

# Rozvoj čitateľských návykov detí v predškolskom veku v bilingválnych rodinách

## Development of Reading Habits of Pre-school Children in Bilingual Families

*Mária Belešová*

**Abstrakt:** Čítanie je v našom každodennom živote nevyhnutné, aby sme sa mohli rozvíjať ako jednotlivci v spoločnostiach, v ktorých žijeme, čo je dôležité pri učení sa v ranom veku. Hnacou silou tohto procesu učenia je nielen učiteľ, ale aj rodina. Cieľom tejto štúdie je zistiť a analyzovať preferencie rodinných čitateľských návykov, ktorými rodičia rozvíjajú u svojich detí pozitívny prístup k čítaniu. Na tento účel sa štúdia uskutočnila prostredníctvom pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí v predškolskom veku, pochádzajúcich z rozličných kultúr a bilingválneho prostredia. Pre účely výskumného snaženia sme oslovili 6 rodín. Predpokladali sme, že ak deti pochádzajú z odlišných prostredí, ktoré sa líšia špecifickými prvkami, komunikáciou, výchovnými štýlmi a etnickým a kultúrnym zázemím každej rodiny, budú aj vyjadrenia rodičov iné a v mnohom opodstatnené. Výsledky naznačujú, že všetci rodičia sa snažia rozvíjať u svojich detí čitateľské návyky už v predškolskom veku. Napriek tomu sa medzi odpoveďami rodičov objavujú aj tvrdenia, že čítať deti nebaví a uprednostňujú iné aktivity. Rodič si svoju „povinnosť“ čítať s dieťaťom plní najčastejšie vo večerných hodinách. Z tohto dôvodu je stále potrebné rozvíjať povedomie o čítaní, aby si rodiny lepšie uvedomovali vplyv svojej účasti na procese učenia sa čítať, ako zlepšiť čitateľské návyky svojich detí v ich najprirodzenejšom prostredí.

**Kľúčové slová:** kultúrne a bilingválne prostredie, rodinné prostredie, čitateľské návyky, interview s rodičmi, dieťa v predškolskom veku

**Abstract:** Reading is essential in our daily lives so that we can develop as individuals in the societies in which we live, which is important when learning at an early age. The driving force behind this learning process is not only the teacher but also the family. The aim of this study is to identify and analyze the preferences of family reading habits which parents develop a positive

approach to reading in their children. To this purpose the study was conducted through semi-structured interviews with parents of preschool children from different cultures and bilingual backgrounds. We addressed 6 families for the purposes of the research effort. We assumed that if children come from different backgrounds, which differ in specific elements, communication, educational styles and ethnic and cultural background of each family, the statements of the parents will be different and justified in many ways. The results suggest that all parents try to develop their children's reading habits as early as preschool. Nevertheless, parental responses include claims that children don't enjoy reading and prefer other activities. Nevertheless, parental responses include claims that children do not enjoy reading and prefer other activities.

The parent fulfills his "duty" to read with the child most often in the evening. For this reason, there is still a need to develop reading awareness so that families are more aware of the impact of their participation in the process of learning to read, how to improve their children's reading habits in their most natural environment.

**Key words:** cultural and bilingual environment, family environment, reading habits, interviews with parents, preschool child

## Úvod

Výkony žiakov v čitateľskej gramotnosti priamo úmerne súvisia od čitateľských návykov a postojov žiakov k čítaniu a tie sa majú začať formovať, rozvíjať a podporovať už v predškolskom období. Prostredie, v ktorom sa dieťa vyvíja od narodenia, je u každého jednotlivca rôzne. Líši sa špecifickými prvkami v komunikácii, výchovnými metódami, vplyvmi kultúrneho zázemia každej rodiny. Každý z nás sa rodí do určitého prostredia, ktoré nás po celý život ovplyvňuje. Okrem vrodenej danosti môže na náš ďalší vývoj pôsobiť prostredie buď pozitívne, ale aj stagnujúco. Záleží od podnetov a okolností, ktoré sa v konkrétnom čase a priestore skombinujú. Dospelý človek sa môže rozhodnúť a vymaniť z priestoru, začať život v nových podmienkach. Dieťa nie. Dieťa

