).*

Za velmi podstatné považovalo několik informantů **podobné problémy**, které mají s hrdiny v objevující se v knihách. Například Informantka 3 uváděla: „*Hlavní postavy řeší podobné problémy jako my...Nejsem jediná kdo má takové problémy, jako je třeba první pusa, první kluk, škola, trapasy a tak.*“ (Informant 3). Také Informantka 6 uvádí: „*Je tam to co zažíváme my v téhle době, v tomto věku. A je to stejné jako v té knize, že to není nijak přestřelené, ale není to nijak, jako že by si to na něco hrálo, na nějakou slušnou knihu, kde je všechno dokonalé a že je tam i realita.*“ (Informant 6). A Informant 8 se zmínil: „*že mám s tím triem podobné problémy, třeba ve škole, ale zároveň to ve mně vyvolává krásnou, kouzelnou atmosféru a tuhle knížku prostě miluju.*“ (Informant 8). Z výpovědí je patrné, že někteří Informanti považují za velmi důležité, že jejich problémy sdílejí i jiné osoby, ač jsou třeba fiktivní. Informanti své hlavní hrdiny také porovnávaly a přemýšlely nad tím **co by udělali jinak**. O tom se zmínila například Informantka 2: „*Vždycky se zamýšlím, co bych udělala lépe, nebo co dělá hlavní postava špatně a já bych to udělala jinak*“ (Informantka 2).

5.4 Kategorie č. 4: Vlastní názor

V této kategorii jsme se zaměřili na interpretaci kódů, které souvisejí s vlastními myšlenkami a názory informantů. Děti hovořili o svých vlastních názorech na čtení knih. Hovořili zde o pravidlech a poučných a výchovných prvcích.

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie
Rovnost	Vlastní názor
Zamyšlení se	
Reálný život	
Morální hodnoty	
Dá mi to něco nového	
Knížky pomáhají	
Názor	

Tabulka 4 – Kódy reprezentující kategorii: Vlastní názor

Z vybraných dat je patrné, že si někteří čtenáři všimají, toho jestli je hlavní postava žena, nebo muž, či dívka nebo chlapec, **rovnost** mezi pohlavím atd. a vyvozují z toho: Informantka 1: „žena je tam v hlavní roli a je tam ukázána její síla“ (Informantka 1) nebo Informantka 2: „Ženy dokážou ty samé věci jako muži. Třeba být silné, ale taky jsou tam na vysokých postech...Ne všichni to mají v životě jednoduché, ale i přesto všechno se ta hlavní hrdinka se naučila být šťastná.“ (Informantka 2)

Jedním z úkolů informantů bylo **zamyslet se** nad svým čtením a povědět, jestli jim v něčem pomohlo, nebo jestli jim čtení k něčemu je. Informantka 2 se zmiňovala: „Mám ze čtení takový dobrý pocit a dost se nad tím zamýšlím“ (Informantka 2). Zatímco Informantka 3 vypověděla: „Některými úryvkama nebo dialogama, které najdu v knížce, se držím. A někdy si na ně vzpomenu i při nějakých situacích.“, „Myslím si, že knihy mě něco naučili.“ a „chtěla bych se řídit podobně jako oni“ (Informant 3). Informantka 4: „jsem se nad tím zamyslela a jako říkám si občas, co píše, že je pravda a i s tím autorem souhlasím.“ (Informantka 4). Informant 5 nám sdělil svůj názor: „bylo tam i něco do sebe, co se týče nějakého poučení. Pořád bych mohl to poučení používat i teď si myslím...“ (Informant 5). Informantka 6 sdělila: „snažím se z toho čerpat, něco si z knihy vzít, ale není to tak, že bych si z knihy něco přečetla a přesně podle toho se chovala, to určitě ne.“ (Informant 6). A Informant 8 nám jasně sdělil: „V knize mohou být poučné i citáty, hlubší myšlenky, ze kterých si můžu spoustu vzít k srdci...Líbí se mi moudra v knížkách, ale myslím, že se žádného nedržím.“ (Informant 8). Z úryvků může plynout, že mladí čtenáři dokáží zamyslet nad tím, co čtou a přemýšlet o tom a že si většinou uvědomují text, který čtou.

Pro mnoho Informantů je důležité, že děj knihy představuje **reálný život**, některých dětí a mladých že si knihu můžou převést na sebe, svůj život, svoje problémy. Informantka 4 nám pověděla: „to co se dozvím, pak použiju v reálném životě, a některé věci mě pak třeba v reálném životě nepřekvapí.“, „jsou to knížky o reálném světě, takže tam jde vidět i ta realita nějaká.“ (Informant 4). Informant 5 se jasně vyjadřoval: „tak se to přenáší, ani si to třeba neuvědomuju do běžného života, a když jsem byl třeba malý, tak jsem to ani nevnímal, ale teď si třeba uvědomuju, jak se podle knížky třeba chováme.“ (Informant 5). Informantka 6 je ráda když si knížky na nic nehrají: „působí na mě takovým realistickým dojmem z téhle doby, že si na nic nehraje...že když se začtu do té knížky, tak pak stejně vstoupím zpátky do té reality a přijde mi to všechno takové opravdovější.“ (Informant 6)

Tady si představíme kódy na, které odpovídalo méně informantů, ale stály za zmínku.

