

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Vliv kyberkultury na čtenářskou/funkční gramotnost žáků

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Uničově dne 16. 4. 2019

.....
Bc. Jana Vintrová

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Hana Marešové, Ph.D., MBA za trpělivost, ochotu a podnětné rady. Zároveň mé poděkování patří i paní ředitelce ZŠ Pionýrů v Uničově Mgr. Marii Žitné a paní zástupkyni Mgr. Anežce Kuncové za ochotu a vstřícnost při realizaci testování na jejich škole.

Klíčová slova:

čtenářská gramotnost, čtení, internet, kyberkultura, digitální technologie

Key words:

readers literacy, reading, internet, cyberculture, digital technology

Abstrakt:

Diplomová práce se zaměřuje na vliv informačních a komunikačních technologií na čtenářskou gramotnost. První kapitola je zaměřena na charakteristiku digitálních technologií a internetu, jejich vývoj, výhody a nevýhody jejich užívání, také komunikaci a možnosti využití ve vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá kyberprostorem, kyberkulturou, kyberliteraturou a možnými riziky komunikace v kyberprostoru. Třetí kapitola je věnována čtenářské gramotnosti, mezinárodním výzkumům PISA a PIRLS, faktorům ovlivňujícím čtenářskou gramotnost, a uvádí výčet možností k jejímu vylepšení. Další kapitola popisuje vliv kyberkultury na rozvoj čtenářské gramotnosti, uvádí nástroje pro její zvyšování a rozděluje E-gramotnost na informační, digitální a počítačovou, elektronickou a mediální. Poslední kapitola zkoumá a analyzuje vliv digitálních technologií a internetu na čtenářskou gramotnost žáků.

Abstract:

The diploma thesis is based on influence of informational and communication technology on readers literacy. The first chapter is focused on characteristic of digital technology and internet, their development, the advantages and disadvantages of using them, also the communications and the possibility of using them in the education. The second chapter deals with cyberspace, cyberculture, cyberliterature and the possibility of dangerous communications in the cyberspace. The third chapter devotes to readers literacy, international researches PISA and PIRLS, factors that are influenced by readers literacy and it introduces the list of possibilities to improve it. The next chapter describes the influence of cyberculture on development of readers literacy, it mentions the tools for increasing the literacy and it divides E-literacy into informational, digital and computer, electronical and media literacy. The last chapter examines and analyses the influence of digital technology and internet on readers literacy of pupils.

Obsah

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	10
1 Digitální technologie a internet.....	10
1.1 Historie počítačů a internetu.....	11
1.2. Výhody a nevýhody používání technologií a internetu.....	13
1.3 Internet jako komunikační nástroj.....	15
1.4 Internet a multimédia ve vzdělávání.....	16
1.4.1 E-learning.....	18
2 Kyberprostor.....	20
2.1 Kyberkultura.....	22
2.1.1 Koncepty kyberkultury.....	22
2.2 Kyberliteratura.....	24
2.2.1 Kyberpunk.....	25
2.3 Komunikace v kyberprostoru.....	26
3 Čtenářská gramotnost.....	28
3.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti.....	29
3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	30
3.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA).....	32
3.3.1 Výzkum PIRLS.....	32
3.3.1.1 Výsledky výzkumu 2001.....	33
3.3.1.2 Výsledky výzkumu 2016.....	34
3.3.2 Výzkum PISA.....	35
3.3.2.1 Výsledky výzkumu 2000.....	35

3.3.2.2 Výzkum 2018.....	36
3.4 Nástroje pro zvyšování čtenářské gramotnosti.....	36
4 Vliv kyberkultury na rozvoj čtenářské gramotnosti.....	40
4.1 E-gramotnost.....	41
4.1.1 Informační gramotnost.....	41
4.1.2 Digitální a počítačová gramotnost.....	42
4.1.3 Elektronická gramotnost.....	42
4.1.4 Mediální gramotnost.....	43
4.2 Nástroje pro zvyšování čtenářské gramotnosti prostřednictvím kyberkultury....	43
II Praktická část.....	45
5 Výzkum.....	45
5.1 Cíle výzkumu.....	45
5.2 Hypotézy.....	45
5.2.1 Hypotézy týkající se vztahu žáků k digitálním technologiím a internetu...	45
5.2.2 Hypotézy týkající se vztahu žáků ke čtení.....	46
5.2.3 Hypotézy týkající se vlivu rodinného prostředí.....	46
5.3 Soubor a metodika.....	47
5.4 Výsledky výzkumného šetření.....	47
5.5 Diskuze.....	70
5.6 Závěry výzkumného šetření.....	70
Závěr.....	75
Použitá literatura a zdroje.....	76
Anotace.....	81
Přílohy.....	82

Úvod

Téma Vliv kyberkultury na čtenářskou/funkční gramotnost žáků jsem si zvolila za účelem zjistit, zda dnešní doba digitálních technologií má nějaký vliv na děti. Zajímalo mě, zda se žáci druhého stupně základních škol věnují i jiným aktivitám než pouze užívání počítačů a mobilních telefonů. Pokud ano, chtěla jsem zjistit, jaké činnosti upřednostňují. A pokud naopak dávají přednost digitálním technologiím a internetu, bylo mým záměrem prozkoumat, co všechno na počítačích a mobilních telefonech vykonávají a jak je to ovlivňuje. V neposlední řadě jsem si kladla otázky týkající se čtení a čtenářské gramotnosti. Zajímalo mě, zda žáci čtou a zda mají čtení v oblibě.

Moje diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část dále dělím do různých kapitol. V první kapitole nazvané Digitální technologie a internet se nejprve věnuji charakteristice a popisu těchto termínů. Dále se v krátkosti zaměřuji na historii počítačů a internetu. V této kapitole se zamýšlím i nad výhodami a nevýhodami používání digitálních technologií a internetu, jaké mají využití či přínosy ve výuce. Zmiňuji zde i vzdělávání přes internet, tedy E-learning. Ve druhé kapitole se věnuji kyberprostoru. Nejdříve objasním veškeré pojmy s tím spojené, tedy kyberkultura, kyberliteratura, kyberpunk a v neposlední řadě samotný subžánr, tedy kyberprostor. Po vysvětlení významů a uvedení hlavních informací týkajících se těchto pojmů se zaměřuji na komunikaci v kyberprostoru. Třetí kapitola se zabývá charakteristikou čtenářské gramotnosti, vymezením pojmu funkční gramotnost, dále faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, uvádím zde i výsledky výzkumů PIRLS a PISA v různých letech, a posledním bodem této kapitoly je výčet metod, kterými můžeme zvyšovat čtenářskou gramotnost. Ve čtvrté kapitole s názvem Vliv kyberkultury na rozvoj čtenářské gramotnosti se zaměřuji na to, jaký vliv mají digitální technologie a internet na čtenářskou gramotnost žáků. Následně se věnuji E-gramotnosti, kterou rozdělují na informační, digitální a počítačovou, elektronickou a mediální. V posledním bodě této kapitoly uvádím příklady a návrhy, jak by se dala zvyšovat čtenářská gramotnost pomocí kyberkultury.

V praktické části zkoumám vliv kyberkultury na čtenářskou gramotnost žáků. Nejdříve jsem si zvolila cíle výzkumu a hypotézy. Rozhodla jsem se průzkum provádět pomocí dotazníkového šetření. Zvolila jsem dvacet pět otázek týkajících se digitálních technologií a internetu, čtení, a čtyři otázky byly zaměřeny na vliv rodinného prostředí. K mému výzkumu jsem si vybrala děti šestých a devátých tříd ZŠ Pionýrů v Uničově. Záměrně jsem volila velký

věkový rozdíl žáků, abych zjistila, zda jsou v odpovědích žáků šestých a devátých ročníků rozdíly. V některých otázkách jsem se zaměřila i na rozdíly v odpovědích mezi chlapci a děvčaty. V kapitole nazvané Výsledky výzkumného šetření se věnuji postupně všem otázkám, u většiny otázek uvádím i grafy, současně komentuji hypotézy, které jsem si vytyčila na začátku výzkumného šetření. V další kapitole s názvem Diskuze porovnávám své výsledky výzkumu s jinými autory, a také uvádím, zda bych si nyní kladla stejné hypotézy, kdybych znala výsledky dotazníkového šetření. V závěru diplomové práce shrnuji celou problematiku i s výsledky výzkumu.

Součástí diplomové práce je i dotazník, který jsem předkládala žákům šestých a devátých ročníků ZŠ Pionýrů v Uničově v rámci dotazníkového šetření.

I Teoretická část

1 Digitální technologie a internet

Digitální technologie a internet se rozšířily poměrně rychle. Na jednu stranu jsou velkou výhodou pro společnost, na stranu druhou disponují i několika riziky. Výhody a nevýhody užívání digitálních technologií a internetu však budu rozebírat až na konci této kapitoly.

Pomocí internetu po celém světě lidé formují a spotřebovávají obrovskou kapacitu digitálního obsahu v online prostředí, ve kterém jsou úplně jiná pravidla než v reálném světě. Lidé užívají obrovské množství informací, které si mezi sebou vyměňují, a mohou se ke všemu volně a svobodně vyjadřovat.¹

Mezi digitální technologie můžeme zařadit zařízení, která jsou běžně užívána. Patří k nim například stolní počítače, notebooky, tablety, mobilní telefony, CD a MP3 přehrávače, digitální fotoaparáty a kamery, scannery a tiskárny, dataprojektory, interaktivní tabule a další.²

Volně propojené počítačové sítě spojující jednotlivé síťové uzly se nazývají Internet. Slovo internet vzniklo z mezinárodně známé předpony inter (mezi) a anglického slova net (sít'). Nejdříve tento termín měl označovat pouze jednu ze sítí, které jsou připojeny k internetu. Pojem se však začal používat pro označení celé sítě.³

Informace jsou na internetu umístěny pomocí webových stránek, na kterých vznikly specializované služby kvůli snadnější orientaci. K rychlejšímu vyhledávání slouží tzv. odkazy. Existují dvě skupiny služeb, které s těmito odkazy pracují, a to internetový katalog a internetový vyhledávač. Odkazy, které jsou logicky rozříděné do seznamu, spadají do skupiny internetových katalogů. Patří sem například Centrum.cz a Yahoo!. Druhá skupina, internetový vyhledávač, slouží k vyhledávání informací podle výskytu zadaných slov. Jsou to například Google a Seznam.cz.⁴

¹ SCHMIDT, E., COHEN, J. *Nová doba digitální: Jak se přetváří budoucnost lidí, národů a obchodu*. Vintage: 2014. ISBN 978-80-87673-04-1.

² POKORNÁ, M. *Diplomová práce: Digitální technologie na základní škole*. Brno: 2008

^{3,4} BURIAN, P. *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2014, 336s. ISBN 978-247-5137-5.

Pomocí internetu mohou lidé využívat několik služeb. K těm nejzákladnějším patří:

- ❖ webové prohlížeče
- ❖ e-mail (elektronická pošta)
- ❖ instant messaging (komunikace mezi lidmi, která probíhá online)
- ❖ voIP (telefonní komunikace pomocí internetu)
- ❖ FTP (přenos souborů)
- ❖ DNS (domény)
- ❖ sdílení souborů
- ❖ připojení ke vzdálenému počítači
- ❖ služební protokoly
- ❖ další služby (například online hry).⁵

1.1 Historie počítačů a internetu

Ve vzdělávání započal velký posun vynálezem knihtisku, kdy se tištěné knihy staly základem individuálního vzdělávání každého žáka. Existovaly další vynálezy, které vedly vývoj kupředu. Například T. A. Edison chtěl využít film místo učebnic. Na podobný princip měly fungovat i rozhlas, gramofon, magnetofon, televize či video. Avšak nic z výše zmíněného jako náhrada za učebnice neuspělo.⁶

V 70. a 80. letech 20. století podobná myšlenka přišla i s příchodem počítačů, které měly nahradit nejen učebnice, ale i samotné učitele. I tady byl pokus neúspěšný. Zařazování počítačů do výuky působilo spíše negativně a odrazovalo žáky od výuky. Studenty více zajímalo hodnocení, než látka, kterou se měli naučit.⁷

V této době vznikla potřeba spojovat počítače. Brdička tvrdí, že „*hlavním důvodem tenkrát bylo efektivní využití strojového času tehdejších velkých sálových počítačů. Některé*

⁵ BURIAN, P. *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publusing, 2014, 336s. ISBN 978-247-5137-5.

^{6, 7} BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

složité výpočty pak mohly být prováděny paralelně na více strojích a výsledek proto mohl být znám mnohem dříve.“⁸

Na počátku 90. let 20. století byly pomocí internetu ve vyspělých zemích propojeny vysoké školy, knihovny a všechny vědecké instituce. Díky tomu se rozšířila práce na dálku mezi několika vědci a začaly pokusy o první výukové využití internetu. Ve 21. století se situace mírně odlišovala. Vznikly integrované informační a komunikační technologie (ICT), kdy počítače už byly schopny nahradit funkci magnetofonu, videa, rozhlasu, televize, ale i učebnice. Lidé si uvědomili, že není potřeba čekat, až bude daná informace odvysílána, ale mohou si ji kdykoli vyhledat. Návštěva knihoven či půjčování filmů už tak nebyla nutná. Dalším přínosem ICT byla vzájemná komunikace uživatelů přes internet. Rozšíření internetu pouze pro účely výuky trvalo přibližně do roku 1993. Síť měla mít pouze akademický charakter. Po roce 1993 začal být internet využíván i komerčně. V dnešní době proto internet často slouží k obchodování. Najdeme zde mnoho účelných věcí, ale síť je bohužel přeplněna i spamy, tedy nevyžádanou poštou, viry a pornografií. Na druhou stranu se internet a technologie neustále vyvíjejí a zdokonalují. Internet se tak stal prostředkem pro svobodu slova. Díky tomuto můžeme veřejně publikovat své názory, ať už s nimi ostatní souhlasí či nikoli. Technologický vývoj směřuje však stále dál. Dochází k vybavování školních učeben počítači ať už stolními nebo přenosnými, internetová síť je zavedena do celé školy, takže technologie může využívat každý učitel, dokonce i žák k plnění zadaných úkolů.⁹

V dnešní době je skoro každá domácnost vybavena mobilním telefonem a stolním počítačem či notebookem nebo tabletem, které jsou připojeny k internetu. Většina lidí již používá dotykový mobilní telefon s připojením k síti. Tento tzv. chytrý mobilní telefon v sobě zahrnuje funkci telefonu i počítače zároveň. Někteří vlastní i internetovou čtečku či herní konzoli. Mnoho zařízení má nyní přenositelnou vlastnost, proto není potřeba využívat prostor domova.¹⁰ Existují i bezdrátové nabíječky a databanky, které umožňují ještě větší flexibilitu a pohodlí.

^{8, 9} BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

¹⁰ MACEK, J. *Média v pohybu: K proměně současných českých publik*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8033-1.

1.2 Výhody a nevýhody používání digitálních technologií a internetu

Jednou z výhod užívání digitálních technologií a internetu je rychlost vyhledávání informací. Vše, co člověk potřebuje nalézt, zjistí na internetu. Samozřejmě se musí přesvědčit, že používá kvalitní a ověřené zdroje, aby nalezené informace byly věrohodné. S tímto souvisí svobodné sdílení a publikování na internetu. V dnešní době může jakýkoli člověk svobodně publikovat své názory a myšlenky veřejně, aniž by mu v tom bylo bráněno. Dostáváme se tedy i k nevýhodě nalézání informací na internetu. Jakmile je dovoleno publikování na internetu, které není nikým sledováno a zakazováno, můžeme se dostat k mylným informacím.

Digitální technologie a internet umožnily lidem z pohodlí domova nakupovat, číst knihy, sledovat filmy, poslouchat hudbu, komunikovat s přáteli nebo najít jakoukoli informaci, která je zajímavá, aniž by museli vycházet z domu, chodit do obchodů, knihoven a kulturních zařízení. Na jednu stranu je taková vymoženost úsporou času. Na druhou stranu si lidé pořádně neprohlédnou a nevyzkouší výrobek, který si chtějí koupit. Pokud čtou pouze elektronické knihy, neucítí vůni tištěných knih. Sledováním filmů a koncertů na internetu lidé přicházejí o atmosféru z kulturního prostředí. V neposlední řadě lidé ztrácí osobní kontakt se svými blízkými a přáteli a zhoršují se jejich vyjadřovací schopnosti. Musíme mít na paměti, že komunikace přes internet nikdy nemůže skutečně nahradit osobní kontakt.¹¹

Děti často využívají sociální sítě ke zveřejňování svých osobních informací a fotek. Přes internet si povídají s kamarády pomocí messengeru, hrají hry, poslouchají hudbu nebo sledují videa či filmy. V tomto ohledu existuje nevýhod celá řada. Jednou z nich jsou zdravotní potíže. Časté dívání se na monitor či displej způsobuje zrakové problémy. Sezením u počítače dochází k poruchám držení těla, zakřivení páteře, bolesti zad, ale také obezitě. Někteří žáci vydrží hrát hry na počítači a telefonu několik hodin denně, na sport jim už tedy nezbyvá čas, nebo je dokonce sportovní vyžití nezajímá.

Děti využívají internet i ke komunikaci se svými přáteli. Někteří žáci mají špatné vyjadřovací schopnosti, nejsou příliš komunikativní nebo je osobní kontakt s jinými dětmi stresuje. V tomto případě je pro ně lepší variantou komunikovat přes internet a zbavit se tím nepříjemných chvil posměchu, stresu či nervozity.

¹¹ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

Na druhou stranu je velice nebezpečné, když děti tráví většinu svého času na internetu. Děti ztrácí fyzický kontakt s okolním světem, což může negativně působit na jejich vyjadřovací schopnosti a ovlivňovat jejich lidskou identitu.¹² Děti by měly být obeznámeny s možnými riziky užívání internetu. Nejvíce ohroženou je právě písemná forma, ve které děti důvěřují neznámému člověku, kterému sdělují soukromé údaje, posílají fotografie, v nejhorším případě si s ním domluví schůzku, což nemusí vždy končit pozitivně. Dokonce i sdílení osobních informací a fotek se známými lidmi se může změnit v nepříjemný zážitek pomocí fotomontáží, hanlivých nápisů u fotky dotyčného, urážek, vydírání a dalších. Této problematice se však budu věnovat podrobněji v podkapitole s názvem Komunikace v kyberprostoru.

Digitální technologie a internet ve výuce jsou přínosem pro žáky. Vyučovací hodiny jsou zajímavější, nejsou monotónní a žáci jsou více motivováni k práci. Avšak nesmí být celá vyučovací hodina postavena jen na práci s digitálními technologiemi, aby se nestala rutinou a žáci tak odvykli klasickému učení. Využití digitálních technologií by mělo být spíše motivací a odměnou za dobré výsledky a chování.

Zavedení interaktivních tabulí do výuky má velký vliv na paměť. Žáci vnímají mnohem více informací, pokud zapojí co nejvíce vjemů. Děti si pamatují 10 % přečteného, 50 % toho, co vidí, a celých 90 % vědomostí jim zůstává díky tomu, co nabyly pomocí interaktivní činnosti.¹³

Výhoda užívání internetu ve výuce je přínosem i pro učitele, který si může jakékoli informace a materiály vyhledat a obohacovat takto svoji výuku.¹⁴ Každý učitel by však měl mít na paměti, že digitální vymoženosti jej mohou zklamat, a proto by měl mít nachystaný náhradní plán výuky.

V dnešní době je skoro každá domácnost vybavena počítačem a internetem, navíc většinou každé dítě vlastní mobilní telefon, který má přístup na internet. Dříve rodiče pořizovali počítače za účelem vzdělávání. Nyní děti na počítači pouze hrají hry a předhánějí se, kdo má výkonnější software. Totéž platí i o mobilních telefonech. I ty ztrácejí svůj prvotní význam. Děti na telefonech surfují na internetu a hrají hry. Proto se může stát, že dítě je v otázce technologií vyspělejší a vzdělanější než sám učitel či rodič. Je ale obtížné vysvětlit dětem, že

¹² BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

^{13, 14} Tamtéž

by své dovednosti a schopnosti měly využít ke zlepšení svých výsledků. Jakmile jsou děti ponechány k volnému přístupu na internet bez dozoru vyučujícího nebo svého zákonného zástupce, mohou se věnovat jakékoli práci či aktivitě, která na ně může mít negativní dopad a ovlivňovat jeho myšlenky. V dnešním světě plném informací není pro žáky obtížné informace vyhledávat, ale vyhodnocovat je.¹⁵

1.3 Internet jako komunikační nástroj

V dnešní době se komunikace značně změnila. Psaní dopisů a pohlednic se vyměnilo za posílání zpráv přes komunikační technologie a internet. Je sice pravdou, že z emočního hlediska se nic nevyrovná klasickému dopisu psanému rukou. Avšak internet má řadu výhod, jako například rychlost, dostupnost a finanční nenáročnost. Vše samozřejmě záleží na typu připojení.

Komunikace přes internet může být dvojitá, a to asynchronní a synchronní. Komunikace, která nevyžaduje odpověď od adresáta, se nazývá asynchronní. Je používána především v diskusních fórech nebo v e-mailu. Do diskusního fóra uživatelé přidávají své komentáře kdykoli bez ohledu na čas. Dopisní korespondenci se nejvíce přibližuje elektronická pošta, tedy e-mail, ve které nesmí chybět příjemce, naše sdělení a neměli bychom zapomenout na vyplnění předmětu. Každý uživatel by si měl pravidelně kontrolovat svoji elektronickou schránku. V případě, že obdrží e-mail, měl by na něj co nejdříve zareagovat.¹⁶ Samozřejmostí je pravidelné čištění své elektronické schránky, hlídání jejího obsahu a plnosti, a vyhnutí se nevyžádané poště, tedy spamu. Takovéto zprávy se nedoporučuje otevírat z důvodu bezpečnosti, jelikož spamy většinou obsahují viry.

Pokud se jedná o komunikaci synchronní, pravidlem je okamžitá reakce. Komunikace probíhá v danou dobu za použití chatování. Dříve se používaly programy Skype a ICQ, nyní stačí použít sociální síť Facebook. Uživatelé si spolu navzájem píšou zprávy, které ihned obdrží a ihned na ně reagují. Neznamená to však, že se člověk nesmí vzdálit od počítače či mobilního zařízení.¹⁷ Chat zůstává otevřený a pro ostatní uživatele je dotyčný viděn jako online.

¹⁵ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

¹⁶ Cz.nic. *Komunikace přes internet*. [online].

¹⁷ Tamtéž

Jakmile se uživatel rozhodne konverzaci ukončit, odhlásí se, zavře prohlížeč, nebo přestane na delší dobu komunikovat. Tím je ostatním uživatelům zobrazen jeho offline stav.

