







AKÉ FAKTORY PODPORUJÚ ČÍTANIE DETÍ?

DOC. ING. MIRIAM ŠBOVÁ, PHD.
MGR. VIKTÓRIA MARCINOVÁ, PHD.

The paper is focused on the critical factors affecting the development of reading literacy. There are four crucial factors based on international research: literacy skills, book availability, alternatives and culture. Reading skill is interconnected with the motivation for reading, and it is formed long before children enter the school. Research confirms that student motivation is a key factor in successful reading. To effectively support reading, it is essential to build a functioning system of libraries (public, school and class libraries). Alternatives are other leisure opportunities that may be more attractive if children do not have access to age-suitable and attractive books. The reading culture in the country shapes the preferences of individuals.

Keywords: literacy, motivation of reading, libraries, early readers, culture of reading

-  miriam.sebova@tuke.sk
-  Ekonomická fakulta,
Technická univerzita v Košiciach
-  <https://ekf.tuke.sk/wps/portal>
-  viktoriamarcinova@martinus.sk
-  Martinus, OZ Krajina Čitateľov
-  <https://www.martinus.sk/>
<https://krajnacitatelov.sk/>



V decembri 2019 výsledky prieskumu PISA opäť potvrdili, že slovenskí stredoškólači v čítaní s porozumením výrazne zaostávajú za rovesníkmi z najvyspejších krajín sveta. Slovensko skončilo v čitateľskej gramotnosti až na 41. mieste.

Aj dospelí Slováci čítajú čoraz menej a zriedkavejšie navštevujú knižnice, ako je bežné v európskych krajinách. Podľa prieskumu Eurobarometra o kultúrnej participácii v roku 2013 prečítalo aspoň jednu knihu ročne 68 % ľudí na Slovensku (v porovnaní s rokom 2007 je to o 12 % menej). Verejnú knižnicu navštívilo aspoň raz ročne iba 26 % respondentov (o 16 % menej v porovnaní s rokom 2007). V Európe navštevuje knižnicu raz ročne 31 % ľudí.

Nastavenie dobrej politiky na zlepšenie čitateľskej gramotnosti predpokladá do hĺbky porozumieť faktorom, ktoré ju ovplyvňujú. Profesori John Miller a Michael McKenn v štúdiu *World's Literacy* (2016) vymedzili štyri kľúčové faktory, ktorým by sa mala venovať pozornosť pri stratégiách zameraných na podporu čítania. Sú to zručnosť, dostupnosť, alternatívy a kultúra, ktoré analyzujeme v našom príspevku.

ZRUČNOSŤ A MOTIVÁCIA

Slovenský školský systém je zameraný na výučbu a tréning zručnosti čítať. Výskumy však potvrdili,

že rovnako dôležité ako zručnosť čítať sú motivácia čítať a potešenie z čítania (angl. *reading enjoyment*), ako to uvádzajú napríklad Adkins a Brendler (2015). „*Naučiť deti, ako čítať, je málo, musíme ich naučiť chcieť čítať*“ (Trelease, 1989).

Americkí psychológovia Guthrie a Wigfield sa v 90. rokoch intenzívne zaoberali úlohou motivácie pri čítaní a dokázali, že práve motivácia je tou premennou, ktorá ovplyvňuje, či sa z dieťaťa stane alebo nestane celoživotný čitateľ (Guthrie, Wigfield, 1997). Motivácia je aktivizujúca, mnohvrstvová a mení sa v čase. Pri čítaní zahŕňa ciele, ako aj vnútornú a vonkajšiu motiváciu. Autori Unrau a Quirk (2014) upozorňujú, že je potrebné odlišovať motiváciu od konania (angl. *engagement*). Kým motivácia je vnútorný proces, ktorý sa týka myšlienok, domniek a emócií, až konanie je aktivitou (prečítanie). Veľmi často sme svedkami situácie, keď dieťa obľubuje čítanie, no má iba nízku motiváciu čítať konkrétny titul (fenomén povinného čítania na Slovensku). Na druhej strane sa stretávame s prípadmi, keď dieťa nerado číta, no zároveň je motivované tak robiť (napr. v snahe zapáčiť sa učiteľovi a pod.). Motiváciu teda dlhodobo podporí len opakovaná pozitívna skúsenosť s čítaním a zážitok potešenia z čítania. Autori zdôrazňujú, že iba dôkladné pochopenie tohto psychologického modelu čítania umožní správne nastaviť intervencie v školskom prostredí.

