Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Aktivity na podporu čtenářství

Diplomová práce

Autor: Denisa Hrochová

Studijní program: M7503 - Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výchova k občanství

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Hradec Králové 2022

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Denisa Hrochová**
Studium:	P17P0269
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk
Název diplomové práce:	**Aktivity na podporu čtenářství**
Název diplomové práce AJ:	Activities Supporting Reading

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářství. Důraz je kladen na potřeby, zájmy a současně rozvoj čtenářských dovedností pubescentního čtenáře. Teoretická část poskytuje orientaci v základních pojmech korelujících se čtenářstvím, objasňuje vlivy formující současný stav čtenářství a zaznamenává vybrané aktivity podporující vztah žáků k četbě. Pozornost je věnována klíčovým rovinám čtenářské gramotnosti - vztahu k četbě a sdílení. Výzkumná část obsahuje dotazníkové šetření, které je orientováno na mapování čtenářských aktivit žáků 6. tříd v kontextu digitálních technologií.

WOLF, Maryanne. Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě. Přeložila Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6 GEJGUŠOVÁ, Ivana. Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3. GEJGUŠOVÁ, Ivana. Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools : proportion of recommended reading within the chidren's actual reading. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011.ISBN 978-80-7464-013-1. TRÁVNÍČEK, Jiří. Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010). Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3. HOMOLOVÁ, Kateřina. Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

Garantující pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Vojtěch Veselý, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci Aktivity na podporu čtenářství vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 2. 5. 2022

…….

Denisa Hrochová

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 2. 5. 2022 Podpis studenta:……

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D., za odborné vedení mé závěrečné práce, za cenné rady, připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování závěrečné práce.

Anotace

HROCHOVÁ, Denisa. *Aktivity na podporu čtenářství*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 102 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářství. Důraz je kladen na potřeby, zájmy a současně rozvoj čtenářských dovedností pubescentního čtenáře. Teoretická část poskytuje orientaci v základních pojmech korelujících se čtenářstvím, objasňuje vlivy formující současný stav čtenářství a zaznamenává vybrané aktivity podporující vztah žáků k četbě. Pozornost je věnována klíčovým rovinám čtenářské gramotnosti – vztahu k četbě a sdílení. Výzkumná část obsahuje dotazníkové šetření, které je orientováno na mapování čtenářských aktivit žáků 6. tříd v kontextu digitálních technologií.

Klíčová slova: čtení, četba, čtenářství, čtenářská gramotnost, dětský čtenář, deep reading, digitální technologie, internet, pubescentní čtenář, školní prostředí

Annotation

HROCHOVÁ, Denisa. *Activities to Encourage Reading*. Hradec Králové: Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 102 pages. Diploma Thesis.

This diploma thesis examines the issue of reading, focusing on the needs, interests and development of reading skills of the pubescent reader. The theoretical part of the paper provides a summary of the basic concepts associated with reading, explains the factors that have shaped the current state of reading and documents selected activities fostering the relationship of students to reading. Particular attention is paid to key levels of reading literacy - the connection to reading and sharing. The research part of the thesis includes a questionnaire survey aimed at mapping the reading activities of 6th grade students in the context of digital technologies.

Keywords: reading, reading literacy, child reader, deep reading, digital technology, internet, pubescent reader, school environment

OBSAH

ÚVOD **11**
1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE VZTAHUJÍCÍ SE KE ČTENÁŘSTVÍ **15**
1.1 Čtenářská gramotnost a funkční gramotnost 15
1.1.1 Složky čtenářské gramotnosti 16
1.1.2 Literární kompetence a čtenářská kompetence 17
1.2 Čtení a čtenářství 18
1.2.1 Deep reading 20
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO CÍL VZDĚLÁVÁNÍ **23**
2.1 Mezinárodní výzkumná šetření čtenářské gramotnosti 23
2.2 Čtenářská gramotnost a čtenářství v základních vzdělávacích dokumentech 24
2.2.1 Konkretizace podpory čtenářství a čtenářské gramotnosti v RVP ZV a ŠVP základních škol 25
3 ČTENÁŘSTVÍ V KONTEXTU SOCIOKULTURNÍCH ZMĚN S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ **29**
3.1 Kritická čtenářská gramotnost a digitální vzdělávání 29
3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře 31
3.3 Vliv digitálních technologií na kognitivní procesy recipienta 33
3.3.1 Žákovský přístup k tištěné a digitální podobě textu 34
3.3.1.1 Povrchní styl čtení a kvalita žákovských prací 34
3.3.1.2 Digitální technologie jako nástroj podporující čtenářství 35
4 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ **37**
4.1 Internetové stránky pro čtenáře a čtenářské sociální sítě 37
4.2 Čtenářské aplikace 39
4.2.1 Čtenářský metr 39
4.2.2 Book Creator 40
4.2.3 Virtuální nástěnka Padlet 40
4.2.3.1 Konkrétní aktivity do výuky literární výchovy 42
5 ČTENÁŘSTVÍ PUBESCENTŮ **45**
5.1 Vymezení pojmu pubescence a pubescent 45
5.2 Pubescence jako psychosociální vývojová fáze a determinant 45
5.3 Čtenářské potřeby pubescenta 46
6 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM **51**
6.1 Východiska a motivace výzkumu 51

6.2 Cíle výzkumu 51
6.3 Hypotézy 52
6.4 Technika sběru dat a charakteristika výzkumného vzorku respondentů 53
7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT 55
7.1 Vliv internetu na přístup k četbě knih 55
7.2 Vliv přístupu k četbě na vztah ke knize 63
7.3 Vliv objemu četby na vztah ke knize 65
7.4 Sdílení čtenářských zkušeností ve výuce literární výchovy 67
7.5 Čtenářské preference pubescentů 68
7.6 Čtenářské preference pubescentů v internetovém prostředí 72
7.7 Preference četby v kontextu ostatních volnočasových aktivit pubescentů 74
7.8 Internet jako zprostředkovatel kontaktu s knihou a zábavy 77
7.9 Zájem rodičů o internetové aktivity dětí 80
8 SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMU 83
8.1 Diskuse 85
8.1.1 Možnosti využití poznatků z výzkumu ve školní praxi 89
ZÁVĚR 90
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 93
SEZNAM PŘÍLOH 100

Seznam použitých zkratek

ICT - Informační a komunikační technologie

OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PC - Personal computer = osobní počítač

PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competencies

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

VÚP - Výzkumný ústav pedagogický v Praze

TV - televize

ÚVOD

Problematika čtenářství je celospolečenským fenoménem a současně sondou do nitra společnosti. Jedná se o mapování obrazu a potenciálu společnosti, jež jsou predikujícími subjekty jejího budoucího stavu. V posledních letech především učitelé zaznamenávají vzrůstající počet žáků, kteří se potýkají s problémy s porozuměním textu. Ve školním prostředí jsou projevovány snahy ze strany učitelů o zvýšení gramotnosti žáků. Odborná i neodborná veřejnost aktivně projevuje snahu o zjištění příčin nečtenářství. Tato problematika disponující význačným vědeckým potenciálem ale vyžaduje validní teoretický základ.

Poznatky z neurovědy jsou klíčové při objasnění procesu čtení.[1] *„Pokud porozumíme neurofyziologickým procesům, které korelují s čtením a jeho výukou, […] neurovědy začnou pravděpodobně brzy ovlivňovat naše teoretické konstrukty o čtenářském vzdělávání, a tím mohou začít spolurozhodovat o cílech a směřování vzdělávací politiky.“*[2] Na základě zahraničních zdrojů je klíčem této problematiky kvalita osvojení hlubokého čtení, jež je základem rozvoje porozumění textu. S příchodem pojmu deep reading neboli hlubokého čtení, za pomoci převratných výzkumů mozku a neurovědy, dochází k popisu úrovně dětského čtenářství a současně k rozvoji aktivit podporujících vztah ke knize a kvalitu čtení. Tato problematika představuje složitý proces spletitých vztahů. Proto jejímu uchopení předchází první kapitola zprostředkující terminologickou orientaci, jež zaznamenává významové změny v pojmosloví, které se s vývojem čtenářství soustavně obměňuje.

Pozornost je dále věnována rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti ve školním prostředí se zaměřením na analýzu rámcových vzdělávacích dokumentů. S rozvojem nových médií[3] registruje především školní prostředí klesající úroveň čtenářské gramotnosti a odhaluje nárůst povrchního stylu čtení, a to i přes vysokou úroveň základní gramotnosti (schopnost čtení a psaní) zaznamenané v zemích účastnících se mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS[4]. Především rozmach čtení omezeného na dekódování znaků se jeví jako

[1] Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. ResearchGate: Find and share research. *Charles University in Prague.* s. 711. [online]. Copyright © 2017 Charles University in Prague [cit. 27. 01. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276232837_Detske_ctenarstvi_v_didaktickych_souvislostech_a_perspektivy_neurovednich_poznatku.
[2] Tamtéž, s. 711.
[3] Nová média = digitální média ovlivňující tradiční způsob komunikace.
[4] PISA = Programme for International Student Assessment.
PIRLS= Progress in International Reading Literacy Study.

nedostatečná snaha vzdělávacího systému v kontextu budoucího uplatnění. Je žádoucí aplikace takových přístupů, které vyhovují náročným požadavkům nezbytným pro úspěšnou adaptaci a sociabilitu mladého jedince. Čtenářská gramotnost tedy vyžaduje zakotvení v základních vzdělávacích dokumentech. Druhá kapitola proto obsahuje analýzu základních vzdělávacích dokumentů s ohledem na čtenářství a čtenářskou gramotnost.

Vlivům formujícím stav dětského čtenářství je věnována pozornost ve třetí kapitole. Stěžejním atributem mapování současného stavu dětského čtenářství jsou nové teoretické přístupy založené na interdisciplinaritě, které byly vygenerovány postupným přechodem do čtvrté průmyslové revoluce[5], na niž reaguje také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+[6]. Podle té se *„mění soubory dovedností, které jsou pro tradiční i nová povolání potřebné. Mění se i formy komunikace. Žáci, kteří se dnes ve školách vzdělávají, se výrazně liší od předchozích generací. Společným socializačním znakem této generace je především využívání digitálních technologií a naprosto neomezený přístup k ohromnému množství informací, které je ale třeba kriticky hodnotit a dále s nimi pracovat“.*[7] Interdisciplinarita teoretických přístupů vychází mimo jiné z poznatků literární a kognitivní vědy, mediálních studií, neurovědy či jazykovědy, vybízejících k hledání nových funkčních nástrojů podporujících především vztah mezi četbou pro děti a jejím cílovým recipientem v kontextu nových médií. V této kapitole jsou tedy zmíněny nejen možné nežádoucí vlivy digitálních technologií na čtenářství, ale také jejich plnohodnotné využití ve výuce.

Ve čtvrté kapitole jsou obsaženy konkrétní vybrané aktivity orientované na digitální prostředí podporující uvědomělé čtení, a především vztah žáků k četbě. Některé z těchto aktivit jsou prakticky aplikovány v pedagogické praxi. Ostatní vybrané aktivity skrývají potenciál obstát jako funkční či doplňující nástroj rozvoje dětského čtenářství.

Poslední kapitola teoretické části se věnuje pubescentnímu čtenáři, jenž je klíčovým aktérem výzkumného šetření. Pubescentní čtenář představuje jedinečnou a zároveň komplikovanou osobnost procházející zásadními proměnami, s nimiž souvisí také proměna jeho čtenářského zájmu.

[5] Čtvrtá průmyslová revoluce s sebou přináší nové fenomény, především automatizaci, digitalizaci a robotizaci.
[6] Dokument pro rozvoj českého školství, jehož cílem je zkvalitnění a modernizace vzdělávání.
[7] FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. s. 16. ISBN 978-80-87601-46-4.

Základem empirické části práce je kvantitativní výzkum realizovaný na základě dotazníkového šetření, zaměřený na žáky 6. tříd za účelem zmapování jejich čtenářské aktivity v kontextu digitálních technologií. Cílem diplomové práce je zaznamenat stav pubescentního čtenářství, které čelí vlivu digitálních médií, a na základě toho popsat jeho adekvátní podporu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ TERMINOLOGIE VZTAHUJÍCÍ SE KE ČTENÁŘSTVÍ

Proměny společnosti a její vyvíjející se potřeby vyžadují aktualizovanou terminologickou oporu. Reflexe společenského vývoje v podobě validních výzkumných zpráv se projevuje v odborné terminologii. Úvodní kapitola vymezuje základní pojmy k pochopení problematiky čtenářství. Zmíněný vývoj ovlivnil význam některých termínů, takže nelze předpokládat jejich striktní vymezení. Při stanovení významů jednotlivých pojmů je zohledněno jejich funkční hledisko v návaznosti na cíl diplomové práce.

1.1 Čtenářská gramotnost a funkční gramotnost

Gramotnost v minulosti představovala především osvojení si čtení a psaní.[8] Ve školním prostředí ale již přestávalo být stěžejním cílem čtení omezené na dekódování znaků a psaný projev. Pozornost se začala upínat k narůstajícímu počtu žáků, kteří se potýkali se značnými problémy týkajícími se porozumění textu. Předpokladem rozvoje porozumění textu (čtenářské gramotnosti) je osvojení čtenářských strategií[9], které je potřeba systematicky rozvíjet a upevnit ve čtenářské dovednosti.[10] Se stupňováním vážnosti situace ve školním prostředí bylo žádoucí vytvořit pojem komplexní, který by v rámci podpory této problematiky obstál i v mezinárodním kontextu. Dle mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS je čtenářská gramotnost koncipována jako *„schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“.*[11] Zde je poukazováno na funkční hledisko pojmu s ohledem na životní praxi. V současnosti je aktivně užíván pojem funkční gramotnost, jenž zohledňuje a dobře vystihuje funkční povahu čtení.

Výzkumné mezinárodní projekty věnující se dětskému čtenářství se zpravidla orientují na *funkční gramotnost.*[12] Čtenářská gramotnost je jedním ze základních pilířů

[8] KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Praha: Česká školní inspekce, 2010. s. 14 [online]. [cit. 15. 01. 2022]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935.
[9] CIBÁKOVÁ, Dana. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 22. ISBN 978-80-244-4744-5.
[10] Čtenářské strategie: 1. díl: Co jsou čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: webový portál pro učitel*e [online]. Copyright © 2021 [cit. 15. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1.
[11] BLAŽEK, Radek a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. s. 18. ISBN 978-80-88087-24-3.
[12] VĚŘÍŠOVÁ, Irena a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha: GAC. s. 12. ISBN 978-80-254-0669-4. [online]. Copyright © [cit. 08. 12. 2021]. Dostupné z:

funkční gramotnosti, která tyto dovednosti povyšuje na využívání ve společenské praxi, čímž oproti čtenářské gramotnosti odkazuje k potřebám dospělého jedince.[13]

Snahy o vymezení pojmu čtenářská gramotnost jsou tedy ovlivněny mezinárodními výzkumy, s čímž se setkáme například v Pedagogickém slovníku.[14] Jedná se ale o definice čtenářské gramotnosti, které *„zohledňují 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.“*[15] Na základě upozornění odborné veřejnosti byla vytvořena Výzkumným ústavem pedagogickým (dále jen VÚP) definice zohledňující požadavky školního prostředí, potažmo čtenářství. VÚP definuje čtenářskou gramotnost jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“.*[16] Tato definice zohledňuje všechny roviny čtenářské gramotnosti: *„vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace“,*[17] které je potřeba u žáků (studentů) stejnoměrně rozvíjet. Sdílení čtenářského zážitku a formování pozitivního vztahu k četbě – uvědomění si, že četba může naplňovat nejen funkci instrumentální, ale také funkci estetickou, potvrzovací či relaxační (podporující především vnitřní motivaci ke čtení), je totiž důležité rozvíjet stejně jako ostatní roviny čtenářské gramotnosti.

1.1.1 Složky čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost je žádoucí rozvíjet u žáků systematicky na základě jednotlivých cílů sloužících jako kritéria při reflexi. Definice čtenářské gramotnosti a vymezení jejích rovin představují těžko uchopitelný rámec, jenž si žádá bližší specifikaci, která usnadňuje orientaci učitelům ve školní praxi.

Čtenářská gramotnost představuje souhrn dílčích složek, které fungují v blízkých recipročních vztazích. V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti je proto důležité jednotlivé složky zohlednit.[18] Hana Košťálová předkládá jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti dále

---

https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf.

[13] Tamtéž, s. 18-19.

[14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 42. ISBN 978-80-262-0403-9.

[15] ALTMANOVÁ, Jitka (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání (soubor studií)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 7. ISBN 978-80-87000-74-8.

[16] Tamtéž, s. 9.

[17] Tamtéž, s. 9.

[18] ALTMANOVÁ, Jitka (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání (soubor studií)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 8. ISBN 978-80-87000-74-8.

rozpracované do složek. Ty jsou *„označované jako čtenářské dovednosti či postupy porozumění“,*[19] které pomáhají *„se stanovováním cílů pro rozvíjení čtenářství u žáků“.*[20] Jedná se o následující složky, jež jsou blíže specifikovány: *„žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti; žák se soustředí na četbu; žák vyhledává v textu informace; žák shrnuje; žák si vyjasňuje při čtení; žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu; žák předvídá; žák zachytí základní složky příběhu; žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje; žák hledá a nalézá souvislosti; žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu“.*[21] Jedná se o metodickou pomůcku podporující efektivitu žákovské práce a komplexní rozvoj čtenářské gramotnosti.

1.1.2 Literární kompetence a čtenářská kompetence

Vzhledem ke komplexnosti pojmu čtenářská gramotnost bylo potřeba implementovat pojem vyhovující potřebám literární výchovy, orientovaný především na texty umělecké povahy. Pro tyto účely byl zaveden pojem *literární kompetence*, který je chybně ztotožňován s pojmem *čtenářská kompetence*.[22] Pojem čtenářská kompetence, blízký čtenářské gramotnosti, je chápán jako *„soubor zvládnutých aktivit zaměřených na komunikaci s textem, na získávání informací v textu obsažených a na jejich využití v takovém rozsahu, aby se jedinec mohl aktivně včlenit do společenského života“.*[23] Čtenářská kompetence je tedy předpokladem pro práci s uměleckým textem. Pokud má ale žák osvojenou techniku čtení, zvládá porozumění obsahu čteného textu a současně je schopen přistupovat k textu jako k estetickému objektu, je vhodnější užívat termín literární kompetence.[24]

[19] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 34. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.
[20] KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. s. 15. [online]. [cit. 15. 01. 2022]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935.
[21] Tamtéž, s. 15-17.
[22] ZÍTKOVÁ, Jitka. Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole: Novinky z oboru. *EDUCOLAND: Dokumentový server MU* [online]. Copyright © [cit. 02. 12. 2021]. Dostupné z: https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/.
[23] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the chidren's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 15. ISBN 978-80-7464-013-1.
[24] Tamtéž, s. 15.

1.2 Čtení a čtenářství

Benjamin Samuel Bloom, americký psycholog, ve svém díle *Learning for Mastery* (1968) v rámci teorie mastery learning uvádí, že míra úspěšnosti porozumění textu koreluje se studijními výsledky především u žáků starších 11 let.[25] Tento názor zastává také vysokoškolská pedagožka Dana Cibáková, podle níž *„nejdůležitějším procesem při učení se z textu je porozumění textu“.*[26] (vlastní překlad)[27] Platnost těchto argumentů dokládá a rozvíjí Ivana Gejgušová, literární didaktička, a to na základě výsledků výzkumného šetření. Uvádí, že *„četba, čtenářství a vzdělanost fungují jako spojité nádoby, pokud klesne míra a kvalita čtenářských aktivit, snižuje se také úroveň čtenářské gramotnosti a následně i celková úroveň vzdělání“.*[28] Čtení a čtenářství představují tedy pojmy významově blízké, z funkčního hlediska na sobě závislé a jejich vymezení, především pro pedagogickou praxi, nelze kategoricky oddělit.

Psychologové Philip B. Gough a William E. Tunmer ve své vědecké teorii *„The simple view of reading“*[29] z roku 1986, jež se stala *„základním pilířem výzkumu čtenářské gramotnosti“,*[30] uvádí, že *„čtení se rovná součinu dekódování a porozumění“.*[31] (vlastní překlad)[32] Dekódování – *„dekódovat psaná slova pomocí principů fonetiky“*[33] (vlastní překlad)[34] – tedy není ekvivalentem čtení a zároveň čtení nelze omezovat pouze na dekódování znaků bez jejich spojování do vyšších smysluplných celků[35], kde je zpravidla důležitý kontext. Proces dekódování a porozumění jsou nezbytným předpokladem porozumění textu a představují komplexní konstrukt procesu čtení. Čtení lze označit za

[25] CIBÁKOVÁ, Dana. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 10-11. ISBN 978-80-244-4744-5.
[26] Tamtéž, s. 32.
[27] Původní cizojazyčné znění: „Najdôležitejším procesom pri učení sa z textu je porozumenie textu.“
[28] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the chidren's actual reading.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 110. ISBN 978-80-7464-013-1.
[29] Jednoduchý pohled na čtení. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Simple_view_of_reading.
[30] Vzorec na pochopení. *Svět gramotnosti* [online]. 2016. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/1/vzorec-na-pochopeni-textu.
[31] GOUGH, Philip B. and William E. TUNMER. *Decoding, Reading, and Reading Disability.* 1986. s. 7. [online], [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: http://file:///C:/Users/Hrochov%C3%A1/Desktop/10.1.1.905.7606.pdf.
[32] Původní cizojazyčné znění: „Reading equals the product of decoding and comprehensio […].“
[33] Jednoduchý pohled na čtení. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Simple_view_of_reading.
[34] Původní cizojazyčné znění: „[…] decode the written words using the principles of phonics […].“
[35] GOUGH, Philip B. and William E. TUNMER. *Decoding, Reading, and Reading Disability.* 1986. s. 7-8. [online]. [cit. 1. 7. 2022]. Dostupné z: http://file:///C:/Users/Hrochov%C3%A1/Desktop/10.1.1.905.7606.pdf.

klíčový předpoklad čtenářské gramotnosti. Z toho vyplývá, že v procesu výchovy gramotných čtenářů je potřeba zohlednit obě části hypotézy.

Porozumění textu představuje náročný proces, jenž vyžaduje systematický přístup, a to jak ze strany pedagogů, tak ze strany žáků. Při porozumění textu je žádoucí ve školním prostředí zohlednit jednotlivé úrovně porozumění, které současně implicitně představují souhrn schopností, jež je potřeba u žáků rozvíjet. *„Porozumění textu je totiž hierarchizovaným kognitivním procesem od jednoduchého paměťového zpracovávání informací explicitně uvedených v textu, přes dedukování textových souvislostí, až k integraci a kritickému hodnocení získaných informací.“*[36] (vlastní překlad)[37]

V současnosti má pojem čtenářství oproti pojmům s ním souvisejícím v českém prostředí ostřejší vymezení, které deklaruje jeho dominantnost ve výchovně-vzdělávacím procesu. Koncepce čtenářství je nejčastěji rozvíjena přívlastkem „dětské“, což má své opodstatnění. Čtení, nutný korelát čtenářství obsažený také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), je podstatou definice tohoto pojmu, kdy dochází k systematickému posunu jeho významu. Jiří Trávníček, *„literární teoretik, historik a kritik zabývající se moderní českou literaturou, interpretací a hermeneutikou, teorií literatury a výzkumy čtenářské kultury“,*[38] vymezuje čtení jako *„jednání, jímž vstupujeme do různých sociálních vztahů“.*[39] Pro Ivanu Gejgušovou čtení *„představuje jednu ze čtyř základních komunikačních dovedností“.*[40] Čtení tak lze považovat za součást klíčových kompetencí člověka, které mu pomáhají v jeho sociální integraci. Tato proměna ve vnímání pojmu čtení soustavně a logicky ovlivnila i pojem čtenářství. Trávníček definuje čtenářství jako *„pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení (→) četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi“.*[41] Tato definice v sobě skrývá

[36] CIBÁKOVÁ, Dana. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 27. ISBN 978-80-244-4744-5.
[37] Původní cizojazyčné znění: „Porozumenie textu je totiž hierarchizovaným kognitívnym procesom od jednoduchého pamäťového spracovávania informácii explicitne uvedených v texte, cez dedukovanie textových souvislostí, až k integrácií a kritickému hodnoteniu získaných informácií.“
[38] Jiří Trávníček. *Databáze knih* [online]. Copyright © 2008 [cit. 09. 01. 2022]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz/zivotopis/jiri-travnicek-5403.
[39] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 43. ISBN 978-80-7294-515-3.
[40] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the chidren's actual reading.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 14. ISBN 978-80-7464-013-1.
[41] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 42. ISBN 978-80-7294-515-3.

spektrum provázaných vztahů zásadně ovlivňujících kvalitu čtenářství bez konkrétního zaměření na čtenáře, jenž je klíčovým subjektem této problematiky. Veronika Laufková, vysokoškolská pedagožka, přibližuje pojem čtenářství s ohledem na individualitu jeho hlavního aktéra, čtenáře, a upozorňuje na důležitost oboustranně působící vazby. *„Čtenářství v sobě postihuje zejména aspekt hodnotový, postojový a volní (pro čtenářství je klíčové, jaký vztah si člověk vytváří k četbě a jakou roli v jeho životě hrají knihy, knihovny a další typy textů – psaných, tištěných i elektronických).“*[42] Základem čtenářství je rozvinutý vztah k četbě a zájem o ni, bez čehož by ostatní elementy čtenářství ztratily svůj význam. Zájem o četbu by zároveň neměl být evokován jakýmsi kulturním (institucionálním) nátlakem, ale měl by být individuální vědomou volbou jedince za účelem znalostního obohacení či čtenářského zážitku.

Z formální roviny je definice čtenářství, potažmo jeho přívlastek „dětské“, ovlivněna aktuální potřebou reflexe funkčnosti vzdělávacích institucí, zaměřených primárně na dětského čtenáře, vycházející z výzkumných šetření, které vyzývají k zesílení jeho vnější podpory. Vnitřní rovina pojmu čtenářství je založena na čtenářově reflexi, jež představuje klíčový aspekt této problematiky.