Jeden z informantů se také zmínil o **morálních hodnotách**, které v knížkách co čte, vnímá. Informant 5: „*jako v podstatě morální nějaké logika tam je, jakože zabíjet prostě nebudu, je to nezákonné že jo...možná je tam i pár věcí ohledně psychiky, nějakých psychických nemocech, jinak tam ponaučení.*“ (Informant 5).

Dva informanti se také zmínili o tom, že jim čtení **dává něco nového**. Informant 3: „*Kniha mi vždycky dá nějakou zajímavost nebo něco nového.*“ (Informant 3) a Informant 5: „*No určitě mě knížky něco učí.*“ (Informant 5).

Velmi krásnou větu vytvořil Informant 5, který se zmiňoval o tom, že **knížky pomáhají**: „*Knížky v tomhle ohledu určitě hodně pomáhají. A pomáhají určitě většině lidem.*“ (Informant 5).

Někteří Informanti nám sdělili striktně svůj vlastní **názor** a svoje čtení. Informant 5 nám svůj názor sdělil takto: „*Mám na to svůj názor a můj názor může být jiná než názor těch jiných lidí. A já dám spíš na svůj názor než na názor jiných lidí.*“ (Informant 5). Zatímco nám Informantka 6 sdělila svůj názor na výběr knih: „*Když mě knížka hodně zajímá tak si ji přečtu a udělám si na ni vlastní obrázek a nedívám se na špatné recenze, protože se každému líbí něco jiného. Nikdy neříkám, že je něco špatně napsané, protože, se každému líbí něco jiného.*“ (Informant 6). A poslední Informantka 7 nám sdělila svůj názor o autorech knih: „*každý autor umí napsat úžasné postavy a dokáže ve svých knihách něco čtenáři předat*“ (Informant 7). Z toho plyne, že většina čtenářů má jasně vyhraněný názor na své čtení ví, co čtou a řídí se vlastní intuicí.

5.5 Kategorie č. 5: Rozvíjení osobnosti

Tato kategorie se zaměřuje na kódy interpretující rozvíjení osobnosti. Jak respondenti vnímají knihu, jestli si myslí, že se díky čtení dokázali někam posunout, kódy se také vztahují na rozvíjení fantazie.

Kódy interpretující kategorii	Kategorie
Vnímání	Rozvoj osobnosti
Posun	
Přání	
Rozvíjení vlastní fantazie	
Moje osobnost	
Ovlivnění	

Tabulka 5 – Kódy interpretující kategorii: Rozvíjení osobnosti

V průběhu rozhovorů nám několik informantů odpovídala na to, jak čtení **vnímají**. Ukažme si tedy některé z nich. Informantka 1 nám popsala, že bychom se neměli nechat ovlivňovat myšlenkami druhých: „*nemáme se nechat utlačovat od někoho jiného. To co děláme je pouze naše věc a naše myšlenky.*“ (Informantka 1). Informantka 2 přispěla jednoduchou odpovědí: „*Knížku vnímám jako celek.*“ (Informantka 2). Informant 5 popisuje vnímání knihy z pohledu dětství: „*v dětství jsem vnímal hlavně takové to přátelství mezi hlavníma hrdinami a vždycky všechno dopadlo dobře a i v pohádkách všechno dopadlo dobře. Bratři i rodina si vždy navzájem pomáhali.*“ (Informant 5). A Informantka 6 nám vyprávěla a hloubce příběhů, které čte: „*je v tom takový větší smysl, mi přijde v těch knihách, a je to takové hlubší dalo by se říct.*“ (Informant 6). Z textu vyplývá, že každý vnímá čtení, knihu jinak, ale důležité je, že do svého názoru, nebo vnímání vloží vlastní osobnost.

