

VPLYV MOTIVÁCIE A SOCIÁLNEHO ZÁZEMIA NA ČITATEĽSKÉ NÁVYKY DETÍ

MGR. ZUZANA STRUHÁRIKOVÁ, PHD.

This contribution concerns a survey of the reading skill levels and social background of nine and ten-year old children with regard to positive motivation affecting their reading habits. Acquired data reflect the positions of children expressed within semi-structured interviews and the positions of parents based on completed questionnaires. The results showed a positive position towards reading, namely at the level of internal and external motivation and the influence of the immediate environment of the child. The author states that certain differences became apparent particularly due to reasons of the involvement of children in the research where the teacher played a key role in certain cases. Therefore, she considers creating a favourable social background to be indispensable for forming a positive relationship to reading. However, the internal motivation and personality traits of the child, which help to maintain this relationship even in adulthood, also play their role from the long-term perspective.

Keywords: levels of reading skills; motivation; social background; questionnaire; relation to reading

✉ zuzana.struharikova@snk.sk

🏠 Kancelária generálnej
riaditeľky
Slovenská národná knižnica,
Martin

🌐 <http://www.snk.sk>

ÚVOD

Narastajúce nároky na jednotlivca predstavujú nové výzvy týkajúce sa nadobúdania kompetencií, ktoré možno z hľadiska plnohodnotného fungovania v spoločnosti považovať za kľúčové. Vo všeobecnosti sa vyzdvihuje najmä schopnosť efektívnej práce s informáciami, ktorá je spájaná predovšetkým s konceptom informačnej gramotnosti ako „*súhrnom znalostí, zručností a efektívnych informačných praktík pri využívaní informácií a informačnom správaní človeka*“ (Steinerová – Hrdináková, 2020, s. 110). Informačná gramotnosť teda vyžaduje nielen schopnosť informácie vyhľadávať, ale zároveň ich aj hodnotiť, selektovať a využívať takým spôsobom, ktorý je v súlade so zamýšľanými cieľmi jednotlivca.

V tomto smere je nevyhnutná čitateľská gramotnosť, bez ktorej realizácia ktorejkoľvek z uvedených aktivít prakticky nie je možná. Čitateľské kompetencie sú totiž primárne spojené so schopnosťou porozumieť textu a premýšľať o ňom s cieľom rozvíjať znalosti (Straková – Veselý, 2013). Čítanie navyše možno spájať aj s ďalšími kognitívnymi benefitmi vrátane bohatej slovnej zásoby, imaginácie, kreativity či vyššej úrovne komunikácie. Iaquintová (2010) ju z korelačného hľadiska dokonca považuje za indikátor sociálnej a kultúrnej integrácie jednotlivca v spoločnosti.

VPLYV SOCIÁLNEHO ZÁZEMIA NA ČITATEĽSKÚ GRAMOTNOSŤ DETÍ

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Výsledky prezentované v tomto príspevku vychádzajú z výskumu realizovaného ako súčasť dizertačnej práce autorky, ktorá sa zaoberala informačným správaním detí v digitálnom prostredí. Vzhľadom na úzke prepojenie témy práce s problematikou knižníc a ich služieb pritom došlo k určitým prienikom medzi informačným správaním a konceptami informačnej, digitálnej a čitateľskej gramotnosti. Príspevok sumarizuje zistenia vzťahujúce sa k jednému z cieľov dizertačnej práce autorky, ktorý sa zameriaval na skúmanie vzťahu detí k čítaniu. V tomto smere sú smerodajnými najmä interné a externé fak-

tory ovplyvňujúce rozvoj čítateľstva vybranej vzorky respondentov. Okrem osobnostných charakteristík a predpokladov dieťaťa zohráva významnú úlohu aj jeho sociálne (resp. čitateľské) zázemie či aktuálna epidemická situácia.

Na základe uvedeného teda čítanie možno chápať ako sociálnu praktiku, ktorá však nevychádza výlučne z interných potrieb jednotlivca, ale významný vplyv má v tomto smere aj okolité prostredie, ktoré prispieva k tomu, či sa praktika realizuje, v akom rozsahu a na akej úrovni.

