

Stážená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky

Difficult Route to Literacy: Investigation of Parents Who Read to Children Infrequently

Peter Gavora

Abstrakt: Jedným zo znakov podnetného prostredia rodiny je čítanie deťom v predškolskom veku. Predmetom výskumu boli rodičia, ktorí čítajú deťom málo (t.j. nikdy alebo jedenkrát za mesiac). Títo rodičia (n = 28) boli vybraní zo súboru rodín (n = 402), ktoré sú súčasťou širšieho výskumu čítania deťom v Českej republike. Cieľom výskumu bolo preskúmať, s akými charakteristikami rodiny sa táto nízka frekvencia čítania spája. Bol použitý dotazník s 26 položkami zameranými na frekvenčné aspekty čítania deťom, na kvalitu gramotného prostredia rodiny a na predstavu rodičov o vplyve čítania na dieťa. Rodiny, ktoré málo čítajú deťom, nemajú oproti našim predpokladom nižšie vzdelanie. Naopak, boli to rodiny prevažne so stredoškolským a vyšším vzdelaním. Faktorom spôsobujúcim nízku frekvenciu čítania deťom je úplnosť rodiny. Až v ôsmych rodinách z 28 matka žila bez partnera, čo znížilo frekvenciu čítania dieťaťa. Vo väčšine skúmaných rodín nemalo dieťa príležitosť pozorovať dospelého, ako číta knihu pre seba. Tým bolo pripravené o šance vytvoriť si model čitateľa. V rodinách sa realizovali činnosti podporujúce pregramotnosť (nacvičovanie písmen, hry s písmenami). Rodičia mali pomerne dobrú predstavu o potenciálnom vplyve čítania na dieťa, aj keď tento vplyv nevyužívali, pretože čítali deťom málo.

Kľúčové slová: čítanie deťom v rodine, gramotné prostredie domova, pregramotnosť

Abstract: One of the signs of a quality home environment is home reading to preschool children. The study concentrated on parents who read to children infrequently (never or once a month). The parents (n = 28) were selected from a larger sample of families (n = 402) who participate in a larger study of Czech families. The purpose of the study was to identify the family characteristics associated with low frequency of reading to children. A 26- items questionnaire was

administered to gather data on frequencies of reading to children, quality of home literacy environment and parents' beliefs about the impact of reading on children. Contrary to our assumptions, families who read to children infrequently do not have low education. Most of them completed secondary or higher schooling. Low frequency of reading to the child was associated with single parent families. In as many as 8 families out of 28, the mother had no partner. In the majority of families, the child had only a scarce opportunity to observe an adult reading – thus losing the chance to see a model of a passionate reader. Families performed literacy activities (letter training, letter games). The families had a relatively high level of beliefs about the developmental potentials of reading to children, though they did not use these potentials because they read to children infrequently.

Key words: reading to children, home literacy environment, early literacy

Dieťa získa prvé čitateľské skúsenosti a počiatočný kontakt s knihou už predtým, ako vstúpi do základnej školy. Väčšina detí sa dostáva k písanému slovu od útleho detstva. V mnohých rodinách je čítanie dieťaťu od raného veku súčasťou rodinného života. Je to tradičná a dobre zavedená prax. Prvé skúsenosti s čítaným slovom majú značný vplyv na rozvoj pregramotnosti dieťaťa a jeho vzťah ku knihe. Preto je úloha rodiny v rozvoji pregramotnosti dieťaťa v predškolskom veku jednoznačná. Rodiny sa však líšia tým, koľko úsilia a času investujú do čítania dieťaťu a tým, ako vnímajú potenciality tohto čítania na rozvoj čitateľských, jazykových a kognitívnych schopností dieťaťa v predškolskom veku.

Čítanie dieťaťu v rodine

Rodina má nielen socializačnú funkciu, začleňuje začleňovanie dieťaťa do spoločnosti, osvojovanie si jej pravidiel, hodnôt

a princípov, ale aj sprevádza dieťa do sféry gramotnosti. Otvára mu svet písanej literatúry, približuje mu proces čítania, učí ho vnímať hodnoty písaného slova a obsahy, ktoré prináša. V predškolskom veku ide skôr o rozvoj pregramotnosti dieťaťa ako o formovanie jeho gramotnosti (Kucharská, 2014; Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014). Významnú úlohu pri tomto rozvoji zastáva *čítanie deťom*. Ide o situácie, kedy rodičia predčítajú deťom príbehy, rozprávky alebo básne, kladú deťom otázky, vysvetľujú konanie postáv a kontext príbehu. V mnohých rodinách má čítanie pravidelný, až rituálny charakter. Odohráva sa v typických domácich situáciách, vymedzenom priestore a v ustálenej frekvencii. Rodičia spravidla čítajú deťom pred spaním, dieťa je uložené v postieľke, obyčajne samo rozhoduje ktorá kniha alebo príbeh sa bude čítať (Gavora, 2016).