Kriticky dôležité je *správne stimulovať motiváciu prvočitateľov*. Predstavme si bežnú triedu druhákov na Slovensku, ktorí už poznajú písmenká a čítanie trénujú na textoch v čítanke. Tradičnou pedagogickou metódou je, že žiaci určitý text čítajú spolu v škole a potom ho majú prečítať za domácu úlohu ešte 4-krát doma. Pri texte, ktorý už dieťa pozná zo školy, je to však nuda a moment, ktorý ho nemotivuje, ale naopak, odrádza od čítania. Čítanie sa tak mení na dril, nie na potešenie z príbehu.

Vo vyspelejších školských systémoch sa okrem zručnosti čítať rovnako veľká pozornosť venuje metódam na podporu motivácie a potešenia z čítania. Využívajú techniky ako dialogické čítanie², čítanie pútavých príbehov na hodinách či diskusie s rovesníkmi o knihách a rešpektujú výber textov zodpovedajúcich úrovni čitateľskej zručnosti žiaka a i.

Zručnosť čítať sa formuje už dávno pred vstupom do školy. Rozvíja sa prakticky od narodenia, pretože každé slovo, ktoré dieťa počuje, sa ukladá do jeho slovnej zásoby a vytvára základy pre neskoršie samostatné čítanie. Preto sa deti, ktorým rodičia čítali v útlom detstve, naučia čítať oveľa ľahšie ako ich rovesníci, ktorým rodičia nečítali. To, či rodičia v deťom v prvých rokoch života čítali, a to, či oni sami čítajú pre radosť, patrí medzi hlavné prediktory toho, či dieťa bude mať čítanie v oblube alebo nie.

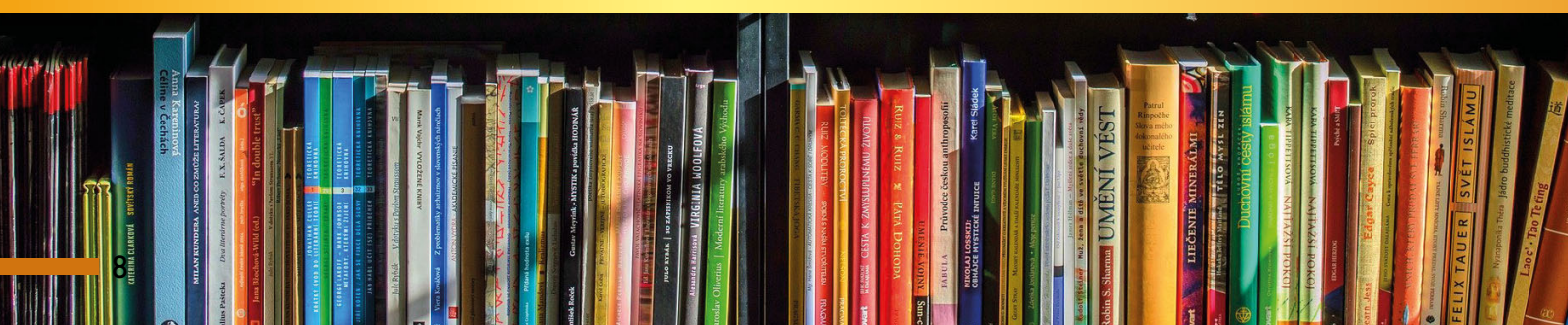
Výskum v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti (angl. *early literacy*) ukázal, že tento fakt má závažný dosah najmä u detí, ktoré vyrastajú v málo podnetnom prostredí. Takéto deti už v ranom veku výrazne zaostávajú v slovnej zásobe. Americkí psychológovia pozorovali 42 rodín s malými deťmi, ktoré žili v rôznych socioekonomických podmienkach. V týchto rodinách dva a pol roka nahrávali rozhovory a pravidelne sledovali používané slová detí a rodičov. Zistili, že trojročné deti z rodín s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi mali skúsenosť so 45 miliónmi slov, deti rodičov z robotníckych profesií s 26 miliónmi slov a deti zo sociálne slabých rodín len s 13 miliónmi slov (Hart, Risley, 1995). Výsledky publikované pod

názvom *Skorá katastrofa: priepať 30 miliónov slov vo veku 3 rokov* umožnili pochopiť, že deti neprichádzajú do školy s rovnakou štartovacou čiarou. Hendikep slabšej slovnej zásoby pretrváva celý život. Raný náskok sa ukázal priamo prepojený s neskoršími úspechmi v štúdiu, aj keď by systém predškolskej výchovy a neskôr škola mali tieto rozdiely znižovať. Mohli by sa zmierniť správnymi intervenciami. V každej triede môžu byť deti, ktoré potrebujú individualizované stratégie na podporu čítania a učiteľia by ich mali poznať a využívať.