1.2.1 Deep reading

Vědecká pracovnice v oblasti čtenářské gramotnosti Maryanne Wolfová uvádí, že čtení představuje biologicky nepodmíněnou (nepřirozenou) dovednost, ke které člověk nebyl předurčen.[43] David Cyril Geary, *„americký vědec zabývající se kognitivním vývojem a evoluční psycholog“,*[44] ve svém vědeckém příspěvku *„Folk Knowledge and Academic Learning“*[45] vymezil dorozumívání jako dovednost primární a čtení jako dovednost sekundární.[46] Pro dítě, potažmo začínajícího čtenáře, je osvojení jazyka přirozené, ale jeho poznávací funkce nejsou pro čtení dostatečně vyvinuty.[47] Potřeba dekódovat sdělení a verbálně ho vyjádřit u člověka způsobila, že *„repertoár jeho mozku se rozšířil o zcela*

[42] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů: Gramotnost*. 2018. s. 31-32. [online]. [cit. 20. 12. 2021]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/%c4%8cten%c3%a1%c5%99sk%c 3%a1-gramotnost-z-pohledu-r%c3%a1mcov%c3%bdchvzd%c4%9bl%c3%a1vac%c3%adch-a-%c5%a1koln%c3%adchprogram%c5%af.pdf.
[43] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 13. ISBN 978-80-275-0011-6.
[44] David C. Geary. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/David_C._Geary.
[45] *Wayback Machine* [online]. [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20070106150210/http://web.missouri.edu/~psycorie/FolkKnowledgePDF.pdf.
[46] Tamtéž, s. 493-510.
[47] Tamtéž, s. 510.

novou dráhu".[48] Mozek je záležitost proměnlivá bez ohledu na své genetické předpoklady a vysoce citlivá na vnější prostředí, kde stěžejním vlivem je právě gramotnost.[49]

V souvislosti s kognitivními procesy vyvolanými čtením vznikl pojem *deep reading*, který zavedl v roce 1994 ve svém díle *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Elektronic Age* Sven Birkerts[50], americký spisovatel zabývající se vlivem nových médií na čtenářství.[51]

Pojem deep reading neboli hluboké čtení byl v minulosti částečně zastupován pojmem *„nepřetržité tiché čtení"*[52] (vlastní překlad)[53], které umožňuje čtenáři poznávat jeho schopnosti v učení.[54] Společným kritériem hlubokého čtení a nepřetržitého tichého čtení je porozumění textu a vedení k učení. Pojem hluboké čtení implicitně obsahuje také metakognitivní učební strategie,[55] ale mezi jeho další roviny patří i čtenářský zážitek, se kterým souvisí mentální obrazotvornost. Tímto je pojem deep reading s ohledem na čtenáře a rozvoj jeho čtenářských dovedností vhodnější a mnohým odborníkům se jeví jako nepostradatelný. Steve Mannheimer, americký vysokoškolský profesor, předkládá tezi, že *„bez těchto hlubokých dovedností zpracování (textu) naši studenti nikdy nezískají schopnost skutečně myslet".*[56] (vlastní překlad)[57]

Sven Birkerts vnímá hluboké čtení jako prostředek, který pomáhá čtenáři odhalit nové kognitivní dimenze a jehož režim si jedinec nastavuje dle vlastních požadavků.[58] Čtenář je skrze své kognitivní schopnosti ponořen do obsahu textu a vlastních

[48] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 14. ISBN 978-80-275-0011-6.
[49] Tamtéž, s. 14.
[50] Definition and Examples of Deep Reading. *ThoughtCo.com is the World's Largest Education Resource* [online]. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://www.thoughtco.com/what-is-deep-reading-1690373
[51] Sven Birkerts. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Sven_Birker.
[52] MANNHEIMER, Steve. Some Semi-deep Thoughts About Deep Reading: Rejoinder to "Digital Technology and Student Cognitive Development: The Neuroscience of the University Classroom". *IUPUI ScholarWorks Repository* [online]. Copyright ©2020 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/11932.
[53] Původní cizojazyčné znění: „sustained silent reading".
[54] V českém prostředí existuje pojem „tiché čtení", který lze použít jako ekvivalent pojmu „nepřetržité tiché čtení" v protikladu se čtením hlasitým, a to za předpokladu, že dochází k rozvoji porozumění textu, nikoliv při kladení důrazu pouze na uvědomění si zvukové stránky textu.
[55] Tamtéž, s. 6.
[56] Tamtéž, s. 4.
[57] Původní cizojazyčné znění: „Without those deep processing skills, our students may never acquire the ability to truly think".
[58] Definition and Examples of Deep Reading. *ThoughtCo.com is the World's Largest Education Resource* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.thoughtco.com/what-is-deep-reading-1690373.

myšlenkových operací.[59] Zde se mnohé základní čtenářské dovednosti jeví jako nedostačující a dostávají se do rozporu s rozumovými a estetickými prostředky sloužícími k proniknutí do četných významových vrstev daného textu a současně zvyšujícími intenzitu čtenářského zážitku. Janice Bland, anglická pedagožka zaměřující se na dětské čtenářství, uvádí, že *„schopnost přeměnit slova na mentální obrazy odlišuje hluboké čtení s porozuměním a potěšením od pouhého dekódování slov".*[60] (vlastní překlad)[61] Dále Janice Bland předkládá názor americké odbornice na literaturu pro děti Marie Nikolajevy, která vnímá hluboké čtení v kontextu vzdělávání jako podhodnocované. Četba zastává především funkci instrumentální a funkce estetická je podle ní podceňována. Hluboké čtení totiž vnímá jako *„intelektuální a estetickou činnost".*[62] (vlastní překlad)[63] Na tento problém je upozorňováno odbornou veřejností také v rámci základního vzdělávání v České republice.[64]

Skrze asociace se ze čtenáře stává jedinec otevřený vnějšímu světu, který dovoluje textu působit na jeho kognitivní funkce. Tím nabývá nové zkušenosti, které komplexně přetvářejí jeho pohled na skutečnost.[65] Při uvědomělém čtení je rozvíjena a podporována především empatičnost čtenáře, čímž je vedle vztahu ke knize prohlubován též vztah k ostatním lidem.[66]

[59] MANNHEIMER, Steve. Some Semi-deep Thoughts About Deep Reading: Rejoinder to "Digital Technology and Student Cognitive Development: The Neuroscience of the University Classroom". *IUPUI ScholarWorks Repository*. s. 3.[online]. Copyright ©2020 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/11932.
[60] BLAND, Janice. Pictures, Images and Deep Reading*. ResearchGate: Find and share research*. s. 26. [online]. Copyright © [cit. 2. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/288671262_Pictures_Images_and_Deep_Reading.
[61] Původní cizojazyčné znění: „The ability to turn words into mental images distinguishes deep reading with understanding and pleasure from merely decoding words […]."
[62] Tamtéž, s. 26.
[63] Původní cizojazyčné znění: „[…] intellectual and aesthetic activity: deep reading."
[64] ZÍTKOVÁ, Jitka. Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole. E*DUCOLAND - Dokumentový server MU* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/.
[65] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 55. ISBN 978-80-275-0011-6.
[66] Tamtéž, s. 60-61.

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST JAKO CÍL VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kapitola se zabývá úrovní čtenářské gramotnosti v kontextu mezinárodních šetření PISA[67] a PIRLS[68]. Čtenářská gramotnost představuje jeden z hlavních cílů vzdělávání. Proto je očekáván její direktivní charakter, zakotvenost v základních vzdělávacích dokumentech.

Kapitola se dále zaměřuje na čtenářskou gramotnost a čtenářství v závazných vzdělávacích dokumentech základního vzdělávání.

2.1 Mezinárodní výzkumná šetření čtenářské gramotnosti

Na postavení čtenářské gramotnosti v rámci českého vzdělávacího systému se podílí mezinárodní šetření PISA a PIRLS, jejichž výsledky mimo jiné reflektují funkčnost vzdělávání. Navazujícím výzkumem je PIAAC *(Programme for the International Assessment of Adult Competencies)*, který se zaměřuje na jedince ve věku 15-65 let.[69] Do výzkumu PIAAC je zapojena také Česká republika a jeho cílem je poskytnout zúčastněným zemím *„zpětnou vazbu pro (pře)hodnocení jejich vzdělávacích systémů a politik“.*[70] Výzkum dospělých také posuzuje vztah mezi úrovní čtenářské gramotnosti jedince a jeho uplatněním na trhu práce.[71]

Ošetření pojmu čtenářská gramotnost v RVP ZV není specifikováno, školní prostředí je nuceno se spoléhat na ostatní informační zdroje, které se touto problematikou přímo zabývají. Jedná se především o pravidelná mezinárodní šetření,[72] jejichž výsledky jsou zaznamenávány v národních zprávách České školní inspekce.[73] V případě šetření PISA v roce 2020 pilotní sběr dat cyklu PISA 2021 nebyl realizován z důvodu pandemických omezení, což se týkalo nejen České republiky, ale také ostatních zemí zapojených do výzkumu. Z tohoto důvodu OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve spolupráci se zeměmi zapojenými do výzkumu odložila sběr dat. V minulém roce byl realizován pouze pilotní sběr dat, čímž z cyklu PISA 2021

[67] PISA = Programme for International Student Assessment.
[68] PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study.
[69] *PIAAC* [online]. [cit. 1. 11. 2022]. Dostupné z: https://piaac.cz/.
[70] Tamtéž.
[71] Tamtéž.
[72] PISA a PIRLS.
[73] Publikace a ostatní výstupy: Object moved. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2022 [cit. 16. 1.2022]. Dostupné z: https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy.

vznikl cyklus PISA 2022. U PIRLS 2021 z důvodu kratšího omezení na prvním stupni základních škol oproti druhému stupni bylo umožněno realizovat na jaře 2021 hlavní sběr dat a výsledky výzkumného šetření budou uveřejněny v prosinci 2022.[74]

Na základě výsledků minulých mezinárodních šetření nedochází u žáků ke zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti. Od roku 2011 a 2012 lze naopak sledovat její stagnaci až mírný pokles.[75] V rámci mezinárodního šetření PISA mohou být výsledky zkresleně prezentovány jako dostačující (neohrožující), ale není tomu tak, neboť *„v důsledku vývoje výsledků v zemích OECD se od roku 2000 snížila hodnota průměru OECD. Díky tomu se Česká republika v roce 2018 dostala do průměrného pásma, ačkoli její výsledek má prakticky stejnou hodnotu jako v roce 2000, kdy byl podprůměrný“.*[76] Dle výsledků také narůstá počet žáků, kteří *„nedosahují ani druhé, základní úrovně čtenářské gramotnosti“*, což se jeví pro budoucnost společnosti jako problematické. Mezi tyto žáky nově spadají i studenti gymnázií.[77]

2.2 Čtenářská gramotnost a čtenářství v základních vzdělávacích dokumentech

Mezinárodní šetření[78] mapující úroveň čtenářské gramotnosti zároveň implicitně poukazují na nedostatky ve funkčnosti vzdělávací politiky.[79] V RVP ZV nejsou stejnoměrně ošetřeny všechny roviny (a s nimi složky) čtenářské gramotnosti. Ve školní praxi se tato skutečnost jeví jako problematická, neboť jsou některé z těchto rovin podceňovány. To následně ovlivňuje tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) na základních školách, čímž může být ohrožena kvalita vzdělání.[80]

[74] Podatelna ČŠI: Object moved. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2022 [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/Uredni-deska.
[75] Výsledky českých žáků v PISA 2018: Object moved. *Česká školní inspekce*. s. 53. [online]. Copyright © 2022 [cit. 11. 01. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava.
[76] Tamtéž, s. 16.
[77] Tamtéž, s. 37-38.
[78] PISA a PIRLS.
[79] Shrnujeme data z PISA 2018: Za 19 let se dramaticky prohloubily nerovnosti mezi gymnázii a učilišti ve čtenářské gramotnosti. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://eduin.cz/clanky/shrnujeme-data-z-pisa-2018-za-19-let-se-dramaticky-prohloubily-nerovnosti-mezi-gymnazii-a-ucilisti-ve-ctenarske-gramotnosti/.
[80] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 49. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.

Odborná veřejnost dále upozorňuje, že v českém školním prostředí je *„nejvíce času věnováno doslovnému porozumění, méně rovinám ostatním“*[81] a nejsou zohledňovány estetické potřeby žáka.[82] Vliv na tuto problematiku je také spatřován v mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS, v jejichž testovacích úlohách jsou zastoupeny převážně texty věcného charakteru, neboť ty jsou snazší na vyhodnocování.[83] Tímto mohou být požadavky na rozvoj čtenářské gramotnosti zkreslovány.

Tématu se věnuje také Ivana Gejgušová, která zaznamenala, že oproti minulosti v RVP ZV není zaznamenána konkretizace *„požadavku, aby jedním ze stěžejních cílů literární výchovy byla soustavná výchova ke čtenářství“.*[84] Gejgušová se domnívá, že je to způsobeno rolí, kterou škola sehrává v otázce dětského čtenářství, což se promítá do náročnosti realizace takového cíle.[85] Z výzkumů dětského čtenářství totiž vyplývá, že škola *„je doplňkem a nikoli hlavním hybatelem dětského čtenářství“.*[86]

V RVP ZV není také specifikována mimoškolní četba. Rozvoj čtenářské gramotnosti je jí však značně podporován. Gejgušová uvádí, že *„absence vymezení mimoškolní (povinné, doporučené) četby v RVP ZV se promítla do školních vzdělávacích programů, v nichž je opět mimoškolní četba opomíjena“.*[87] Na základě výzkumného šetření předpokládá, že i přes svou absenci v RVP ZV pro většinu učitelů mimoškolní četba představuje součást rozvoje čtenářství.[88] Tento nedostatek v ŠVP se ale jeví jako záležitost problematická, neboť umožňuje rezignaci ze strany učitelů.

2.2.1 Konkretizace podpory čtenářství a čtenářské gramotnosti v RVP ZV a ŠVP základních škol

Na základě odborných přístupů lze konstatovat, že *„stav a rozvoj čtenářské gramotnosti posiluje četba nejrozmanitějších textů, zvlášť pozitivně působí četba beletrie“.*[89] Dle

[81] Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole. *EDUCOLAND – Dokumentový server MU* [online]. Copyright © [cit. 02. 12. 2021]. Dostupné z: https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/.
[82] Tamtéž.
[83] Tamtéž.
[84] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the chidren's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 28. ISBN 978-80-7464-013-1.
[85] Tamtéž, s. 28.
[86] VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři? rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. s. 11. ISBN 978-80-254-0669-4.
[87] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 7. ISBN 978-80-7464-783-3.
[88] Tamtéž, s. 7-8.
[89] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools:*

přehledové studie o aktivaci mozku při čtení především *„silné koherentní příběhy mohou při čtení narativních textů vyvolat ve vědomí čtenáře relevantní schéma nebo scénář příběhu“,*[90] čímž dochází k aktivaci mozku a současně je rozvíjena kvalita čtenářských dovedností. S ohledem na snižující se úroveň čtenářské gramotnosti doloženou mezinárodními výzkumy a časovou dotaci v rámci literární výchovy je podle Gejgušové žádoucí, aby se kontakt s uměleckým textem stal *„pevnou součástí mimoškolních, volnočasových aktivit žáků“.*[91] Ošetřením v rámcových vzdělávacích dokumentech by tento požadavek nabyl závazný charakter a rezignace škol by nebyla tolerována.

Veronika Laufková na základě analýzy závazných vzdělávacích dokumentů[92] konstatuje, že *„složky čtenářské gramotnosti jsou součástí očekávaných výstupů (výsledků vzdělávání) vzdělávacích oborů a oblastí, klíčových kompetencí i průřezových témat, explicitně není nikde uvedena čtenářská gramotnost jako významný cíl vzdělávání, nepracuje se v RVP ani se samotným pojmem a kvalitou výstupů vzdělávání“.*[93] Rozvoj čtenářské gramotnosti můžeme zachytit implicitně v rámci očekávaných výstupů nebo klíčových kompetencí pouze za předpokladu řádného osvojení si základních principů čtenářské gramotnosti. V průřezových tématech nalezneme spíše rozvoj kritické reflexe informací hlavně v rámci mediální výchovy, čímž je částečně ošetřena pouze jedna z linií čtenářské gramotnosti[94], a to kritická gramotnost.[95]

Z provedené analýzy vybraných školních vzdělávacích programů vyplývá, že učitelé postrádají oporu pro rozvoj klíčových rovin čtenářské gramotnosti. Především se jedná o absenci specifikace „*budování pozitivního vztahu k četbě […] a sdílení zážitků*

---

proportion of recommended reading within the chidren's actual reading. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 11. ISBN 978-80-7464-013-1.

[90] Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *ResearchGate: Find and share research. Charles University in Prague.* s. 710. [online]. Copyright © 2017 [cit. 27. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276232837_Detske_ctenarstvi_v_didaktickych_souvislostech_a_perspektivy_neurovednich_poznatku.

[91] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the chidren's actual reading*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 11-12. ISBN 978-80-7464-013-1.

[92] RVP ZV a ŠVP základních škol.

[93] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 49. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.

[94] Kritická gramotnost – jedná se o součást čtenářské gramotnosti. Jedinec kriticky gramotný se zaměřuje na záměr a dosah sdělení, s čímž souvisí dekódování prostředků (zpravidla implicitně) směřujících k těmto cílům. (Více o termínu v další kapitole.).

[95] Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. DocPlayer [online]. Copyright © [cit. 16. 01. 2022]. Dostupné z: https://docplayer.cz/209877754-Ctenarska-gramotnost-v-uzlovych-bodech-vzdelavani.html.

z četby“,[96] což se jeví jako problematické. Dle výzkumů v rámci realizace čtenářského zážitku je zohledněna *„součinnost / neoddělitelnost kognitivní a emotivní složky v průběhu čtení narativních textů“,*[97] současně je doložena výrazná mozková aktivita, rozvoj paměti, orientace ve čteném obsahu, což přispívá k porozumění textu.[98] Následně Laufková poukazuje na přístup učitelů podílejících se na výzkumném šetření, kteří *„další složky čtenářské gramotnosti (zejména získávání informací a zpracování informací) považovali za dostatečně propracované“.*[99]

Na základě výsledků výzkumné studie Laufková uvádí, že *„čtenářská gramotnost nefiguruje ani na stejné úrovni jako klíčové kompetence nebo minimálně jako jedna ze složek klíčových kompetencí, není podporována ani v průřezových tématech, samotný pojem je explicitně uveden jen u dvou doplňujících vzdělávacích oborů RVP ZV, navíc není vysvětlen ani ve Slovníčku použitých výrazů“.*[100] Čtenářská gramotnost *„je považována za základní gramotnost, která nejvíce koreluje s úspěšností v životě a na pracovním trhu“.*[101] Rámce vzdělávání ale neprezentují čtenářskou gramotnost jako jeden ze stěžejních cílů vzdělávání.

Rozvíjet čtenářskou gramotnost lze napříč všemi vyučovacími předměty, což se ve školní praxi jeví jako funkční a – především vzhledem k výsledkům mezinárodních šetření čtenářské gramotnosti – žádoucí. RVP ZV tuto možnost nezmiňuje, ale ani nevymezuje konkrétní vyučovací předměty, v kterých by měla být čtenářská gramotnost hlavním cílem. Vzhledem k tomu, že některé roviny čtenářské gramotnosti jsou rozvíjeny v rámci předmětu Český jazyk a literatura nebo v rámci doplňujících vzdělávacích oborů,[102] kde je v jejich charakteristice pojem čtenářská gramotnost dokonce explicitně uveden,[103] čtenáři dokumentu mohou požadavek na rozvoj čtenářské gramotnosti přisuzovat pouze těmto vzdělávacím oborům.

---

[96] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 52. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.

[97] Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. *ResearchGate: Find and share research. Charles University in Prague.* s. 710. [online]. Copyright © 2017 [cit. 27. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276232837_Detske_ctenarstvi_v_didaktickych_souvislostech_a_perspektivy_neurovednich_poznatku.

[98] Tamtéž, s. 711.

[99] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 52. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.

[100] Tamtéž, s. 55.

[101] Tamtéž, s. 55.

[102] Doplňující vzdělávací obory: Etická výchova a Filmová/Audiovizuální výchova.

[103] RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami. *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání).* [online]. Copyright © [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982/.

Z výše uvedených poznatků vyplývá požadavek na závazné ošetření aktivit klíčových pro rozvoj čtenářství. Dále je potřeba rovnoměrné a dostatečně závazné ošetření rovin čtenářské gramotnosti, která je stěžejním cílem vzdělávání. Nelze se spoléhat pouze na školní vzdělávací programy, jež plní zpravidla jen požadavky obecně závazné. Momentálním hybatelem této situace zůstává především přístup učitelů k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Laufková vyjadřuje na základě těchto zjištění své pochybnosti o soustavném rozvoji čtenářské gramotnosti v rámci vzdělávání na základních školách.[104] Na základě analýzy závazných vzdělávacích dokumentů apeluje na rozvoj všech složek čtenářské gramotnosti, z nichž žádná nesmí být opomenuta.[105]

[104] LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. s. 49. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf.
[105] Tamtéž, s. 56.

3 ČTENÁŘSTVÍ V KONTEXTU SOCIOKULTURNÍCH ZMĚN S OHLEDEM NA VZDĚLÁVÁNÍ

Počátek 21. století představuje dobu ovlivněnou novými sociokulturními změnami. Tato kapitola se zabývá vlivem digitálních médií na čtenářství generace mladých čtenářů, pro které nová média představují přirozeného společníka, podílejícího se na jejich myšlení a vnímání světa především prostřednictvím způsobu (kvality) čtení a čtenářských návyků.

„Internet (a vůbec digitální podoba textu) není jen jiný nosič informací, je to i jiný způsob komunikace a zároveň i jiný způsob vztahu mezi čtenářem a textem, respektive mezi čtenářem a autorem.“[106] Vlivem nových médií dochází k narušení tradičního modelu literární komunikace mezi autorem, čtenářem (příjemcem) a textem (dílem), jenž je založen na vzájemné interakci. Vztah mezi produkcí a recepcí textu vykazuje bližší bezprostřední korelace motivované aktéry komunikace. Tato bezprostřednost přináší určité benefity, její součástí jsou ale také negativní dopady na stav dětského čtenářství. Internet se od ostatních masmédií odlišuje tím, že jeho obsah není kontrolován. Současně však dochází k přeceňování kvality informací na něm uváděných. Problematickým se jeví fakt, že se jedná o médium obzvláště vyhledávané a snadno dostupné. Výzvou pro základní vzdělávání je vychovat takové jedince, kteří budou schopni úspěšně čelit vlivu nových médií a zároveň profitovat z jejich existence.

3.1 Kritická čtenářská gramotnost a digitální vzdělávání

Pojem čtenářská gramotnost se formuje dle současných společenských potřeb. S rozvojem nových digitálních technologií se obměnily (navýšily) také vlastnosti textového obsahu, které vyžadují řádné posouzení hodnoty. Tato proměna formuje čtenářskou gramotnost do dvou směrů, jež vyžadují konkretizaci ve vymezení názvosloví. Jedná se o základní čtenářskou gramotnost, která *„zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje uplatňované při výběru textu podle potřeby a vlastní čtení s porozuměním celku nebo části textu, včetně vyhledání konkrétní informace“.*[107] Dále se jedná o kritickou čtenářskou gramotnost, která

[106] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 28. ISBN 978-80-7294-515-3.
[107] Tým autorů PPUC-ČG-OVU-tým. Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. *Gramotnosti pro život – Učíme v souvislostech.* s. 4. [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://gramotnosti.pro/ctenarskagramOVU.

„zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje využitelné při hodnocení informací v textu s ohledem na jeho obsahovou a formální stránku“.[108]

Aktualizace dlouhodobých záměrů *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*[109] (dále jen *Strategie 30+*), která reaguje na společenský vývoj a současně se snaží naplňovat potřeby mladých jedinců, v kontextu rozvoje nových technologií apeluje na rozvoj digitálního vzdělávání: *„V digitalizovaném světě 21. století by mělo být samozřejmostí, že žák je schopen vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace. Je třeba, aby uměl využívat příležitostí digitálního prostředí, ale zároveň byl připraven na rizika, která využívání digitálních technologií přináší.“*[110] Hana Košťálová, *„vedoucí čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu“,*[111] hovoří o rozvoji kritické gramotnosti. *„Kritická gramotnost pomáhá lépe rozpoznat to, jak komunikace funguje jako nástroj k prosazování zájmů, a porozumět tomu, jaký dopad má komunikace na uspořádání a chod společnosti. Kritickou gramotnost uplatňujeme v komunikaci v širší společenské a politické rovině.“*[112] Kritickou gramotnost můžeme vnímat jako součást digitálního vzdělávání. Vlivem nových médií tedy došlo k rozvoji složek čtenářské gramotnosti. Tu lépe vystihuje pojem kritická gramotnost, upozorňující na implicitní cíle autorova sdělení, které do svého sdělovaného obsahu vložil, popřípadě mohl vložit.

Hana Košťálová dodává, že *„kdokoli se zabývá čtenářstvím a čtenářskou gramotností dnes, potřebuje k vymezení těchto pojmů i k jejich aplikaci do vzdělávání integrovat i gramotnost kritickou. Kriticky gramotný čtenář nejen dobývá čtením v textu významy, smysl a čtenářský prožitek, ale zřetelně vnímá a chápe i společenský rozměr sdělení – pozici autora, zamýšleného čtenáře i pozici svoji, autorský záměr a svůj postoj k němu, společenské a zejména mocenské souvislosti kolem textu a kolem situace, v níž text ke čtenáři přichází.“*[113] Kritická gramotnost tedy představuje pojem zachycující kritickou reflexi informací s ohledem na jejich záměr a rozlišování prostředků, které jsou v rámci jejich sdělení použity. S rozvojem nových médií kritické myšlení jakožto součást klíčových kompetencí prostupuje napříč kurikulem a jeho upevňováním jsou současně podporovány cíle digitálního vzdělávání.

---

[108] Tamtéž, s. 4.
[109] Dokument rozvoje českého školství zaměřující se na současné a budoucí potřeby vzdělávání.
[110] Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *MŠMT ČR.* s. 31. [online]. Copyright ©2013 [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.
[111] KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Kritická gramotnost – o praxi, textech a kontextech*. roč. 1, č. 1, s. 7. [online]. [cit. 11. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf.
[112] Tamtéž, s. 6.
[113] Tamtéž, s. 7.

3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře

Jiří Trávníček připouští, že v populaci došlo ke změnám ovlivňujícím vztah k četbě. Nevnímá ale internet jako prostředek, který má negativní vliv na naše čtenářské aktivity.[114] Internet podle něho podporuje kontakt čtenáře s knihou. Stav čtenářských návyků v populaci je ovlivněn nejen technologickým vývojem, ale především vývojem společenským, v němž jsou nové technologie nástrojem nikoliv směrodatným, ale spíše snižujícím časovou náročnost vývoje společenských tendencí.[115] Stanovisko Jiřího Trávníčka je podpořeno tím, že společnost inklinuje k redukovaným a časově méně náročným textům. Implicitní směřování k simplifikaci[116] čtení podle Trávníčka nezpůsobil rozvoj informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT). Tento trend byl zaznamenán již před jejich příchodem, ICT vývoj společenských preferencí ovlivňujících podobu psaného záznamu pouze podpořily.[117]

Maryanne Wolfová také ve společnosti zaznamenala snahu u textů posilovat především jejich funkčnost z hlediska obsahového a komplexní „usnadnění" čtení. Tuto změnu vnímá též jako součást vývoje. Problematickým na tomto povrchním způsobu čtení ale shledává pasivní přijímání informací bez kritické analýzy, s čímž souvisí očekávání současného čtenáře, pro kterého zážitek z četby není žádoucí, text vnímá spíše jako okleštěný zdroj informací.[118] Trávníček při objasňování vlivu nových médií (především vlivu internetu) na naše čtenářské návyky vycházel z výzkumného šetření, které bylo orientováno na osoby starší 15 let.[119] Gejgušová následně provedla vlastní výzkum za účelem zjistit, zda Trávníčkovo stanovisko, že internet neoslabuje čtenářskou aktivitu, lze vztahovat i na žáky základních škol.[120]

Gejgušová se shoduje s přístupem, který uvádí Jiří Trávníček ve svém díle *Čtenáři a internauti*[121] a který se stal východiskem pro vytvoření hlavního cíle jejího výzkumu. Podle Jiřího Trávníčka je náš vztah k četbě ovlivněn prostředím, do kterého jsme se

[114] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 27-33. ISBN 978-80-7294-515-3.
[115] Tamtéž, s. 27-30.
[116] Simplifikace = zjednodušení.
[117] Tamtéž, s. 28-29.
[118] Srov. WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 87-95. ISBN 978-80-275-0011-6.
[119] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 41. ISBN 978-80-7294-515-3.
[120] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 6. ISBN 978-80-7464-783-3.
[121] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 28. ISBN 978-80-7294-515-3.

narodili, potažmo ve kterém jsme vyrůstali. Jsou lidé, kteří se narodili do prostředí, které slovo počítač prakticky neznalo. Následkem vývoje se k počítači tito jedinci dostali až v pozdější době. Jiří Trávníček říká, že *„jejich čtenářské návyky byly zafixovány tradiční podobou knihy a stránky".*[122] Do druhé skupiny spadají jedinci, již se narodili do prostředí, ve kterém se už pojmy jako počítač a počítačové sítě podrobují naprosto běžnému kontinuálnímu vývoji přetrvávajícímu doposud.[123] Tento argument Jiří Trávníček dokládá slovy: *„Poslední výzkum mohučské Nadace čtení (2008) ukazuje, že 67 procentům lidí ve věku mezi 14 a 19 lety je jedno, zda čtou texty v podobě tištěné či elektronické, zatímco u lidí starších 60 let je to jedno jen 26 procentům."*[124] Do druhé zmíněné skupiny lze zahrnout současné žáky základních škol. Gejgušová provedla výzkumné šetření, které bylo orientováno na žáky staršího školního věku napříč všemi ročníky 2. stupně.[125] Na základě výsledků tohoto šetření reaguje na výsledky výzkumu, jež prezentoval Jiří Trávníček. Gejgušová tvrdí, že *„na rozdíl od dospělých uživatelů u dětských respondentů internet nerozšiřuje a neobohacuje jejich čtenářské aktivity, ale naopak je výrazně oslabuje a potlačuje".*[126]

Podle Maryanne Wolfové je paradoxem digitalizace skutečnost, že nečteme méně, ale naopak více, ovšem kvalita našeho čtení není dostačující. Čteme povrchně informace, které nám jsou předkládány, ale nevnímáme jejich hlubší význam. Lze konstatovat, že žáci čtou vlivem digitalizace méně knih, ale nemůžeme říct, že by četli obecně méně textu. Klíčovou je v této problematice kvalita čtení a ta se podstatně snižuje.[127] Podle Wolfové tedy v době digitální není počet přečtených knih klíčovým ukazatelem úrovně čtenářské aktivity. Je potřeba se zaměřovat na styl, popřípadě režim čtení.

