

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav informačních studií a knihovnictví

Diplomová práce



Bc. Veronika Hájková

Porozumění digitálnímu versus tištěnému textu u žáků
devátých tříd na základních školách

Comprehension of printed and displayed text of students at ninth's classes of
primary schools

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Michaele Slussareff, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, cenné rady a odborný dohled. Děkuji také své rodině za podporu a pochopení během celého studia.

Prohlášení

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

V Praze dne

.....

podpis

Klíčová slova (česky):

Čtení, vnímání textu, porozumění textu, gramotnost, elektronický text, tištěný text, počítač, tablet, papír, rychlost čtení

Klíčová slova (anglicky):

Reading, reading perception, reading comprehension, literacy, electronic text, printed text, personal computer, tablet, paper, reading speed

Anotace

Název: Porozumění digitálnímu versus tištěnému textu u žáků devátých tříd na základních školách

Cíl práce: Práce se věnuje srovnání úrovně porozumění tištěného a digitálního textu na vybraných základních školách. Cílem je zjistit schopnosti a dovednosti žáků porozumět předloženému textu v rámci srovnání četby ze stolního počítače, tabletu a tištěného textu. A především se pokusit najít rozdíly v porozumění mezi těmito třemi typy médií.

Postup: Práce se opírá především o výzkumy čtení s porozuměním z historie i ze současnosti, které jsou v práci popsány, ale také navazuje na bakalářskou práci z roku 2014.

Výstup: Konkrétně jde o kvalitativní výzkum za pomoci jedné z metod comprehension testů. Žákům byl předložen text a dotazník s otázkami vztahujícími se k vybranému textu. Text byl poskytnut jak v digitální, tak v tištěné podobě. Dotazník byl dodán všem v tištěné podobě. Žáci četli a vyplňovali dotazník přímo ve výuce.

Jedním z výstupů práce je nejprve teoretické zpracování základních pojmů a přehled dřívějšího i současného stavu problematiky na základě studia odborné literatury. Stěžejní částí je provedené šetření s následným vyhodnocením jednotlivých otázek s jejich grafickým znázorněním. Každá otázka v dotazníku byla vyhodnocena zvlášť v rámci všech dotazníků jako celku, a nakonec jsou doplněny o vyhodnocení s komentářem a grafickým znázorněním. Hlavnímu výzkumu předchází předvýzkum, který je vyhodnocen v samostatné kapitole.

Title: How the students of the 9th grades of elementary schools understand the digital versions of texts comparing to the printed ones.

Goal: The dissertation aims at drawing the comparison between the digital and the printed versions of the identical materials. The research was held in a number of selected schools. The materials were presented via personal computers, tablet personal computers and in printed versions. Our goal is to determine the differences among all the three kinds of media in terms of understanding the presented texts.

Procedure: The essay is primarily based on the historical and the present days research of comprehensive reading. It also follows the bachelor essay written in 2014.

Output: The theoretical processing of basic terms and the review of both the previous and the latest outcomes of the scientific literature. The most important part of the essay were focus on the research and the subsequent assessment of the findings. The research itself was preceded

by a pre – research. The essay included the qualitative research which was reached through one of the comprehension test methods.

The students were provided with the questionnaire comprising questions. The text was distributed both in the digital and in the printed versions.

Obsah

1. Úvod	10
2. Teoretická část	12
2.1 Vysvětlení základních pojmů	12
2.1.1 Čtení	12
2.1.2 Čtenářství	13
2.1.3 Čtenář	13
2.1.4 Vnímání	14
2.1.5 Porozumění	14
2.1.6 Gramotnost	15
2.1.7 Čtenářská gramotnost	16
2.1.8 Faktory ovlivňující čtenářství a čtenářskou gramotnost	17
3. Výzkumy z historie	19
3.1 Výzkumy a studie v zahraničním prostředí	19
3.2 Výzkumy a studie v českém prostředí	23
3.3. Výzkumy a studie v repozitáři Univerzity Karlovy	26
4. Praktická část	30
4.1 Výzkumná otázka	30
4.2 Hypotézy	30
4.3 Metody výzkumu	31
4.3.1 Dotazníková forma a rozhovory	32
4.3.2 Základní školy a kvarty gymnázií	33
4.4 Klíčové kompetence	33
4.5 Hodnocení porozumění textu	35
5. Předvýzkum	36
5. 1 Popis Předvýzkumu	36
5.1.1 Analýza předvýzkumu a vyhodnocení výsledků	36

5.1.2 Interpretace vybraného textu	37
5.1.3 Výběr otázek.....	38
5.1.4 metodika hodnocení odpovědí.....	39
6. Analýza výsledků výzkumu.....	43
6.1 vyhodnocení výsledků výzkumu.....	43
6.2 Výzkum – výsledky.....	43
6.2.1 První část	44
6.2.2 Druhá část.....	49
6.2.3 Třetí část	53
7. Test rychlosti čtení.....	56
8. Závěrečné rozhovory	57
9. Závěr	59
10. Literatura.....	64
11. Přílohy.....	68
Příloha č. 1 Umělecký text k výzkumu	68
Příloha č. 2 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl tištěný text.....	70
Příloha č. 3 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl z obrazovky počítače	72
Příloha č. 4 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl z obrazovky tabletu.....	74

1. Úvod

Papír je součástí našich životů od pradávna. Je zakořeněn opravdu hluboko v naší kultuře a knihy jsou nosičem vzdělání a znakem moudrosti mnoho století. Avšak v průběhu posledních let získaly papírové knihy silného konkurenta v podobě elektronických technologií – nejdříve to byly obrazovky počítačů, nyní také displeje tabletů a čteček knih.

Nad námi všemi se neustále vznáší plno otázek, plno nezodpovězených témat a otazníků týkající se čtení z papíru i elektronické četby. Od té doby, co se technologie a možnost elektronického čtení masivně rozšířilo i do běžného používání každého z nás, se neustále ptáme, zda jednou vymizí tištěné knihy úplně? Budeme vůbec ještě potřebovat klasické knihy a učebnice? Budeme stále využívat a navštěvovat knihovny? Budou klasické knihy stále na stejné úrovni jako ty digitální? Nepohltní nás jednou zcela digitální svět, jehož součástí bude i běžné čtení z tabletů a čteček? Nezastíní jednou úplně čtení tištěných knih veškeré tištěné dokumenty? To jsou ale ve velké míře otázky na jinou práci a především takové, na které budeme moci odpovědět až ve vzdálenější budoucnosti.

Já osobně se soustředím na jednu konkrétní otázku – jsou nějaké rozdíly v porozumění digitálního a tištěného textu? Mají žáci, kteří jsou dnes od nízkého věku pohlceni těmito technologiemi, vůbec problém číst z tabletu, nebo počítače, a projevuje se to při jejich četbě z papíru? Čtou vůbec žáci ještě klasické knihy, nebo dávají přednost e-knihám? A čtou vůbec děti v dnešní době a případně jak často? Vyhledávají spíše to, co sami chtějí, nebo dávají přednost povinné četbě do školy? A jak rychle čtou? Dokážou číst z tabletu, nebo počítače rychleji než z knihy? Na všechny tyto otázky a mnohé další jsem se soustředila a chtěla jsem vyzkoumat, jak tomu skutečně je. Navíc jsem navázala na svojí bakalářskou práci, kde jsem obecně zkoumala pouze jednu rovinu, a to čtení z tištěného textu. Konkrétně jsem se zaměřila na to, jak mu žáci dokáží porozumět, a odpovědět v dotazníku na k němu příslušné otázky. Nyní jsem chtěla výzkum rozšířit o další rovinu a jít ve vlastním zkoumání ještě o něco dál. Zaměřila jsem se na porozumění textu, vnímání četby z tištěného a digitálního média, a především jsem chtěla zjistit, zda se objevují jakékoliv i nepatrné rozdíly, či nedostatky a problémy, týkající se četby s porozuměním. Zároveň jsem se rozhodla prozkoumat oblast rychlosti četby, která je důležitou součástí, a se čtením výrazně souvisí.

Během posledních desetiletí vznikl nespočet výzkumů, zkoumajících, jak se čtenáři chovají při četbě z obrazovek, a zda je jejich chování jiné než při četbě z papíru. Výzkumníci se

věnovali rozdílům v rychlosti čtení, porozumění i zapamatování si a využívali různé metody zkoumání těchto rozdílů. Přesto si myslím, že v našem prostředí je velmi málo výzkumů, které se zabývají touto tematikou. Najdou se tu takové, které se soustředí obecně na čtení, čtenářství, nebo čtenářskou gramotnost. Ale minimum těch, které se zabývají aktuálním tématem digitálních technologií ve srovnání s klasickými tištěnými verzemi textů. Proto jsem se rozhodla vypracovat tuto diplomovou práci, jejímž cílem je připomenout si některé výzkumy, studie a práce z historie, a především vyzkoušet si bádání na vlastní kůži. Podstatné pro mě bylo nejenom se dozvědět, jak žáci čtou, chápou a rozumí, jak dokážou odpovídat, nebo jaké jsou zde rozdíly. Ale stěžejní bylo také vyzkoušet si tento druh badatelské činnosti v praxi, zjistit, jak náročná dokáže být ve skutečnosti práce na takovém projektu. Součástí byla také osobní setkání a práce s žáky ve výuce, koordinace a zvládnutí veškerých úkonů s nimi, a především i to, aby ode mě pochopili správně veškerá zadání. Nejvíce jsem se ale musela soustředit na to, abych vše dokázala zvládnout v určitém termínu a za určitých časových možností nejen svých, ale především všech škol a tříd.

Tato diplomová práce odpovídá na některé výše zmíněné a mnou položené otázky prostřednictvím výzkumu závisějšího na práci žáků devátých tříd základních škol a gymnázií, kteří pracovali s tištěným i digitálním textem a následně odpovídaly na příslušné otázky v dotazníku. Celkově se práce skládá z 128 010 znaků a 50 normostran.

2. Teoretická část

2.1 Vysvětlení základních pojmů

2.1.1 Čtení

Čtení je velmi náročný, ale zároveň důležitý proces, který vyžaduje soustředění, přemýšlení a trpělivost. Četba jako samotný akt je velmi individuální proces. Knihu čteme většinou v klidu, při dostatku času a sami. Nicméně v posledních letech se můžeme daleko více setkávat se čtenáři, kteří při četbě nevyužívají tištěné knihy, ale knihy elektronické tedy offline na svých zařízeních, nebo internetové články online na internetu. Tímto se prostor četby přesouvá z ryze soukromého do společenského, ale i sociálně podmíněného. Pojem čtení jako takový je velmi rozsáhlý a popisovaný v mnoha odborných dokumentech velmi rozsáhlými definicemi. Proto tady uvádím zestručnění jen některých z nich. Pedagogický slovník říká, že: „*je to druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků – slov, vět, neязыkových symbolů, jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků)*“. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 34). Podle psychologického slovníku je čtení „*analyticko-syntetický proces; jeden z druhů řečové činnosti, při níž slovo jako optický znak je podnětem, který vyvolává u člověka myšlenkové pochody.*“ (HARTL, HARTLOVÁ, 2009, s. 95). Čtení chápeme v tomto smyslu jako náročný proces, u kterého je nutné přemýšlení a soustředění. Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy také dodává, že se jedná o: „*Proces vnímání textu zrakem a porozumění smyslu textu*“ (HAVLOVÁ, 2003).

Spisovatel a vědec Jiří Trávníček představuje čtení jako společensko-kulturní dovednost. Podle něj je čtení „*mediální aktivita zaměřená na knihy (časopisy, noviny...) a jejich duševní přisvojování*“ (TRÁVNÍČEK, 2013, s. 42). Do definice čtení také zařazuje čas, který je četbě věnován.

Čtení definuje také Ladislava Lederbuchová, spisovatelka a lektorka, zabývající se především literaturou pro děti a mládež dokonce rozlišuje dva pojmy čtení a četbu mezi sebou. Říká, že čtení je „*dekódování jazykového výrazu v úrovni lexikálních významů.*“ (LEDERBUCHOVÁ, 2004, s. 9). Pro změnu „*četbou rozumíme proces komunikace čtenáře s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu kódované*“ (LEDERBUCHOVÁ, 2004, s. 9). Navíc představuje dvě fáze příjmu informací. Jsou to percepční aktivity, kdy čtenář přijímá text a formuje si o něm vlastní představu a aktivity

responzní, kdy čtenář polemizuje nad přečteným textem, dotváří si jej, hodnotí ho a přičítá mu jistý smysl.

Tohle je jen opravdu malý výčet z mnoha definic, které se snaží tento pojem a celou oblast čtení postihnout. S četbou a čtením souvisí i další pojmy, které budou dále vysvětleny.

2.1.2 Čtenářství

Čtenářství je termín, který nese význam jako „*projev osobnosti čtenáře*“ (HOMOLOVÁ, 2009, s. 6). To znamená, že nejen dospělý, ale i dítě se ve svém čase věnuje mnohým aktivitám, přičemž jednou z nich může být čtení knih čili čtenářství. Již výše zmíněný autor Jiří Trávníček zdůrazňuje čtenářství především v kontextu s dětskou populací. Do čtenářství zahrnuje také plánované a institucionalizované rozvíjení dětské četby (TRÁVNÍČEK, 2008, s. 35). Čtenářství především vyjadřuje aktivní vztah k četbě a vůbec k literatuře. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince a do jisté míry ovlivňuje celkovou vzdělanost (WILDOVÁ, 2010).

2.1.3 Čtenář

Jedním z klíčových termínů je i samotný čtenář. Je jisté, že čtenář prošel dlouholetým vývojem, v každé epoše byl charakterizován jinými návyky, zájmy, postoji, ale i samotným aktem čtení. Otázkou dnes zůstává, zda je možné čtenářem nazvat jedince podle počtu přečtených knih či kolikrát denně, měsíčně nebo ročně otevře knihu a čte. V mnoha případech se označení „čtenář“ používá s výsledky strohých statistických dat, které nám o charakteru a průběhu čtení čili o kvalitativních prvcích, nic neřeknou ani nenaznačí. V případě vymezení pojmu čtenář je vždy nutné si ustanovit, z jakého hlediska na něj budeme nahlížet. Existuje několik možných pohledů na čtenáře a jeho následných definic. I zde bude využito několik odborných terminologií k přiblížení tohoto pojmu.

Například Jiří Trávníček považuje za čtenáře toho jedince, který tvrdí, že čte knihy čili je duševním uživatelem knih (TRÁVNÍČEK, 2007, s. 35). Dnešní pojetí tohoto pojmu prochází obdobím, kdy dochází k velkým změnám v jeho vývoji jak postavy, tak jako čtenářské osobnosti. Nejvýrazněji působí na čtenáře prostředí internetu. Ten se stal místem, kde se začínají objevovat nové formy textu, které vyžadují nový přístup každého individuálního čtenáře. Už není pravda, že se zde čtou především krátké zprávy a vyhledávají informace. Existují zde tisíce knih v elektronických formátech, které se čtenářem komunikují přes počítačovou obrazovku nebo displej čtečky knih. Současný čtenář se navíc mění a vyvíjí

s každou novou technologií a přístupem ke knize. K zajímavému faktu došel Jiří Trávníček při porovnání výsledků počtu přečtených knih a času stráveného četbou. „V průměru tedy v roce 2007 čtenáři České republiky starší 15 let zvládli přečíst jednu knihu za 15 hodin a 29 minut, zatímco v roce 2010 to bylo za 13 hodin a 22 minut“ (TRÁVNÍČEK, 2007, s. 51). Znamená to, že současní čtenáři čtou, ale čtou jinak a mnohdy daleko rychleji. Zmíněná čísla poukazují, že čtenář není hloubavým a přemýšlivým. Doba strávená nad knihou se výrazně zkracuje, což může naznačovat, že už nejsme schopni pozorné četby. Nejsme možná schopni nejenom pozorné a hloubavé četby, ale při neporozumění textu text raději přeskochíme a přelístujeme o pár stránek dál (TRÁVNÍČEK, 2007, s. 51). To vše je ale hodně individuální záležitost, a rozhodně se to nevztahuje na každého jednotlivého čtenáře. Ale z některých Trávníčkových výzkumů je možné vyčíst podobné závěry, které lze obecně vztáhnout na nás na české čtenáře.

2.1.4 Vnímání

Vnímání neboli *percepce* je proces, který zahrnuje organizaci a interpretaci sensorických informací. Výsledkem vnímání jsou vjemy (ty se liší od neúplných údajů zaznamenaných smysly). Informace jsou přenášeny po sensorických nervových drahách do centrální nervové soustavy. V určitých částech mozku se tyto informace třídí a zpracovávají, načež interpretace jsou přeneseny do vědomí. Podstatou percepce je odhalování smysluplných celků v chaotických sensorických informacích (WIKISOFIA, 2013).

Je to aktivní proces konstruování, při němž se uplatňují minulé zkušenosti, aktuální psychofyzický stav i naše vlastní potřeby (STUDIUM-PSYCHOLOGIE, 2013).

2.1.5 Porozumění

Porozumění je po vnímání textu druhým nejdůležitějším procesem, který během četby potřebujeme využít. I tady se objevují důležité definice, které nám říkají, co si pod pojmem porozumění představit. Tohle je jedna z těch obecnějších, která tvrdí: „*schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je to prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě, zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná nebo mu je zadána, využít zpracovaný obsah (...)*.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, str. 169). Porozumění může mít různé úrovně: složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, a především shrnutí řečeného. Porozumění je

základní součástí procesu učení a předpokladem pro vzdělávání. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, str. 170).

2.1.6 Gramotnost

V původním slova smyslu sloužil termín pouze jako označení dovednosti psaní a čtení. Stejně jako naše společnost, tak i tento termín prošel dlouhým vývojem a obsah pojmu se posunul do jiné roviny, než byl chápán dříve. Zpočátku byla gramotnost dosažitelná pouze pro úzkou skupinu lidí. Dnes ve většině zemí získává základní dovednosti každé dítě v povinné školní docházce. Pojem gramotnost je nyní velmi rozsáhlý. Objevuje se tam, kde je kladen důraz na uplatňování znalostí, dovedností a postojů v konkrétních kontextech. Prakticky je gramotnost využívána v běžném životě každý den. Patří k nedílným znakům kultivace člověka a stupně rozvoje společnosti již po několik tisíciletí.

Negramotný člověk neboli analfabet, nedokáže číst, psát, nebo porozumět daným věcem s tím souvisejícím. Existuje mnoho důvodů, proč bychom se měli zabývat gramotností. Je podmínkou i prostředkem rozvoje společnosti. Také vyjadřuje to, jaký podíl populace je schopen zorientovat se v textu, podepsat se, nebo si něco spočítat (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 7). Také na gramotnost se dá nahlížet z mnoha různých úhlů i definic. Vysokoškolská pedagožka, vyučující obecnou pedagogiku a didaktiku v Hradci Králové, Jana Doležalová uvádí, že: *„je významným hybným činitelem rozvoje společnosti, a proto jí vždy byla v zemích s kulturou psaného slova, zejména v hospodářsky vyspělých zemích, věnována velká pozornost“* (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 9). Další zajímavá citace z posledního vydání Pedagogického slovníku říká, že: *„je to dovednost číst a psát, získaná v počátečních ročních školní docházky“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, str. 70).

Gramotnost bývá rozdělována na jednotlivé druhy, které je třeba při bližším zkoumání brát na vědomí. Patří sem například funkční, ekonomická, informační, počítačová a podobně. Součástí funkční gramotnosti je také čtenářská. Ta je důležitá v rámci celého mého zkoumání. Celosvětovým problémem zůstala negramotnost ve smyslu neznalosti psaní a čtení. Tato negramotnost se vyskytuje především v oblastech Afriky, Asie a Latinské Ameriky (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 24). V Evropě a dalších vyspělých státech se negramotnost téměř nevyskytuje. Většina obyvatel prochází povinnou školní docházkou je gramotných. Postupně se v těchto zemích začaly projevovat problémy spojené s neschopností obyvatel zpracovávat a využívat informace z přečteného textu. Tak vznikly nové pojmy jako funkční gramotnost nebo naopak funkční negramotnost (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 24).

Funkční gramotnost se rozděluje na tři základní složky: textová neboli literární (*prose literacy*), dokumentová (*document literacy*) a numerická (*numeracy literacy*). Textová složka obsahuje vědomosti a dovednosti, které jsou potřebné k tomu, aby jedinec dokázal porozumět textu. Zároveň obsahuje i schopnost využívání informací v souvislých textech. Dokumentová gramotnost obsahuje dovednosti a vědomosti pro vyhledávání a využívání informací v různých textech nesouvislých, krátkých nebo strukturovaných jako jsou formuláře, jízdní řády, mapy, různé pokyny a návody. Numerická gramotnost umožňuje práci s číselnými údaji, mezi které patří také znalost tabulek a grafů (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 41). Funkční a čtenářská gramotnost jsou si opravdu velmi blízké. Jedním z hledisek, kde se tyto dva typy rozcházejí, je hledisko ontogenetické. Funkční gramotnost je procesem celoživotním, člověk se jí většinou učí od dětství a poté se v ní během života neustále zdokonaluje. Z analýzy různých údajů vyplývá, že se týká věku mezi 15. a 65. rokem života. Naopak čtenářská gramotnost je vázána na období povinné školní docházky, tedy zhruba do patnácti let. Osvojení čtenářské dovednosti probíhá v několika etapách, především pak na prvním stupni základní školy. Jejich společný cíl se shoduje, tedy jde schopnost a dovednost funkčně pracovat s textem, se kterým se každý z nás setkává ve svém každodenním životě. Ve čtenářské gramotnosti pak můžeme najít utvářející se základ funkční gramotnosti (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 50).