V Českej republike a na Slovensku neexistuje dostatok dát, ktoré podrob-

ne opisujú, ako rodičia definujú svoju pozíciu pri tomto čítaní, ako toto čítanie prebieha a aké má na dieťa vplyvy. Zahraníčná literatúra ukazuje, že efekt tohto čítania môže byť značný. Napríklad Salin-skas et al. (2012) v rozsiahlom výskume fínskych detí ukázali, že čítanie deťom v rodine ako aj ďalšie podporné gramotné aktivity rodičov sa priaznivo prejavili na zvládnutí techniky čítania, keď dieťa prešlo do prvého ročníka základnej školy. Výskum v Izraeli (Korat, Ron, & Kein, 2008) dokumentoval významný vplyv rodičov na kognitívnu a emocionálnu stránku dieťaťa, keď čítali svojim deťom. Niklasov a Schneiderov (2013) výskum v Nemecku ukázal, že priaznivé gramotné prostredie je dobrým prediktorom rozsahu slovnej zásoby a fonologického uvedomovania detí a že nárskok, ktorý získali v tejto oblasti v predškolskom veku, pretrváva aj po nástupe do základnej školy.

Zásadný faktor čítania rodičov deťom je jeho pravidelnosť. Ak rodičia čítajú deťom len sporadicky a jedno čítanie trvá krátko, nemôže dôjsť k zásadnému rozvoju pregramotnosti. Nízka expozícia čítania neposkytuje dosť rozvojových stimulov na budovanie gramotnosti, ani na rozvoj kognitívnych schopností a rozširovanie vedomostí o svete. Menšia je i šanca na spoznávanie konvencií písaného textu (Clay, 2013), štruktúry príbehu (Breit-Smith et al., 2017), metaforického jazyka, získania senzitivity pre rytmus básne apod. Nedostatočné čítanie deťom v rodine prináša teda dieťaťu viacnásob-

né riziká, ktoré potom inštitucionálna výchova a vzdelávanie v materskej a základnej škole musí kompenzovať.

Faktory vplyvu

Tento výskum skúmal tri faktory, o ktorých môžeme predpokladať, že sú spojené s tým, koľko sa v rodine číta. Pôsobia jednak samostatne, jednak sa vzájomne posilňujú, takže ich celkový vplyv na pregramotnosť dieťaťa je kumulatívny.

Prvý faktor sú *sociálno-ekonomické charakteristiky rodičov*. Výskumy naznačujú, že tieto charakteristiky asociujú s tým, akú úlohu má v rodine gramotnosť a ako často a ako dlho čítajú rodičia svojim deťom (van Steensel, 2006; Powell & Diamond, 2012; Duursma, 2014). Medzi základné socio-ekonomické charakteristiky patrí vzdelanie a zamestnanie matky a otca. Tie zrejme súvisia s tým, koľko času venujú rodičia starostlivosti o dieťa, akými financiami disponujú na zabezpečenie materiálnej stránky rodiny a koľko úsilia sú ochotní investovať do rozvoja dieťaťa. Deti v rodinách s nízkym socio-ekonomickým statusom môžu mať málo vlastných kníh, gramotné prostredie rodiny nemusí byť bohaté a v rodine sa málo hrajú hry, v ktorých má dieťa šance spoznávať písmená. Deti týchto rodičov majú sťažený prechod z ústneho jazyka do jazyka písaného.

Druhý faktor je *gramotné prostredie rodiny* (home literacy environment). Je to súbor podmienok v rodine, ktoré umožňujú dieťaťu rozvoj pregramotnosti.

V zahraničí ide o rozvinutý a preskúmaný fenomén (Roberts et al., 2005; Hammer et al. 2007; Powell & Diamond, 2012). Zvyčajne obsahuje to, aký veľký a pestrý má dieťa repertoár kníh a iných materiálov na čítanie a akú intenzitu a obsah má interakcia rodičia s dieťaťom pri čítaní, akými tlačenými materiálmi na čítanie a prezeranie disponuje rodina (knihy, časopisy, encyklopédie), aká je frekvencia a dĺžka čítania deťom a ako prebieha interakcia rodič-dieťa pri čítaní. Je to napr. kladenie obrázkov dieťaťu, objasňovanie motivácie postáv v príbehu, vysvetľovanie neznámych slov a podobne.