je existenčne závislé od svojich rodičov a nemá možnosť výberu. Narodí sa do konkrétneho kultúrneho prostredia, kde postupne preberá hodnoty, normy a tradície komunity, osvojuje si spôsoby komunikácie najbližšieho okolia a svojím spôsobom aj ono aktívne mení alebo sa podieľa na zmene a fungovaní spoločnosti. Počas svojho vývoja sa stretáva s rôznymi podnetmi a aktivitami, ktoré mu umožňujú rozvoj kognitívnych, motorických, sociálnych či iných potrebných zručností. Jednou z typických zručností človeka je osvojenie si reči a následne osvojenie si písanej formy jazyka. Tento proces sa začína v prvých rokoch života dieťaťa a mal by pokračovať v neustálom sebarozvíjaní po celý život. Aby sa dieťa stalo gramotným, musí prejsť dlhú etapu od osvojenia si nielen materinského

jazyka (alebo jazyka spoločnosti, v ktorej žije), ale aj postupným zvládnutím jeho písanej formy od písmen, cez techniku čítania, až po schopnosť porozumieť textu a kritickému mysleniu.

## **Multikultúrne a bilingválne prostredie**

Na našom území žili už od nepamätí ľudia rozličného etnického pôvodu, sociálneho postavenia, náboženstva či jazyka. Etnická rozmanitosť je a bude každodennou súčasťou nášho života a každý jednotlivec patriaci k nejakej etnickej alebo národnostnej menšine bude jej súčasťou (Bačová, 2004). Kultúrny kapitál sa stáva nielen ľubovoľným súborom estetických a sociálnych dištinkčných znakov, ale skôr adaptačným súborom kognitívnych zručností (slovná zásoba, porozumenie čítanému, schopnosť riešiť zložitejšie matematické operácie a výpočty, ale i kritické myslenie a uvažovanie) a nekognitívnych vlastností a spôsobov správania (pracovitosť, vytrvalosť, disciplinovanosť, kooperácia, družnosť, sebavedomie a napríklad i tzv. locus of control – voľne preložené ako presvedčenie, že mám svoj život vo svojich vlastných rukách) (Farkas, 2003). Tieto „nástroje“ kultúrneho kapitálu a preferencie vedúce k úspešnému vyjednávaniu privedel hry v rôznych sociálnych oblastiach nie sú rovnomerne rozložené v rámci socioekonomického spektra a tieto rozdiely sú medzigeneračne prenášané, tvrdí

Gorčíková (2019). Podobne uvažujú aj Zápotočná a Urban (2020). Tvrdia, že podnetnosť rodinného prostredia je daná sociálno-ekonomickým statusom rodiny a prejavuje sa zaostávaním detí vo všetkých sledovaných parametroch jazykových kompetencií.

V súčasnosti si viac než kedykoľvek predtým chcú príslušníci rozličných kultúr plánovať vlastné životy, prispievať aktívne do spoločnosti a učiť sa žiť pozitívne v rámci kultúrnej, etnickej a jazykovej rôznorodosti. K tejto ceste vedie ešte jedna cesta, a tou je cesta k otvorenej spoločnosti ako spoločnosti, ktorá bezvýhradne prijíma všetkých ľudí bez ohľadu na ich pohlavie, farbu pleti, národnosť, kultúru, náboženské či ideologické presvedčenie. Podľa Zelinu (2000) otvorená spoločnosť je spoločnosť otvorená všetkým ľuďom a myšlienkam, je to kreatívna spoločnosť, ktorá prijíma výzvy budúcnosti a vie ich demokraticky a progresívne riešiť a naplňovať. Predpoklady k de/kódovaniu (Hall, 1980) kultúrneho bohatstva vedú k distribúcii a akumulácii kultúrneho kapitálu, ktorý je prenášaný vzdelávacím systémom a socializáciou. Kultúrny kapitál sa premieta do nerovnej kultúrnej schopnosti detí zvládnuť prostredie školy a porozumieť symbolickej a pedagogickej komunikácii. Vzdelávací proces ovplyvňuje spôsob, akým sa používa jazyk a zvyšuje schopnosť verbalizovať svoje myšlienky.