2.1.7 Čtenářská gramotnost

Jak už bylo zmíněno výše, gramotnost byla dříve vnímána pouze jako základní dovednost číst a psát. Dnes je chápána jako komplex vědomostí a dovedností určitého jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty v běžném životě, jako jsou jízdní řády, návody a podobné. Česká pedagožka Hana Košťálová zdůrazňuje, že: „*Jde nejen o čtenářské dovednosti, umět si text přečíst a porozumět mu, ale o vyhledávání, zpracování a srovnávání informací v textu, či více textů mezi sebou, nebo snaha jednotlivé texty reprodukovat.*“ (KOŠTÁLOVÁ 2008, str. 66). Pojetí a definování čtenářské gramotnosti prochází neustálým vývojem a upřesňováním. Jednu z definic uvedl i mezinárodní výzkum instituce OECD PISA (viz str. 9): „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“

Čtenářská gramotnost se může lišit podle kulturních požadavků jedince, rodinných a regionálních zvyklostí, podle vrozené inteligence nebo schopností, i podle doby. Je celoživotně rozvíjena a rozšiřována. Je vnímána jako celoživotně se rozvíjející vybavenost jedince vědomostmi,

dovednostmi, postoji a hodnotami, které každý potřebuje pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech (DOLEŽALOVÁ, 2005, s. 56).

Gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, nejen při literární výchově, ale i při četbě věcných textů. Existují metody a ověřené techniky, které slouží k rozvíjení rozličných aspektů čtenářské gramotnosti. Výzkumy se neprováděly a dosud téměř neprovádějí v českém prostředí. Naše země je pouze jedním z mnoha účastníků v mezinárodních výzkumech. O dětském čtenářství neexistují dosud žádné vědecké ani ověřené poznatky. I to je jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla pro tento typ práce. Celkově se nedá pochybovat o důležitosti této problematiky, jak pro osobní rozvoj dítěte, tak pro společensky kulturní úroveň národa (CHALOUPKA, 2002, s. 5). Další z mnoha formulací dodává, že *„je to schopnost rozumět formám psaného jazyka a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam ze široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost“* (KRAMPLOVÁ, 2005). Poslední z definic, kterou uvedu, podle panelu pro čtenářskou gramotnost Výzkumného ústavu pedagogického zní: *„porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“* (BUBENÍČKOVÁ, 2013, s. 15). Takto bych mohla neustále vypisovat definice. Tímto jsem chtěla jenom poukázat na to, že není jedna přesná definice tohoto pojmu, ani přesně daný termín, který by tento široký pojem shrnul do pár řádek. Naopak se jedná o velmi důležitou a nejednoznačně stanovenou oblast, která se zkoumá v mnoha oblastech a odvětvích.

2.1.8 Faktory ovlivňující čtenářství a čtenářskou gramotnost

Čtení je ovlivňováno vnitřními i vnějšími činiteli. Každý čtenář je odlišný – má vrozené jisté schopnosti, vyrůstá ve specifickém prostředí a nazírá na svět svým vlastním způsobem. Proto je čtení ovlivněno mnoha faktory, které působí na kvalitu čtenářské gramotnosti.

Mezi vnitřní faktory patří vrozené vlastnosti. To, jestli má dítě předpoklady k časté četbě nebo je naopak nemá, záleží z velké části na jeho povaze. Čtenářství je ovlivňováno vnitřní motivací, kterou žák k četbě pociťuje, jeho zájmem o četbu a čtenářskými postoji. Z výzkumů vyplývá, že čtenáři s pozitivními postoji k četbě častěji čtou a jsou více čtenářsky gramotní. Důležitá je mimo jiné i důvěra ve vlastní čtenářské schopnosti. Děti, které věří tomu, že čtou nedokonale, často později odmítají literaturu a celkově zájem o četbu jako svého koníčka (ŠVRČKOVÁ, 2011, s. 43).

Dalším vnitřním faktorem jsou vrozené poruchy čtení. Dyslexie je „*porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturně podnětné prostředí.*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, str. 62). Žáci postižení tímto defektem mají větší či menší potíže při čtení textu. Zaměňují pořadí písmen ve slovech, vynechávají koncovky nebo naopak písmena přidávají (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, str. 62). Tohle je velmi důležitá a specifická oblast, která je popsána v mnoha bakalářských i magisterských pracích.

Vnější faktory taktéž silně ovlivňují čtenářské návyky jedince. Největší podíl na těchto návycích nese rodina a škola. Rodinné zázemí výrazně působí na život dítěte. V rámci dětského čtenářství hraje velkou roli vzdělání rodičů a jejich ekonomická a sociální situace. Podpora rodiny je nedocenitelná, protože rodiče podporují dítě v četbě, čímž mu vysílají signál „čtení je správné“. K tomu, aby se čtenářská gramotnost rozvíjela, jsou potřebné různé podněty. Velmi přínosné je, když rodič čte svému dítěti pravidelně, nejlépe každý den. Také je důležité, aby se rodiče zajímali o četbu svého potomka, povídali si s ním o textu. Napomáhat čtení mohou i jinými způsoby, například s dětmi navštívit knihkupectví či knihovny. Ukázat jim, že knihovna je zajímavé sociální prostředí, kde mohou najít mnoho zajímavé literatury a vzbudit v sobě velký zájem o knihy i do budoucna. Taktéž bohatá domácí knihovna je také jedním z faktorů, který hraje velkou roli. Dítě je dennodenně v kontaktu s knihami, má na výběr z mnoha druhů textů. Čtení mu připadá jako přirozenost a dítě si uvědomuje, že je čtení v budoucím životě důležité. Podstatné je také propojení rodiny a školy. Rodiče se zajímají o to, co se dítě učí, kontrolují mu domácí úkoly a dohlížejí na to, aby splnilo i své čtecí povinnosti. Například mu sami poradí vhodnou povinnou četbu, kterou oni sami dříve četli a která v nich třeba i něco zanechala. V neposlední řadě má velký význam i to, zda dítě čte ve svém volném čase. Tím se zdokonaluje ve své dovednosti, získá si čtenářský návyk a je pravděpodobné, že se stane celoživotním čtenářem. Všechny tyto faktory pozitivně působí jak na čtenářství, tak na čtenářskou gramotnost jedince (ŠVRČKOVÁ, 2011, s. 43–44).

3. Výzkumy z historie

3.1 Výzkumy a studie v zahraničním prostředí

Problematika čtení se v dnešní době zkoumá a spojuje spolu s problematikou vyhledávání informací a také novými technologiemi, a to převážně v souvislosti s rozvojem čtecích zařízení a fenoménu elektronických knih (e-books).

Nástup počítačových obrazovek a jejich využívání je zaznamenáno od 80. let 20. století. Čtení z obrazovek se tak postupně stalo využívaným v oblasti vědy a začalo vznikat velké množství odborných publikací a studií na toto téma. Velkým přínosem jsou práce doktora Andrewa Dillona, který je v dnešní době děkanem na School of Information Texas university v Austin v USA. Dillon se během své akademické kariéry zabývá především tématem HCI – human computer interaction, což je věda, která zkoumá problematiku interakce komunikace mezi člověkem a počítačem, kam spadá i četba z počítačových obrazovek. Nejčastějším výstupem výzkumů z 80. let je zjištění, že četba z obrazovky je pomalejší, méně přesná a více unavující než četba z papírové předlohy (DILLON, A., MCKNIGHT, C., RICHARDSON, J., 1988). Rozdíl v rychlosti čtení z tehdejších obrazovek se pohybuje mezi 20–30 % oproti papíru. Nedá se však přesně říct, čím je to způsobeno. V první polovině práce autoři popisují všechny pozorované rozdíly. Prvním z nich je rychlost četby. I přesto, že bádání přináší zjištění, že čtení z papíru je rychlejší, vyskytovaly se zde podmínky, na které je třeba brát ohled – například odlišná velikost písma na papíře a obrazovce, odlišné osvětlení při čtení z obrazovky a z papíru a podobné rozdíly, které mohou ovlivnit nejen samotnou četbu, ale i rychlost a podobně. Dále se výzkum zabýval únavou během četby. Výzkumy naznačují, že pokud čteme z méně kvalitních displejů, můžeme být unavenější, než když čteme z papíru. Pokud je ale displej kvalitní, rozdíly se stírají. Další zkoumaný faktor je porozumění textu. Výzkumy naznačují, že čtení z obrazovek nijak negativně neovlivňuje jeho porozumění (DILLON, A., MCKNIGHT, C., RICHARDSON, J., 1988).

Jeden z podstatných badatelských počínů byl uskutečněn roku 1982 týmem Paula Mutera. Probíhal tak, že vzorek čtenářů četl bílý text na modrém podkladu. Wright s Lickorishovou ve svém výzkumu o rok později využívali bílý text na černém podkladu. Výsledek výzkumu byl prezentován v časopise *Behaviour and Information Technology*. Autoři v závěru experimentu konstatovali, že čtení z obrazovky počítačů je o 27 % pomalejší než z papíru (WRIGHT, LICKORISH, 1983, s. 227-235). Dalšími důležitými badateli byli Gould s Grischkowskou, kteří v roce 1984 nechali svůj testovací vzorek číst zelený text na černém pozadí. Rozdíly

byly patrné i ve velikosti textu a použitém fontu. Někteří výzkumníci navíc ve svých výstupech neuvádějí osvětlení laboratoří, v nichž experimenty probíhaly, jiní uvádějí, že osvětlení si mohli čtenáři nastavit libovolně, proto není jasné, zda by za zpomalením četby nemohly stát odlesky od světelného zdroje. Na rozdíl od těchto tří studií, experimenty Switchenkove (1984), Askwallove (1985) a Cushmana (1986) vypovídají, že rychlost četby není médiem ovlivněna. Askwallova používala při svém výzkumu znatelně kratší texty s pouhými 22 větami, proto její výsledky nemusí být průkazné. V tomto směru je zajímavá hlavně poslední studie od Cushmana, který na rozdíl od svých kolegů využil dvě různé počítačové prezentace textu – verzi s negativním kontrastem a pozitivním kontrastem. Přesto však došel k závěru, že se rychlost čtení s médiem výrazně nemění.

Právě uvedené experimenty ukazují, že mnoho výzkumníků již v 80. letech spojovalo problematiku uživatelského rozhraní a čtení, aniž by se tehdy očekávalo, jak brzy to bude aktuální na začátku 21. století. Proces čtení se stal zajímavým tématem pro mnoho odborníků počítačové a informační vědy, což dokládají četné publikace v této oblasti a neustále na síle nabývající vztah oblasti human-computer interaction a informační vědy (PAPÍK, Richard, 2011).

V 90. letech 20. století proběhly tři důležité badatelské počiny na téma rozdílů ve vnímání textu z různých medií – již výše zmiňovaný výzkum Mutera a Mauruttové s názvem *Reading and skimming from computer screens and books: the paperless office revisited?*, provedený roku 1991 na University of Toronto v Kanadě, poté studie Annie Piolatové, Jean-Yvese Rousseyho a Oliviera Thunina *Effects of screen presentation on text reading and revising*, provedená roku 1996 na Univerzitě de Provence v Aix-en-Provence ve Francii. Třetí výzkum Kentona O'Hary a Abigail Sellenové s názvem *A Comparison of Reading Paper and On-Line Documents*, uskutečněný v roce 1997 v Rank Xerox Research Centru v Cambridge.

V případě těchto tří bádání se použité zobrazovací technologie příliš neliší. Na rozdíl od zmíněných výzkumů z 80. let, tyto studie již pracují s textem v textovém editoru, zatímco dřívější studie účastníkům výzkumu texty pouze prezentovaly a čtenář ho tak mohl pouze posouvat. Studie v 90. letech již čtenářům nabízely nebo dokonce vyžadovaly určitou interakci s předkládaným textem. Annie Piolatová se svým týmem navíc zkoumala, jak účastníci výzkumu pohybují předkládaným textem, a jak s ním zacházejí. K tomuto účelu využila dvou počítačových prezentací textu – jednu, v níž byl text rozdělen na jednotlivé stránky, a druhou prezentací využívající scrollování, vertikální posun textu.

Rozdíly ve čtení a vnímání digitálního a tištěného textu jsou výrazně zkoumány až od 21. století, a to převážně v zahraničním prostředí. Zde uvádím pro ukázkou některé z nich.

Podstatnou studii nazvanou „*Reading behavior in the digital environment: Changes in Reading Behavior Over the Past Ten Years*“ sepsal v roce 2005 americký profesor Ziming Liu ze státní univerzity v San Jose v USA. Práce zareagovala na období, kdy se začínalo objevovat stále více času stráveného četbou elektronických dokumentů. S tím souviselo také zkoumání v této nově se rozvíjející oblasti v rámci chování během četby. Ve své studii, doplněné vlastním výzkumem, se pokouší zkoumat chování během čtení a změny v digitálním prostředí. Analyzuje, jak se chování změnilo v průběhu posledních deseti let. Srovnává čtení v prostředí digitálního a tištěného textu. Upozorňuje na to, že čtenáři mají tendenci text zobrazený na obrazovce jen procházet a zaznamenávat klíčová slova. Daleko méně se na něj soustředí a zabývají se jím do hloubky. V tištěném textu se podle něho naopak daleko více soustřeďují na jednotlivé věty, jak po sobě následují. Četbu z digitálních textů přirovnává spíše k selektivnímu čtení. Čtenář zde nečte hloubkově celý text. Nezaměřuje se nutně na celou podstatu článku, nebo čtených vět. Naopak hledá pouze konkrétní informace, o kterých ví, nebo tuší, že se v textu nachází. Četbu z tištěných textů vidí naopak více jako lineární čtení. (RADUŠEVIČ, 2014). Čtenář se tady snaží více číst a vnímat celý text a jeho plný význam. Autor dospěl k závěru, že se u čtení z obrazovek jedná převážně o povrchní čtení a vnímání textu. Říká, že: „*čím více čteme online, existuje větší pravděpodobnost, že se v textu rychleji pohybujeme, a to bez zastavení k zamyšlení nad určitou myšlenkou.*“ (LIU, 2005) Dále zdůrazňuje že, psaní poznámek a zvýrazňování během čtení je hlavně možností, kterou využíváme převážně v prostředí tištěných textů.

Na další různé důsledky čtení digitálních textů upozorňoval kanadský profesor Barry W. Cull z knihovny Harriet Irving z New Brunswick z Kanady. Ve své výzkumné eseji z roku 2011 s názvem „*Reading revolutions: Online digital text and implications for reading in academe*“ zkoumá literaturu, četbu a její dopady z oblastí chování, technologických, sociálních, ale i dopady neurovědy. V eseji je kladen zvláštní důraz na chování studentů vysokých škol během čtení, zejména studentů v Kanadě a Spojených státech.

Zaměřuje se na digitální dokumenty, především na četbu v prostředí internetu, tedy online. Internet považuje za bohatě nasycený svět. A čtení z obrazovek a internetu vnímá výrazně odlišně od čtení tištěných textů. (CULL, 2011). Své názory tak směřuje k oblasti, která je dnes velmi vyhledávaná všemi generacemi čtenářů. A kde se uplatňuje hodně selektivní způsob čtení. (viz. výše) Mimo jiné je opravdu zajímavá autorova myšlenka: „*Dnes máme*

okamžitý přístup k více informacím než kdykoliv dříve. Nicméně, za předpokladu, že si přejeme zapamatovat informace a získat znalosti, musíme mít vždy na paměti, že přístup k informacím a získávání znalostí jsou dva různé jevy. Přístup k informacím se nerovná poznatkům. Díky oblasti informačních technologií, je přístup poměrně snadný, zatímco zapamatování si poznatků je o něco obtížnější.“ Sílu čtení a zapamatování si čteného vnímá autor jednoznačně. Je stejná, ať už čteme z tištěného dokumentu, nebo z textu na internetu. Primární roli hraje pokaždé čas, který nad čtením textu strávíme. Je nutné číst mezi řádky, více přemýšlet nad myšlenkami a nápady, které nám dokument přináší. Mít snahu číst, učit se a poznávat (RADUŠEVIČ, 2014).

Třetí neméně zajímavou osobností v oblasti zkoumání čtení a porozumění je britská psycholožka Mary C. Dyson, která se zabývá se typografickou a grafickou komunikací. To spojuje se zkoumáním elektronického publikování a interakcí čtenářů s dokumenty. Mimo to studuje, jaký má vliv typografie na zážitek ze čtení. Zkoumá i to, jak dokáže změna vzhledu dokumentu ovlivnit výkon čtenáře. Takové změny zkoumala již v minulosti během srovnávání četby z obrazovky a tištěného materiálu. Mary tvrdí, že s prodlužováním řádku čteme rychleji, ale to jen do určité míry. Mimo jiné vysvětluje: *„Je-li souvislý text příliš dlouhý, oči mají tendenci přeskočit na začátek dalšího textu. Čteme efektivněji, když je text uspořádán do jednoho sloupce, ale nikoliv když je formátován do více sloupců nebo sekcí. Použití řezu písma, jeho velikosti a barvy to vše ovlivňuje náš zážitek ze čtení a také to, zda je jednodušší nebo složitější. Tyto prvky jsou samozřejmostí v tištěné podobě. Ale na obrazovce je možná ještě daleko větší variabilita. Online můžete v každém okamžiku narazit na novou a novou rozdílnost v rozvržení, formátování textu a pak se vaše oči a celý přístup musí neustále přizpůsobovat. Vyžaduje to větší duševní a fyzickou energii“.* (RADUŠEVIČ, 2014) Autorka již sepsala a podílela se na řadě děl a článcích. Mezi její nejnovější práci patří *„Digital fonts and reading“* z roku 2016. Zde se zaměřuje především na typografickou a grafickou komunikaci v digitálním prostředí a čtení digitálních materiálů. Další její neméně podstatná studie s názvem *How physical text layout affects reading from screen* se také zabývá tím, co už bylo zmíněno výše – čtením a porozuměním textu skrze textové proměnné, které nejvíce ovlivňují čtení (velikost znaků, délka řádku, proporcionální versus neproporcionální písmo, sloupcové zobrazení a podobně) (DYSON, 2004).

S novějšími výsledky bádání se dostaneme k norské vědecké pracovníci Anne Mangen z Národního střediska pro vzdělávání čtením a výzkum na Universitě ve Stavangenu. Ta se zaměřuje na výzkumy vlivu digitalizace na čtení, porovnávání četby různých druhů textů, ať

už tištěných, tak z různých elektronických zařízení. Na konferenci *Mezinárodní společnosti pro empirická studia literatury a médií* v roce 2014 Turíně potvrdila dřívější zjištění. S digitálním čtením se samotný proces čtení mění. Čtení digitálního a tištěného textu se výrazně odlišuje. Podle Anne není čtení nic jiného než interakce mezi osobou a určitou technologií, ať už se jedná o počítač, čtečku elektronických knih nebo o vázanou knihu. Dodává: „Čtení v sobě zahrnuje řadu faktorů, které ani nevnímáme. (RADUŠEVIČ, 2014)

Současné i předchozí studie jasně poukazují na to, že čtení z obrazovky více podporuje povrchní způsob čtení. Dále ukazuje na to, že se zaměřujeme převážně na selektivní četbu. Hledáme spíše to, co nás zajímá, a to ostatní, pro nás nedůležité během četby přeskakujeme. Anne Mangen přišla na zajímavé zjištění, že: „*Když posouváme stránku, máme tendenci číst rychleji a méně do hloubky, jako je tomu u tištěného textu. Digitální četba sebou nese určité chování a způsob, jak se vypořádat s přemírou informací.*“ Dle Anne se s bohatstvím zdrojů, množstvím textů, přemírou knih, článků a dokumentů vypořádáváme rychlejším čtením. Jeden z jejích podstatných výzkumů se odráží v konkrétním díle z roku 2013 nazvaném „*Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension*“. Najdeme zde porovnání dvou skupin studentů ze dvou základních škol v Norsku. Jedna skupina dostala k přečtení tištěný text. Zatímco ta druhá četla ten samý text z obrazovky. Z výzkumu vyplynulo, že studenti, kteří četli texty v tištěné podobě, dopadli podstatně lépe při testu čtení s porozuměním než studenti, kteří četli digitálně (MANGEN, 2013).

Studenti byli náhodně vybráni do dvou skupin. První četla tištěný text a ta druhá text v PDF na monitorech počítačů. Šetření mezi studenty bylo provedeno s cílem prozkoumat, do jaké míry různé oblasti čtení ovlivnily výsledky jednotlivých studentů na míru čtení s porozuměním. Na jednu stranu je vzdělávání stále více digitalizováno. Dalo by se říct, že by tím pádem mělo být lepší a kvalitnější. Na druhou stranu jsou určité možnosti digitalizovaných zobrazení textů, které mohou bránit ke kvalitnímu čtení s porozuměním (MANGEN, 2013). Podle zahraničních šetření se poukazuje na to, že čtení tištěných textů je lepší a pečlivější. Ale záleží, do jaké míry.