Tretí faktor je *predstava rodičov* o rozvojových potencialitách čítania dieťaťu. Ide o to, akú úlohu pripisujú rodičia tejto činnosti, ako ju zdôvodňujú a aké vplyvy čítania na dieťa predpokladajú. Ide vlastne o projektovanie efektov čítania do budúcnosti. Výskumy ukazujú, že táto predstava, obzvlášť keď je dostatočne silná – t.j. je presvedčením rodiča – má vzťah k frekvencii a priebehu čítania dieťaťu (Lynch et al. 2006; Wiegel et al., 2006; Hammer et al., 2007; Tamášová & Šulganová, 2016).

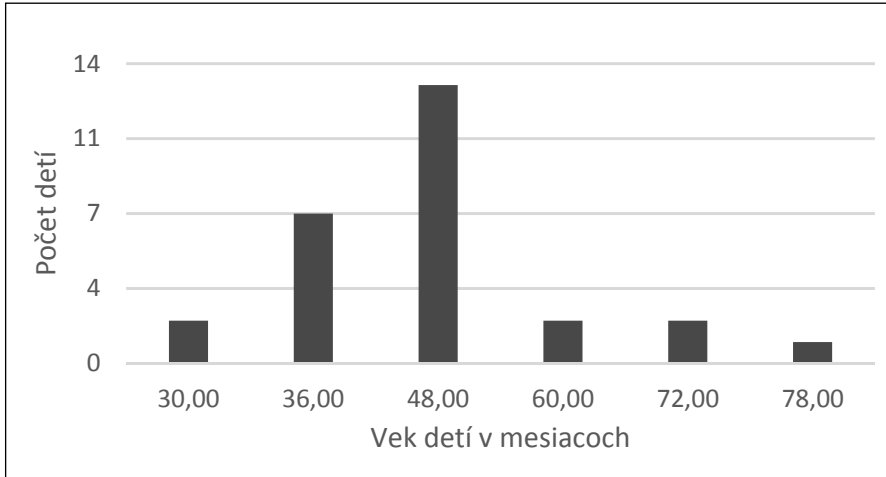
Preskúmanie týchto troch faktorov gramotného prostredia u vybraného súboru rodín viedlo k formulácii výskumných otázok uvedených nižšie.

Výskum

Vo výskume sme skúmali rodičov, ktorí majú deti v predškolskom veku a čítajú

im málo (t.j. ojedinele alebo jedenkrát za mesiac). Cieľom výskumu bolo bližšie preskúmať, čo je príčinou tohto nepriaznivého parametra čítania a odhadnúť, s akými demografickými a čitateľskými faktormi súvisí. Hľadanie týchto príčin a faktorov prináša čiastočný vzhľad do čitateľského prostredia rodín, ktoré majú deti predškolského veku. Pomáhajú nám lepšie pochopiť charakter a podmienky týchto rodín a prípadne ukázať, ktorým smerom by sa mali nasmerovať.

Predložený výskum má kvantitatívny charakter, ale na rozdiel od väčšiny výskumov založených na numerických dátach jeho cieľom nie je štatistické zovšeobecnenie. Je zameraný na malú skupinu rodín, ktorá bola vybraná zámerne podľa vopred stanoveného kritéria (nízka frekvencia čítania deťom) a poskytné výsledky, ktoré túto skupinu podrobne charakterizujú. Zovšeobecnenie na celú populáciu rodín s deťmi predškolského veku v Českej republike teda nie je cieľom štúdie. Zámerom je skôr získať koncentrovaný pohľad na vybrané rodiny. Malý počet subjektov, prirodzene, prinesie štatistické obmedzenia: nie je totiž vhodné vyjadrovať frekvenčné údaje v percentách, ale len v absolútnych číslach, aritmetické priemery v takýchto prípadoch fungujú len orientačne, z centrálnych mier výskumný súbor lepšie charakterizuje medián. Malý počet subjektov tiež spôsobuje, že viaceré ukazovatele (napr. korelácie) sú štatisticky nevýznamné a že nie je možné uskutočniť zložitejšie výpočty (napr. regresnú analýzu).