Nutno zmínit, že příčinou nezájmu o četbu není pouze vliv digitálních technologií. Snižující se zájem o četbu u žáků staršího školního věku je jevem předvídatelným, do jisté míry i přirozeným a zaznamenal ho již pedagog, vědecký pracovník a literární kritik[128] Otakar Chaloupka v roce 1971.[129] Chaloupka se zabývá problematikou nazývanou *„čtenářská erupce či exploze"*[130], v pozdější vývojové fázi jedince *„pubescentní čtenářská*

[122] Tamtéž, s. 28.
[123] Tamtéž, s. 28.
[124] Tamtéž, s. 28.
[125] Tamtéž, s. 18.
[126] Tamtéž, s. 65.
[127] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 84-85. ISBN 978-80-275-0011-6.
[128] Otakar Chaloupka. *ČBDB.cz* [online]. Copyright © 2009 [cit. 21. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.cbdb.cz/autor-14548-otakar-chaloupka.
[129] CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 369-371.
[130] Tamtéž, s. 370.

erupce"[131]. Intenzivní zvýšení zájmu o knihu u žáků středního školního věku je náhle střídáno střízlivým až chladným přístupem ke knize. Je problematické zjistit příčinu poklesu zájmu, ovšem můžeme se domnívat, že je to dáno vývojem kognitivních funkcí, které již nejsou tolik emocionálního jako spíše racionálního charakteru.[132]

3.3 Vliv digitálních technologií na kognitivní procesy recipienta

Maryanne Wolfová předkládá výzkumné poznatky vědeckého pracovníka v oblasti informatiky Ziminga Liua, zaměřeného na vliv čtení digitálního obsahu na člověka. Ten *„společně s řadou výzkumníků zabývajících se pohyby očí popsal, že součástí digitálního čtení je většinou styl F „cikcak", při kterém rychle vyhledáváme slova v textu (často na levé straně monitoru), abychom pochopili kontext, pak se rychle přesuneme k závěrům na konci".*[133] Upřednostňování digitálního čtení (digitálního média) vede k povrchnímu stylu čtení, jež je následně automaticky aktivováno i při čtení tištěného textu. Čtenář není schopen „přepnout" na hluboké čtení (okamžitě pozměnit čtecí dráhu mozku orientovanou na digitální, povrchní způsob čtení).[134] S tímto problém se potýkají pubescenti, ale také vysokoškolští studenti, u nichž se projevuje neschopnost porozumět odborným textům.[135]

Digitální technologie současně ovlivňují míru soustředěnosti jedince, což má vliv na uchování informací (paměť).[136] Dle výzkumů se rapidně snížila doba, po kterou jsme schopni soustředit se na daný jev.[137] V této souvislosti Wolfová zavádí pojem *„kognitivní trpělivost"*.[138] Žáci (studenti) neprojevují zájem o díla, jejichž čtení je časově náročné a vyžaduje analytický a kritický přístup a dostatečně rozvinuté kognitivní nástroje, které umožňují uvědomělé (hluboké) čtení. Absence kognitivní trpělivosti vede k odmítání vybraných literárních žánrů.[139] Na základě vytěsňování hlubokého čtení klesá zájem o náročnější díla, tedy nejčastěji o významná, nadčasová díla světového formátu a národní literaturu. S tímto souvisí mimo jiné pokles zájmu o historii a kulturní zakotvenost

[131] Tamtéž, s. 370.
[132] Tamtéž, s. 370.
[133] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 88. ISBN 978-80-275-0011-6.
[134] Tamtéž, s. 91.
[135] MANNHEIMER, Steve. Some Semi-deep Thoughts About Deep Reading: Rejoinder to "Digital Technology and Student Cognitive Development: The Neuroscience of the University Classroom". *IUPUI ScholarWorks Repository*. s. 6. [online]. Copyright ©2020 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/11932.
[136] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 92. ISBN 978-80-275-0011-6.
[137] Tamtéž, s. 93.
[138] Tamtéž, s. 102.
[139] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 104. ISBN 978-80-275-0011-6.

společnosti a na druhé straně snazší šíření dezinformací.[140] Úroveň kognitivní trpělivosti souvisí s přístupem jedince k hodnotě informací. Její potlačování vede k náchylnosti jedince vůči negativním vnějším vlivům (manipulaci, přijímání / šíření dezinformací, psychické labilitě aj.).[141]

3.3.1 Žákovský přístup k tištěné a digitální podobě textu

Wolfová uvádí, že mladistvým je sympatičtější elektronická podoba textu, ovšem méně pasivity a více pochopení vykazují právě u textu tištěného.[142] Zároveň se domnívá, že u dětí nalezneme tendence spoléhat se na vnější zdroje informací, čímž dochází ke stagnaci rozvoje jejich paměťové kapacity. Příčinou je podle ní fakt, že děti vnímají digitální text jako kterýkoliv jiný obsah monitoru, což v nich vyvolává pocit, že není potřeba si dané informace zapamatovat (i z důvodu jejich nekonečného množství), protože si je mohou snadno dohledat zpětně. A tento způsob čtení poté využívají i u čtení tištěného textu.[143]

Druhý problém související s přístupem dětského čtenáře k digitální podobě textu, na který Wolfová upozorňuje, je následující: *„Rekurzivní rozměr čtení z tištěných médií tedy fakt, že lze listovat zpět a znovu si přečíst předešlý text – není u čtení z monitorů tolik evokován, protože fyzický prostor se slovy je v digitálním prostředí stejně pomíjivý jako animovaná prezentace nebo pohyblivé obrázky ve filmu.“*[144] U elektronického textu se nekooperuje s klasickými stránkami, což v nás (stejně jako třeba u filmu) vyvolává pocit, že se nemusíme k předchozím „stránkám“ (které vlastně v online světě neexistují) vracet. Kniha, potažmo její jednotlivé papírové stránky jsou klíčem pro upevnění informací v textu, neboť je pro nás přirozenější zalistovat k předchozím pasážím a přečíst si je znovu, zopakovat si, co zápletce předcházelo.[145] Tento fakt je příčinou toho, proč děti špatně interpretují nebo úplně dezinterpretují daný text: protože mu plně neporozumějí.

3.3.1.1 Povrchní styl čtení a kvalita žákovských prací

Povrchní styl čtení mimo jiné také ovlivňuje kvalitu plnění zadaných úkolů, vycházejících ze znalostí z četby. Gejgušová uvádí ve výsledcích dotazníkového šetření orientovaného na

[140] MANNHEIMER, Steve. Some Semi-deep Thoughts About Deep Reading: Rejoinder to “Digital Technology and Student Cognitive Development: The Neuroscience of the University Classroom”. *IUPUI ScholarWorks Repository*. s. 4. [online]. Copyright ©2020 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/11932.
[141] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 104. ISBN 978-80-275-0011-6.
[142] Tamtéž, s. 125-126.
[143] Tamtéž, s. 126-127.
[144] Tamtéž, s. 127.
[145] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 141-142. ISBN 978-80-275-0011-6.

učitele 2. stupně, že *„ve třídách na 2. stupni se snižují požadavky na vedení čtenářských deníků“.*[146] V případě, že jsou po žácích vyžadovány *„referáty o přečtených knihách, případně aktuality o kulturním dění“,*[147] je zde učiteli upozorňováno na problematiku užívání internetu při jejich vypracovávání. Gejgušová předkládá výpověď jednoho z dotazovaných učitelů: *„Zdrojem je převážně internet, knihovnu a slovníky nevyužívá téměř nikdo. Na netu žáci neumí (spíš tomu nechtějí věnovat čas) vyhledávat informace, dělá jim problém přečíst vše, co tam je uvedeno. O autorech pak sdělí jen to, co je uvedeno v prvních řádcích, dál se jim číst nechce. Často si nechají raději dát pětku, aby nic nemuseli dělat.“*[148]Absence uvědomělého čtení a kritického přístupu k informacím ovlivňuje kvalitu vypracování žákovských prací. Důležitým aspektem ve vzdělávání žáků je jejich vedení k samostatnosti. Pedagog by měl vždy zvážit zadání úkolu, které po žácích požaduje. Problematická jsou zadání úkolů založená pouze na vyhledávání informací na internetu nebo zadání, u kterých se předpokládá, že žák využije za účelem jejich vypracování právě internet. V tomto případě je velmi pravděpodobné, že vypracovaný úkol bude plagiátem, čímž postrádá svůj smysl.[149] Vyučující by měl předpokládat znalosti a dovednosti svých žáků a na tomto základě tvořit zadání daného úkolu.

3.3.1.2 Digitální technologie jako nástroj podporující čtenářství

Jiří Trávníček vnímá internet jako nástroj podporující kontakt čtenáře s knihou. Internet podle něho můžeme označit za mediátora četby. Dnešní moderní doba nabízí čtenářům řadu možností, jak knihu získat. Hojně využívány jsou služby internetových obchodů či půjčování knih v institucích, které jsou za tímto účelem vytvořeny.[150]

Trávníček vnímá vztah mezi novými médii, knihou a čtenářem jako symbiotický, založený na spolupráci, vztah, v němž každý aktér profituje z existence ostatních. Internet tak není dominantní a zastává navíc roli zprostředkovatele.[151] Wolfová i přesto, že upozorňuje na možné negativní vlivy digitálních technologií, také vnímá nová média pozitivně. Spatřuje v nich nezastupitelný nástroj pro rozvoj společnosti, jenž plní významnou roli především ve vzdělávacím systému. Současně ale vybízí společnost k tomu, aby k novým médiím přistupovala strategicky a s ohledem na možné negativní

[146] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 26. ISBN 978-80-7464-783-3.
[147] Tamtéž, s. 26.
[148] Tamtéž, s. 26.
[149] Jak na plagiátorství na ZŠ a SŠ. *Metodický portál RVP: Odborné články* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21720/jak-na-plagiatorstvi-na-zs-a-ss.html.
[150] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010).* Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 29. ISBN 978-80-7294-515-3.
[151] Tamtéž, s. 30-31.

dopady, které ohrožují především nejmladší věkovou skupinu populace. Jedině tak budou nová média představovat pro společnost nástroj prospívající, nikoliv ohrožující. Vztah mezi digitálními a tištěnými médii založený na spolupráci Wolfová tedy vnímá také jako žádoucí, ale pouze za předpokladu systematicky uváženého přístupu.[152]

Nová média zaplnila potenciálním mladým čtenářům volný čas, jenž byl před jejich příchodem věnován především četbě.[153] Digitální technologie představují dominující a přirozenou součást života dospívajících tak, jako tomu v minulosti bylo s knihou. Kniha není konkurenceschopná v prostředí, které vybízí k jejímu odsunutí a nahrazení rychlejšími, dostupnějšími a „přirozenějšími" podněty. Žádoucí je vést děti po kvalitním osvojení hlubokého čtení k využívání digitálních technologií nejen za účelem, ke kterému jsou navyklé (zábava a rozptýlení). Hlavním úkolem doby digitální je připravit tyto jedince na bezpečný pohyb mezi oběma druhy médií, kteří budou technologický potenciál využívat především ve svůj prospěch. Na druhé straně vzdělávací obsah by měl přistupovat k digitálním technologiím jako k nástroji podporujícímu vzdělávání, který mimo jiné může eliminovat (napravovat) problémy s porozuměním textu, současně rozvíjet čtenářskou gramotnost, pozitivně ovlivňovat čtenářství, *„rozvinout skutečně dvojjazyčný mozek schopný bez ohledu na médium vyhradit čas a pozornost hlubokému čtení".*[154]

Strategie 30+ předpokládá, že *„významným faktorem vzdělávacího procesu je vztah žáků i učitelů k digitálním technologiím".*[155] Dále uvádí, že *„technologie mají být nástrojem rozvoje nových metod a forem vzdělávání i hodnocení".*[156] Klíčovým se tedy jeví požadavek na seznámení dítěte s digitálními technologiemi. Ten by ale neměl předcházet plnému upevnění rozvinutých čtenářských dovedností a osvojení žákova vztahu k četbě. Udržitelné a žádoucí je neodpírat dětem kontakt s digitální technologiemi, ale zvážit jejich prezentaci, dobu užívání a především způsob využití. Využitelnost nových médií je tedy vhodné směřovat primárně k výchovně-vzdělávacím účelům, aby představovaly prostředek rozvíjející, nikoliv zdraví a rozvoj dítěte ohrožující.

---

[152] Srov. WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 135. ISBN 978-80-275-0011-6.
[153] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. s. 53. ISBN 978-80-266-0112-8.
[154] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 184. ISBN 978-80-275-0011-6.
[155] FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. s. 31. ISBN 978-80-87601-46-4.
[156] Tamtéž, s. 32.

4 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ ČTENÁŘSTVÍ

Při výběru aktivit, které pozitivně působí na rozvoj čtenářství, byla zohledněna jejich aplikovatelnost (použitelnost) do školního prostředí. Aktivity na podporu čtenářství byly také vybírány s ohledem na demonstraci poznatků z předešlé kapitoly. Doporučený vztah mezi tištěným a digitálním médiem je symbiotický, digitální médium by nemělo být dominujícím aktérem, nýbrž zprostředkovatelem či doplňkem čtenářského zážitku.[157] Z tohoto důvodu je v následujících aktivitách implicitně obsažen aspekt výchovně-vzdělávací, vedoucí žáky k upevnění vztahu k digitálním médiím, založený na přístupu k digitálním technologiím jako k nástroji, jenž slouží především k podpoře seberozvoje (vzdělávání).

4.1 Internetové stránky pro čtenáře a čtenářské sociální sítě

Se snižujícím se zájmem o četbu se objevují snahy o rozšíření čtenářské komunity skrze interaktivní platformu. Sociální média jsou mezi dětmi obzvlášť vyhledávána, *„více než polovina dětí ve věku 7-12 let používá sociální sítě“,*[158] což s sebou přináší vážná rizika. Vhodnější alternativou sociálních sítí jsou sociální sítě a internetové stránky pro čtenáře, podílející se na podpoře zájmu o literaturu. Internetové stránky a sociální sítě pro čtenáře založené většinou na databázi knih představují prostředí, kde čtenáři sdílí své dojmy z četby v rámci diskusního fóra či recenzování knižních titulů. Dále jsou zde poskytnuty základní informace o knižních titulech a jejich autorech, knižních novinkách, ale také zde nalezneme články tematicky orientované na četbu. Čtenářské sociální sítě navíc umožňují kontakt mezi uživateli, jako tomu je u standardních sociálních sítí, oproti kterým se ale vymezují cílenou snahou o ochranu osobních údajů svých uživatelů a také nevyžadují registraci, neboť jejich stěžejním cílem je podpora implementace hodnoty knihy do povědomí společnosti.[159]

Mezi internetové stránky orientované na dětského čtenáře lze zařadit webové stránky *Rostík.cz*[160], které *„jsou jedním z projektů kampaně na podporu četby knih*

[157] Kapitola: *Digitální technologie jako nástroj podporující čtenářství.*
[158] Více než polovina českých dětí mladších 13 let používá služby, které jsou pro ně nevhodné. *Projekt E-bezpečí* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.e-bezpeci.cz/index.php/pohledem-vedy/1568-vice-nez-polovina-ceskych-deti-mladsich-13-let-pouziva-sluzby-ktere-jsou-pro-ne-nevhodne.
[159] Vlastní analýza veřejně dostupných čtenářských sociálních sítí.
[160] Rosteme s knihou. *Rostík.cz* [online]. Copyright ©2017 [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.rostik.cz/.

Rosteme s knihou".[161] Na této platformě mohou mladí čtenáři vzájemně sdílet své dojmy z četby a inspirovat se pestrou knižní databází. Poskytnutá data uživatelům usnadňují výběr četby. Čtenáři mohou jednotlivé knižní tituly hodnotit, komentovat či spravovat informace o knize, ale také sdílet nové knihy. Čtenáři jsou k přímé aktivitě na webových stránkách navíc motivováni odměnami.

Možnost vložení komentáře ke knize není zpravidla zneužívána, jedná se o autentické (autorské) sdílení čtenářského zážitku, jež společně s hodnocením knihy implicitně motivuje ostatní potenciální zájemce (mladé čtenáře) k přečtení dané knihy. Uživatel má také možnost vytvořit si vlastní seznam knih zpřehledňující jeho čtenářskou aktivitu a obdobným způsobem má přehled o své přímé aktivitě na webových stránkách. Oproti knižním sociálním sítím se uživatelé nemohou vzájemně kontaktovat a sdílená komunikace se týká pouze čtenářských aktivit, čímž je posílena jejich ochrana. Poskytnuté osobní údaje uživatelů jsou zde plně chráněny.[162]

Mezi čtenářské sociální sítě, které mohou užívat také dětští čtenáři, patří *Databáze knih*[163] orientující se na čtenáře napříč všemi věkovými kategoriemi. Databáze knih také umožňuje svým uživatelům hodnocení a recenzování knih a poskytuje základní informace o knihách a jejich autorech. Registrovaní uživatelé si mohou vytvořit vlastní virtuální knihovnu, zaznamenávat své čtenářské aktivity a vzájemně komunikovat s ostatními registrovanými uživateli. Registrovaní i neregistrovaní uživatelé mají možnost zdarma stahovat vybrané elektronické knihy, zakoupit či inzerovat knihu v knižním bazaru a mohou se zúčastnit čtenářských výzev. Recenze knih zde nabývají jakýsi závazný charakter, jenž apeluje na věcnost a funkčnost příspěvku, což vyžaduje od recenzenta uvědomělé a uvážlivé hodnocení, jemuž předchází pečlivá četba knižního titulu. Věrohodnost a závaznost příspěvku může do určité míry zatraktivnit, suplovat či doplňovat funkci čtenářského deníku, jehož tvorba není mezi žáky oblíbenou činností. Takto se mohou čtenářské sociální sítě zároveň stát i efektivním vzdělávacím nástrojem.

V českém prostředí se můžeme setkat také s *Československou bibliografickou databází*[164] či s platformou *knihi.cz.*[165] Mezi nejvíce populární zahraniční čtenářské

[161] Rosteme s knihou. *Rostík.cz* [online]. Copyright ©2017 [cit. 14. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.rostik.cz/o-nas.
[162] Tamtéž.
[163] *Databáze knih* [online]. Copyright © 2008 [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz./
[164] *ČBDB.cz* [online].Copyright © 2009 [cit. 30. 1.2022]. Dostupné z: https://www.cbdb.cz/.
[165] PLN pro čtenářskou gramotnost: Sociální sítě pro čtenáře. *DIGIFOLIO* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4891.

sociální sítě patří *Goodreads*[166], která funguje obdobně jako již zmíněné čtenářské sociální sítě, ale navíc umožňuje komunikaci s autory knih či ověřování znalostí v rámci testovacích úkolů. Při čtení knihy je zde také možnost své zážitky hned sdílet s přáteli.[167]

4.2 Čtenářské aplikace

Vybrané aplikace lze využít za účelem rozvoje čtenářství v literární výchově či v rámci ostatních předmětů. Jedná se o Čtenářský metr, Padlet a Book Creator. Kromě Čtenářského metru ostatní aplikace nebyly vytvořeny s hlavním cílem podpořit čtenářství, ale lze je za tímto účelem využít, což je názorně ukázáno v rámci konkrétních aktivit pro výuku literární výchovy v závěrečné části této kapitoly.

4.2.1 Čtenářský metr

Oblíbenou čtenářskou aplikací v českém prostředí je *Čtenářský metr*[168]. Tištěná podoba Čtenářského metru byla vytvořena v roce 2019 v rámci projektu Místní akční plán II v ORP Třinec[169] a posléze plynule přešla do mobilní aplikace. Čtenářský metr byl vytvořen za účelem zpřehlednění a usnadnění výběru knih ze stále se rozšiřující nabídky četby s tím, že *„o výběr kvalitních titulů napříč žánry se starají knihovníci a pedagogové“.*[170] Aplikace je vhodná pro dětského a dospívajícího čtenáře, obecně do patnácti let věku dítěte. V rámci nastavení profilu dle určení věku, výběru žánru/ů a následně pohlaví je automaticky vytvořen seznam (nabídka) knih vyhovující požadavkům daného čtenáře. Po otevření vybraného knižního titulu je zde uvedena jeho krátká charakteristika včetně údajů o autorovi, vybraného literárního žánru, roku vydání, nakladatele a věkového doporučení. Lze také k jednotlivým titulům vkládat vlastní poznámky. Pro výběr knihy čtenář klikne na ikonu *„nemám přečteno“*, čímž se kniha přesune a současně automaticky čtenáře odkáže na *„Můj Čtenářský metr“*, umožňující vložení vlastní knihy, a především zpřehledňující čtenářské aktivity (o kolik *„čtemetrů“* čtenář vyrostl). *„Můj Čtenářský metr“* představuje seznam knih a umožňuje vložení šesti titulů. Po přečtení knihy čtenář klikne na ikonu

[166] Meet your next favorite book. *Goodreads* [online]. Copyright © [cit. 30. 1.2022]. Dostupné z: https://www.goodreads.com/.
[167] Tamtéž.
[168] Knihy pro mladé čtenáře!. *Čtenářský metr* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.ctenarskymetr.cz/.
[169] V Třinci vznikla jedinečná čtenářská aplikace. *Statutární město Třinec* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.trinecko.cz/v-trinci-vznikla-jedinecna-ctenarska-aplikace/d-47658.
[170] Tamtéž.

„mám přečteno“, čímž kniha ze seznamu zmizí a je vytvořen prostor pro přečtení dalšího titulu.[171]

4.2.2 Book Creator

Book Creator[172] je aplikace uznávaná především v zahraničí, ale je užívána také v českém školním prostředí. Registrace je podmínkou pro vstup do této aplikace. Je placená, ale nabízí i omezené (zkušební) užívání. Tato aplikace slouží k tvorbě vlastních interaktivních knih. Tvorba interaktivní knihy je za pomoci této aplikace kreativní záležitostí podpořenou širokým výběrem komponentů, které při její tvorbě můžeme použít. Do interaktivní knihy můžeme malovat, vkládat textový obsah, fotografie či obrázky, videa, vlastní namluvený komentář či hudbu. Book Creator dále umožňuje kompletně vlastní design knihy – tvorbu vlastního titulu a zadní strany knihy včetně možnosti vložení fotografie autora knihy. Při psaní lze měnit vzhled písma, pozadí textu a možné je psát pomocí dotyku. Pro malování si můžeme zvolit tloušťku pera, štětců a jejich barvu. Obsah interaktivních knih můžeme vzájemně kombinovat. Interaktivní knihu lze sdílet na sociálních sítích.[173]

Interaktivní knihu si mohou žáci vytvořit pro své osobní účely (forma odreagování, zápis vlastních poznámek, lze užívat jako diář / deník) nebo ho mohou učitelé využít jako podpůrný materiál do výuky (učebnice, komiks, tvorba novin či časopisu, interaktivní forma čtenářského deníku, náhrada vzdělávací powerpointové prezentace, tvorba poznámek, referát, skupinová práce či součást školního projektu).

4.2.3 Virtuální nástěnka Padlet

Padlet[174] je webová aplikace zpřístupněná v češtině, kterou lze ve školním prostředí využít jako funkční výukový nástroj, jejž můžeme aplikovat napříč vyučovacími předměty. Jedná se o platformu, kde s žáky můžeme vzájemně snadno, rychle a kreativně sdílet jakýkoliv obsah. Jeho funkčnost a snadné ovládání ve školním prostředí byly oceněny především v rámci online výuky, která byla realizována kvůli pandemickým omezením. Padlet je

[171] Knihy pro mladé čtenáře!. *Čtenářský metr* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.ctenarskymetr.cz/.
[172] Book Creator - bring creativity to your classroom. *Book Creator app* [online]. Copyright © 2011 [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://bookcreator.com/.
[173] Jak vytvářet knížky v BookCreator. *Book Creator - Discover free ebooks for your classroom* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://read.bookcreator.com/VjPbrQEzXkZMIRPoEqhCyjJRwAw2/FA42906D-BCDE-42EE-A612-75D709D6BA39.
[174] Padlet [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://padlet.com.

nabízen ve dvou verzích, ve verzi zdarma a ve verzi placené. Verze poskytovaná zdarma umožňuje tvorbu pouze tří elektronických nástěnek.[175]

Před využitím Padletu ve výuce je důležité úvodní vymezení pravidel pro užívání digitální nástěnky, která se týkají manipulace s vloženým obsahem. Při tvorbě nástěnky a jednotlivých příspěvků lze použít různé komponenty, obdobně jako u Book Creator. Při tvorbě virtuální nástěnky je ale potřeba zohlednit její následné využití. Padlet nabízí šablony pro tvorbu digitálních nástěnek, po jejichž výběru si nástěnku pojmenujeme, zpravidla dle jejího účelu. Dále specifikujeme její zadání, kde můžeme nastavit možnost vkládání příspěvků (zpravidla ze strany žáků). Na nástěnku jsou vkládány jednotlivé příspěvky či komentáře, nebo její obsah může sloužit pouze pro čtení. Lze také s jednotlivými příspěvky manipulovat a rozdělovat je do skupin. Příspěvek je označen názvem a naplněn zvoleným obsahem, při jehož tvorbě můžeme využít možnost vložení obrázku, odkazu na internetovou stránku, kresby, zvukového záznamu, videa, aj. Nástěnku můžeme upravit – změnit vzhled pozadí, barvu písma, zobrazování autorství u příspěvků, což je užitečné při zpětné vazbě či braistormingu. Při sdílení virtuální nástěnky je velmi důležité, aby autor nástěnky určil, pro koho bude její obsah přístupný a kdo se na její tvorbě bude podílet. První možností je nastavit nástěnku jako soukromou, zpravidla pro osobní účely. Přístup je možné ochránit heslem, které je potřeba zadat vždy při vstupu do nástěnky, čímž bude elektronická nástěnka zpřístupněna pouze vybraným uživatelům. Dále je možný přístup přes sdílený odkaz a poslední variantou je veřejný přístup. Nejvýhodnější je sdílení odkazu v preferované virtuální komunikaci se žáky a možné je také sdílet odkaz pomocí QR kódu. V případě nevhodného chování v rámci tvorby obsahu příspěvků autor nástěnky může vymezit dovolené aktivity na pouhé čtení a dále zvolit kontrolu obsahu nových příspěvků, kdy každý nový příspěvek bude před uveřejněním autorem schválen.

Využitelnost Padletu je stejně kreativní jako tvorba jeho obsahu. Padlet nachází své využití především v rámci projektové výuky, neboť dokáže soustavně zaznamenat sběr prací na jednom místě, což je pro žáky velmi přínosné z hlediska vzájemné inspirace. Elektronická nástěnka je tedy prostorem, kde žáci mohou vzájemně sdílet svoji odvedenou práci, své poznatky, zkušenosti, které mohou kreativně zdokumentovat (např. kresbou, odkazem, fotografií, zvukovým záznamem, videem aj.). Virtuální nástěnky mohou tedy vytvářet přímo žáci za účelem prezentace výstupů jejich práce či v rámci projektu.

[175] Online prostředí, do kterého jsou vkládány příspěvky.

Nejčastěji je Padlet užíván v rámci zpětné vazby. Možnost anonymizace příspěvků vzhledem k zadání dané aktivity se jeví jako důležitá, neboť žákům dovoluje svobodný projev a na druhé straně veřejné odpovědi vedou k uvážlivějším reakcím. Co se týče využitelnosti Padletu v rámci literární výchovy, lze skrze tuto platformu vytvořit obdobně jako u aplikace Book Creator interaktivní formu čtenářského deníku, která ale navíc bude sdíleným obsahem. Sdílení četby mezi spolužáky se jeví jako vysoce funkční. *„Platí totiž, že doporučení vrstevníka je jedním z nejčastějších impulzů pro četbu konkrétního díla.“*[176]

Pro tvorbu sdíleného interaktivního deníku zvolíme při tvorbě digitální nástěnky možnost *„zeď“*. Žáci následně budou vkládat na nástěnku příspěvky, jež obsahují název knihy, autora a krátkou charakteristiku knižního titulu.[177] Do komentářů jednotlivých příspěvků recenzenti (žáci) píšou svá hodnocení. Tento sdílený materiál lze v průběhu let postupně rozšiřovat, čímž žáci budou mít přehled o svých čtenářských aktivitách a pravidelně budou mít přístup ke knižním recenzím, které jim usnadní výběr knih. Tímto se vzájemně mohou inspirovat ke čtenářským aktivitám, díky čemuž jsou rozvíjeny klíčové roviny čtenářské gramotnosti – vztah k četbě a sdílení.