Mnoho informantů sledovalo, díky čtení nějaký svůj **posun**, buď osobnostní, nebo získáním nějakých dovedností. Právě o nově získaných dovednostech mluvila Informantka 3: „*četla jsem to několikrát a pak poprvé i v anglicky a díky tomu jsem začala číst knížky v angličtině.*“ (Informantka 3). Nejvíce se o svém posunu rozprávěl Informant 5, který se cítí díky knihám dospělejší, co se týče čtenářství všeobecně: „*vyrůstám z nějakých menších dětských knížek, a teď dokážu fakt přečíst nějakou knížku, která je určena pro dospělé a nijak mi to nevádí.*“, „*přečetl jsem si to dvakrát, protože když jsem to četl poprvé, tak jsem tomu moc nerozuměl, bylo to na mě takové složitější, a tak jsem si přečetl celou řadu podruhé a už jsem to pak víc chápal.*“ a „*učí nás vzdělávat se a posouvat v tom životě, ohledně co se týče toho vzdělávání.*“ (Informant 5). A Informantka 7 mluví o svém posunu, který teprve přijde:

„Pravidel se ještě nedržím, ale myslím, že to teprve přijde.“ a „Tohle je složitější otázka. Myslím, že ano jen jsem ty vědomosti ještě neměla příležitost uplatnit.“ (Informant 7). Z toho vyplývá, že i mladí čtenáři jsou si vědomy, nějakého posunu, nebo cítí nějaký posun, který je motivuje k dalšímu čtení.

Mezi méně zastoupený, ale přesto důležitý kód patří **přání**. Informantka 1 se o svých přáních přímo zmiňuje takto: „*Plnit si svoje sny a přání... Neměli bysme se omezovat druhými, a měli bysme se snažit dělat, to co si sami přejeme.*“ (Informant 1).

Ovšem nejvyšší zastoupení a samozřejmě nejdůležitější pro informanty bylo **rozvíjení vlastní fantazie**, o které se zmiňovali téměř všichni zpovídání čtenáři. Informantka 1 se o rozvíjení své fantazie zmiňovala takto: „*můžu být v jakémkoliv světě, na jakémkoliv místě... Ráda trávím čas se svými oblíbenými postavami a myšlenkami s něma prožívám to dobrodružství a navštěvuji neznámá a kouzelná místa.*“ (Informant 1). Informantka 2: „*Je to zajímavější, když se ponořím do toho vytvořeného světa... vymýšlet si vlastní situace a tak.*“ (Informant 2). Informantka 4 přispěla s krásnou odpovědí: „*Cokoliv je možné, takže si můžu dovolit snít. Můžu přemýšlet o věcech jinak.*“, „*je knížka o vymyšleném světě a nadpřirozených silách... všechno si dokážu představit podle sebe.*“ (Informant 4). Informantka 6 se zmínila: „*baví mě, že si můžu vytvořit vlastní postavy a můžu je třeba i do té knihy doplnit něco z mého určitého pohledu tak no.*“ (Informant 6). Velmi hezkou odpověď měla i Informantka 7: „*Ráda se odpoutám od reality a ponořím se do světa plného neobyčejností, o nichž se mi může jen zdát.*“ (Informant 7). I Informant 8 přispěl se svou verzí rozvíjení fantazie: „*že se můžu ponořit úplně do jiného světa a dělat věci, které tady na našem světě ně, např. letět na drakovi, nebo kouzlit atd...*“ (Informant 8). Rozvíjení fantazie je u dětí důležité v jakémkoliv věku. Odpoutat se na chvíli od reálného světa do fantazie, může přinést uklidňující účinky, hlavně pro dítě.

V některých čtenářích se zrcadlila jejich **osobnost** ve výběru čtení. S nejvíce osobnostní odpovědí přispěl Informant 5: „*Mám nějaký svůj typ knihy, takže vím, co chci, co od té knížky očekávám.*“ a „*rozhodně nevybírám knížky podle obalu, nebo názvu, jakože jak na mě působí, samozřejmě to taky určitě hraje nějakou roli, ale já si radši přečtu nějaký ten obsah, nějaké to shrnutí.*“ (Informant 5). Tento Informant měl velký specifické odpovědi, do kterých vkládal svoji osobnost.

Na konec jsme přispěli chytrou odpovědí Informanta 5, který komentoval **ovlivnění** knihami, médii,...: *"knížka dokáže ovlivnit stejně, jako nás dokáží ovlivnit například média, nebo nějaké noviny. A co se týče třeba i nějakého přátelství tak to je stejně."* (Informant 5)

6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

Na začátku praktické části bakalářské práce jsme se pokusili popsat základní charakteristiky metodologie výzkumu, objasnili jsme si výzkumný problém, cíle a otázky, také jsme si stanovili výzkumný soubor a metody, tedy co je to kvalitativní výzkum a otevřené kódování. A v další kapitole jsme se zaměřili na samotný kvalitativní výzkum, který byl analyzován pomocí otevřeného kódování, kdy byla data získána pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Nyní se pokusíme shrnout výsledky výzkumu, které jsme zjistili na základě našeho výzkumného šetření. Naším cílem bylo zjistit, zda jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v literatuře. Vzhledem k výzkumu cíli jsme si také stanovili dílčí výzkumné cíle, které se pokoušeli odhalit co žáky ke čtení knih pro děti a mládež motivuje a prozkoumat, zda si děti uvědomují, že jsou ovlivňovány literaturou, co se výchovy týče. Vzhledem k vybranému výzkumu bohužel nelze následující výsledky zobecnit na celou populaci a jednotlivé výsledky mohou pouze naznačit skutečnosti, které jsou významné pro daný okruh informantů.