Kľúčovú úlohu v tomto smere zohráva najmä rodinné prostredie formujúce návyky dieťaťa už v ranom veku, pretože sa zistilo, že v období, keď dieťa ešte nie je schopné samostatne čítať, je významnou aktivitou spoločné čítanie s rodičom, ktoré prispieva k správne mu rozvoju emocionálnej stránky osobnosti (Iaquinto, 2010). Čitateľským návykom však nestačí venovať pozornosť výlučne v ranom veku, ale prakticky v priebehu celého obdobia vývinu dieťaťa. Výskumy dokazujú, že – napriek všeobecnému predpokladu krízy čítateľstva v pubertálnom veku – k poklesu záujmu o čítanie v mnohých prípadoch dochádza už vo veku desať rokov. Dôvodom sú najmä nedostatky týkajúce sa fluencie čítania či porozumenia textu, ktoré na dieťa pôsobia demotivačne (Nielen, 2016). Podpora a formovanie čitateľských návykov by preto malo byť kontinuálne. Jedným z predpokladov zdravého rozvoja čítateľstva sú však aj každodenné aktivity samotného rodiča, a to bez ohľadu na to, či sa do nich dieťa priamo zapája alebo nie. Weigel, Martinová a Bennettová (2005) poukazujú na skutočnosť, že miera venovania sa rodičov zmysluplným aktivitám je priamo úmerná miere, v akej tieto aktivity sprostredkúva aj v rámci interakcie s dieťaťom.

Zvlášť rizikové je v tomto prípade najmä prenikanie digitálnych technológií do každodenného života rodičov a ich detí, ktoré mnohí odborníci spájajú s degradáciou kognitívnych schopností a čitateľských návykov. Znižovanie kognitívnej angažovanosti a záujmu o čítanie však podľa Neumanovej (1995) nemožno považovať výlučne za dôsledok dostupnosti digitálnych technológií, ale predovšetkým ide o odraz návykov a reštrikcií, ktoré sú presadzované v rodinnom prostredí. Novšie výskumy potvrdzujú predpoklad, že ak dieťa má k dispozícii knihy, ktoré podnecujú jeho motiváciu a zvedavosť, pravdepodobnosť vytvorenia pozitívneho vzťahu k čítaniu je – aj napriek dostupnosti technológií – vysoká (Thiel, 2007). V prípade vytvorenia priaznivého sociálneho

zázemia, okrem vyššie zmienených benefitov, možno hovoriť aj o všeobecne vyššej miere úspešnosti dieťaťa v školskom a následne aj pracovnom kontexte (Nielen, 2016).

Je prirodzené, že absencia snahy zo strany rodiča v konečnom dôsledku vedie k tomu, že aj samotné dieťa čítanie vníma ako nedôležité. Viacerí autori v tomto smere poukazujú na riziko označované ako Matthewov efekt, ktorý sa vyznačuje nedostatkom aktivít spojených s čítaním v dôsledku neadekvátnych čitateľských kompetencií jednotlivca. Táto tendencia následne vedie k ešte väčšiemu prehlbovaniu rozdielov medzi zdatnými a menej zdatnými čitateľmi (Merga, 2017; Mol – Bus, 2011). Ak teda existujú bariéry limitujúce bezproblémový priebeh čitateľských aktivít, v záujme rodičov by malo byť, aby ich minimalizovali.

V neposlednom rade je však potrebné poukázať na skutočnosť, že výlučne externé vplyvy od určitého veku nepostačujú na udržanie čitateľských návykov a motivácie. Z hľadiska dlhodobého efektu je preto nevyhnutné, aby dieťa disponovalo vnútornou motiváciou a určitými kognitívnymi, afektívnymi a behaviorálnymi predpokladmi, ktoré prispievajú k posilneniu celoživotného vzťahu k čítaniu.

METODOLOGICKÉ VYMEDZENIE

Výskum zameraný na informačné správanie detí v digitálnom prostredí prebiehal od júla 2021 do decembra 2021, pričom časť sa realizovala vo Vedeckom parku Univerzity Komenského a na pobočkách Miestnej knižnice Petržalka a časť na jednej zo základných škôl v Martine. Výskumu sa zúčastnilo dvanásť chlapcov a päť dievčat vo veku deväť a desať rokov a v rámci doplnkovej dotazníkovej metódy aj ich rodičia. Výber uvedenej vzorky považujeme za prirodzený aj z toho dôvodu, že ide o respondentov, u ktorých už možno očakávať určité skúsenosti s digitálnym prostredím a technológiami, na základe čoho sme predpokladali klesajúci záujem o čítanie v tradičnom slova zmysle. Doplnenie výskumných dát o pohľad rodičov navyše považujeme za efektívny spôsob verifikácie tvrdení detí a komparácie subjektívnych postojov oboch zúčastnených strán.