Sociální síť Facebook umožňuje jak komunikaci synchronní, tak asynchronní. Výhodou elektronické komunikace je i posílání různých příloh. Uživatel může zaslat adresátovi dokumenty, fotky, obrázky, odkazy a hudbu nehledě na to, zda je hovor synchronní či asynchronní, často i bez omezení velikosti přílohy. Pokud mají uživatelé potřebné vybavení, čímž jsou sluchátka či reproduktory, mikrofon a videokamera, mohou využít hovorů či dokonce videohovorů. Této vymoženosti se mohou zúčastnit jak pouze dva uživatelé, tak je možné zahájit i videohovor s několika lidmi zároveň.¹⁸

Lidé se pomocí internetu mohou mezi sebou dorozumívat pomocí psané a mluvené formy. Do první kategorie patří například e-mail, textové zprávy tzv. messengerů a chaty. Mluvit s lidmi přes internet můžeme pomocí různých programů a aplikací, kde používáme videohovor (například Skype nebo Viber). V některých programech je dokonce možná komunikace několika uživatelů zároveň.¹⁹

1.4 Internet a multimédia ve vzdělávání

Současný svět je velice ovlivněn informačními a komunikačními technologiemi. Jelikož se ICT postupně rozšířily do škol, mohou je učitelé plně využívat. Školy se však vybavením ICT odlišují. Některé jsou již plně vybavené a vyučující je využívají, jiné teprve ICT zařazují do svých předmětů a učí se s nimi pracovat. I přes to si veřejnost neuvědomuje, do jaké míry je školství ovlivněno těmito technologiemi. Vytváří se nové výukové postupy, což může změnit celou činnost školy ve všech jejích funkcích. Na tuto skutečnost však nejsou všechny školy a jejich zaměstnanci připraveni. Někteří učitelé se obávají zkusit nové trendy a využít tak nové možnosti.²⁰

Nejprve se do školství postupně zařazoval samostatný předmět Informatika. Počítače byly umístěny do jedné učebny, ve které vyučoval zkušený informatik, IT technik a správce sítě v jedné osobě. Následně se o počítače zajímali i další učitelé, kteří s žáky začali navštěvovat

^{18, 19} BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

²⁰ BRDIČKA, B., NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. *ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-65-1.

počítačovou učebnu a využívali ji k novým aktivitám. Zvýšený zájem o ICT napomohl k vybavování dalších učeben počítači, internetem a interaktivními tabulemi. Učebna takto vybavena je velkým přínosem pro efektivnější výuku. Práce s počítačem a interaktivní tabulí je velkým zpestřením pro žáky. Vznikla také nová funkce koordinátora ICT, který radí učitelům s multimédií. Učitelé si na internetu najdou digitální učební materiály, které mohou postupně sami upravovat či vylepšovat. Děti si práci na počítači mohou trénovat doma pomocí vytváření požadovaných projektů, prezentací či portfolií. Jejich úkolem může být vyhledávání si potřebných informací na internetu a zpracování je do svých domácích úkolů.²¹

Je vědecky dokázáno, že se mění chování a vlastnosti žáků z důvodu neustálého užívání digitálních technologií. Klesá jejich pozornost a morální vystupování se zhoršuje. I přes to je však zapotřebí žáky učit pracovat s digitálními technologiemi, jelikož dnešní moderní svět vyžaduje technologické schopnosti k uplatnění v životě. Děti jsou více sebevědomí a kreativní. Technologický vývoj nelze zastavit, proto by se učitelé měli naučit s digitálními technologiemi pracovat. Znamená to více soustředění, píle, oddanosti, nasazení a učení se něčemu novému. Výuka se tedy posunuje směrem technologickým. Učitel si musí stanovit cíle, kterých chce dosáhnout, na nich přímo závisí užití multimédií. Je nutné, aby v sobě kompetence učitelů zahrnovala i schopnost implementace digitálních technologií. Každý pedagog by se měl zamyslet, jak nejlépe technologie ve výuce užít. K nejsnadnějšímu zdokonalování dochází, když učitel postupuje podle difuzního modelu z počátku 90. let 20. století. Tento model disponuje čtyřmi fázemi.²²

- ❖ 1. fáze: Nutnost,
v této fázi jde o snahu poskytovat čas studiu. Učitel se zabývá základními prvky potřebnými k ovládnutí počítače.
- ❖ 2. fáze: Mistrovství,
učitel se zdokonaluje, až dojde k mistrovskému stupni. Zde není potřebná pomoc počítačových expertů, uplatňují se kvalitnější modely výuky a užívají se lepší postupy.

²¹ BRDIČKA, B., NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. *ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-65-1.

²² BRDIČKA, B., a kol. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1.

- ❖ 3. fáze: Vcítění,
nyní již není podstatný učitel, ale zaměřuje se pozornost na žáka. Technologie se užívají k různým činnostem, už nejsou pouhým cílem. Zvětšuje se množství aplikování digitálních technologií ve výuce.
- ❖ 4. fáze: Inovace,
v poslední fázi učitel naplno uplatňuje digitální technologie, stává se kreativním, modifikuje své výukové cíle, plány i postupy.²³

1.4.1 E-learning

Pro starší studenty, převážně pro kombinovanou formu studia, existuje elektronické vzdělávání zvané E-learning. Pomocí tohoto vzdělávání je možné s lektorem a dalšími studenty konverzovat pomocí videohovoru, stahovat a nahrávat prezentace a texty s animovanými obrázky či video snímky, nahrávat hlasové komentáře a vlastní poznámky či zobrazovat testy.²⁴

Výhodou E-learningu je bezpochyby šetření času a financí. Jelikož studenti ani učitelé nemusí být fyzicky přítomni, snižují se tak provozní náklady. Studijní materiály jsou k dispozici v elektronické podobě, není tedy zapotřebí je tisknout. Nejen, že se také ušetří peníze za cestovné, ale úsporu času mohou studenti využít ke vzdělávání. Tímto se dostáváme k další výhodě, což je flexibilita a komfortnost. Studenti si mohou zvolit, kdy a co chtějí studovat. Elektronické vzdělávání je pro ně neustále otevřeno, záleží jen na jejich volbě, co se chtějí naučit nebo procvičit. E-learning musí být jako každé vzdělávání nějak ukončeno. Učitelé většinou požadují zpracování projektu, prezentace či eseje, které žáci vloží na internet a čekají na vyjádření učitele. Také může být vyžadováno splnění testu, který je vyhodnocován automaticky. Další výhodou je objektivnost. Všichni studenti jsou hodnoceni stejně, tudíž nemůže být zmínka o zaujatosti.²⁵

²³ BRDIČKA, B., a kol. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1.

^{24, 25} BURIAN, P. *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2014, 336s. ISBN 978-247-5137-5.

I v elektronickém vzdělávání existují však nějaké nevýhody. Počáteční investice je vysoká. Škola musí disponovat veškerými digitálními technologiemi k tomu potřebnými a v neposlední řadě proškolenými pedagogy, kteří budou E-learning obsluhovat. Další nevýhodou je samostatná práce, která vyžaduje píli a oddanost. Některým žákům vyhovuje samostudium. Avšak v E-learningu chybí přímý kontakt učitele s žákem. Tímto způsobem žák postrádá volbu klást otázky během vyučovací hodiny, na které by mu vyučující měl odpovědět. V dnešní době, kdy je skoro každá domácnost vybavena počítačem a internetem, by nemělo být obtížné na zadaných úkolech pracovat. Může se ale objevit jedinec, který tímto vybavením nedisponuje, musí tedy najít jiné řešení, což pro některé může být nevýhodné. Poslední nevýhodou je nutná znalost alespoň základní práce na počítači, což většina mladých lidí má.²⁶

²⁶ BURIAN, P. *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2014, 336s. ISBN 978-247-5137-5.

2 Kyberprostor

Kyberprostor (cyberspace) je prostor, ve kterém jsou elektronické informace rozprostřeny do sítí a působí na sebe navzájem. Tento metaforický prostor je uměle vytvořený pomocí strojů z abstraktních symbolů a vzdálených hlasů. Jde tedy o přenos dat mezi počítači propojenými sítí.²⁷ Znaký kyberprostoru jsou decentralizovanost, globálnost, otevřenost, bohatost na informace a interaktivnost.²⁸

Pojem kyberprostor v roce 1982 vymyslel William Gibson a použil ho ve své povídce *Burning Chrome*.²⁹ Podle Gibsona je kyberprostor, tedy virtuální realita, „*společná halucinace, kterou denně prožívá bezpočet oprávněných operátorů každé národnosti, děti při výuce základů matematiky ... Grafická prezentace dat stojící na rozhraní každého počítače a lidského systému. Nepředstavitelná komplexnost. Řada světél končících v nekonečnu myšlení, seskupení a rozložení dat.*“³⁰ Termín kyberprostor ve vztahu k počítačovým sítím začal jako první užívat John Perry Barlow. Jeho pojetí kyberprostoru mělo být protikladem Gibsonova chápání kyberprostoru. Proto začal označovat svůj přístup na tuto skutečnost jako barlowský. Barlow své pojetí popisuje jako změnu od prostých míst, kde se telefonuje, přes prostor internetu až k místům, kde virtuální svět zcela pohlcuje realitu.³¹

Hrůza tvrdí, že „*kyberprostor lze chápat jako metaforu vyjádření virtuálního (nefyzického) prostředí vytvořeného propojením počítačových systémů v síti. V kyberprostoru probíhá vzájemné působení mezi subjekty stejně jako v reálném světě, ovšem bez nutnosti fyzické aktivity. Informace jsou sdíleny v reálném čase či s určitým zpožděním, lidé mohou nakupovat zboží, sdílet zkušenosti, prozkoumávat obsah, provádět výzkum, pracovat nebo si hrát.*“ A také, že „*kyberprostor je nefyzickým místem, kde se nacházíme během komunikace zprostředkovanou moderními technologiemi.*“³²

²⁷ FREYERMUTH, G. S. *Cyberland – průvodce hi-tech undergroundem*. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-032-5.

²⁸ KOLOUCH, J. a kol. *CyberSecurity*. Praha: CZ.NIC, 2019. ISBN 978-80-88168-31-7.

²⁹ HRŮZA, P. *Kybernetická bezpečnost II*. Brno: 2013. ISBN 978-80-7231-931-2.

³⁰ GIBSON, W. *Neuromancer*. New York: Ace Books, 1984. ISBN 044-156-9595.

³¹ POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

³² HRŮZA, P. *Kybernetická bezpečnost II*. Brno: 2013. ISBN 978-80-7231-931-2.

Kyberprostor lze definovat jako prostředí, které je složeno ze tří vrstev, a to fyzické, logické a sociální. Fyzická vrstva v sobě zahrnuje rozprostření síťových složek, které jsou umístěny ve fyzickém světě, a skutečné síťové prvky, jakými jsou kabely, řídicí komponenty sítě a jiná zařízení. Hacker může porušit složku fyzické vrstvy dvojím způsobem – vzdáleně či ve skutečném světě. Vzdálené poškození se děje pomocí cíleného působení na komponent, pokud zná útočník jeho zranitelnost, kdežto ve světě skutečném se útočník může fyzicky dostat ke komponentům a atakovat je pomocí fyzické síly. Logická vrstva je složena ze síťových uzlů, například počítačů, telefonů a jiných síťových zařízení, které jsou logicky propojeny pomocí síťových komunikačních protokolů. Sociální vrstva je složena z prvků pojmenovaných jako kyberosobnost, což je určení totožnosti uživatele, a osobnost, tedy osob, které jsou připojeny k síti.³³

*Sherry Turkle věří, že zkušenost s kyberprostorem, kde každý z nás představuje naráz hned několik rolí, každou v jiném okně, pomáhá změnit způsob vnímání sebe sama. Zde nejsme jednotnou osobností, ale mnohočetnou. V tomto prostředí se převtělujeme z jedné role do druhé a v každé nacházíme poněkud odlišné (ale stále naše) vlastnosti. Lépe se poznáme a zjistíme, že naše vlastní jednota je jen iluzí.*³⁴

Některé věci nejsou v kyberprostoru zcela jasné. Jsou to definice, rozměr, hranice a pravomoc či odpovědnost. Definovat kyberprostor je velice složité, každý autor nahlíží na tento pojem rozličněji. Avšak obecně je to „virtuální svět vytvořený moderními technologickými prostředky, v němž se informace vytvářejí, zpracovávají, ukládají a šíří pomocí elektromagnetického vlnění.“³⁵

Nejasností v kyberprostoru je rozměr. Otázkou je, zda kyberprostor vůbec nějaký rozměr má. Pokud ano, jak je tento rozměr velký, kde začíná a kde končí. Nejasností rozměru se kyberprostor odlišuje od virtuální reality, což je softwarový program, který má hranice určené programátorem. S rozměrem souvisí hranice. V kyberprostoru neexistují žádné geografické hranice. Internet a tedy i kyberprostor je rozprostřen po celém světě. Avšak každý stát má nastavené jiné právní předpisy. Při cenzuře se názory na řešení situací mohou odlišovat.

³³ KOLOUCH, J. a kol. *CyberSecuriry*. Praha: CZ.NIC, 2019. ISBN 978-80-88168-31-7.

³⁴ TURKLE, S. *Life on the Screen – Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster, 1995. ISBN 068-483-3484.

³⁵ HRŮZA, P. *Kybernetická bezpečnost II*. Brno: 2013. ISBN 978-80-7231-931-2.

V neposlední řadě jsou nejasné i pravomoc a odpovědnost. Kdo zodpovídá za vše, co se na internetu objeví, kdo má pravomoc internet tzv. vypnout či odposlouchávat, a kdo se stará o bezpečí v kyberprostoru? Ani na tyto otázky nelze odpovědět.³⁶

2.1 Kyberkultura

Pojmem kyberkultura označujeme popis hnutí, které souvisí s literárním kyberpunkem a řadu lidí, kteří používají počítačové sítě. Tento termín předkládá obraz budoucí společnosti, která je přeměněná díky pokroku informačních technologií. Kyberkultura také vyjadřuje odraz minulosti, přítomnosti a zkoumání novodobých médií. V neposlední řadě pojmenovává kulturní činnosti související s užíváním ICT.³⁷

Lévy definuje kyberkulturu jako: „*soubor technik (materiálních a intelektuálních), praktických zvyklostí, postojů, způsobů uvažování a hodnot, které se rozvíjejí ve vzájemné vazbě s růstem kyberprostoru.*“³⁸

Kyberkultura je založená na dvou skutečnostech. Za prvé: Pomocí mezinárodního společného experimentování různých forem komunikace se kyberprostor zvětšuje. Užívají se jiné druhy komunikace, než nabízí klasická média. Za druhé: Vytváří se nový prostor pro vzájemnou interakci. Každý člověk má možnost volby, zda využije neadekvátnější nabídky. A jako s každou novou vymožeností i s kyberkulturou přichází odpůrci a jejich nesouhlasy.³⁹

2.1.1 Koncepty kyberkultury

Jelikož koncepty kyberkultury jsou velice rozmanité, dají se rozdělit dle typologie na utopické, informační, antropologické a epistemologické.⁴⁰

³⁶ HRŮZA, P. *Kybernetická bezpečnost II*. Brno: 2013. ISBN 978-80-7231-931-2.

³⁷ POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

^{38,39} LÉVY, P. *Kyberkultura*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

⁴⁰ POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

Dle utopických konceptů kyberkultura souvisí s nově vytvořenými médii, kyberpunkovým hnutím, hackery, lidmi, kteří poprvé užívají počítače a skupinou virtuálního prostředí, které vzniká v 80. letech a na počátku let 90. Toto pojetí zdůrazňuje Mark Dery ve své knize *Escape Velocity: Cyberculture at the End of the Century* a dále Douglas Rushkoff svým dílem *Kyberie*. Nejznámější dílo, které popisuje kyberkulturu z pohledu budoucnosti a předvídatelnosti, je *Kyberkultura* od Piérre Lévyho. Tento autor na kyberkulturu nahlíží jako na prostor nynějších internetových technologií. Kyberkultura je součástí internetu, mluvíme tedy o barlowském pojetí.⁴¹ Lévy zdůrazňuje kyberkulturu jako proměnu uspořádání vědění a společnosti a práce s informacemi, která je popisována jako „*soubor technik (materiálních a intelektuálních), praktických zvyklostí, postojů, způsobů uvažování a hodnot, které se rozvíjejí ve vzájemné vazbě s růstem kyberprostoru.*“⁴²

Informační koncepty kyberkultury vymezuje Margaret Morseová ve svém díle *Virtualities: Television, Media Art and Cyberculture*. Její pojetí kyberkultury je částečně spojené s Lévyho nazíráním. Na kyberkulturu nahlíží jako na něco nového, nezralého a předvídatelného. Kyberkulturu popisuje jako soubor kulturních způsobů, které umožňují zvládnout nové formy informací a společnosti.⁴³

Antropologické koncepty uvádí Arturo Escobar a David Haken. Jejich postoj spočívá v myšlence, že technologie, jakožto kulturní konstrukce, budují svět. Využívají reálné kulturní podmínky a poté sestavují další společenské a kulturní okolnosti, které souvisí s antropologickým námětem. Kyberkulturu definují jako „*reakci na prohlubující se uvědomování si skutečnosti, že člověk žije v techno-biokulturálním prostředí, nenávratně strukturovaném novými formami vědy a technologie.*“ Haken nejenže užívá termín kyberkultura, uplatňuje i pojem kyberprostor.⁴⁴

Pokud jde o epistemologické koncepty kyberkultury, zřetel je brán na reflexi. Jedná se o reflexi skutečnou a reflexi vyspělých informačních a komunikačních technologií. Tímto postojem se zabývá Lev Manovich ve svém díle *New Media Reader*. Popisuje zde kyberkulturu a novodobá média, jakožto různé možnosti zkoumání. Podle Manovicha je kyberkulturní

⁴¹ POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

⁴² LÉVY, P. *Kyberkultura*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

^{43,44} POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

studium zkoumání různých společenských jevů, které jsou součástí internetu a jiných způsobů projevu pomocí sítě. Kyberkultura se tedy zabývá společenskými a síťovými jevy, kdežto novodobá média kulturními a počítačovými.⁴⁵

2.2 Kyberliteratura

Literatura vznikající přímo pro kyberprostor se nazývá kyberliteratura. Na první pohled se jedná spíše o projekt či umělecký výtvar než o samotnou literaturu. Hypertext přenesený na internetové stránky má řadu výhod. Jednou z nich je dostupnost. Každý uživatel, který má možnost přístupu k internetu, si může literární text na internetu vyhledat a není nucen půjčovat si knihu nebo si ji kupovat. Zároveň si lidé mohou vyhledat to, co je zajímavá.

Kyberliteratura obsahuje množství informací a možností na rozdíl od tištěné knihy. V počáteční fázi uživatel narazí na úvodní stranu, která ho nasměruje dále. Tato úvodní stránka disponuje nepřehledným množstvím barev, obrázků a nápisů. Při poklepání myši na jakékoli ikony se uživatel dostane na další strany, které jsou opět plné textů, obrázků a barev nebo je jejich obsah doplněn hudební produkcí. Stránky spolu mohou, ale i nemusí souviset. Může se jednat o pokračování příběhu, ale také o nové téma či novou kapitolu.

Kyberliteratura v sobě také zahrnuje překvapení. Hypertext je vytvořený tak, aby uživatelé nevěděli úplně přesně, co bude následovat. Každá další stránka, která je originální, se stává překvapením. Tak jako v klasických tištěných knihách se lidem stává, že autorovi zcela neporozumí, tak i v kyberliteratuře lidé mohou přemýšlet nad hlavní myšlenkou díla a vyvozovat souvislosti mezi textem a hudbou či obrázky.

Vytvoření kyberliterárního díla není bezpochyby jednoduché. Člověk, který tento projekt vytváří, musí disponovat počítačovou i čtenářskou gramotností na rozdíl od autora tištěné knihy, který by měl být čtenářsky gramotný, avšak na počítačové gramotnosti u něj nezáleží. Uživatelé, kteří si chtějí kyberliterární dílo přečíst, musí zvládat alespoň základní práci na počítači.

Existují i literární žánry, které vznikají přímo pro internetovou síť. Je to například kyberpunk, kterému věnuji další podkapitolu.

⁴⁵ POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia)*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.

2.2.1 Kyberpunk

Podle Freyermutha pojem kyberpunk „vznikl splynutím hi-tech kybernetiky (ang. „cybernetics“) s low-life punkem, tedy nejmodernější techniky s revoltující antikulturou. Slovo kyber je odvozeno z řeckého slovesa „kybernao“ (řídít loď).“ Kyberpunk tedy označuje vše, co nějak souvisí s novou říší elektroniky.⁴⁶

Cyberpunk fiction se utvořila v osmdesátých letech dvacátého století. Jejím hlavním prvkem je razantní ironický styl s existencialistickými motivy a prvky punkové estetiky. Cílem je popsat nepříteli vzdálenou budoucnost pomocí protikladů křiklavého světla a nejchmurnější temnoty. Hans Bethke jako první použil slovo cyberpunk k pojmenování jeho sci-fi povídky z roku 1983. O rok později vytváří William Gibson nový žánr cyberpunk science fiction svým románem *Neuromancer*.⁴⁷

Toto dílo je jednou z částí trilogie *Neuromancer*, *Count Zero* a *Mona Lisa Overdrive*, ve které popsal vytváření a obývání digitálních vesmírů, v nichž pomocí lidské digitální komunikaci vznikly datové světy.⁴⁸

Bruce Sterling se svými díly *Schismatrix* a *Islands in the Net* také zapsal jako autor kyberpunku. Používá dvojí motiv, a to téma tělesné invaze a téma rozumové invaze. V prvním případě se objevují umělé končetiny, plastická chirurgie, implantovaná elektronika a genetické zásahy, ve druhém tématu se jedná o umělou inteligenci, procesy mezi počítačem a mozkiem a předefinovanou lidskou přirozenost a přírodu.⁴⁹

Klasický kyberpunkový příběh je zasazen do jednadvacátého století. Svět je rozdělen na obchodní zóny, ve kterých žijí davy maloměšťáckých data-otroků. Hlavními hrdiny jsou lidé s mozkovými implantáty a lebkovými přípojkami.⁵⁰

⁴⁶ FREYERMUTH, G. S. *Cyberland – průvodce hi-tech undergroundem*. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-032-5.

⁴⁷ Tamtéž

⁴⁸ LEARY, T. *Chaos a kyberkultura*. Praha: Maťa Dharmagaia, 1997. ISBN 80-86013-23-5.

^{49,50} FREYERMUTH, G. S. *Cyberland – průvodce hi-tech undergroundem*. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-032-5.

2.3 Komunikace v kyberprostoru

Jak už bylo řešeno výše, internet nabízí spoustu výhod, ale i rizik. Děti si často neuvědomují, že sdílení informací na sociálních sítích, posílání fotek a videozáznamů, sdělování soukromých záležitostí a komunikace s cizími lidmi přes internet mohou způsobovat značné problémy. Nyní bych se pozastavila nad možnými riziky komunikace v kyberprostoru.

- ❖ **Kyberšikana** – je forma šikany, která se děje přes internet. Kyberšikana znamená obtěžování, ztrapňování, ubližování, ponižování, pomlouvání, urážení apod. pomocí digitálních technologií. Většinou se násilník úmyslně snaží oběti ublížit, avšak kyberšikana se může projevit i nezáměrně, například se může vyvinout z původně nevinného vtípu. Dochází k dehonestování pomocí fotomontáží z veřejně publikovaných fotek, ke kterým násilník může přidat vulgární nápisy, totéž se může objevit i u videozáznamů, následně pak může násilník fotky a videa dále publikovat a oběť vydírat. Mezi podobu kyberšikany řadíme i ukradení identity a předstírání falešného profilu spojené s pomlouváním.
- ❖ **Kybergrooming** – jedná se o projev falešné důvěry a následného přemlouvání psychickým nátlakem, uplácením a taktickým jednáním k osobní schůzce. Oběť zprvu nezávazně komunikuje s cizím člověkem. Útočníkem většinou bývá dospělý člověk, který předstírá svou pravou identitu a snaží se vyvolat v oběti důvěřivý pocit. Dítě sděluje útočníkovi soukromé informace, posílá fotky, svěřuje se s problémy, čehož násilník využívá a snaží se oběť přimět ke schůzce. Následkem toho může dojít k sexuálnímu násilí, dětské prostituci či pornografii.
- ❖ **Kyberstalking** – násilníkem je stalker, tedy pronásledovatel, který oběti píše velké množství zpráv přes telefon nebo internet, telefonuje jí a posílá nechtěné dárky, čímž oběť obtěžuje. Většinou se jedná o bývalé partnery, kteří se nesrovnali s rozchodem a pronásledují svého bývalého přítele nebo přítelkyni. Obětí se stává ten, kdo neopětuje lásku násilníkovi, může ní být například i známá osobnost nebo politik.
- ❖ **Challenge** – znamená publikování nebezpečné výzvy na sociálních sítích a internetu a následné vykonání daného riskantního úkolu, který člověk publikuje na internetu a nabádá další uživatele k uskutečnění téhož. Mnohdy dochází k vážnému zranění účastníků.