Graf 1. Vek detí v skúmaných rodinách

Vo výskume boli položené tri výskumné otázky:

1. Aké sú demografické charakteristiky rodín, ktoré čítajú deťom sporadicky?
2. Aká je miera podnetnosti gramotného prostredia v týchto rodinách?
3. Ako hodnotia rodičia vplyv čítania na vybrané stránky dieťaťa?

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorí 28 rodín vybraných zo súboru českých rodín ($n = 402$), ktoré sú súčasťou prebiehajúceho širšieho výskumu čítania deťom v rodine. V rodinách nečítajú deťom nikdy, resp. ojedinele (5 rodín) alebo jedenkrát za mesiac (23 rodín). Dĺžka jedného čítania

je u dvoch rodín do 5 min, u 16 rodín do 10-15 min. V troch rodinách čítajú deťom 20-30 min. Respondentmi boli buď matky ($n = 18$) alebo otcovia ($n = 8$). Dvaja respondenti údaj o pohlaví neuviedli. Dvadsaťtri rodičov malo jedno dieťa, štyria mali dve deti, jedna rodina neuviedla údaj o počte detí. Väčšina detí boli chlapci ($n = 15$). V rodinách dominovali štvorročné deti, na druhom mieste boli trojročné deti. Jednoročné, dvojročné a šesťročné deti boli v menšine (graf 1). V čase zberu dát všetky deti navštevovali materskú školu.

Výskumný nástroj

Výskumný nástroj tvoril dotazník, ktorého zámerom bolo zachytiť kvantitatívne

charakteristiky čítania deťom v rodine a rodinné faktory, ktoré s čítaním súvisia. Použili sme 26 položiek z 55 položkového dotazníka, ktorý bol použitý v inom výskume (Gavora, 2018). Išlo o tieto položky:

- a) Demografické vlastnosti rodiny: pohlavie respondenta a jeho dieťaťa, počet detí v domácnosti, vek dieťaťa, úplnosť rodiny, najvyššie vzdelanie rodičov a zamestnanie rodičov.
- b) Gramotné prostredie rodiny: frekvencia čítania dieťaťa, dĺžka jedného čítania dieťaťa, vek začiatku čítania dieťaťa, rozsah detského knižného fondu v domácnosti, frekvencia možnosti dieťaťa vidieť čítať rodiča pre seba a aktivity podporujúce pregramotnosť dieťaťa (Príklad položky: „Ako často nacvičujete s dieťaťom písanie písmen/slov?“).
- c) Predstava rodičov o rozvojových potencialitách čítania dieťaťa sa týkala rozvoja pamäti, uvažovania, predstavivosti, slovnej zásoby, poznania sveta, ponaučenia, obľuby kníh a prípravy na vstup do základnej školy. (Príklad položky: „Dieťaťu čítam, pretože to rozvíja jeho pamäť.“).

Otázky, ktoré zisťovali frekvenciu výskytu, mali päťbodovú škálu od „nikdy“ (1) do „veľmi často“ (5). Odpovede na položky zamerané na mieru stotožnenia sa s tvrdením mali škálu od „nesúhlasím“ (1) do „súhlasím“ (5).

Dotazník bol zadávaný rodičom v materských školách, ktoré navšte-

vovali deti respondentov. Rodičom bol vysvetlený kontext a cieľ výskumu a bol od nich získaný súhlas s pôsobením vo výskume. Dotazník bol vyplňovaný anonymne.

Výsledky

Demografické ukazovatele rodiny

Vzhľadom na to, že frekvencia čítania deťom asociuje so socio-ekonomickými charakteristikami rodín a že rodiny participujúce v tomto výskume čítajú deťom málo a krátko, vo výskume sme očakávali, že matka a otec majú nižšie vzdelanie a že charakter ich práce je skôr manuálny ako intelektuálny. Údaje však nepotvrdili tieto predpoklady (tabuľka 1). Pokiaľ ide o vzdelanie, u respondentov prevláda stredoškolské s maturitou, na druhom mieste je stredoškolské vzdelanie bez maturity. Dve matky a jeden otec získali iba základné vzdelanie. Aj korelácie medzi vzdelaním matky a otca a frekvenciou, resp. dĺžkou čítania deťom boli veľmi nízke (do 0,12) a potvrdili, že vzdelanie rodičov participujúcich v našom výskume nie je ukazovateľom, ktorý odhaľuje, prečo rodičia čítajú deťom málo. To isté sa týka zistenia o zamestnaní rodičov. U matky prevládala profesia odborníka (napr. zdravotná sestra, účtovníčka, obchodná zástupkyňa), u otca profesia vysokokvalifikovaného odborníka (napr. manažér, IT technik). To nenaznačuje, že by rodiny boli materiálovo chudobné