V rámci výskumu bola použitá zmiešaná výskumná metóda s výraznou prevahou metód kvalitatívneho charakteru. Prvá časť výskumu pozostávala z priamych pološtruktúrovaných rozhovorov s deťmi, ktorých súčasťou bolo viacero tematických okruhov vrátane (a) skúseností s internetovým prostredím, (b) kritérií uplatňovaných v rámci selekcie informačných zdrojov, (c) motívácií a bariér ovplyvňujúcich interakciu s digitálnym prostredím, (d) rizík vyplývajúcich z povahy digitálneho prostredia či (e) hodnotenia vlastných informačných a vyhľadávacích kompetencií. Vzhľadom na prepojenie práce s problematikou knižníc a ich služieb sme sa však rozhodli zamerať aj na vzťah detí k čítaniu so zreteľom na ich vnútorné motivácie a sociálne zázemie. Odpovede detí v niektorých oblastiach dopĺňajú zistenia vyplývajúce z dotazníkového prieskumu, ktorého cieľom bolo zmapovať technologické a čitateľské zázemie detí a do určitej miery aj navýšiť komplexnosť a reliabilitu dát.

VÝSLEDKY A INTERPRETÁCIA ZISTENÍ

Všeobecná úroveň čítateľstva

Za významné ukazovatele aktuálneho stavu čítateľstva detí považujeme nielen frekvenciu čítania, ale rovnako aj motivácie vedúce k čítaniu vrátane podpory čítateľstva zo strany okolia. Vo vzťahu k všeobecnej úrovni čítateľstva sme sa v prvom rade zamerali na frekvenciu čítania a odhadovaný počet kníh, ktoré respondenti prečítajú v priebehu jedného mesiaca. Na základe toho boli identifikované tri úrovne čítateľstva: nadpriemerná, priemerná a podpriemerná. Za nadpriemerných čitateľov považujeme respondentov, ktorí sa čítaniu venujú prakticky denne a prečítajú aspoň štyri knihy za mesiac. Respondentom čítajúcim niekoľkokrát do týždňa, pri počte jedna až tri knihy za mesiac, prislúcha priemerná čitateľská úroveň a podpriemernú úroveň reprezentujú respondenti, ktorí čítajú niekoľkokrát do mesiaca a v rámci uvedenej frekvencie v priebehu mesiaca neprečítajú ani jednu knihu (Tabuľka 1).

Označenie	Úroveň	Frekvencia čítania	Počet kníh za mesiac
↑	Nadpriemerná úroveň	denne	štyri a viac kníh
→	Priemerná úroveň	niekoľkokrát do týždňa	jedna až tri knihy
↓	Podpriemerná úroveň	niekoľkokrát do mesiaca	menej ako jedna kniha

Je zrejmé, že stanovenie jednoznačných hraníc sa v tomto prípade javí ako problematické vzhľadom na faktory, ako počet strán a znakov v jednotlivých dokumentoch, ktoré ovplyvňujú rýchlosť a schopnosť čítania. Z tohto dôvodu počet prečítaných kníh považujeme skôr za doplňujúci údaj so spochybiteľnou výpovednou hodnotou. Ďalším ovplyvňujúcim faktorom je aj fluktuácia frekvencie čítania v rozličných obdobiach, pretože niektorí respondenti v oveľa vyššej miere čítajú počas školského roka, iní v priebehu letných či vianočných prázdnin. V prípade, že dochádza k striedaniu čitateľsky plodných (nadpriemerných) a menej aktívnych (podpriemerných) fáz, môžeme uvažovať o priemernej čitateľskej úrovni.

Výsledky prieskumu ukazujú, že frekvencia čítania je u 29 % respondentov na nadpriemernej, u 59 % respondentov na priemernej a u 12 % respondentov na podpriemernej úrovni. Opäť však poukazujeme na skutočnosť, že niektorí respondenti preferujú knihy s vyšším počtom strán, iní si vyberajú skôr menej obsiahle knihy, čo významným spôsobom ovplyvňuje rýchlosť čítania:

„Keď nemáme čitateľský denník, tak ja si vyberiem nejakú hrubšiu (knihu) a tú si čítam. Teraz som mala cez prázdniny rozčítanú *Annu zo Zeleného domu*, ale teraz nám dali čitateľský denník a každý týždeň mám (prečítať) jednu knižku. Takže si musím vybrať tenšie (knihy), lebo to nestihnem za mesiac.“ (R7)

„Už som prečítal aj takú, čo má cez šesťsto strán, čiže to mi trvalo tak mesiac alebo trochu menej, ale ináč za mesiac – ak sú to také, že stodvadsať strán – tak to prečítam možno aj osem takých.“ (R9)

V rámci vyhodnocovania zistení sme identifikovali aj určité rozpory medzi frekvenciou čítania

a počtom kníh prečítaných za mesiac. Jeden respondent napríklad uviedol, že hoci nečíta každý deň, v priebehu mesiaca prečíta dvadsať až tridsaťpäť kníh. Napriek tomu, že pravdivostnú hodnotu jeho tvrdení nemožno s istotou spochybniť, je namieste domnievať sa, že takáto výpoveď je odrazom tendencie „prikrašľovať“ skutočnosť a nevnímať ju objektívne. Naším cieľom bolo tiež zistiť, do akej miery na lineárnej stupnici od 1 (Vôbec) do 5 (Veľmi) rodičia hodnotia svoje dieťa ako čitateľa, pričom hodnota 3 bola považovaná za priemernú.