K vyvarování těchto možných rizik spojených s internetem slouží různá centra, na která se mohou uživatelé kdykoli obrátit. Je to například Linka bezpečí, online poradna E-Bezpečí, Dětské krizové centrum, STOPonline.cz nebo Policie ČR. Existují i centra, která se snaží o prevenci pomocí přednášek a školení.⁵¹

I přes to, že děti chtějí mít jisté soukromí, je důležité, aby se svěřovaly svým rodičům. A také je zapotřebí, aby rodiče projevíli zájem o své děti, povídali si s nimi, neztratili jejich důvěru a hlavně měli přehled o tom, jakou činnost jejich ratolest vykonává na počítačích a telefonech.

⁵¹ E-bezpečí. *Projekt E-bezpečí: Národní projekt prevence rizikového chování v online prostředí*. [online].

3 Čtenářská gramotnost

Čtenářskou gramotnost popisuje výzkum PIRLS 2001 jako: „*Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.*“⁵²

ČŠI 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.*“⁵³

Čtenářská gramotnost začíná být stále více důležitá. Vedle ní se však rozvíjejí i další gramotnosti, např.: matematická, počítačová, přírodovědná, funkční a další. Gramotnost čtenářská v sobě zahrnuje nejen porozumění textu, ale i schopnost vyhledat informaci, zaujmout k ní potřebné stanovisko, a také ji interpretovat. Pokud chceme žáky přimět ke čtení, měli bychom v nich nejdříve vyvolat o čtení zájem. V tomto pohledu je důležitou osobou učitel, který žáky motivuje, prezentuje čtení jako plnohodnotnou činnost, a také jim doporučuje literaturu.⁵⁴

Žáci by měli číst nejen krásnou literaturu, ale i vědeckou a informativní, jelikož i tyto literatury rozvíjí jejich čtenářskou gramotnost. Proto by se na čtenářské gramotnosti měly podílet i jiné školní předměty, než jen český jazyk. Úkolem učitelů je nejen vést žáky ke čtení, ale i je učit reagovat na dotazy, zodpovídat je a o přečteném textu přemýšlet.⁵⁵

Čtenářská gramotnost má několik rovin, které spolu navzájem souvisí a žádná nesmí chybět. Jsou to: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice (což je schopnost zamýšlet se nad vlastním myšlením), sdílení a aplikace.⁵⁶

⁵² KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

⁵³ Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online].

^{54, 55, 56} VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

3.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti

Gramotnost je dovednost čtení a psaní. Čtenářská gramotnost je součástí většího celku zvaného funkční gramotnost.⁵⁷

Funkční gramotnost v sobě zahrnuje velké množství dovedností a je potřebná pro život. Člověk funkčně gramotný by měl být způsobilý v ovládnutí grafických, hudebních i textových programech, měl by být schopen orientovat se v elektronických i tištěných textech a dokázat je interpretovat a analyzovat. Funkční gramotnost je jakýsi komplex dovedností potřebných pro uplatnění se v životě.⁵⁸

Andromedia.cz popisuje funkční gramotnost jako: „*Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využít je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.*“⁵⁹

Funkční gramotnost Průcha definuje jako „*Vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům, tabulkám apod.*“⁶⁰

Funkční gramotnost má podle Vraštilové „*umožnit jedinci plnohodnotné a funkční zapojení do života společnosti v širokém spektru různých disciplín.*“⁶¹

Funkční gramotnost se skládá ze tří částí, a to literární, dokumentové a numerické. Jak název napovídá, literární (textová) složka se zaměřuje na porozumění literárním textům a pracování s nimi, dokumentová část zjišťuje dovednost vyhledat informace v dokumentu a

⁵⁷ DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.

⁵⁸ JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online].

⁵⁹ Andromedia.cz. *Funkční gramotnost*. [online].

⁶⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

⁶¹ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

umět je použit, a numerická gramotnost je schopnost pracovat s čísly, grafy, tabulkami a řešit různé aritmetické operace.⁶²

3.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti není jednoduchý proces. Utváří se od útlého věku a neustále se vyvíjí. Ovlivňuje ho několik faktorů, které dělíme do dvou skupin: exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní).

❖ Exogenní faktory se týkají vnějšího prostředí. Můžeme je dále rozdělit do podskupin.

a) **Rodinné zázemí**

- Čtenářství v rodině: každé dítě je více či méně ovlivněno svými rodiči. Dítě, které má rodiče s kladným vztahem ke čtení, bude své rodiče s největší pravděpodobností následovat a bude mít čtení v oblíbě. Na rozvíjení čtenářské gramotnosti má vliv předčítání dětem, doporučení výběru vhodné knihy, povídání si o přečteném textu.
- Rodinné prostředí: děti by měly mít na četbu vhodné podmínky. Rodinné vztahy, komunikace a spolupráce rodičů s dětmi mají také vliv na vývoj čtenářské gramotnosti.
- Sociální a ekonomické zázemí rodiny: vzdělání a profese rodičů, finance a celkové možnosti rodiny jsou také faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost dětí.

b) **Školní zázemí**

- Školní klima: tak jako je pro děti důležité rodinné zázemí, tak má velký vliv i škola. Děti by se měly učit v příjemném prostředí bez větších kázeňských přestupků. Podstatný je i počet žáků ve třídě. Čím méně dětí v hodině je, tím se učitel každému jedinci může věnovat více.
- Profesní kompetence učitelů: kantor by měl být nejen vzdělaný ve svém oboru, ale měl by mít všeobecný přehled.
- Vyučovací metody: učitel by měl své metody obměňovat, aby se vyučovací hodina nestala monotónní. Vyučující však musí své metody přizpůsobit věku a schopnostem žáků. Důležité je děti zaujmout a motivovat.

⁶² Andromedia.cz. *Funkční gramotnost*. [online].

- Výukové materiály: do výuky by měly být zařazeny nejen učebnice, čítanky a pracovní sešity, ale i jiné materiály, jako jsou časopisy, noviny, elektronické knihy. Učitel musí zvolit vhodný výběr knih a textů, aby žáky neodradil od četby. Texty by pro děti měly být naučné, ale hlavně zajímavé.
- Aktivity: vyučovací hodina by měla být poutavá. Učitel by se měl snažit používat různé aktivity k vylepšení výuky, jako jsou například křížovky, kvízy, soutěže, doplňovačky, vyhledávání informací v textu, práce s interaktivní tabulí a další. Je dobré zřídit čtenářskou dílnu, ve které děti do vyučovací hodiny nosí jednou za určený čas svoji vlastní knihu, společně z ní nahlas čtou a povídají si o přečteném textu.
- Školní knihovna: ve škole nesmí chybět školní knihovna. Zde záleží na prostředí, výběru knih a prezentace vyučujícího, který má knihovnu na starost.⁶³

❖ Endogenní faktory se týkají vnitřního prostředí. Jde o zkušenosti a vlastnosti, se kterými se jedinec narodí a jen těžko je ovlivňuje.

- genetické predispozice
- vnitřní motivace
- temperament
- charakter
- intelektové schopnosti
- zájem o učení
- čtenářské strategie⁶⁴

⁶³ HAVEL, J., KRÁTKÁ, V. *Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*. In DOLEŽALOVÁ, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-211-9.

⁶⁴ HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-802-1057-142.

3.3 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti (PIRLS, PISA)

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) organizují projekty, které zjišťují výsledky žáků v různých oblastech. Od roku 1995 se Česká republika pravidelně účastní mezinárodního mapování a v roce 2011 se stala Česká školní inspekce realizátorem a garantem v rámci zapojení ČR do šetření. Výzkumy se provádí pravidelně po několika cyklech a cílem je zmapování vzdělávání. Do každého šetření je zapojeno minimálně 150 škol a 3000 žáků.⁶⁵

- ❖ PIRLS – zaměřuje se na mapování čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd základních škol
- ❖ PISA – u patnáctiletých žáků sleduje gramotnost matematickou, čtenářskou a přírodovědnou
- ❖ TIMSS – zkoumá matematické a přírodovědné znalosti a dovednosti žáků
- ❖ TALIS – na rozdíl od výše zmiňovaných se výzkum TALIS soustředí na ředitele a učitele 2. stupně základních škol, šetření je zaměřeno na jejich názory a postoje na výuku, pedagogické vedení, další vzdělávání a další⁶⁶

V mé diplomové práci se věnuji čtenářské gramotnosti, proto jsem si k podrobnějšímu popisu vybrala šetření PIRLS a PISA. Nejdříve popisují výzkumy, které zjišťovaly výsledky v roce 2000 a 2001, po té přecházím k šetření, které bylo provedeno v roce 2016.

3.3.1 Výzkum PIRLS

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) – česky Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – sleduje výsledky vzdělávání. Toto mezinárodní šetření se provádí u žáků čtvrtých ročníků základních škol. PIRLS se uskutečňuje pravidelně po pěti letech. V ČR realizuje tento výzkum Česká školní inspekce. V rámci výzkumu PIRLS se hodnotí dva čtenářské cíle, a to čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Pomocí PIRLS se také zjišťuje, jaký vliv má rodinné a školní prostředí žáka na jeho čtenářskou gramotnost.⁶⁷

^{65, 66} Česká školní inspekce. *PISA*. [online].

⁶⁷ Česká školní inspekce. *PIRLS*. [online].

ČŠI definuje čtenářskou gramotnost ve výzkumu PIRLS jako „*tvůrčivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.*“⁶⁸

3.3.1.1 Výsledky výzkumu PIRLS 2001

Ve výzkumu se Česká republika dostala do středu všech zkoumaných zemí, což značilo nadprůměrné mezinárodní výsledky, ale průměrné výsledky ve srovnání se zeměmi Evropské unie. Pokud jde o rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců, obecně byly dívky ve všech zemích úspěšnější než chlapci. Avšak v České republice je rozdíl mezi úspěchem dívek a kluků nepatrný.

Na výsledek má samozřejmě vliv několik faktorů. Zda pochází žák z vyspělé země, zda bydlí ve městě či na venkově, zda je rodilý mluvčí či přistěhovalec, do jakého typu školy dochází, dále se v čtenářské gramotnosti projeví i dostupnost kulturních a vzdělávacích zařízení, školní knihovny, složení učitelského sboru a jejich kvalifikace, domácí zázemí žáků a další.

Výzkum PIRLS se zaměřuje nejen na čtenářské záměry a procesy porozumění, ale také na čtenářské chování a postoj žáků. V tomto šetření si Česká republika v porovnání s ostatními zeměmi nevedla moc dobře. Žáci 4. tříd sice poměrně rádi čtou, ale děti jiných zemí mají četbu více v oblibě. Výzkum také prokázal, že o využívání školních i veřejných knihoven není takový zájem jako v jiných zemích. Pokud se jedná o třídní knihovny, o ty je zájem větší, ale nejsou tak dobře vybaveny jako v jiných zemích.

Toto šetření zkoumalo i výsledky týkající se čtení a čtenářské aktivity v rodině. Většina dat byla zjištěna pomocí dotazníků, které vyplnili rodiče. V otázce týkající se předčítání knih dětem se Česká republika dostala k průměru všech zemí.⁶⁹

Je velice důležité nepřestat dětem předčítat, i když už začaly chodit do školy: „*Z posluchače se může stát čtenář; věk 6-10 let. S prvním školním rokem nesmí rodiče*

⁶⁸ Česká školní inspekce. *PIRLS*. [online].

⁶⁹ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

*s předčítáním přestat. Je chybou přestat s čtením. Dětské čtení je ještě namáhavé. Je to luštění znaků, které zatím nedávají smysl, je to k uzoufání. Se skutečným čtením to zatím nemá mnoho společného. S rodičovským čtením lze přestat, až když dítě začne čtení bavit. Kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.*⁷⁰

Ve většině případů čtou devítileté děti raději samy a nahlas, než aby si nechávaly předčítat od svých rodičů. Také se ukázalo, že v České republice si rodiče s dětmi moc nepovídají o tom, co děti čtou. S výsledků vyplývá, že v České republice se rodiče se svými dětmi příliš nevěnují čtenářským aktivitám.

Výzkum PIRLS zadal dotazníky i učitelům, kteří měli zodpovědět, jaké zdroje a aktivity pro výuku čtení a čtenářské gramotnosti používají, a také jak často. Na rozdíl od dnešní doby používali učitelé převážně učebnice, částečně pracovní listy, a počítačový software či materiály z internetu nepoužívaly v průměru ¾ učitelů. To bylo způsobeno nízkou vybaveností učeben počítači, softwarem a připojení k internetu.⁷¹

3.3.1.2 Výsledky výzkumu PIRLS 2016

Česká školní inspekce uspořádala roku 2015 v České republice pilotní šetření, do kterého se zapojilo 1 186 žáků z 38 škol. Do sběru dat se zapojili i učitelé, ředitelé a rodiče.

Do mezinárodního výzkumu PIRLS 2016 se zapojilo celkem 157 škol. Česká republika se zařadila přibližně do poloviny všech zúčastněných zemí. Pokud se jedná o dovednost ve čtení, tedy pracovat s literárními a informačními typy textů, výsledky ČR jsou nadprůměrné. Šetření sledovalo schopnost porozumět textu, pracovat s ním a vykonat zadané úkoly.

Pomocí šetření se zjistilo, že žáci nemají problém s tzv. jednodušší čtenářskou dovedností, tedy vyhledávání informací a vyvozování. Naopak v interpretaci a posuzování, což spadá do tzv. komplexnější čtenářské dovednosti, se umístili na nižším stupni. Celkově se ukázalo, že dívky mají opět lepší výsledky, než chlapci.⁷²

⁷⁰ MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení: Čtením ke vzdělávání*. Praha: Svoboda Servis, 2004.

^{71, 72} VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

Zjišťovala se i vybavenost škol a knihoven. Většina škol disponuje svojí vlastní knihovnou, výrazně se také zvýšil počet třídních knihoven, které však používá necelá polovina dětí. Malý počet žáků užívá elektronické knihy.

Dle výzkumu se potvrdilo, že většina českých žáků nemá četbu v oblibě. Děti, které čtou rády, dosáhly lepších výsledků než ty, které čtou pouze z nutnosti. Avšak počet se zvyšuje v otázce předčítání rodiči předškolním dětem. Ti žáci, kterým bylo často předčítáno, také dosahují lepších výsledků.⁷³

3.3.2 Výzkum PISA

Za největší a nejdůležitější mezinárodní výzkum, který měří výsledky vzdělávání, se považuje Programme for International Student Assessment (PISA). V České republice provádí tento výzkum také Česká školní inspekce.⁷⁴

Výzkum se provádí v pravidelných intervalech po třech letech. Není zde kladen důraz na učivo z učebních osnov, ale na vědomosti a dovednosti žáka, které jsou důležité pro uplatnění v plnohodnotném životě. Cílem je sledovat schopnosti žáků ve všech oblastech, které se zkoumají, čímž je například mateřský jazyk, matematika a přírodovědné předměty. Výsledek se vyhodnocuje jako celek, nikoli dle počtu splněných či nesplněných úkolů.⁷⁵

3.3.2.1 Výsledky výzkumu PISA 2000

Výzkum PISA, který se uskutečnil v roce 2000, prováděl šetření u patnáctiletých žáků a zabýval se převážně čtenářskou gramotností. Otázky byly formulované jinak než u žáků 4. tříd, ale i přes to z výzkumu jasně vyplývá, že mladší děti čtou raději než ty starší. U žáků patnáctého věku se ukázalo, že jediným materiálem, který čtou více, je časopis.⁷⁶

⁷³ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

⁷⁴ Česká školní inspekce. *PISA*. [online].

⁷⁵ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

⁷⁶ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

Z výzkumu vyplývá, že pouze zanedbatelná část žáků má pozitivní vztah ke vzdělávání a k práci ve škole. Děti, které své poznatky odvozují a zpracovávají, dosahují přibližně stejných výsledků jako žáci, kteří se učivo učí nazpaměť. Také se prokázalo, že soutěživí žáci a ti, kteří dávají přednost spolupráci, dosahují lepších výsledků. Přístup rodičů, přátelská atmosféra, vybavení škol a školních knihoven a kvalifikovanost učitelů samozřejmě také působí na výsledky dětí.⁷⁷

3.3.2.2 Výzkum PISA 2018

Do šetření se zapojilo celkem 82 zemí. Tento výzkum se v každém cyklu zabývá jinou částí podrobněji. V roce 2018 je to část čtenářská gramotnost. V šetření PISA byl použit nový koncepční rámec, který byl doplněn a zlepšen podle pedagogických, didaktických a psychologických poznatků. Celý výzkum probíhal elektronicky, žáci vyplňovali úlohy na počítači, zpracování i vyhodnocování probíhalo také elektronickou formou. Úkoly byly více zaměřené na používání elektronických médií.

Nový rámec, který se postupně vytvářel a upravoval po dobu 3 let, se zkoušel pomocí pilotního šetření, které se v České republice uskutečnilo v roce 2017. Zúčastnilo se ho celkem 2300 žáků ze 47 škol.

Do hlavního šetření PISA 2018 se zapojilo 7 700 žáků z 330 škol. Výsledky šetření PISA 2018 však budou známy až v prosinci roku 2019.⁷⁸

3.4 Nástroje pro zvyšování čtenářské gramotnosti

Pro učitele literární výchovy může být velice obtížné vybrat literaturu, kterou budou jeho žáci číst. Kniha či samotný text by měl žáky zaujmout, poučit a přimět ke čtení natolik, aby se stalo jejich zálibou. Vyučující samozřejmě musí dodržovat školní vzdělávací plán a výstupy z rámcově vzdělávacího programu. Prozatím neexistuje jasně daný návod, jakou

⁷⁷ BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.

⁷⁸ VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

literaturu zařadit, aby se každá hodina pro žáky stala nezapomenutelnou. I přesto existují různé didaktické postupy a metody, kterými může kantor svoji vyučovací hodinu vylepšit a žáky tak motivovat ke čtení a k práci s textem.⁷⁹

Níže uvedené metody převážně vycházejí z metod kritického myšlení a Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Základem kritického myšlení je princip evokace, uvědomění si významu a reflexe. Evokace vychází z přemýšlení o daném tématu pomocí předem získaných vědomostí a zkušeností. Na principu uvědomění si významu spolupracují již nabyté vědomosti s nově získanými informacemi. Poslední částí, reflexí, si žáci upevňují své získané znalosti. Tato metoda je založená na důkladné přípravě vyučujícího, jelikož je velice náročná na čas. Pomocí principu E-U-R se žáci aktivně podílejí na výuce, proto se tato metoda stává velice účelnou.

Brainstorming je metoda, která v sobě zahrnuje volný tok myšlenek. Děti mají za úkol psát veškeré informace, které si k danému tématu vybaví. Je možné spolupracovat s ostatními, ale i vykazovat činnost samostatně.

Další metodou, která odráží vlastní tvoření, je volné psaní. Žákům je předloženo jedno slovo, slovní spojení nebo celá věta, na základě čehož pokračují ve volném psaní. Tato metoda je podobná brainstormingu, avšak při volném psaní je potřeba dodržovat určitá pravidla a vyjadřovat se ve větách. Nutností je nepřestat psát, i když žákům už dochází nápady. Poprvé může volné psaní činit problémy, ale při dalším pokusu si děti na tento postup zvyknou.

Při použití myšlenkové mapy se může zapojit jak celá třída zároveň, tak každý jedinec sám. Žáci mohou své myšlenky psát na tabuli a tím stmelovat svůj kolektiv. Učitelem zadané téma ve formě tzv. bubliny je znázorněno do středu tabule či papíru, kam žáci doplňují slova, která je v danou chvíli napadají. Mohou použít i různé zkratky, znaky, symboly a barvy.

Žáky můžeme zaujmout i metodou předvídání z klíčových slov, kdy jsou jim zadány pojmy, pomocí kterých mají děti odhadnout obsah textu.⁸⁰

Principu kostky, která má šest stran, využívá i stejnojmenná metoda vycházející z Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů, která umožňuje žákům přemýšlet o textu z několika

^{79, 80} CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. MŠMT při ZŠ Bernarda Bolzana o.p.s. v Táboře.

úhlů pohledu. Děti postupně popisují, porovnávají, asociují, analyzují, aplikují a nakonec argumentují.

Dalším způsobem, jak obohatit hodinu, je rozstříhat text, žákům jsou dány předpovědi, ke kterým si domýšlejí svůj příběh, po té teprve dostanou text a seřadí jej. Této metodě se říká čtení s tabulkou předpovědí.

Na principu symbolů funguje metoda insert. Během čtení si žáci do textu zapisují symboly, čímž si ujasňují informace. Rozhodují se, zda je pro ně myšlenka nová, znají ji z předchozích textů nebo informaci nerozumí.

Metoda zvaná literární kroužky je založena na skupinové práci. Každá skupina dostane roli, například spojovatel, tazatel, mistr pasáží, ilustrátor, vykladač postav, hledač slov a badatel, podle které musí text číst a pracovat s ním.

Žáci mohou daný text doplňovat o své nápady, myšlenky, komentáře pomocí metody podvojný deník. K vybraným pasážím zapisují například, zda je text zajímavá či nikoli, zda s ním souhlasí, případně jak si text vysvětlují.

Tabulka postav slouží k popisu postav. Pomocí vyhledávání a vypisování charakteristických vět o postavě žáci zjistí vlastnosti této postavy.

Vennovy diagramy fungují na principu srovnávání dvou postav či dějů. Děti analyzují text a rozhodují, zda se vlastnosti postav a děje shodují či nikoli.

Další metoda zvaná pětílístek v sobě zahrnuje seznam slov a vět. Žáci mají za úkol vypisovat slova do různých kategorií, kterými jsou téma, podstatné jméno, přídavné jméno, sloveso a věta.

Diamant funguje na principu pětílístku, přičemž ke každé kategorii se doplňují klady a zápory.

Pro děti s velkou fantazií a bohatou slovní zásobou existuje metoda s pevnou strukturou životabáseň. K nedokončeným větám žáci doplňují své nápady a myšlenky.⁸¹

⁸¹ CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. MŠMT při ZŠ Bernarda Bolzana o.p.s. v Táboře.

Zpestřením výuky může být i zařazení čtenářské dílny do hodin českého jazyka. Je stanoven den, kdy se část výuky soustředí na čtení z knih, které si žáci sami donesou z domu. Vhodným místem pro čtení je koberec, na kterém si děti udělají pohodlí a nenechají se ničím rušit od vnímání textu. Učitel musí vhodně zvolit dobu čtení, kterou může postupem času navyšovat. Děti by měly volit knížky, které je zajímají. Po přečtení vybrané pasáže si všichni o knize povídají.⁸²

Čtenářskou gramotnost můžeme zvyšovat nejen čtením textů a pracováním s nimi, ale každý člověk by měl mít i všeobecný přehled ve všech oborech, což přispívá k lepšímu porozumění všech textů. Čím větší slovní zásobou člověk disponuje, tím více pochopí souvislosti a text dokáže lépe analyzovat.⁸³

⁸² CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. MŠMT při ZŠ Bernarda Bolzana o.p.s. v Táboře.

⁸³ Scio. *Paradox zvyšování čtenářské gramotnosti*. [online].