DOSTUPNOSŤ A PODPORA

„Dostupnosť veľkej kolekcie atraktívnych kníh naštartuje špirálu stúpajúcej motivácie, frekvencie čítania a porozumenia pri čítaní“ (Krashen, 2011). To, aký prístup má dieťa ku knihám (ale aj k časopisom, novinám alebo elektronickým zdrojom), priamo ovplyvňuje, koľko číta. Mohlo by sa zdať, že tento faktor zohráva rozhodujúcu úlohu najmä v menej rozvinutých krajinách, pretože vo vyspelých krajinách funguje hustá sieť verejných knižníc. No nie je to pravda.

Blízka fyzická dostupnosť kníh pre deti a mladistvých ovplyvňuje čítanie aj vo vyspelých krajinách. Preto podporujú *školské knižnice* a najmä *triedne knižnice*, teda knižnice priamo v triedach (Merga, 2020). V Holandsku uskutočnili experiment so žiakmi škôl, ktoré boli zapojené do programu obohatených školských knižníc a so žiakmi škôl s bežnými školskými knižnicami (Nielen, Bus, 2015). Školy s obohatenou školskou knižnicou mali najnovšie knihy, na žiaka pripadalo minimálne päť kníh a ročne obnovovali 10 % kníh (s cieľom mať v knižnici vždy najnovšie knihy). Pritom spolupracovali s miestnymi verejnými knižnicami, odkiaľ chodili profesionálni knihovníci aspoň na štyri hodiny do týždňa medzi žiakov a študentov, aby im pomohli pri správnom výbere kníh. Tieto školy na dennej báze realizovali podporné aktivity. Napríklad žiaci mali v priebehu vyučovania vyčlenený čas, keď si mohli čítať to, čo chceli, alebo učiteľ čítal



žiakom, prípadne žiaci prezentovali spolužiakom, čo čítali, a pod. Výskumníci sledovali, ako často žiaci čítajú, testovali ich motiváciu čítať a čitateľské zručnosti. Výskum jasne dokázal kauzálnu súvislosť medzi obohatením školskej knižnice a zlepšením čitateľskej gramotnosti žiakov. Žiaci v školách s obohatenými školskými knižnicami významne viac a motivovanejšie čítali a v porovnaní s rovesníkmi zo škôl s horšie vybavenými knižnicami sa zlepšili aj v čítaní s porozumením.

Ešte efektívnejšie je vytvoriť knižnicu priamo v triede, kde sú k deťom knihy zodpovedajúce ich veku a čitateľskej úrovni najbližšie. Osobitne dôležité sú v triedach s deťmi z nízkopríjmových rodín, ktoré doma knihy nemajú (Allington, 2014). Vo Fínsku má 51 % žiakov v triede knižnicu, 22 % žiakov s viac ako 50 knihami. Fíni chápu význam triednych knižníc a v *Národnej správe o čítaní vo Fínsku* ich odporúčajú ďalej rozširovať (ELINET, 2016). Aj učitelia v angloamerických krajinách vydali podporné stanovisko k prínosu triednych knižníc a ich potrebe.³

Samotná dostupnosť kníh však nie je všetko. Najúčinnšie je, ak je spojená s podporou v podobe knihovníka, ktorý pomáha dieťaťu pri správnom výbere textov a povzbudzuje ho v čítaní. Najmä u slabších čitateľov je veľmi dôležité, aby prekonalí ťažkosti a ostali motivovaní čítať, kým sa to naučia lepšie. Kvalifikovaní a trénovaní knihovníci sú bežnou súčasťou vzdelávania v školách v USA, vo Veľkej Británii aj v Austrálii (Merga, 2019).

ALTERNATÍVY ČÍTANIA

Alternatívami čítania sú nové trendy trávenia voľného času v prospech digitálnych médií. Mladšie generácie prirodzene uprednostňujú kratšie texty. Komunikácia cez sociálne médiá ovplyvňuje aj ich štýl písania. Jedným zo spôsobov, akým sa možno priblížiť deťom informačnej doby a pomôcť im „rozčítať sa“, by mohli byť kratšie texty (napr. komiksy alebo interaktívne knihy).

KULTÚRA ČÍTANIA

Kultúra čítania vo Fínsku znamená, že „čítanie pre potešenie sa považuje za normu pre všetky deti a dospelých... táto kultúra živí motiváciu čítať“ (ELINET, 2016).