Z údajov znázornených v Tabuľke 2 je zrejmé, že medzi frekvenciou čítania dieťaťa a hodnotením úrovne čitateľstva dieťaťa rodičmi sa vo väčšine prípadov neprejavili výraznejšie rozdiely – s výnimkou respondenta (R17), ktorému bola na základe frekvencie čítania priradená podpriemerná čitateľská úroveň, no rodič ho hodnotil ako nadpriemerného čitateľa. Zásadné rozdiely sme nezaznamenali ani v rámci komparácie frekvencie čítania medzi chlapcami a dievčatami. Uvedené zistenia však môžu byť dôsledkom nerovnomerného rozloženia výskumnej vzorky, ktorú tvorilo len päť dievčat a až dvanásť chlapcov. Je otáznne, do akej miery by reprezentatívny počet respondentov potvrdil výsledky štúdií, podľa ktorých sú dievčatá vo všeobecnosti považované za frekventovanejších čitateľov (Mol – Bus, 2011; Iaquinto, 2010). Okrem toho je nevyhnutné pripustiť aj určitú mieru subjektivity vyjadrení oboch strán, ktorá u detí navyše môže byť umocnená snahou odpovedať takým spôsobom, o ktorom ony samy predpokladajú, že je správny.

R	FČ	K/M	HR
R1	↓	↓	3
R2	→	↑	5
R3	→	→	4
R4	↑	→	5
R5	→	↑	5
R6	→	→	2
R7	↑	→	4
R8	↑	→	5
R9	→	↑	4
R10	↑	→	4
R11	→	↑	5
R12	↑	→	4
R13	→	→	5
R14	→	→	4
R15	→	↑	4
R16	→	→	3
R17	↓	↑	4

Vysvetlivky:
 ↑ nadpriemerná úroveň
 → priemerná úroveň
 ↓ podpriemerná úroveň
 R - respondent
 FČ - frekvencia čítania
 K/M - počet kníh za mesiac
 HR - hodnotenie rodiča

Vplyv epidemickej situácie na rozvoj čitateľstva

Jedným z faktorov ovplyvňujúcich úroveň čitateľstva v súčasnosti je aj epidemická situácia súvisiaca s ochorením COVID-19. V spojitosti s vybranou výskumnou vzorkou je tento aspekt navyše oveľa významnejší vzhľadom na to, že v čase vypuknutia pandémie mali vybraní respondenti len sedem či osem rokov – boli teda vo veku, v ktorom sa začínajú formovať primárne čitateľské kompetencie. Aj z tohto dôvodu nás zaujímalo, či uvedená epidemická situácia mala vplyv na motiváciu vzťahu-

júcu sa k čitateľským aktivitám a na budovanie čitateľských návykov. Z rozhovorov vyplynulo, že až 71 % detí v súčasnosti číta viac než pred vypuknutím pandémie a hoci väčšina z nich zvyšujúcu sa frekvenciu čítania pripisuje priaznivejším časovým možnostiam, niektorí pripúšťajú, že do určitej miery ide aj o dôsledok postupného nadobúdania čitateľských kompetencií:

„...teraz, keď sme mali online vyučovanie, tak to bolo také organizovanejšie s tými hodinami, že sme (vyučovanie) mali len doobeda a potom ... sme si urobili úlohy a mohla som robiť hocičo – pozrieť si seriál alebo čítať si.“ (R4)

„Asi o 1 % viac, pretože pred koronou som bol prvák a nevedel som moc dobre a veľa čítať.“ (R8)

Naopak, niektorí respondenti v posledných dvoch rokoch vnímajú pokles čítania (29 %), spôsobený stabilizáciou epidemickej situácie.