4 Vliv kyberkultury na rozvoj čtenářské gramotnosti

V době, kdy existuje velké množství digitálních technologií a skoro každý člověk disponuje počítačem a telefonem s připojením k internetu, je zapotřebí uvědomit si, že kyberkultura ovlivňuje život lidí. V první kapitole jsem hovořila o výhodách a nevýhodách používání digitálních technologií a internetu. Nyní bych se zaměřila na to, jaký vliv mají tato pozitiva a negativa na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Výhodou kyberkultury je bezpochyby rychlost vyhledávání informací a jejich dostupnost. Na rozvoj čtenářské gramotnosti to však má pozitivní i negativní vliv. Klady spatřuji v možnostech vyhledání, zkoumání a analýzy textu. Veškeré informace jsou k dispozici na internetu. Počítačová síť nám nabízí možnost text si přečíst, stáhnout, pracovat s ním, vyhledat zábavná cvičení pro práci s textem apod. Pokud si člověk neví rady, zadá dotaz do vyhledávače a ten ho navede dále. Tato práce je přínosem jak pro jednotlivce, tak pro školská zařízení, učitele i žáky. Pomocí digitálních technologií a internetu děti nejen hrají hry a sledují videa, ale také zkouší pracovat v novém prostředí, používají grafické, textové a hudební programy, hledají a zkoumají informace, čímž si zvyšují i informační gramotnost a získávají větší všeobecný rozhled.⁸⁴

Za negativa považují neschopnost vlastního vyjadřování a tvořivého myšlení. Člověk vyhledávající informace na internetu může z pohodlně. Jestliže disponuje základní počítačovou gramotností, není pro něj problém si jakékoli údaje, data a texty najít. Přestává tedy sám myslet a spoléhá na to, že všechny informace dohledá na internetu. Kyberkultura a veškeré digitální technologie s ní spojené postupně vytěsňují klasické tištěné knihy, což zahrnuje i chození do knihovny. Lidé dávající přednost spíše tištěným textům odůvodňují své myšlenky tím, že není možné se neustále spoléhat na počítačovou síť a data, která v ní vyhledáváme. Člověk si přestává pamatovat základní termíny a posilovat svoji paměť. Navíc nalezené informace nemusí být věrohodné, jelikož na internet může každý uživatel svobodně publikovat svá mínění. Lidé přestávají kontrolovat důvěryhodnost obsahu a spoléhat se sami na sebe. (Jonák)

Čtenářská a informační gramotnost je důležitá pro vzdělání a uplatnění se v životě a na trhu práce. Čtenářskou gramotnost zvyšujeme především pomocí čtení ať už tištěných nebo elektronických knih. Tato gramotnost v sobě zahrnuje více než jen pouhé umění číst. Člověk by měl porozumět celému textu, měl by být schopen jej analyzovat, zodpovídat otázky týkající

⁸⁴ JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online].

se dané problematiky a dokázat se orientovat ve všech typech textů. RVP tvrdí, že: „Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu ve studiu, v pracovním i osobním životě.“⁸⁵

S přílivem kyberkultury se potýkáme s řadou problémů mezi generacemi. Dochází k velkým rozdílům mezi mladšími a staršími lidmi. Mladí lidé jsou sebevědomější v používání a ovládání informačních a komunikačních technologií, snadněji se přizpůsobují moderní realitě. Disponují vyšším IQ, vnímavostí a intuicí, požadují po sobě i společnosti mravní a rozumový kodex, chtějí úctu od starších lidí a rodí se jako vůdčí individuality. To vše je způsobeno častým pracováním s digitálními technologiemi.

Někteří vědci tvrdí, že činnost s informačními a komunikačními technologiemi tvoří závislost, tudíž škodí vývoji dětí. Žáci ztrácí zájem o četbu a o chození do knihoven, takže se snižuje čtenářská gramotnost. Oproti nim stojí šetření, které dokládá, že užívání digitálních technologií a internetu v přiměřené výši stupňuje nutnost klasického čtení a učení. Činnost na počítačích a mobilních telefonech však musí být rodiči kontrolována.⁸⁶

4.1 E-gramotnost

Moderní svět digitálních technologií a internetu se rozvinul po celém světě a působí na všechny složky společenského života. Mění se sociální vztahy, způsob života, myšlení i chování. Je tedy důležité, aby se lidé přizpůsobili životu s digitálními technologiemi, naučili se s nimi pracovat a využívat je.⁸⁷

4.1.1 Informační gramotnost

Informační gramotnost je komplex schopností, které pomáhají lidem zhodnotit jejich informační potřebu, a také posoudit a účinně využít konkrétní informace.

^{85,86} JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online].

⁸⁷ POLAKOVIČ, P., DUBOVSKÁ, R., HENNYEYOVÁ, K. *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Praha: ExtraSYSTEM: 2016. ISBN 978-80-87570-31-9 (brož.).

Ve 21. století se informační gramotnost považuje za jednu z nejdůležitějších kompetencí. Je velice potřebná pro lidi, kteří chtějí uspět v dnešním světě plném změn, pokroků a novinek.

Člověk, který je informačně gramotný, by měl přiznat, že potřebuje získávat bezchybné informace, které jsou podstatou inteligentního rozhodování, tyto informace dokáže vyhledat, vyhodnocovat a užít pro praktické účely, k řešení problémů a v kritickém myšlení. Měl by mít tedy takové znalosti a schopnosti, aby dokázal využívat ICT v běžném životě.⁸⁸

4.1.2 Digitální a počítačová gramotnost

Člověk, který je digitálně a počítačově gramotný by měl být schopen pochopit všelijaké informace, které pochází z různých pramenů díky informačním a komunikačním technologiím, a využít je v různých úrovních svého jednání. Zjednodušeně by měl umět užívat moderní ICT.

Digitální a počítačová gramotnost je definována jako komplex vědomostí, dovedností a pochopení, které jsou důležité pro spolehlivé a tvořivé užívání digitálních technologií za účelem zdokonalování, učení se a obstání v každodenním životě.⁸⁹

4.1.3 Elektronická gramotnost

Elektronická gramotnost, často označována jako internetová gramotnost, je popisována jako způsobilost a dovednost pracovat s prvky a službami počítačové sítě. Člověk, který disponuje elektronickou gramotností, umí pracovat s internetovými stránkami, elektronickou poštou, sociálními sítěmi, dokáže vyhledat potřebné informace, využívá software a hardware, počítače, dotykové telefony a jiná digitální zařízení. Tato gramotnost patří mezi vývojově nejmladší.⁹⁰

^{88, 89} POLAKOVIČ, P., DUBOVSKÁ, R., HENNYEYOVÁ, K. *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Praha: ExtraSYSTEM: 2016. ISBN 978-80-87570-31-9 (brož.).

⁹⁰ Tamtéž

4.1.4 Mediální gramotnost

Celý život, ať už jednotlivce nebo celé skupiny, je ovlivněn médii. Mediální gramotnost je definována jako schopnost zaměřovat se na mediální prvky a složky, komentovat je, rozebírat a orientovat se v nich. Člověk mediálně gramotný disponuje dovednostmi a schopnostmi souvisejícími s mediální produkcí, dokáže je využít ke svému užitku či pro kritickou zdrženlivost od médií, má schopnost analyzovat nabídku médií, reklamy a obchodování, hodnotit je a vytvořit si na ně vlastní názor. Takový jedinec se umí zapojit do veřejného společenského života a komunikovat s ostatními.⁹¹

4.2 Nástroje pro zvyšování čtenářské gramotnosti prostřednictvím kyberkultury

Jak už bylo zmíněno dříve, čtenářská gramotnost se zvyšuje především čtením. V dnešní době je možnost číst knihy a časopisy nejen tištěné, ale i elektronické, stejně tak existují knihovny klasické, ale i virtuální.

Virtuální knihovna pracuje na podobném principu jako knihovna klasická. Je zapotřebí vybrat konkrétní informace, které uživatel potřebuje stejně tak, jako by byl přítomen v knihovně. Uživatel této knihovny se stává ten, kdo umí využít veškeré možnosti knihovny, která vznikla pomocí působení technologických eventualit. Těmito možnostmi se myslí soustředění a seskupení všech informačních zdrojů různých knihoven a informačních servisů. Virtuální knihovny jsou většinou součástí tradiční knihovny a dochází k propojení obou knihoven navzájem.⁹²

Pomocí čtení elektronických textů se také zvyšuje čtenářská gramotnost. Je však důležité vybrat správný text. Lidé by měly číst nejen texty literární, ale i texty z různých

⁹¹ POLAKOVIČ, P., DUBOVSKÁ, R., HENNYEYOVÁ, K. *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Praha: ExtraSYSTEM: 2016. ISBN 978-80-87570-31-9 (brož.).

⁹² RESSLER, M. *Virtuální realita a knihovny: Překlady zkrácených příspěvků (výtahů) ze zahraničního odborného tisku doplněné studií Jindřicha Pilaře „Internet, nové informační technologie a knihovny“*. Praha: Národní knihovna ČR, 2001. ISBN 80-7050-365-3.

odvětví. Díky tomu zvyšují svoji slovní zásobu, mají větší všeobecný přehled a povědomí o dané problematice.

Digitální technologie a internet v dnešní době nabízí řadu programů, poutavých cvičení a her, ve kterých si děti mohou zábavnou formou zvyšovat svoji čtenářskou gramotnost. Existují literární díla, která jsou vydaná nejdříve v tištěné formě, díky moderní době se však převádějí i do digitální podoby. Některé stránky dokonce nabízí komentování elektronických textů. Člověk, který má v oblibě psaní, může využít weby, které umožňují vkládání vlastních prací. Dále jsou na výběr různé blogy pro fakultativní tvoření a odkazy na čtenářské deníky. Na počítačové síti se vyskytují také programy ke vzdělávání, které často využívají vysoké školy. Kyberkultura tedy nabízí *„uspokojení jak zájemci o klasickou četbu a samotnou tvorbu, tak zájemci o interaktivní kontakt s virtuální realitou.“*⁹³

⁹³ JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online].

II Praktická část

5 Výzkum

V následující kapitole se věnuji výzkumu: Vliv kyberkultury na čtenářskou/funkční gramotnost žáků druhého stupně základní školy. Dotazníkové šetření bylo provedeno na ZŠ Pionýrů v Uničově. Zúčastnilo se ho celkem 62 dětí. 31 žáků šestých tříd a 31 žáků devátých tříd.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda má kyberkultura vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Dále vztah žáků ke čtení tištěných a elektronických knih. Dalším cílem bylo zjistit, jaký čas žáci věnují digitálním technologiím a internetu. Poslední cíl tohoto výzkumu se zaměřoval na rozdíly v odpovědích mezi děvčaty a chlapci v různých třídách. Cílem bylo zjistit, zda se kyberkultuře věnují spíše chlapci nebo spíše dívky, a dále porovnat tyto odpovědi žáků šestého ročníku s devátými třídami.

5.2 Hypotézy

Hypotézy jsem rozdělila do tří skupin:

- ❖ Vztah žáků k digitálním technologiím a internetu
- ❖ Vztah žáků ke čtení
- ❖ Vliv rodinného prostředí

5.2.1 Hypotézy týkající se vztahu žáků k digitálním technologiím a internetu

Základní hypotéza:

H1: Každý žák vlastní mobilní telefon a počítač s přístupem k internetu.

Dílčí hypotézy:

H1.1: Více jak 50 % žáků používá počítač k hraní her.

H1.2: Více jak 50 % žáků používá mobilní telefon k sociálním sítím.

H1.3: Chlapci hrají hry na počítačích častěji než dívky.

H1.4: Žáci šestých ročníků hrají hry na počítačích častěji než žáci devátých ročníků.

H1.5: Více jak 50 % žáků tráví svůj volný čas hraním her na mobilním telefonu nebo počítači.

5.2.2 Hypotézy týkající se vztahu žáků ke čtení

Základní hypotéza:

H2: Je více žáků, které čtení spíše nebaví než těch, které spíše baví.

Dílčí hypotézy:

H2.1: Žáci šestých ročníků čtou raději než žáci devátých ročníků.

H2.2: Žáci šestých ročníků čtou knihy více než žáci devátých ročníků.

H2.3: Dívky čtou knihy více než chlapci.

H2.4: Žáky baví více čtení elektronických knih než tištěných.

H2.5: Více jak 70 % žáků navštěvuje knihovnu pouze výjimečně nebo vůbec.

H2.6: Žákům se nejvíce líbí epika jako literární druh.

5.2.3 Hypotézy týkající se vlivu rodinného prostředí

Základní hypotéza:

H3: Žáci, kterým četli rodiče jako malým dětem, mají v oblibě čtení více než žáci, kterým rodiče nečetli.

Dílčí hypotézy:

H3.1: Je více žáků, kteří dostávají knihy jako dárek k různým příležitostem než těch, kteří knihy nedostávají.

H3.2: Rodiče kontrolují činnost na mobilních telefonech a počítačích spíše žákům šestých ročníků než žákům devátých tříd.

H3.3: Rodiče kontrolují činnost na mobilních telefonech a počítačích spíše dívkám než chlapcům.

5.3 Soubor a metodika

Pro výzkum mé diplomové práce jsem se rozhodla použít metodu dotazníkového šetření. V první fázi jsem vytvořila dotazník obsahující 25 otázek týkajících se digitálních technologií a internetu, čtenářské gramotnosti a rodinného prostředí.

Ve druhé fázi jsem vybrala základní školu, na které šetření provedu. Dotazník jsem rozdala žákům šestých a devátých tříd základní školy Pionýrů v Uničově. Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 osob. Polovinu tvořili žáci šestých tříd, druhou polovinu žáci devátých ročníků. V šestých třídách se do šetření zapojilo 16 chlapců a 15 dívek, v devátých ročnících 11 chlapců a 20 dívek. Žákům nebyl určen časový limit na vyplnění dotazníku, můžeme tedy tvrdit, že jejich odpovědi jsou neuspěchané a promyšlené. Během šetření jsem provedla i metodu pozorování, kdy jsem zaznamenala soustředěnost žáků na dané otázky. Z pozorování soudím, že se většina žáků snažila vyplnit dotazník poctivě a pravdivě.

5.4 Výsledky výzkumného šetření

Výzkum jsem dle hypotéz rozdělila do tří kategorií. Vztah žáků k digitálním technologiím a internetu, vztah žáků ke čtení a vliv rodinného prostředí.

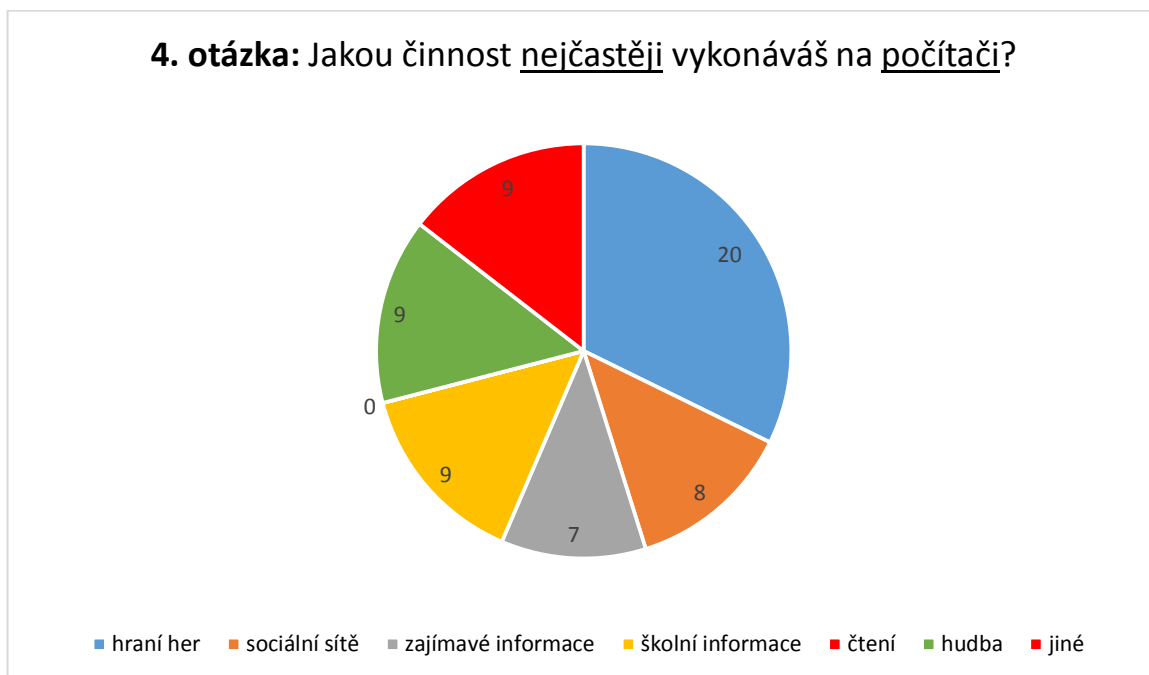
Nejdříve se zabývám první částí, tedy vztahem žáků k digitálním technologiím a internetu. Na otázku první, zda mají žáci doma počítač, odpověděli všichni kromě dvou chlapců kladně.

Druhá otázka se týkala mobilního telefonu. Pouze jeden chlapec šestého ročníku se musí o zařízení dělit se svým sourozencem, všichni ostatní respondenti vlastní mobilní telefon.

Třetí otázka zjišťovala přístupnost k internetu. Jedna žákyně devátého ročníku má k internetu přístup pouze na počítači, jeden žák šesté třídy a jeden žák deváté třídy se k internetu dostanou pouze na mobilním telefonu. Zbytek dotazovaných má přístup k internetu na obou zařízeních. Hypotéza **H1** tedy nebyla úplně správná.

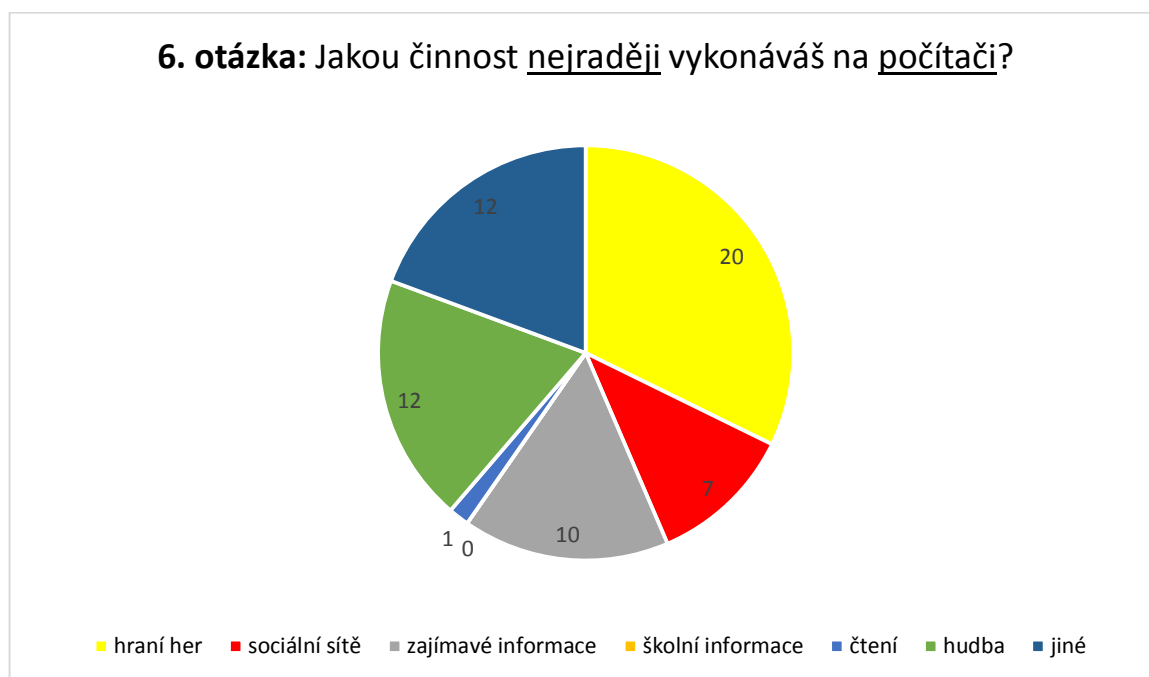
Čtvrtá a šestá otázka se týkaly činnosti na počítači.

Graf 1:



Z **grafu 1** jasně vyplývá, že nejvíce žáků nejčastěji na počítači hraje hry. Překvapivá informace je, že 9 žáků nejčastěji používá počítač k vyhledávání informací, které jsou pro školní potřebu. Stejný počet žáků poslouchá hudbu a také vykonává jinou činnost. Nejvíce zmíněné jiné činnosti byly sledování filmů, seriálů a videí, anebo děti nemají počítač. 8 žáků používá nejčastěji sociální sítě, 7 žáků vyhledává informace, které je zajímají, a žádný z dotazovaných nevedl čtení elektronických knih nebo časopisů.

Graf 2:

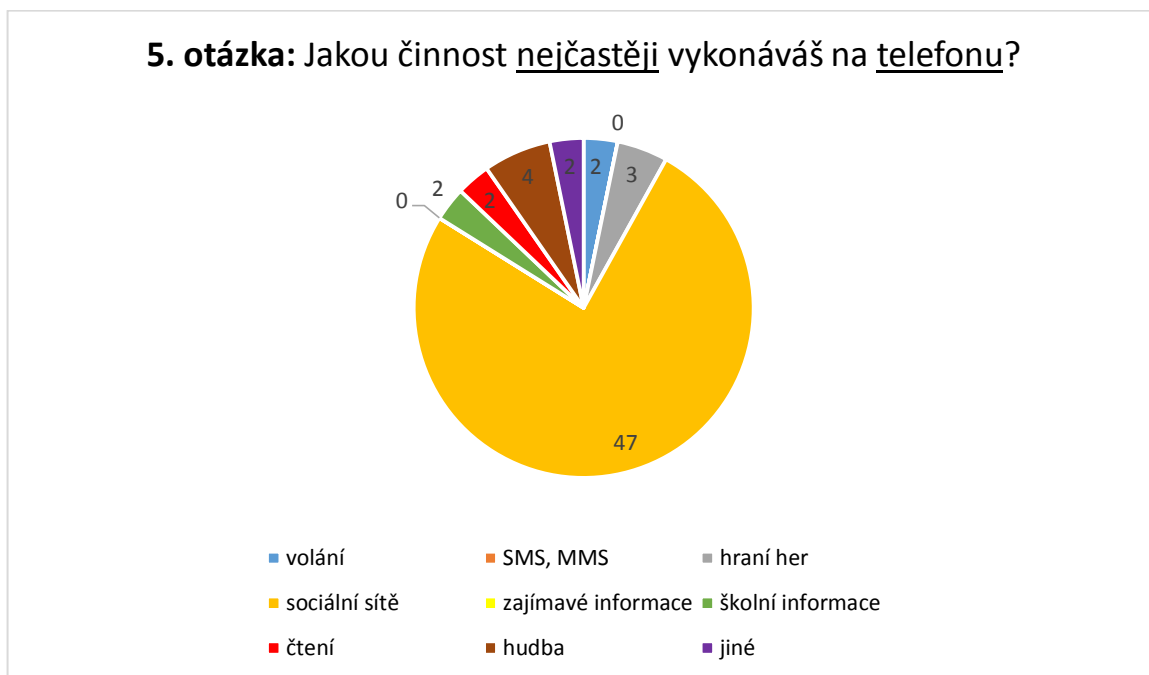


Graf 2 se příliš neliší od grafu 1. Nejraději děti na počítači hrají hry, což se shoduje i s otázkou číslo 4. Tuto odpověď zaznamenalo opět 20 žáků. 12 žáků odpovědělo, že na počítači nejraději vykonávají jiné činnosti než ty zmíněné, a to opět sledování filmů, seriálů, videí, anebo nemají počítač. 12 dětí nejraději poslouchá hudbu, 10 žáků si vyhledává informace, které je zajímají, 7 dětí používá sociální sítě. Jedna žákyně devátého ročníku nejraději čte knihy nebo časopisy na počítači, ale nevykonává to nejčastěji, protože se počet v otázkách 4 a 6 neshoduje. Pokud jde o vyhledávání informací potřebných pro školu, v této otázce byla odpověď 0.