Nyní se pokusíme zodpovědět na výzkumné otázky, které vyplynuli z našim výzkumných cílů.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

Jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v dětské literatuře? Na tu jsme si ale odpověděli, až po zodpovězení našich dílčích výzkumných otázek, ze kterých pro nás bylo jednodušší hlavní otázku formulovat.

Dílčí výzkumné otázky:

Co žáky motivuje ke čtení literatury pro děti a mládež?

Z výpovědí Informantů jasné vyplynulo, že k jejich motivaci ke čtení patří období jejich raného dětství a začátky čtení. Na první knihu si dokážou vzpomenout a to znamená, je pro ně něčím důležitá. Zmiňují se například o obrázkových knížkách nebo prvním chození do knihovny. Z úryvků rozhovorů, tedy vyplynulo, že první knihy, které Informanti četli ve svém nízkém věku, jsou pro ně klíčové a důležité i po několika letech a mnozí zmiňují, že je přivedli ke čtení. Dalším motivačním faktorem jsou rodiče, informanti zde uvádějí, že díky motivaci od rodičů se stalo čtení knih pro ně něčím víc a že jim podpora od rodičů dopomohla k tomu, aby například nadále četli. Mnozí informanti uvedli, že čtou díky podpoře rodičů, ať už se to týká podpory jejich začátků ve čtení nebo i nyní, když už jsou ve

čtení zdatní. Z výpovědí plyne, že podpora od rodičů byla v podobě dárků k nějaké příležitosti nebo jako dárek za splněné požadavky. Informanti také uváděli, že se díky jakémusi „nátlaku“ ke čtení od rodičů ve čtení posunuli dál a nyní z toho těží. Velkou roli při motivaci hrál výběr knihy, tedy místo kde informanti získávali informace a recenze ke čtení nových knih. Z výpovědí se ukázalo, že takovými místem je kromě knihkupectví a knihovny také internet a sociální sítě. Dalším faktorem jsou známé osobnosti a oblíbení autoři, kdy informanti sdělili, že je ke čtení motivovala láska ke knihám nějaké slavné osobnosti či oblíbený autor, díky kterému čtou děti jeho knihy automaticky.

Uvědomují si žáci navštěvující II. ZŠ, že jsou ovlivňovány literaturou, co se výchovy týče?

Na otázku co je podle informantů v knihách důležité, poučné a jestli si všimli v textu knih něčeho důležitého, odpovídali informanti následovně. Z vybraných dat vyplynulo, že si někteří informanti všímali rovnosti mezi pohlavím a některé hlavní postavy braly za svůj vzor. Také z rozhovorů vyplynulo, že se mladí čtenáři dokážou zamyslet, nad tím co čtou a přemýšlet o tom či vyvozovat nějaké závěry a že si uvědomují text, který čtou. Pro informanty bylo důležité, že děj z knihy představuje reálný život a že si ho můžou převést na sebe, svůj život a svoje problémy. Také si uvědomují morální hodnoty, které jsou v některých textech patrné. Mezi jejich názory patřilo to, že jim čtení knih dává něco nového a že knihy pomáhají. Mnozí informanti se zmínili, že čtení literatury má významný vliv na jejich vnímání okolí. Další vnímali svůj osobnostní posun ve čtení, nebo jiných dovednostech. Klíčovou roli pro informanty hrálo rozvíjení fantazie pomocí čtení dětské literatury. Na otázku jestli si konkrétně uvědomují, co jim čtení dětské literatury dalo, byli odpovědi následující. Všichni informanti se shodli na důležitých vlastnostech, které si ze čtení literatury „přebírali“. Mezi nejčastější vlastnosti patřilo přátelství, odvaha, trpělivost, odolnost, důvěra, věrnost atd. Z úryvků odpovědí, nám vyplynulo, že literatura na děti působí jakýmsi výchovným dojem, který se týče vlastností, které by měla mít každá žijící osoba, což samozřejmě nemá. Dalším konkrétním příkladem je rozpoznání rozdílů mezi dobrem a zlem, které je snad hlavním elementem literatury pro děti a mládež. Informanti si díky tomu uvědomují tenkou hranici mezi dobrem a zlem. A co je vlastně dobré a zlé. Mezi některými výpověďmi jsme zaznamenali, že se někteří informanti zmiňovali o závažných sociálních problémech, kterých si všimli v literatuře pro děti a mládež. Zmínka zde padla o mentálních poruchách, holocaustu či 2. světové válce. Z výpovědí je patrné, že některá dětská literatura učí děti toleranci, nebo si uvědomit, že někteří na tom mohou být hůře než oni. Zmiňování

bylo také zlepšení gramatiky, slovní zásoby či si prohloubení jiného jazyka. Důležitou složkou pak byli podobné problémy, které mají informanti s hrdiny objevujícími se v knihách, a pro informanty bylo důležité, že své problémy můžou převést na hrdiny v knihách.