V tomto smere sa na jednej strane prejavil zvýšený záujem o čas strávený s rovesníkmi, a na strane druhej problému súvisiace s nedostupnosťou služieb knižníc:

„Pred koronou som čítal trocha viac, lebo som bol prvák. Teraz, keď sa dá ísť von, tak chcem to využiť, kým to zavrú všetko.“ (R16)

„... aj cez koronu som veľa čítala, ale ... potom som mala ... raz také obdobie, že som už všetko prečítala a nemala som nič a kamarátky mi museli požičiavať knihy, lebo knižnice zatvorené, kníhkupectvá zatvorené, všetko zatvorené...“ (R2)

V konečnom dôsledku je teda zrejmé, že hoci sú faktory, ktoré prispeli k nárastu frekvencie čítania, nemožno ich vnímať výlučne ako dôsledok zlepšujúcich sa časových možností respondentov, ale aj ako dôsledok prirodzeného vývinu ich kognitívnych schopností, ktoré by k tomuto nárastu s najväčšou pravdepodobnosťou prispeli bez ohľadu na epidemickú situáciu. Napriek tomu sa možno domnievať, že množstvo času, ktorý respondenti boli nútení stráviť v izolácii, do istej miery prispel k vyššiemu záujmu o tento typ aktivity, ktorá za bežných okolností v mnohých prípadoch ustupuje do úzadia iným možnostiam trávenia voľného času.

Obmedzený prístup ku knižničným dokumentom však považujeme za rizikový. Do popredia totiž v tomto prípade vstupuje nielen problém znižujúceho sa záujmu o čítanie ako také, ale aj riziko klesajúcej úrovne čitateľskej gramotnosti, ktorá je na Slovensku dlhodobým problémom (OECD 2021; Galádová et al., 2013; Ladányiová, 2007).

Kľúčovú úlohu preto zohráva vnútorná motivácia dieťaťa, ktorú možno stimulovať aj prostredníctvom externých vplyvov – najmä zo strany rodičov, pedagóga či rovesníkov.

Interné a externé faktory ovplyvňujúce čitateľské návyky detí

Vo všeobecnosti možno povedať, že v rámci budovania návykov prakticky akéhokoľvek charakteru zohrávajú kľúčovú úlohu externé faktory formujúce osobnosť dieťaťa. Napriek tomu nás v prvom rade zaujímalo, či deti sú schopné identifikovať aj konkrétne vnútorné motivácie, ktoré v pozitívnom smere ovplyvnili ich vzťah k čítaniu. Z rozhovorov vyplynulo, že hoci väčšina detí bola schopná identifikovať najmä vplyv okolia (59 %), objavili sa aj takí, ktorých k narastajúcemu záujmu o čítanie viedli aj ich subjektívne potreby a preferencie (29 %):

„Mne sa páčila tá vôňa, keď som si kúpila nejakú knihu a potom som začala čítať. A potom som sa ani neriadila už tou vôňou. Už som iba čítala, lebo ma to bavilo.“ (R6)

„Čítanie ťa môže aj oslobodiť od tých problémov, že ‚Zajtra mám písomku‘ alebo ‚Ešte mám tri domáce úlohy‘. Väčšinou zabudneš, čo sa deje okolo a najlepšie na tom je, že sa môžeš začítať takmer hocikde.“ (R11)

Na druhej strane je nespochybniteľné, že vytvorenie priaznivého sociálneho zázemia je v tomto smere jedným z kľúčových faktorov. Okrem toho možno predpokladať, že rovnako aj v období puberty, keď sa vo všeobecnosti hovorí o klesajúcom záujme o čítanie ako také, môže mať práve okolie pozitívny vplyv na vzťah jednotlivca k čítaniu. Podporu čitateľstva sme rozdelili do troch úrovní:

- vysoká miera podpory – každý člen domácnosti pravidelne číta,
- priemerná podpora – aspoň jeden člen domácnosti pravidelne nečíta,
- nízka miera podpory – dieťa neidentifikovalo žiadneho čitateľa vo svojom bezprostrednom okolí.

Z odpovedí vyplýva, že 59 % detí vníma podporu zo strany okolia ako vysokú, 29 % ako priemernú a 12 % ako nízku, pričom zdôvodnenia boli rôzne:

„Mamina číta, aj tatino. Babka číta, dedko už moc nie – iba tie noviny stále. Môj brat to asi bude mať po mne, lebo teraz od maminy vyprosil (knihu): ‚Toto je ninja mačka‘. Ešte nič neprečítal, ale spája písmenká... Už prečítal dve strany a baví ho to.“ (R8)

„Mamina stále číta a mladšia sestrička je prváčka, tak sa väčšinou hrá, že číta [...] si vezme knižku a vymýšľa si niečo k tomu. Môj starší brat – on má sedemnášť – a on stále je niekde s kamarátmi na skateboardoch. A moja nevlastná sestra, tak tá je väčšinou na tablete na TikTok-u. (smiech)“ (R7)

„Pravdepodobne som asi (len) ja tak veľmi čítal. Ale Zina – tá mladšia (sestra) – ona je len prváčka, čiže sa ešte len učí čítať. Lea, moja staršia sestra, tá má osem rokov a tá do toho veľmi neni.“ (R11)