Mohu tedy porovnat stejné otázky pouze s jiným příslovcem. Před vyplňováním dotazníku měli žáci možnost se zeptat na otázky, kterým nerozumí. Tázali se na otázky 4 a 6. Dle jejich názoru nespatřovali v otázkách rozdíl. Vysvětlila jsem jim, že se odpověď může v obou otázkách shodovat, ale také nemusí. Některý žák nejčastěji například vyhledává informace pro školní potřebu, avšak mnohem raději by tento čas využil k poslouchání hudby. Proto by poslech hudby byla odpověď k otázce, co nejraději vykonává na počítači. Nyní se ukázalo, že se opravdu některé odpovědi žáků v obou otázkách liší. Z výsledků tedy vyplývá, že moje hypotéza **H1.1** se nepotvrdila. I když spousta žáků používá počítač ke hraní her, není jich více jak 50 %.

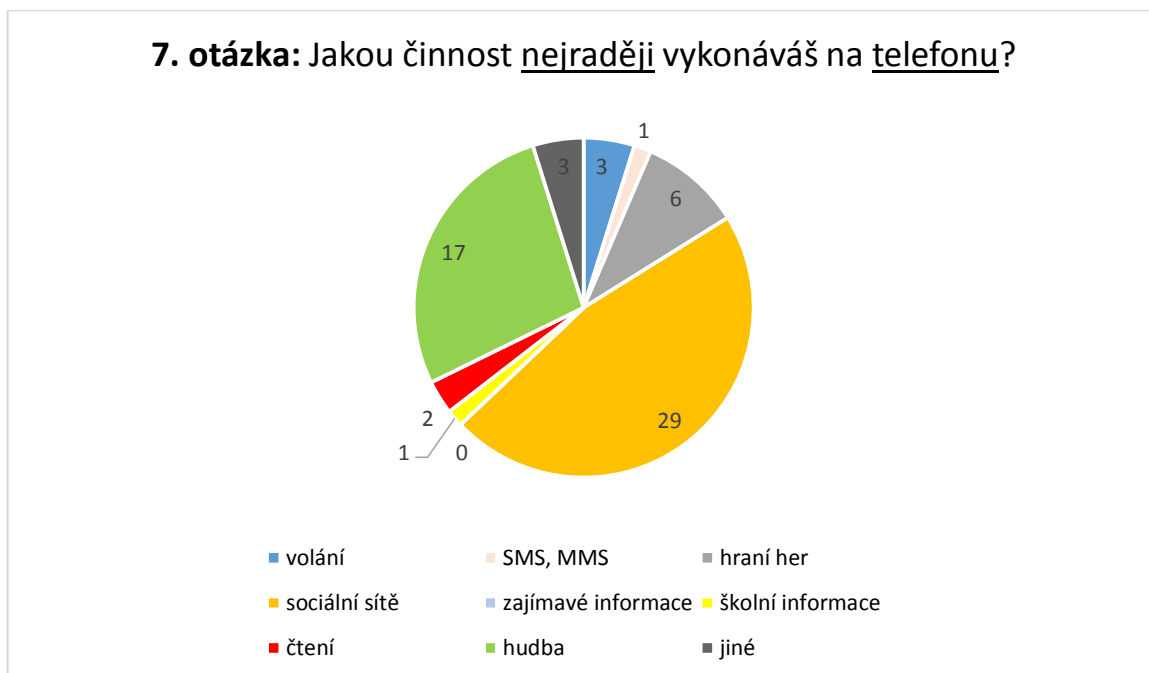
Na stejném principu jsou postaveny i otázky 5 a 7 s tím rozdílem, že se táži na mobilní telefon.

Graf 3:



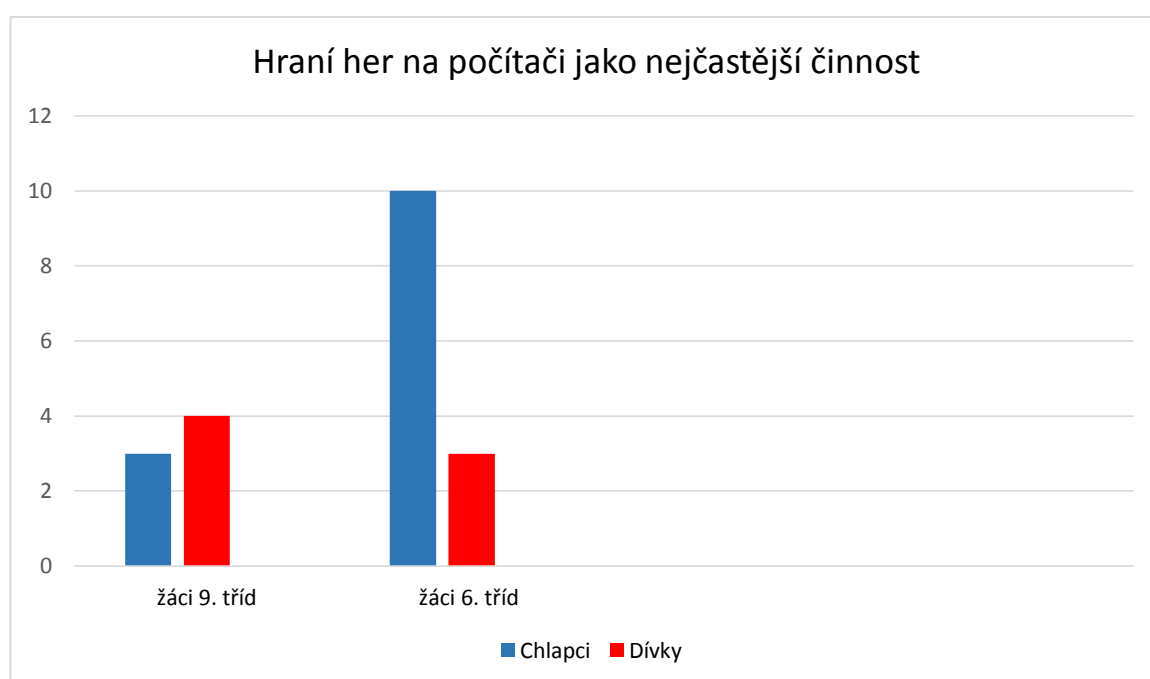
Graf 3 ukazuje, že nejčastěji používají žáci telefon k přístupu k sociálním sítím, takto odpovědělo 47 dětí. Překvapením je, že textové zprávy neoznačil nikdo, avšak volání zaznamenali 2 žáci. Stejný počet dětí nejčastěji vyhledává informace, které jsou potřebné pro školu. 4 žáci nejčastěji poslouchají hudbu, pouze 3 žáci hrají na telefonu hry, 2 se věnují čtení a 2 vykonávají jinou činnost.

Graf 4:



Z **grafu 4** vyplývá, že 29 žáků na telefonu nejraději používá sociální sítě, což se opět liší od otázky číslo 5. Nejraději poslouchá hudbu 17 žáků, avšak opět se odpovědi liší s 5. otázkou. 6 žáků nejraději hraje hry, 3 žáci volají, stejný počet vykonává jinou činnost, 2 žáci čtou elektronické knihy nebo časopisy a pouze 1 žák vyhledává nejraději informace pro školní potřebu a 1 posílá textové zprávy. Vyhledávání informací nezaškrtl nikdo. Pomocí tohoto šetření mohu potvrdit svoji hypotézu **H1.2**. Více jak 50 % žáků používá mobilní telefon k sociálním sítím.

Graf 5: K 4. otázce: Jakou činnost nejčastěji vykonáváš na počítači?



Do **grafu 5** jsou zaznamenány pouze odpovědi „hraní her“. Z výsledků zjistíme, že žáci šestých ročníků hrají hry na počítači častěji než žáci devátých ročníků. Zároveň šetření ukazuje, že chlapci hrají hry na počítači častěji než děvčata. Obě hypotézy **H1.3** a **H1.4** jsou tedy potvrzeny.

Otázky 8 a 9 se věnují času strávenému na počítači a telefonu.

Graf 6:



Z grafu 6 vyplývá, že nejvíce žáků používá počítač pouze několikrát měsíčně. Konkrétně je to 18 žáků. 14 dětí jej používá několikrát týdně, více jak 5 hodin denně se činností na počítači věnuje 9 respondentů, 8 dětí pracuje s počítačem 1-2 hodiny denně, 3-5 hodin denně užívá počítač 6 dotazovaných a odpověď „nikdy“ zaznamenalo celkem 7 dětí, což nekoresponduje s otázkami výše zmíněnými.

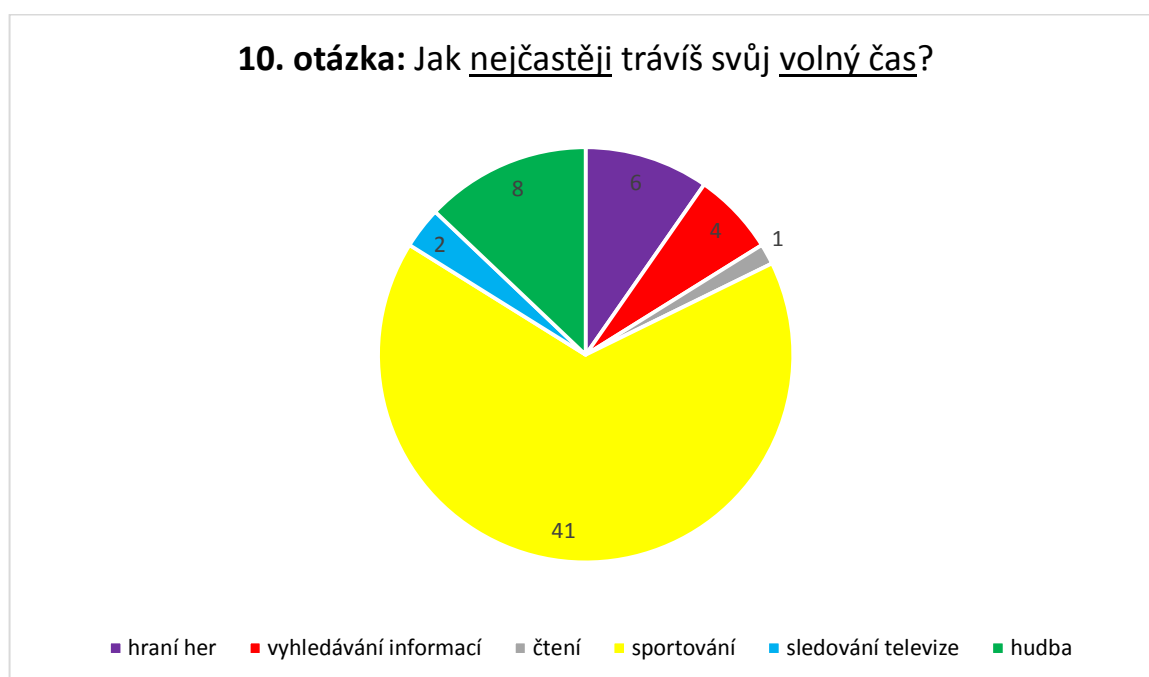
Graf 7:



Z výsledků **grafu 7** poznáme, že děti tráví mnohem více času na mobilním telefonu než na počítači. A to dokonce několik hodin denně. 26 žáků používá telefon více jak 5 hodin denně, 18 dotazovaných se mobilnímu telefonu věnuje 3-5 hodin denně, 16 respondentů užívá toto zařízení 1-2 hodiny denně, pouze jeden žák užívá telefon několikrát za týden a jeden několikrát za měsíc. Odpověď „nikdy“ neuvedl nikdo.

Další otázka je věnovaná zájmům. Zajímalo mě, jak nejčastěji žáci tráví svůj volný čas.

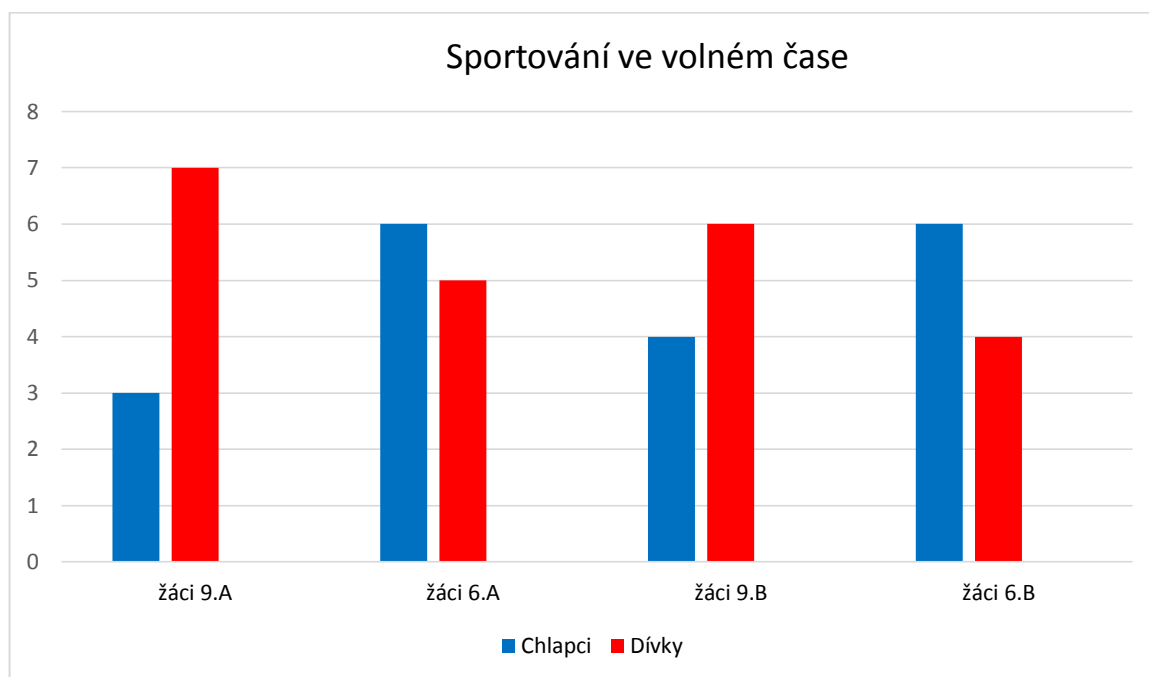
Graf 8:



Z **grafu 8** se dozvíme, že nejvíce žáků má v oblibě sport. 41 žáků se ve svém volném čase nejčastěji věnuje sportu. 8 dětí se zajímá o hudbu, 6 žáků hraje hry na počítači nebo telefonu, 4 respondenti vyhledávají na internetu informace, které je zajímají, 2 dotazovaní sledují nejčastěji televizi a pouze 1 čte. Moje hypotéza **H1.5** se tedy nepotvrdila.

V následujícím grafu se zaměřuji na sportování ve volném čase, což stále patří k otázce číslo 10.

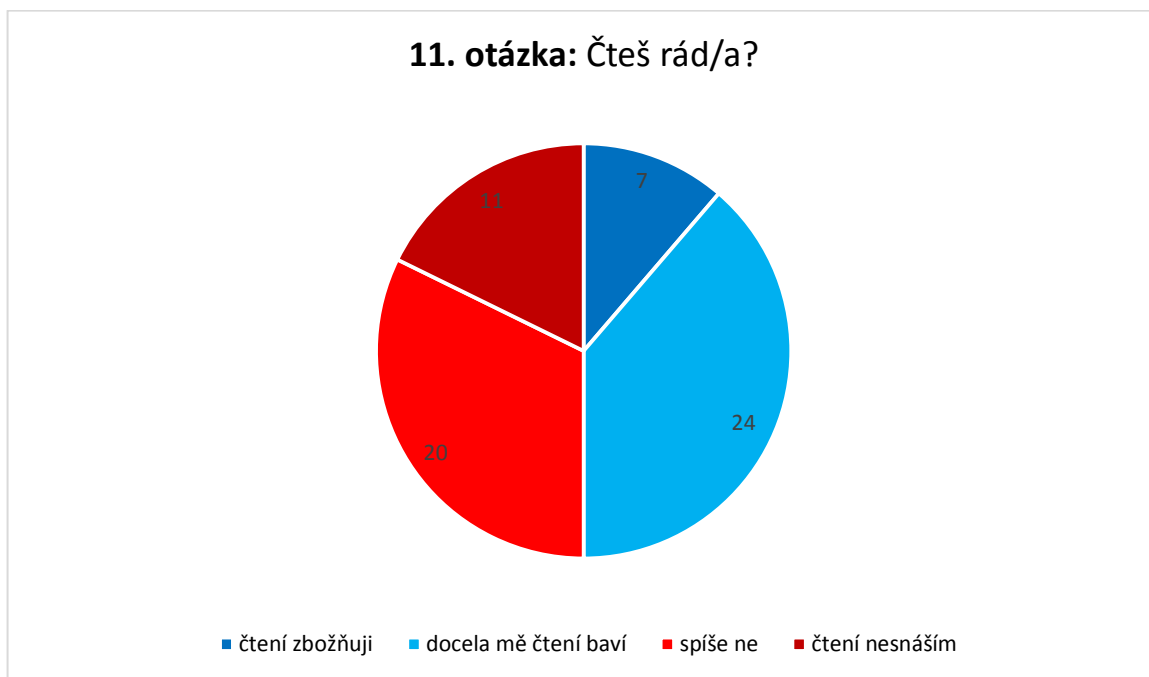
Graf 9: K 10. otázce: Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?



Z šetření vyplývá, že všechny čtyři třídy se ve svém volném čase nejčastěji věnují sportování. Výsledky šestých i devátých tříd jsou až na jednoho žáka shodné. Chlapců devátých tříd, kteří se věnují sportu, je 7 z celkových 11 dotazovaných. Dívky téže třídy sportuje 13 z celkového počtu 20. Pokud jde o šesté třídy, chlapců zajímajících se o sport je 12 z celkového počtu 16 tázaných, dívek věnujících se sportu je 9 z celkových 15 respondentek.

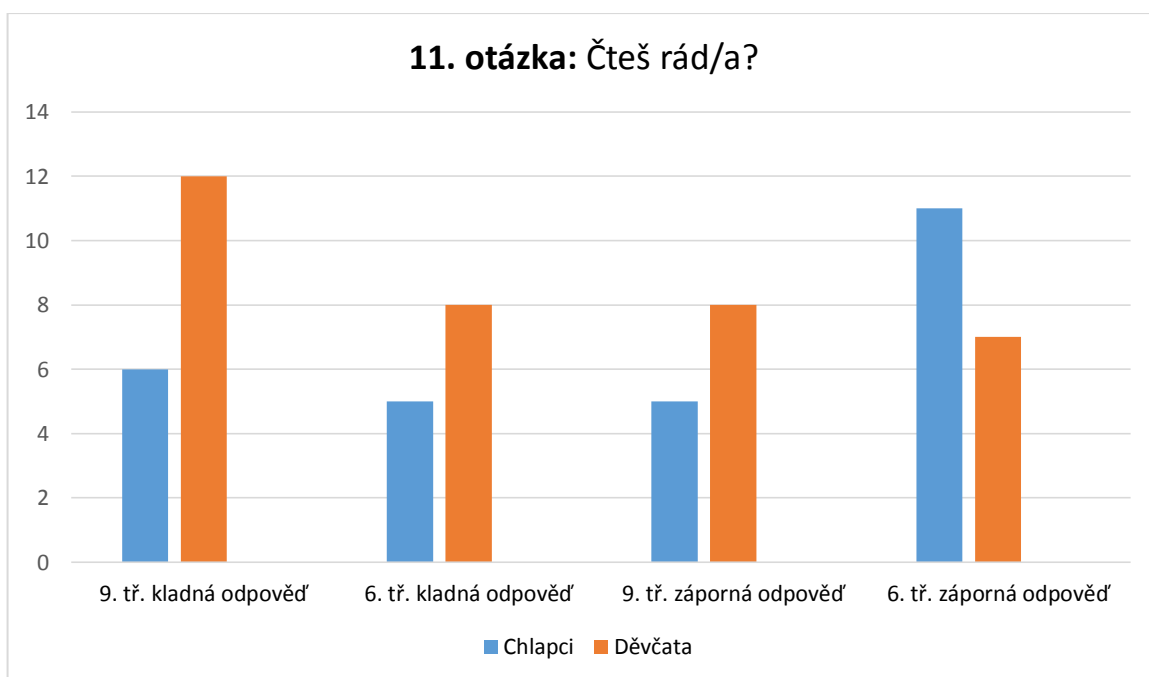
Nyní se zabývám další částí, a to vztahem žáků ke čtení.

Graf 10:



V 11. otázce, zda děti rády čtou, vyšly překvapivé odpovědi. Z **grafu 10** vyplývá, že 7 žáků čtení zbožňuje, 24 dětí čtení docela baví, 20 dotazovaných spíše čtení nebaví a 11 respondentů čtení nesnáší. Tímto se moje hypotéza **H2** nepotvrdila. Kladné výsledky se naprosto shodují se zápornými.

Graf 11: K 11. otázce: Čteš rád/a?



Pomocí **grafu 11** jsem došla k závěru, že moje hypotéza **H2.1** byla špatná. Žáci devátých tříd čtou raději než žáci šestých ročníků. Pokud jde o rozdíl mezi pohlavím, děvčata čtou raději než chlapci. Nejrady čtou dívky devátých tříd, nejméně v oblíbenosti mají čtení chlapci šestých ročníků.

Další otázka číslo 12 zjišťovala, zda si žáci myslí, že jsou dobrými čtenáři. 13 žáků si myslí, že patří k nejlepším čtenářům ve třídě, 20 respondentů tvrdí, že čte dobře, 19 dětí říká, že čte docela dobře, pouze 4 žáci si myslí, že jim čtení moc nejde a 6 dotazovaných tvrdí, že čte velice špatně.

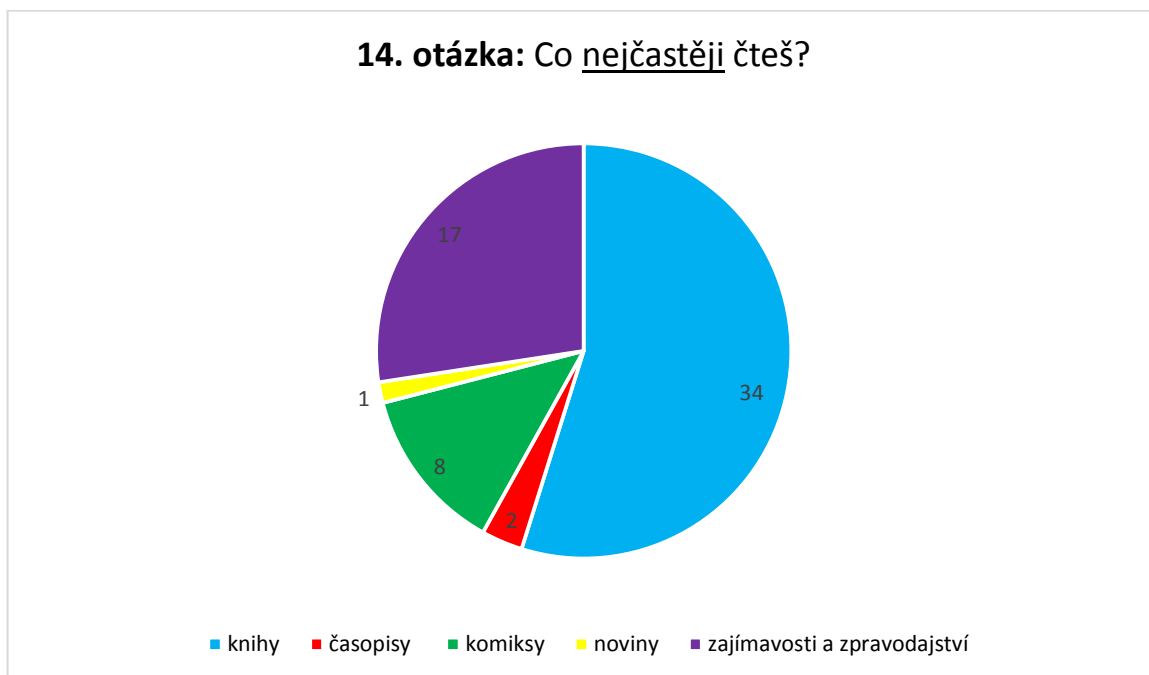
Otázky 13 a 14 byly zaměřeny na to, co žáci čtou. 13. otázka zjišťovala, co žáci nejrady čtou, oproti tomu 14. otázka se ptala na to, co žáci nejčastěji čtou.