Tabuľka 1. Vzdelanie a zamestnanie rodičov

		matka	otec
Vzdelanie	základné	2	1
	stredoškolské	6	10
	stredoškolské s maturitou	11	11
	vysokoškolské	7	1
	chýbajúce údaje	2	5
Zamestnanie	robotník	1	2
	remeselník	3	7
	odborník	4	2
	vysoko kvalifik. odborník	2	11
	chýbajúce údaje	18	17

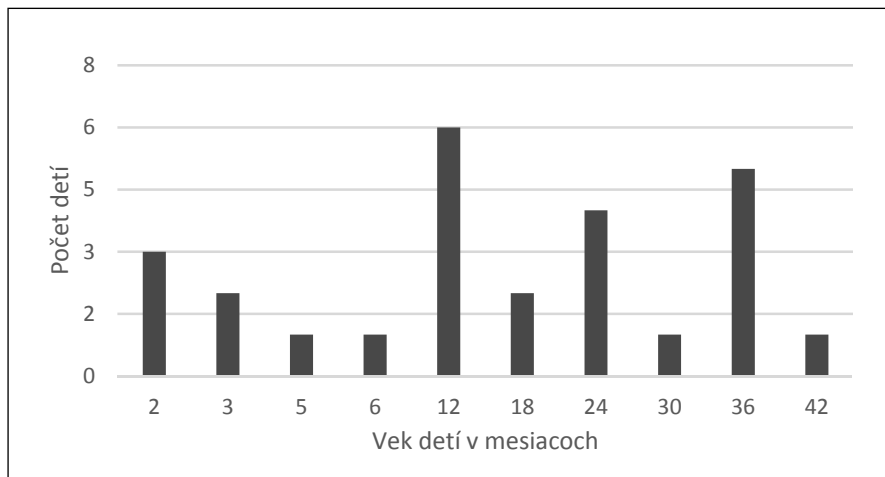
Pozn. Tabuľka vyjadruje absolútne počty výskytu

a že by ich kultúrna úroveň bola nízka. Pri interpretácii zistení o zamestnaní rodičov je však potrebné rešpektovať, že údaje sú poznačené veľkým počtom chýbajúcich údajov. Matky, ktoré boli na materskej dovolenke, nevyplnili v dotazníku svoje pôvodné zamestnanie a otcovia často odpovedali, že sú samostatne zárobkovo činnou osobou, čo sa však nedalo kategorizovať podľa zamestnania. Dôležitým zistením bolo, že až osem respondentov z 28 uviedlo, že žijú bez partnera. Nepritomnosť partnera môže významne ovplyvniť časové možnosti matky a spôsobiť, že sa nemôže venovať čítaniu, pretože je len sama, kto má na starosti domácu agendu. Je možné, že práve absencia otca v rodine bola rozhodujúcim faktorom, ktorý spôsobil nižšiu

frekvenciu čítania deťom a jej krátke trvanie.

Gramotné prostredie rodiny

V našom výskume sme mali zachytenú frekvenciu čítania deťom a jej dĺžku – čo bolo kritériom výberu rodín. K týmto údajom pridávame zistenie o *veku, kedy začali rodičia deťom čítať*. Tento vek odzrkadľuje dĺžku expozície dieťaťa čítaniu. Ak dieťaťu začali čítať v ranom veku, má dlhšiu expozíciu, než keď začali čítať dieťaťu v neskoršom veku. Veľkosť expozície čítania je faktor, ktorý významne prispieva k rozvoju gramotnosti dieťaťa (Niklas, Cohrssen, & Tayler, 2016). Graf 2 ukazuje značné rozpätie začiatkov čítania deťom, až 40 mesiacov. Tri rodiny



Graf 2. Vek detí, kedy im rodičia začali čítať

začali čítať vo veku dva mesiace. To je pomerne raný vek pre vstup dieťaťa do sveta gramotnosti. I keď chápanie čítaného textu u dvojmesačného dieťaťa je pravdepodobne veľmi nízke, dieťa získa iné benefity. Upevní si vzťah k matke, naučí sa vnímať hlásky, slová a vety, rozvíja si pozornosť. Kontrola dát ukázala, že jedna z týchto rodín mala ešte jedno dieťa, takže dospelí čítali staršiemu súrodencovi, pričom mladšie dieťa mohli byť pri čítaní prítomné. Na druhej strane, jedna rodina začala čítať dieťaťu až keď malo 42 mesiacov, t.j. 3,5 roka. Táto rodina premrhala pomerne dlhé obdobie, kedy mohla vplývať na rozvoj pregramotnosti svojho dieťaťa. Najväčší počet rodín začal čítať deťom vo veku 1 a 3 roky.