3.2 Výzkumy a studie v českém prostředí

V českém prostředí nenajdeme tolik projektů a výzkumů jako v zahraničí, které by se zabývali čtenářskou gramotností, nebo srovnáním žáků v oblasti digitální a tištěné.

I tak bych ráda zmínila nedávný projekt podporující čtenářskou a sociální gramotnost. Ten se uskutečnil v červnu roku 2016 v Kolíně. Konkrétně v několika prvních třídách na základní

škole. Dvou až tříčlenné skupiny složené z žáků 5. A a 5. B si k sobě vybraly jednoho mladšího spolužáka ze tříd 4. D a 3. D Skupinky se poté rozmístily v prostorách školy a zahrady školní družiny, usadily se na dekách a zahájily společné čtení. Ti starší žáci se tak stali tutori, tedy vlastně zkušenějšími čtenářskými instruktory pro méně zkušené mladší spolužáky. Děti se postupně střídaly ve čtení, vzájemně si kladly otázky na k ověření porozumění textu. Po nějaké době pak bylo čtení ve skupinách ukončeno. Děti následně vytvořily dvě velké skupiny podle toho, jakou knihu četly. Pod vedením učitelů proběhla diskuse o čtené knížce. Žáci se pokusili zhodnotit své čtenářské dovednosti a doporučit ostatním svou oblíbenou knihu či autora. (svoboda.info, 2016).

Paní učitelka Lenka Vašatová z Kolínské základní školy uvedla, jak konkrétně probíhal: *„Naše dvě třídy pátáků si vzaly na starosti třídy 3. D a 4. D. Zde musím poznamenat, že "děčka" jsou třídy dyslektické, a tedy méně početné. Děti tady mají se čtením problémy. Přidružují se často i jiné vady. Pátáci si udělali dvojice a každé dvojici byl "přidělen" jeden mladší žák z děčka. Třetíci dostali ze školní knihovny Sisu Kyselou a čtvrtáci už ani nevím, kterou knihu. Pátáci měli za úkol přinést si do dvojice deku. Trojice se rozmístily do stínu, rozložily deku a začalo se. Vždycky – jeden páták četl, druhý vymýšlel k přečtenému danou otázku. Pak se vystřídali. Pak četl kousek ten menší. Diskutovali se o tom. Probíhalo to úžasně, všichni se snažili. Pak jsme oddělili skupiny podle knih, které četli a nastala hromadná diskuse – co se tam dělo, hlavní hrdinové, co se mi líbilo, nelíbilo, hlavně s těmi menšími. Pocity pátáků jsme pak zhodnotili zpět ve třídě. Především se zjišťovalo to, jak se jim učilo. Celkem to proběhlo v rámci dvou vyučovacích hodin.“*

Byl to malý, ale i tak si myslím, že podstatný projekt, kde si mohli starší i mladší žáci vyzkoušet spolupráci a čtenářské dovednosti navzájem. Nevím o tom, že by se v mém okolí podobné projekty dělaly, natož pravidelně opakovaly.

V českém prostředí existuje několik publikací a výzkumů, které se zaměřují především na čtení, čtenářství a čtenářskou gramotnost u žáků, převážně základních, nebo také středních škol. Projekt, ze kterého vznikla v roce 2013 publikace s názvem *„Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika“* je jedním z nich. Ten vznikl pod vedením Anny Kucharské, docentky Katedry psychologie na Karlově univerzitě a autorky prací z výchovného poradenství a poradenské psychologie. Studie se zabývá dovednostmi čtenářské gramotnosti, konkrétně porozumění čtenému textu. Záměrem publikace je popsat rozvoj porozumění čteného (kognitivní a jazykové předpoklady) u dětí s běžným čtenářským vývojem, ale najdeme zde také popis a porozumění čtení u slabších a problémových čtenářů

(KUCHARSKÁ a spol., 2014). Od listopadu 2013 probíhala na základních školách první etapa výzkumného projektu. Ta testovala skupiny dětí 1. - 4. ročníků v analyticko-syntetické i genetické metodě čtení. Poté probíhala druhá etapa a sběr dat v dalších školách. Poslední etapa se zaměřovala na sběr dat u rizikovějších skupin dětí se specifickými poruchami (dyslexie), dětí s narušenou komunikační schopností (dysfuzie) a dětí s poruchami autistického spektra (Aspergerův syndrom). V celkovém rozsahu probíhala spolupráce se školami v rámci celé České republiky. Reflexe komplexního projektu byly dne v listopadu 2014 mimo jiné zveřejněny v článku univerzitního periodika Inforum. (KUCHARSKÁ a spol., 2014).

K otázce čtenářství a jeho vývoje u nás konkrétně směřuje Jiří Trávníček. Literární historik a teoretik se zabývá vývojem české literatury a výzkumem čtenářské gramotnosti v České republice. Za pomoci nakladatelství Host a Národní knihovny zpracovává a poté publikuje výzkumy, které se opakují každé tři roky. Publikace je vždy zaměřená na určité obyvatele České republiky a na témata související se čtením a čtenářskou gramotností. Mezi publikace se řadí „*Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*“ (2008), „*Čtenáři a internauti*“ (2011), nebo poslední výzkum vydaný pod názvem „*Překnížkováno: co čteme a kupujeme*“ (2014). Ta se snaží zjistit, jací jsme komplexně jako český čtenářský národ, zda jsme silní, nebo slabší, setrvalí, nebo upadající, co se týče čtenářství. Jak jsme na tom v rámci veřejných knihoven, nabývání knih a knižního trhu, ale i času, který si pro tuto aktivitu vymezujeme. Hlavním tématem je bezpochyby knižní trh — klade se zde důraz na to, kolik knih kupujeme, kolik za ně vydáváme, podle čeho si je vybíráme, proč je naopak nekupujeme, nebo které instituce známe.

Výsledky výzkumu předkládají, že asi čtvrtina naší populace zůstává spíše mimo sféru čtenářské kultury. Co se týče knižního trhu, populace se dělí na zhruba stejně velké poloviny. První polovina, která se zcela se ocitá mimo čtenářskou kulturu, do jejichž zájmu knihy nepatří, nebo jim to nedovolují finance, a proto je ani nekupují. A druhá polovina jsou ti, kdo kupují knihy především účelově. Podstatná je hlavně rychlost a spolehlivost dodání, a ti, kdo jsou odkázáni na to, co se na trhu děje. Důležitý je pro ně ale také finanční stránka (TRÁVNÍČEK, 2014, s. 152).

Z výsledků se dále ukazuje, že jsme obecně čtenářský národ, ale čtenáři v pravém slova smyslu jsou jen někteří z nás. Podle kritéria, jedné přečtené knihy za rok, patříme k evropské špičce (TRÁVNÍČEK, 2014, s. 157). Jak ukazují statistiky, tak čteme, naše ochota ale knihy nabývat, a získávat, klesá. I tak se ukazuje, že ve srovnání, která byla učiněna ve dvou

předchozích výzkumech, je Česká republika vykazuje značný počet vášnivých čtenářů, kteří přečtou za rok 50 a více knih (TRÁVNÍČEK, 2014, s. 161).

Porozumění čtení, ve srovnání dvou oblastí digitálního a tištěného textu, je tématem, které u nás není tolik prozkoumáno jako v zahraničí. Nenašla jsem dostatek materiálů ke zkoumání. V Zahraničním prostředí je dostupných daleko více publikací a výzkumů. Naše prostředí se zaměřuje především obecně na fenomén čtení, čtenářské gramotnosti a jeho rozvoje.

3.3. Výzkumy a studie v repozitáři Univerzity Karlovy

V repozitáři Univerzity Karlovy se nachází několik diplomových prací, které se tematicky přibližují mé vlastní. Zaměřuji se na konkrétní výzkumy čtení a porozumění textu. Prvním z příkladů je diplomová práce Markéty Bosákové s názvem *Porozumění čtenému textu* z roku 2009. Práce se snaží o hlubší poznání charakteristik porozumění čteného textu ze tří různých pohledů – psychologického, didaktického a praktického.

Zabývá se podrobnou analýzou práce s textem a jeho porozumění. Tyto dovednosti se přímo v žádném předmětu nevyučují, získávají se veškerou školní prací a výukou. Hlavně ve vyšších třídách už jsou brány za samozřejmé. (BOSÁKOVÁ, 2009) Kromě zkoumání porozumění ve čtení, sleduje i problémy s tím spojené. Zaměřuje se na žáky 8. tříd základních škol. Ti jsou považováni za pokročilé čtenáře, kteří by měli zvládnout text přečíst a porozumět mu bez zásadních problémů. (BOSÁKOVÁ, 2009) Práce vymezuje nejčastější obtíže s porozuměním, sleduje úspěšné i neúspěšné strategie a způsoby kompenzace neporozumění při řešení otázek. Mimo to je zde snaha o vymezení vztahu mezi prospěchem žáka a jeho schopností porozumění.

Autorka provedla výzkum, který rozdělila na dvě části. První část se zaměřovala na skupinové zpracování, kterým prošli všichni žáci ve třídě. Žáci dostali text, který si měli přečíst a odpovědět na příslušné otázky. To mělo vést k obecnému porovnání výsledků žáků s jejich úspěšností ve škole. Druhá část se zaměřovala na individuální zpracování, kde byly vybrány konkrétní testy (identifikace slov, přesnost dekodování a porozumění textu). Ty byly zadány dvěma žákům ze třídy, kteří byli uvolněni z vyučování. Na konec se s každým z dvojice žáků provedl rozhovor. Týkal se převážně motivace ke čtení a učení, stylu učení a porozumění zadaného textu. Výzkum probíhal na podzim 2008 na fakultní základní škole UK v Praze. Byly vybrány dvě osmé třídy. Celkově se zúčastnilo 43 žáků osmých tříd ve věku 13–14 let. Dále byli vybráni dva žáci, jeden s diagnostikovanou dyslexií, druhý s podezřením na SPU,

kteře nebylo potvrzeno. S nimi byl samostatně proveden rozhovor a zadány individuální testy na prozkoumání možných obtíží při procesu porozumění. U obou se porovnával školní prospěch s porozuměním zadaného textu.

Z výsledků vyplynulo, že přibližně třetina žáků se dokázala vypořádat i s obtížnějšími otázkami. Ostatní z nich měli menší či větší obtíže. Z porovnání výsledků testu a školních známek vyplynuly vzájemné souvislosti. Zhruba u poloviny žáků se objevovala situace – horší známka a lepší porozumění v rámci třídy, nebo naopak. Byl zde zkoumán ale opravdu malý vzorek. Na konci práce autorka vyhodnotila tento závěr: *Z výsledků se zdá, že strategií žáků současné školy je spíše „vzrát na požadavky učitele“ s co nejmenší energetickou investicí, zatímco strategie „zvládnout to a vymyslet to“ je upozaděna* (BOSÁKOVÁ, 2009) Během hodnocení veškerých školních úloh by měli učitelé klást důraz také na nesprávné odpovědi. Zda jsou to jen omyly nepřesného čtení a zadání úloh, nebo jde o nedostatečné znalosti žáka, neúspěšné schopnosti porozumění a práce s textem. Nebo jde také o celkové problémy se čtením. (BOSÁKOVÁ, 2009)

Druhou zmíněnou bude diplomová práce *Podpora a rozvoj porozumění čtenému u žáků pátých ročníků* od Terezy Cachové, taktéž z roku 2009. Ta se zabývá problematikou rozvoje porozumění čteného textu. Autorka se zaměřila na žáky 5. tříd základních škol. Praktická část se skládá ze tří lekcí, na nichž se zkoumaly tři důležité dovednosti – schopnost interpretovat chování postav, porozumění dějové návaznosti příběhu a rozpoznání hlavní myšlenky předloženého textu. Autorka vybrala tři úryvky textů ze tří románů, se kterými u žáků zkoumala čtení s porozuměním. Využity byly různé metody zkoumání porozumění. Zvolena byla jak metoda tichého čtení, tak i předčítání nahlas učitelem. U prvního textu byla zvolena metoda řízeného rozhovoru se žáky, kdy žáci nejprve pracovali samostatně i v menších skupinkách. Poté bylo provedeno sebehodnocení formou společné diskuze. Práce s druhým textem probíhala formou řízeného čtení, zpočátku nahlas, poté samostatně, formou tichého čtení. Šlo o metodu uvědomění si čteného textu. Žáci měli také za úkol zapisovat informace do příslušné tabulky. Na konci proběhla opět společná diskuze s reflexí žáků. Poslední text probíhal nejprve diskuzí. Žáci byli uvedeni do tematiky a měli odhadovat, o čem text pojednává. Poté se rozdělili do skupinek a každá skupinka obdrží rozstříhaný text, který se snaží seřadit podle souslednosti. Následovalo shrnutí a kontrola a na konci probíhá předčítání nahlas učitelem a diskuze nad textem. Kromě jednotlivých cvičení a diskuzí s žáky, proběhlo také několik rozhovorů s učiteli pátých tříd.

Tři lekce dotazování probíhaly v rámci jedné páté třídy základní školy. Z výsledků se celkově ukázalo, že hlasité předčítání žákům nijak nepodporuje rozvoj jejich čtenářských dovedností. Naopak může vést k časovým ztrátám v rámci hodiny. Autorka popisuje, že pro efektivitu výuky cílenou na rozvoj porozumění čtenému je nezbytná obousměrná komunikace mezi učitelem a žákem. Učitel by neměl podceňovat čtenářský výběr žáků. Naopak by z něho měl vycházet a pomocí vhodných úkolů a otázek korigovat potřebným směrem. Měl by umět vybrat zajímavý text a oslovit jím žáky k práci a rozvíjení jejich schopností nad porozuměním textu.

Další důležitou prací, kterou bych ráda zmínila, je *Vnímání textu z tištěné předlohy a obrazovky*, diplomová práce od Kláry Piskačové. Ta byla obhájena v září 2016 na Ústavu informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Práce popisuje vývoj nejrůznějších technologií a výzkumů zabývajících se již zmíněným vnímáním textu od 80. let až po současnost. Na začátku se objevuje teoretická metareview, která je hlavní náplní a od ní od sedmé kapitoly navazují tři malé experimenty, napodobující metodiku prostudovaných výzkumů. Jak autorka zmiňuje, cílem práce nebyl výzkum jako takový, ale pouze několik menších experimentů prováděných na malém vzorku. (PISKAČOVÁ, 2016) První z experimentů se věnuje porovnání porozumění textu z papíru, čtečky elektronických knih a tabletu, druhý experiment sleduje rychlost četby a subjektivní únavu oči čtenářů na laptopu, tabletu, čtečce a papíře. Tyto dva experimenty doplňuje elektronický dotazník ohledně preferencí studijních materiálů mezi studujícími.

Z výsledků prvního experimentu autorka potvrzuje příliš velký šum, u kterého nešlo jednoznačně potvrdit ani vyvrátit hypotézu, že využití médium ovlivňuje porozumění textu. Výsledky byly ovlivněny dalšími faktory – účastníci byli vybíráni dle školního prospěchu, který nehodnotí jejich schopnosti porozumění textu a jedná se víceméně o subjektivní hodnocení daného pedagoga. Navíc byl experiment prováděn na velmi malém vzorku pouhých 15 žáků. Druhý experiment byl hodnocen podle subjektivního dotazníku a pouze na malém vzorku 20 respondentů, ve věku 21–38 let, z toho to bylo sedm žen. Data se zde dále neanalyzovala, pouze se vytvořily obecné závěry. Autorka uvádí, že největší změna byla zaznamenána u suchosti očí, nejvíce na papíře a laptopu. A naopak nejmenší změna byla pocíťována v bolesti a točení hlavy a škubání víček. To už je považováno za ukazatele velmi silné únavy. Poslední zmíněný dotazník byl poskytnut elektronicky na sociálních sítích. Bylo možno ho vyplnit během jednoho týdne, během něhož bylo zaznamenáno 138 zpracovaných dotazníků na sociálních sítích Twitter a Facebook, z toho 56,5 % žen a 43,5 % mužů. Výsledky dotazníku ukázaly, že ze 138 respondentů se 96 respondentů, tedy 69,5 %,

vyjádřilo, že pokaždé, nebo velmi často studují z tištěných materiálů. Možnost nikdy zvolilo 79 odpovídajících (57,2 %) u čtečky elektronických knih a 66 (47,8 %) u tabletu. Práce ukázala, že zatímco badatelská činnost z historie sledovala čtení z obrazovek pomalejší než čtení z tištěných materiálů, výzkumy po roce 2010 a prováděné již i na čtečkách elektronických knih se shodují, že spolu s technologickým pokrokem jsou elektronická média, čím dál podobnější klasickému papíru. Rychlost četby je v dnešní době srovnatelná, ať už se jedná o laptop, tablet, čtečku elektronických knih nebo papír, a stejně tak i zapamatování a porozumění textu. (PISKAČOVÁ, 2016, s. 76)

Nakonec se chci pozastavit nad mou bakalářskou prací z roku 2014, na kterou taktéž navazuji. Ta jediná z výše zmíněných se nenachází v repozitáři Univerzity Karlovy, neboť jsem ji obhájila ve zmíněném roce na filozofické fakultě univerzity v Pardubicích.

V práci jsem se zaměřila taktéž na čtenářskou gramotnost, a především na porozumění tištěného beletristického textu. Celý název zněl *Průzkum čtenářské gramotnosti uměleckých textů na středních školách v Kutné Hoře*. Žákům v prvních ročnících na dvou středních školách a jednom gymnáziu jsem rozdala k přečtení beletristický text a k němu dotazník s příslušnými otázkami, rozdělený na tři části. Poté jsem vyhodnocovala jednotlivé dotazníky v rámci každé školy zvlášť a hodnotila jednotlivé výsledky škol mezi sebou. Taktéž jsem hodnotila výsledky gymnázia a středních škol. Výsledky potvrdily, že žáci nemají celkově problémy s porozuměním beletristickému textu. V obou školách bylo souhrnně vyplněno 106 dotazníků a 1613 otázek. Žáci napsali 1423 správných odpovědí (88,22 %). Špatně zodpovězených otázek bylo naopak 190 (11,78 %). Výsledek byl více než nad polovinu dobrý. Pouze se objevovaly chyby, které se obecně potvrzují u řady z nich a tím zamezují zdárnému vyplnění či správnému porozumění některých zadání. Konkrétně je myšleno, že někteří žáci si špatně přečtou otázku a odpovídají na něco jiného. Někteří žáci často na něco ani neznali odpověď, nebo možná pouze zapomněli. Řada z nich ani neodpovídala na druhou stranu dotazníku, kterou buď nechtěli vyplňovat, nebo ji jednoduše přehlédli. Často zde byli vidět i shodné odpovědi u některých z nich. Z toho lze vyvodit, že mnozí od sebe opisovali a radili se. Nejvíce mne zarazilo, že každý dostal tištěný text, ve kterém si mohli libovolně zvýrazňovat, a podtrhávat, ale ze všech 106 respondentů se tak stalo jen u jedné jediné respondentky. Z toho lze vyvodit hned několik závěrů. Buď se žákům jen nechtělo tím moc zabývat, anebo nejsou jednoduše zvyklí s textem takto moc pracovat a tím si vlastně i práci v mnohém usnadnit.

4. Praktická část

4.1 Výzkumná otázka

Práce se věnuje srovnání úrovně porozumění tištěného a digitálního textu na vybraných školách. Cílem je zjistit schopnosti a dovednosti žáků porozumět předloženému textu, v rámci srovnání digitální a tištěné předlohy. Využita byla tři média – tištěná kniha, tablet, stolní počítač. Práce navazuje na mou Bakalářskou práci z roku 2014. Téma znělo *Průzkum čtenářské gramotnosti uměleckých textů na středních školách v Kutné Hoře*. Více informací o této bakalářské práci se nachází v kapitole 3.3 (výzkumy a studie v repozitáři Univerzity Karlovy).

4.2 Hypotézy

Pro svou práci jsem si stanovila pro mě podstatné hypotézy, které jsem se snažila potvrdit. Moje hypotézy zní, že dnešní děti čtou obecně málo. Pokud čtou, tak daleko více povinnou četbu než pro vlastní zábavu. V dnešní době jsou hodně rozšířené nejen čtečky knih, ale také tablety, které jsou využívány pro zábavu, ale i pro čtení knih, a to jak u dospělých, tak i dětských čtenářů. Podle studií a výsledků ze zahraničí, které jsou zmíněny výše, zde existují rozdíly v porozumění čteného tištěného textu a textu digitálního. Digitální text je dnes daleko více rozšířený a dostane se k němu téměř kdokoli a odkudkoli. Dnes se můžeme dostat k mnoha digitálním textům a knihám právě díky online prostředí internetu. Další hypotéza tkví v tom, že tištěný text čteme pozorněji, více se na něho soustředíme. Navíc si v něm můžeme označovat, podtrhávat a zvýrazňovat vše podstatné. Naopak digitální text čteme méně pozorně a daleko rychleji. Projevuje se zde povrchní způsob četby. Nevnímáme vše tak podrobně a důkladně jako u tištěného textu. Jsme ovlivněni čtením v online prostředí internetu, četbou denních zpráv, využíváním sociálních sítí a podobných webových stránek s jasnými a krátkými zprávami. Nejen v online prostředí, kde se také nacházejí digitální texty, hledáme spíše konkrétní informace, a snažíme se rychleji číst a dostat se k tomu pro nás podstatnému. Často také čteme opravdu krátké zprávy, nebo jen nadpisy. To nám mnohdy stačí k informovanosti a základním poznatkům. Řešíme především to, že se jedná o snadný přístup k informacím.