Graf 12:



Z **grafu 12** vyplývá, že nejvíce dětí čte nejrady knihy, a to 26 žáků. 15 dotazovaných čte nejrady různé zajímavosti a zpravodajství, 12 dětí má v oblíbenosti komiksy, 5 respondentů časopisy a 4 žáci noviny.

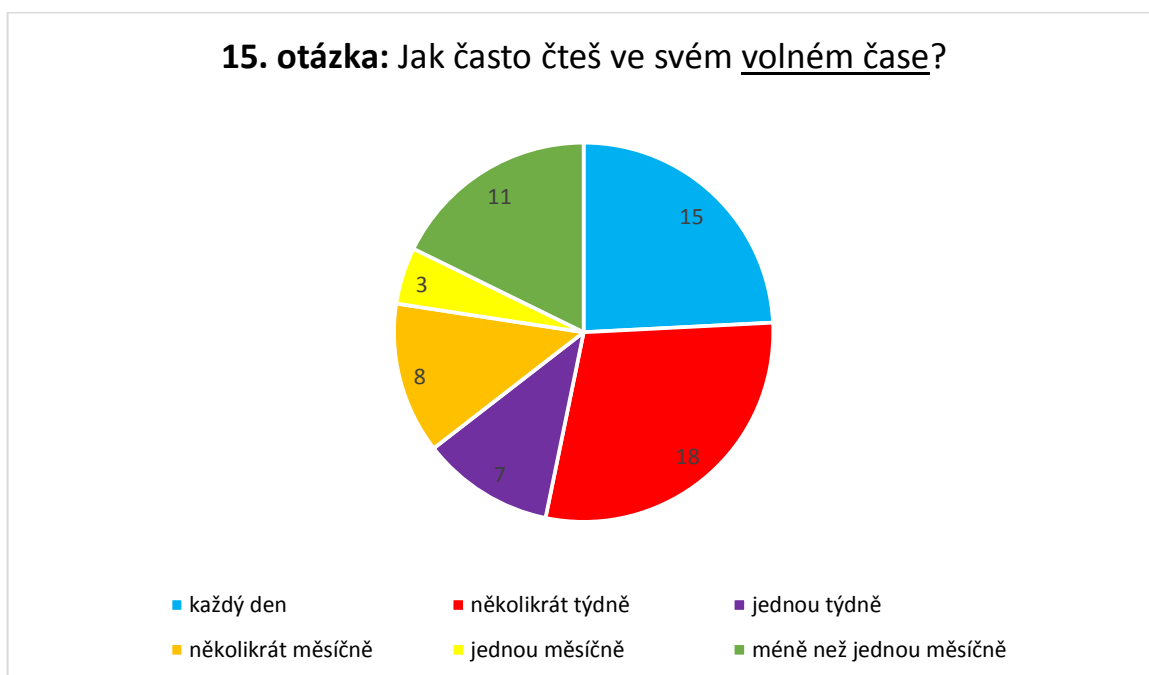
Graf 13:



Z **grafu 12** a **grafu 13** se dozvídáme, že sice 26 žáků nejradyji čte knihy, ale nejčastěji je čte 34 dětí. Z **grafu 13** dále vyčteme, že 17 respondentů nejčastěji čte zajímavosti a zpravodajství, 8 dotazovaných komiksy, 2 časopisy a pouze 1 noviny.

Následující otázka číslo 15 zjišťuje, jak často čtou žáci ve svém volném čase.

Graf 14:



Graf 14 znázorňuje, že nejvíce dětí ve svém volném čase čte několikrát týdně, je to 18 žáků. 15 dětí čte každý den, 11 respondentů čte méně než jednou za měsíc, 8 dotazovaných několikrát měsíčně, 7 žáků jednou týdně a 3 odpověděli, že čtou jednou za měsíc. V této otázce není zcela dané, zda se jedná o knížky, časopisy, komiksy, noviny či zajímavosti a zpravodajství. Každý žák si tedy mohl otázku vyložit po svém. Pro někoho čtení znamená pouze čtení knih, pro jiného žáka, který moc nečte, může znamenat i čtení textových zpráv, e-mailů či různých nápisů. Jelikož tato otázka může být zavádějící, následující otázku jsem již konkretizovala pouze na knihy.

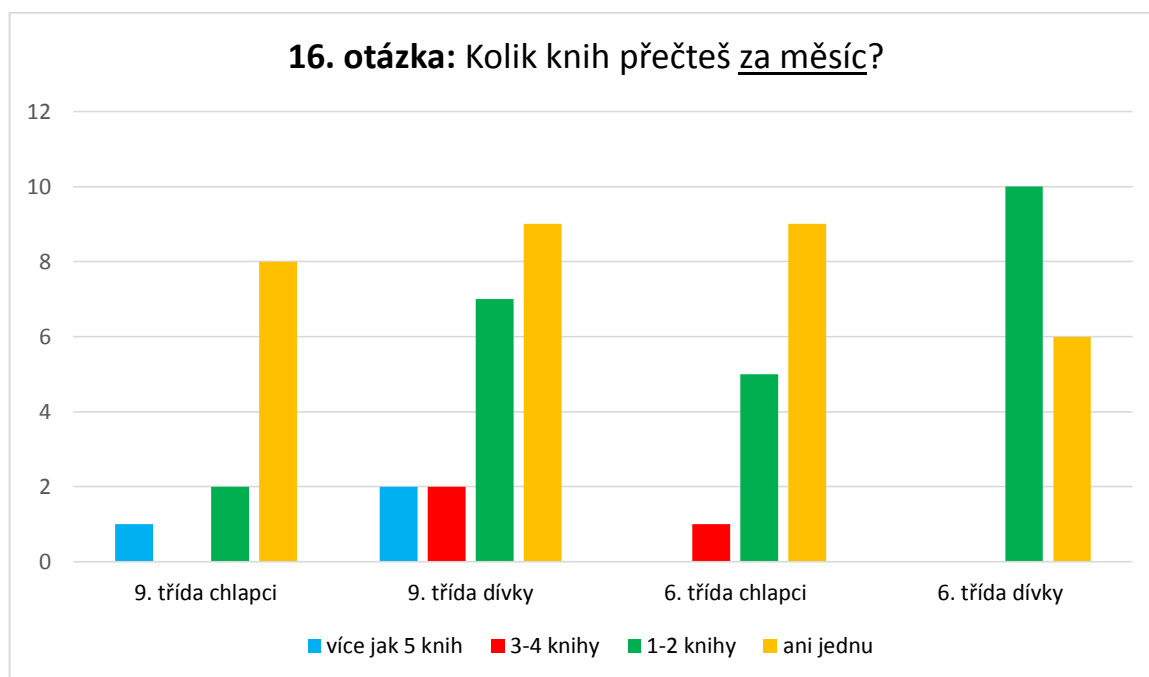
Další otázka číslo 16 se tedy zaměřuje na čtení knih. Otázka zněla, kolik knih žák přečte za měsíc.

Graf 15:



Graf 15 ukazuje, že knihy děti moc nečtou. 32 dotazovaných odpovědělo, že nepřečtou žádnou knihu za měsíc. 24 žáků přečte 1-2 knihy měsíčně, 3 děti přečtou více jak 5 knih za měsíc a 3 dotazovaní 3-4 knihy měsíčně.

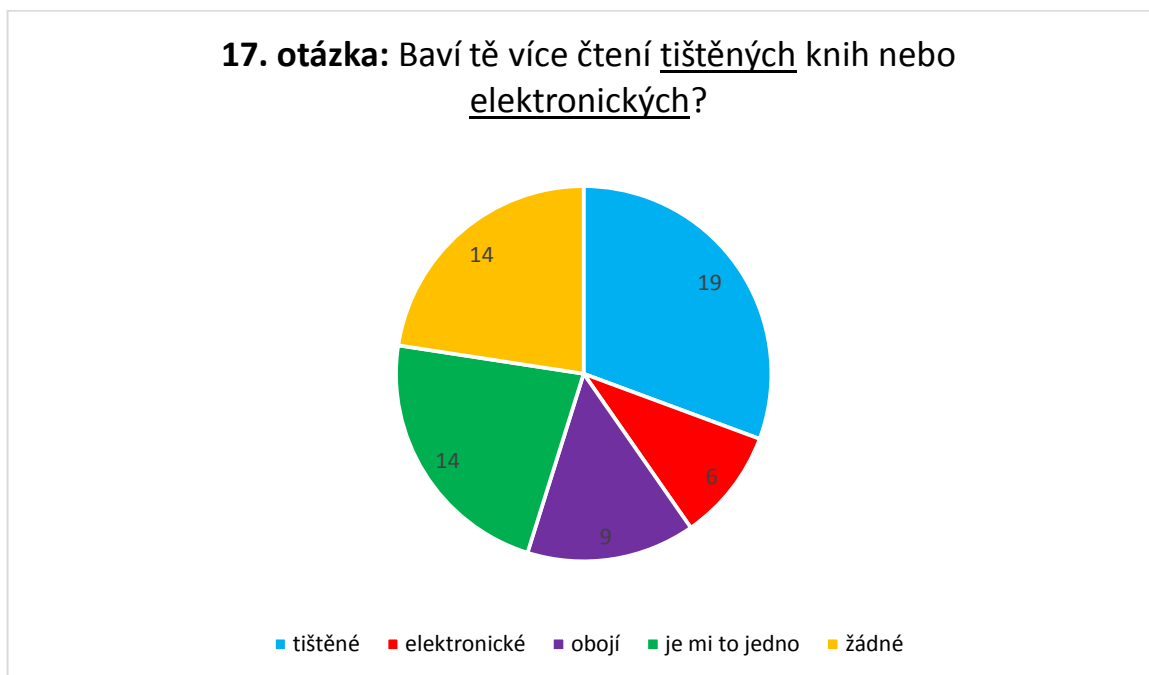
Graf 16: K 16. otázce: Kolik knih přečteš za měsíc?



V **grafu 16** jsem se konkrétně zaměřila na třídy a pohlaví. Z tohoto grafu můžeme vyčíst, že nejvíce čtou dívky devátého ročníku, kdy dvě žákyně přečtou více jak 5 knih za měsíc, další dvě děvčata 3-4 knihy, sedm dívek přečte 1-2 knihy a devět dívek nepřečte žádnou knihu za měsíc. Chlapci stejného ročníku jsou na tom se čtením hůře. Pouze jeden kluk přečte 5 knih za měsíc, dva chlapci 1-2 knihy a 8 chlapců nepřečte žádnou knihu za měsíc. Šesté ročníky přečtou buď 1-2 knihy za měsíc nebo žádnou. Jeden chlapec šesté třídy přečte 3-4 knihy měsíčně, pět kluků 1-2 knihy a 9 chlapců nepřečte žádnou knihu za měsíc. Deset dívek stejné třídy přečte 1-2 knihy měsíčně a 6 děvčat nepřečte žádnou. Pokud bereme v úvahu počet přečtených knížek za měsíc, moje hypotéza **H2.2** nebyla správná. Žáci šestých ročníků čtou knihy méně než žáci devátých ročníků. Pokud bychom se však zaměřili pouze na čtení knih, nikoli na počet přečtených knih, zjistíme, že žáci šestých ročníků jsou v tomto výsledku lepší. Při hodnocení pohlaví zjistíme, že dívky čtou knihy více než chlapci. Hypotéza **H2.3** se tedy potvrdila.

Otázka číslo 17 zjišťovala, zda žáky baví čtení knih tištěných nebo elektronických.

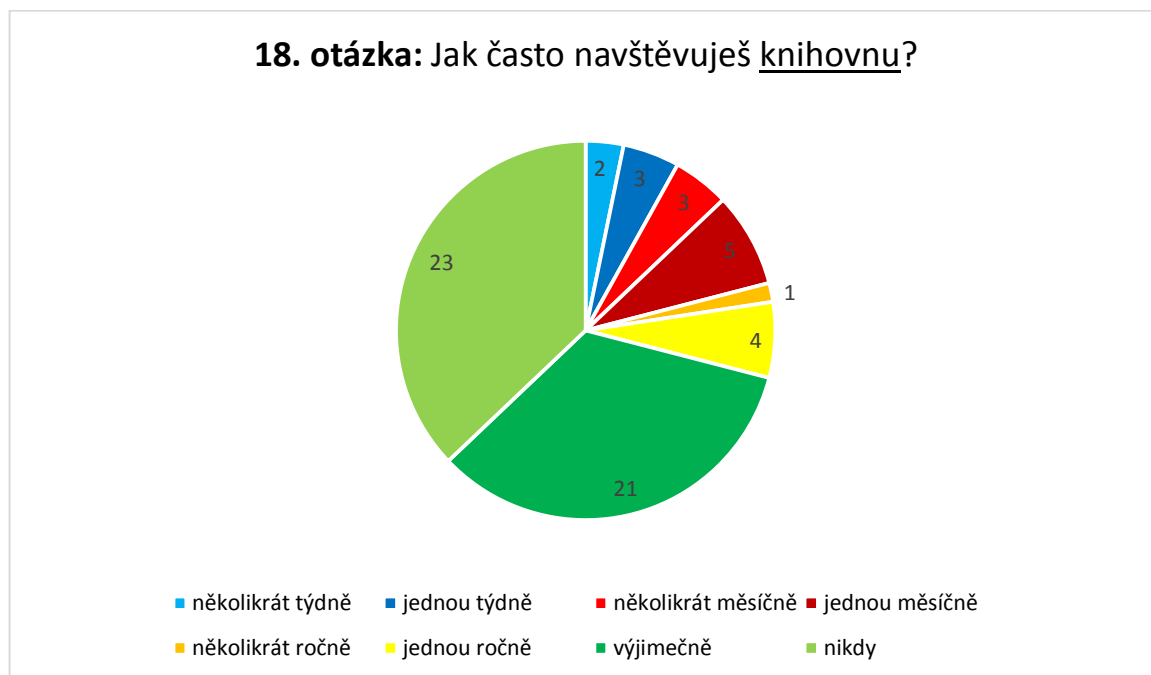
Graf 17:



Graf 17 ukazuje, že žáci dávají přednost tištěným knihám. Tímto se potvrdila hypotéza **H2.4**. Tištěné knihy raději čte 19 dětí, pouze 6 žáků baví více čtení knih elektronických. 9 respondentů čte knihy tištěné i elektronické, 6 žákům je to jedno a 14 dotazovaných nečte žádné knihy.

V následující otázce číslo 18 mě zajímalo, jak často žáci navštěvují knihovnu. Šlo o knihovnu školní i městskou.

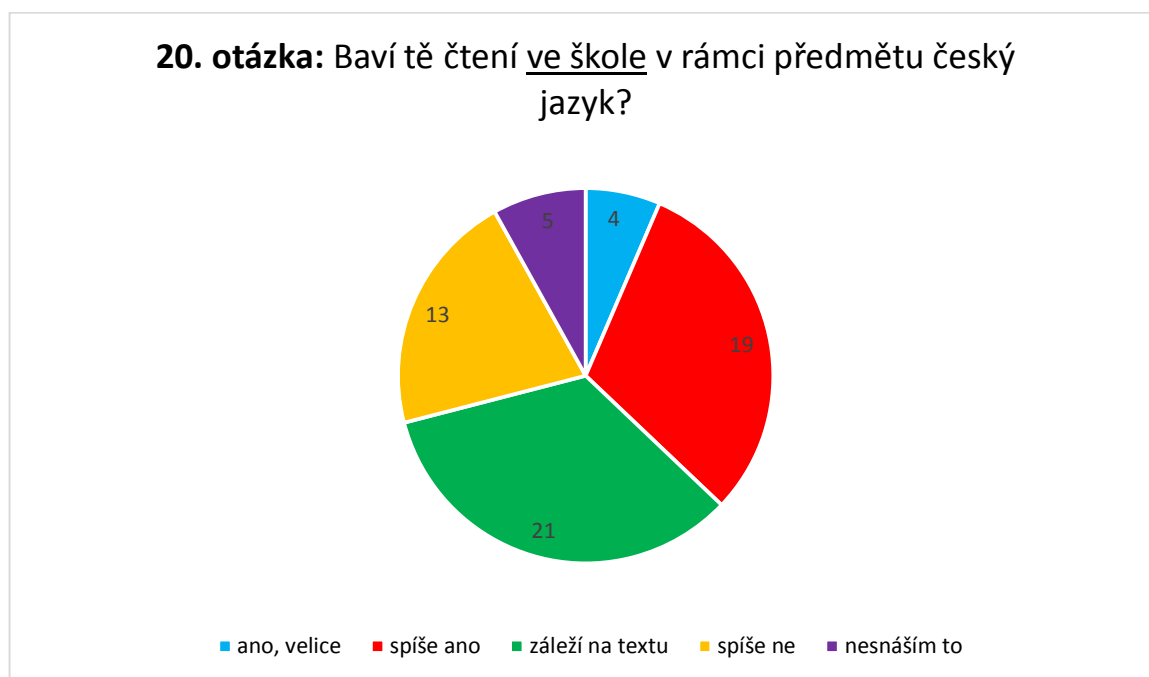
Graf 18:



Z **grafu 18** vyplývá, že nejvíce dětí do knihovny vůbec nechodí nebo ji navštěvuje pouze výjimečně. Výjimečně do knihovny chodí 21 žáků a 23 ji nenavštěvuje vůbec. To činí 71 %. Moje hypotéza **H2.5** byla tedy správná. Jednou ročně chodí do knihovny 4 žáci, několikrát ročně pouze 1 žák, jednou měsíčně 5 dětí, několikrát měsíčně 3 dotazovaní, jednou týdně také 3 respondenti a pouze 2 žáci navštěvují knihovnu několikrát týdně.

Nyní záměrně přeskakují otázku číslo 19 a vrátím se k ní posléze, jelikož spadá do kategorie vztahující se vlivu rodinného prostředí. 20. otázka se zaměřuje na předmět český jazyk. Zeptala jsem se žáků, zda je baví čtení ve škole v rámci předmětu český jazyk.

Graf 19:



Graf 19 ukazuje, že pouze 4 děti velice baví čtení v rámci předmětu český jazyk, 19 žáků spíše baví, 21 respondentů odpovědělo, že záleží na tom, jaký text, úryvek či knihu čtou, 13 dětí čtení v rámci předmětu český jazyk spíše nebaví a 5 dotazovaných to přímo nesnáší.

V následující otázce číslo 21 jsem se žáků zeptala, zda je baví rozebírání textu, tedy zodpovídat různé otázky týkající se textu. Nabídla jsem jim několik rozmanitých delších odpovědí, proto do grafu pouze znázorňuji ano či ne s číslem. Vysvětlení viz níže.

Odpovědi k otázce číslo 21: Baví tě rozebírání textu? (zodpovídat různé otázky týkající se textu)

ano 1: Ano, vždy umím zodpovědět všechny otázky.

ano 2: Ano, ale na některé otázky neznám odpověď.

ano 3: Ano, ale stydím se mluvit na veřejnosti před třídou.

ano 4: Ano, ale neumím se moc dobře vyjadřovat.

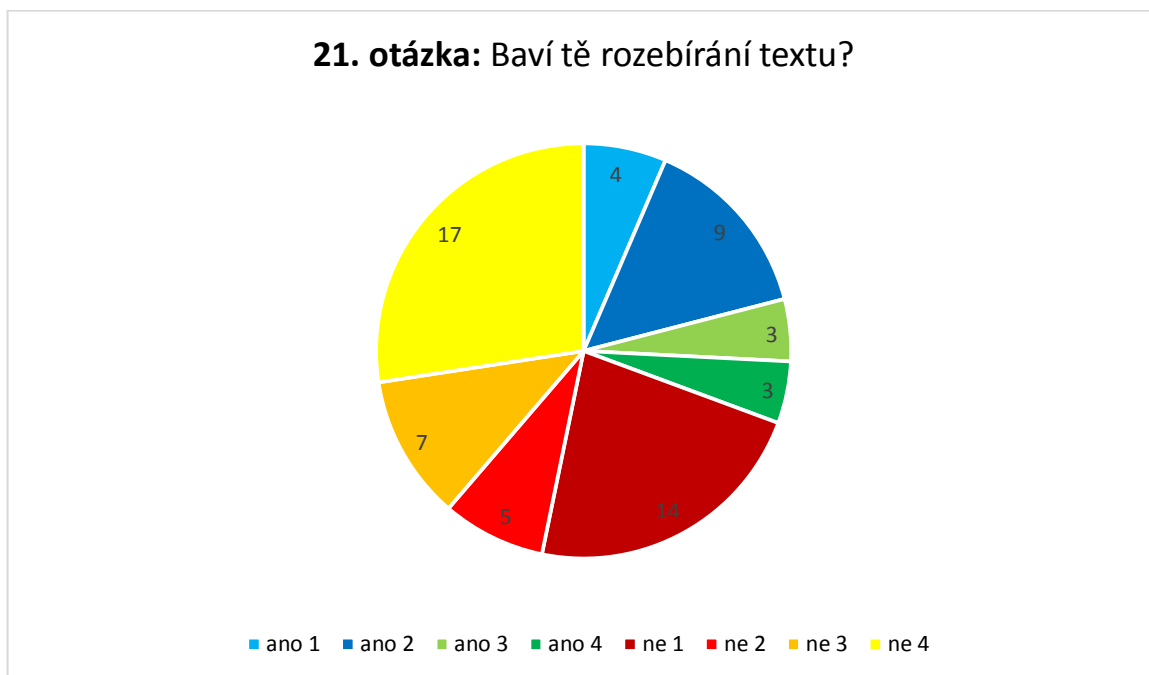
ne 1: Ne, protože na některé otázky neznám odpověď.

ne 2: Ne, protože se stydím mluvit na veřejnosti před třídou.

ne 3: Ne, protože se neumím moc dobře vyjadřovat.

ne 4: Ne, je to ztráta času.