4.2.3.1 Konkrétní aktivity do výuky literární výchovy

Propojení digitálního a tištěného média v rámci literární výchovy za účelem rozvoje čtenářství, potažmo čtenářské gramotnosti, se může jevit jako problematické. Vyžadována je především kreativita ze strany vyučujícího a odhodlání zkoušet nové edukační nástroje. V této kapitole jsou předloženy dvě aktivity, které slouží pouze jako předloha pro možné zařazení digitálních technologií do hodin literární výchovy. Popis aktivit je obecný, předpokládána je jejich individuální úprava dle charakteristiky dané třídy a vzdělávacích možností.

[176] VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. s. 5. ISBN 978-80-254-0669-4.
[177] Konkrétní údaje o knize, autorovi či formě záznamů z četby určí vyučující.

Tabulka č. 1: Aktivita do výuky 1

Název aktivity:	**Tvorba interaktivního čtenářského deníku zaměřeného na poezii**
Cíle orientované na žáka:	Žák je motivován ke sdílení čtenářských zkušeností. Žák umí vyjádřit a prožívat emoce z četby. Žák umí vytvořit záznam z četby. Žák rozvíjí svoji kreativitu a fantazii. Žák je motivován k četbě.
Čeho má aktivita dosáhnout:	Podpora vztahu k četbě poezie, rozvoj hlubokého čtení, rozvoj porozumění textu, podpora vztahu k digitálním technologiím jako nástroji podporujícímu seberozvoj (vzdělávání) a schopnost sebereflexe.
Vazba na cíle RVP ZV:	ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
Třída:	2. stupeň
Délka výukové aktivity:	30 minut
Použité pomůcky:	Počítač (počítačová učebna) či tablet, popřípadě vlastní sluchátka.
Postup aktivity:	Vyučující poskytne žákům básně v poměru 1:2 (na 1 žáka 2 básně). Žák si vybere 1 báseň, kterou si přečte. Žák v aplikaci Book Creator následně vypracuje záznam z četby poezie do interaktivního čtenářského deníku dle strukturovaného záznamu. <u>Struktura záznamu z četby poezie do interaktivního čtenářského deníku:</u> 1. **Název básně a autor**. (Zaznamenat prostřednictvím psaného textu.) 2. **Vypiš emoce**, které v tobě báseň vyvolává. (Zaznamenat prostřednictvím psaného textu.) 3. Jednotlivé **emoce se pokus ztvárnit** pomocí kresby, obrázku, fotografie, zvukové nahrávky, odkazu na videoklip či videa. 4. Vypiš min. **2 verše (řádky) básně, které tě zasáhly**. Následně svůj výběr zdůvodni. Použít můžeš kteroukoliv z funkcí aplikace Book Creator. 5. <u>Reflexe aktivity:</u> **Dobrovolné vystoupení** jednoho z žáků a představení jeho vlastního záznamu z četby básně. Pokud se nikdo nepřihlásí, zastoupí ho vyučující.

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 2: Aktivita do výuky 2

Název aktivity:	**Recenzování knih prostřednictvím Padletu**
Cíle orientované na žáka:	Žák umí kriticky přistupovat k informacím. Žák umí vyjádřit svůj názor na knihu. Žák umí číst uvědoměle. Žák je motivován k četbě. Žák je motivován ke sdílení čtenářských zkušeností. Žák přebírá zodpovědnost za svůj projev.
Čeho má aktivita dosáhnout:	Podpora vztahu a motivace k četbě. Motivace ke sdílení čtenářského zážitku. Uvědomění si zodpovědnosti za svůj projev, vyvolání pocitu závaznosti. Eliminace plagiátorství.
Vazba na cíle RVP ZV:	ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
Třída:	2. stupeň ZŠ
Délka výukové aktivity:	Vyučovací hodina
Použité pomůcky:	Počítač (počítačová učebna) či tablet.
Postup aktivity:	1. Vyučující vytvoří elektronickou nástěnku v platformě Padlet, zvolí možnost *„zed'"* a vytvoří příspěvky. Jednotlivé příspěvky představují povinnou literaturu a obsahují: název knihy, autora a odkaz na knihu v Databázi knih (www.databazeknih.cz), na knižní web Rostík.cz, aj. 2. Žáci píšou recenze k přečteným knihám v rámci elektronické nástěnky (k jednotlivým příspěvkům). Po schválení vyučujícím recenze mohou žáci vložit do vybrané knižní databáze. 3. Reflexe aktivity: Reflexi aktivity poskytuje učitel v rámci diskuse o kvalitě obsahu žákovských recenzí.

Zdroj: Autorka práce, 2022

5 ČTENÁŘSTVÍ PUBESCENTŮ

Pubescentní čtenář je v současnosti vystaven vlivům nových médií, které formují kvalitu jeho vývoje a současně i čtenářskou aktivitu. Tato kapitola vymezuje pojem pubescence a pubescent, charakterizuje období dospívání jakožto klíčové období podílející se na kvalitě života jedince a v závěrečné části se zaměřuje na specifické potřeby pubescentního čtenáře.

Kapitola *„Čtenářství pubescentů“* předchází výzkumné části, která se zabývá přístupem žáků 6. ročníku základní školy ke čtenářství. Výběr této vývojové fáze jedince je motivován snahou o specifikaci respondentů dotazníkového šetření.

5.1 Vymezení pojmu pubescence a pubescent

Pojem *pubescence* představuje jednu z vývojových fází člověka, pro niž je stěžejním rysem proces dospívání. Vývoj každého jedince je individuální záležitostí. Věkovou hranici pubescence je problematické s přesností určit. Kateřina Homolová, vysokoškolská pedagožka zabývající se pubescentním čtenářstvím, shrnuje, že *„v periodizaci vývoje není u pubescence naprostá shoda ve vymezení věkového rozpětí – počátek bývá kladen do rozmezí 10 až 12 let, konec mezi 14 a 16 let“.*[178] Vlivem školního prostředí došlo k obměně názvosloví týkajícího se periodizace vývoje jedince, které nazývá pubescenty jako *„děti středního školního věku či žáci středního školního věku“.*[179] Homolová dodává, že s tímto označením se nejčastěji setkáme v textech týkajících se oblasti vzdělávání.[180]

5.2 Pubescence jako psychosociální vývojová fáze a determinant

Pubescence je obdobím tělesných změn, které jsou doprovázeny také změnami psychickými, s nimiž se dospívající musí vypořádat. Dospívající jedinec hledá cestu k sobě samému, čímž u něho dochází k sebeuvědomění a nacházení své personality, která jedince diferencuje od ostatních a utváří jeho individuálnost.[181] Duševní nerovnováha je doprovázena touhou po přijetí mezi své vrstevníky, jež tento proces značně komplikuje a prolíná se i do vztahů rodinných, kde dochází často ke konfrontacím. Snaha objevovat

[178] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. s. 19. ISBN 978-80-7368-641-3.
[179] Tamtéž, s. 19.
[180] Tamtéž, s. 19.
[181] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 60. ISBN 978-80-7043-891.

svoji jedinečnost je střídána snahou splňovat standardy vrstevnické skupiny za účelem přijetí, a to vše se odehrává pod záštitou rodičovského elementu.[182] *„Zvládání nových situací vede ke skutečnému růstu sebevědomí a zvýšené kritičnosti ve vztahu k okolí. Prudce vzrůstá schopnost pozornosti, rozvíjí se abstraktní myšlení a vůbec celkový intelekt dítěte, schopnost reflektovat sebe sama.“*[183]

Pocity odehrávající se v nitru dospívajícího se poddávají změně podnětů v jeho prostředí. Jedná se o pocity intenzivní a proměnlivé, které mohou navenek působit tlumeně, neboť se dospívající snaží být ztělesněním dospělého jedince, jenž se v jeho představách neprezentuje prudkými projevy.[184] Kateřina Homolová nazývá tento stav jako *„tzv. disimulaci citů“.*[185] Dále tento pojem definuje jako *„pubescentovo předstírání chudšího citového života, než ve skutečnosti je“.*[186] Mezi další symptomy lze zařadit způsob prezentace pubescenta na veřejnosti, může se jednat o nevhodné vyjadřování či chování. Motivace těchto projevů nemusí být plně uvědomována.[187] O disimulaci se zmiňuje také literární teoretička a didaktička Ladislava Lederbuchová, která upozorňuje na její negativní následky. Podle Lederbuchové disimulace může vést *„k trvalému citovému ochabnutí“.*[188] Projevy emotivity jsou důležitým předpokladem kognitivního vývoje jedince. Disimulace ale představuje dočasný stav, který nezprostředkovává pubescentovi urychlený proces dospění. S procitnutím jedinci prožívají zklamání a pocity zmaru.[189]

5.3 Čtenářské potřeby pubescenta

Kvalita rozvoje čtenářských aktivit pubescenta se odvíjí od individuálního prožívání puberty jako stěžejní psychosociální vývojové fáze jedince.[190] Období pubescence se vymezuje především proměnlivými citovými prožitky,[191] jež zásadně ovlivňují vztah k četbě. Vlivem konkurenčních podnětů souvisejících s dobou digitální je čtenářský zájem pubescenta spíše odtažitý.

---

[182] Tamtéž, s. 60-61.
[183] Tamtéž, s. 61.
[184] Tamtéž, s. 61.
[185] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. s. 21. ISBN 978-80-7368-641-3.
[186] Tamtéž, s. 21.
[187] Tamtéž, s. 21.
[188] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 61. ISBN 978-80-7043-891-6.
[189] Tamtéž, s. 62.
[190] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. s. 11. ISBN 978-80-7368-657-4.
[191] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 16. ISBN 978-80-7464-783-3.

Chaloupka v této souvislosti hovoří o *„pubescentní čtenářské erupci“*[192], jejíž příčina souvisí se snahou o racionální přístup.[193] Důležitou roli v tomto období sehrávají volnočasové aktivity. Kvalita volnočasových aktivit komplexně formuje vývoj jedince, a především jeho začlenění do společnosti. *„Návyky na plnohodnotné trávení volného času, získané v období pubescence, se stávají důležitým základem pro další etapy života.“*[194] Pubescentovy zájmy jsou často ovlivněny jeho prostředím a především vrstevníky, s kterými je v pravidelném kontaktu.[195]

Fyzické změny, emoční nestabilita, vnější prostředí a snaha o rozumové vnímání světa vybízí dospívajícího k hledání odpovědí na jeho otázky, kterých se mu z okolí nedostává. Bývá pro něho nepříjemné se svěřit se svými nejistotami či touhou po informacích. Jedná se zpravidla o všední, ale kontroverzní témata, která vyžadují diskusi spíše v ústraní, bez dozoru či kontaktu s osobami, s kterými jedinec nemá blízký vztah. *„Vesmír, život a smrt, katastrofy, vzdálené prostory a budoucnost, domněnky o čase a příčině, právu a spravedlnosti i zájem o psychologii lidí, to vše je objektem zájmu pubescenta.“*[196] Jedinec je zahlcen řadou otázek, které vyžadují okamžité objasnění. Nejdostupnějším zdrojem informací se pro tuto chvíli jeví právě internet či televize, jež poskytnou okamžitou zpětnou vazbu. Zde se problematickou jeví kvalita a přiměřenost informací s ohledem na věk pubescenta. Pubescent se touto samostatností ve svém jednáním také stylizuje do role dospělého jedince, kterým touží být.

Postupný přechod z naivního do kritického realismu není zcela kategorizován. Homolová tvrdí, že dospívající *„intenzivně touží po hrdinství, statečných činech a romantických dobrodružstvích; projevuje rysy soutěživosti; má kritický poměr k okolí a snahu změnit je“.*[197] S deziluzí se současně dostavují pocity frustrace z neuspokojení svých potřeb a uvědomění si nedosažitelnosti svých cílů. Útěchou v této náročné situaci pro pubescenta může být ztotožnění se s ideálem, jehož vlastnosti odpovídají pubescentovým přísným, nedosažitelným (nereálným) požadavkům. Homolová dodává, že

[192] CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 369-371.
[193] Stanovisko Otakara Chaloupky je specifikováno v kapitole 3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře.
[194] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 169. ISBN 978-80-7248-952-7.
[195] Tamtéž, s. 168.
[196] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. s. 55. ISBN 978-80-266-0112-8.
[197] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. s. 20. ISBN 978-80-7368-641-3.

„ze strany dospívajícího často také dochází k přejímání zájmů od svého vzoru či idolu“.[198] Hledání vzorů v rámci okleštěného vnímání světa s absencí knihy se jeví jako nedostatečné. Pro rozvoj dospívajícího jedince je žádoucí *„hledat vzory a velké životní příběhy i z knih, pohádkové příběhy naplněné myšlenkami na krásu a dobro v člověku, na pokoru a skromnost vedle odvahy a samostatnosti“.*[199] Důležitost naplnění potřeby identifikace zaznamenala také Lederbuchová na základě výzkumného šetření literárního vědce Rudolfa Lesňáka[200], který zde vymezuje rozsah její působnosti. *„S potřebou identifikace a empatie k literární postavě souvisí i preference čtenářské potřeby sociativní jako čtení pro pocit blízkého, důvěrného, příjemného a chápavého společníka“.*[201] S touhou po identifikaci se u pubescentů objevila také potřeba důvěrného sblížení s literárním hrdinou. Citové strádání u pubescentů může být eliminováno právě přisuzováním adekvátních vlastností literárnímu hrdinovi, který do jisté míry může suplovat neuspokojené citové potřeby.[202] Homolová ale upozorňuje na zaujatost čtenářských preferencí pubescentů. Vnímá pubescentního čtenáře jako čtenáře, který je schopen svůj zájem a náklonnost důvěřivě projevovat pouze konkrétním literárním hrdinům a vědomě zavrhovat kontakt s potenciálně (umělecky hodnotnější) konkurenční literaturou.[203]

S potřebou identifikace souvisí inklinace k imaginaci, která pubescentnímu čtenáři pomáhá vypořádat se s tímto náročným obdobím.[204] Lederbuchová předkládá názor Jaroslava Tomana, vysokoškolského pedagoga zabývajícího se dětskou literaturou, který říká o dospívajících, že *„čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek… četba jim přináší psychické uvolnění, je náhradní komunikací osamělých, emoční a fantazijní kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole“.*[205] Zdravá identifikace a útěk do nereálných světů pomocí knihy jakožto trojrozměrného uměleckého subjektu mají blahodárné účinky na komplexní rozvoj osobnosti mladého čtenáře. S pronikáním do nereálných světů současně také dochází k rozvoji empatie, mentální

[198] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 168. ISBN 978-80-7248-952-7.
[199] LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. s. 46. ISBN 978-80-266-0112-8.
[200] LESŇÁK, Rudolf. *Horizonty čitatelskej kultury.* Bratislava, 1991.
[201] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. s. 25. ISBN 80-86898-01-6.
[202] Tamtéž, s. 25.
[203] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. s. 20-21. ISBN 978-80-7368-641.
[204] Tamtéž, s. 21.
[205] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. s. 23. ISBN 80-86898-01-6.

obrazotvornosti, která se podílí na upevnění uvědomělého čtení, na jehož základě dochází k rozvoji čtení s porozuměním.[206]

U pubescenta dochází k rozumovému prozření a současně je upouštěno od intenzivního estetického prožívání.[207] Pubescentní čtenář preferuje literární texty uspokojující jeho potřeby, vykazující ale spornou uměleckou hodnotu.[208] Pubescent nedokáže ocenit uměleckou hodnotu literárního díla, neboť pro něj literatura představuje především způsob, jak se vyrovnat s vývojovými změnami, a formu odreagování se, cestu, jak se na chvíli vymanit z vlivu požadavků vnějšího světa.[209] Homolová říká, že *„účinné a nosné poznání pubescentního čtenářství je možné jen cestou od identifikace čtenářských potřeb, zájmů a postojů dospívajících (nikoli od počtu přečtených titulů)“.*[210] Preference literárních žánrů vychází z průběhu vývoje dospívajícího.[211] Je žádoucí, aby pedagog adekvátně zohledňoval potřeby pubescentního čtenáře.

[206] NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. s. 43-44.
[207] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 171. ISBN 978-80-7248-952-7.
[208] BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 18. ISBN 978-80-7435-165-5.
[209] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 171-172. ISBN 978-80-7248-952-7.
[210] Čtenář: TÉMA: Pubescentní čtenář - jeho výzkum a modelování. *Středočeská vědecká knihovna v Kladně* [online]. Copyright © 2017 [cit. 12. 1. 2022]. Dostupné z: https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2383.
[211] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 173. ISBN 978-80-7248-952-7.

II. **EMPIRICKÁ ČÁST**

Výzkumné šetření zaměřené na mapování současného stavu pubescentního čtenářství v kontextu digitálních technologií.

6 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Empirická část obsahuje výsledky výzkumného šetření mezi žáky 6. tříd základních škol. Výzkum čtenářství byl orientován na jejich čtenářské aktivity v kontextu digitálních technologií. Cílem této kapitoly je objasnit metodologii výzkumného šetření. Uvedena jsou zde východiska a motivace výzkumného šetření, která byla podnětem k jeho realizaci. Následně je objasněn cíl a hypotézy výzkumu. V závěru kapitoly je zmíněn výběr techniky sběru dat a stručná charakteristika výzkumného vzorku respondentů.

6.1 Východiska a motivace výzkumu

Východiskem výzkumného šetření byla teoretická část diplomové práce. Jednalo se především o výsledky mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, jež zaznamenávají stálý pokles úrovně čtenářské gramotnosti. Zprávy z mezinárodních šetření představovaly impuls pro objasnění možných příčin tohoto jevu. Dalším podnětem byla prezentace výsledků výzkumného šetření, které předložil Jiří Trávníček.[212] Jeho výzkum byl orientován na čtenářství dospělé populace, kde digitální technologie byly představeny jako nástroj podporující čtenářské aktivity.[213] Na základě neuropsychologických a neurolingvistických přístupů[214] a výzkumného šetření Ivany Gejgušové[215] byly prezentované výsledky výzkumu čtenářství dospělé populace zpochybněny. Hlavní motivací výzkumného šetření bylo tedy na základě nových vědeckých přístupů[216] Trávníčkova stanoviska[217] buď potvrdit, nebo vyvrátit.

6.2 Cíle výzkumu

Pro současné žáky základních škol jsou digitální média přirozenou součástí jejich života. Digitální a tištěné médium současně usiluje o zachycení jejich pozornosti. Momentálně nelze s přesností posoudit přesný dosah vlivu digitálních technologií na tuto generaci, ale lze zaznamenat, do jaké míry empirická zjištění vycházející z výzkumu neuropsychických

[212] Výsledky předložené Jiřím Trávníčkem jsou zmíněny v kapitole 3 Čtenářství v kontextu sociokulturních změn s ohledem na vzdělávání (podkapitola 3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře).
[213] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 27-33. ISBN 978-80-7294-515-3.
[214] Východiskem obou přístupů je výzkum mozku, jenž se prolíná do oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. Z obou teoretických přístupů je čerpáno v kapitole 3 Čtenářství v kontextu sociokulturních změn s ohledem na vzdělávání.
[215] Výzkumné šetření Gejgušové, které provedla mezi žáky 2. stupně, je specifikováno v podkapitole 3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře.
[216] Jedná se o teoretické přístupy, které zaznamenává Maryanne Wolfová ve své publikaci Čtenáři, vrať se. Specifikovány jsou v kapitole 3 Čtenářství v kontextu sociokulturních změn s ohledem na vzdělávání.
[217] Jedná se o již zmíněný výzkum dospělých, jehož výsledky byly prezentovány Jiřím Trávníčkem.

procesů mozku při procesu čtení v kontextu digitálních médií korelují se současnými čtenářskými aktivitami žáků 6. tříd základních škol. Žádoucí je přispět k objasnění současného stavu pubescentního čtenářství, uvést doporučení, která mohou zvrátit stále klesající úroveň čtenářské gramotnosti, a upozornit na vyskytující se problémy, popřípadě otázky, které se v rámci výzkumného šetření objeví a které mohou přispět k lepšímu porozumění zkoumané problematiky.

Cíl výzkumu:

Zachytit současný stav čtenářských aktivit žáků 6. tříd v kontextu digitálních technologií.

Zpřesnění cíle výzkumu:

a) Objasnit korelace mezi užíváním internetu a čtenářskými aktivitami.
b) Uvést, zda je internet zprostředkovatel (podněcovatel) kontaktu s knihou u žáků 6. tříd.
c) Určit, zda žáci 6. tříd využívají internet spíš jako vzdělávací nástroj, nebo jako formu zábavy.
d) Objasnit postavení četby vzhledem k ostatním volnočasovým aktivitám žáků 6. tříd.
e) Přiblížit determinanty pubescentního čtenářství v kontextu digitálních technologií.

6.3 Hypotézy

Na základě použitých odborných zdrojů byly stanoveny výzkumné hypotézy, jejichž validita byla ověřována skrze dotazníkové šetření:

- **Hypotéza č. 1:** U žáků 6. tříd doba strávená na internetu ovlivňuje jejich přístup k četbě knih.
- **Hypotéza č. 2:** S narůstajícím časem stráveným na internetu klesá u žáků 6. tříd zájem o četbu knih.
- **Hypotéza č. 3:** Internet může u žáků 6. tříd ohrožovat kvalitu porozumění při čtení.
- **Hypotéza č. 4:** Povrchní styl čtení vede u žáků 6. tříd k eliminaci čtenářského zážitku (ovlivňuje jejich vztah ke knize).
- **Hypotéza č. 5:** U žáků 6. tříd má objem četby vliv na kvalitu čtení a formuje jejich vztah ke knize.
- **Hypotéza č. 6:** Žáci 6. tříd nesdílejí své zážitky z četby v hodinách literární výchovy.
- **Hypotéza č. 7:** Žáci 6. tříd spíše nečtou poezii.

- **Hypotéza č. 8:** Žáci 6. tříd, kteří čtou poezii, jsou čtenářsky nadprůměrně aktivní (vzhledem k ostatním dotazovaným žákům).
- **Hypotéza č. 9:** Pro žáky 6. tříd je četba poezie náročná z hlediska porozumění.
- **Hypotéza č. 10:** Internet zprostředkovává žákům 6. tříd různorodé typy textů, které neoslabují jejich čtenářské aktivity, ale naopak je posilují.
- **Hypotéza č. 11:** Žáci 6. tříd v internetovém prostředí inklinují k četbě kratších textů (méně náročných na porozumění).
- **Hypotéza č. 12:** Četba není schopna konkurovat ostatním volnočasovým aktivitám žáků 6. tříd.
- **Hypotéza č. 13:** Preferovanou aktivitou žáků 6. tříd je hraní počítačových her.
- **Hypotéza č. 14:** Žáci 6. tříd nevnímají internet jako nástroj seberozvoje (vzdělávání), ale jako formu (zdroj) zábavy.
- **Hypotéza č. 15:** U žáků 6. tříd je internetové prostředí potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou.
- **Hypotéza č. 16:** Škola inspiruje žáky 6. tříd při výběru četby.
- **Hypotéza č. 17:** Rodiče se nesnaží omezovat čas strávený na počítači u svých dětí.
- **Hypotéza č. 18:** Rodiče žáků 6. tříd se nezajímají o účel užívání internetu u svých dětí.

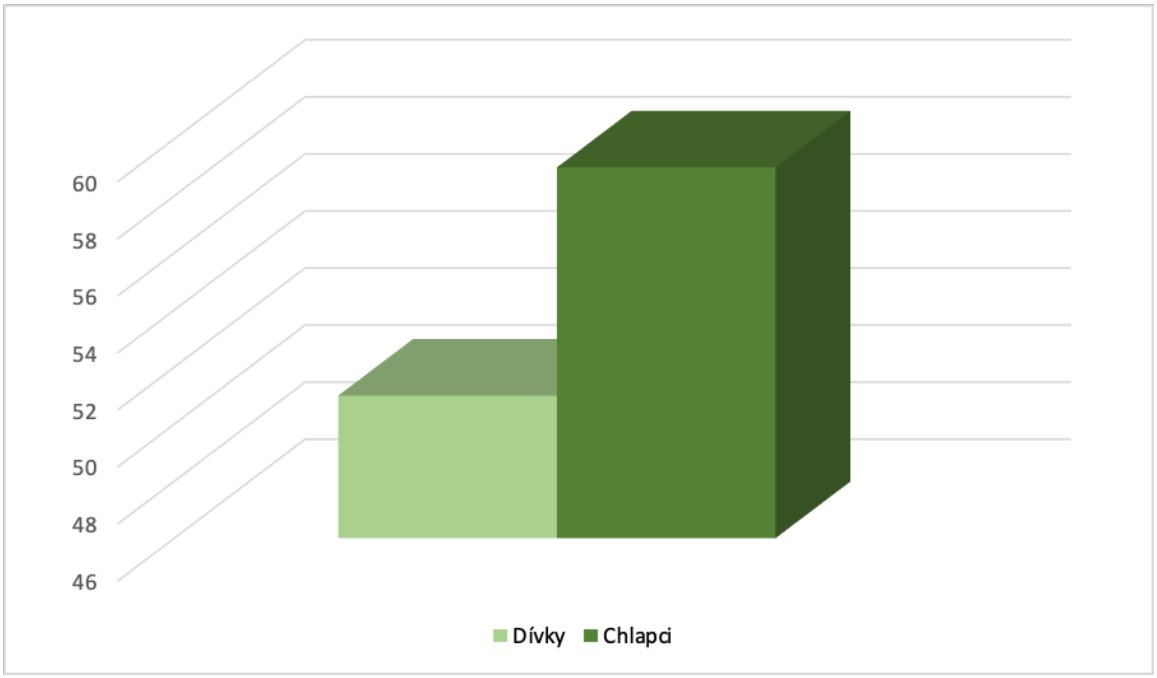
6.4 Technika sběru dat a charakteristika výzkumného vzorku respondentů

V rámci realizace stanoveného cíle proběhl kvantitativní výzkum, do něhož byli prostřednictvím dotazníkového šetření zapojeni žáci 6. tříd základních škol z Jihočeského a Pardubického kraje. Pro tvorbu dotazníku *(dotazník v příloze A)* a sběr dat byl zvolen online dotazníkový software *Survio*[218]. Dotazníkové šetření bylo realizováno prostřednictvím zasílání sdíleného odkazu na dotazník na vybrané základní školy. Sběr dat proběhl od 1. 12. 2021 do 5. 1. 2022. Jednalo se o následující školy: Základní škola Tábor, Základní škola Sezimovo Ústí a Základní škola Jistebnice (Jihočeský kraj); Základní škola Horní Čermná a Základní škola Opatov (Pardubický kraj). Ředitelé základních škol vybraných do dotazníkového šetření byli osloveni průvodním dopisem. Odkaz na dotazníkové šetření byl řediteli a vyučujícími rozesílán respondentům e-mailem a obsahoval 14 otázek. Jednalo se o 5 uzavřených, 4 polouzavřené a 5 otevřených otázek.

[218] *Survio* [online]. Copyright © 2020 [cit. 18. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.survio.com/cs/.

K 5. 1. 2022 dotazník vyplnilo celkem 110 žáků. Z hlediska genderového rozložení se jednalo o 59 chlapců a 51 dívek (viz graf č. 1). Údaj zjišťovala otázka č. 1.

Graf č. 1: Genderové rozdělení respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2022

7 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola předkládá analýzu a interpretaci dat získaných v dotazníkovém šetření, která dokládají / vyvracejí platnost uvedených hypotéz. Dotazováno bylo 51 dívek a 59 chlapců, vyřazeno bylo 8 dotazníků (výsledný počet: 49 dívek a 53 chlapců). Dotazníky byly vyřazeny na základě nedostatečnosti získaných dat (zpravidla absence či nečitelnost odpovědí), čímž byla zpochybněna věrohodnost a s ní i celková validita konkrétních dotazníků.