Po shrnutí všeho podstatného jsem provedla operacionalizaci spolu s hypotézami ke své práci:

H1: žáci devátých tříd čtou málo

Žáci čtou na základních školách podle seznamu povinné četby, jejichž znalost dokazují například během nejrůznějších testů a zkoušek. Čtou málo znamená to, že téměř nečtou. Spíše, jen když musí, a přečtou maximálně jednu knihu za měsíc.

H2: žáci devátých tříd čtou ve větší míře povinnou četbu než knihy pro zábavu

Každý žák má vždy povinnou četbu, kterou musí načíst na různé testy, nebo předložit u zkoušky a dokázat tak jejich znalost. Někteří žáci kromě povinné četby čtou sami, ve volném čase a pro zábavu, především to, co sami chtějí. Ti, kdo čtou do školy, se zaměřují spíše na klasická díla.

H3: žáci devátých tříd používají elektronické čtečky

V dnešní době se objevuje více druhů médií, ze kterých žáci čtou svou četbu. V dnešní době elektronických textů se kromě klasických tištěných knih objevují také čtečky knih, kde se dá otevřít elektronická kniha v daném formátu. Někteří lidé využívají spíše tištěné knihy, jiné jsou spíše pro variantu čtečky, kam mohou nahrát i desítky knih na jedno zařízení.

H4: jsou zde rozdíly u žáků v četbě z digitálního a tištěného textu

V dnešní době digitálního světa je možnost číst téměř cokoli a odkudkoliv. Žáci čtou často klasické tištěné knihy, ale také se dostanou do styku s elektronickými texty, nejen ve škole. I doma mohou číst online z prostředí internetu. Je možnost, že někdo čte více texty digitální a čte daleko častěji z počítače, tabletu, nebo mobilu než z vázané knihy.

H5: digitální text čtou rychleji než text tištěný

Jak jsme dnes zvyklí číst různé digitální texty a články, například online přes internet, snažíme se číst rychleji, i kratší texty, někdy i pouze jenom titulky. Protože se na žáky kladou vysoké nároky při studiu, a nemají na všechno dostatek času, je možnost, že některý text mohou být zvyklí číst rychleji než jiný, anebo z jiného média číst rychleji oproti druhému.

4.3 Metody výzkumu a sběru dat

V rámci výzkumu se vždy nabízí několik možností sběru dat – ty nejdůležitější jsou pozorování, analýza dokumentů a dotazování – ať už se jedná o jeho osobní, telefonickou, poštovní či on-line variantu. Při výběru vhodné metody musíme myslet na to, aby se zohlednily výzkumné potřeby, záměry a také časové možnosti.

Zjištění srovnání úrovně porozumění tištěného a digitálního textu bylo provedeno dotazováním neboli formou tištěného dotazníku a následným skupinovým rozhovorem

v každé třídě. Za pomoci beletristického textu a příslušného dotazníku bylo testováno porozumění textu a schopnosti využitelné k porozumění u žáků 9. tříd základních škol a kvart gymnázií. V dotazníku bylo sestaveno celkem 15 otázek směřující k textu a doplňující otázky týkající se věku, pohlaví, oblíbenosti ve čtení, četnosti čtení a podobně.

Výběr beletristického textu byl zohledněn s pomocí mé bakalářské práce, a byl využit ten samý text s ohledem na zkušenosti z předchozí práce. Pouze se upravil dotazník v rámci aktuálního tématu práce. Text byl vybírán tak, aby se nejednalo o velmi známý úryvek, ale o něco, s čím se dosud žáci nesešli. Druhým aspektem byla délka. Bylo nutné, aby měl text kolem jedné normostrany a dalo se s ním snadno pracovat v rámci jedné vyučovací hodiny. S vybraným textem byla ověřena dobrá práce už v předchozím výzkumu. Proto jsem se ho rozhodla využít znovu a zjistit, zda i tentokrát to bude pro žáky víceméně neznámý text i autor, a dokázat, že i tentokrát s ním o rok mladší žáci zvládnou dobře pracovat.

4.3.1 Dotazníková forma a rozhovory

„Dotazování je jedno z nejčastěji aplikovaných metod empirického výzkumu založená na verbální komunikaci mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 49). Takový druh dotazování je prováděn buď jako rozhovor, anketa, nebo i klasický dotazník. Poslední zmíněná je vůbec nejlepší forma výzkumu s větším počtem respondentů. Dotazník je základní a často využívanou v rámci dotazování v mnoha oblastech, a jednou z jejich několika možných definic je, že je to: *„výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“* (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 49).

Zde byly využity dvě formy dotazování, a to dotazník v kombinaci s rozhovorem na závěr. Primární úlohu v rámci aplikované metody ve výzkumu a jeho hodnocení zde měla forma dotazníku. Ta se prokázala být dobře zvolenou již v předchozí, bakalářské práci, neboť dokáže nejlépe a nejrychleji získat množství odpovědí od co největšího počtu respondentů. Tato metoda byla navíc rozšířena o testování rychlosti čtení mezi žáky. Nakonec byla využita i druhá forma dotazování, tedy rozhovor. Závěrečné rozhovory v rámci každé třídy měly doplnit samotný výzkum o nové poznatky a případně upřesnit nejasnosti z odpovědí v dotaznících. Rozhovory byly prováděny v rámci každé třídy se všemi žáky společně. Šlo o

závěrečné odpovídání na otázky, které směřovalo k tomu, jak se text žákům četl, zda jim připadal složitý, dlouhý, nebo krátký, a podobně.

4.3.2 Základní školy a kvarty gymnázií

Dotazníková šetření a celý výzkum probíhal na základních školách. Termín základní škola je v pedagogickém slovníku vysvětlen jako: „*Vzdělávání v české základní škole se realizuje podle Standardu základního vzdělávání a z něho vycházejících vzdělávacích programů*“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, 2001, s. 307). Základní školy byly vybrány s ohledem na dosud neexistující, nebo minimálně se vyskytující výzkumy, především v českém prostředí, které by nějakým způsobem testovaly, nebo ověřovaly schopnosti a dovednosti žáků na základních školách v oblasti čtenářské gramotnosti a porozumění textu. Konkrétně byli vybráni žáci devátých tříd základních škol a žáci kvart na gymnáziích. Zohledněny zde byly dva aspekty. Především byly důležité zkušenosti žáků s četbou a porozuměním textu, ale také nedostatečné výzkumy v rámci těchto tříd a věku žáků. Protože některé dovednosti mají žáci už v mladším věku, ale k některým schopnostem musí dospět a získají je až postupným vzděláváním. V dřívější práci jsem se zaměřila na žáky prvních ročníků středních škol. V tomto výzkumu jsem cílila na přibližně o rok mladší žáky, kteří ale naopak nejsou věkově a vědomostně tak vzdálení, a tolik odlišní od těch z předešlé práce. Také jsem si chtěla vyzkoušet i práci s žáky na jiných školách než s těmi, se kterými jsem pracovala dříve a mít pro sebe možnost porovnání a další zkušenosti v praxi přímo ve výuce.

4.4 Klíčové kompetence

Jak již bylo zmíněno, hodnoceno bylo srovnání porozumění textu a nahlíženo na něj bylo v rámci jednotlivých médií – počítač, tablet, tištěný text. Hodnocení porozumění vyplývá z několika důležitých dokumentů v rámci vzdělávání v české republice. Jedním z nich je například dokument s názvem *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*.

„*RVP po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně*“ (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7). Klíčové kompetence každého žáka jsou podstatné i pro naše šetření. Jsou podstatné právě v tom text přečíst a porozumět mu a dokázat odpovědět na otázky z dotazníku. Definice z textu vyplývá jasně: „*mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše*

propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě“. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7). Mezi podstatné a klíčové kompetence, a tedy důležité dovednosti žáka se dají zařadit také schopnosti čtení a porozumění danému textu. A to je podstatné pro celý tento výzkum. Pracovat s žáky a jejich kompetencemi, tedy vědomostmi a znalostmi. Tak aby je dokázali správně využít při četbě textu a porozumění. RVP také zdůrazňuje, že utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je hlavním cílem vzdělávání. Navíc jsou stejné pro všechny typy vzdělávání, navazují na sebe a jejich úroveň, která je popsána v každém z rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje s tím, jak vyspěli, jsou žáci v jednotlivých stupních vzdělávání (HUČÍNOVÁ, 2005).

Neméně podstatnou publikací je dílo *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení* od trojice spisovatelů.

Jak autoři zmiňují, je důležité stanovit si kritéria hodnocení. Ale to samotné nestačí, důležité je také to, jak je budeme využívat pro hodnocení. A v první řadě je důležité si ověřit, zda jsou kritéria funkční (KOŠTÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2012, s. 91). To já jsem se pokusila ověřit na mém předvýzkumu, kde jsem si snažila ověřit funkčnost všech kritérií hodnocení během výzkumu.

Důležité je zmínit, že v České Republice zatím neexistují obecné vzdělávací standardy zakotvené v Rámcovém vzdělávacím programu. (KOŠTÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2012, s. 99). V některých školách se tak přistoupilo při práci na školním vzdělávacím programu na tzv. rozbalování nebo rozklíčování kompetencí. To probíhalo jako rozbor klíčových kompetencí, jehož výsledkem se stal seznam dílčích dovedností. Jejich postupné zvládnutí je předpokladem osvojení klíčové kompetence. (KOŠTÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2012, s. 107). Školy, které kompetence rozbalily, se pokusily sestavit vývojové řady, pro důležité dílčí dovednosti. Zvolená dílčí dovednost funguje jako jedno z kritérií, které se popíše na několika úrovních zvládnutí pomocí zpřesňujících indikátorů. Školy se většinou snažily popsat tři nebo čtyři úrovně, spojenými často s postupnými ročníky. Učitelé si ale byli vědomi toho, že vývoj žáků je celkem nerovnoměrný a že sociální, kognitivní a metakognitivní dovednosti nelze naplánovat univerzálně pro celé ročníky. Proto je přiřazení výkonu k určitému ročníku spíše orientační. Sada kritérií pro kompetence tak představuje určitou strukturu, která vystihuje postupný pokrok k ovládnutí podstatných složek kompetencí. Učitelé na nich budou nadále pracovat a upravovat je. Postupně snad dosáhnou jakýchsi standardů pro zvládnutí klíčových kompetencí. (KOŠTÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2012, s. 108).

4.5 Hodnocení porozumění textu

Podstatnou informací je to, že dané kompetence, tedy znalosti a dovednosti, jsou často hodnoceny. Každý žák během studia nabývá nových informací a získává další znalosti, které využívá nejen v rámci školy, ale poté dále po celý život. Za jejich prokázání je ve škole také hodnocen. Ať už různými zkouškami, testy, ale třeba i dotazníky. V nich odpovídá na otázky, které se mohou vztahovat ke konkrétnímu textu. A to je důležité a podstatné právě v této práci. Nejen tato práce zdůrazňuje, jak je obtížné hodnotit celkové postoje a dovednosti. Mezi tím můžeme vidět i obtížnost hodnotit porozumění textu: *„Dovednostní a postojové složky vzdělání se obtížněji hodnotí než složky paměťové. Někteří učitelé jsou zvyklí známkovat žáky především za předvedení zapamatovaných informací (dat, jmen a termínů, pouček, vysvětlení z učebnice nebo z výkladu, a to v písemce nebo u tabule)* (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7). Je třeba znát metody vhodné pro hodnocení kompetencí, tedy i dovednosti žáků, které využívají k porozumění předloženého textu a dotazníku. Podobně i složitější výkony v oborech se dají hodnotit, když v nich umíme najít jejich složky.

Takové kompetence slouží nejen ve škole, ale i v životě. Děti si je neosvojí, když si je nacvičují jenom v jednom z vyučovacích předmětů. K tomu, aby se žák dobře dorozumíval, musí mít: a) znalosti z mateřského jazyka – znát významy slov, b) dovednosti – dobře stavět věty, vyptat se na význam neznámého slova, c) postoje – mít vypěstovanou určitou zvědavost, dále vstřícnost k druhým lidem, umět při řeči pomáhat druhým k tomu, aby porozuměli, vysvětlovat nedorozumění, klást otázky tak, aby šly k jádru věci, a přitom byly slušné. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7). Další v hodnocení může být také problematika hodnocení práce různě disponovaných žáků, nebo hodnocení složité činnosti žáků. Žáky to může odrazovat od práce, když se jim zdá, že hodnocení není spravedlivě. Z konkrétního popisu částí klíčových kompetencí a jejich hladin se dají snadno odvodit kritéria pro hodnocení žákova postupu a zlepšení. (Klíčové kompetence v základním vzdělávání, s. 7).

5. Předvýzkum

5. 1 Popis Předvýzkumu

5.1.1 Analýza předvýzkumu a vyhodnocení výsledků

Před provedením vlastního badatelského počínu jsem se rozhodla provést předvýzkum. Věděla jsem, že by mi mohl pomoci odhalit některé chyby a nedostatky, které bych poté mohla vylepšit v samotném šetření. K předvýzkumu jsem oslovila osm adolescentů z Kutné Hory, ve věkovém rozmezí 15–16 let, což je stejný věk, který má i cílová skupina. Předvýzkum s respondenty byl proveden jednotlivě v rámci časových možností. Každý dostal stejnou povídku a dotazník. Čtyři ji četli z počítače a čtyři z papíru. Mimo jiné jsem zkoumala rychlost čtení. Měřila jsem jim čas od doby, kdy začali číst, až po dočtení celé povídky. A následně jsem vyhodnocovala dobu trvání. Čas čtení zadané povídky se pohyboval průměrně kolem 5 minut. Celková doba práce, jak čtení i vyplňování dotazníků, se pohybovala v rozmezí 25-40 minut.

Dotazník obsahoval nejprve obecné otázky vztahující se k četbě, které se poté objevily i v hlavním výzkumu. Otázky byly jasné a očekávaly se stručné odpovědi formou zaškrtnutí. Všichni se shodli na preferencích v podobě tištěné knihy a všichni si nejčastěji vybírají román nebo detektivku. Čtou jak knihy, které si sami vyberou, tak beletrii do školy a za měsíc přečtou maximálně 1–2 knihy. Čtou několikrát do týdne, či do měsíce a čtou jak kratší, tak i delší texty. Závěrečná otázka ukázala, že polovina z nich nemá problém číst rychleji, a ta druhá čte raději pomaleji a soustředí se na každé čtené slovo.

Dotazník je dále rozdělen na tři hlavní části a úvodní obecné otázky vztahující se k četbě. První část má šest otázek. Jedná se o faktické odpovědi z textu. Ve druhé části je pět otázek, ve kterých je podtext, kde se žáci museli u každé otázky zamyslet nad určitými souvislostmi. A poslední část má čtyři otázky, kde se u odpovědí čeká vlastní zamyšlení, či myšlenka. Úplně poslední otázka je spíše doplňující, protože se týká zjišťování znalosti předložené povídky a jejího autora.

Ze tří částí a celkově patnácti položených otázek se v předvýzkumu objevila pouze jedna otázka, která dala respondentům více zabrat. Respondenti si nad ní více lámali hlavu a tři z osmi na ní neodpověděli vůbec. Jedná se o čtvrtou otázku ve druhé části, která zní: „*Jaká obrazná pojmenování z textu si pamatuješ? Vyjmenuj alespoň jedno z nich.*“ Kromě zmíněné otázky byly u všech respondentů další otázky zcela zodpovězeny. Již výše zmíněnou otázku

jsem se nakonec rozhodla v dotazníku ponechat i pro vlastní výzkum. Chtěla jsem vědět, jak velké problémy mají žáci obecně s obrazným pojmenováním.

Z předvýzkumu pro mne vyplynulo, že není potřeba žádných zásahů v dotazníku. Nijak jsem ho tedy neupravovala ani neměnila. Respondenti z předvýzkumu i vlastního výzkumu obdrželi povídku i ten samý dotazník. Navzdory nulovým změnám, si myslím, že provést předvýzkum byla dobrá volba. Alespoň jsem si ujasnila, že nemusím nic měnit a nechat vše tak, jak je pro další badatelskou práci.

5.1.2 Interpretace vybraného textu

K práci jsem vybrala povídku *Chobot* z knihy *Návrat starého varana* od českého prozaika Michala Ajvaze. Výběr byl jasný hned ze dvou důvodů. Jak už je výše zmiňováno, navazovala jsem na svou bakalářskou práci z roku 2014, kde jsem využila ten samý text. Jedním z důvodů jsou pozitivní zkušenosti s textem z dřívějšího. Už v předchozí práci s ním přibližně o rok starší žáci dokázali opravdu dobře pracovat. Druhým důvodem je obsah textu. Ten zahrnuje nejružnější obrazná pojmenování a skryté významy. Je čtenářsky zajímavý a hodí se k testování porozumění a celkově k tomuto typu výzkumu. Navíc se mi líbí délka povídky, která není ani dlouhá, ani krátká. Řekla bych, že je tak akorát, aby se s ní i s dotazníkem dalo pracovat v rámci jedné vyučovací hodiny. A především se jedná o celkem neznámý text, u kterého jsem si chtěla ověřit, jestli tomu tak skutečně je a jak s ním žáci dokážou obecně pracovat.

Povídka je smyšlená. Nemá nic společného se zážitky či vzpomínkami autora. Hlavní postavou je slon, který se chová jako člověk. Jeho přítelem je vypravěč. Já v něm vidím malého chlapce, který byl osamělý, chodil po ulicích Prahy a jednoho dne se ve Stromovce setkal s malým slonem, se kterým se spřátelil. Povídka může připomínat bajku, neboť slon se chová stejně jako člověk, nosí batoh, jí polévku a podobně. Slon je zcela odlišný od svého okolí, má chobot, lidé to nedokážou přijmout, vysmívají se mu a on se se svou odlišností ve společnosti trápí. Vypravěč se mu snaží pomoci, ale neví jak. Jediné co ví, je to, že se mu slon nikdy úplně neotevře, protože lidem nevěří. Má strach a trápí se, jak se k němu lidé obecně chovají. Zde by se měl čtenář zamyslet nad tím, zda se povídka vztahuje jen k postavám z příběhu, nebo jde o lidské chování obecně. Text je rozdělen na tři hlavní odstavce. Každý z nich je důležitou částí povídky. V prvním odstavci se dozvídáme o hlavních postavách, a především o tom, jaký je malý slon a jak vypadá. Hned z úvodu vyplývá, že slon a vypravěč

se setkali zcela náhodou, ale už se od sebe neodloučili. Druhý odstavec vypráví, co malý slon s vypravěčem zažili, na jaká místa se dostali, ale také chování lidí vůči němu. To, jak se mu posmívali a jeho odlišnost nedokázali přehlédnout. Třetí odstavec je závěrečný. Vypravěč se trápí tím, že slon je nešťastný a nemůže mu pomoci. Podle mě v tom vidí bezvýchodnou situaci. On by chování lidí neřešil, ale ví, že slon se trápí. Nedokáže jen tak přihlížet, protože je to jeho přítel. Na druhou stranu ví, že pro něj nemůže nic udělat, aby se cítil lépe, ani aby se mu lidé nesmáli. Někomu může tato povídka připadat spíše jako příběh pro děti, možná dokonce jako pohádka. Původní příběh obsahuje podtext, který můžeme chápat jako radu pro nás čtenáře. To samé nese i bajka, která v příběhu o zvířatech skrývá vždy konkrétní ponaučení. Já vidím hlavní poučení v tom, nejen jak se lidé chovají ke slonovi, k někomu tak odlišnému, ale obecně k sobě navzájem. Každý by se nad tím měl pozastavit a zamyslet. Mnoho z nás je odlišných, vybočují něčím z řady, i když většinou za to sami nemohou. A i kdyby mohli, a snažili by se o jinakost vědomě, nikdo by se jim neměl vysmívat ani se je snažit ze společnosti vylučovat.

5.1.3 Výběr otázek

Jak již bylo řečeno výše, dotazník pro předvýzkum i hlavní zkoumání bylo zcela shodné a neproběhly zde žádné úpravy. Dotazník má celkem 15 otázek, které byly zkonstruovány, a následně rozděleny na tři části. V první části je šest faktických otázek, na které se čekají jasné odpovědi, které se dají snadno najít v textu. To znamená, že jsou v textu explicitně vyjádřeny. Měly by být nejsnazší a jejich vyplnění by mělo zabrat nejméně času. Druhá část obsahuje pět otázek zaměřujících se na interpretaci textu. Důležité je přemýšlení o podtextech a případných souvislostech, tedy informacích obsažených v textu implicitně. V poslední části jsou čtyři otázky, které jsou zaměřené na vlastní názory a zkušenosti jednotlivých čtenářů. Úplně poslední otázka je spíše doplňující. Týká se zjišťování znalosti předložené povídky a jejího autora.