Dobrym ukazovateľom priaznivého

gramotného prostredia je *počet kníh*, ktoré dieťa vlastní. V našom výskume dvanásť respondentov deklarovalo, že ich dieťa má do 10 kníh a ďalších desať sa vyjadrilo, že má do 20 kníh. Desať detských kníh možno považovať za veľmi nízky počet. Repertoár jazyka, tém, príbehov a postáv je veľmi úzky a nevytvára predpoklad pre veľký a intenzívny rozvoj pregramotnosti dieťaťa. Je skôr ukazovateľom chudobného gramotného prostredia rodiny. Počet detských kníh koreloval viac so vzdelaním otca (0,33) ako matky (0,15) a veľmi nízko koreloval s povoláním otca (-0,17) i matky (-0,04). Vzhľadom na malý počet subjektov však korelácie nie sú štatisticky významné.

Nízku frekvenciu a dĺžku čítania teda mohlo ovplyvniť to, že dieťa nemá doma

Tabuľka 2. Aktivity podporujúce pregramotnosť dieťaťa

	N	Mdn	M	SD
Rodič spieva s dieťaťom	28	4	3,61	1,26
Rodič nacvičuje písmeňá	27	3	3,00	1,36
Dieťa sa hrá na počítači	28	3	2,89	1,40
Dieťa sa hrá s písmenami	28	3	2,86	1,18

Pozn. N = počet respondentov; Mdn = medián; M = aritmetický priemer; SD = smerodajná odchýlka;

dost literárnych zdrojov. Čítanie týchto rodičov deťom je tematicky úzke, obsahy sa stereotypne opakujú, čo môže viesť k zníženiu záujmu dieťaťa o čítanie. Z pozorovania detí predškolského veku je známe, že samy vyhľadávajú svoje knihy, listujú v nich a dokonca samy imitujú čítanie dospelého. Ak dieťa túto možnosť nemá, ocitá sa v nevýhode.

V ďalšom kroku skúmania gramotného prostredia domova sme hľadali súvislosť medzi frekvenciou, resp. dĺžkou čítania deťom a tým, *ako často dieťa vidí čítať členov domácnosti*. Nešlo ani tak o to, či sa dospelí venujú čítaniu vo voľnom čase, ale o to, či dieťa má možnosť toto čítanie vidieť. Takéto čítanie totiž pôsobí ako model čitateľa, ukazuje na vzťah človeka ku knihe a demonštruje čitateľské správanie. To môže pôsobiť na dieťa veľmi inšpiratívne. Tu sa ukázalo citlivé miesto skúmaných rodín. V 15 rodinách, čo je vyše polovica našej vzorky, dieťa vôbec nevidelo čítať dospelého v rodine alebo ho videlo čítať len jedenkrát mesačne. To naznačuje, že väčšina

týchto rodín nie sú veľkí čitatelia kníh. Je síce možné, že sa čítaniu nevyhýbajú, ale nečítajú pred dieťaťom alebo že predmetom ich recepcie sú iné zdroje než tlačeneé knihy (napr. časopisy, e-knihy, audioknihy). Potencialita tlačenej knihy je však inakšia. Vytlačená kniha vytvára špecifický zážitok, má umelecké kvality (obálka), vôňu tlače, svoje miesto na knižnej polici.

Priaznivé gramotné prostredie rodiny poskytuje deťom aktivity, ktoré dopĺňajú čítanie knihy a posilňujú a rozširujú jeho pregramotnosť. V našom výskume sme zisťovali, ako často sa deti hrajú hry s písmenami, ako často sa hrajú na počítači a ako často rodič s nimi nacvičuje písanie písmen. Okrem toho sme sa pýtali, ako často rodič s dieťaťom spieva pesničky. Spev má síce len voľný vzťah ku gramotnosti, ale odráža to, koľko času venuje rodič svojmu dieťaťu, čo je zaujímavý ukazovateľ, keď ho porovnáme s vlastným čítaním. Respondenti sa vyjadrovali na škále od 1 (nikdy) po 5 (veľmi často). Tabuľka 2 zobrazuje medi-