Na základě analýzy výzkumných otázek jsme se zaměřili na zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v dětské literatuře?

Z analýzy dílčích otázek můžeme s jistotou odpovědět ano. Z hlediska získaných údajů můžeme konstatovat, že jsou žáci ovlivňováni výchovným podtextem v dětské literatuře. A to co se týče některých vlastností a nových dovedností, tolerance i gramatiky a slovní zásoby, nebo rozpoznávání dobra a zla, toho co je špatné a co je dobré. Což by mohlo vést i k prevenci před nežádoucím chováním. Pro Informanty bylo důležité, že s hlavními postavami sdílejí stejné problémy. A je patrné, že se díky čtení dovídají o důležitých sociálních problémech, které by měli mít v povědomí.

7 DOPORUČENÍ

Na základě získaných dat i rozhovoru vyplývá několik doporučení, kterým by měla být věnována pozornost. Jelikož z vybraných dat vyplynulo, že jsou žáci II. stupně ovlivňování dětskou literaturou co se týče výchovných opatření, navrhuje tyto doporučení:

- Jedním z doporučení je vyšší motivace ke čtení od rodičů i pedagogů už od raného dětství. Zkusit naleznout zábavnou formu, díky které by děti zjistili, že čtení je pro radost a ne jako povinnost.
- Školy by měli zvýšit výuku co se literatury a čtení týče. Literatura má na základních školách malé rozhraní co se týče čteného textu. Čtenářské deníky jsou zde minimálně používány. Ani jeden informant se nezmínil o čtení v kontextu se školou.
- Rodiče by měli dětem už od raného věku předčítat a vysvětlovat jim děj knihy aby si děti zvykli číst „mezi řádky“.
- Snažit se zmírnit předsudky – ten co moc čte je „šprt“.
- Zahrnout moderní technologie do výchovy ke čtení, které by mohli být v dnešní době pro děti zajímavější (čtečky e-knih).

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali dětským čtenářstvím z pohledu socializace a výchovy. To jsme aplikovali na čtenáře navštěvující II. stupeň základních škol. Téma jsme si zvolili z důvodu vlastního zájmu a také proto, že jsou výzkumy dětského čtenářství věnovány spíše z pohledu čtenářské gramotnosti, nebo výuce českého jazyka. My jsme se zaměřili na čtenářství hlavně z pohledu výchovy, socializace, sociální pedagogiky a vývojové psychologie. Dalším takovým důvodem může být i naše myšlenka, že je čtení knih málo propagováno a díky moderním technologiím u dětí zanedbáváno. Což nám bylo díky 8 informantům nakonec vyvráceno. Dále by se mohlo jednat o aktuální téma, které souvisí s moderní technologií, která je využívána dále více a děti ji používají už v raném věku svého dětství, místo aby si například četli.

V teoretické části jsme se zabývali vysvětlení pojmů sociální pedagogika, socializace, vývojová psychologie, která se zabývá obdobím puberty a adolescence. A vývojovou psychologií v kontextu se čtenářskou gramotností. Dále jsme rozebírali samotnou čtenářskou gramotnost, vývoj literatury pro děti a mládež a osobnosti, které se na prvních dětských knížkách podíleli, čtenářskou gramotnost z pohledu českého školství a Rámcového vzdělávacího program. A důsledky čtenářské gramotnosti ve zdělávání jedince. Nakonec jsme se zabývali samotným klíčovým tématem výchovy, teorie výchovy, výchově v rodině a výchově ke čtenářství.

Poté následovala praktická, ve které jsme realizovali kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Skupinu dotazovaných tvořilo 8 informantů ve věku 11-15 let, tedy žáků, kteří navštěvují II. stupeň základních škol. Výzkumný soubor tvořilo 6 dívek a 2 chlapci, kteří se zajímají o čtení knih. Získaná data jsme následně analyzovali pomocí techniky otevřeného kódování. Kódy jsme následně sloučili do pěti kategorií, které jsme analyzovali do výsledné podoby. Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda jsou žáci navštěvující II. stupeň základních škol ovlivňováni výchovným podtextem v literatuře. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že literatura pro děti dokáže ovlivnit dítě svým výchovným podtextem, co se týče důležitých vlastností, obohacení si slovní zásoby, prohloubení si cizího jazyka, získáváním nových dovedností a informací. Také informování dítěte o sociálních problémech, atd.

Na závěr práce jsme navrhli některé doporučení pro praxi. Zaměřili jsme se na zvýšení motivace ke čtení, kterou by měli rozvíjet rodiče a pedagogové pomocí zábavné formy.