Významná úloha osôb, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu pravidelne, však nespočíva výlučne v motivovaní k zmysluplnému tráveniu voľného času, ale môžu byť aj potenciálnym zdrojom informácií vzťahujúcich sa k ďalším knižným titulom, atraktívnym a relevantným pre detského čitateľa. Dôležitými sú v tomto prípade nielen rodinní príslušníci, ale aj rovesníci, pedagóg či zamestnanci knižníc:

„Môj brat čítal také knihy od Ricka Riordana – tie o takých všelijakých bohoch, ako boli bohovia Olympu a bohovia Asgaardu. Bol to aj môj štýl. ... Vlastne aj niektoré knihy mám od neho, aj nejaké tipy...“ (R4)

„V škole sme mali také, že tú knihu, ktorú sme prečítali sme si mohli vlastne aj doniesť, povedať niečo o nej, že o čom bola... Čiže vtedy, aj keď som (u spolužiakov) videl, že je niečo dobré, tak som ju skúsil nájsť...“ (R9)

„Prvá moja knižka bola Červený panáčik od (pani) učiteľky. Minulý rok som čítala Dr. No. To mi (pani učiteľka) povedala, že ak ma bavia takéto detektívky, tak by som to mohla vyskúšať...“ (R7)

„V knižnici v Petržalke, tá (pani) knihovníčka pri pokladni – ona prečítala takú jednu knihu a mi ju odporučila. Tak ja som si ju teda požičala...“ (R2)

Aj naďalej je však potrebné brať do úvahy skutočnosť, že uvedené vyjadrenia sú predovšetkým subjektívnym vyjadrením vnímania podpory čitateľstva zo strany okolia, pričom aj v tomto prípade sa potvrdila tendencia popisovať čitateľské aktivity iných ľudí ako značne nerealistické:

„Moja mamina už prečítala tristoosem kníh za rok.“ (R15)

Doplňkovým zdrojom dát bol aj v tomto prípade dotazníkový prieskum zameraný na charakteristiku domácnosti, v ktorej dieťa vyrastá. Respondenti-rodičia odpovedali na otázky, či samých seba vnímajú ako čitateľov, v akej miere podporujú čitateľské aktivity svojho dieťaťa a či vnímajú domácnosť ako čitateľskú. Jednotlivé odpovede sú znázornené v Tabuľke 3, ktorej súčasťou sú aj vyjadrenia detí hodnotiace ich čitateľské zázemie (HD):

R	ČD	R-Č	PČ	HD
R1	4	5	5	↑
R2	5	5	5	↑
R3	4	4	4	↑
R4	5	2	5	↑
R5	5	5	5	→
R6	4	4	5	↑
R7	4	4	5	→
R8	5	5	5	↑
R9	3	4	4	→
R10	4	5	5	↑
R11	3	3	5	↓
R12	4	4	5	↑
R13	4	5	5	→
R14	3	4	5	→
R15	3	4	4	↑
R16	4	5	5	↑
R17	3	3	5	↓

Vysvetlivky:
 ↑ nadpriemerná
 → priemerná
 ↓ podpriemerná
 R - respondent
 ČD - čitateľská domácnosť
 R-Č - rodič-čitateľ
 PČ - podpora čítania
 HD - hodnotenie dieťaťa

Tabuľka 3 Čitateľské zázemie detí. Zdroj: Vlastné spracovanie

Napriek relatívne vysokej miere zhody medzi vyjadreniami detí a ich rodičov sa objavilo niekoľko odpovedí, v ktorých rodičia hodnotili čitateľské zázemie dieťaťa ako nadpriemerné, hoci odpoveď dieťaťa počas rozhovoru naznačovala skôr priemernú úroveň (R5, R7, R13). V konečnom dôsledku sme však neidentifikovali žiadne extrémny v podobe výlučne nadpriemerných na jednej a podpriemerných hodnôt na druhej strane. Jediná podpriemerná hodnota vyplývajúca z vyjadrenia rodiča, sa vzťahuje k jeho vlastnému vzťahu k čítaniu, pričom aj jeho dieťa ho označilo skôr za menej frekventovaného čitateľa:

„Môj otec (číta) menej, pretože má veľa práce, ale keď má voľnú chvíľku, tak si tiež číta.“ (R4)

Dotazníky tak zásadným spôsobom prispeli k doplneniu a komparácii subjektívnych postojov dvoch členov rôznych generácií tej istej domácnosti. Okrem toho sa ukázalo, že drvivá väčšina rodičov, ktorí samých seba považujú za rovnakých alebo frekventovanejších čitateľov v porovnaní s ich deťmi,

uviedla, že zo všetkých kníh v ich domácnosti tvoria knihy ich dieťaťa menej než polovicu (88 %).