Tabuľka 3. Vplyv čítania rodičov na dieťa

	N	Mdn	M	SD
Pamäť	24	4	4,04	0,95
Predstavivosť	27	4	4,00	0,88
Slovná zásoba	26	4	3,88	0,82
Poznanie sveta	27	4	3,81	1,33
Uvažovanie	27	4	3,78	0,93
Ponaučenie	27	4	3,70	1,30
Príprava na ZŠ	27	4	3,70	1,23
Oblúba kníh	25	4	3,64	1,15

Pozn. N = počet respondentov; Mdn = medián; M = aritmetický priemer; SD = smerodajná odchýlka

án i aritmetický priemer, ten je však citlivý na výkyvy v distribúcii dát. Najvyšší medián vykazovalo spievanie rodiča s dieťaťom. Na päťbodovej škále je hodnota 4 vysoká, takže možno konštatovať, že skúmané rodiny sa venujú spievaniu s dieťaťom dosť často. Nacvičovanie písmen, hra dieťaťa na počítači a s písmenami majú medián 3, teda hodnotu v strede škály. Tieto zistenia sú priaznivé a vyznievajú lepšie ako frekvencia čítania deťom. Angažovanosť rodiča v nich je však menej náročná ako pri čítaní, kedy dochádza často k sofistikovanému dialógu s dieťaťom o čítanom obsahu.

Predstava o vplyve čítania na dieťa

Aj keď rodičia v našom výskumnom súbore čítajú deťom málo frekventova-

ne, musíme predpokladať, že majú istú predstavu o význame čítania pre dieťa a o tom, ktoré stránky dieťaťa toto čítanie rozvíja. Táto predstava má projektívne potenciality. Keď rodič túto predstavu pozná, môže ju využiť ako rámec pre svoje pôsobenie.

Respondentom sme poskytli osem rôznych stránok rozvoja dieťaťa (tabuľka 3) a požiadali ich, aby vyjadrili, do akej miery tieto stránky čítanie rozvíja. Použitá škála bola od 1 (nesúhlasím) do 5 (súhlasím). Tabuľka ukazuje, že respondenti vyjadrili pomerne priaznivé postoje. Medián je u všetkých ôsmich stránok rozvoja na štvrtej pozícii päťstupňovej škály. Môžeme teda predpokladať, že aj keď rodičia nečítajú deťom frekventovane majú prinajmenej presvedčenie o tom, že toto čítanie prináša dieťaťu benefity. Mediány v tomto

ukazovateli sú lepšie ako pri aktivitách podporujúcich pregramotnosť dieťaťa v rodine, kde len v jednej položke (Rodič spieva s dieťaťom) dosiahol medián hodnotu 4. Aritmetické priemery sú tiež vyššie a je u nich podstatne menší rozptyl (vyjadrený v smerodajnej odchýlke) ako pri aktivitách podporujúcich pregramotnosť dieťaťa (tabuľka 2).

Záver

Predmetom skúmania bolo 28 rodín, ktoré majú dieťa v predškolskom veku a čítajú mu knihy len sporadicky. Cieľom výskumu bolo hľadať vzťahy medzi týmto sporadickým čítaním dieťaťa a demografickými charakteristikami rodiny, jej gramotným prostredím a predstavou, ktorú majú rodičia o vplyve čítania na dieťa v predškolskom veku.

Napriek tomu, že boli rodiny vybrané zámerné, predpokladaná homogenita v skúmaných premenných sa nepreukázala. Výskum síce naznačil určité tendencie vo výsledkoch, ale ukázal aj istú rôznorodosť. Najdôležitejším zistením je, že vzdelanie rodičov (väčšinou bolo stredné a vyššie) nemalo tesný vzťah k frekvencii čítania dieťaťa, čo bolo proti našim predpokladom. Naopak, silným determinantom sa ukázala úplnosť rodiny. Takmer tretina respondentov žije bez partnera, čo iste spôsobilo nižšiu frekvenciu čítania dieťaťa. Gramotné prostredie skúmaných rodín nie je dostatočne podnetné. Jeho rozvojové potenciality sú slabé. Deti vlastnia málo kníh a niektoré

rodiny začali čítať dieťaťu až keď malo 3 a viac rokov. Čítanie kníh nie je štandardnou aktivitou členov týchto rodín, takže dieťa má nedostatok príležitostí vidieť, že sa niekto z rodiny sa venuje knihe. Aktivity rodičov podporujúce rozvoj pregramotnosti sú len priemerné. Činnosti viazané k jazyku (písmená), sú menej frekventované ako spievanie, čo je činnosť, ktorá si nevyžaduje písomný text. Dôležitým zistením je, že rodičia lepšie hodnotia možnosti vplyvu čítania dieťaťa ako svoje vlastné gramotné aktivity s dieťaťom. Toto je povzbudzujúce zistenie, pretože ak má rodič istú predstavu, môže ju realizovať, keď nastanú priaznivé podmienky.