5.1.4 metodika hodnocení odpovědí

Tabulka 1 – První část dotazníku

Otázky	Citace z textu	Možné odpovědi	Komentář
1. Co je tématem povídky?		Obecně příběh o chlapci a slonovi, o jejich přátelství apod. nebo Skrytý význam týkající se chováním lidí a vztahy mezi nimi	Otázka je k zamyšlení. Správně lze brát dva typy odpovědí.
2. Kdo je vypravěčem?		Chlapec, kluk, přítel slona, majitel slona apod.	Vypravěč je mužského pohlaví a vypráví příběh v 1. osobě jednotného čísla.
3. Jak se chlapec a malý slon setkali?	<i>„Jednoho dne se ke mně přidal ve Stromovce a od té doby je se mnou.“</i>	Přidal se k chlapci, potkali se ve Stromovce a podobně	Jedná se o faktickou otázku. Odpověď jasně vyplývá z textu.
4. Jak vypadal a jaké vlastnosti měl malý slon?	<i>„Je vysoký necelý metr. „ ...vypadá to, že už větší nebude. Je přítulný, hravý...“</i>	Vysoký necelý metr, malý, přítulný, hravý, odlišný, přecitlivělý, stydlivý apod.	Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu. Žák musí umět rozlišit vlastnosti od pocitů slona.
5. Napiš alespoň tři formulace, které vyjadřovaly pocity slona?	<i>„Zpočátku měl strach, co si s ním počnu, až vyroste...“ „ve společnosti se cítí nesvůj.“, „mezi</i>	Měl strach, ve společnosti se cítí nesvůj, mezi lidmi i zvířaty je zaražený a stísněný apod.	Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu. Žák musí umět rozlišit pocity slona od jeho

	<i>lidmi i zvířaty je vždy zaražený a stísněný...“</i>		vlastností.
6. Na kterých místech se dílčí události povídky odehrávají?	<i>„Jednou se ke mně přidal ve Stromovce“, „šli jsme na Karlštejn“, „ve Vonoklasech v hospodě“</i>	Stromovka (ulice), Karlštejn, Vonoklasy (hospoda)	Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu. Zde jsou popsána tři místa. Alespoň jedno napsané a zapamatované místo už je bráno jako správná odpověď.

Tabulka 2 – Druhá část dotazníku

Otázky	Citace z textu	Možné odpovědi	Komentář
1. Jaký hlavní problém vidí vypravěč ve svém přátelství s malým slonem?	<i>„Viděl jsem také, že chobot mezi námi vytyčuje vzdálenost, kterou není možné překročit“.</i>	chobot, odlišnost, nepochopení apod.	Jedná se o faktickou otázku. Odpověď se nachází v textu.
2. Dá se vypravěčova zkušenost zobecnit? Uveď příklady z vlastní zkušenosti. Z toho, co vidíš bezprostředně kolem sebe i ve veřejném životě.		Diskriminace, odlišnost, postižení atd.	Otázka vyžaduje zamyšlení. Je potřeba se nad ní pozastavit a hledat skryté souvislosti.
3. Jaká obrazná pojmenování z textu si pamatuješ? Vyjmenuj alespoň jedno z nich.	<i>„je přímo mistrem v utrpení – ne v nějakém bolestínském a</i>		Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu. Žák se ale musí zamyslet

	<p><i>hypochondrickém“, „jeho utrpení nezveličuje maličkosti, ale vnímá je jako kapky velkého oceánu neštěstí, jehož hlubiny se v každé ráně otevívají.“</i></p>		<p>a vědět, co jsou obrazná pojmenování. Nemusí napsat přesné znění, ale aspoň jedno slovo, abych pochopila, jaké obrazné pojmenování míní.</p>
<p>4. Jaké pocity vzbuzuje ve vypravěči malý slon?</p>	<p><i>„Je mi z toho smutno...“, V tu chvíli jsem si také toužebně přál, aby mi narostl chobot“, „Při pohledu na neštěstí malého slona mi připadalo krajně nespravedlivé, že já si chodím spokojené po světě bez chobotu.“</i></p>	<p>Smutek, zármutek, lítost, ochranné pocity, ale i radostné pocity atd.</p>	<p>Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu.</p>
<p>5. Jaké reakce vyvolává slon u ostatních lidí?</p>	<p><i>„Připadá jim chudákům k smíchu, mít zvíře, které má chobot...“, „ale ti samí lidé nejsou s to být tolerantní vůči chobotu.“</i></p>	<p>Smích, posměch, posměšné, odsuzování, špatné pocity, apod.</p>	<p>Jedná se o faktickou otázku. Odpovědi se nachází v textu. Žák musí umět rozlišit reakce lidí od reakcí chlapce, či slona.</p>

Tabulka 3 – Třetí část dotazníku

Otázky	Citace z textu	Možné odpovědi	Komentář
1. Podle toho, co už o povídce víš, jak jinak bys ji pojmenoval?			Text obsahoval název povídky. Bylo na žácích, zda si ho všimli a zapamatovali.
2. O čem sis myslel/a, že bude povídka, když sis přečetl/a titul?			Dalo se odvodit opět od názvu povídky, pokud si ho žáci všimli a zapamatovali.
3. O čem tedy povídka je?			Čekalo se vlastní shrnutí každého žáka jednotlivě.
4. Znáš autora? Už jsi někdy četl/a tuhle povídku?			Odpovědi záleží na zkušenostech a znalostech žáků.

Třetí část dotazníku se týká otázek, na které se čekají vlastní názory a myšlenky od všech respondentů. Nelze u nich tedy úplně hodnotit správnost, či nesprávnost dané odpovědi, ale spíše to, zda žáci vůbec odpověděli, a případně srovnat typy odpovědí v oblasti digitálního a tištěného textu.

6. Analýza výsledků výzkumu

Vyhodnocení výsledků dotazníku z výzkumu bylo provedeno kvantitativně pomocí grafů a kvalitativně pomocí verbálního komentáře. Citované odpovědi jsou neopravované a přepsané v původních zněních. Grafy jsou vloženy přímo do analytické části mé Diplomové práce, neboť názorně dokreslují to, co sdělují verbální komentáře pro každou vyhodnocenou otázku tohoto šetření. Součástí bylo také měření rychlosti času, které je připsáno v úvodu výzkumu v rámci každé jednotlivé třídy, ale má také svou vlastní šestou kapitolu.

6.1 vyhodnocení výsledků výzkumu

Zúčastnily se celkově dvě základní školy a dvě gymnázia z Kutné Hory. Pro tento výzkum jsem si je pojmenovala základní škola TGM, základní škola KS, gymnázium GJO a gymnázium CG. Konkrétně bylo do výzkumu zahrnuto pět tříd devátých ročníků na základních školách a kvart na gymnáziích, celkově je to 100 respondentů. 37 respondentů ze základní školy TGM, 14 respondentů ze základní školy KS, 27 respondentů z gymnázia GJO a 22 z gymnázia CG.

Dotazník obsahoval nejprve obecné otázky, z nichž se ukázalo, že se celkového dotazování zúčastnilo 47 dívek a 53 chlapců z pěti tříd ve věku 14–15 let. Což je podstatný věk, ve kterém zhruba končí povinná školní docházka v mnoha zemích, a navíc je to věk, ve kterém člověk přechází ze základního na středoškolské vzdělání. Existuje řada projektů a výzkumů, které zkoumají právě toto věkové období mladých lidí (čtenářů). Tudíž je zde velká šance i mezinárodního srovnání s dalšími projekty a počiny do budoucna. Celkově vyšlo na polovinu přesně, že 50 respondentů pracovalo s digitálním (14 žáků – tablet, 36 žáků – počítač) a 50 s tištěným textem.

6.2 Výzkum – výsledky

Vyhodnocení je rozděleno do tří částí, stejně jako dotazník, který byl předložen žákům. Každá otázka je vyhodnocována zvlášť v rámci všech dotazníků jako celku (tedy 100 dotazníků), a navíc posuzována v rámci dvou kategorií – digitálního a tištěného textu – které jsou pak detailněji posuzovány a popisovány v závěru hodnocení otázky. A výsledky jsou jasně a přehledně umístěny do grafů, které jsou umístěny pod vyhodnocením každé jednotlivé otázky.

Z vyhodnocení obecných otázek vyplynuly tyto výsledky, které se posuzovali v rámci 100 respondentů (100%). Při prvním dotazu, z čeho čtou žáci nejraději během čtení beletrie, byla jasná převaha četby z tištěné knihy, tedy 76 žáků, zbylých 17 respondentů čte rádo z počítače, dalších 6 z tabletu, a pouze jeden jediný zaškrtl jako oblíbenou čtečku knih.

Otázka týkající se oblíbeného knižního žánru ukázala, že nejoblíbenější je mezi žáky sci-fi - 32 žáků, fantasy - 20 žáků, román - 16 žáků, detektivka - 13 žáků, akční - 3 žáci, historické - 2 žáci, komiks - 2 žáci, dobrodružné - 1 žák, povídky - 1 žák, horor - 1 žák, a devět žáků nenapsalo vůbec nic. Tudíž se dá předpokládat, že buď nemají oblíbený žánr, nebo moc nečtou. Při otázce, kolik beletristických děl přečtou za měsíc, odpověděla většina, tedy padesát pět žáků, že přečtou měsíčně 1–2 knihy, dalších třicet dva žáků nepřečte ani jednu, a zbylých osm žáků 3–4 knihy za měsíc, a pouze pět žáků přečte 4 a více knih v rámci jednoho měsíce. Z těchto výsledků je viditelné, že žáci devátých tříd čtou, ale spíše hodně málo. Z dalšího dotazu vyšlo, že 77 žáků, pokud čtou, tak především to, co si sami vyberou. Zbylých 23 z nich čte hlavně to, co mají do školy. Je vidět, že žáci dávají přednost svému výběru četby před tím, co by měli číst povinně do školy, nebo co jim škola doporučuje.

Následující otázka se zaměřila na to, jak často žáci čtou, kde se ukázalo, že 30 respondentů čte několikrát do týdne, dalších 28 čte, jen když musí, 24 se začte několikrát do měsíce a pouze zbylých 18 se snaží číst každý den. Při otázce, jaké texty čtou raději, se ukázalo, že 55 z nich čte raději delší texty (romány) a zbylých 45 respondentů spíše kratší (novely, povídky). V posledním dotazování se prokázalo, že většina žáků čte rychleji, celkem to uvedlo 57 z nich. A zbylých 43 respondentů čte pomaleji, a soustředí se na každé čtené slovo.

6.2.1 První část

První otázka se zabývala tím, co je tématem povídky.

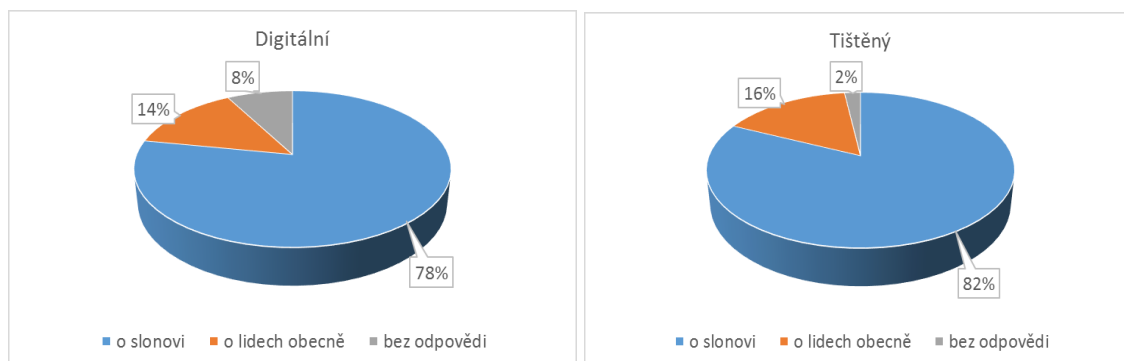
Digitální text: Celkově na tuto otázku odpovědělo 46 žáků. 39 z nich sepsalo odpovědi týkající se chlapce, slona i jejich přátelství. Tudíž toho, co jasně vyplývá z textu: „o slonovi, který byl malý“, „příběh chlapce s malým slonem, kterému se všichni smějí“, „slon, který je nešťastný kvůli svému chobotu“, „slon a jeho problémy mezi lidmi“, nebo „chlapec, který vlastní slona a chce porozumět jeho trápení“. Dalších sedm psalo odpovědi týkající se skrytého významu z povídky, tedy, že je to o lidech, o vztazích a chování mezi sebou samými: „v povídce je poukázáno na diskriminaci“, „rozdílnost“, „odsuzování kvůli netradičnosti“, „poučení pro lidi, aby se nechovali neslušně jen kvůli tomu, že je někdo jiný“,

nebo „*lidská posměvavost*“. Zbylí čtyři žáci neuvedli nic, což je bráno jako nesprávná odpověď.

Tištěný text: Celkově na tuto otázku odpovědělo 49 respondentů. 41 z nich uvedlo téma týkající se chlapce a slona, například: „*slon trpící tím, že je odlišný*“, „*slon a jeho chobot*“, „*malý slon, co má trable*“, „*jak šli se slonem na výlet*“, či „*chlapec chová slona, kterému se všichni smějí*“. Zbylých 8 respondentů sepsalo názory týkající se skrytého významu, o životě, o lidech a o tom, jací jsou mezi sebou: „*problematika lidského chování*“, „*posmívání se od lidí někomu, kdo je odlišný*“, „*zařazení do společnosti*“, „*strach z neznámého, odlišnost od stereotypu*“, a také třeba „*rozdíly mezi lidmi*“. Jeden žák neuvedl nic.

Z výsledků je patrné, že se žáci většinou shodli na odpovědích vyplývajících jednoznačně z textu, tedy, že tématem je slon. Téměř stejný počet v obou případech napsal jako téma i skrytý význam povídky. Rozdíl je spíše v počtu nezodpovězených odpovědí. V rámci digitálního textu jich bylo o tři více než u textu tištěného. I tak se jedná spíše o menší rozdíly v rámci těchto dvou srovnání.

Graf 1 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, první otázka první části



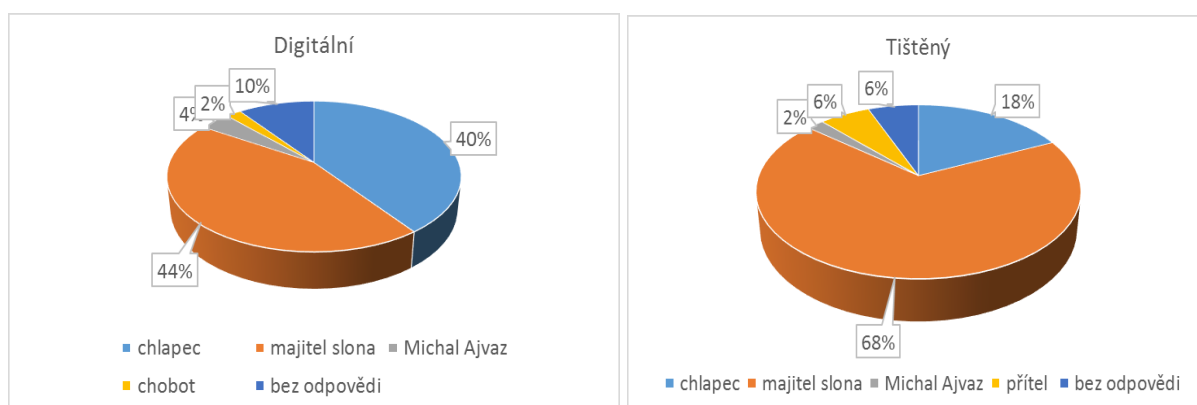
Druhá otázka směřovala k tomu, kdo je vypravěčem.

Digitální text: Celkově odpovědělo 45 respondentů. 20 z nich pouze uvedlo, že vypravěčem je chlapec, nebo kluk a dál se nerozepisovalo. Dalších 22 sepsalo, že je to chlapec, který je vlastníkem, či majitelem malého slona. Následující odpovědi jsou brány jako nesprávné. Dva žáci uvedli, že vypravěčem je spisovatel Michal Ajvaz, což nemůže být bráno jako správná odpověď, neboť povídka je smyšlená, a on není přímým účastníkem děje. Jeden žák uvedl, že vypravěčem je chobot a zbylých pět respondentů nenapsalo nic.

Tištěný text: Celkově odpovědělo 46 žáků. 9 z nich sepsalo jednoduše, že je to nějaký chlapec, či kluk. Většina z nich, tedy 37, to rozšířilo o odpověď, že je to majitel, či vlastník malého slona a tři k tomu ještě dodali, že je to navíc jeho přítel. Zbylé čtyři odpovědi jsou

nesprávně, neboť tři žáci nic nenapsali a jeden z nich opět označil za vypravěče samotného spisovatele povídky. V odpovědích v rámci obou textů se našly nepatrné rozdíly. Většinou se ale žáci shodli na tom, že vypravěčem je chlapec, a navíc majitel slona. Tři z nich navíc označili, sice nesprávně, jako vypravěče samotného autora povídky. V rámci digitálního textu neodpovědělo o dva žáky více než v textu tištěném.

Graf 2 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, druhá otázka první části



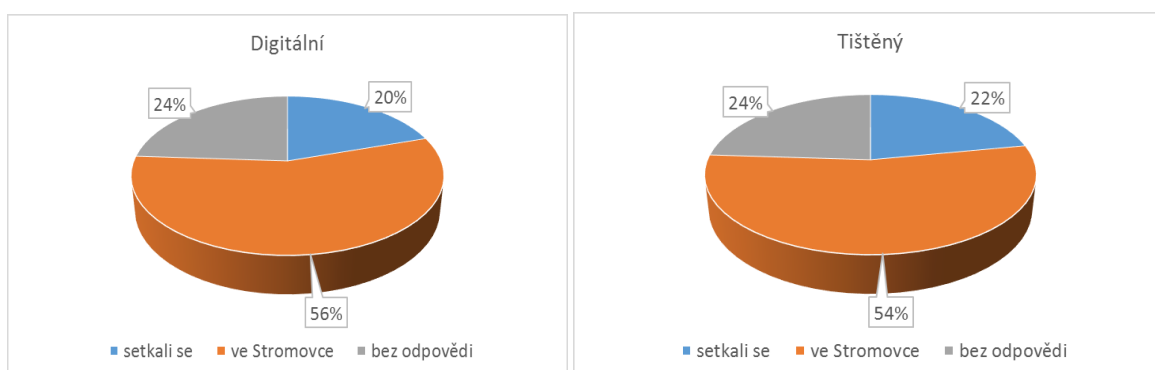
Třetí otázka se ptala na to, jak se chlapec a malý slon setkali.

Digitální text: Celkově své odpovědi napsalo 38 žáků. Z toho 10 pouze uvedlo, že se potkali, nebo seznámili. Dalších 28 to specifikovalo a napsalo, že se potkali ve Stromovce. Zbylých 12 žáků neuvedlo žádnou odpověď.

Tištěný text: Celkově své odpovědi sepsalo 38 žáků. Z toho bylo 11, kteří napsali, že se pouze setkali a dalších 27 navíc uvedlo, že se konkrétně potkali ve Stromovce. Zbylých 12 odpovědí je nesprávně, neboť žáci nic nenapsali.

Výsledky zde ukazují téměř totožné odpovědi v obou dvou případech. Většina žáků dokázala dokonce určit, jak se seznámili a na jakém místě se potkali. 12 žákům z obou dvou skupin dělalo problém napsat odpověď, ačkoliv o ní byla zmínka v úplně první větě povídky.

Graf 3 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, třetí otázka první části



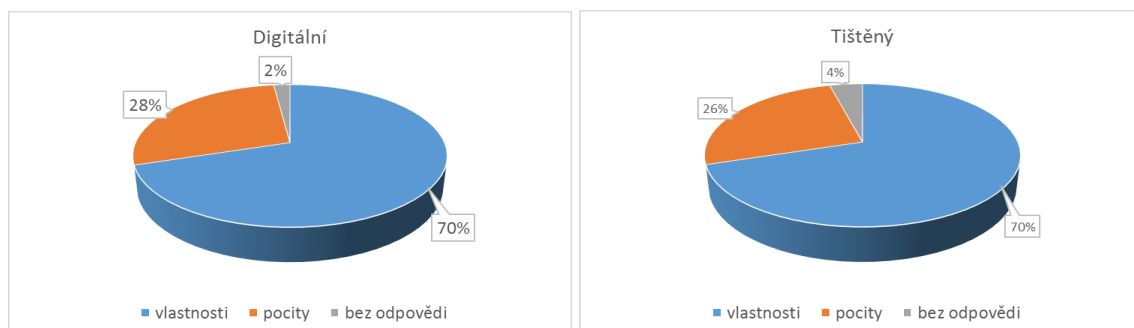
Další otázka vyžadovala vypsání, jak vypadal a jaké vlastnosti měl malý slon. Zde bylo důležité, aby žáci dokázali rozlišit jeho vlastnosti, a to, jak vypadá, od pocitů, které jsou v textu také popisovány.

Digitální text: Odpověděli téměř všichni. 35 respondentů uvádělo vlastnosti malého slona, přesně jak se po nich vyžádalo dle zadání. Zbýlých 14 žáků si spletlo vlastnosti s pocity a vypisovali především pocity, a to, jak se slon cítí, jak je smutný, nebo naopak veselý s chlapcem. Což se nedá brát jako správná odpověď na zadání. Jeden žák nenapsal nic.