Vyhodnocení získaných dat bylo zpracováno do devíti okruhů dle tématu: vliv internetu na přístup k četbě knih; vliv přístupu k četbě na vztah ke knize; vliv objemu četby na vztah ke knize; sdílení čtenářských zkušeností ve výuce literární výchovy; čtenářské preference pubescentů; čtenářské preference pubescentů v internetovém prostředí; preference četby v kontextu ostatních volnočasových aktivit pubescentů; internet jako zprostředkovatel kontaktu s knihou a zábavy; zájem rodičů o internetové aktivity dětí.

7.1 Vliv internetu na přístup k četbě knih

Otázka č. 2: *Kolik hodin denně strávíš na internetu?*
Otázka č. 3: *Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* ☐ *(doplň).*
Otázka č. 4: *Kolik knih přečteš za rok?*

Hypotéza č. 1: U žáků 6. tříd doba strávená na internetu ovlivňuje jejich přístup k četbě knih.
Hypotéza č. 2: S narůstajícím časem stráveným na internetu klesá u žáků 6. tříd zájem o četbu knih.
Hypotéza č. 3: Internet může u žáků 6. tříd ohrožovat kvalitu porozumění při čtení.

Otázka č. 2

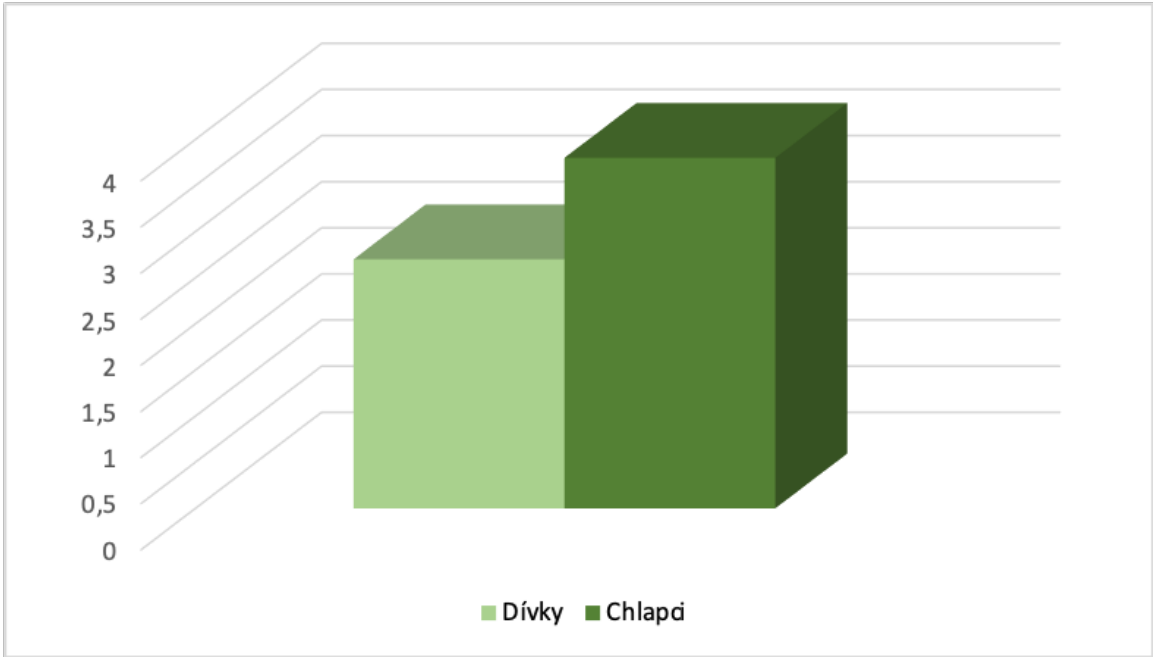
Základní údaj pro objasnění platnosti výše zmíněných hypotéz poskytla otevřená otázka č. 2 *(Kolik hodin denně strávíš na internetu?)*. Z odpovědí žáků byl proveden aritmetický průměr zjištěných hodnot u dívek a následně u chlapců (aritmetické průměry byly provedeny pro každou skupinu zvlášť). Poté byly obě výsledné hodnoty zprůměrovány. Získaná data byla vložena do tabulky č. 3 a do názorného grafu (graf č. 2).

Tabulka č. 3: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den

	Počet respondentů	Průměrný počet hodin na internetu (za den)
Dívky	49	2,7
Chlapci	53	3,8
Celkem	**102**	**3,2**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Graf č. 2: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 3

Dle uvedených hodnot v tabulce č. 3 žák 6. třídy průměrně stráví na internetu 3,2 hodin denně. Dívky stráví na internetu v průměru 2,7 hodin denně a chlapci 3,8 hodin denně. Dívky stráví denně na internetu méně hodin než chlapci.

Otázka č. 3

Otázka č. 3 *(Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* ☐ *(doplň).)* navazovala na otázku č. 2 a poskytla další údaje pro potvrzení či vyvrácení platnosti výše uvedených hypotéz. Tato otázka u pubescentů 6. tříd zjišťovala jejich preferovaný přístup ke knize. Jednalo se o polouzavřenou otázku s nabídkou odpovědí: co nejrychleji přečíst (přečteš si v knize jen to nejdůležitější) / číst pomaleji (čteš uvědoměle a nad knihou přemýšlíš) / nic z toho se ke mně nehodí, mám to jinak... (doplň).

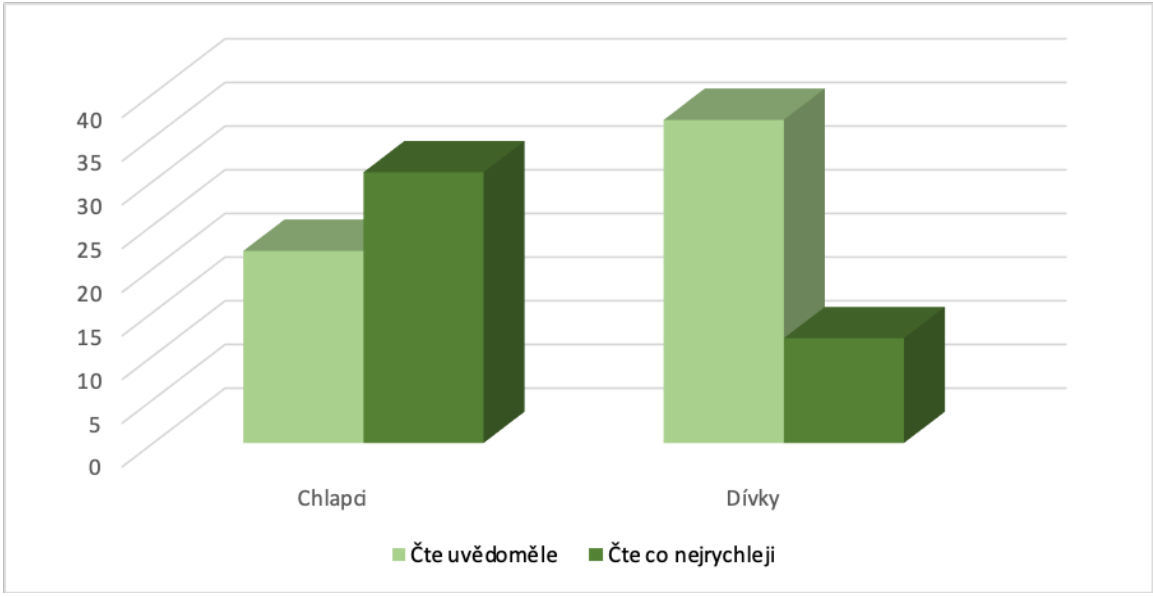
Data byla vyhodnocována pro každou skupinu respondentů zvlášť (dle pohlaví) a byla zanesena do tabulky č. 4. Následně byla data vložena do grafu (graf č. 3).

Tabulka č. 4: Přístup ke čtení

Dívky, které čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí)	**37**
Dívky, které se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější)	12
Chlapci, kteří čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí)	22
Chlapci, kteří se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější)	**31**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Graf č. 3: Přístup ke čtení



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 4

Více než polovina dívek čte pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlí). U chlapců je tomu zcela naopak, více než polovina chlapců se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější).

Otázka č. 2, 3

Data získaná v otázce č. 2 (*Kolik hodin denně strávíš na internetu?)* byla znovu vyhodnocena s ohledem na vymezené skupiny respondentů v otázce č. 3 *(Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* ☐ *(doplň).)* Vyhodnocován byl vztah mezi přístupem k četbě knih a průměrným počtem hodin strávených na internetu za den.

Výsledná data byla vložena do tabulek č. 5, 6 a následně interpretována. Tabulka č. 3 byla použita pro porovnání dat v tabulkách č. 5, 6 a přehlednost údajů.

Tabulka č. 5: Čte pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlí)

	Počet respondentů, kteří čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí)	**Průměrný počet hodin na internetu (za den)**
Dívky	37	2,4
Chlapci	22	2,9
Součet	59	**2,6**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Srovnání: **Tabulka č. 3: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den u chlapců a dívek**

	Počet respondentů	**Průměrný počet hodin na internetu (za den)**
Dívky	49	2,7
Chlapci	53	3,8
Celkem	102	**3,2**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 5, 3

Dívky, které čtou pomaleji (uvědoměle, nad knihou přemýšlejí), stráví na internetu v průměru 2,4 hodin denně, tedy v průměru méně času za den než celková skupina dívek. Chlapci, kteří čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí), stráví na internetu v průměru 2,9 hodin denně, tedy v průměru méně času za den než celková skupina chlapců. V porovnání s tabulkou č. 3 se jak u dívek, tak u chlapců snížil průměrný počet hodin strávených na internetu za den.

Tabulka č. 6: Snaží se přečíst text co nejrychleji (přečte si v knize jen to nejdůležitější)

	Počet respondentů	**Průměrný počet hodin na internetu (za den)**
Dívky	12	2,9
Chlapci	31	4,6
Součet	43	**3,8**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Srovnání: **Tabulka č. 3: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den u chlapců a dívek**

	Počet respondentů	**Průměrný počet hodin na internetu (za den)**
Dívky	49	2,7
Chlapci	53	3,8
Celkem	102	**3,2**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 6, 3

Dívky, které se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější), tráví na internetu průměrně 2,9 hodin denně, tedy v průměru více času za den než celková skupina dívek. Chlapci, kteří se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou v knize jen to nejdůležitější), tráví na internetu průměrně 4,6 hodin denně, tedy v průměru více času za den než celková skupina chlapců. V porovnání s tabulkou č. 3 se jak u dívek, tak u chlapců zvýšil průměrný počet hodin strávených na internetu za den.

Závěr:

Chlapci stráví na internetu v průměru více času než dívky a více než polovina chlapců se snaží text přečíst co nejrychleji (přečte si v knize jen to nejdůležitější), čímž je ohrožena kvalita jejich čtenářských aktivit více než u dívek. Z analyzovaných dat vyplývá, že čas strávený na internetu má vliv na přístup k četbě knih. Tímto byla potvrzena hypotéza č. 1 *(U žáků 6. tříd doba strávená na internetu ovlivňuje jejich přístup k četbě knih.)*

Otázka č. 4

Podkladem pro vytvoření hypotézy č. 2 *(S narůstajícím časem stráveným na internetu klesá u žáků 6. tříd zájem o četbu knih.)* byl výzkum Ivany Gejgušové, která zjišťovala vliv času stráveného na počítači na čtenářské aktivity žáků 2. stupně.[219] Výsledky jejího výzkumu byly prezentovány v roce 2015 (sběr dat proběhl v letech 2012/2013 a 2014).[220] Cílem této hypotézy bylo objasnit, jak se u žáků 6. tříd čtenářská aktivita v kontextu digitálních technologií za poslední roky proměnila. Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 2 byla otázka č. 4, která zjišťovala kolik knih respondenti přečtou za rok. Jednalo se o otevřenou otázku, na niž respondenti odpovídali explicitně číselným údajem. Následně

[219] O výzkumu Gejgušové je pojednáno v podkapitole č. 3.2 Vztah k četbě se zaměřením na pubescentního čtenáře.
[220] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 11. ISBN 978-80-7464-783-3.

byla data porovnána s otázkou č. 2 (*Kolik hodin denně strávíš na internetu?)* a vložena do tabulky č. 7. Data získaná z otázky č. 2 byla v tabulce č. 7 převedena z průměrného času stráveného na internetu za den do průměrného času stráveného na internetu za rok.

Tabulka č. 7: Porovnání počtu přečtených knih za rok a času stráveného na internetu za rok

	Počet respondentů	**Průměrný čas (h) na internetu za rok**	**Průměrný počet knih přečtených za rok**
Dívky	49	985	6
Chlapci	53	1387	4
Součet	**102**	**1186**	**5**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 7

Na základě výsledků uvedených v tabulce č. 7 můžeme pozorovat jak u chlapců, tak u dívek značný nepoměr mezi průměrným časem stráveným na internetu za rok a průměrným počtem knih přečtených za rok. Žák 6. třídy stráví ročně na internetu 1186 hodin a průměrně přečte za rok 5 knih. Respondenti v obou skupinách (dívky i chlapci) se více věnují internetovým aktivitám než četbě knih. Viditelný je také rozdíl mezi objemem četby přečtené za rok u dívek a chlapců. Dívky stráví v průměru méně času internetovými aktivitami než chlapci a jsou oproti chlapcům více čtenářsky aktivní.

V tabulce č. 7 můžeme zachytit tendence vykazující další vztah mezi průměrným časem stráveným na internetu za rok a průměrným počtem knih přečtených za rok. Jedná se o nepřímo úměrný vztah, kdy se zvyšujícím se časem na internetu klesá zájem o četbu knih. Pro validní potvrzení hypotézy č. 2 *(S narůstajícím časem stráveným na internetu klesá u žáků 6. tříd zájem o četbu knih.)* bylo provedeno další vyhodnocení dat z otázek č. 2 a 4. Respondenti nebyli vyhodnocováni souhrnně, ale byli rozděleni do tří skupin dle času, který denně strávili na internetu. Tímto způsobem byla prokazována nepřímá úměrnost uvedených vztahů obsažená v hypotéze č. 2. Vymezeny byly následující skupiny: respondenti, kteří stráví 0-3 hodiny na internetu za den; respondenti, kteří stráví 4-5 hodin na internetu za den; respondenti, kteří stráví 6 a více hodin na internetu za den. Každá skupina byla vyhodnocována zvlášť a současně bylo zohledněno pohlaví respondentů. Data získaná od jednotlivých skupin byla vložena do tabulek č. 8, 9 a 10, pro přehlednost sjednocena v názorném grafu (graf č. 4) a následně souhrnně analyzována.

Tabulka č. 8: Respondenti, kteří stráví 0-3 hodiny na internetu za den

	Počet žáků, kteří stráví 0-3 h na internetu denně	Průměrný počet knih přečtených za rok
Dívky	32	8,2
Chlapci	28	5
Součet	**60**	**6,6**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 9: Respondenti, kteří stráví 4-5 hodin na internetu za den

	Počet žáků, kteří stráví 4-5 h na internetu denně	Průměrný počet knih přečtených za rok
Dívky	12	5,4
Chlapci	10	4
Součet	**22**	**4,7**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 10: Respondenti, kteří stráví 6 a více hodin na internetu za den

	Počet žáků, kteří stráví 6 a více h na internetu denně	Průměrný počet knih přečtených za rok
Dívky	5	2,5
Chlapci	15	3
Součet	**20**	**2,8**

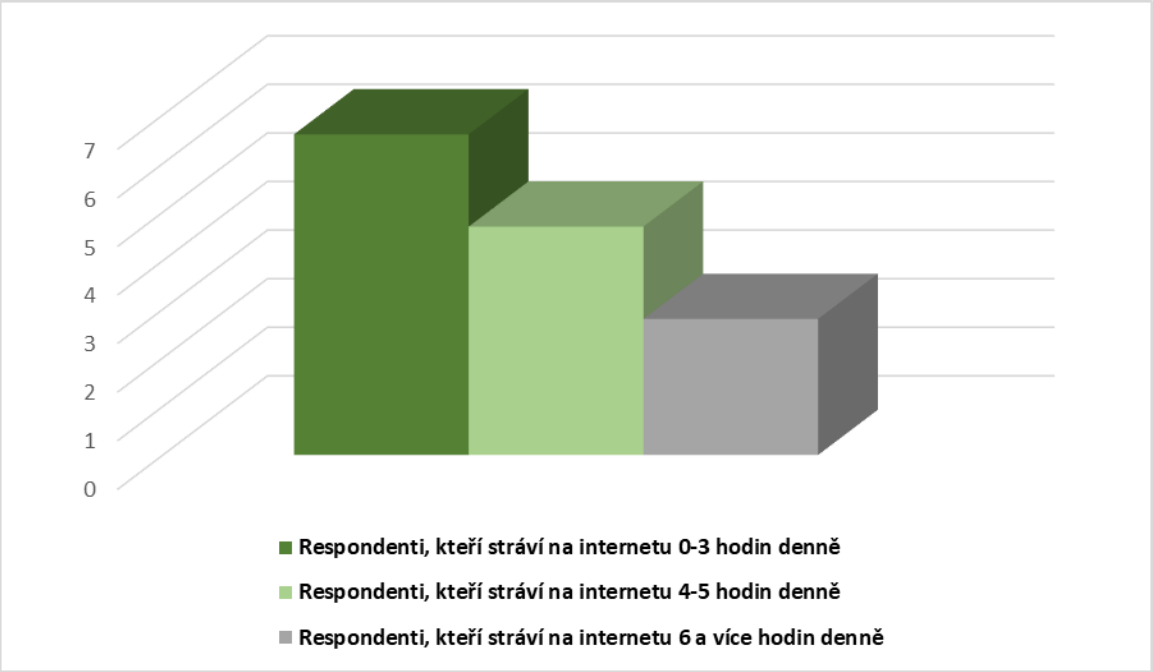
Zdroj: Autorka práce, 2022

Poznámka k tabulce č. 8, 10

Chlapci jsou více aktivní v internetovém prostředí než dívky, ale je potřeba si uvědomit (dle dat v tabulce č. 8), že více než polovina chlapců (celkový počet chlapců = 53) tráví na internetu denně 0-3 hodiny. Je vhodné poukázat na skutečnost, že celkový průměr hodin strávených na internetu ve skupině chlapců je ovlivněn především těmi respondenty, kteří tráví v internetovém prostředí 6-10 hodin denně. (Dokonce 6 z 53 dotazovaných chlapců stráví denně na internetu 10 hodin a 3 chlapci 9 hodin.) Tímto mohou být získaná data zkreslována na úkor chlapců, kteří denně stráví na internetu podstatně méně času.

Domníváme se, že je potřeba tuto skupinu chlapců v rozsáhlejších výzkumech vyhodnocovat zvlášť, neboť mohou zkreslit ostatní data výzkumného šetření. Pro tuto práci jsou ovšem ponechána v souhrnném počtu chlapeckých respondentů.

Graf č. 4: Vztah mezi časem stráveným na internetu a objemem četby



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 7, 8, 9, 10

Dle tabulek č. 8, 9, 10 s narůstajícím počtem času stráveným na internetu klesá objem četby jak u dívek, tak u chlapců. Větší snížení objemu četby s narůstajícím časem stráveným na internetu za den se ukázalo u dívek.

Z tabulek č. 7, 8, 9, 10 vyplývá, že dívky jsou aktivnější v četbě knih než chlapci a tráví na internetu méně času než chlapci.

Komentář k tabulce č. 3, 5, 6 (a 8, 9, 10)

Dle tabulek č. 3, 5, 6 nacházíme také korelace mezi užíváním internetu a kvalitou porozumění textu, kdy dívky, které tráví na internetu méně času než chlapci a jsou více čtenářsky aktivní, vykazují větší snahu o porozumění textu. Lze předpokládat, že s nárůstem objemu četby se zvyšuje také kvalita porozumění textu.

Závěr:

Nepřímo úměrný vztah mezi užíváním internetu a objemem četby byl potvrzen. Hypotéza č. 2 *(S narůstajícím časem stráveným na internetu klesá u žáků 6. tříd zájem o četbu knih.)* je platná.

Užívání internetu má vliv na zájem o četbu, ale také lze předpokládat vliv na kvalitu porozumění textu. Tímto můžeme potvrdit hypotézu č. 3 *(Internet může u žáků 6. tříd ohrožovat kvalitu porozumění při čtení.)*

Nečekané zjištění představoval počet chlapců, kteří stráví na internetu 6 a více hodin denně. Více než polovina chlapců však tráví na internetu čas v rozmezí 0-3 hodiny denně. Menší skupina chlapců (nadměrně užívající internet) může zkreslovat při souhrnném vyhodnocení dat zjištění týkající se i chlapců, již tráví na internetu méně času.

7.2 Vliv přístupu k četbě na vztah ke knize

Otázka č. 3: *Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* [ ] *(doplň).*
Otázka č. 5: *Vnímáš knihu spíše jako zdroj informací, nebo jako příjemně strávený čas (potěšení, formu zábavy...)?*

Hypotéza č. 4: Povrchní styl čtení vede u žáků 6. tříd k eliminaci čtenářského zážitku (ovlivňuje jejich vztah ke knize).

Otázka č. 3, 5

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 4 byla uzavřená otázka č. 5 s nabídkou odpovědí (zdroj informací / příjemně strávený čas (potěšení, forma zábavy, ...)), která zjišťovala, jak respondenti knihu vnímají, co pro ně spíše představuje. Otázka č. 5 byla vyhodnocována na základě dat zjištěných v otázce č. 3. Tímto bylo možné lépe objasnit spojitost mezi přístupem ke knize korelujícím s kvalitou čtení a vztahem k četbě. Internetové prostředí vede k povrchnímu stylu čtení, kdy uživatel zaznamenává jen „klíčové“ informace s absencí složitějších mentálních obrazů či snahy o hlubší porozumění, čímž je omezen čtenářský zážitek a čtený obsah se stává pouze zdrojem informací.[221] Domníváme se, že je u žáků 6. tříd žádoucí objasnit, zda dokáží i přesto, že se často pohybují v internetovém prostředí, přistupovat ke knize jako k estetickému objektu, nebo zda přetrvává snaha přisuzovat čtenému obsahu funkci výhradně instrumentální (četba jako zdroj informací). Vyhodnocená data získaná z otázky č. 3 a 5 tedy objasňují spojitost mezi přístupem k četbě a vztahem ke knize.

[221] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana. HEGEDŮSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 89-93. ISBN 978-80-275-0011-6.

Srovnání: **Tabulka č. 4: Přístup ke čtení**

Dívky, které čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí)	**37**
Dívky, které se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější)	12
Chlapci, kteří čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí)	22
Chlapci, kteří se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější)	**31**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 11: Vyhodnocení otázek č. 3, 5 se zaměřením na dívky

Respondenti – dívky	
Dívky, které čtou pomaleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj zážitku	27 z 37
Dívky, které čtou pomaleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj informací	10 z 37
Dívky, které čtou rychleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj zážitku	5 z 12
Dívky, které čtou rychleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj informací	7 z 12

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 12: Vyhodnocení otázek č. 3, 5 se zaměřením na chlapce

Respondenti – chlapci	
Chlapci, kteří čtou pomaleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj zážitku	15 z 22
Chlapci, kteří čtou pomaleji a současně vnímají knihu jako zdroj informací	7 z 22
Chlapci, kteří čtou rychleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj zážitku	6 z 31
Chlapci, kteří čtou rychleji a současně vnímají knihu spíše jako zdroj informací	25 z 31

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 4, 11, 12

Sledována byla korelace mezi přístupem k četbě a vztahem ke knize. Na základě vyhodnocení otázek č. 3, 5 se potvrdilo, že přístup k textu, potažmo kvalita jeho čtení, má vliv na vztah ke knize. Respondenti obou pohlaví, kteří čtou text pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí), vnímají knihu spíše jako zdroj zážitku (příjemně strávený čas). Respondenti, kteří se snaží přečíst text co nejrychleji (přečtou si v knize jen to nejdůležitější), vnímají text spíše jako zdroj informací.

U dívek, které se snaží číst rychleji, výsledky nebyly tolik ostře vymezeny jako u chlapců, což lze přikládat tomu, že dívky jsou čtenářsky aktivnější než chlapci. Chlapci oproti dívkám tráví více času na internetu a méně čtou knihy. Pokud čtenář preferuje digitální médium na úkor tištěného, případně pokud k oběma médiím přistupuje stejně (představují pro něj pouhý zdroj informací), upevňuje se u něj povrchní styl čtení a současně je omezován čtenářský zážitek.

Závěr:

Přístup k četbě, čtecí styl (režim), jaký při četbě žáci 6. tříd aplikují, ovlivňuje jejich vztah ke knize. Na základě vyhodnocených dat můžeme potvrdit hypotézu č. 4: *Povrchní styl čtení vede u žáků 6. tříd k eliminaci čtenářského zážitku (ovlivňuje jejich vztah ke knize).*

7.3 Vliv objemu četby na vztah ke knize

Otázka č. 4: *Kolik knih přečteš za rok?*
Otázka č. 5: *Vnímáš knihu spíše jako zdroj informací, nebo jako příjemně strávený čas (potěšení, formu zábavy...)?*

Hypotéza č. 5: U žáků 6. tříd má objem četby vliv na kvalitu čtení a formuje jejich vztah ke knize.

Otázka č. 4, 5

Podkladem pro potvrzení či vyvrácení hypotézy č. 5 byla data získaná na základě otázek č. 4 a 5, která byla vyhodnocována současně za účelem objasnění korelací mezi objemem četby a vztahem ke knize. Respondenti byli rozřazeni do tří skupin dle počtu knih přečtených za rok. Jednalo se o tyto skupiny: respondenti, kteří přečetli za rok 0-2 knihy; respondenti, kteří přečetli za rok 3-5 knih; respondenti, kteří za rok přečetli 6 a více knih. Při vyhodnocování získaných dat bylo také zohledněno pohlaví respondentů. Vyhodnocená data z obou otázek byla vložena do tabulek č. 13, 14 a 15.

Doplňujícími informacemi pro vyhodnocení hypotézy č. 5 byla data analyzovaná na základě otázek č. 2, 3 a 4, která potvrdila, že objem četby má vliv na kvalitu porozumění textu.

Tabulka č. 13: Respondenti, kteří přečetli za rok 0-2 knihy

	Počet respondentů, kteří přečetli za rok 0-2 knihy	Vnímají knihu spíše jako příjemně strávený čas	Vnímají knihu spíše jako zdroj informací
Dívky	10	2	8
Chlapci	21	6	15
Součet	31	8	23
údaje v %	**100 %**	**26 %**	**74 %**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 14: Respondenti, kteří přečetli za rok 3-5 knih

	Počet respondentů, kteří přečetli za rok 3-5 knih	Vnímají knihu spíše jako příjemně strávený čas	Vnímají knihu spíše jako zdroj informací
Dívky	17	12	5
Chlapci	14	5	9
Součet	31	17	14
údaje v %	**100 %**	**55 %**	**45 %**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 15: Respondenti, kteří přečetli za rok 6 a více knih

	Počet respondentů, kteří přečetli za rok 6 a více knih	Vnímají knihu spíše jako příjemně strávený čas	Vnímají knihu spíše jako zdroj informací
Dívky	22	18	4
Chlapci	18	10	8
Součet	40	28	12
údaje v %	**100 %**	**70 %**	**30 %**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 13, 14 a 15

Z dat předložených v tabulce č. 13, 14 a 15 vyplývá, že objem četby má vliv na vztah ke knize. Se vzrůstajícím počtem knih se mění preferovaná funkce četby; funkce instrumentální ustupuje funkci estetické a relaxační, která se podílí na realizaci čtenářského zážitku. Žák již nevnímá knihu pouze jako informační zdroj, jehož využitelnost by mohl aplikovat v běžném životě, ale je rozvíjen především jeho vztah ke čtení, který je po osvojení primárních čtenářských dovedností (společně se sdílením čtenářské zkušenosti) stěžejním předpokladem rozvoje čtenářské gramotnosti.