Kultúra spoločnosti (tradície a spoločenské hodnoty) výrazne ovplyvňuje správanie jednotlivca, pretože určuje, čo sa v danej spoločnosti oceňuje. Jednotlivec má tendenciu vyhovieť týmto očakávaniam. Preto je dôležité integrovať lásku ku knihám do všeobecne uznávaných spoločenských hodnôt. Vtedy sa stane prirodzenou pre každého rodiča, učiteľa, a tým aj žiaka. Priviesť deti ku knihám totiž nie je len úlohou učiteľov slovenského jazyka alebo knihovníkov. Príkladom národnej čitateľskej kultúry by mohlo byť Fínsko, ktoré samo seba hrdó prezentuje ako „*národ milovníkov kníh*“. Fínsko aktívne podporuje vydávanie kníh a knižnice.

Vyspelé štáty vizualizujú hodnotu čítania aj výstavbou ikonických knižníc. Centrálna knižnica v kanadskom Calgary, knižnica v britskom Birminghame, v japonskom meste Kanazawa či v nemeckom Stuttgarte sú novopostavené moderné knižnice. Fínska vláda a mesto Helsinky dokončili v roku 2018 mestskú knižnicu Oodi v centre Helsínk za takmer 100 mil. €. Jedna z najlepších knižníc sveta je prezentovaná ako „*darček fínskej vlády národu milovníkov kníh*“ (The Guardian, 2018).

ZÁVER

Podnecovanie detí k čítaniu je zložitý proces. Dobrou správou je, že tento proces je pomerne dobre preskúmaný v rámci psychologických aj pedagogických výskumov, ktoré presne vymedzujú motivačné faktory a potrebné stimuly. Recept je založený na spolupráci škôl, školských a verejných knižníc a rodičov. Ak je národná stratégia na podporu čítania postavená na takejto spolupráci, bude fungovať, čo potvrdzujú skúsenosti z Fínska a Holandska.



POZNÁMKY

- ¹ Publikované zo štúdie Šebová, Marcinová *Ako pomôcť deťom, aby rady čítali. Reflexie medzinárodného výskumu a politik na podporu čitateľskej gramotnosti*. TUKE, 2020.
- ² Hlavným cieľom dialogického čítania je naučiť dieťa vžiť sa do úlohy rozprávača namiesto pasívneho počúvania príbehu. Dieťa je aktivizované uvažovať o príbehu, významoch a interpretáciách kladenými otázkami (Simsek & Erdogan, 2015).
- ³ <https://ncte.org/statement/classroom-libraries/>



REFERENCIE

- ABEBERESE, A. B., KUMLER, T. J. & LINDEN, L. L., 2014. *Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School. A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines*. *Human Resources*, Zväzok 49, s. 611 – 633.
- ADKINS, D. & BRENDLER, B. M., 2015. Libraries and reading motivation: A review of the Programme for International Student Assessment reading results. *IFLA Journal. International Federation of Library Associations and Institutions*, 41(2), s. 129 – 139.
- ALLINGTON, L. R., 2014. How Reading Volume Affects Both Reading Fluency and Reading Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Zväzok 7 (1), s. 13 – 26.
- ELINET, 2016. *Literacy in Finland*. Country report., s.l.: European Literacy Policy Network.
- Guardian, 2018. *The borrowers: why Finland's cities are havens for library lovers*. The Guardian, 15 Máj, pp. <https://www.theguardian.com/cities/2018/may/15/why-finlands-cities-are-havens-for-library-lovers-oodi-helsinki>
- GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A., 1997. *Reading Engagement: Motivating readers through integrated instruction.*, s. l.: International Reading Association.
- HART, B. & RISLEY, T., 1995. *The Early Catastrophy. The 30 Million Word Gap by Age 3*, s.l.: Report. American Federation of Teachers.
- KRASHEN, S., 2011. *Free Voluntary Reading: Power 2010*. s.l.: Libraries Unlimited.
- MERGA, M. K., 2020. School libraries fostering children's literacy and literature learning: mitigating the barriers. *Literacy*, 54(1), s. 70 – 78.
- MERGA, M., 2019. How do librarians in schools support struggling readers? *English in Education*, 53(2), s. 145 – 160.
- MILLER, J. W. & MCKENNA, M. C., 2016. *World Literacy*, s.l.: Routledge.
- NÚCEM, 2019. *Národná správa PISA 2018 Slovensko*. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
- Scholastic, 2018. *Kids & Family Reading Report 2017*, s.l.: s.n.
- TRELEASE, J., 1989. *Jim Trelease speaks on reading aloud to children*. *Reading Teacher*, Issue Vol. 43, No. 3, s. 200 – 206.
- UNRAU, J. N. & QUIRK, M., 2014. Reading Motivation and Reading Engagement: Clarifying Commingled Conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), s. 260 – 284.
- YI, H. a iní, 2019. Do Resources Matter? Effects of an In-Class Library Project on Student Independent Reading Habits in Primary Schools in Rural China. *Reading Research Quarterly*, Zväzok 54.3, s. 383 – 411.