Zvýšení pozornosti od škol co se týče čtenářství a doporučení využívání moderních technologií ke zvýšení podvědomí dětí o čtenářství. Snížení předsudků týkajících se čtení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literární zdroje:

- [1] ALTMANOVÁ, Jitka a et al., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) divize VÚP. ISBN 978-80-87000-99-1.
- [2] BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.
- [3] CELÁ, Jarmila. *Kapitoly z teorie výchovy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-504-0.
- [4] ČEŇKOVÁ, Jana, 2006. *Vznik a vývoj žánrové literatury pro děti a mládež. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. Praha: Portál, s. 11. ISBN 80-7367-095-x.
- [5] GILLERNOVÁ, Ilona, 2001. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd : pro střední školy*. Vyd. 3., upr. Praha: Fortuna. Základy společenských věd. ISBN 80-716-8749-9.
- [6] GULOVÁ, Lenka, 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
- [7] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [1] CHALOUPKA, Otakar, 1995. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. 1. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-858-6540-8.
- [8] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [9] KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [10] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

- [11] MAYALL, Berry, 2002. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. 1. Philadelphia: Open University Press. ISBN 03-352-0842-8.
- [12] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- [13] POLÁČKOVÁ, Věra a Blahoslav KRAUS. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. 2001. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2.
- [14] POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.
- [15] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [1] PROKEŠOVÁ, Miriam, 2013. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [16] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [17] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [18] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [19] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [22] WHITEHURST, Grover J. a Christopher J. LONIGAN, 2002. *Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers*. NEUMAN, Susan B. a David K. DICKINSON, ed. *Handbook of Early Literacy Research*. 1. New York: The Guilford Press, s. 19. ISBN 978-1-57230-895-4.

- [23] ZACHOVÁ, Alena, 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.

Internetové zdroje:

- [24] PROCHÁZKOVÁ, Ivana, 2006. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 1 [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>
- [25] VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2010. Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti. *Neurologie v praxi* [online]. 2010(11(6)), 4 [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2010/06/06.pdf>

Zákony a vyhlášky:

- [26] ČESKO, *Zákon občanský zákoník*, 2012. In: . Parlament: *Zákony pro lidi*, ročník 2012, číslo 89. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
- [27] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2017. 3. Praha: MŠMT.
- [28] *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2004. In: . Česko: Parlament, ročník 2004, číslo 561. Dostupné také z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

LPDM Literatura pro děti a mládež.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

LGBT Lesby, gayové, bisexuálové, transgender.

Apod. A podobně.

Tj. To je.

Tzv. Takzvaně.

Aj. A jiné.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – kódy reprezentující kategorii: Motivace	51
Tabulka 2 – Kódy reprezentující kategorii: Volný čas	54
Tabulka 3 – Kódy reprezentující kategorii: Co mi to dalo	56
Tabulka 4 – Kódy reprezentující kategorii: Vlastní názor	59
Tabulka 5 – Kódy interpretující kategorii: Rozvíjení osobnosti.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Transkripce rozhovoru

Příloha P II: Kódovaný rozhovor

PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Informant 5

Jaký literární žánr tě baví nejvíc? A proč?

Tak nejvíc mě baví, kriminálky. Baví mě to proto, že mě baví ty zápletky, to řešení různé těch kriminálek, ehm... od Agathy Christie ten Poirot. Má to fakt složitou zápletku a baví mě u toho přemýšlet.

Vyber si jednu z tvých oblíbených knih a popiš mi, jak na tebe působí.

Mých oblíbených knížek je víc, zase to bude určitě ta kriminálka, protože já čtu jenom takové knihy, tento žánr literární. Takže na mě působila jedna knížka jakože, bylo tam i něco do sebe co se týče nějakého ponaučení, ehm... ohledně anonymních dopisů, je to sice spíše z 19. století, takže nejsou úplně aktuální, ale furt to má něco do sebe. Pořád bych mohl ty ponaučení používat i teď si myslím... Takže v podstatě na mě působí tak, že je to můj volný čas, takže ho tak trávím, takže je to pro mě nějaké vyplnění, je to zábava.

Je v knize něco, co považuješ za důležité nebo poučné?

Ehm...konkrétně u těch kriminálek to tam toho moc není, jakože v podstatě morální nějaké logika tak je, jakože zabíjet lidi prostě nebude je to nezákonné, že jo. Nebo že někomu ubližovat jinak tam těch ponaučení zas moc není jakože. Možná tam je ještě pár věcí ohledně té psychiky, nějakých psychických nemocech, že lidí mají. Že za to občas může ta psychická nemoc.

Myslíš si, že tě kniha něco naučila? A jestli ano tak co?