Závěr:

Objem četby ovlivňuje vztah pubescenta ke knize a s ním i rozvoj čtenářské gramotnosti. Tímto je potvrzena hypotéza č. 5 *(U žáků 6. tříd má objem četby vliv na kvalitu čtení a formuje jejich vztah ke knize.).*

7.4 Sdílení čtenářských zkušeností ve výuce literární výchovy

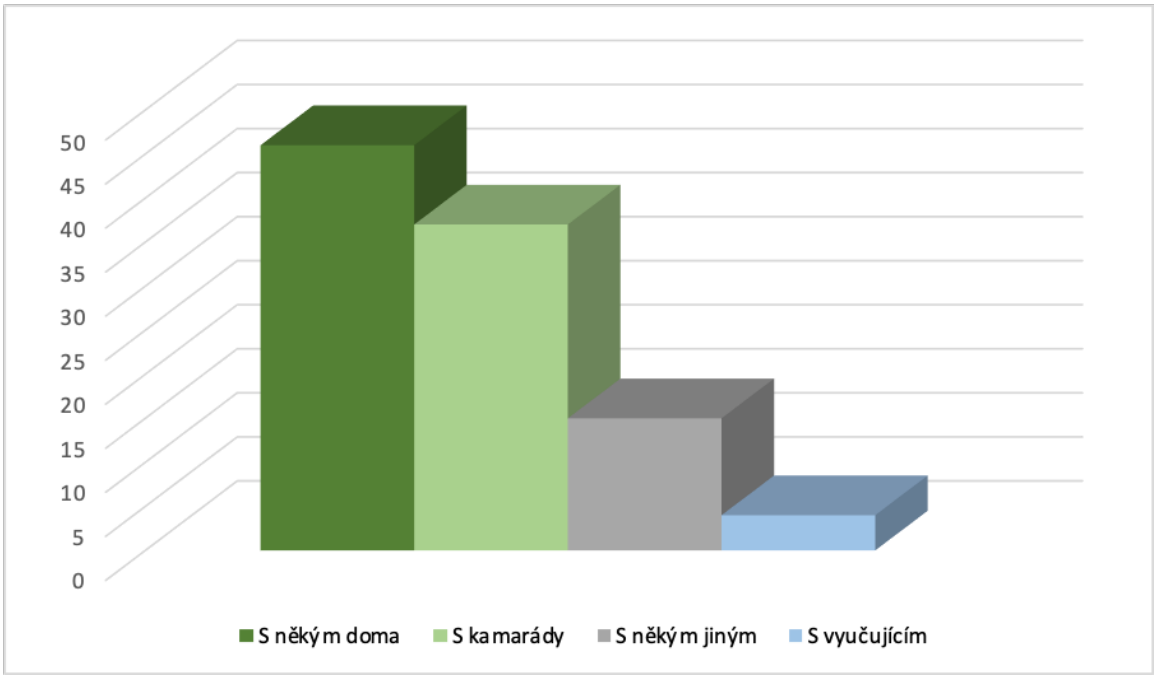
Otázka č. 6: *S kým si nejčastěji o přečtené knížce povídáš?*

Hypotéza č. 6: Žák 6. třídy nesdílí své zážitky z četby v hodinách literární výchovy.

Otázka č. 6

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 6 byla polouzavřená otázka č. 6 s nabídkou odpovědí (s kamarády / s někým doma / s vyučujícím / s někým jiným). Tato otázka zjišťovala, jakou roli zastává vyučující českého jazyka (potažmo výuka českého jazyka a literatury) v rozvoji klíčové roviny čtenářské gramotnosti, kterou je sdílení. Získaná data jsou vložena do názorného grafu (graf č. 5).

Graf č. 5: Sdílení čtenářských zkušeností



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář ke grafu č. 5

Proces čtení a zážitky, které čtenář získává při čtení, je nutné reflektovat (zájem učitelů o četbu žáků je žádoucí). Na základě analýzy dat je poukázáno na tendence vedoucí k nerovnoměrnému rozvíjení rovin čtenářské gramotnosti v rámci literární výchovy. Na základě porovnání výše zmíněných výsledků můžeme konstatovat, že žáci nejvíce sdílí čtenářskou zkušenost v domácím prostředí, následně se svými kamarády a nejméně se svým vyučujícím.

Závěr:

Žáci 6. tříd nejsou vyučujícími v rámci literární výchovy vedeni ke vzájemnému sdílení svých čtenářských zkušeností. Tímto je potvrzena hypotéza č. 6 *(Žák 6. třídy nesdílí své zážitky z četby v hodinách literární výchovy.).*

7.5 Čtenářské preference pubescentů

Otázka č. 2: *Kolik hodin denně strávíš na internetu?*

Otázka č. 3: *Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* ☐ *(doplň).*

Otázka č. 4: *Kolik knih přečteš za rok?*

Otázka č. 7: *Čteš básně?*

Otázka č. 8: *Proč nečteš básně?*

Hypotéza č. 7: Žáci 6. tříd spíše nečtou poezii.
Hypotéza č. 8: Žáci 6. tříd, kteří čtou poezii, jsou čtenářsky nadprůměrně aktivní (vzhledem k ostatním dotazovaným žákům).
Hypotéza č. 9: Pro žáky 6. tříd je četba poezie náročná z hlediska porozumění.

Otázka č. 7

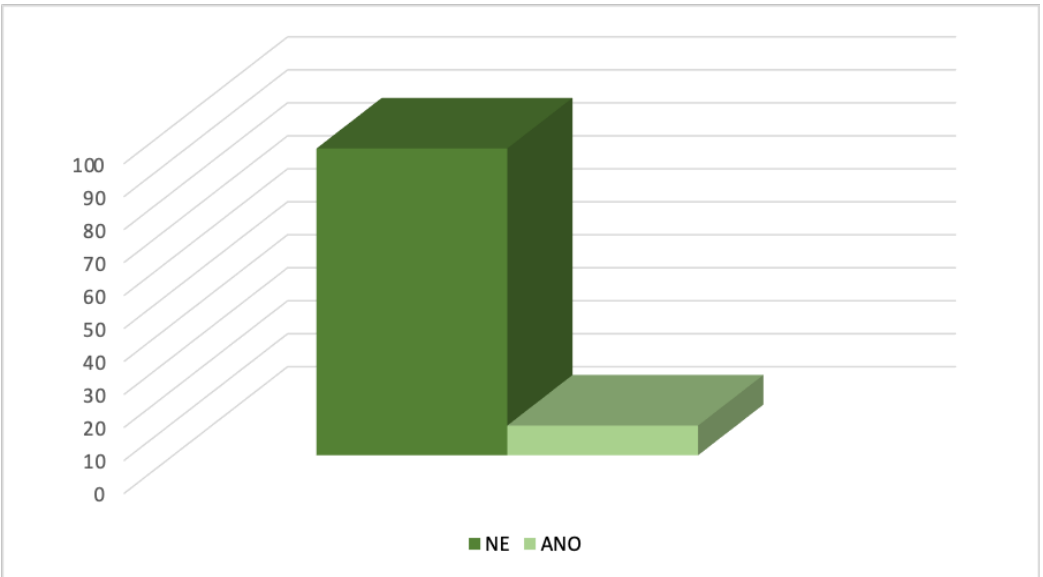
Hypotéza č. 7 byla vyhodnocována na základě uzavřené otázky č. 7 s nabídkou odpovědí ano / ne. Získaná data byla vložena do tabulky č. 16 a názorného grafu (graf č. 6).

Tabulka č. 16: Respondenti, kteří čtou básně

Respondenti – chlapci i dívky	Součet
Ne	93 (91 %)
Ano	9 (9 %)

Zdroj: Autorka práce, 2022

Graf č. 6: Zájem o poezii



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář ke grafu č. 6

Dle získaných dat není poezie mezi pubescenty vyhledávaný žánr, většina respondentů poezii nečte.

Otázka č. 7, 3

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 8 *(Žáci 6. třídy, kteří čtou poezii, jsou čtenářsky nadprůměrně aktivní (vzhledem k ostatním dotazovaným žákům).)* byly otázky č. 7 a 3. Na základě otázky č. 7 byla vymezena skupina respondentů, kteří čtou poezii, zohledněno bylo také jejich pohlaví. Následně pomocí otázky č. 3 *(Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš (doplň).)* byl vyhodnocován vztah mezi četbou poezie a kvalitou čtení (přístupem k četbě). Vyhodnocená data byla vložena do tabulky č. 17.

Tabulka č. 17: Vztah mezi četbou poezie a kvalitou čtení

	Respondenti, kteří čtou poezii	**Čte uvědoměle**	**Povrchní styl čtení**
Dívky	7	7	0
Chlapci	2	2	0

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 17

Respondenti, kteří odpověděli, že čtou básně, zároveň všichni zvolili v otázce č. 3 *(Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* [ ] *(doplň).)* z výběru odpovědí (co nejrychleji přečíst (přečteš si v knize jen to nejdůležitější) / číst pomaleji (čteš uvědoměle a nad knihou přemýšlíš) / nic z toho se ke mně nehodí, mám to jinak... (doplň)) odpověď b). Z analyzovaných dat můžeme vyvodit, že čtenáři poezie (mezi žáky 6. tříd) preferují spíše uvědomělé čtení.

Otázka č. 7, 4, 2

Pro vyhodnocení hypotézy č. 8 *(Žáci 6. tříd, kteří čtou poezii, jsou čtenářsky nadprůměrně aktivní (vzhledem k ostatním dotazovaným žákům).)* byla využita také data z otázky č. 4 *(Kolik knih přečteš za rok?).* Zkoumán byl vztah mezi četbou poezie a ročním objemem četby. Doplňující informací u čtenářů poezie byl čas strávený na internetu za den, otázka č. 2 *(Kolik hodin denně strávíš na internetu?).* Vyhodnocená data byla vložena do tabulky č. 18.

Tabulka č. 18: Vztah mezi četbou poezie a objemem četby

	Respondenti, kteří čtou poezii	**Počet knih přečtených za rok u jednotlivých respondentů**	**Průměrný počet přečtených knih**	**Průměrný čas strávený na internetu za rok**
Dívky	7	11, 14, 10, 5, 10, 3, 12	9	1,6 x 365 = 584
Chlapci	2	10, 7	8,5	1,9 x 365 = 694
Součet	**9**	-	**8,8**	**639**

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 18 (srovnání s tabulkou č. 7 - viz níže)

U žáků 6. tříd, kteří čtou poezii, je viditelný nárůst počtu přečtených knih za rok (oproti ostatním respondentům). U této skupiny žáků je také důležitým ukazatelem průměrný čas strávený na internetu, jenž je značně nižší oproti souhrnnému vyhodnocení. Na základě získaných dat můžeme opět potvrdit vliv internetu na kvalitu čtenářských aktivit.

Srovnání: **Tabulka č. 7: (Porovnání počtu přečtených knih za rok a času stráveného na internetu za rok)**

	Počet respondentů	Průměrný čas (h) na internetu za rok	Průměrný počet knih přečtených za rok
Dívky	49	985	6
Chlapci	53	1387	4
Součet	102	1186	5

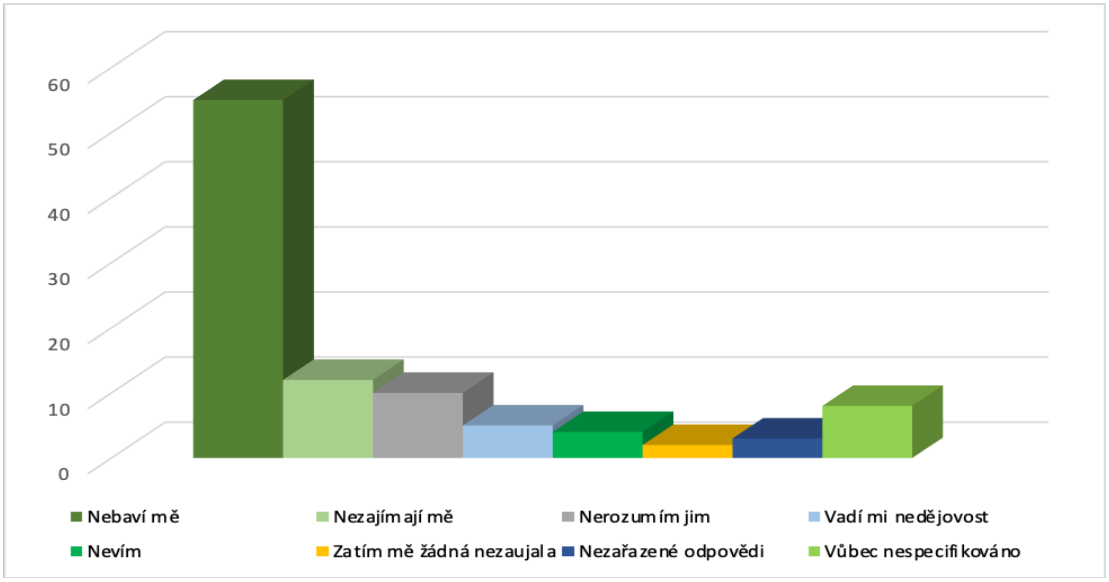
Zdroj: Autorka práce, 2022

Otázka č. 8

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 9 *(Pro žáky 6. tříd je četba poezie náročná z hlediska porozumění.)* byla otevřená otázka č. 8 *(Proč nečteš básně?).* Otázka č. 8 navazovala na otázku č. 7 a zjišťovala, proč respondenti nemají zájem o poezii. Tato otázka byla položena 93 žákům 6. tříd, kteří uvedli, že poezii nečtou.

Odpovědi respondentů byly rozděleny do 7 skupin s tím, že poslední skupina představuje výčet odpovědí, které nelze zařadit do žádné z předchozích skupin. Jedná se o tyto skupiny odpovědí: 1. nebaví mě, 2. nezajímají mě, 3. nerozumím jim, 4. vadí mi nedějovost, 5. nevím, 6. zatím mě žádná nezaujala, 7. nezařazené odpovědi, 8. vůbec nespecifikováno. Do skupiny „nezařazené odpovědi“ patří následující: *„Raději básně zpívám.“; „Raději básně vymýšlím.“* a *„Poezie je pro holky.“*. Získaná data byla vložena do názorného grafu (graf č. 7).

Graf č. 7: Příčina nezájmu o poezii z pohledu žáků



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář ke grafu č. 7

Více než polovina žáků 6. tříd uvedla, že nečte poezii, protože je nebaví. Dále bylo v odpovědích často uváděno, že je poezie nezajímá, nerozumí jí nebo preferují u četby dějovost. Většinu rozřazených odpovědí dle funkčního hlediska sjednocuje nezájem, jehož příčinu můžeme vypozorovat jednak z jednotlivých odpovědí, ale také na základě úrovně čtenářské aktivity, jež byla prokázána u čtenářů poezie. Dle analyzovaných dat můžeme konstatovat, že nezájem a odcizení se tomuto literárnímu žánru je u většiny respondentů důsledkem kvality čtenářských aktivit, s čímž souvisí i užívání internetového prostředí.

Závěr:

Většina žáků 6. tříd nečte poezii. Tímto můžeme potvrdit hypotézu č. 7 *(Žáci 6. tříd spíše nečtou poezii.).*

U skupiny žáků 6. tříd, kteří čtou poezii, se ukázalo, že se jedná o aktivní čtenáře, kteří se objemem četby a přístupem k textu vymezují vůči ostatním vrstevníkům. V průměru za rok přečtou o 3-4 knihy více a stráví na internetu ročně v průměru o 328 hodin méně času než ostatní žáci, čímž se opět potvrzuje vliv internetu na objem četby. Tímto můžeme potvrdit hypotézu č. 8 *(Žáci 6. tříd, kteří čtou poezii, jsou čtenářsky nadprůměrně aktivní (vzhledem k ostatní dotazovaným žákům).).* Četba poezie je náročnější na porozumění, vyžaduje čtenáře zkušeného, který přistupuje k četbě textu uvědoměle, nikoliv povrchně. Na základě analýzy odpovědí žáků 6. tříd, kde uváděli příčinu jejich nezájmu o poezii, můžeme potvrdit také hypotézu č. 9 *(Pro žáky 6. tříd je četba poezie náročná z hlediska porozumění.)*.

7.6 Čtenářské preference pubescentů v internetovém prostředí

Otázka č. 2: *Kolik hodin denně strávíš na internetu?*

Otázka č. 3: *Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš* ☐ *(doplň).*

Otázka č. 4: *Kolik knih přečteš za rok?*

Otázka č. 9: *Jaké texty na internetu nejčastěji čteš?*

Hypotéza č. 10: Internet zprostředkovává žákům 6. tříd různorodé typy textů, které neoslabují jejich čtenářské aktivity, ale naopak je posilují.

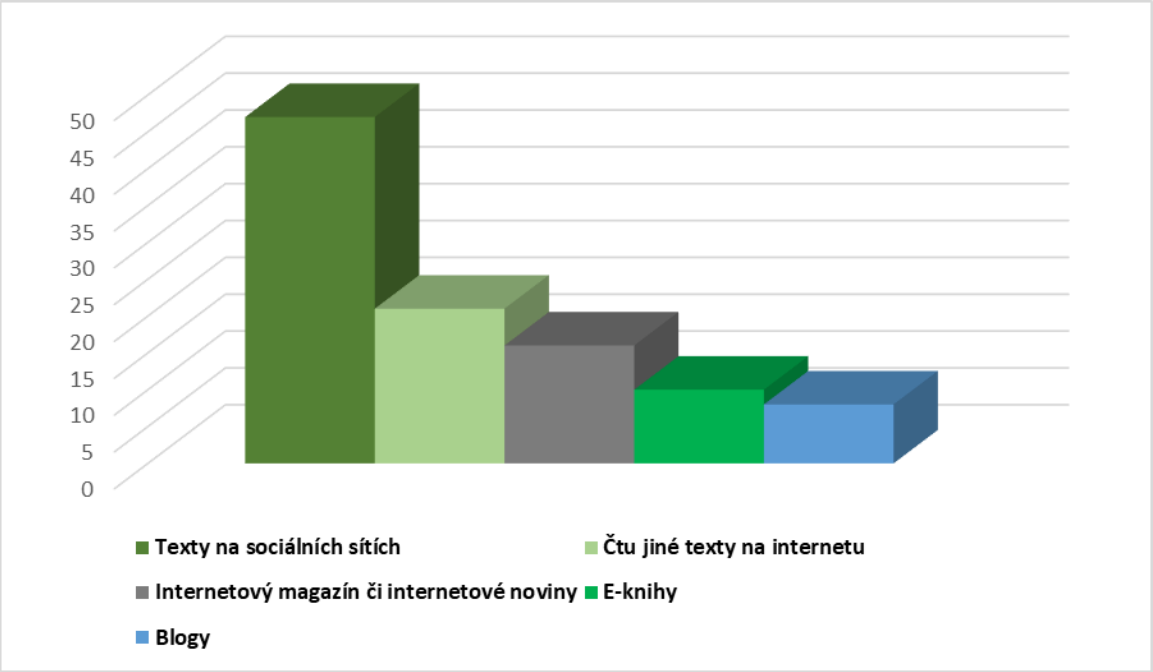
Hypotéza č. 11: Žáci 6. tříd v internetovém prostředí inklinují k četbě kratších textů (méně náročným na porozumění).

Otázka č. 9 (2, 3, 4, 5)

Podnětem pro stanovení hypotézy č. 10 byla stanoviska, která Jiří Trávníček předložil na základě výzkumu dospělých. Trávníček internet představil jako médium, které zprostředkovává čtenáři kontakt s nejrůznějšími typy textů. Internet podle něho nesnižuje čtenářskou aktivitu u dospělých, ale naopak.[222] Cílem této hypotézy bylo potvrdit, či vyvrátit, že i v případě žáků 6. tříd se internet vyznačuje takovýmto působením.

Podkladem pro vyhodnocení obou hypotéz (hypotéza č. 10, 11) byla polouzavřená otázka č. 9 s nabídkou odpovědí *(*internetový magazín či internetové noviny / blogy / texty na sociálních sítích / e-knihy / jiné texty na internetu) a současně data analyzovaná na základě otázek č. 2, 3, 4 a 5. Získaná data byla vložena do grafu (graf č. 8).

Graf č. 8: Preferované texty na internetu



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář ke grafu č. 8

Dle výše uvedených informací respondenti nejvíce čtou texty v prostředí sociálních sítí, což potvrdilo 47 dotazovaných. Internetový magazín či noviny na internetu čte 16 respondentů. E-knihy nejsou respondenty na internetu často vyhledávány, uvedlo je jako svou preferenci pouze 10 z nich. Nejméně jeví respondenti zájem o blogy.

Na základě dat získaných prostřednictvím otázky č. 9 můžeme konstatovat, že internet nabízí svým uživatelům různé druhy textů, čímž u nich může zvyšovat čtenářskou

[222] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007).* Brno: Host, 2008. s. 32-33. ISBN 978-80-7294-270-1.

aktivitu. Lze dokonce i předpokládat, že žáci 6. tříd jsou vysoce čtenářsky aktivními v četbě textů, které internetové prostředí nabízí, neboť sociální sítě, které nejčastěji čte téměř polovina respondentů, jsou převážně založeny na textovém obsahu. Tato čtenářská aktivita ale představuje pro mladého čtenáře vysoké riziko, které je objasněno na základě analýzy předchozích dat. Z dat, které byly poskytnuty prostřednictvím otázky č. 9 a předchozími otázkami č. 2, 3, 4 a 5, vyplývá, že ke zvyšování čtenářské aktivity v internetovém prostředí dochází na úkor kvality čtenářských dovedností, potažmo zájmu o tištěné médium (knihu).

Dle analyzovaných dat získaných otázkou č. 9 žáci 6. tříd v internetovém prostředí inklinují k četbě krátkých textů, jež jsou současně charakterizovány svojí nenáročností z hlediska porozumění. Jedná se o texty, které obsahují převážně „klíčové" informace a čtenáře vybízí při jejich dekódování k povrchnímu stylu čtení.

Závěr:

Na základě porovnání výše zjištěných výsledků se stanoviskem Jiřího Trávníčka nemůžeme souhlasit, neboť čtení internetových textů sice způsobuje navýšení čtenářské aktivity, ale dochází ke snížení její kvality a zájmu o četbu knih. Nelze tedy potvrdit hypotézu č. 10 *(Internet zprostředkovává žákům 6. tříd různorodé typy textů, jež neoslabují jejich čtenářské aktivity, ale naopak je posilují.).* Dle analyzovaných dat můžeme vyvodit závěr, že žáci 6. tříd čtou na internetu převážně texty kratšího charakteru, které nejsou náročné na porozumění. Tímto můžeme potvrdit hypotézu č. 11 *(Žáci 6. tříd v internetovém prostředí inklinují k četbě kratších textů (méně náročných na porozumění).).*

7.7 Preference četby v kontextu ostatních volnočasových aktivit pubescentů

Otázka: č. 10: *Jakým aktivitám dáváš nejčastěji přednost ve volném čase?*

Hypotéza č. 12: Četba není schopna konkurovat ostatním volnočasovým aktivitám žáků 6. tříd.
Hypotéza č. 13: Preferovanou aktivitou žáků 6. tříd je hraní počítačových her.

Otázka č. 10

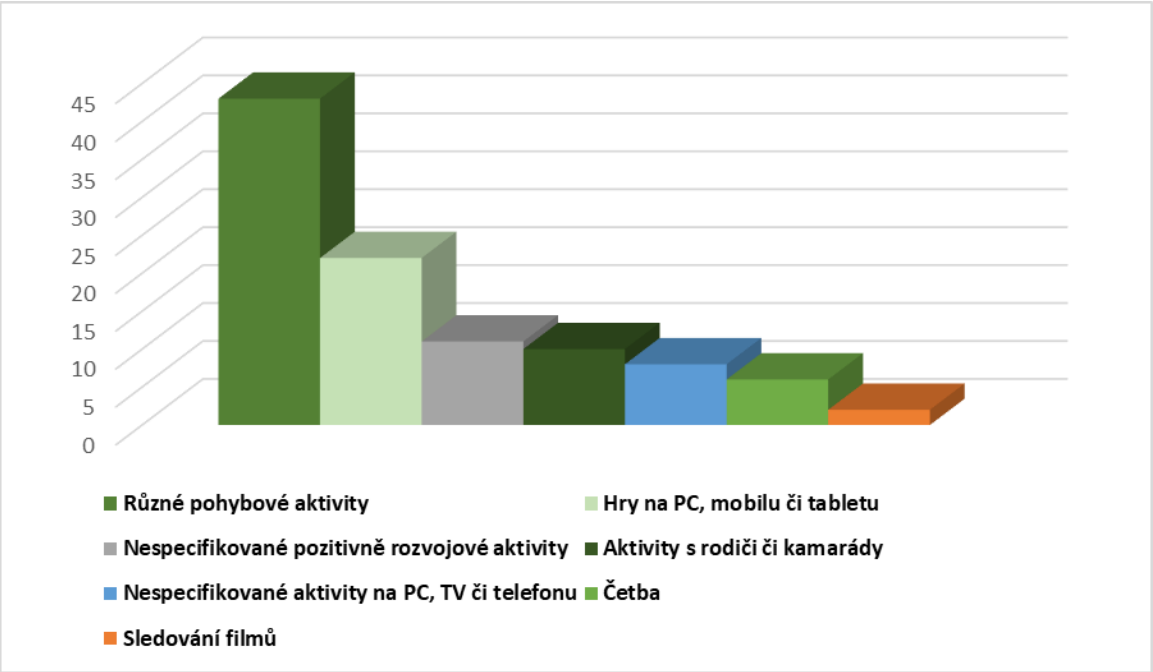
Podkladem pro vyhodnocení obou výše zmíněných hypotéz (hypotézy č. 12, 13) byla otevřená otázka č. 10. Žáci explicitně uváděli aktivity, které preferují ve svém volném čase. Informace byly rozděleny do skupin dle jejich zaměření a následně byla vyhodnocena četnost jednotlivých druhů volnočasových aktivit. Výsledná data byla poté vložena do tabulky č. 19, grafu (graf č. 9) a následně interpretována.

Tabulka č. 19: Preferované volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity	Počet respondentů	Četnost v procentech
Různé pohybové aktivity	43	42 %
Hry na PC, mobilu či tabletu	22	21 %
Nespecifikované pozitivně rozvojové aktivity	11	11 %
Aktivity s rodiči či kamarády	10	10 %
Nespecifikované aktivity na PC, TV či telefonu	8	8 %
Četba	6	6 %
Sledování filmů	2	2 %

Zdroj: Autorka práce, 2022

Graf č. 9: Preferované volnočasové aktivity



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář ke grafu č. 9

Žáci uváděli více než jednu odpověď, proto se počet odpovědí neslučuje s počtem respondentů. Data získaná na základě otázky č. 10 přinesla pozitivní zjištění, a to i přesto, že poukázala na nepřekonatelnou konkurenci preferovaných volnočasových aktivit, jejichž vlivům kniha není schopna odolávat. Nejčastěji zmiňovanou položkou jsou pohybové aktivity, z nich jsou pak nejvíce oblíbené převážně sporty (především fotbal, florbal či gymnastika), a to i přesto, že v době, kdy respondenti vyplňovali dotazník, pandemická omezení a klimatické podmínky pohybovým aktivitám příliš nepřály. Na druhém místě respondenti volili hry na PC, mobilu či tabletu. Nutno říct, že navýšení tohoto druhu aktivit může být též způsobeno nepřízní počasí a pandemickými restrikcemi. Na třetím místě se umístily preferované aktivity, které nejsou konkrétně specifikovány, ale vzájemně jsou spojovány vlastností, jež pozitivně působí na rozvoj respondenta. Jednalo se například o hru na hudební nástroj, tvorbu náhrdelníků, malování, odpočinek, rybaření aj. Na čtvrtém místě se objevovaly aktivity s rodiči či kamarády. Jednalo se například o společné hraní deskových her, přímou komunikaci s kamarády aj. Další preferované aktivity nebyly specifikovány, ale týkaly se užívání počítače, telefonu či sledování televize *(počítač / comp / PC / TV / telefon).* Četba skončila na předposledním místě, z čehož můžeme usuzovat, že není mezi respondenty významně preferovanou aktivitou. Na posledním místě skončilo sledování filmů, což představuje spíše doplňující informaci.

Závěr:

Z analyzovaných dat vyplývá, že postavení četby v kontextu ostatních volnočasových aktivit žáků 6. tříd není natolik významné, aby mohla odolávat silnějším konkurenčním aktivitám. Výše stanovená hypotéza č. 12 *(Četba není schopna konkurovat ostatním volnočasovým aktivitám žáků 6. tříd.)* se tedy potvrdila.