V rámci prieskumu sa nepotvrdil výrazne negatívny vplyv množstva technológií v domácnosti na čitateľské návyky detí. Bez ohľadu na to, či deti vlastnili viaceré (napr. mobilný telefón aj tablet), jednu (napr. len mobilný telefón) alebo žiadnu z digitálnych technológií (stolový počítač, notebook, tablet, mobilný telefón), ich vzťah ku knihám bol v drvivej väčšine prípadov hodnotený ako nadpriemerný (82 %).

Uvedené zistenie považujeme za dôsledok vytvorenia priaznivého zázemia, stimulujúceho k čítaniu. Významnú úlohu pritom zohrávajú aj primerané reštrikcie zo strany rodičov, týkajúce sa vymedzenia času stráveného využívaním digitálnych technológií, ktoré tak nie sú v centre pozornosti na úkor čitateľských aktivít dieťaťa (Jaquinto, 2010).

Zo zistení vyplynulo, že čitateľské návyky a zázemie detí je na priemernej (vyjadrenia detí) až nadpriemernej úrovni (vyjadrenia rodičov), a aj napriek niekoľkým rozdielom sa v rámci vyjadrení oboch zúčastnených strán prejavila relatívne vysoká miera zhody. Na druhej strane sa ukázalo, že rodičia, ktorých deti sa výskumu zúčastnili na základe iniciatívy pedagóga, hodnotia čitateľstvo v ich rodine skôr ako priemerné, čo pravdepodobne súvisí s externou motiváciou vedúcou k účasti na výskume tohto zamerania. Vzhľadom na kvalitatívny charakter výskumu a vzorku respondentov však naším cieľom nebolo vytvárať významnejšie zovšeobecnenia, ale skôr apelovať na ďalšie výskumy, ktoré by uvedené zistenia pomohli uviesť na správnu mieru.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA

Príspevok sumarizuje zistenia z výskumu dizertačnej práce autorky, venovanej aktuálnemu stavu čitateľstva a čitateľskému zázemiu detí. Z výsledkov vyplynula výrazná fluktuácia frekvencie čítania, súvisiaca najmä s časovými možnosťami a kognitívnou kapacitou dieťaťa v konkrétnom období roka. Na druhej strane je dôležité zdôrazniť, že v rámci komparácie vyjadrení detí a rodičov sa neprejavili zásadnejšie rozpory – rodičia tak vo všeobecnosti vzťah vlastného dieťaťa k čítaniu hodnotili rovnako ako samotné dieťa. Napriek tomu sa v niektorých prípadoch prejavila tendencia detí opisovať jednotlivé skutočnosti ako značne nerealistické, ako aj idealizovať čitateľské návyky dieťaťa zo strany rodičov. V tomto smere je však nevyhnutné zohľadňovať potenciálne

skreslenia, spôsobené subjektívnym vnímaním opísaných skutočností zo strany respondentov, ale aj samotného výskumníka v rámci ich interpretácie.

Optimistické zistenia vyplynuli zo skúmania miery vplyvu epidemickej situácie na frekvenciu čítania a záujem detí o čítanie ako také. Výsledky ukazujú, že väčšina detí sa v období od vypuknutia pandémie venovala čitateľským aktivitám vo vyššej miere. Tí, ktorí sa vyjadrili, že čítajú menej často, túto skutočnosť odôvodňovali snahou

tráviť čo najviac času s rovesníkmi po dlhodo-
bej strate kontaktu a tiež všeobecnou nedostupnosťou služieb knižníc. Je však zrejmé, že vzhľadom na vek sa čitateľské kompetencie u respondentov začali rozvíjať prakticky až po vypuknutí pandémie. Napriek tomu možno predpokladať, že práve sociálna izolácia a zlepšujúce sa časové možnosti významne prispeli k frekvencii čítania.

Tendencia nadhodnocovať niektoré aspekty života dieťaťa sa prejavila aj v rámci hodnotenia jeho čitateľského zázemia, ktoré mnohí rodičia vnímajú ako nadpriemerné, hoci vyjadrenia niektorých detí naznačovali skôr priemernú úroveň podpory. Naopak, rodičia, ktorí sa pre účasť na výskume rozhodli na základe externej motivácie zo strany pedagóga čitateľské zázemie svojho dieťaťa hodnotili skôr ako

priemerné. Možno sa preto domnievať, že ich primárnou motiváciou nebolo predmetové zameranie štúdie, ale skôr ochota zapojiť sa do diania na škole.