Ehm...no určitě knížky něco učí, něco učí nás být v podstatě svým způsobem samostatní. Učí nás vzdělávat se a posouvat v tom životě ohledně co se týče toho vzdělání jako. Díky těm knížkám opravdu třeba vyrůstám z nějakých menších dětských knížek a teď dokážu fakt přečíst nějakou knížku, která je určená pro dospělé a nijak mi to nevadí. Takže knížky mi tady v tomhle tom ohledu určitě hodně pomáhají. A Pomáhají určitě i většině lidem.

Držíš se nějakého pravidla, které sis v knize přečetl?

Nejsme typ, že bych si v knížkách podtrhoval nebo nebo, že bych si četl knížky dvakrát, protože by mě ta knížka jako fakt hodně bavila, že bych si ji chtěl přečíst podruhé nebo tak. Já vždycky přečti jednu knížku, koupím si další nebo rodiče mi koupí další a zas ji přečtu, takže já nejsem ten, který by si z těch knížek četl ty nejoblíbenější pasáže. Samozřejmě je

třeba ten Harry Potter, kterého jsem si přečetl dvakrát, protože tam je to takové že když jsem to poprvé četl tak jsem tomu moc nerozuměl, bylo to pro mě takové složitější a tak jsem si později přečetl celou tu řadu podruhé a už jsem to pak víc chápal už víc. A tak to je třeba i u Hobita a takovýchto bestsellerů.

Podle čeho nebo koho si knihy vybíráš ke čtení? Může to být například youtube, recenze na internetu, nebo sociální sítě, nebo přátelé?

Určitě tam taky hraje velkou roli, když si přečtu pár recenzí na různých internetových stránkách, zatím jako na sociálních sítích tam podle toho moc nevybírám knížky, ale dívám se na různé internetové recenze a rozhodně nevybírám knížky podle obalu, nebo názvů jakože jak na mě působí, samozřejmě to taky hraje určitě nějakou roli, ale já si radši určitě přečtu nějaký ten obsah nějaké to shrnutí té knížky a podle toho taky kupuju tu knížku. Ehm...určitě mám nějaký svůj typ, takže vím, co chci, co od té knížky očekávám, tak to musí taky určitě hrát svou roli při výběru té knihy. Pokud je u knížky víc špatných recenzí a mě se ten obsah bude líbit, té knížky, určitě si ji přečtu, protože mám na to svůj vlastní názor a můj názor může být jináčí než názor těch jiných lidí. Dám spíše na svůj názor než na názor jiných lidí.

Co ses prostřednictvím knih naučil?

V tom dětství to bylo určitě takové to přátelství mezi hlavníma hrdinami a vždycky všechno dopadlo dobře a i v pohádkách jako jsem četl, že bratři si navzájem pomáhali a že v rodině si navzájem pomáhali, a že když byla pohádka o nějakém království, že to tak nějak navzájem klapalo, tak to se přenáší, ani si ti třeba neuvědomuju, ale přenáší se to i do toho běžného života a když jsem byl malý tak jsem to třeba ani nevnímal, ale teď třeba vnímal, jak se podle knížky třeba chováme. Že nás knížka dokáže ovlivnit stejně, jako nás dokáží ovlivnit například média, nebo nějaké noviny. A co se týče třeba nějakého přátelství tak je to stejně.

Doporučil bys některou knihu svým spolužákům? Kterou? A proč?

Tam těch knížek je určitě moc, já si myslím, že jsem menší výjimka, protože většina lidí nebo děcek v mém věku má asi jiný literární žánr nebo je více zajímaví sci-fi nebo fantasy, nebo někdo čte vyloženě komiksy. Ale kdybych měl doporučovat člověku, který má stejné zaměření jako já. Baví ho to samé co mě, tak bych doporučil od Agathy Christie „Vražda na golfovém hřišti“. Ta knížka byla od začátku zajímavá. Od začátku jsem si myslel kdo je viníkem, ale v posledních pěti stránkách když už si člověk myslí, že je všechno jasně dané a

už to nějak skončí, přijde ještě nová zápleтка a úplně to celé zamotá a to se mi tom líbilo, že už jsem v podstatě tu knížku chtěl nějak dočíst a už jsem neměl ani náladu v tom nějak pokračovat, ale donutilo mě to, protože se tam zase něco stalo a v posledních pěti, třech stránkách se to celé úplně otočilo a mělo to jiný průběh. Takže proto bych to doporučoval.

Je pro tebe nějaká knížka důležitá? Že jsi třeba kvůli ní začal číst?