Současně překvapivým zjištěním byla četnost pohybových aktivit, které preferuje téměř polovina žáků 6. tříd, a to i přes nepříznivou situaci, jež neumožňovala pohybové aktivity plně realizovat ve veřejném prostoru a vyzývala spíše k pobytu doma. Na základě těchto získaných dat hypotéza č. 13 *(Preferovanou aktivitou žáků 6. tříd je hraní počítačových her.)* nebyla potvrzena.

7.8 Internet jako zprostředkovatel kontaktu s knihou a zábavy

Otázka č. 11: *Za jakým účelem využíváš internet?*

Otázka č. 12: *Odkud bereš inspiraci pro výběr knih?*

Hypotéza č. 14: Žáci 6. tříd nevnímají internet jako nástroj seberozvoje (vzdělávání), ale jako formu (zdroj) zábavy.
Hypotéza č. 15: U žáků 6. tříd je internetové prostředí potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou.
Hypotéza č. 16: Škola inspiruje žáky 6. třídy při výběru četby.

Otázka č. 11

Podnětem pro stanovení hypotézy č. 14 byl dokument Strategie 30+[223]. Při podpoře zařazování digitálních technologií do výuky a vedení žáků k jejich využívání za účelem vzdělávacím[224] je žádoucí zjistit postoj žáků k digitálnímu médiu. Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 14 se stala otevřená otázka č. 11. Ta zjišťovala, za jakým účelem žáci 6. tříd využívají internet. Respondenti uváděli více možností, které byly pro přehlednost roztříděny do několika oblastí. Získaná data jsou znázorněna v tabulce č. 20 a grafu (graf č. 10).

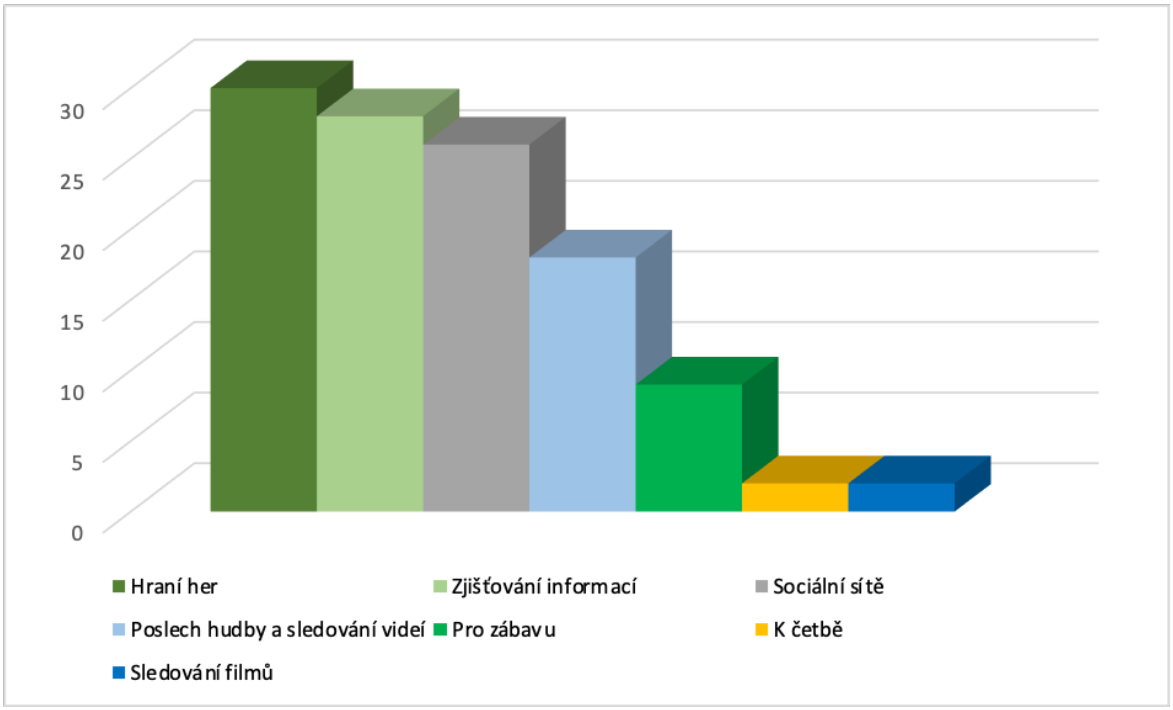
Tabulka č. 20: Cíle využívání internetu

Cíle využívání internetu	Počet respondentů	Dívky	Chlapci
Hraní her	30	9	21
Zjišťování informací	28	16	12
Sociální sítě	26	16	10
Poslech hudby a sledování videí	18	10	8
Pro zábavu	9	4	5
K četbě	2	2	0
Sledování filmů	2	1	1

Zdroj: Autorka práce, 2022

[223] Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 31. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.
[224] Specifikováno v kapitole 3 Čtenářství v kontextu sociokulturních změn s ohledem na vzdělávání (konkrétně podkapitola: Digitální technologie jako nástroj podporující čtenářství).

Graf č. 10: Cíle využívání internetu



Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 20

Žáci uváděli více než jednu odpověď, proto se počet odpovědí neslučuje s počtem respondentů. Žáky je internet nejčastěji užíván ke hraní her, což se týká převážně chlapců. Pro dívky jsou na internetu nejdůležitější sociální sítě. Užívání internetu za účelem zjišťování informací bylo nejčastěji specifikováno do dvou oblastí: jako získávání přehledu o aktuálních informacích (zprávy ze světa, aktuality aj.) a získávání informací spjatých se školou (referát, projekt, domácí úkol aj.). Toto zjištění se jeví jako znepokojující, neboť pokud vycházíme z tabulky č. 7 *(Porovnání počtu přečtených knih za rok a času stráveného na internetu za rok)*, zde žáci jeví větší zájem o internetové prostředí než o četbu knih. Poukazováno je na možné nedostatečné ověřování internetových zdrojů a přeceňování jejich kvality.

Ze sociálních sítí je nejvíce užívána platforma Facebook, Instagram nebo TikTok. Poslech hudby a sledování videí bylo nejčastěji uváděno ve spojitosti s užíváním YouTube, tento server užívá 14 respondentů. Z tohoto důvodu byl YouTube, ač se jedná o sociální síť, vyčleněn zvlášť. 4 respondenti výslovně uvedli i požadavek zábavnosti, který videa a hudba musí splňovat, a 3 respondenti přímo zmínili, že sledují především videa youtuberů. Nespecifikovanou, ale na druhé straně výstižnou byla u 9 respondentů odpověď *„pro zábavu“*. Pouze dva respondenti uvedli, že internet užívají k četbě knih.

Závěr:

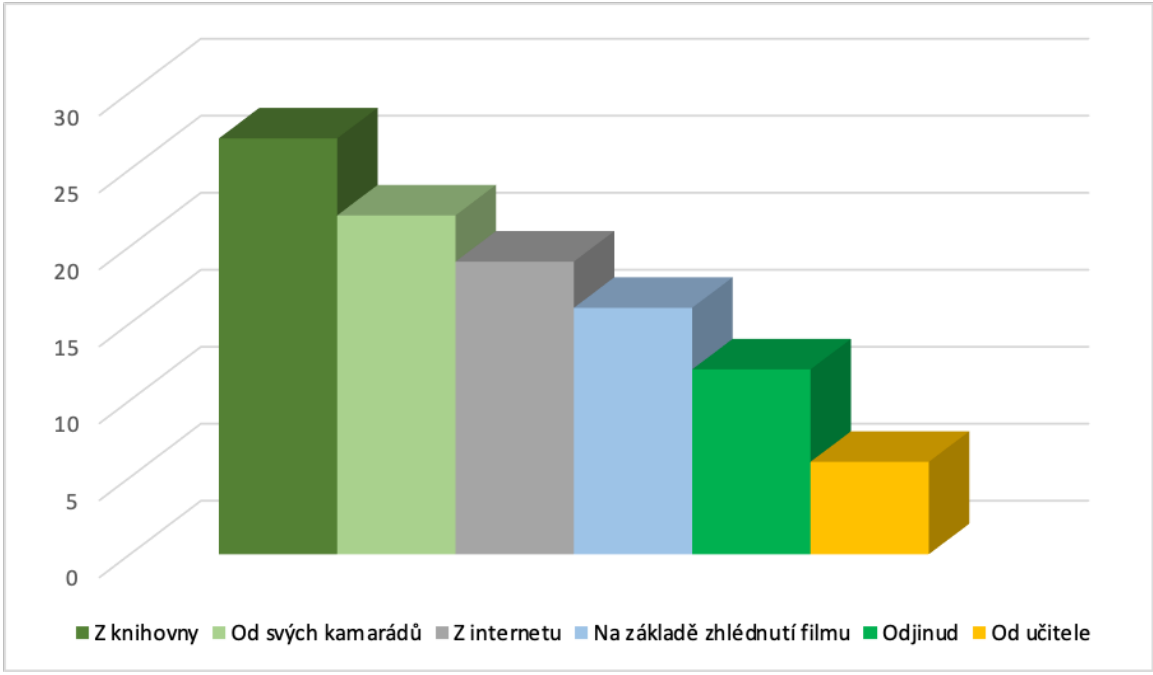
Na základě získaných dat můžeme konstatovat, že i přesto, že 28 žáků 6. tříd užívá internet za účelem zjišťování informací a 2 respondenti k četbě, většina vnímá internet jako zdroj zábavy a odpočinku. Potvrzuje se tak hypotéza č. 14 *(Žáci 6. tříd nevnímají internet jako nástroj seberozvoje (vzdělávání), ale jako formu (zdroj) zábavy.)*

Otázka č. 12

Podnětem ke stanovení hypotézy č. 15 *(U žáků 6. tříd je internetové prostředí potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou.)* byla stanoviska předložená Jiřím Trávníčkem[225], podle kterých se digitální a tištěné medium vzájemně sbližuje, doplňuje a profituje z existence toho druhého.[226] Na základě tohoto přístupu byla stanovena výše zmíněná hypotéza, která ověřovala, zda zmíněné stanovisko platí také v případě žáků 6. tříd.

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 15 a hypotézy č. 16 *(Škola inspiruje žáky 6. třídy ve výběru četby.)* byla polouzavřená otázka č. 12 *(Odkud bereš inspiraci pro výběr knih?)* s nabídkou odpovědí: od učitele (z hodin literární výchovy) / od svých kamarádů (spolužáků) / z knihovny / na základě zhlédnutí filmu / z internetu / odjinud (doplň). Respondenti vybírali pouze 1 odpověď. Získaná data byla vložena do grafu (graf č. 11).

Graf č. 11: Inspirace pro výběr knih



Zdroj: Autorka práce, 2022

[225] Tato stanoviska jsou zmíněna v teoretické části, v kapitole 3 Čtenářství v kontextu sociokulturních změn s ohledem na vzdělávání (konkrétně podkapitola: Digitální technologie jako nástroj podporující čtenářství).
[226] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 30-31. ISBN 978-80-7294-515-3.

Komentář ke grafu č. 11

Data získaná na základě otázky č. 12 *(Odkud bereš inspiraci pro výběr knih?)* poukazují na skutečnost, že v rámci předmětu český jazyk a literatura není u respondentů podněcován výběr knižních titulů. Pouze 6 žáků zmínilo, že se při výběru knih inspirovali od učitele. I přesto, že v posledních letech byl vlivem pandemických restrikcí často omezen provoz služeb, 27 žáků označilo jako zdroj inspirace pro výběr knih knihovnu, což je pozitivní výsledek. Dále se nejčastěji respondenti inspirují ve výběru knih vzájemně (22 respondentů). 19 respondentů si vybírá knihy na internetu, což dokládá, že internetové prostředí je potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou. Ostatní respondenty motivuje k výběru knih zhlédnutí filmu (16 respondentů) či jiná zkušenost (12 respondentů).

Závěr:

19 respondentů uvedlo, že se inspiruje pro výběr knih na internetu, což dokládá potenciál internetového prostředí pro kontakt s knihou. Hypotéza č. 15 *(U žáků 6. tříd je internetové prostředí potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou.)* je tedy potvrzena.

U žáků 6. tříd je výběr knižních titulů nejméně podněcován školním prostředím, jako nejvíce funkční se v tomto ohledu jeví knihovny. Hypotéza č. 16 *(Škola inspiruje žáky 6. třídy ve výběru četby.)* tedy nebyla potvrzena.

7.9 Zájem rodičů o internetové aktivity dětí

Otázka č. 13: *Omezují rodiče tvůj čas na internetu?*

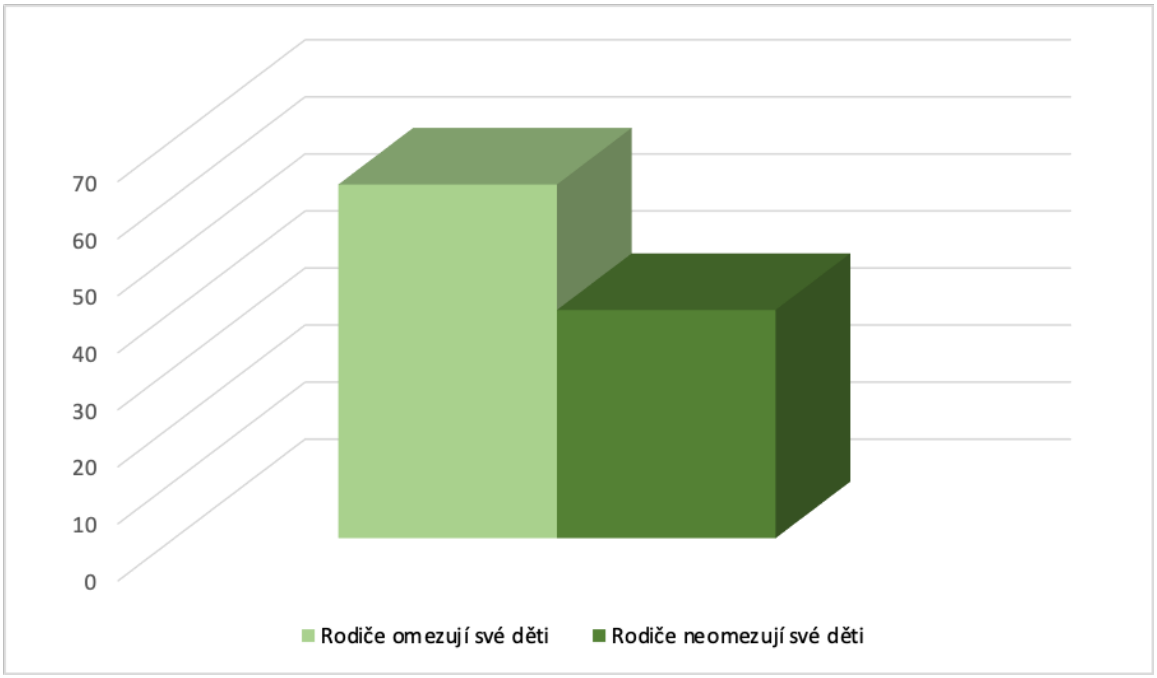
Otázka č. 14: *Zajímají se rodiče o to, za jakým účelem internet používáš?*

Hypotéza č. 17: Rodiče se nesnaží omezovat čas strávený na počítači u svých dětí.
Hypotéza č. 18: Rodiče žáků 6. tříd se nezajímají o účel užívání internetu u svých dětí.

Otázka č. 13

Podkladem pro vyhodnocení hypotézy č. 17 byla uzavřená otázka č. 13 s nabídkou odpovědí ano / ne. Tato otázka zjišťovala, zda rodiče žáků 6. tříd omezují jejich čas na internetu. Získaná data byla vložena do přehledného grafu (graf č. 12) a tabulky č. 21.

Graf č. 12: Přístup rodičů k omezování internetu u dětí



Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 21: Omezování času na internetu rodiči

Počet respondentů	Rodiče omezují čas svých dětí na internetu	Rodiče neomezují čas na internetu u svých dětí
102 (100 %)	62 (61 %)	40 (39 %)

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 21

U 62 žáků rodiče omezují jejich čas strávený na internetu. U 40 žáků rodiče tuto dobu neomezují.

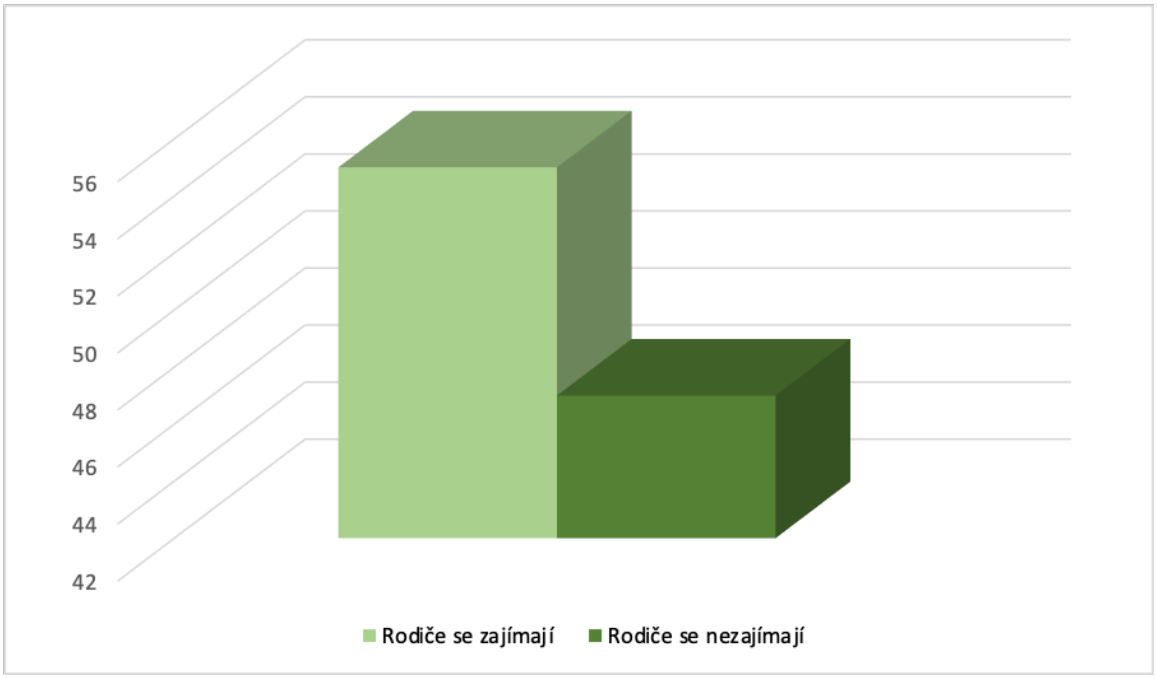
Závěr:

Většina rodičů žáků 6. tříd omezuje jejich čas na internetu. Dle analyzovaných dat můžeme konstatovat, že hypotéza č. 17 *(Rodiče se nesnaží omezovat čas strávený na počítači u svých dětí.)* je neplatná.

Otázka č. 14

Podkladem pro potvrzení či vyvrácení hypotézy č. 18 *(Rodiče žáků 6. tříd se nezajímají o účel užívání internetu u svých dětí.)* byla uzavřená otázka č. 14 *(Zajímají se rodiče o to, za jakým účelem internet používáš?)* s nabídkou odpovědí ano / ne. Získaná data byla vložena do tabulky č. 22 a názorného grafu (graf č. 13).

Graf č. 13: Zájem rodičů o účel užívání internetu u dětí



Zdroj: Autorka práce, 2022

Tabulka č. 22: Zájem rodičů o účel užívání internetu u dětí

Počet respondentů	**Rodiče se zajímají o účel internetových aktivit u svých dětí**	**Rodiče se nezajímají o účel internetových aktivit u svých dětí**
102 (100 %)	55 (54 %)	47 (46 %)

Zdroj: Autorka práce, 2022

Komentář k tabulce č. 22

V případě 55 (54 %) žáků 6. tříd se jejich rodiče zajímají, za jakým účelem užívají internet. U 46 % respondentů se o působení svých dětí na internetu rodiče nezajímají. Výsledky nejsou zcela pozitivní, ale většina rodičů projevuje zájem a kontroluje pohyb svého dítěte v internetovém prostředí.

Závěr:

Většina rodičů se zajímá, za jakým účelem jejich děti užívají internet. Hypotéza č. 18 *(Rodiče žáků 6. tříd se nezajímají o účel užívání internetu u svých dětí.)* je tedy neplatná.

8 SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÝCH VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Průměrný žák 6. třídy stráví na internetu 3,2 hodin denně. Dívky tráví na internetu méně času a jsou více čtenářsky aktivní než chlapci. U žáků 6. tříd má doba strávená na internetu vliv na jejich přístup k četbě. Se zvyšujícím se časem stráveným na internetu se snižuje kvalita jejich čtenářských dovedností. Způsob čtení (kvalita čtení), který je při četbě knihy žáky aplikován, je ovlivněn užíváním internetu. Potvrzen byl nepřímo úměrný vztah mezi průměrným časem stráveným na internetu za rok a průměrným počtem knih přečtených za rok, kdy se zvyšujícím se časem stráveným na internetu v obou skupinách (u chlapců i dívek) se snižuje zájem o četbu knih. Můžeme předpokládat také snížení kvality porozumění textu. Kvalita čtenářských dovedností je více ohrožena u chlapců než u dívek. Je ale potřeba si uvědomit možnost zkreslení těchto údajů, neboť bylo zjištěno, že více než polovina chlapců tráví na internetu „přiměřený" čas (vzhledem k ostatním respondentům), a to 0-3 hodiny denně. Celkový průměr hodin strávených na internetu ve skupině chlapců je však ovlivněn především těmi, již tráví v internetovém prostředí 6 a více hodin denně. Těch je ale pouze 28 % z celkového počtu.

Více než polovina dotazovaných dívek čte knihu uvědoměle (nad knihou přemýšlí), oproti tomu většina chlapců se naopak snaží text přečíst co nejrychleji (vybrat jen to nejdůležitější). Potvrdilo se, že kvalita čtení má vliv na vztah ke knize. U respondentů, kteří čtou pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlejí), je v obou skupinách (u dívek i chlapců) kniha vnímána jako zdroj zážitku (příjemně strávený čas). Respondenti, kteří mají sklon spíše k rychlému čtení (přečtou si jen „klíčové" informace), vnímají text především jako zdroj informací, čímž přicházejí o zážitek z četby.

Objem četby má pozitivní vliv nejen na kvalitu porozumění textu, ale také na vztah ke knize jako takové. Potvrdilo se, že se vzrůstajícím počtem knih přečtených za rok se mezi respondenty proměňuje jejich vnímaní knihy, kdy četba knih pro ně již nepředstavuje pouze okleštěný zdroj informací, ale především zdroj potěšení, čtenářského zážitku. Tím je rozvíjena stěžejní rovina čtenářské gramotnosti, a to vztah k četbě.

V rámci literární výchovy nejsou žáci 6. tříd dostatečně motivováni ke sdílení čtenářské zkušenosti. Dále bylo zjištěno, že četba poezie není mezi žáky preferována, 91 % respondentů poezii nečte. Četba poezie vyžaduje uvědomělé čtení. U čtenářů poezie byly zjištěny nadprůměrné kvality čtenářských aktivit a zásadní snížení počtu hodin strávených na internetu za den oproti ostatním respondentům. Takto byl opět potvrzen vliv internetu

na kvalitu porozumění při čtení. Bylo ověřeno, že četba poezie je pro žáky 6. tříd náročná na porozumění, proto jimi není vyhledávána.

Podnětem pro stanovení hypotézy č. 10 *(Internet zprostředkovává žákům 6. tříd různorodé typy textů, jež neoslabují jejich čtenářské aktivity, ale naopak je posilují.)* byla stanoviska, která Jiří Trávníček předložil na základě výzkumu dospělých jedinců. Trávníček internet představil jako médium, které zprostředkovává čtenáři kontakt s nejrůznějšími typy textů. Internet podle něj nesnižuje čtenářskou aktivitu u dospělých, ale naopak.[227] Cílem hypotézy č. 10 bylo zjistit, zda stanoviska platí i v případě žáků 6. tříd. Žák 6. třídy je v internetovém prostředí aktivním čtenářem. Ke zvyšování čtenářské aktivity ale dochází na úkor kvality čtenářských dovedností, potažmo zájmu o tištěné médium (knihu). Žáci 6. tříd v internetovém prostředí inklinují k četbě krátkých textů, které nejsou náročné z hlediska porozumění a vedou k upevnění povrchního stylu čtení.

Nejčastěji preferovanou volnočasovou aktivitou mezi žáky 6. tříd jsou pohybové aktivity, které ve volném čase upřednostňuje téměř polovina žáků. Na další pozici se v kontrastu k tomu umístily hry na počítači. Četba není schopna odolávat vlivu ostatních volnočasových aktivit, preferuje ji pouze minimum respondentů.

Podnětem ke stanovení hypotézy č. 14 *(U žáků 6. tříd je internetové prostředí potenciálním podporovatelem kontaktu s knihou.)* byla stanoviska Jiřího Trávníčka, dle kterých se digitální a tištěné médium vzájemně sbližují, doplňují a profitují z existence toho druhého.[228] Výše zmíněná hypotéza ověřovala, zda toto stanovisko platí také v případě žáků 6. tříd. Žáky (především chlapci) je internet nejčastěji užíván k hraní počítačových her, dívky nejčastěji komunikují na sociálních sítích. Žáci 6. tříd vnímají internet spíše jako formu zábavy a odreagování než jako vzdělávací nástroj. 28 respondentů využívá internet za účelem zjišťování informací, většinou vyhledávají informace nutné pro vypracovávání školních úkolů. Žáci 6. tříd jeví větší zájem o internetové prostředí než o četbu. Toto zjištění je znepokojující, neboť nedochází k dostatečnému ověřování internetových zdrojů, a naopak jsou žáky přeceňovány jejich kvality.

Dále bylo zjištěno, že žáci 6. tříd nejsou motivováni při výběru knih v rámci literární výchovy. Nejčastější inspirací při výběru četby se stávají knihovny a dále

[227] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007).* Brno: Host, 2008. s. 32-33. ISBN 978-80-7294-270-1.
[228] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 30-31. ISBN 978-80-7294-515-3.

kamarádi (spolužáci). Internet jako zdroj pro výběr knih uvedlo 19 respondentů, což potvrzuje, že internetové prostředí je potenciálním zprostředkovatelem (mediátorem) kontaktu s knihou.

Rodiče žáků si uvědomují rizika užívání internetového prostředí pro své děti, projevují zájem o jejich aktivity a uplatňují kontrolu nad nimi. 61 % rodičů omezuje u svých dětí čas strávený na internetu a 54 % rodičů se zajímá, za jakým účelem jejich děti internet užívají.

8.1 Diskuse

Oproti předchozím generacím současní pubescentní čtenáři představují novou generaci s odlišnými čtenářskými potřebami, která se hůře přizpůsobuje tradičním metodám vzdělávání, což vyžaduje revizi obsahu vzdělávání v České republice. Toto stanovisko je podpořeno vizí vzdělávací politiky do roku 2030+: *„Modernizace cílů a obsahů vzdělávání a forem i metod učení na všech úrovních soustavy je spolu se zajištěním spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělání a snížením nerovností ve vzdělávání nezbytným předpokladem pro zajištění plnohodnotného života a dlouhodobé uplatnitelnosti jednotlivce ve společnosti a na trhu práce.“*[229] Výsledky výzkumného šetření lze interpretovat jako podklad pro návrhy změn koncepce základního vzdělávání.

Výzkumné šetření poskytlo několik zásadních informací, na základě kterých byla vyhodnocována ostatní data: průměrný žák 6. třídy stráví na internetu 3,2 hodin denně a přečte 5 knih za rok; se zvyšujícím se časem stráveným na internetu se u žáků 6. tříd snižuje kvalita čtení a zájem o četbu. Nepřímá úměra mezi časem stráveným na internetu a objemem četby byla potvrzena i na základě výzkumu, který provedla v letech 2013/2014 Ivana Gejgušová. V roce 2015 Gejgušová oficiálně publikovala výsledky výzkumného šetření, ve kterém zjišťovala průměrný počet knih přečtených za rok a průměrný počet hodin strávených u počítače za den u žáků 6. a 7. tříd. Dle výsledků jejího výzkumného šetření žáci 6. a 7. ročníků průměrně přečtou 6,9 knih za rok a průměrně stráví 2,3 hodin u počítače.[230] Oproti Gejgušové byl v této práci zkoumán průměrný čas strávený za den na internetu (Gejgušová zjišťovala průměrný čas strávený za den u počítače). Tím mohla být zapříčiněna výrazná odlišnost výsledků, neboť internet je v současnosti dostupnější a lze se k němu připojit i na telefonu, který většina pubescentů vlastní. Na počítači žáci tráví čas

[229] FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. s. 16. ISBN 978-80-87601-46-4.
[230] GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. s. 29. ISBN 978-80-7464-783-3.

zpravidla doma, nepřenáší ho do dalších prostředí. Při srovnání výsledků můžeme ale vidět tendenci k tomu, že u žáků stále klesá zájem o četbu knih, a naopak se zvyšuje čas strávený v internetovém prostředí.