Tištěný text: I tady odpověděli skoro všichni. 36 respondentů i zde psalo převážně vlastnosti malého slona, což je správná odpověď na otázku. Zbýlých 13 z nich psalo pocity, což není správné. A jeden respondent nenapsal nic.

Z grafů i komentáře je evidentní, že se výsledky v obou případech téměř shodují. Žákům dělal největší problém rozlišit to, jestli se jedná o vlastnosti slona, tedy popsat to, jak slon vypadá a jak se chová, od toho, jak se cítí, a co jak prožívá. V rámci tištěného textu neodpověděl o jednoho žáka více než v textu digitálním.

Graf 4 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, čtvrtá otázka první části



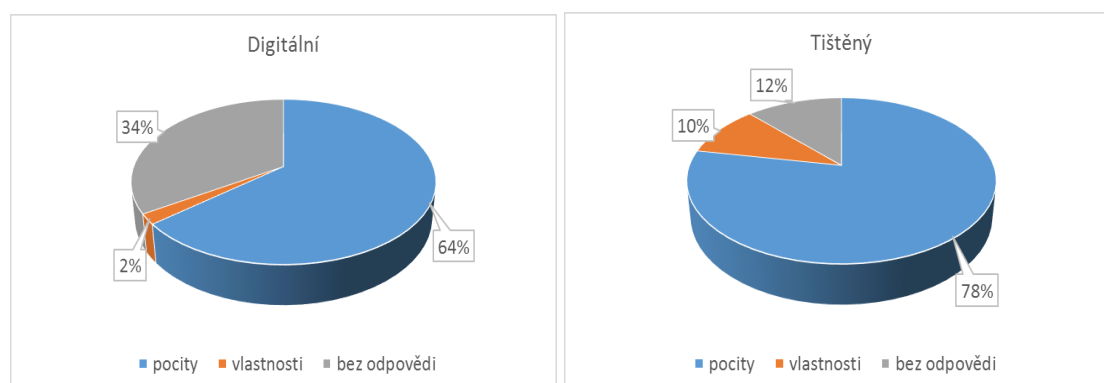
V páté otázce měli žáci za úkol vypsát alespoň tři formulace, které vyjadřovaly pocity malého slona. To znamená, že museli vypsát nejméně jeden pocit z textu, který si zapamatovali, aby to mohlo být bráno jako správná odpověď.

Digitální text: Celkově odpovědělo 33 žáků. Z nich 32 odpovědělo správně a vypisovali formulace o pocitech malého slona: „*smutný, cítil se vinný, skleslý*“ apod. Jeden žák vypisoval vlastnosti malého slona, tedy jaký je a jak se chová. A zbylých 17 respondentů nenapsalo nic.

Tištěný text: Celkově odpovědělo 44 žáků. Z toho 39 respondentů správně vypsalo pocity malého slona, jako: „*smutek, občas i radost*“ a podobně. Zbylých pět z nich psalo převážně o jeho vlastnostech, tedy o tom, jaký je. Šest respondentů neodpovědělo nic.

Výsledky ukazují, že se žáci většinou shodli a vypsali pocity malého slona, jak bylo v zadání. Naopak, o jedenáct víc respondentů neodpovědělo v digitálním textu oproti tomu tištěnému.

Graf 5 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, pátá otázka první části



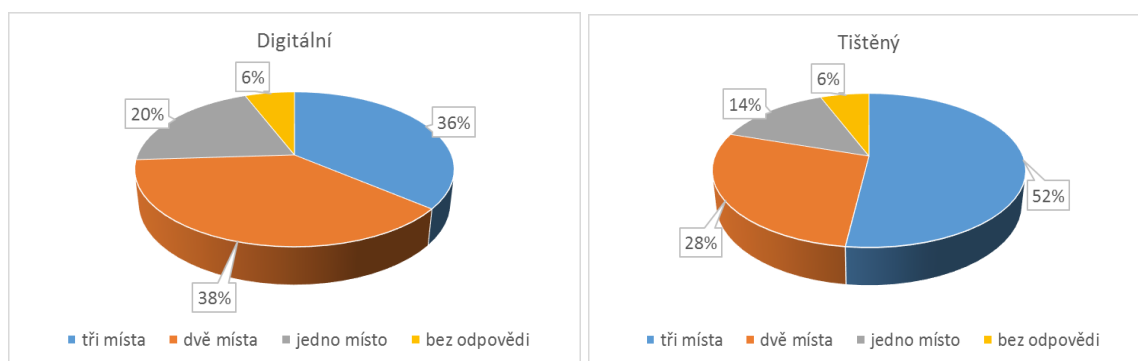
Poslední otázka první části se ptala, na kterých místech se dílčí události povídky odehrávají. Důležité bylo si vzpomenout nejméně na jedno místo z povídky.

Digitální text: Odpověděla většina respondentů. Celkově 18 z nich si dokázalo vzpomenout na všechna tři zmíněná místa v povídce, dalších 19 vypsalo dvě z nich a 10 respondentů napsalo alespoň jedno. Tři žáci nenapsali žádnou odpověď.

Tištěný text: I tady odpověděli téměř všichni. 26 z nich si vybavilo všechna tři místa z povídky, 14 sepsalo alespoň dvě a zbylých 7 napsalo jedno místo. Tři respondenti neuvědli žádnou odpověď a je to bráno jako nesprávné.

Celkově jde vidět, že vzpomenout si na jedno až tři místa z povídky, nedělalo nikomu výrazné problémy. Co se týče nevyplněných odpovědí, je to naprosto totožné v obou dvou případech.

Graf 6 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, šestá otázka první části



6.2.2 Druhá část

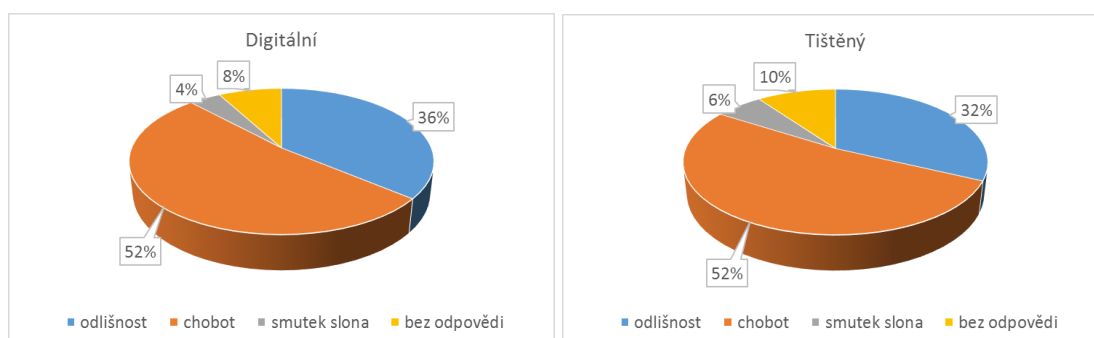
První otázka, této části, se zaměřovala na to, jaký hlavní problém vidí vypravěč ve svém přátelství s malým slonem.

Digitální text: Celkově odpovědělo 46 respondentů. 18 z nich uvedlo jako hlavní problém obecně odlišnost mezi vypravěčem a slonem. Dalších 26 to rozvedlo a jako problém určili konkrétně chobot, který mezi nimi vytyčuje vzdálenost. Zbylé odpovědi jsou brány jako nesprávné. Dva respondenti uvedli jako problém smutek slona, což ale není hlavní problém, spíše vyústění toho problému. Další 4 respondenti neodpověděli.

Tištěný text: Tady celkově odpovědělo 45 respondentů. 16 z nich uvedlo za problém odlišnost a dalších 26 to to přesnilo na chobot, který vytyčuje hlavní vzdálenost mezi nimi. Zbylé odpovědi jsou nesprávné. I zde napsali dva žáci smutek slona jako hlavní problém, což není správně. Ostatních 6 žáků neodpovědělo vůbec.

Lze není celkem žádný rozdíl v odpovědích. Žáci celkem jasně pochopili hlavní problém, který vypravěč viděl v přátelství se slonem. Akorát v tištěném textu neodpovědělo o jednoho více než v textu digitálním.

Graf 7 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, první otázka druhé části



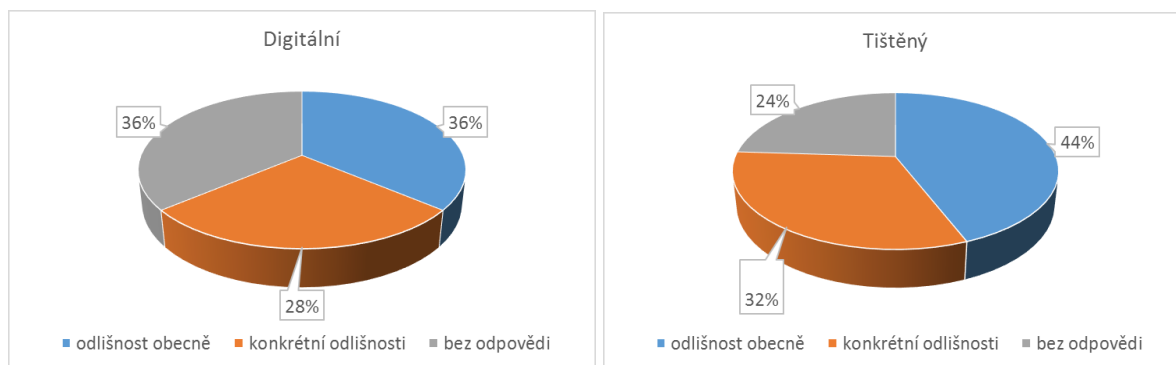
Dá se vypravěčova zkušenost zobecnit? Uved' příklady z vlastní zkušenosti. Z toho, co vidíš bezprostředně kolem sebe i ve veřejném životě. Tak znělo další zadání.

Digitální text: Celkem odpovědělo 32 žáků. Většina z nich, celkem 18, psalo obecně o tom, jak jsou lidé odlišní a zlí vůči sobě: „*lidé se smějí tomu kdo je jiný, vyřazují ho ze společnosti*“, „*předsudky, strach z neznámého, nebo se nám nelíbí něco, co známe, něco jiného*“, nebo i „*příběh nám měl říct, že není hezké se někomu posmívat, že je jiný*“. Dalších 14 lidí psalo konkrétně o různých odlišnostech, které se mezi lidmi špatně snáší, například: „*když je někdo postiženější, tak zažívá to, co slon v textu*“, „*když lidé nosí směšné oblečení*“, „*když má někdo třeba nějaké postižení*“, „*když má někdo ve třídě brýle a nikdo jiný ne*“, nebo také „*když lidé nosí směšné oblečení*“. Zbýlých 18 respondentů neuvedlo nic.

Tištěný text: Odpovědělo celkem 38 žáků. Z toho 22 psalo odpovědi týkající se převážně odlišností obecně: „*že lidé reagují ukvapeně a s předsudky, jiní lidé, kteří se odlišují, jsou mnohdy odsuzováni*“, „*odlišným jedincem se okolí směje*“, „*ano pokud je někdo jiný, ostatní se mu smějí*“, „*lidé nemají rádi neobvyklé věci*“, či odpověď „*lidé se snaží být stejní jako ostatní, cokoliv jiného je špatně*“. Dalších 16 se více rozepsalo o konkrétních odlišnostech: „*nějaký člověk má postižení, ale ostatní ne*“, „*šikana jiných lidí*“, „*často vidím, jak lidé přehlížejí a smějí se postiženým a jinak zněvýchodněným*“, nebo třeba „*lidé nebo spíše děti se posmívají tlustším lidem, nebo lidem, kteří nemají modernější oblečení*“. Ostatních 12 žáků nenapsalo nic.

Žáci celkem dobře zvládali odpovídat, obecně o odlišnostech mezi lidmi. Vymýšleli také celkem zajímavé konkrétní odpovědi a názory z jejich okolí, i v rámci jejich vlastních zkušeností. Našlo se i mnoho těch, kteří nevěděli, nebo jednoduše jen nenapsali nic. V digitálním textu jich bylo o šest více než v textu tištěném.

Graf 8 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, druhá otázka druhé části



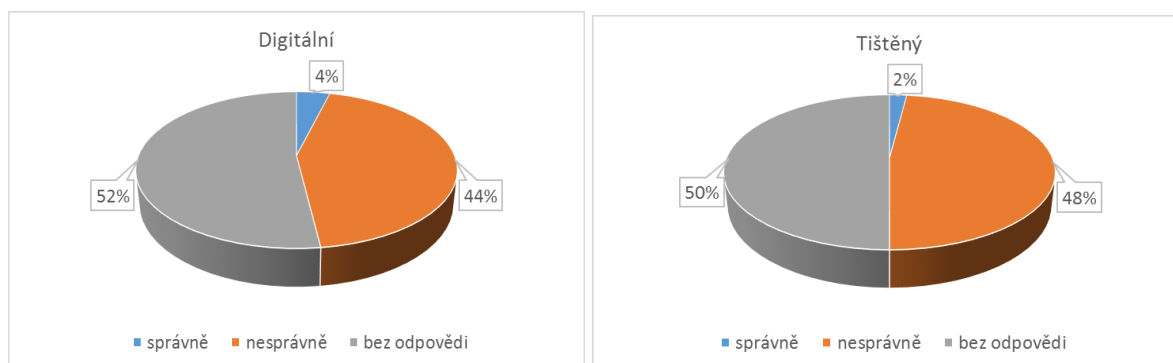
Třetí otázka vyžadovala, aby žáci vypsali alespoň jedno obrazné pojmenování z textu, které si zapamatovali. Podstatné bylo, aby věděli, co si představit pod pojmem obrazné pojmenování.

Digitální text: Zde odpovědělo celkem 24 respondentů. Z toho 22 sepsalo nesprávné odpovědi, jako: „*ten kdo chobot nosí, tomu bez chobotu nevěří*“, „*pokud by všichni měli slona, koukali by na mě jako na blázna, kdybych vyšel do ulic s vlčákem*“ a podobně. Ze všech byly pouze tyto dvě správné odpovědi: „*velké moře, jehož hlubiny se otevírají každému problému*“ a „*moře smutku*“. Zbylých 26 žáků nenapsalo nic.

Tištěný text: Odpovědělo 25 žáků. Z nich bylo ale 24 nesprávných odpovědí, žáci psali názory typu: „*pes s chobotem*“, „*ten kdo má chobot, tomu, kdo ho má, nevěřuje*“, „*ten slon vypadá jako pes s chobotem*“. Mezi všemi byla pouze jediná správná odpověď týkající se obrazného pojmenování z textu: „*oceán smutku, bolestivé rány*“. Zbylých 25 respondentů si nevědělo rady a nenapsalo žádnou odpověď.

Z výsledků je evidentní, že si většina žáků nevěděla rady. Nezáleží na typu média, ze kterého čtou, za předpokladu, pokud vůbec netuší, co je obrazné pojmenování. Tato otázka dopadla nejhůře v rámci obou dvou případů.

Graf 9 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, třetí otázka druhé části



Čtvrtý dotaz směřoval opět k pocitům. Tentokrát se zaměřoval na to, jaké pocity vzbuzuje ve vypravěči malý slon.

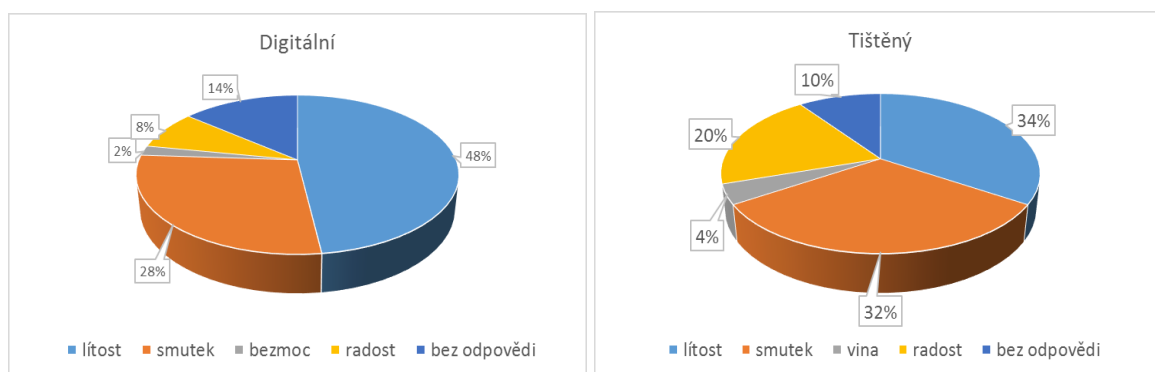
Digitální text: Celkem odpovědělo 43 žáků. Z nich se 24 shodlo na odpovědi, že v něm vzbuzuje lítost, dalších 14 psalo spíše smutné pocity a jeden žák napsal bezmoc. Dalších 5 respondenti psali o veselých a radostných pocitech, který slon vzbuzuje v chlapci. Zbylých 7 žáků nenapsalo nic.

Tištěný text: Celkově své odpovědi napsalo 45 žáků. Z toho 17 z nich psalo o pocitech lítosti a dalších 16 o pocitech smutku. Dva žáci v tom viděli spíše pocity viny, které slon vzbuzuje

v chlapci. Dalších 10 respondentů vypisovalo především pocity radosti. A zbylých 5 žáků nenapsalo žádné odpovědi.

Žáci se dokázali celkem dobře shodnout především na odpovědích o pocitech lítosti a smutku. Někteří z nich v tom viděli i veselé a radostné pocity. V rámci digitálního textu neodpovědělo o dva více respondentů než v textu tištěném.

Graf 10 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, čtvrtá otázka druhé části



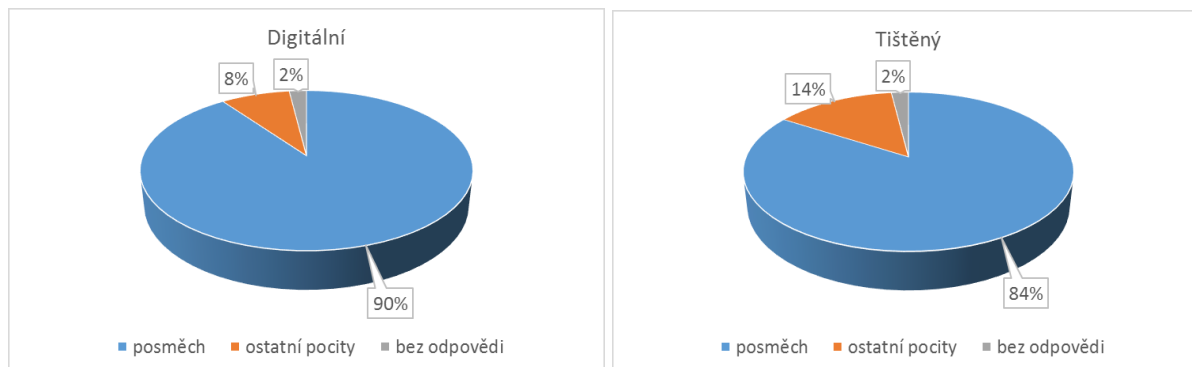
Poslední otázka, této části, se ptala na reakce, které vyvolává slon u ostatních lidí.

Digitální text: Zde se většina žáků shodla na odpovědích, že v lidech vyvolává směšné a posměšné pocity, celkem se jich shodlo 45. Zbylí žáci napsali odpovědi jako lítost, špatné a divné pocity. Jeden žák neodpověděl nic.

Tištěný text: I zde se většinou shodli na odpovědích o směšných a výsměšných pocitech ohledně reakcí lidí, celkem to bylo 42 žáků. Další žáci psali reakce jako lítost, pobouření, špatné pocity, nebo netolerance. Jeden žák nenapsal žádnou odpověď.

Výsledky poukazují na většinovou shodu téměř všech žáků, ať už v rámci digitálního, i tištěného textu, tedy, že jde o reakce posměšné. V obou případech neodpověděl jeden žák. Nejsou zde téměř žádné rozdíly v odpovědích.

Graf 11 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, pátá otázka druhé části



6.2.3 Třetí část

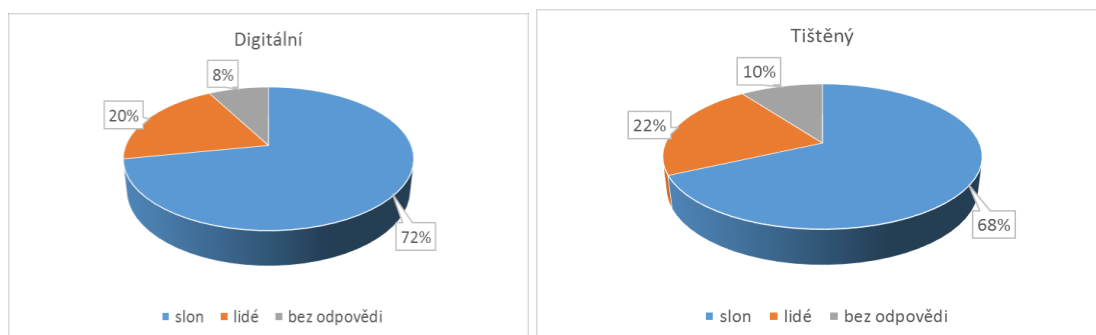
Poslední část je zaměřená na vlastní názory respondentů. První otázka směřovala k tomu, aby žáci podle toho, co už o povídce vědí, vymysleli jiný, vlastní, název.