Osobitnou otázkou, neriešenou v tejto štúdiu, je ako zvýšiť a skvalitniť čítanie deťom v rodinách. V Českej republike prebieha niekoľko rozsiahlych akcií slúžiacich na propagáciu čítania a na rozvoj detského čitateľa (*Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Noc s Anderse- nem*). Rodičia teda majú šancu inšpirovať sa jednak pri postupoch, ako organizovať čítanie deťom, jednak pri tom, aké knihy vyberať. Trh s detskými knihami a fond knižníc nebol nikdy taký široký, ako je dnes. Inšpirácie teda sú rodičom poskytované a šanca leží pred nimi.

Pokiaľ ide o metodologickú stránku štúdie, referujeme tu o *malom výskume* (small study; Hackshaw, 2008). Ide o formát skúmania, s ktorým je síce možné sa stretnúť aj v kvantitatívnom výskume, ale nie tak často ako vo výskume kvalitatívnom. Takýto výskum má obmedzenia,

ale i výhody. Jeho obmedzením je nízka štatistická výkonnosť, ktorá zabraňuje zovšeobecneniu zistení na celú populáciu. Malé výskumné súbory typicky produkujú nesignifikantné výsledky a dokonca ani neumožňujú použiť niektoré štatistické metódy, čo bol aj náš prípad. Naopak, ich prednosťou je možnosť pozrieť sa bližšie na podskupiny subjektov a poskytnúť jemnejší pohľad na skúmané osoby. Túto možnosť sme využili i my.

Vo výskume sme použili samohodnotiaci dotazník. O ňom je známe, že

respondenti nadhodnocujú seba, aby ich odpovede boli sociálne žiaduce. Ale v tomto výskume sa to zrejme neprejavilo. Neostýchali sa napísať, že deťom nečítajú, že majú málo kníh alebo že respondentka nemá partnera. Potešilo nás, že sme získali validnejšie odpovede, než sme predpokladali, k čomu iste prispela anonymita respondentov i to, že svoju situáciu považujú za štandardnú, takže nemajú dôvod niečo zakrývať.

Literatúra

- Breit-Smith, A., van Kleeck, A., Prendeville, J. S., & Duke, W. P. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading, 40*(4), 345–364.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. 3rd edition. Auckland: Global Education Systems.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology, 27*(1), 31–41.
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy, 14* (4), 435–458.
- Gavora, P. (2016). Preschool children in book-reading situations with parents. The perspective of personal agency theory. *Studia Paedagogica, 21*(4), 99–116.
- Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině. Výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace, 28*(1), 25–45.
- Hackshaw, A. (2008). Small studies: strengths and limitations. *European Respiratory Journal, 32*, 1141–1143.
- Hammer, C. Sch., Rodrigues, B. L., Lawrence, F. R. et al. (2007). Puerto Rican mothers' beliefs and home literacy practices. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 38*(3), 216–224.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and

- mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 223–247.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie. Pregramotnostní dovednosti a schopnosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviour. *Reading Psychology*, 27, 1–20.
- Morrow, L. M., & Paratore, J. (1993). Family literacy: Perspective and practices. *The Reading Teacher*, 47(3), 194–200.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Psychology*, 38(1) 40–50.
- Niklas, F., Cohrsen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *SAGE Open* 1–II.
- Powell, D., & Diamond, K. (2012). Promoting early literacy and language development. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 194–216). New York: The Guilford Press.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 345–359.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.–M., & Nurmi, J.–E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(6), 302–310.
- Tamášová, V., & Šulganová, Z. (2016). Promotion of family reading in the context of children's early reading literacy development. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(2), 9–28.
- Weigel, D. J., Matin, S. S., & Bennet, K. B. (2006). Mother's literacy beliefs: Connection with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191–211.

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
 Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky
 Štefánikova 5670; 760 01 Zlín
 gavora.p@gmail.com