Dle výsledků výzkumného šetření jsou nejvíce problematickou skupinou žáci, kteří stráví na internetu 6 a více hodin denně. Domníváme se, že tito žáci mohou v budoucnu zvýšit objem svých čtenářských aktivit, ale bude pro ně obtížné zvýšit jejich kvalitu. Tato proměna by totiž znamenala preferenci četby tištěného média na úkor digitálního. Takoví žáci potřebují individuální přístup, jenž by vyrovnal absenci četby knih a současně podpořil jejich úroveň čtenářské gramotnosti. Tato skupina vykazuje totiž nejen nadměrné užívání internetového prostředí s absencí kvalitní četby, ale také tendence k preferování povrchního způsobu čtení a přístupu ke knize jako okleštěnému zdroji informací. Pro společnost představuje rizikovou skupinu, neboť u těchto jedinců hrozí ztráta empatie, strategického myšlení, kritické analýzy či schopnosti vlastního názoru (reflexe). Dále mohou být náchylnější k závislostem, psychickým problémům a méně odolní vůči manipulativním vlivům. Žádoucím se jeví včas systematicky aplikovat odborný dohled nad těmito jedinci a současně individuální přístup k jejich požadavkům.

Více než kdy jindy je potřeba u pubescentních čtenářů podporovat vztah ke knize (tištěné), který má zásadní vliv na kvalitu čtení. Výsledky výzkumného šetření ale poukázaly na nedostatečnou podporu v rámci literární výchovy. Zjištěna byla absence sdílení čtenářských zkušeností a motivace k četbě. Roviny čtenářské gramotnosti – vztah k četbě a sdílení se přitom ve výzkumu ukázaly v problematice čtenářství, potažmo čtenářské gramotnosti jako prvotní (klíčové) kroky k podpoře kvality čtenářských aktivit pubescentních čtenářů. Navzdory pandemickým omezením se jako podnětné prostředí pro žáky 6. tříd z hlediska výběru knih ukázaly knihovny. Dále se nejčastěji pubescenti inspirují mezi sebou navzájem, což jen potvrzuje, že sdílení čtenářských zkušeností (čtenářského zážitku) v hodinách literární výchovy je efektivním nástrojem motivujícím žáky k četbě.

Rozvoj kvalitního čtení u pubescentních čtenářů je žádoucí také z toho důvodu, že kvalita čtení ovlivňuje jejich výběr knih. Žáci 6. tříd nemají zájem o četbu poezie. Ukázalo se, že tento nezájem je zapříčiněn neschopností porozumět poezii, což posílilo roli uvědomělého čtení v kontextu rozvoje čtenářství. Zájem o poezii jeví především žáci s nadprůměrnou kvalitou čtenářských aktivit. Poezie je zdrojem informací (v zásadě nadčasových), má funkci formativní a především estetickou, která je pro žáka velice

přínosná v rámci rozvoje jeho osobnosti. Atraktivita poezie je ohrožena a s ní i pohlížení na poezii jako na kulturní artefakt. Školní prostředí bude do budoucna pravděpodobně zatíženo snahou vyrovnat rozdílné kvality čtenářských aktivit mezi žáky. Pokud nedojde k revizi funkčnosti a efektivity vzdělávání, žákům s nadprůměrně kvalitní čtenářskou aktivitou nebude věnována dostatečná pozornost. Přesněji řečeno, snaha školy pomoct žákům s nízkou úrovní čtenářské gramotnosti bude aplikována na úkor žáků s nadprůměrnými čtenářskými kvalitami, čímž hrozí kritický nezájem o četbu poezie. Vše ale nasvědčuje tomu, že se nejedná o poslední literární žánr, který bude na základě kvality čtení, neschopnosti porozumění textu upozaděn (odmítán). Odborná veřejnost již vyjádřila své obavy také o románovou tvorbu, jejíž čtení je časově náročnější a vyžaduje rozvinuté čtenářské dovednosti.[231]

Jiří Trávníček na základě výzkumu dospělých internet prezentoval jako zprostředkovatele nejrůznějších typů textů, čímž podle něj internet podporuje čtenářkou aktivitu.[232] Toto stanovisko je na jednu stranu pravdivé. Dle výsledků výzkumného šetření internet zvyšuje čtenářskou aktivitu i u dětí a lze říct, že žáci v internetovém prostředí jsou aktivními čtenáři. Na základě výzkumného šetření bylo však také zjištěno, že nárůst této čtenářské aktivity je na úkor kvality porozumění čteného textu a je jím podporován nezájem o knihu. Pubescentní čtenáři totiž inklinují k četbě krátkých textů především skrze sociální sítě, což je velice problematické, neboť způsob čtení a kvalita těchto textů může upevňovat povrchní čtenářský styl, který následně bývá aplikován i při četbě tištěného obsahu. Ten ale vyžaduje pečlivější (uvědomělý) přístup.

Podle Jiřího Trávníčka se digitální a tištěné médium nachází v symbiotickém vztahu, kdy si obě média vzájemně vypomáhají, jsou si rovnocenná.[233] Obě média se ale pouze zdají být rovnocennými partnery, ve skutečnosti digitální médium dominuje. Oproti knize představuje pro mladé uživatele (čtenáře) výše zmíněná rizika. Jiří Trávníček stanovisko předložil v roce 2010, je tedy stejně tak staré jako respondenti našeho výzkumu, kteří představují novou generaci, která pohlíží na digitální technologie „novým“ způsobem. Navíc se jedná o generaci, která je ve styku s digitálními technologiemi takřka od narození a vnímá je jako přirozeného společníka. Na druhé straně výzkumné šetření u žáků 6. tříd potvrdilo, že internetové prostředí má potenciál podporovat jejich vztah ke knize.

[231] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. 85. ISBN 978-80-275-0011-6.
[232] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007).* Brno: Host, 2008. s. 32-33. ISBN 978-80-7294-270-1.
[233] TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. s. 30-31. ISBN 978-80-7294-515-3.

Výzkumné šetření přineslo také zjištění, že žáci 6. tříd vnímají digitální média jako zdroj zábavy. Je žádoucí vést žáky k užívání digitálních technologií za účelem seberozvoje, ukázat jim je v novém světle, především jako nástroj vzdělávání.[234] S tím souvisí naučit žáky užívat digitální technologie bezpečně. Znepokojujícím se totiž jeví zjištění, že čtvrtina respondentů používá internet za účelem zjišťování informací spojených se školními povinnostmi. Na základě předchozích zjištěných výsledků výzkumného šetření se lze domnívat, že ze strany pubescentů dochází k přeceňování informací vyhledatelných na internetu, čímž jsou vystaveni vážným rizikům (manipulačním vlivům, ohrožení jejich budoucího vzdělání, šíření dezinformací aj.). S tím také souvisí problematika plagiátorství, která prostupuje napříč všemi stupni českého vzdělávání a které je intenzivně věnována pozornost ze strany MŠMT. Plagiátorství je spojováno především s terciárním vzděláváním a je málo diskutované v souvislosti se základním vzděláváním. Domníváme se, že by problematika plagiátorství nebyla natolik závažným tématem, kdyby byla včas podchycena, a to již v rámci základního vzdělávání. Wolfová dodává, že *„jako společnost nepochybně selžeme, pokud nezačneme své děti vzdělávat a ostatní občany dovzdělávat k zodpovědnosti zpracovávat informace napříč všemi médii ostražitě, kriticky a moudře. A jako společnost jistě selžeme, stejně jako společnosti dvacátého století, nebudeme-li schopni rozeznat a uznat schopnost reflexe těch, kteří s námi nesouhlasí.“*[235]

Dle výsledků výzkumného šetření můžeme konstatovat, že role rodiny jako primárního hybatele čtenářských aktivit žáků zůstává klíčovou. Ukázalo se vhodným, aby rodiče v rámci seznamování svých dětí s digitálními technologiemi postupovali promyšleně a prvně věnovali pozornost vztahu ke knize a plnému osvojení uvědomělého čtení. I přesto, že ze strany rodičů je projevována snaha o snížení aktivity na internetu u dětí, stále podstatná část rodičů tuto aktivitu přenechává plně v kompetenci svého dítěte, což může mít vážné následky. V tomto ohledu navrhujeme reedukaci rodičů, která by přispěla k omezování a bezpečnějšímu pohybu v internetovém prostředí u žáků, čímž by také snáze byla realizována podpora vzdělávacích institucí ve zlepšování stavu čtenářství.

[234] FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. s. 31. ISBN 978-80-87601-46-4.
[235] WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. s. 207. ISBN 978-80-275-0011-6.

8.1.1 Možnosti využití poznatků z výzkumu ve školní praxi

Po dostatečném seznámení s tištěným médiem je klíčové vést žáky ke zdravému užívání digitálních technologií, a to především za účelem seberozvoje (vzdělávání). Nadále ale nesmí být u žáků podceňována podpora vztahu ke knize a ze strany učitele snaha o vytvoření bezpečného prostoru pro sdílení vzájemných čtenářských zkušeností. Dále je žádoucí vést kreativním způsobem žáky k četbě méně preferovaných literárních žánrů a návštěvě knihoven. V neposlední řadě je vhodné zvážit reedukaci rodičů v rámci bezpečného užívání digitálních technologií.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zmapovat současný stav pubescentního čtenářství u generace, pro kterou jsou digitální technologie přirozenou součástí života. Pozornost byla věnována především kvalitě čtení, vztahu ke knize a sdílení čtenářských zkušeností v rámci školní literární výchovy, neboť se jedná o klíčové roviny čtenářské gramotnosti.

Objasnění problematiky současného pubescentního čtenářství vyžaduje interdisciplinární přístup. Jeho základem jsou poznatky kognitivní neurovědy, která zkoumá mozkovou aktivitu. Lidský mozek je jedinečný orgán vyvíjející se i v dospělosti a upravující neuronové sítě dle vnějšího prostředí. Preference digitálního čtení zásadně ovlivňuje neuroplasticitu mozku, zanikají nervové dráhy sloužící k hlubokému (kvalitnímu) čtení. Na základě výzkumů mozku se proměnil přístup ke čtenářství. Pro orientaci v nových teoretických přístupech ke čtenářství byly vymezeny dva režimy čtení – hluboké (uvědomělé, promyšlené) čtení a povrchní čtení (omezené na klíčové informace čteného obsahu).

Dle mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS dochází ke stálému poklesu úrovně čtenářské gramotnosti. Současně se zvyšuje počet žáků, kteří v rámci testování nedosahují ani její základní úrovně. V této skupině žáků vzrůstá procentuální zastoupení také gymnaziálních studentů. Příčinu tohoto problému nelze shledávat v individuálním přístupu žáků, potažmo společenském vývoji, nýbrž ve vzdělávacím systému. Problematickým pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nerovnoměrné ošetření jejích rovin v rámcových vzdělávacích dokumentech. Jedná se především o vztah ke čtení a sdílení, jež jsou klíčovými pro zkvalitnění kognitivních procesů při čtení. Výzkum potvrdil, že žáci nejsou ve školním prostředí motivováni ke sdílení čtenářských zkušeností a inspirováni k výběru četby. To se jeví jako problematické, neboť byl následně potvrzen zásadní vliv vrstevnického doporučení při výběru knih.

Provedený výzkum poukázal na skutečnost, že digitální technologie mohou mít negativní vliv na kvalitu čtení a vztah ke knize. Pubescenti v internetovém prostředí čtou převážně texty kratšího charakteru. Dle výzkumu vykazují v internetovém prostředí zvýšenou čtenářskou aktivitu, která je ale realizována na úkor kvality čtení. Kvalita čtení ovlivňuje také čtenářské preference pubescentních čtenářů, kteří nemají zájem o četbu poezie, neboť kvalita jejich čtenářských aktivit je pro četbu poezie nedostatečná. Odborná veřejnost vyjádřila své obavy též o románovou tvorbu. Odmítavý postoj k vybraným

literárním žánrům je závažným jevem, neboť s ním jsou odmítána umělecky hodnotná díla a dochází k odklonu od knihy jako kulturního artefaktu.

Se zvyšujícím se časem stráveným na internetu se snižuje kvalita čtenářských dovedností pubescentních čtenářů. Výzkum potvrdil, že preference digitálního média negativně ovlivňuje kvalitu čtenářské aktivity pubescentů. Výzkumné šetření současně odhalilo rizikovou skupinu žáků. Jedná se o žáky, kteří tráví na internetu 6 a více hodin denně. Tito jedinci preferují povrchní styl čtení a vykazují odtažitý vztah k četbě knih. Hrozí u nich ztráta schopnosti empatie, absence kritické reflexe informací, ztráta imunizace vůči vnějším manipulačním vlivům, čímž může být ohrožena kvalita integrace a s ní i uplatnění na trhu práce.

Kvalita čtení se projevuje následně i v kvalitě žákovských prací. Výzkum poukázal na skutečnost, že žáci užívají internet při vypracovávání školních úkolů. Současně byla potvrzena jejich tendence k přeceňování a nedostatečnému ověřování internetových zdrojů. Následky tohoto přístupu k informačním zdrojům lze vidět v rámci terciárního vzdělávání, kde je intenzivně řešena problematika plagiátorství. Žádoucím se tedy jeví podchycení problematiky plagiátorství již v jeho počátcích.

Digitální technologie mohou mít negativní vliv na čtenářské aktivity, a to především při absenci systematického (promyšleného) seznámení dětí s digitálním médiem. Kontakt s digitálním médiem by neměl předcházet dostatečnému osvojení uvědomělého čtení a kognitivní zralosti jedince. Zdravý přístup k digitálním médiím spočívá v tom, že jsou vnímána jako prostředek na cestě za splněním svých cílů, jako nástroj k seberozvoji (vzdělávání).

Současní pubescenti jsou generací s jedinečnými požadavky, neboť se od narození nachází ve stálém kontaktu s digitálními technologiemi. Kognitivní procesy pubescentního čtenáře jsou digitálním médiem silně ovlivněny, z čehož musí školní prostředí vycházet. S tím souvisí plnohodnotné využití digitálních technologií ve výuce. Využití digitálního média k rozvoji čtenářství (čtenářské gramotnosti) lze realizovat pomocí čtenářských sociálních sítí, čtenářských aplikacích či čtenářských internetových stránek, kde žáci mohou recenzovat knihy. Psaní recenzí má závazný charakter. Recenze si zakládají na autorství na rozdíl od tradičních záznamů z četby, které nejsou mezi žáky oblíbené. Navíc se jedná o platformu, kde čtenář (uživatel) má přehled o svých čtenářských aktivitách. Dále lze digitální médium využít v rámci literární výchovy k tvorbě elektronických knih (v rámci Book Creator) či Padletu (elektronická nástěnka), jenž má široké využití. Tyto

aktivity jsou při správném pojetí založeny na sdílení čtenářských zkušeností, žák je motivován k četbě a současně je podporován jeho vztah ke knize.

Eliminovat negativní vliv digitálního média je v rámci školního prostředí problematické. Zároveň je to ale nutné, neboť současná situace ve společnosti vyžaduje digitálně gramotné jedince. Řešením tedy není omezení digitálních technologií, ale vytvoření systematického přístupu na základě vědeckým poznatků, s cílem naučit mladé jedince s médii všeho druhu plnohodnotně pracovat. U současných pubescentních čtenářů nejspíš nedojde k zásadnější změně z hlediska jejich přístupu a vztahu k četbě. Je proto důležité se poučit a vytvořit prostředí reagující na požadavky další generace. Stěžejním úkolem je zvolit adekvátní postup pro seznámení dětí s novými médii tak, aby z nich dokázaly profitovat a nebyly jimi ohroženy. V tomto ohledu je důležitá role vědy, která musí zmapovat komplexní vliv digitálních technologií na vývoj jedince a zrealizovat náležitou podporu pro systematický přístup aplikovatelný ve školním prostředí, potažmo v prostředí mimoškolním za pomoci rodiny. Na základě vědeckých poznatků by pak také následně došlo k modernizaci vzdělávání, zrevidování jeho obsahu a přehodnocení tradičních vzdělávacích metod.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje

ALTMANOVÁ, Jitka (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání (soubor studií)*. Výzkumný ústav pedagogický, 2011. [online]. Praha: [cit. 7. 1. 2022]. ISBN 978-80-87000-74-8.

BLAŽEK, Radek a kol. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3.

BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-165-5.

CIBÁKOVÁ, Dana. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4744-5.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol: Primary school pupil reading habits*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.

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

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících*

ročnících víceletého gymnázia. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

LESŇÁK, Rudolf. *Horizonty čitatelskej kultury.* Bratislava, 1991.

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

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

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

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

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Přeložila: Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

Elektronické zdroje

BLAND, Janice. Pictures, Images and Deep Reading. *ResearchGate: Find and share research*. [online]. Copyright © [cit. 2. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/288671262_Pictures_Images_and_Deep_Reading

Čtenář: TÉMA: Pubescentní čtenář – jeho výzkum a modelování. *Středočeská vědecká knihovna v Kladně* [online]. Copyright © 2017 [cit. 12. 1. 2022]. Dostupné z: https://svkkl.cz/ctenar/clanek/2383

Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. *DocPlayer.cz* [online]. [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: https://docplayer.cz/209877754-Ctenarska-gramotnost-v-uzlovych-bodech-vzdelavani.html

Čtenářské strategie: 1. díl: Co jsou čtenářské strategie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: webový portál pro učitel*e [online]. Copyright © 2021 [cit. 15. 12. 2021]. Dostupné z: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1

David C. Geary. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/David_C._Geary

Definition and Examples of Deep Reading. *ThoughtCo.com is the World's Largest Education Resource* [online]. [cit. 7. 1. 2022] Dostupné z: https://www.thoughtco.com/what-is-deep-reading-1690373

Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. ResearchGate: Find and share research. *Charles University in Prague* [online]. Copyright © 2017 Charles University in Prague [cit. 27. 01. 2022]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/276232837_Detske_ctenarstvi_v_didaktickych_souvislostech_a_perspektivy_neurovednich_poznatku

Databáze knih [online]. Copyright © 2008 [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz/

GOUGH, Philip B. and William E. TUNMER. *Decoding, Reading, and Reading Disability.* 1986. [online], [cit. 2022-07-01]. Dostupné z: http://file:///C:/Users/Hrochov%C3%A1/Desktop/10.1.1.905.7606.pdf

Jak na plagiátorství na ZŠ a SŠ. *Metodický portál RVP: Odborné články* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/21720/jak-na-plagiatorstvi-na-zs-a-ss.html

Jednoduchý pohled na čtení. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Simple_view_of_reading

Jiří Trávníček. *Databáze knih* [online]. Copyright © 2008 [cit. 09. 01. 2022]. Dostupné z: https://www.databazeknih.cz/zivotopis/jiri-travnicek-5403

Knihy pro mladé čtenáře!.*Čtenářský metr* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.ctenarskymetr.cz/

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Čtenářská gramotnost a její složky. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. [online]. [cit. 15. 01. 2022]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. In: *Kritická gramotnost – o praxi, textech a kontextech*. roč. 1, č. 1, [online]. [cit. 11. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. [online]. 2018. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

MANNHEIMER, Steve. Some Semi-deep Thoughts About Deep Reading: Rejoinder to "Digital Technology and Student Cognitive Development: The Neuroscience of the University Classroom". *IUPUI ScholarWorks Repository* [online]. Copyright ©2020 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/11932

Meet your next favorite book. *Goodreads* [online]. Copyright © [cit. 30. 1.2022]. Dostupné z: https://www.goodreads.com/

Book Creator - bring creativity to your classroom. *Book Creator app* [online]. Copyright © 2011 [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://bookcreator.com/.

Jak vytvářet knížky v BookCreator. *Book Creator - Discover free ebooks for your classroom* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://read.bookcreator.com/VjPbrQEzXkZMIRPoEqhCyjJRwAw2/FA42906D-BCDE-42EE-A612-75D709D6BA39.

Padlet [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://padlet.com.

Otakar Chaloupka. *ČBDB.cz* [online]. Copyright © 2009 [cit. 21. 11 .2021]. Dostupné z: https://www.cbdb.cz/autor-14548-otakar-chaloupka

PIAAC [online]. [cit. 1. 11. 2022]. Dostupné z: https://piaac.cz/

PLN pro čtenářskou gramotnost: Sociální sítě pro čtenáře. *DIGIFOLIO* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4891

Podatelna ČŠI: Object moved. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2022 [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/Uredni-deska

Publikace a ostatní výstupy: Object moved. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2022 [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy

Rosteme s knihou. *Rostík.cz* [online]. Copyright ©2017 [cit. 14. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.rostik.cz/o-nas

RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami. *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © [cit. 16. 1. 2022]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4982/

Shrnujeme data z PISA 2018: Za 19 let se dramaticky prohloubily nerovnosti mezi gymnázii a učilišti ve čtenářské gramotnosti. *EDUin: Informační centrum o vzdělávání* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://eduin.cz/clanky/shrnujeme-data-z-pisa-2018-za-19-let-se-dramaticky-prohloubily-nerovnosti-mezi-gymnazii-a-ucilisti-ve-ctenarske-gramotnosti/

Sven Birkerts. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Sven_Birker

VĚŘÍŠOVÁ, Irena a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* Praha: GAC. ISBN 978-80-254-0669-4. [online]. Copyright © [cit. 08. 12. 2021]. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf

Více než polovina českých dětí mladších 13 let používá služby, které jsou pro ně nevhodné. *Projekt E-bezpečí* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.e-

bezpeci.cz/index.php/pohledem-vedy/1568-vice-nez-polovina-ceskych-deti-mladsich-13-let-pouziva-sluzby-ktere-jsou-pro-ne-nevhodne

Výsledky českých žáků v PISA 2018: Object moved. *Česká školní inspekce* [online]. Copyright © 2022 [cit. 11. 1.2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava

Vzorec na pochopení. *Svět gramotnosti* [online]. 2016. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/1/vzorec-na-pochopeni-textu

V Třinci vznikla jedinečná čtenářská aplikace. *Statutární město Třinec* [online]. [cit. 30. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.trinecko.cz/v-trinci-vznikla-jedinecna-ctenarska-aplikace/d-47658.

Wayback Machine [online]. [cit. 3. 12. 2021]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20070106150210/http://web.missouri.edu/~psycorie/FolkKnowledgePDF.pdf

ZÍTKOVÁ, Jitka. Pojmy čtenářská a literární gramotnost (kompetence) v kontextu výuky na základní škole: Novinky z oboru. *EDUCOLAND: Dokumentový server MU* [online]. Copyright © [cit. 02. 12. 2021]. Dostupné z: https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/pojmy-ctenarska-a-literarni-gramotnost-kompetence-v-kontextu-vyuky-na-zakladni-skole/

Survio [online]. Copyright © 2020 [cit. 18. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.survio.com/cs/.

ČBDB.cz [online].Copyright © 2009 [cit. 30. 1.2022]. Dostupné z: https://www.cbdb.cz/.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *MŠMT ČR.* [online]. Copyright ©2013 [cit. 10. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030.

Tým autorů PPUC-ČG-OVU-tým. Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. *Gramotnosti pro život – Učíme v souvislostech.* [online]. [cit. 7. 1. 2022]. Dostupné z: https://gramotnosti.pro/ctenarskagramOVU.

Podpůrné zdroje pro překlad z anglického jazyka:

PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. Praha: ARSCI, 2012. ISBN 80-86078-50-7.

SEZNAM TABULEK A SEZNAM GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Aktivita do výuky 1 43
Tabulka č. 2: Aktivita do výuky 2 44
Tabulka č. 3: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den 56
Tabulka č. 4: Přístup ke čtení 57
Tabulka č. 5: Čte pomaleji (uvědoměle a nad knihou přemýšlí) 58
Tabulka č. 6: Snaží se přečíst text co nejrychleji (přečte si v knize jen to nejdůležitější) 58
Tabulka č. 7: Porovnání počtu přečtených knih za rok a času stráveného na internetu za rok 60
Tabulka č. 8: Respondenti, kteří stráví 0-3 hodiny na internetu za den 61
Tabulka č. 9: Respondenti, kteří stráví 4-5 hodin na internetu za den 61
Tabulka č. 10: Respondenti, kteří stráví 6 a více hodin na internetu za den 61
Tabulka č. 11: Vyhodnocení otázek č. 3, 5 se zaměřením na dívky 64
Tabulka č. 12: Vyhodnocení otázek č. 3, 5 se zaměřením na chlapce 64
Tabulka č. 13: Respondenti, kteří přečetli za rok 0-2 knihy 66
Tabulka č. 14: Respondenti, kteří přečetli za rok 3-5 knih 66
Tabulka č. 15: Respondenti, kteří přečetli za rok 6 a více knih 66
Tabulka č. 16: Respondenti, kteří čtou básně 68
Tabulka č. 17: Vztah mezi četbou poezie a kvalitou čtení 69
Tabulka č. 18: Vztah mezi četbou poezie a objemem četby 70
Tabulka č. 19: Preferované volnočasové aktivity 75
Tabulka č. 20: Cíle využívání internetu 77
Tabulka č. 21: Omezování času na internetu rodiči 81
Tabulka č. 22: Zájem rodičů o účel užívání internetu u dětí 82

Seznam grafů

Graf č. 1: Genderové rozdělení respondentů 54
Graf č. 2: Průměrný počet hodin strávených na internetu za den 56
Graf č. 3: Přístup ke čtení 57
Graf č. 4: Vztah mezi časem stráveným na internetu a objemem četby 62
Graf č. 5: Sdílení čtenářských zkušeností 67
Graf č. 6: Zájem o poezii 69
Graf č. 7: Příčina nezájmu o poezii z pohledu žáků 71
Graf č. 8: Preferované texty na internetu 73
Graf č. 9: Preferované volnočasové aktivity 75
Graf č. 10: Cíle využívání internetu 78
Graf č. 11: Inspirace pro výběr knih 79
Graf č. 12: Přístup rodičů k omezování internetu u dětí 81
Graf č. 13: Zájem rodičů o účel užívání internetu u dětí 82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro žáky 6. tříd základních škol..... 1

PŘÍLOHA

Příloha A: Dotazník pro žáky 6. tříd základních škol

1. **Jsem dívka / chlapec**
   - dívka
   - chlapec
2. **Kolik hodin denně strávíš na internetu?**

3. **Když čteš knihu, tak se ji většinou snažíš _____ (doplň).**
   - co nejrychleji přečíst (přečteš si v knize jen to nejdůležitější)
   - číst pomaleji (čteš uvědoměle a nad knihou přemýšlíš)
   - **Nic z toho se ke mně nehodí, mám to jinak (doplň):**

4. **Kolik knih přečteš za rok?**

5. **Vnímáš knihu spíše jako zdroj informací nebo jako příjemně strávený čas?**
   - Zdroj informací.
   - Příjemně strávený čas.
6. **S kým si nejčastěji o přečtené knize povídáš?**
   - S kamarády.
   - S někým doma.
   - S vyučujícím.
   - S někým jiným (doplň):

7. **Čteš básně?**
   - Ano.
   - Ne.

8. **Proč nečteš básně?**

9. **Jaké texty na internetu nejčastěji čteš?**
   - Internetový magazín či internetové noviny.
   - Blogy.
   - Texty na sociálních sítí (Facebook, Instagram, aj.).
   - E-knihy.
   - **Čtu jiné texty na internetu (doplň):**

10. **Jakým aktivitám dáváš nejčastěji přednost ve volném čase?**

11. **Za jakým účelem využíváš internet?**

12. **Odkud bereš inspiraci pro výběr knih?**
   - Od učitele (z hodin literární výchovy).
   - Od svých kamarádů (spolužáků).
   - Z knihovny.
   - Na základě zhlédnutí filmu.
   - Z internetu.
   - Odjinud (doplň):

13. **Omezují rodiče tvůj čas na internetu?**
   - Ano.
   - Ne.

14. **Zajímají se rodiče o to, za jakým účelem internet používáš?**
   - Ano.
   - Ne.