Digitální text: Žáci si vybírali názvy především spojené s tematikou chlapce a slona: „trápení malého slona“, „malý slon na cestách“, „smutný slon“, „člověk a slon“ a podobně. Celkem tuhle tematiku sepsalo 36 z nich. Dalších 10 žáků psalo obecnější názvy: „zvláštní přátelství“, „hloupost lidí“, „nezvyklé přátelství“, „lidská nespravedlivost“, „pravda o lidech“ a podobně. Čtyři další nenapsali vůbec nic.

Tištěný text: I tady se objevilo největší zastoupení těch, kteří psali názvy spojené se slonem: „slon ve společnosti“, „život malého slona a chlapce“, „chlapec a slon“ a podobně. Celkově to bylo 34 žáků. A zbylých 11 respondentů vybralo názvy spíše obecnějšího rázu: „o lidské nenávisti k jiným“, „odlišnost“, „jací lidé doopravdy jsou“, „nesprávnost vůči jiným“, nebo „lidská hloupost“. Pět respondentů neodpovědělo nic.

Je vidět, že většina žáků má povídku spojenou hlavně s tematikou slona a chlapce. Ale najdou se zde i ti, konkrétně 22 žáků, kteří v tom vidí i obecnou tematiku spojenou s tím, jací jsou lidé, jak se k sobě navzájem chovají, a tu dokážou zakomponovat do názvu povídky. Rozdíly v digitálním a tištěném textu jsou téměř mizivé, v tom digitálním neodpovědělo o jednoho méně.

Graf 12 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, první otázka třetí části



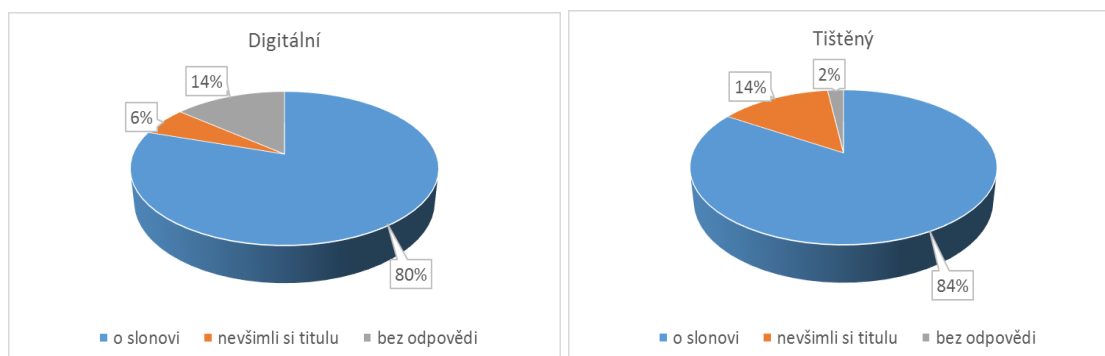
Druhá otázka směřovala k tomu, o čem si žáci mysleli, že bude povídka, když si přečetli její titul.

Digitální text: Celkem 40 žáků se shodlo na odpovědi a čekali, že to bude o slonovi. Další tři žáci se přiznali, že si titulu nevšimli a začali ihned číst. Sedm žáků neodpovědělo vůbec nic.

Tištěný text: Tady se shodlo na odpovědích, že to bude o slonovi celkem 42 respondentů. Dalších sedm uvedlo, že si titulu nevšimli, a jeden žák nic nenapsal.

Je evidentní, že název vedl žáky k tomu, že bude povídka o slonovi. Celkem se na tom shodl většina z nich. Další se přiznali k tomu, že to nečetli a zbylí nic neodpověděli. V rámci digitálního textu neodpovědělo o šest více než v textu tištěném.

Graf 13 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, druhá otázka třetí části



Třetí dotaz chtěl po žácích provést shrnutí toho, o čem je povídka.

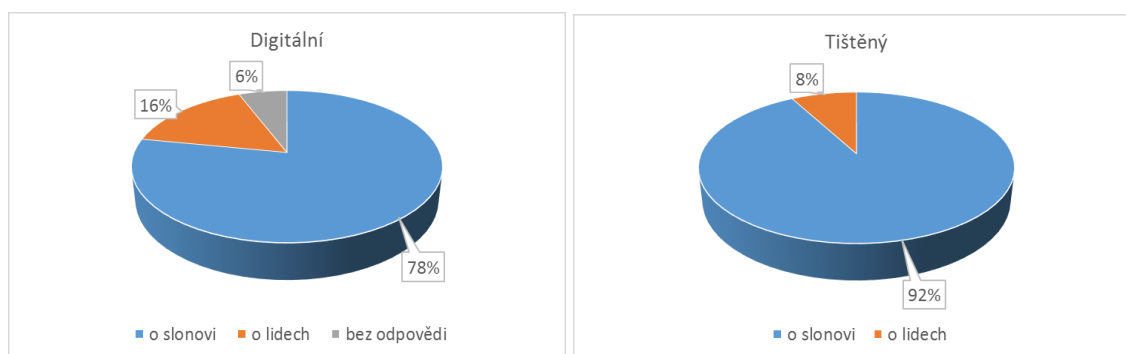
Digitální text: Téměř všichni, celkem 39 žáků, sepsali shrnutí, že je to o chlupci a slonovi. Objevovaly se zde odpovědi jako: „o klukovi, který má malého slona“, „o chobotu malého slona“, „o tom, jak se lidé smějí slonovi“, „o tom, jak má někdo chobot“, „o slonovi, který je v seskupení slonů“ a podobně. Dalších osm sepsalo, že je to obecně o lidech a o vztazích a chování mezi nimi: „o tom, jak se v dnešní době lidi nezamýšlí nad skutečností“, „o rozdílech

ve společnosti“, „o rozdílech, které jsou vidět“, nebo „o tom, jak je těžké být něčím odlišný“. Zbylí tři žáci nenapsali nic.

Tištěný text: Odpověděli všichni žáci. I tady se 46 z nich shodovalo, když napsali, že je to převážně o slonovi: „o slonovi, který nerad chodí do společnosti kvůli svým chybám“, „o chlapci a jeho slonovi“, „o přátelství slona a jeho pána“, „o slonovi v zoo“, „nečekaně o slonu“, „že bude o šťastném životě chlapce a slona“ a podobně. Pouze čtyři respondenti uvedli, že je to obecně o lidech a jejich chování k sobě: „o tom, že lidé umí ublížit. A že existují i lidé, kteří dokáží pochopit a vžít se do role toho druhého“ a „o tom, jak jsou lidé bezcitní, posuzují podle vnějšku“, „o tom, že lidé diskriminují vše, co se nějak liší“, nebo „o tom, jak se lidé chovají“.

Je viditelné, že se žáci většinou shodli při shrnutí, že je to o slonovi. Zde je výrazný rozdíl v nezodpovězených odpovědích, neboť v digitálním textu neodpověděli celkově tři žáci, naopak v textu tištěném odpověděli všichni.

Graf 14 – rozdíly v odpovědích u digitální a tištěné verze, třetí otázka třetí části



Závěrečná otázka byla spíše informativní. Žáci měli uvést, zda už se někdy setkali s předloženou povídkou *Chobot* a jejím autorem Michalem Ajvazem.

Digitální text: Všichni žáci se shodli, že povídku nikdy předtím neviděli ani nečetli. Pouze dva z nich uvedli, že už se dříve s autorem setkali.

Tištěný text: Všichni žáci shodně napsali, že nikdy dříve neviděli ani povídku, ani se nesetkali s autorem.

Není zde žádný rozdíl v obou případech. Obecně se žáci shodli na tom, že autor i povídka jsou pro ně zcela neznámé. Graf v tomto případě není potřeba doplňovat.

7. Test rychlosti čtení

Po samotném sběru jsem si data utřídila a vytvořila tabulku, kde jsem sledovala průměrný čas čtení pro digitální a tištěnou verzi na základě třídy, do které žáci patří.

Tabulka 4 – Tabulka průměrné doby čtení textu

Třída	Digitální verze	Tištěná verze	celkový průměr
CG	4,727273	5,454545	5,090909
GJO	4,882353	4,5	4,740741
KS	6	7	6,5
TGM 9. A.	6,5	6,909091	6,714286
TGM 9. B.	5,875	6,875	6,375
Celkový průměr	5,45283	6,06383	5,74

Z tabulky lze vyčíst, že nejlépe na tom byli žáci GJO, kde byl průměrný čas čtení 4,74 minuty. Tito žáci byli také jediní, kteří četli rychleji z tištěného textu. Celkově ale průměr čtení textu byl nižší pro digitální verzi, a to přibližně o 0,5 minuty. S mým textem si žáci v průměru poradili za 5,74 minuty nezávisle na verzi.

Z nasbíraných dat jsem si vytvořila tabulku 2 x 2. V tabulce jsem sledovala rozdíly v rychlosti čtení textu pro digitální a tištěnou verzi pro náš vzorek studentů.

Tabulka 5 – Měřené hodnoty v tabulce 2 x 2

Chí-kvadrát test nezávislosti Měřené hodnoty	Pod 5 minut	Nad 5 minut	SUMA
DIGITÁLNÍ VERZE	30	23	53
TIŠTĚNÁ VERZE	23	24	47
SUMA	53	47	100

Na první pohled je v předchozí tabulce vidět, že se rozdělení času výrazně neliší na základě verze textu. V digitální verzi mírně převládá kategorie pod 5 minut a naopak v tištěné verzi převládá čas nad 5 minut. Z toho můžeme předpokládat, že digitální verze byla čtena rychleji.

Tabulka 6 – Očekávané hodnoty měřené pomocí Chí-kvadrátu testu nezávislosti

Chí-kvadrát test nezávislosti	Pod 5 minut	Nad 5 minut	SUMA
-------------------------------	-------------	-------------	------

Očekávané hodnoty			
DIGITÁLNÍ VERZE	28,09	24,91	53
TIŠTĚNÁ VERZE	24,91	22,09	47
SUMA	53	47	100

Vytvořila jsem si tabulku očekávaných četností, pomocí chí-kvadrátu testu nezávislosti, aby byla data nezávislá. Porovná-li obě tabulky, zjistím, že se očekávaná hodnota výrazně neliší od měřených hodnot. Stanovím-li si hypotézy pro test. H_0 = Čas čtení nezávisí na verzi text (tištěná / digitální); alternativně stanovím H_1 = Čas čtení závisí na verzi. Data budu hodnotit na 5% hladině významnosti. Kritická hodnota pro můj test na 5% hladině významnosti bude 3,841. Měřená hodnota chí-kvadrátu testu nezávislosti je 0,588. Na základě těchto hodnot můžu rozhodnout o mých hypotézách. Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme. Můžu tedy říct, že rychlost čtení významně nezávisí na tom, zda je text v digitální nebo tištěné podobě.

8. Závěrečné rozhovory

Na závěr po každém jednotlivém výzkumu proběhl hromadný rozhovor v každé třídě. Žákům byla vždy položena jediná stejná otázka, a to, zda jim práce připadala lehká, nebo naopak těžká. Ti se měli pouze přihlásit, nebo případně i říct nějaký vlastní názor a dojmy z celého výzkumu. A tady jsou přehledné odpovědi v tabulce, seřazené podle škol.

Tabulka 7 – Přehled odpovědí žáků o složitosti výzkumu

školy	Celkem žáků	Výzkum jim přišel lehčí	Výzkum jim přišel těžší
GJO	27	19	8
CG	22	15	6
TGM	37	17	20
KS	14	6	8

Někteří žáci se snažili i více rozmluvit o svých dojmech a názorech k dotazování a uváděli i celkem obecné odpovědi o tom, jak některé části byli složitější a jiné lehčí. Někteří se shodli na tom, že to bylo tak napůl složité, podle toho, co jim šlo a ne, a které odpovědi zvládali více a které méně. Takový typ odpovědi se objevil v každé třídě alespoň u jednoho žáka.

Celkově to vypadalo, že nikdo neměl s vyplňováním a čtením textu větší potíže. Nikdo z žáků se nepřihlásil ani nezmínil názor, že mu to přišlo až moc náročné, nebo že by si nevěděl rady souhrnně s celou prací.

9. Závěr

Ve všech školách bylo souhrnně vyplněno 100 dotazníků a **1306 otázek**. Žáci **napsali 1209 (92,57 %) správných a 97 (7,43 %) nesprávných** odpovědí. Na druhou stranu bylo celkově nezodpovězeno 194 otázek.

Stejně jako mají ostatní šetření své škály testování, i zde byl dotazník rozdělen na tři neméně důležité části. Z mého výzkumu se ukázalo, že **nejlepších výsledků** dosáhli žáci **ve třetí části**. Ta obsahovala čtyři otázky, které byly zaměřeny na jejich vlastní názory, myšlenky a vědomosti týkající se předložené povídky. V tomto úseku bylo největší procento úspěšně vyplněných otázek, celkově 368 (92,50 %) i nejméně nevyplněných, tedy 20 (5 %). První část byla druhou neúspěšnější, co se týče správně vyplněných otázek, celkem jich bylo 495 (82,50 %). I tady byly naopak i ty nevyplněné, a to celkem 68 (11,33 %). Druhá část ukázala, že zde bylo 345 (69 %) správně vyplněných otázek a navíc se zde objevilo nejvíce nevyplněných dotazů, celkově to bylo 105 (21 %).

V rámci **práce s digitálním textem** bylo zodpovězeno celkem 638 otázek. Z toho 593 (93 %) správných a 45 (7 %) nesprávných. A zbylých 112 otázek zde bylo nezodpovězeno.

V rámci **práce s tištěným textem** bylo zodpovězeno celkem 668 otázek. Z toho 616 (92 %) správných a 52 (8 %) nesprávných. A zbylých 82 otázek zde bylo nezodpovězeno.

Souhrnně lze tady vidět, že v rámci práce s digitálním i tištěným textem jsou výsledky správných a nesprávných odpovědí výrazně podobné.

Z výsledků jednotlivých částí dotazníků, již výše zmíněných, je patrné, že třetí část, kde žáci vymýšleli vlastní názory a myšlenky, dopadla nejlépe ze všech. První část, která obsahovala faktické otázky, na něž se jednoduše nacházely odpovědi v textu, dopadla hůře. Zatímco druhá část dopadla vůbec nejhůře. Byla to ta část, ve které museli žáci přemýšlet o skrytých významech v textu, o obrazných pojmenováních a museli se zde nad vším více zamýšlet. Co se týče všech třech použitých médií, je zde jasně vidět, že tablet jako digitální médium dopadlo lépe než médium tištěné. Ale naopak výsledky druhého digitálního média v podobě stolního počítače jsou o poznání horší než média tištěného. Ze všech třech médií v každé části vyšel nejhůře stolní počítač, jak je patrné níže v tabulce č. 7 (uvedeno v číslech i procentech).

Tabulka 7 – Přehledná tabulka četností odpovědí z každé části dotazníku i typu média

Typ Média	Část dotazníku	Správné odpovědi (%)	Nesprávné odpovědi (%)	Bez odpovědí (%)
Počítač	<i>První</i>	167 (77 %)	12 (6 %)	37 (17 %)
Tištěný	<i>První</i>	255 (85 %)	19 (6 %)	26 (9 %)
Tablet	<i>První</i>	73 (87 %)	6 (7 %)	5 (6 %)
Počítač	<i>Druhá</i>	118 (66 %)	17 (9 %)	45 (25 %)
Tištěný	<i>Druhá</i>	175 (70 %)	26 (10 %)	49 (20 %)
Tablet	<i>Druhá</i>	52 (74 %)	7 (10 %)	11 (16 %)
Počítač	<i>Třetí</i>	128 (89 %)	3 (2 %)	13 (9 %)
Tištěný	<i>Třetí</i>	186 (92 %)	7 (4 %)	7 (4 %)
Tablet	<i>Třetí</i>	55 (98 %)	0 (0 %)	1 (2 %)

Hypotézy jsem si stanovila již ve čtvrté kapitole. Konkrétně jsem na začátku sepsala těchto pět hypotéz, které jsem se snažila ověřit v rámci celého výzkumu:

H1: *žáci devátých tříd čtou málo*

H2: *žáci devátých tříd čtou ve větší míře povinnou četbu než knihy pro zábavu*

H3: *žáci devátých tříd používají elektronické čtečky*

H4: *jsou zde rozdily u žáků v četbě z digitálního a tištěného textu*

H5: *digitální text čtou žáci rychleji než text tištěný*

Z celého výzkumu se ukázalo, že mé počáteční hypotézy se úplně nepotvrdily, pouze jedna ze všech pěti se potvrdila zcela, a jedna z nich pouze napůl. Tou zcela potvrzenou je **hypotéza H5: digitální text čtou žáci rychleji než text tištěný**. Jak ukázal test rychlosti čtení (viz. kapitola č. 7), četba digitálního textu byla rychlejší než z textu tištěného. V digitální verzi mírně převládá kategorie pod 5 minut, a naopak v tištěné verzi převládá čas nad 5 minut. Z toho lze předpokládat právě to, že digitální verze byla čtena rychleji. Navíc se ukázalo, ačkoliv to nebylo zahrnuto do hypotéz, že nejlépe v tomto testu dopadla gymnázia, kde žáci přečetli text nejrychleji. Konkrétně gymnázium GJO, kde byl průměr četby 4,74 minut a gymnázium CG, kde byl průměrná doba 5,09 minut.

První tři hypotézy se nepotvrdily. **Hypotéza H1: žáci devátých tříd čtou málo**, nevyšla z toho důvodu, že dle odpovědí na obecné otázky žáci celkem čtou a vybírají si především tištěné knihy (celkem 76 % žáků). Mezi tím převládá hlavně beletrie, kterou si sami vyberou,

nejčastěji to jsou 1-2 díla za měsíc (50 % žáků), nejráději mají sci-fi (32 % žáků) a fantasy (20 % žáků) žánry knih, volí spíše delší texty (55 % žáků) a knihy čtou spíše rychleji (57 % žáků). S touto nepotvrzenou hypotézou navíc souvisí i další v řadě zmíněná. **Hypotéza H2:** *žáci devátých tříd čtou ve větší míře povinnou četbu, než knihy pro zábavu* se nepotvrdila. I tady se dle úvodních otázek potvrdilo naopak to, že si žáci vybírají více to, co chtějí číst sami od sebe (77 % žáků) než, aby volili beletrii pro školní účely.

Další **hypotéza H3:** *žáci devátých tříd používají elektronické čtečky*, se ani v nejmenším nepotvrdila. Pouze jeden jediný žák ze sta označil čtečku jako médium, které si vybírá, když čte beletrii. Což bylo pro mě samotnou velkým překvapením, v dnešní době moderních technologií, dotykových čteček a možnosti mít v jednom zařízení i stovky knih.

Poslední a pro tento výzkum nejdůležitější **hypotéza H4:** *jsou zde rozdíly u žáků v četbě z digitálního a tištěného textu* se potvrdila napůl. Z tabulky č. 7 jsou patrné výsledky, které předkládají v číslech a procentech správné a nesprávné odpovědi u žáků v jednotlivých médiích a dané pro konkrétní část z dotazníku. Tabulka vyjadřuje, že nejlépe dopadly výsledky z tabletu, což byly dotazníky, které vyplňovali žáci gymnázia. Tištěný text měl druhé nejlepší výsledky a nejhůře ze všech dopadly dotazníky, na kterých pracovali žáci, kteří četli ze stolního počítače. Je vidět, že se tedy hypotéza potvrdila jen napůl. Žáci, kteří četli z tištěného textu, dopadli o něco lépe než dotazníky z počítače. Na druhou stranu ty tištěné dopadly o něco málo hůře než výsledky z tabletu. Což ale může souviset s tím, že na něm četli žáci gymnázia, kteří s ním ve výuce českého jazyka běžně pracují.

Stejně jako u Anne Mangel a jejího výzkumu, zmíněného v teoretické části (kapitola 3.1), jsou zde výsledky podobné. I tady dopadl tištěný text o něco lépe než text digitální (počítač), ale zároveň se zde zkoumalo i třetí médium (tablet), které se ve výzkumu Anne Mangel neobjevilo.

Navíc se v rámci celé práce projeví viditelné problémy, nebo záležitosti, které mě zarazily, týkající se všech třech médií stejně. Sepsala jsem je spíše jako postřehy a osobní názory, které jsem z mé práce pochytila a nad kterými jsem se pozastavila.

Žáci devátých tříd mají problém s tím, **co je obrazné pojmenování**. Z výsledků se ukázalo, že minimum z nich si vědělo rady s třetí otázkou ve druhé části, kde měli vypsát alespoň jedno obrazné pojmenování z povídky. S touto otázkou žáci se žáci trápili nejvíce, což ukazují i výsledky. V rámci tištěného textu neodpovědělo 25 respondentů a zbylých 24 psalo špatné odpovědi. U digitálního textu neodpovědělo 26 žáků a zbylých 22 psalo nesprávné odpovědi. Pouze tři žáci si dokázali s touto otázkou poradit. Někteří z nich se během práce s dotazníkem

ptali, co je to vlastně obrazné pojmenování. Musela jsem jim ujasnit, že se jedná například o metaforu, metonymii, a jiná nepřímá pojmenování, která se využívají především v uměleckých textech.