Úloha, ktorú v súvislosti s rozvojom čitateľských návykov zohráva najbližšie okolie dieťaťa, však nespočíva výlučne v kopírovaní aktivít blízkych osôb, ale predstavuje aj potenciálny zdroj informácií vzťahujúcich sa k ďalším knižným titulom, ktoré dieťa potenciálne môže považovať za relevantné

a ktoré majú potenciál stimulovať jeho čitateľskú motiváciu. Je preto nevyhnutné podnecovať dieťa k čítaniu a nenahrádzať čas strávený čítaním interakciou s digitálnymi technológiami výlučne za účelom zábavy a rozptýlenia. V tomto smere vstupuje do popredia

nielen rodinné, ale aj školské prostredie, ktoré poskytuje priestor pre rozvoj čitateľských kompetencií, súvisiacich s porozumením a cieľovo orientovanou prácou s umeleckými aj vecnými textami. Všeobecný rozvoj čitateľských návykov zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa bude s čítaním konfrontované na pravidelnej báze aj v rámci svojho voľného času a vzťahov s rovesníkmi, ktorí v určitom veku predstavujú primárny zdroj informácií a inšpirácie.

Ak dieťa má k dispozícii knihu, ktoré podnecujú jeho motiváciu a zvedavosť, pravdepodobnosť vytvorenia pozitívneho vzťahu k čítaniu je vysoká.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-19-0074.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

GALÁDOVÁ, Andrea et al. 2013. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl: Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy*. [online]. Bratislava : NÚCEM. 96 s. ISBN 978-80-89638-10-9. [cit. 2022-01-26]. Dostupné na internete: https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf.

IAQUINTO, Stephanie J. 2010. *Reading parents, reading children: Ecological influences on parents' mediation of children's leisure reading and children's responses*. [online]. Virginia Beach : Regent University. 319 s. [cit. 2020-04-13]. Dostupné na internete: <https://search.proquest.com/docview/288266782/2337F80C6F6B4332PQ/4?accountid=17229>.

- LADÁNYIOVÁ, Eva. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ: Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. [online]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 44 s. ISBN 978-80-89225-38-5. [cit. 2022-01-26]. Dostupné na internete: https://www.nucem.sk/dl/3443/%C4%8Dit_gram_n%C3%A1r_spr%C3%A1v_PIRLS2006a.pdf.
- MERGA, Margaret K. 2017. What would make children read for pleasure more frequently? In *English in Education*. [online]. Kolaka : USN Scientific Journal, roč. 51, č. 2, s. 207 – 223. ISSN 2502-6909. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na internete: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/eie.12143>.
- MOL, Suzanne E. – BUS, Adriana G. 2011. To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. In *Psychological Bulletin*. Washington : American Psychological Association, roč. 137, č. 2, s. 267 – 296. ISSN 1939-1455.
- NEUMAN, Susan B. 1995. *Literacy in the Television Age: The Myth of the TV Effect*. Westport : Greenwood Publishing Group 1995. 233 s. ISBN 978-1-5675-0161-2.
- NIELEN, Thijs Martinus Johannes. 2016. *Aliteracy: causes and solutions* [online]. Leiden: Leiden University, 115 s. [cit. 2019-01-31]. Dostupné na internete: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/37530/Nielen_Aliteracy_Causes_and_solutions_Dissertation.pdf?sequence=14.
- OECD. 2021. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. [online]. Paris : OECD Publishing. 213 s. ISSN 1996-3777. [cit. 2022-01-21]. Dostupné na internete: https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en#page1.
- STEINEROVÁ, Jela – HRDINÁKOVÁ, Ludmila. 2020. Informačná gramotnosť. In *Informačná veda: Výkladový slovník*. Univerzita Komenského v Bratislave 2020, s. 110 – 113. ISBN 978-80-223-4866-9.
- STRAKOVÁ, Jana – VESELÝ, Arnošt. 2013. Čtenářská gramotnost. In *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy*. [online]. Praha : Národní knihovna ČR. [cit. 2021-05-12]. Dostupné na internete: https://aleph.nkp.cz/F/?func=file&file_name=find-b&local_base=ktđ.
- THIEL, Shayla. 2007. Media use in bedrooms. In *Encyclopedia of children, adolescents, and the media: 2*. Thousand Oaks : SAGE Publications, s. 113 – 115. ISBN 978-1-4129-0530-5.
- WEIGEL, Daniel J. – MARTIN, Sally S. – BENNETT, Kimberley K. 2005. Ecological influences of the home and the child-care center on preschool-age children's literacy development. In *Reading Research Quarterly*. [online]. Hoboken : Wiley-Blackwell, roč. 40, č. 2, s. 204 – 233. ISSN 0034-0553. [cit. 2022-03-16]. Dostupné na: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1598/RRQ.40.2.4>.