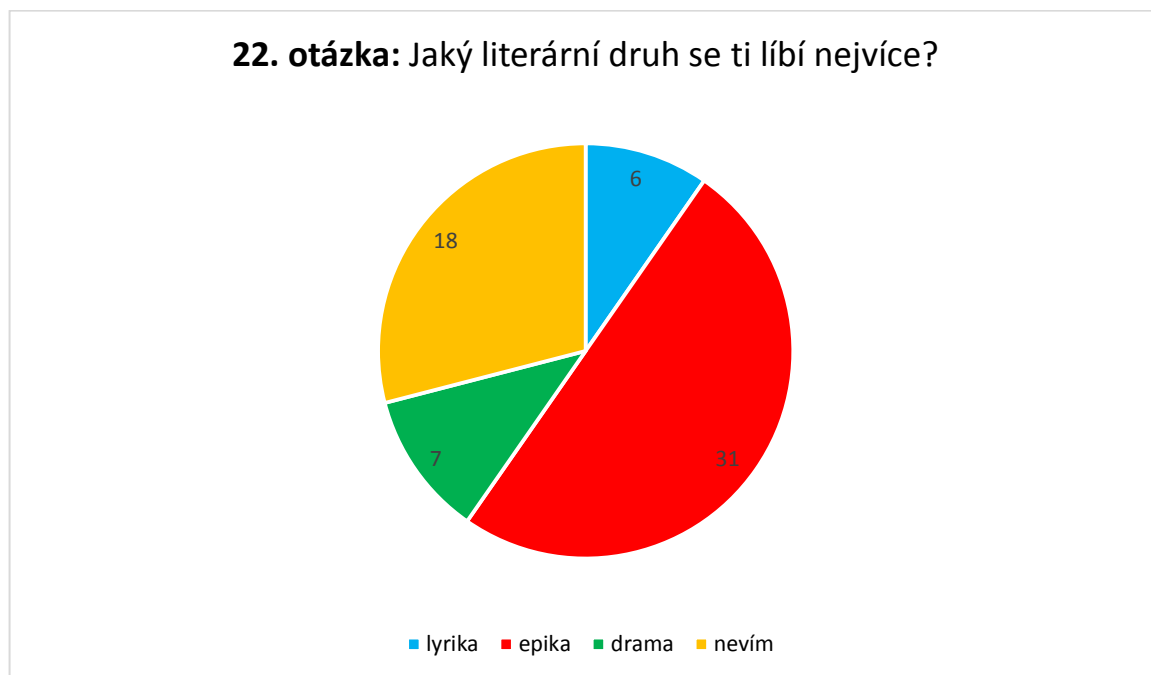
Graf 20:



Z **grafu 20** vyzorujeme, že 69 % žáků rozebírání textu spíše nebaví. Někteří neznají odpověď na zadané otázky, jiní se stydí mluvit před třídou, další se neumí moc dobře vyjadřovat a zbylí z těchto 69 % považují rozebírání textu za ztrátu času. Pouze 19 žáků rozebírání textu baví.

Otázka číslo 22 zjišťuje, jaký literární druh se žákům nejvíce líbí. Jelikož jsem předpokládala, že žáci nebudou termíny znát, do závorky jsem jim k odpovědím připsala malou nápovědu.

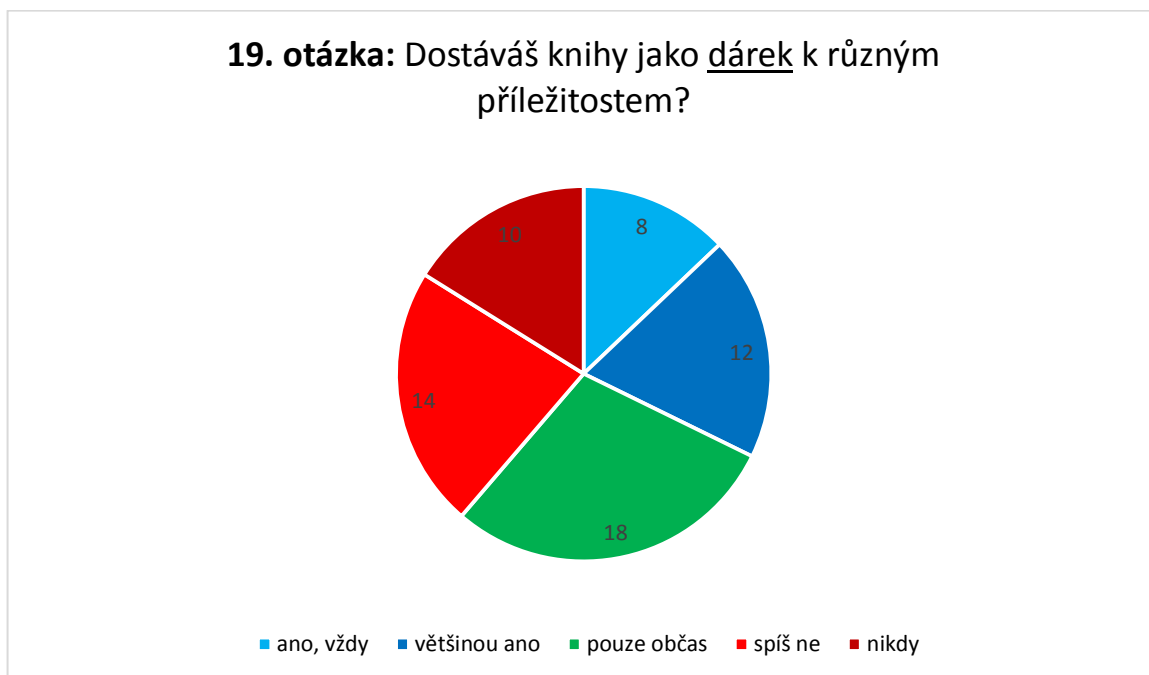
Graf 21:



Z **grafu 21** vyplývá, že se žákům nejvíce líbí literární druh epika. Tímto potvrzují svoji hypotézu **H2.6**. 31 respondentů má nejraději epiku, 6 žáků zajímá nejvíce lyrika, 7 dotazovaných se líbí drama a 18 dětí neví. Do této kategorie mohou patřit žáci, kteří nečtou, čtou málo, anebo žáci, kteří rádi čtou jakýkoli literární druh, ale nedokáží se pro jeden rozhodnout.

Nyní se zaměřuji na poslední kategorii zahrnující vliv rodinného prostředí. Vracím se tedy k otázce 19, která zjišťuje, zda žáci dostávají knihy k různým příležitostem, jako jsou narozeniny, Vánoce, svátky a další.

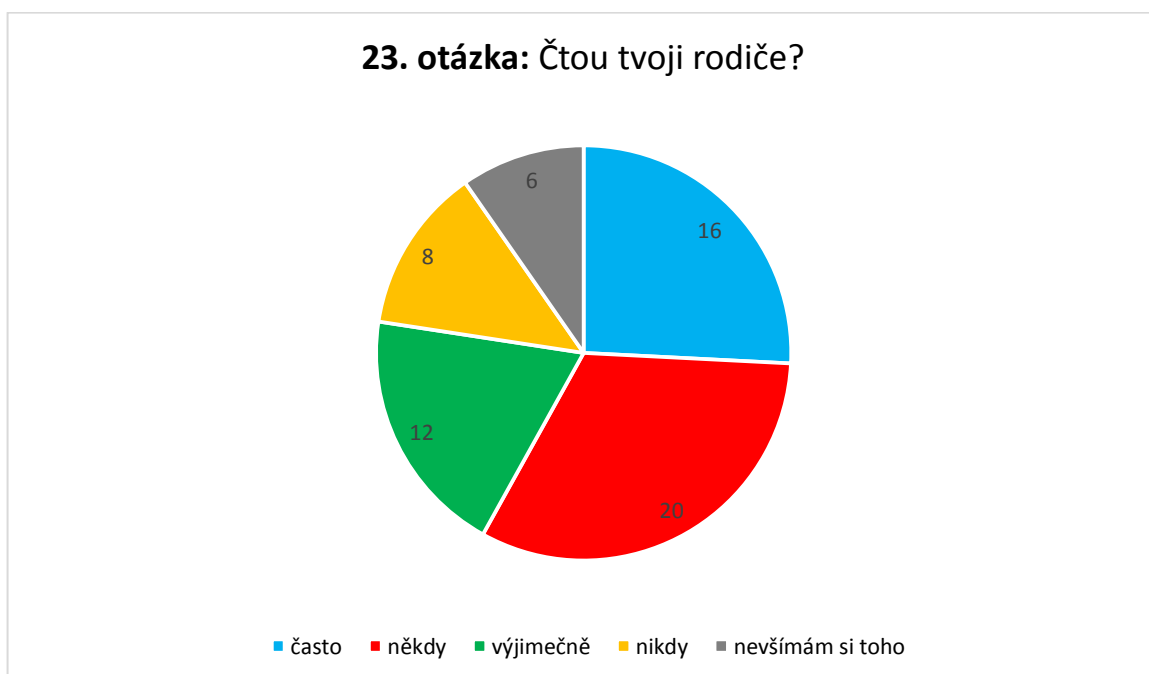
Graf 22:



Graf 22 ukazuje, že 8 dětí dostává knihu vždy jako dárek k různým příležitostem, 12 dětí knihu většinou dostává, 18 dotazovaných pouze občas, 14 respondentů spíše nedostává a 10 žáků nikdy knihu jako dárek nedostává. Z tohoto průzkumu vyplývá, že hypotéza **H3.1** je správná. Žáků, kteří dostávají knihu jako dárek k různým příležitostem, je více.

Otázka číslo 23 se zaměřuje na rodiče. Zeptala jsem se dětí, zda jejich rodiče čtou.

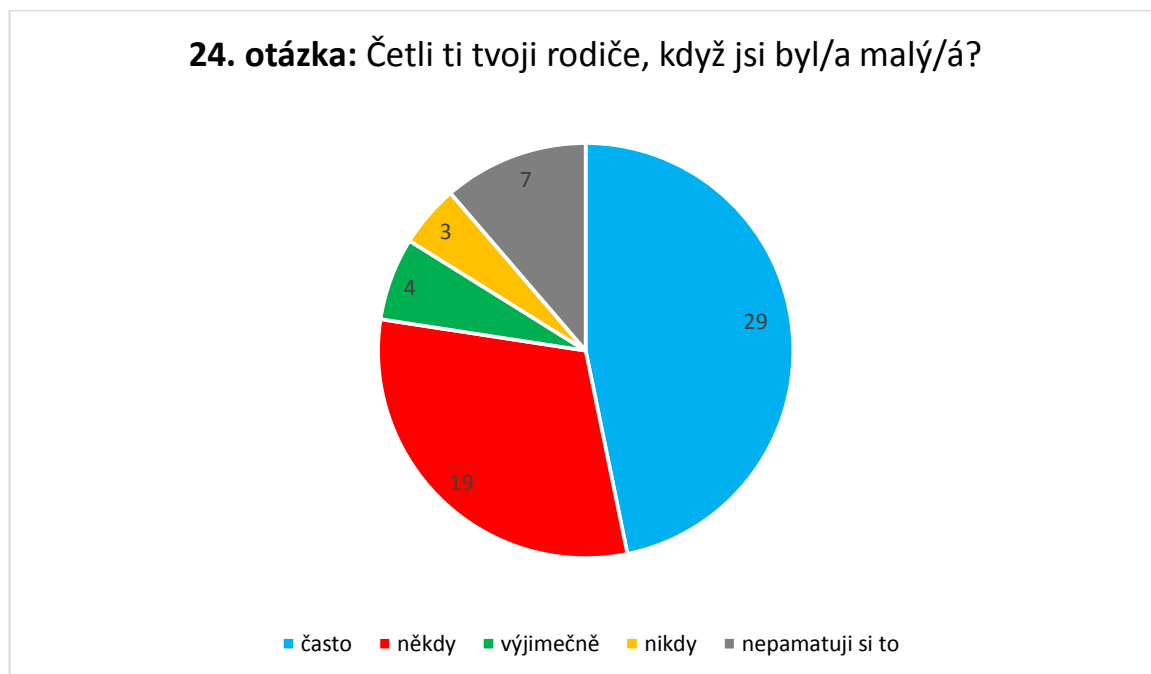
Graf 23:



Graf 23 ukazuje, že rodiče šesti žáků čtou velice často, 20 rodičů čte někdy, 12 rodičů pouze výjimečně, 8 rodičů nečte nikdy a 6 žáků si nevšimá toho, zda jeho rodiče čtou či nikoli.

Předposlední otázka dotazníku, otázka číslo 24, se opět týká rodičů. Nyní moje otázka zněla: Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a malý/á?

Graf 24:



Z **grafu 24** vyplývá, že většinou rodiče svým dětem četli. 29 žáků odpovědělo, že když byli malí, rodiče jim četli často, 19 dětem rodiče četli někdy, 4 respondentům pouze výjimečně, 3 dětem rodiče nečetli nikdy a 7 žáků si to nepamatuje.

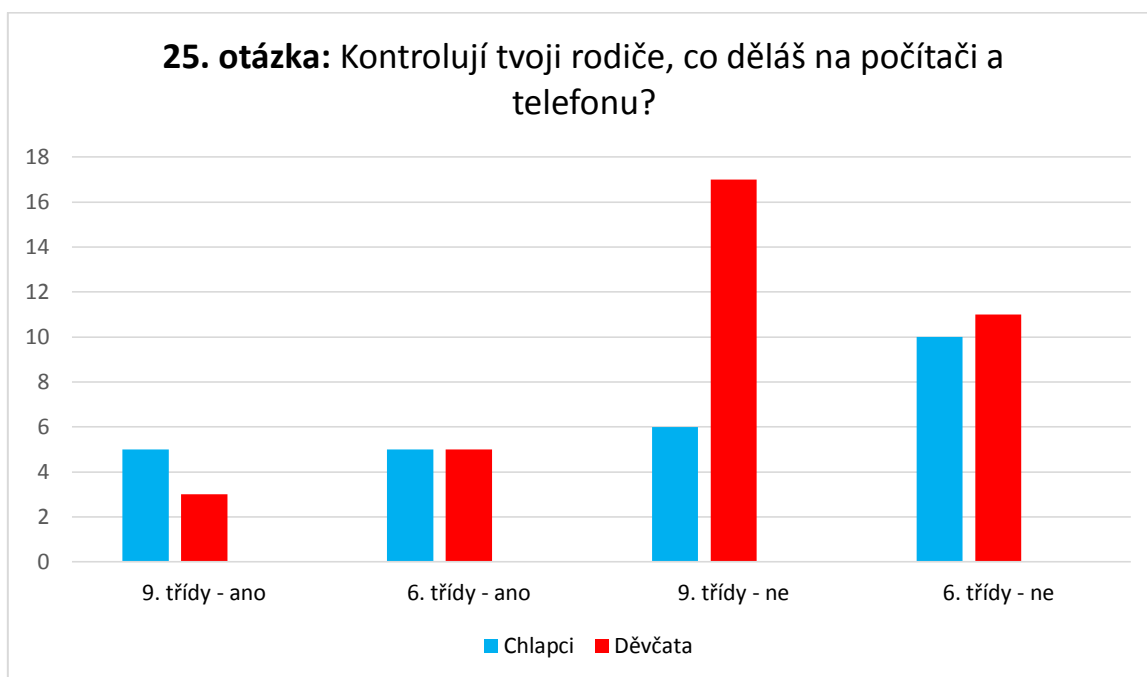
Poslední otázka číslo 25 se opět týká rodičů, avšak nyní mě zajímalo, zda rodiče kontrolují, co žáci dělají na počítači a telefonu.

Graf 25:



Graf 25 ukazuje, že 44 žáků, tedy 70 % není kontrolováno ani na počítači ani na telefonu. Řekla bych, že to je překvapivé zjištění. V dnešní době, kdy by každý rodič měl mít přehled o tom, jakou činnost jeho ratolest vykonává pomocí digitálních technologií a internetu, jelikož dochází ke kyberšikaně, násilí, vydírání, schůzkám naslepo či k sebevraždám, je mi divné, že celých 70 % rodičů své děti nehlídá. Pouze po 6 rodičích se dělí ostatní odpovědi. 6 rodičů kontroluje pouze počítač, 6 pouze telefon a 6 rodičů sleduje obojí.

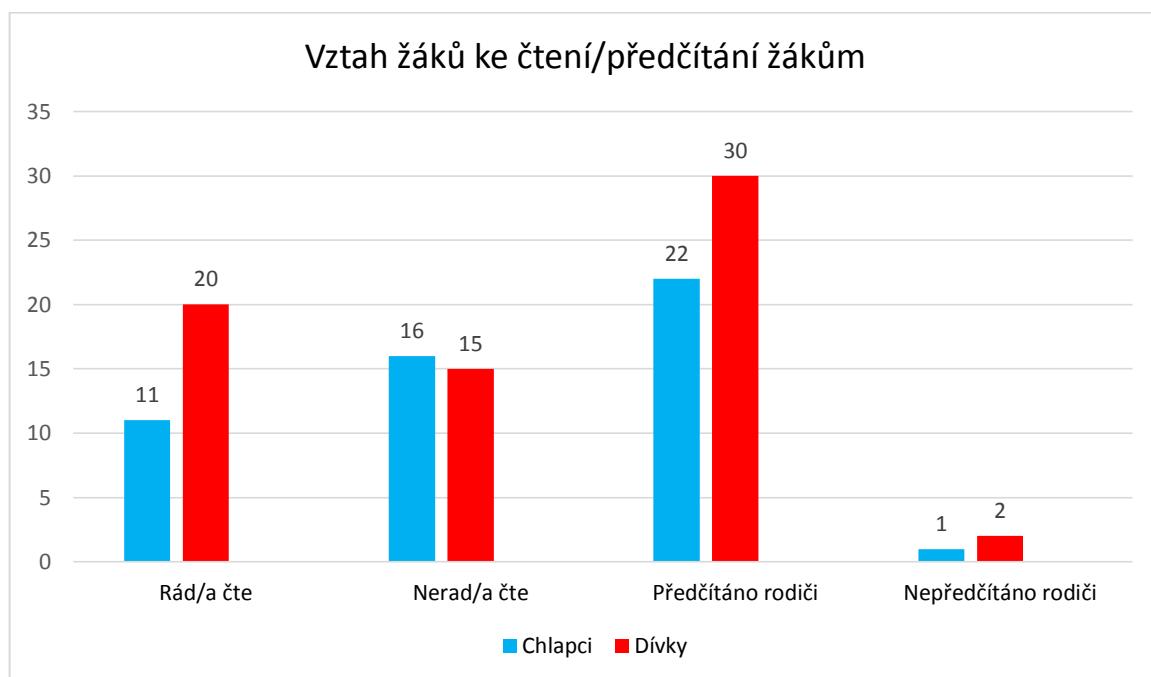
Graf 26: K otázce 25: Kontrolují tvoji rodiče, co děláš na počítači a telefonu?



Z grafu 26 vyplývá, že rodiče kontrolují 5 chlapců devátých tříd, což je 45 % a stejný počet chlapců šestých tříd, což je 31 %. Rodiče kontrolují 3 dívky devátých tříd, což je 15 % a 5 děvčat šestých tříd, což je 33 %. Rodiče tedy kontrolují více žáky šestých ročníků. Tím se hypotéza **H3.2** potvrdila. Zároveň z grafu vyplývá, že rodiče kontrolují více chlapce než děvčata. Hypotéza **H3.3** se vyvrátila.

Vraťme se nyní k základní hypotéze **H3**: Mým záměrem bylo zjistit, zda žáci, kterým bylo předčítáno rodiči jako malým dětem, mají kladnější vztah ke čtení než ti, kterým předčítáno nebylo.

Graf 27:



Z grafu 27 vyplývá, že i když dětem rodiče předčítali, hodně žáků nemá čtení v oblibě. 7 dětí si nepamatuje, zda jim rodiče četli, když byli malí, nemůžeme tedy tuto skutečnost nijak zkoumat.

Při podrobnějším zkoumání určitých dotazníků jsem došla k závěru, že jednomu chlapci 6. třídy nebylo předčítáno, a také zaznamenal odpověď, že čtení spíše nemá rád. Dvě dívky téhož ročníku odpověděly, že jim rodiče nečetli, když byly malé, avšak čtení mají docela rády. Tím se vyvrací moje hypotéza **H3**.

5.5 Diskuze

Po zhodnocení výsledků výzkumného šetření posuzuji výsledky mého průzkumu s výsledky jiných autorů. Z mého průzkumu vyplývá, že skoro všichni dotazovaní vlastní počítač a mobilní telefon. Ke stejnému závěru došli i Basler a Mrázek, kteří konstatují, že „většina dospívajících má přístup k počítači a internetu.“⁹⁴

Co se týče činností, které žáci vykonávají na počítačích a mobilních telefonech, v mém průzkumu jsem došla k závěru, že děti nejčastěji a nejraději hrají hry a pobývají na sociálních sítích. Karolína Stránská je téhož názoru, že teenageři tráví nejvíce svého času na sociálních sítích.⁹⁵ Tento výsledek nebyl nijak překvapivý. Avšak zajímavá teorie přichází od Zdeňka Jonáka, který tvrdí, že hraní virtuálních her může mít i pozitivní vliv na děti. Hraní her dětem pomáhá uniknout z každodenní reality, čímž se zbavují problémů, které je trápí. Řada sociologů zkoumá velké online hry, které hraje několik miliónů hráčů zároveň. Tyto hry vyžadují logické myšlení, inteligenci a schopnost pracovat s digitálními technologiemi a internetem. Záleží tedy na tom, jakými hrami se žáci zabývají a jak dlouhý čas tráví touto činností.⁹⁶

Z mého šetření vychází, že chlapci hrají hry na počítačích a telefonech častěji než děvčata. Totéž popisují Basler a Mrázek, kteří zkoumali hraní počítačových her v pracovní dny a o víkendech. Uvádějí, že chlapci tráví více času na počítači a hrají hry. 52 % chlapců se dvě hodiny denně věnovalo počítačovým hrám ve všední dny, mimo pracovní dny to bylo 62 %.⁹⁷ Z mého šetření však vyplývá, že žáci používají spíše mobilní telefon než počítač. Ze všech mých respondentů 42 % uvedlo, že na telefonu tráví více jak pět hodin denně. V tomto ohledu Basler a Mrázek tvrdí, že 26 % dotazovaných se věnuje počítačovým hrám více jak tři hodiny za den.⁹⁸ Stránská uvádí, že 66 % chlapců hraje hry skoro každý den a stejnou činností ve stejné stanovenou dobu se zabývá 34 % děvčat.⁹⁹

⁹⁴ BASLER, J., MRÁZEK, M. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-5405-4.

⁹⁵ STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum*. [online].

⁹⁶ JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online].

^{97,98} BASLER, J., MRÁZEK, M. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-5405-4.

⁹⁹ STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum*. [online].

Na otázku „Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?“ v mém dotazníku odpovědělo 66 % dotazovaných, že sportují a 10 % respondentů tráví čas hraním her. Z výzkumu Baslera a Mrázka vyplývá, že 37 % chlapců se věnuje počítačovým hrám a 53 % dívek nejraději tráví svůj volný čas procházkami s kamarády.¹⁰⁰

V mém šetření v otázce týkající se oblíbenosti čtení jsem došla k závěru, že 50 % dětí má pozitivní vztah ke čtení a 50 % žáků čtení nemá v oblibě. Podle Stránské 14 % náctiletých „*knihy nečte vůbec, protože je to nebaví nebo na to nemají čas. Hlavním zdrojem informací o okolním světě je pro mládež internet.*“¹⁰¹ Jolana Ronková naopak uvádí, že 70 % dotazovaných má čtení v oblibě, také dodává, že dívky čtou raději než chlapci.¹⁰² Stránská dále uvádí, že v průměru přečtou teenageři osm knih ročně,¹⁰³ což se přibližně shoduje s mým výzkumem, který dokázal, že jednu až dvě knihy měsíčně přečte 39 % dotazovaných a odpověď „ani jednu knihu měsíčně“ zaznamenalo 52 % respondentů.