Přijde mi, že žáci v dnešní době psaní zápisků na notebook, nebo tablet, nemají moc potřebu už psát své zápisky ručně. Někde byl opravdu problém od některých z nich přečíst jejich myšlenky, či názory a **vůbec přečíst a pochopit napsanou větu**.

Spoustu respondentům dělalo problémy to, že dotazník měl dvě části, nebo spíše **dvě strany**. Musela jsem jim to dopředu připomenout, před zahájením práce, nebo v rámci vyplňování dotazníku, jinak by si toho mnoho z nich ani nevšimlo. Žáci jsou zbrklí ve vyplňování a sami si často ani nevšimnou, že je práce oboustranná. Buď jsou zvyklí dostávat přesné a jasné instrukce, nebo si sami nedokážou zjistit, jak je práce dlouhá a zda obsahuje jen jednu, předem otočenou stranu. Často se mě také ptali, co mají dělat v případě, že **nedokážou na danou otázku odpovědět**.

Dalším, neméně podstatným faktem, který musím připomenout, je to, že mnoho respondentů mělo ve svých odpovědích často hrubky. Ať už se jednalo o **nesprávnost i/y ve větách**, shody podmětu s přísudkem, nebo i správném skloňování některých slov. Tenhle jev nebyl důležitý pro zkoumání mé práce, proto jsem ho nijak nehodnotila, ani se na něj nesoustředila, ale i tak mě zaráželo, kolik chyb a nesprávností se ve větách a slovech žáků objevovalo.

Na závěr mě také překvapilo, že téměř všichni u poslední otázky napsali, že se **nikdy nesetkali jak s českým autorem** Michalem Ajvazem, tak ani s jeho povídkou Chobot. Ačkoliv jsem záměrně vybírala méně známého autora i povídku, předpokládala jsem, že třeba alespoň desetina z nich napíše, že už o autorovi slyšeli, nebo od něho něco četli. Pouze dva žáci zde uvedli, že už se s autorem dříve setkali. Na jednu stranu se mi potvrdilo, že jsem vybrala skutečně neznámého autora, jak jsem původně zamýšlela, na druhou stranu jsem mylně předpokládala, že tento český prozaik pro ně bude z výuky českého jazyka povědomý alespoň trochu. Evidentně o něm většina respondentů nikdy neslyšela, což je doufám nyní dobrý podnět pro žáky k tomu, si od něho cokoliv přečíst.

Potvrdila se i tvrzení, která už vyplynula z různých mezinárodních výzkumů nejen v oblastech čtenářství, do kterých se zapojuje i Česká republika již od 90. let (celkem známé projekty PISA, PIRLS, TIMSS a podobně). A zde jsou pro ukázkou některá z těchto tvrzení:

Mezi žáky mají dívky (49 respondentek) lepší výsledky nad chlapci (51 respondentů). I zde se toto tvrzení potvrdilo, neboť dívky odpověděly správně na 618 otázek (51,12 %), nesprávně na 45 otázek a celkově neodpověděly na pouhých 55 z nich. Naopak chlapci sepsali

pouze 591 správných otázek (48,88 %), nesprávně na 52 otázek, a neodpověděli na 139 z nich.

Objevují se rozdíly mezi výsledky žáků základních škol a víceletých gymnázií. Což potvrdil i můj výzkum, jak je patrné z výše uvedených údajů o správnosti a nesprávnosti zodpovězených otázek, ale také testu rychlosti čtení.

10. Literatura

Primární prameny

Jednotlivě získané dotazníky

Sekundární literatura

BOSÁKOVÁ, Markéta. *Porozumění čtenému textu*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Dostupné z: <http://is.cuni.cz/webapps/zzp>

BUBENÍČKOVÁ, Petra. ČUŘÍN, Michal. et al. *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Národní knihovna ČR, 2013. s. 15. ISBN 978-80-7405-327-6.

CACHOVÁ, Tereza. *Podpora a rozvoj porozumění čtenému u žáků pátých ročníků*. Praha, 2009. Diplomová práce. Katedra českého jazyka a katedra české literatury. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Dostupné z: <http://is.cuni.cz/webapps/zzp>

CULL, Barry W. *Reading Revolutions: Online Digital Text and Implications for Reading in Academe*. www.firstmonday.org. [online]. 16. 7. 2016 [cit. 2016-07-16]. Dostupné z: firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3340/2985

Čtenářská konference na Pedagogické fakultě UK. [online]. © 2014 [cit. 2016-07-10]. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15408.html>

DYSON, Mary. SUEN, Ching Y. Digital fonts and reading. www.tandfonline.com. [online]. 29. 7. 2016 [cit. 2016-07-29]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0144929X.2016.1196036?journalCode=tbit20>

DYSON, Mary. (2004) *How physical text layout affects reading from screen*. Behaviour and Information Technology, 23 (6). pp. 377-393. ISSN 1362-3001. Dostupné z: http://www.eldritch.org/erskin/temp/layout_on_screen.pdf

DILLON, Andrew. MCKNIGHT, Cliff. RICHARDSON, John. Reading from paper versus reading from screen. *The computer journal*, 1988, 31.5: 457-464.

- DILLON, Andrew. Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 1992, 35.10: 1297-1326
- CHALOUPKA, Otakar. *Takoví jsme my, čeští čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. s. 5. ISBN 80-86500-53-5.
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha, 2009, s. 95. ISBN 978-80-7367-569-1.
- HAVLOVÁ, Jaroslava. Čtení. In: *KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003- [cit. 2017-03-08]. Dostupné z: http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003194&local_base=KTD.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava, 2009, s. 6. ISBN 978-80-7368-657-4.
- HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. [online]. 2. 12. 2016 [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>
- Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. 2. 12. 2016 [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. MIKOVÁ, Šárka. STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů – se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. Jak se (učí) číst [online]. © 2005 [cit 2017-03-20]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/163/1051>
- KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*. [online]. © 2014 [cit. 2016-10-29]. Dostupné z: <http://www.eldel.cz/?p=porozumeni-ctenemu-typicky-vyvoj-a-jeho-rizika-2013-2015-#vystupy>
- LIU, Zimming. *Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years*. www.emeraldinsight.com. [online]. 15. 7. 2016 [cit. 2016-07-15]. Dostupné z: <http://emeraldgroupublishing.com/products/journals/journals.htm?id=jd>

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň, 2004, s. 9. ISBN 80-86898-01-6.

MANGEN, Anne, Walgermo, B.R. & Bronnick, K. *Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension*. [online]. © 2014 [cit. 2016-07-05].

Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/256563189_Reading_linear_texts_on_paper_versus_computer_screen_Effects_on_reading_comprehension

MANGEN, Anne. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. [online]. © 2013 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035512001127>

PAPÍK, Richard. *Metody rychlého čtení jako efektivní nástroj osobní práce s informacemi*. [online]. © 2011 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2011/4/metody-rychleho-cteni-jako-efektivni-nastroj-osobni-prace-s-informacemi.html?page_id=701

PISKAČOVÁ, Klára. *Vnímání textu z tištěné předlohy a obrazovky*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Ústav informačních studií a knihovnictví. Dostupné online z: <http://is.cuni.cz/webapps/zzp>

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava, 2011, 242 s. ISBN 978-80-7464-020-9.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7050-599-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno, 2008, s. 35. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: co čteme a kupujeme (2013)*. 1. vyd. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.

RADUŠEVIČ, Mirko. *Vědci: E-reading vede k povrchnímu vnímání textu. Zaved'me „pomalé čtení“*. [online]. © 2014 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z:

<http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00220410510632040>

Studium-psychologie.cz [online]. 29.11. 2016 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z:

<http://www.studium-psychologie.cz/obecna-psychologie/6-senzoricke-procesy-a-vnimani.html>

WRIGHT P., LICKORISH A., Proofreading texts on screen and paper. *Behaviour and Information Tehnology*. 2. 227–235 s.

Wikisofia.cz. [online]. © 2014 [cit. 2016-11-29]. Dostupné z: [wikisofia.cz/wiki/vnímání](http://wikisofia.cz/wiki/vnimani)

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA* [online]. © 2010 [cit 2017-03-20]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

11. Přílohy

Příloha č. 1 Umělecký text k výzkumu

Mám malého slona. Jednou se ke mně přidal ve Stromovce a od té doby je se mnou. Je vysoký necelý metr. Zpočátku jsem měl strach, co si s ním počnu, až vyroste, ale vypadá to, že už větší nebude. Je přítulný a hravý, ale jenom když jsme sami, ve společnosti se cítí nesvůj, mezi lidmi i zvířaty je vždy zaražený a stísněný, přešlapuje z nohy na nohu a dělá chobotem trhavé, neurotické pohyby. Je přecitlivělý a pro všechno nesmírně trpí; je přímo mistrem v utrpení – ne v nějakém bolestínském a hypochondrickém, jeho utrpení nezveličuje maličkosti, ale vnímá je jako kapky velkého oceánu neštěstí, jehož hlubiny se v každé ráně otvírají.

Když spolu jdeme po ulici, lidé se mi často smějí a volají na mne, že mám psa s chobotem. Připadá jim, chudákům, k smíchu, mít zvíře, které má chobot, i když je hezké a milé, a to jenom proto, že zvykem je mít psa, a ne slona. Kdyby bylo zvykem chovat slony, mohli by se potřhat smíchy, kdybych chodil na procházku s vlčákem, a pokřikovali by na něj, kde ztratil chobot. Lidé jsou často úžasní a dokáží se chovat neuvěřitelně obětavě, ale ti samí lidé nejsou s to být tolerantní vůči chobotu. Přitom je chobot výborná a praktická věc. Je mi z toho smutno, a slon cítí svůj chobot a celou svou existenci jako ničím nesmazatelné provinění. Rád se mnou chodí na výlety, já jdu s mapou v ruce vepředu po lesní cestě nebo po pěšině mezi poli, slon dupe za mnou a oba máme na zádech batoh. Šli jsme na Karlštejn a cestou jsme se stavěli ve Vonoklasech v hospodě. Objednal jsem pro oba dršťkovou polévku. Sedl si způsobně na židli a pustil se do jídla tím způsobem, že vždycky strčil chobot do talíře, vsrkl trochu polévky a pak si ji vstříkl do pusy. Nedalo se zabránit tomu, aby srkání bylo slyšet, a hosté – byli to chataři, s pupky natřásajícími se nad gumou tepláky – se tomu smáli a srkání slona z legrace napodobovali. Přestal jíst, ačkoliv měl velký hlad, svěřil chobot a seděl nešťastně nad polévkou. Opět jsem v jeho očích uviděl pocit nevyčísitelné viny a prosbu o odpuštění. Říkal jsem mu, aby si nikoho nevsímal a jedl dál. Za to, že jí nahlas, přece nemůže; kdyby měli ostatní hosté chobot, také by se jejich jídlo neobešlo bez hluku. Ale slon jenom tiše, nehnutě seděl a trpěl. Co jsem mohl dělat? Chtěl jsem ze solidarity také přestat jíst, ale uvědomil jsem si, že kdyby viděl, že jsem kvůli němu zůstal hladový, byl by ještě nešťastnější. Dojedl jsem tedy svou polévku a vyšli jsme ven, šli jsme tiše, třebaže předtím byl veselý, pobíhal kolem mne a strkal do mne z legrace hlavou.

Když se objevil Karlštejn, na který se tolik těšil, viděl jsem, že se snaží předstírat radost

jenom kvůli mně. V jeho očích byly slzy. V tu chvíli jsem si toužebně přál, aby mi také narostl chobot. Při pohledu na neštěstí malého slona mi připadalo krajně nespravedlivé, že já sám si chodím spokojeně po světě bez chobotu. Viděl jsem také, že chobot mezi námi vytyčuje vzdálenost, kterou není možné překročit; přesto, že mě měl slon opravdu rád, působilo tu cosi, co jsem formuloval příslovím "kdo má chobot, tomu, kdo je bez chobotu, nevěří". Ale mé přání zůstalo nevyslyšené.

Příloha č. 2 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl tištěný text

Tištěný text

DOTAZNÍK

Povídka *Chobot* (z knihy *Návrat starého Varana* od Michala Ajvaze)

- Chlapec Dívka Věk: 14.....
1. Z čeho čteš nejraději při čtení beletrie? Tištěná kniha Čtečka Tablet Počítač
2. Vypiš oblíbené žánry (román, detektivka, sci-fi, atd.) sci-fi, horor, román.....
3. Kolik beletristických děl přečteš za měsíc? 0 1-2 3-4 4 a více
4. Co čteš především? Beletrii, kterou si sam/a vyberu Převážně beletrii do školy
5. Jak často čteš? Každý den Několikrát do týdne Několikrát do měsíce Jen když musím
6. Jak dlouhé texty čteš raději? Delší texty (romány) Kratší texty (novela, povídka)
7. Jak rychle čteš? Čtu pomaleji, soustředím se na každé slovo Čtu rychleji, nemám problém

I. ČÁST

1. Co je tématem povídky? Utrpení malého slona, kvůli jeho chobotu
2. Kdo je vypravěčem? Malý chlapec (majitel slona)
3. Jak se chlapec a malý slon setkali? Chlapec ho našel
4. Jak vypadal a jaké vlastnosti měl malý slon? Nerostl, byl veselý, před chlapcem hravý, tolerantní
5. Napiš alespoň tři formulace, které vyjadřovaly pocity slona?
Radost, Provinění, Bolest (ne utrpení), Hravost
6. Na kterých místech se dějí události povídky odehrávají?
V blízkosti Karolštejna

II. ČÁST

1. Jaký hlavní problém vidí vypravěč ve svém přátelství s malým slonem? není běžné chovat slona, a tak musí slon i chlapec přijímat narážky okolí
2. Dá se vypravěčova zkušenost zobecnit? Uveď příklady z vlastní zkušenosti. Z toho, co vidíš bezprostředně kolem sebe i ve veřejném životě. Příběh nám měl říct že není hezké se někomu posmívat že je jiný. Tato situace se často vidí u lidí mého věku
3. Jaká obrazná pojmenování z textu si pamatuješ? Vyjmenuj alespoň jedno z nich.
4. Jaké pocity vzbuzuje ve vypravěči malý slon? U mě vzbudil pocit soucitu
5. Jaké reakce vyvolává slon u ostatních lidí? Lítost, soucit

III. ČÁST

1. Podle toho, co už o povídce víš, jak jinak bys ji pojmenoval/a? Já a kamarád slon
Nevydařený výlet na Karlštejn
2. O čem sis myslel/a, že bude povídka, když sis přečetl/a titul? Bylo jasné že o slonovi, ale čekala jsem veselou dětskou pohádku
3. O čem tedy povídka je? Proveď shrnutí. Povídka je o chlapci a slonovi, který i přesto že slon není obyč. domácí mazlíček se mají rádi, vycházejí spolu, ale slon si bere až moc k srdci posměšky druhých a nechá si tím
4. Znáš autora? Už jsi někdy četl/a tuhle povídku? Autora neznám, ale povídka mi přijde povědomá, i tak myslím že jsem ji nečetla.
skazit i výlet na Karlštejn na který se společně vydali.

Příloha č. 3 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl z obrazovky počítače

PC

DOTAZNÍK

Povídka *Chobot* (z knihy *Návrat starého Varana* od Michala Ajvaze)

- Chlapec Dívka Věk: 15.....
1. Z čeho čteš nejraději při čtení beletrie? Tištěná kniha Čtečka Tablet Počítač
2. Vypiš oblíbené žánry (román, detektivka, sci-fi, atd.) sci-fi, horor, fantastika
3. Kolik beletristických děl přečteš za měsíc? 0 1-2 3-4 4 a více
4. Co čteš především? Beletrii, kterou si sam/a vyberu Převážně beletrii do školy
5. Jak často čteš? Každý den Několikrát do týdne Několikrát do měsíce Jen když musím
6. Jak dlouhé texty čteš raději? Delší texty (romány) Kratší texty (novela, povídka)
7. Jak rychle čteš? Čtu pomaleji, soustředím se na každé slovo Čtu rychleji, nemám problém

I. ČÁST

1. Co je tématem povídky?
slon který se nešťastně brulhává v rámci chobotu
2. Kdo je vypravěčem?
Majitel slona
3. Jak se chlapec a malý slon setkali?
neví
4. Jak vypadal a jaké vlastnosti měl malý slon?
byl zahradní a veselý (aspoň tak jsem si představil)
5. Napiš alespoň tři formulace, které vyjadřovaly pocity slona?
obdivnost, smutek, osuda
6. Na kterých místech se dílčí události povídky odehrávají?
v městě, na širákách, v rosnatci a na barlošejně

II. ČÁST

1. Jaký hlavní problém vidí vypravěč ve svém přátelství s malým slonem?

že se slon vydá na svůj chobol

2. Dá se vypravěčova zkušenost zobecnit? Uveď příklady z vlastní zkušenosti. Z toho, co vidíš bezprostředně kolem sebe i ve veřejném životě.

slon je síla diskriminace kvůli barvě pleti

3. Jaká obrazná pojmenování z textu si pamatuješ? Vyjmenuj alespoň jedno z nich.

chabový

4. Jaké pocity vzbuzuje ve vypravěči malý slon?

úsměv

5. Jaké reakce vyvolává slon u ostatních lidí?

smích

III. ČÁST

1. Podle toho, co už o povídce víš, jak jinak bys ji pojmenoval/a?

slonova snářka ☺ (ani)

2. O čem sis myslel/a, že bude povídka, když sis přečetl/a titul?

o lidech

3. O čem tedy povídka je? Proveď shrnutí.

o sam jako slonova snářka jeho chobol

4. Znáš autora? Už jsi někdy četl/a tuhle povídku?

ne ano

Příloha č. 4 Ukázka vyplněného dotazníku žáka, který četl z obrazovky tabletu

TABLET ~ (*w*)~

DOTAZNÍK

Povídka *Chobot* (z knihy *Návrat starého Varana* od Michala Ajvaze)

Chlapec Dívka Věk: 15.....

1. Z čeho čteš nejraději při čtení beletrie? Tištěná kniha Čtečka Tablet Počítač

2. Vypiš oblíbené žánry (román, detektivka, sci-fi, atd.) *fantasy, sci-fi, romantický, dobrodružný*

3. Kolik beletristických děl přečteš za měsíc? 0 1-2 3-4 4 a více

4. Co čteš především? Beletrii, kterou si sam/a vyberu Převážně beletrii do školy

5. Jak často čteš? Každý den Několikrát do týdne Několikrát do měsíce Jen když musím (ted' bolužel nemám moc času číst :))

6. Jak dlouhé texty čteš raději? Delší texty (romány) Kratší texty (novela, povídka)

7. Jak rychle čteš? Čtu pomaleji, soustředím se na každé slovo Čtu rychleji, nemám problém

I. ČÁST

1. Co je tématem povídky? *Rozdíly, které vadí ostatním a nám, děm co jsou rozdílní, vadí, co si myslí ostatní (= slonovi vadí jeho chobot)*

2. Kdo je vypravěčem? ~~slon~~ *Chlapec*, jehož domácím mazlíčkem i kamarádem je malý slon

3. Jak se chlapec a malý slon setkali? *Jednoho dne se slon k chlapci přidal ve stromovce*

4. Jak vypadal a jaké vlastnosti měl malý slon? *Slon byl malý jeden metr vysoký; o samotě s chlapcem byl hravý, ale mezi lidmi se nechtěl dobře, protože se mu směli za jeho chobot, a on si to nvyděl*

5. Napiš alespoň tři formulace, které vyjadřovaly pocity slona? *přestal jíst; podupával a bhal chobotem; měl soumrčný pohled, někdy i slzy v očích*

6. Na kterých místech se děj události povídky odehrávají?

Hospoda pod karlsštejnem; před karlsštejnem, ulice

II. ČÁST

1. Jaký hlavní problém vidí vypravěč ve svém přátelství s malým slonem? Slonovi vadí jeho chobot a dává si to za vinu; je smutný, ale když říká, že by "měl" být veselý, hraje své štěstí se smutnými očima
2. Dá se vypravěčova zkušenost zobecnit? Uved' příklady z vlastní zkušenosti. Z toho, co vidíš bezprostředně kolem sebe i ve veřejném životě. Když je například pár a kluk něco ukáže / udělá pro svou dívku, ale ta má nějaký problém, ale protože má kluka ráda, nezáleží na tom, a dělá, že má taky velkou moře, jelikož klukům se odevírají každému problému
3. Jaká obrazná pojmenování z textu si pamatuješ? Vyjmenuj alespoň jedno z nich. radost - není upřímná
4. Jaké pocity vzbuzuje ve vypravěči malý slon? Lítost, lásku, přátelství
5. Jaké reakce vyvolává slon u ostatních lidí? Překvapení, posměch, pohoda

III. ČÁST

1. Podle toho, co už o povídce víš, jak jinak bys ji pojmenoval/a? Rozdíly
2. O čem sis myslel/a, že bude povídka, když sis přečetl/a titul? Zamýšlení o chobotu
3. O čem tedy povídka je? Proved' shrnutí. O lítosti slona, že je jiný, než by "měl" být, o přátelství, o lítosti a výsměchu
 nevědním
4. Znáš autora? Už jsi někdy četl/a tuhle povídku? Neznám a nečetla. Vidím poprvé! :)