Tak vždycky když jsem byl malý, tak mě nejvíc bavili obrázkové knížky jako každého takže, vždycky jsem chtěl, knížky s obrázkama a tam kde bylo víc obrázků, tak to bylo lepší. A měl jsem takovou motivaci, že jsem třeba chodíval do logopedie a za každou tu hodinu mi mamka koupila novou knížku, takže těch knížek jako v mládí, teda jak jsem byl ještě menší dítě, tak těch knížek bylo opravdu moc a ještě teď jich mám moc, i když se to už pomalu třídí. Furt v těch knížkách bylo strašně moc obrázků a díky těmto knížkám mě to začalo bavit a díky těmto knížkám jsem začal číst dál a věděl jsem, že to má nějaký smysl, že mi to v podstatě něco dává i ten nátlak od rodičů, nebyl to úplně nátlak, bylo to takové posouvání. Říkali, čti si o prázdninách, čti si. Takže to mě taky posunulo dál. Takže mě k tomu přivedli hlavně rodiče. Ale teďka už mě k tomu nenutí a v podstatě tížím z toho.

Ve volném čase raději sáhneš po knize, nebo trávíš ho s přáteli nebo na sociálních sítích?

Já jsem sportovec, takže ve svém volném čase nejvíc sportuju, hraju fotbal, takže to je pro mě teďka největší náplň mého volného času, ale když je ehm...odsportováno a když mám hotové úkoly tak si rád sednu na houpací křeslo, zapnu si lampičku a pěkně si čtu, třeba až do později až do večera, dokud u toho neusínám, pak to zavřu a pokračuju zase další den... podle toho jak je čas.

PŘÍLOHA P II: KÓDOVANÝ ROZHOVOR

RESPONDENT (7)

Respondent 7 - INFORMANT (7)

Jaký je tvůj oblíbený literární žánr a proč?

ROZVIŠENÍ FANTASIE

Asi Young Adult fantasy. Ráda se odpoutám od reality a ponořím se do světa plného neobyčejností, o nichž se mi může jen zdát.

Vyber si jednu z tvých oblíbených knih a popiš mi, jak na tebe působí.

Asi bych si vybrala sérii Percy Jackson. Působí na mě vtipně a mile, autor navíc skvěle do příběhu zapracoval řeckou mytologii, které se snad nikdy nenabazím, umí napsat úžasné postavy a dokáže v svých knihách něco čtenáři předat.

ZABAVA - MYTOLOGIE
NÁZOR - TOHOTO JSEM SI VŠIMLA

Je v knize něco co považuješ za důležité nebo poučné?

Určitě! Percy Jackson nám dokazuje, že dobro a zlo nejde oddělit tlustou čarou, že vztah s rodinou je mnohem složitější než má mě rád, nemá mě rád a že na vás ostatním, rodině nebo přátelům záleží mnohdy víc, než si myslíte.

TOHLE MĚ TO NAUČILO - DOBRO A ZLO

Myslíš si, že tě kniha něco naučila? A jestli ano tak co?

Tohle je složitější otázka. Myslím, že ano, jen jsem ty vědomosti ještě neměla příležitost uplatnit.

NABRĚ VĚDOMOSTI

Držíš se nějakého pravidla, které sis přečetla v knize?

Ještě ne, ale myslím, že to teprve přijde.

PRAVIDLA

Podle čeho, nebo koho si vybíráš knihy ke čtení?

Tím, že jsem bookstagramer, jsem hodně ovlivňována při výběru knih názorem ostatních bookstagramerů/booktuberů. Samozřejmě pokud se jedná o mého osvědčeného autora, čtu jeho knihy téměř automaticky. Těžko si ale vyberu ke čtení knihu, k níž nemám žádnou zpětnou vazbu.

Co ses prostřednictvím knih naučila?

Že lidé a lidská povaha jsou mnohem složitější, než se na první pohled zdá. Naučili mě tolerovat odlišnosti. A naučili mě mít ráda češtinu.

CO MĚ TO NAUČILO - TOLERANCE ODLIŠNOSTI

Doporučila bys některou knihu svým spolužákům? Kterou? A proč?

Doporučila bych jim knihu Hana. Ta se věnuje otázce holocaustu a velice věrně popisuje lidské emoce jako pocit viny a podobně. Zrovna na téma holocaustu spolužáci velmi nevhodně žertují, takže by jim mohlo sklapnout.

TOHOLE JSEM SI VŠIMLA - DŮLEŽITÉ SOC. TÉMA

MŮJ NÁZOR

Byla pro tebe kniha něčím důležitá?

Stoprocentně. Je to jeden z nejlepších románů, co jsem kdy četla. Lidské vztahy a psychologie tam byly vykresleny neuvěřitelně, opravdu mě kniha velmi zasáhla. Navíc se věnuje tématu holocaustu, které mě velmi zajímá, ačkoliv uznávám, že mnohým to může připadat dosti morbidní.

DŮLEŽITOST

TOHLE MĚ TO NAUČILO

MŮJ NÁZOR

Co děláš ve svůj volný čas?

VOLNÝ ČAS

Většinu svého volného času trávím sama, povětšinou knihami nebo něčím, co s nimi úzce souvisí.