Myslela jsem si, že na oblibu čtení má vliv rodina a také to, zda rodiče dětem předčítali, když byly malé. Stejného názoru je i Stránská.¹⁰⁴ Můj výzkum však tuto skutečnost nepotvrdil. Dále z mého šetření jasně vyplývá, že 84 % dotazovaných rodiče předčítali. Nikdy nebylo předčítáno 5 % respondentů. Zbytek dětí si tuto skutečnost nepamatuje. I v tomto ohledu se shodují s výzkumem, který popisuje Stránská: „*Nikdy rodiče nepředčítali šesti procentům dětí.*“¹⁰⁵

Pokud jde o čtení tištěných a elektronických knih, v mém šetření se ukázalo, že 31 % respondentů dává přednost tištěným knihám, 10 % dotazovaných čte spíše elektronické knihy a 37 % dětí čte obojí nebo jim je to jedno. Zbytek žáků nečte knihy vůbec. Dle Stránské čte elektronické knihy často 6 % dětí a zkušenosti s touto variantou má 27 % dotazovaných.¹⁰⁶

Knihovnu dle mého výzkumu navštěvuje 63 % dotazovaných. Avšak v tomto procentu jsou zahrnuty všechny odpovědi, tzn. nejen několikrát týdně, ale i několikrát měsíčně, výjimečně, jednou ročně apod. Do knihovny vůbec nechodí 37 % respondentů. Stránská uvádí,

¹⁰⁰ BASLER, J., MRÁZEK, M. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-5405-4.

¹⁰¹ STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum*. [online].

¹⁰² RONKOVÁ, J. *Čtení k úspěchu ve vzdělání – výzkum*. [online].

^{103, 104} STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum*. [online].

^{105, 106} Tamtéž

že 33 % dotazovaných někdy chodí do školní knihovny a okolo 50 % respondentů navštěvuje veřejnou knihovnu.¹⁰⁷

V dnešní době, kdy existuje mnoho rizik komunikace přes internet, je zapotřebí, aby rodiče kontrolovali, co jejich děti vykonávají na internetu, měli přehled o tom, s kým si píšou a co sdílejí na sociálních sítích. V mém průzkumu vyšlo, že 29 % dětí je kontrolováno rodiči ať už na počítači nebo na telefonu. Celých 71 % rodičů tedy nemá přehled o tom, jakou činnost jejich ratolesti na počítačích a telefonech vykonávají. Hospodářské noviny sdělují informaci, že 50 % rodičů kontrolují své děti na sociální síti Facebook. Přitom matky sledují častěji činnosti svých dětí na internetu než otcové. 40 % rodičů se bojí toho, že jejich ratolesti veřejně publikují fotky s popisem místa, kde se právě nacházejí.¹⁰⁸

Při zamyšlení se nad všemi výsledky a mými stanovenými hypotézami si uvědomuji, že kdybych nyní měla psát diplomovou práci na stejné téma, některé hypotézy bych změnila. O žácích jsem měla špatné mínění. Myslela jsem si, že pouze vysedávají doma u svých počítačů a mobilních telefonů a surfují na internetu. Konstatovala jsem, že děti vůbec nechodí ven, nesportují, nevěnují se četbě knih a čtení nemají v oblibě. Velice mě překvapilo, že mezi mými respondenty jsou i tací, kteří nedisponují počítačem nebo telefonem s internetem. Údiv ve mně vyvolaly i odpovědi žáků, kteří tráví svůj čas četbou či sportováním. Mohu pouze doufat, že žáci odpovídali na mé otázky pravdivě, v budoucnosti obstojí ve svém životě a na trhu práce. Každopádně by se každý učitel měl snažit žáky motivovat ke čtení knih. Měli bychom dbát na to, aby se zvyšovala jejich čtenářská gramotnost.

¹⁰⁷ STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum.* [online].

¹⁰⁸ Hospodářské noviny. *Polovina rodičů přes Facebook tajně sleduje své děti, mají o ně strach.* [online].

5.6 Závěry výzkumného šetření

V první části týkající se vztahu žáků k digitálním technologiím a internetu základní hypotéza „**H1: Každý žák vlastní mobilní telefon a počítač s přístupem k internetu**“ nebyla úplně správná. Došla jsem k závěru, že většina dětí vlastní mobilní telefon a počítač s přístupem k internetu, avšak všichni respondenti nedisponují těmito vymoženostmi.

Nyní bych zhodnotila dílčí hypotézy. „**H1.1: Více jak 50 % žáků používá počítač k hraní her.**“ Nejvíce dětí využívá počítač ke hraní her. Je to jejich nejčastější činnost a zároveň ji vykonávají nejraději. Takto odpovědělo 32 %, proto hypotéza nebyla zcela správná.

Další hypotéza „**H1.2: Více jak 50 % žáků používá mobilní telefon k sociálním sítím**“ byla správná. 76 % dětí nejčastěji sleduje sociální sítě na mobilních telefonech a nejraději tuto činnost vykonává 47 %.

Následující dvě hypotézy se týkají hraní her na počítačích. „**H1.3: Chlapci hrají hry na počítačích častěji než dívky**“ a „**H1.4: Žáci šestých ročníků hrají hry na počítačích častěji než žáci devátých ročníků**“ se potvrdily. Z šetření vychází, že hry hrají častěji chlapci a žáci šestých ročníků.

K překvapivým výsledkům jsem došla při zkoumání další hypotézy, která nebyla správná. „**H1.5: Více jak 50 % žáků tráví svůj volný čas hraním her na mobilním telefonu nebo počítači.**“ Pouhých 8 % dotazovaných zaznamenalo, že tráví svůj volný čas hraním her. Avšak 66 % respondentů uvedlo, že se věnují sportu, do čehož byly zahrnuty i procházky s kamarády. Tato skutečnost je pro mě překvapením, jelikož i studie Baslera Mrázka tvrdí, že 37 % chlapců ve svém volném čase hraje nejčastěji hry na počítači nebo telefonu a 53 % děvčat má spíše v oblibě procházky s kamarády.¹⁰⁹

Ve druhé části, která se týká vztahu žáků ke čtení, byla základní hypotéza „**H2: Je více žáků, které čtení spíše nebaví než těch, které spíše baví.**“ Tato hypotéza se nepotvrdila. 50 % dotazovaných odpovědělo kladně a stejné procento zaznamenalo zápornou odpověď.

¹⁰⁹ BASLER, J., MRÁZEK, M. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-5405-4.

Dílčí hypotéza „**H2.1: Žáci šestých ročníků čtou raději než žáci devátých ročníků**“ nebyla správná. Kupodivu čtou raději děti devátých tříd než žáci šestých ročníků.

Hypotéza „**H2.2: Žáci šestých ročníků čtou knihy více než žáci devátých ročníků**“ opět nebyla správná. Dívky však čtou knihy více než chlapci, takže se potvrdila hypotéza „**H2.3: Dívky čtou knihy více než chlapci.**“

V otázce tištěných a elektronických knih se také moje hypotéza „**H2.4: Žáky baví více čtení elektronických knih než tištěných**“ potvrdila. 31 % dotazovaných zaznamenalo, že dávají přednost tištěným knihám, zatímco 10 % respondentů čtou raději elektronické knihy. Zbytek dětí buď čte obojí, nebo knihy nečte vůbec.

Další hypotéza „**H2.5: Více jak 70 % žáků navštěvuje knihovnu pouze výjimečně nebo vůbec**“ byla opět správná. Z mého šetření se ukázalo, že 71 % dotazovaných do knihovny chodí pouze výjimečně nebo nikdy.

Poslední hypotéza druhé části „**H2.6: Žákům se nejvíce líbí epika jako literární druh**“ se také potvrdila. Celých 50 % dětí nejraději čte epiku. Zbytek respondentů se rozdělilo do odpovědí „lyrika, drama a nevím.“

Třetí část výzkumu se týká vlivu rodinného prostředí. Základní hypotéza „**H3: Žáci, kterým četli rodiče jako malým dětem, mají v oblíbenosti čtení více než žáci, kterým rodiče nečetli**“ nebyla správná. Některé děti, kterým bylo předčítáno rodiči, nemají čtení v oblíbenosti. Pouze jeden žák zaznamenal, že mu rodiče nepředčítali, když byl malý a čtení nemá rád. Dvěma dívkami rodiče nečetli, když byly malé a čtou rády.

Dílčí hypotéza „**H3.1: Je více žáků, kteří dostávají knihy jako dárek k různým příležitostem než těch, kteří knihy nedostávají**“ byla správná. 61 % dotazovaných odpovědělo kladně.

Pokud jde o hypotézy, které řeší kontrolu rodičů na mobilních telefonech a počítačích, „**H3.2: Rodiče kontrolují činnost na mobilních telefonech a počítačích spíše žákům šestých ročníků než žákům devátých tříd**“ a „**H3.3: Rodiče kontrolují činnost na mobilních telefonech a počítačích spíše dívkám než chlapcům,**“ byla první hypotéza správná. Rodiče kontrolují 66 % dětí šestého ročníku. Druhá hypotéza se kupodivu vyvrátila. Pouze 45 % děvčat je kontrolováno rodiči.

Závěr

V diplomové práci na téma Vliv kyberkultury na čtenářskou/funkční gramotnost žáků jsem se zabývala kyberprostorem, digitálními technologiemi a internetem a čtenářskou gramotností. Nejprve jsem uvedla čtenáře do problematiky a vysvětlila dané termíny a pojmy. Následně jsem předložila výsledky mezinárodního šetření PIRLS a PISA, dále jsem popsala výhody a nevýhody používání digitálních technologií a internetu, výtýčila možná rizika spojená s komunikací v kyberprostoru, uvedla nástroje pro zvyšování čtenářské gramotnosti a sdělila faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost. Poté jsem provedla dotazníkové šetření. Výsledky mého výzkumu jsem podrobně popsala v praktické části. Součástí výzkumného šetření jsou grafy, které napomáhají lepší orientaci. V diskuzi jsem posuzovala své výsledky s výzkumy jiných autorů. V závěru výzkumného šetření jsem hodnotila vytyčené hypotézy a konstatovala jsem, zda byly správné či nikoli.

Po shrnutí všech výsledků bych doporučila všem učitelům, aby se snažili více žáky motivovat ke čtení knih. Na prvním stupni základní školy je dobré založit čtenářskou dílnu. Děti ocení čtení z knih, které je zajímaví. Povídání o knize a analýza textu pro žáky budou nejen zpestřením, ale i poučením. Na druhém stupni základní školy bych volila jako motivaci zábavnou formu práce s textem. Není potřeba vždy pouze zodpovědět dané otázky z čítanky. Vyučovací metody by se měly obměňovat. Učitel může do výuky zařadit různé kvízy, soutěže, tajenky, doplňovačky a jiné aktivity dle jeho fantazie. Pokud škola disponuje interaktivní tabulí, kantor by měl tuto možnost využít. Pomocí digitálních technologií může vyučující zobrazovat prezentace, vytvořit interaktivní cvičení, která budou žáky bavit, pustit videoukázku apod., a tím je motivuje k práci.

Použitá literatura a zdroje

- 1) Andromedia.cz. *Funkční gramotnost*. [online]. Databanka dalšího vzdělávání. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost>.
- 2) BASLER, J., MRÁZEK, M. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-5405-4.
- 3) BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání: Studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. ISBN 80-239-0106-0.
- 4) BRDIČKA, B., a kol. *Informační a komunikační technologie ve škole*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-31-1.
- 5) BRDIČKA, B., NEUMAJER, O., RŮŽIČKOVÁ, D. *ICT v životě školy – Profil školy²¹. Metodický průvodce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-65-1.
- 6) BURIAN, P. *Internet inteligentních aktivit*. Praha: Grada Publishing, 2014, 336s. ISBN 978-247-5137-5.
- 7) Cz.nic. *Komunikace přes internet*. [online]. © 2019 [cit. 2019-01-23]. Dostupné z: <https://www.jaknainternet.cz/page/1236/komunikace-pres-internet/>.
- 8) Česká školní inspekce. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. 2010. [cit. 2019-01-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Ucitele-a-skoly/Ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

- 9) Česká školní inspekce. *PIRLS*. [online]. ČŠI: © 2017 [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>.
- 10) Česká školní inspekce. *PISA*. [online]. ČŠI: © 2017 [cit. 2019-01-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.
- 11) DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 88 s. ISBN 80-704-1115-5.
- 12) E-bezpečí. *Projekt E-bezpečí: Národní projekt prevence rizikového chování v online prostředí*. [online]. Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci: © 2008-2018 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz>.
- 13) FREYERMUTH, G. S. *Cyberland – průvodce hi-tech undergroundem*. Brno: Jota, 1997. ISBN 80-7217-032-5.
- 14) GIBSON, W. *Neuromancer*. New York: Ace Books, 1984. ISBN 044-156-9595.
- 15) HAVEL, J., KRÁTKÁ, V. *Příprava učitelů na rozvíjení čtenářské gramotnosti*. In DOLEŽALOVÁ, J. *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-211-9.
- 16) HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-802-1057-142.

- 17) Hospodářské noviny. *Polovina rodičů přes Facebook tajně sleduje své děti, mají o ně strach*. [online]. Economia, a.s.: © 1996-2019 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://domaci.ihned.cz/c1-55467950-polovina-rodicu-pres-facebook-tajne-sleduje-sve-deti-maji-o-ne-strach>.
- 18) HRŮZA, P. *Kybernetická bezpečnost II*. Brno: 2013. ISBN 978-80-7231-931-2.
- 19) CHLPÍKOVÁ, K., MACHÁČKOVÁ, J. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. MŠMT při ZŠ Bernarda Bolzana o.p.s. v Táboře.
- 20) JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se nebo jsou ve sporu?* [online]. RVP, Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2019-03-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html/>
- 21) KOLOUCH, J. a kol. *CyberSecuriry*. Praha: CZ.NIC, 2019. ISBN 978-80-88168-31-7.
- 22) KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- 23) LEARY, T. *Chaos a kyberkultura*. Praha: Mat' a Dharmagaia, 1997. ISBN 80-86013-23-5.
- 24) LÉVY, P. *Kyberkultura*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5.

- 25) MACEK, J. *Média v pohybu: K proměně současných českých publik.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8033-1.
- 26) MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení: Čtením ke vzdělávání.* Praha: Svoboda Servis, 2004.
- 27) POLAKOVIČ, P., DUBOVSKÁ, R., HENNYEYOVÁ, K. *Informačné a komunikačné technológie – prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu.* Praha: ExtraSYSTEM: 2016. ISBN 978-80-87570-31-9 (brož.).
- 28) POLČÁK, R., ŠKOP, M., MACEK, J. *Normativní systémy v kyberprostoru (úvod do studia).* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3779-2.
- 29) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.
- 30) RESSLER, M. *Virtuální realita a knihovny: Překlady zkrácených příspěvků (výtahů) ze zahraničního odborného tisku doplněné studií Jindřicha Pilaře „Internet, nové informační technologie a knihovny“.* Praha: Národní knihovna ČR, 2001. ISBN 80-7050-365-3.
- 31) RONKOVÁ, J. *Čtení k úspěchu ve vzdělání – výzkum.* [online]. RVP, Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2019-04-10]. Dostupné z:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18763/CTENIM-K-USPECHU-VE-VZDELAVANI---VYZKUM.html/>.
- 32) Scio. *Paradox zvyšování čtenářské gramotnosti.* [online]. Svět gramotnosti – Čtenářská gramotnost: 2016 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z:
<https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/14/paradox-zvysovani-ctenarske-gramotnosti>.

- 33) SCHMIDT, E., COHEN, J. *Nová doba digitální: Jak se přetváří budoucnost lidí, národů a obchodu*. Vintage: 2014. ISBN 978-80-87673-04-1.
- 34) STRÁNSKÁ, K. *Malé děti stále čtou. A rády! U teenagerů je to horší, uvádí výzkum.* “
[online]. Frekvence 1 © 2019 [cit. 2019-04-10]. Dostupné z:
<https://www.frekvence1.cz/clanky/zpravy/male-deti-stale-radi-ctou-a-radi-u-teenageru-je-to-horsi-uvadi-vyzkum.shtml>.
- 35) TIMSS and PIRLS. *About PIRLS 2016*. [online]. Boston College: IEA © 2018 [cit. 2019-01-17]. Dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016>.
- 36) TURKLE, S. *Life on the Screen – Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon and Schuster, 1995. ISBN 068-483-3484.
- 37) VRAŠTILOVÁ, O. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 212. ISBN 978-80-7435-529-5.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Vintrová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2019

Název závěrečné práce:	Vliv kyberkultury na čtenářskou/funkční gramotnost žáků
Název závěrečné práce v angličtině:	Influence of cyberculture on readers/functional literacy of pupils
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zaměřuje na vliv digitálních technologií a internetu na čtenářskou gramotnost žáků. Charakterizuje základní pojmy spojené s kyberkulturou, popisuje výhody a nevýhody užívání kyberkultury a s ní spojená rizika komunikace. Dále se zabývá možnostmi zvyšování čtenářské gramotnosti a uvádí výsledky mezinárodního šetření PIRLS a PISA.
Klíčová slova:	Čtenářská gramotnost, čtení, internet, kyberkultura, digitální technologie
Přílohy vázané v práci:	Dotazník
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Příloha 1:

Dotazník pro žáky 6. a 9. tříd

U každé otázky zakroužkuj pouze **JEDNU** odpověď.

Pohlaví: muž / žena

1) Máte doma počítač?

- a) Ano.
- b) Ne.

2) Máš svůj vlastní mobilní telefon?

- a) Ano.
- b) Ne. Dělíme se o něj se svými sourozenci.
- c) Ne. Máme pouze jeden telefon v rodině, o který se všichni dělíme.
- d) Ne. Nemáme žádný telefon v rodině.

3) Máš na počítači a mobilním telefonu přístup k internetu?

- a) Ano, pouze na počítači.
- b) Ano, pouze na telefonu.
- c) Ano, na počítači i telefonu.
- d) Ne, ani jedno zařízení nemá přístup k internetu.

4) Jakou činnost nejčastěji vykonáváš na počítači?

- a) Hraji hry.
- b) Jsem na sociálních sítích.
- c) Vyhledávám informace, které mě zajímají.
- d) Vyhledávám informace, které jsou pro školní potřebu.
- e) Čtu si v elektronických knihách nebo časopisech.
- f) Poslouchám hudbu.
- g) Jiná činnost – Uveď:

5) Jakou činnost nejčastěji vykonáváš na telefonu?

- a) Volám.
- b) Posílám zprávy (SMS, MMS).
- c) Hraji hry.
- d) Jsem na sociálních sítích.
- e) Vyhledávám informace, které mě zajímají.
- f) Vyhledávám informace, které jsou pro školní potřebu.
- g) Čtu si v elektronických knihách nebo časopisech.
- h) Poslouchám hudbu.
- i) Jiná činnost – Uveď:

6) Jakou činnost nejraději vykonáváš na počítači?

- a) Hraji hry.
- b) Jsem na sociálních sítích.
- c) Vyhledávám informace, které mě zajímají.
- d) Vyhledávám informace, které jsou pro školní potřebu.
- e) Čtu si v elektronických knihách nebo časopisech.
- f) Poslouchám hudbu.
- g) Jiná činnost – Uveď:

7) Jakou činnost nejraději vykonáváš na telefonu?

- a) Volám.
- b) Posílám zprávy (SMS, MMS).
- c) Hraji hry.
- d) Jsem na sociálních sítích.
- e) Vyhledávám informace, které mě zajímají.
- f) Vyhledávám informace, které jsou pro školní potřebu.
- g) Čtu si v elektronických knihách nebo časopisech.
- h) Poslouchám hudbu.
- i) Jiná činnost – Uveď:

8) Jak často používáš počítač?

- a) Více jak 5 hodin denně.
- b) 3 – 5 hodin denně.
- c) 1 – 2 hodiny denně.
- d) Několikrát za týden.
- e) Několikrát za měsíc.
- f) Nikdy.

9) Jak často používáš telefon?

- a) Více jak 5 hodin denně.
- b) 3 – 5 hodin denně.
- c) 1 – 2 hodiny denně.
- d) Několikrát za týden.
- e) Několikrát za měsíc.
- f) Nikdy.

10) Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?

- a) Hraji hry na počítači nebo telefonu.
- b) Vyhledávám informace na počítači nebo telefonu.
- c) Čtu si.
- d) Sportuji.
- e) Dívám se na televizi.
- f) Věnuji se hudbě. (poslech, hra na nástroj, zpěv)

11) Čteš rád/a?

- a) Ano, čtení zbožňuji.
- b) Ano, docela mě čtení baví.
- c) Spíš ne.
- d) Čtení nesnáším.

12) Jsi dobrý čtenář?

- a) Ano, patřím k nejlepším ve třídě.
- b) Čtu dobře.
- c) Čtení mi docela jde.
- d) Čtení mi moc nejde.
- e) Čtu velmi špatně.

13) Co nejraději čteš?

- a) Knihy
- b) Časopisy
- c) Komiksy
- d) Noviny
- e) Zajímavosti a zpravodajství

14) Co nejčastěji čteš?

- a) Knihy
- b) Časopisy
- c) Komiksy
- d) Noviny
- e) Zajímavosti a zpravodajství

15) Jak často čteš ve svém volném čase?

- a) Každý den.
- b) Několikrát za týden.
- c) Jednou za týden.
- d) Několikrát za měsíc.
- e) Jednou za měsíc.
- f) Méně než jednou za měsíc.

16) Kolik knih přečteš za měsíc?

- a) Více jak 5 knih.

- b) 3 – 4 knihy.
- c) 1 – 2 knihy.
- d) Ani jednu.

17) Baví tě více čtení tištěných knih nebo elektronických?

- a) Tištěné knihy jsou lepší.
- b) Elektronické knihy jsou lepší.
- c) Čtu i tištěné i elektronické knihy.
- d) Je mi to jedno.
- e) Nečtu žádné knihy.

18) Jak často navštěvuješ knihovnu? (školní, městskou)

- a) Několikrát za týden.
- b) Jednou za týden.
- c) Několikrát za měsíc.
- d) Jednou za měsíc.
- e) Několikrát za rok.
- f) Jednou za rok.
- g) Knihovnu využívám výjimečně.
- h) Do knihovny vůbec nechodím.

19) Dostáváš knihy jako dárek k různým příležitostem? (Vánoce, narozeniny)

- a) Ano, vždy.
- b) Většinou ano.
- c) Pouze občas.
- d) Spíše ne.
- e) Ne, nikdy.

20) Baví tě čtení ve škole v rámci předmětu český jazyk?

- a) Ano, velice mě to baví.
- b) Ano, spíše mě to baví.

- c) Záleží na textu/úryvku/knize/.
- d) Ne, spíše mě to nebaví.
- e) Ne, nesnáším to.

21) Baví tě rozebírání textu? (zodpovídat různé otázky týkající se textu)

- a) Ano, vždy umím zodpovědět všechny otázky.
- b) Ano, ale na některé otázky neznám odpovědět.
- c) Ano, ale stydím se mluvit na veřejnosti před třídou.
- d) Ano, ale neumím se moc dobře vyjadřovat.
- e) Ne, protože na některé otázky neznám odpovědět.
- f) Ne, protože se stydím mluvit na veřejnosti před třídou.
- g) Ne, protože se neumím dobře vyjadřovat.
- h) Ne. Je to ztráta času.

22) Jaký literární druh se ti líbí nejvíce?

- a) Lyrika (vyjadřuje pocity).
- b) Epika (obsahuje děj).
- c) Drama (divadelní hra).
- d) Nevím.

23) Čtou tvoji rodiče?

- a) Ano, často.
- b) Ano, někdy.
- c) Ano, ale pouze výjimečně.
- d) Ne, nikdy.
- e) Nevím, nevšímám si toho.

24) Četli ti tvoji rodiče, když jsi byl/a malý/á?

- a) Ano, často.
- b) Ano, někdy.
- c) Ano, ale pouze výjimečně.

- d) Ne, nikdy.
- e) Nevím, nepamatuji si to.

25) Kontrolují tvoji rodiče, co děláš na počítači a na mobilu?

- a) Ano.
- b) Ano, ale jen na počítači.
- c) Ano, ale jen na mobilu.
- d) Ne.

Velice děkuji za vyplnění mého dotazníku. Bc. Jana Vintrová