To, čo v tomto medzinárodnom multikultúrnom prostredí deti získavajú, nie je totiž len o vzdelaní, ale o celkovom

vnímaní sveta, vzťahov, tolerancii kultúr, náboženstiev, sebaaprezentácii a mnohom ďalšom. Získavajú aj bilingvizmus, ktorý chápeme aj ako schopnosť jedinca fungovať v dvoch jazykoch. Medzi lingvistami existuje široká škála definícií bilingvizmu.

Za najpriateľnejšiu definíciu bilingvizmu sa považuje schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov pri komunikácii s ostatnými, v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje (Štefánik, 2000). Lingvisti hovoria, že bilingválny je ten, kto ovláda dva jazyky na úrovni rodného jazyka, až po tých, ktorí tvrdia, že bilingválny je ten, kto má príležitosť používať dva jazyky na rôznej úrovni vo svojom každodennom živote. Každá ďalšia jazyková kompetencia otvára nové zdroje poznania a otvára cestu pre pochopenie kultúrnej a názorovej odlišnosti (Šatava, 2009).

### **Rozvoj čitateľských návykov v rodine**

Rodina ako prostredie, s ktorým sme najviac spätí, nás výrazne ovplyvňuje a my ovplyvňujeme ju. Vytvára vlastné kultúrne prostredie, ktoré formuje osobnosť detí. Ale je aj obrazom doby a jej politických, sociálnych, ekonomických, kultúrnych, ekologických a iných podmienok a zásad. Charakter výchovy v rodine sa mení podľa toho, ako je rodič schopný rešpektovať individuálne

potreby, požiadavky a záujmy detí a dať ich do súladu s vlastnými potrebami, požiadavkami a záujmami. Každé dieťa sa emocionálne viaže na rodinné prostredie, ktoré mu určuje prvé vzory správania, preberá názory na život, získava základné mravné normy. V každodennej interakcii je vo vzťahu rodič – dieťa dôležité, aby ich vzájomný kontakt bol citlivý a vzájomne akceptujúci osobnosť toho druhého, aby sa v rodine dodržiaval princíp ľudskosti (Tamášová, 2006). Jedným z relevantných činiteľov v procese učenia sa čítania v ranom veku je podľa Corral-Robles et al. (2020) rodina, najmä pokiaľ ide o vytváranie asertívneho správania k „chuti“ čítať. Konkrétne úloha matky je zvyčajne najrelevantnejšia, ktorá je do procesu čítania s deťmi najviac zapojená. Inými slovami, domovy rodín sú príjemným miestom pre rozvoj čitateľských schopností dieťaťa, pretože od toho bude závisieť úspech alebo neúspech jeho budúcnosti v škole.

Domáce gramotnostné prostredie je koncept, ktorý zachytáva rôzne aktivity dieťaťa a rodiča súvisiace s gramotnosťou (Sénéchal, 2006), ktoré možno všeobecne konceptualizovať do sfér, ako sú aktivity opätovného čítania s dieťaťom a štruktúra príležitosti získať čitateľské návyky, napr. prítomnosť kníh doma, klíma, ktorú rodičia vytvárajú pri čítaní kníh a pod. Spoločné čítanie rodiča a dieťaťa ukázalo, že deti predškolského veku, ktoré počúvali príbehy zodpovedajúce ich veku, aktivizovali oblasti mozgu podporujúcich porozumenie (Hutton

et al., 2015). Porozumenie textu u detí predškolského veku patrí k pomerne citlivým indikátorom podnetného prostredia, odráža okrem miery expozície a bohatosti interakcií pri čítaní deťom aj hodnotové nastavenie rodiny, aspirácie a postoje rodičov k čítaniu a vzdelávaniu (Landis, Umolu & Mancha, 2010). Griffin & Morrison (1997) skúmali prostredie „domácej gramotnosti“, ako predplatné časopisov a novín, používanie knižníc, sledovanie televízie a čítanie kníh a zistili, že to pozitívne súvisí so schopnosťami receptívnej slovnej zásoby detí v materských školách a s rozvojom ich komunikačných zručností. Paľa (2007) uvádza, že na škodu je fakt, ak televízia a internet nahrádza rodiča alebo vyplňa voľný čas detí a mládeže. Vážnym deficitom dnešnej doby je, že rodičia veľmi malou mierou participujú na reštrikcii mediálneho vplyvu, zvlášť pri sledovaní televízie. Prvým predpokladom správneho využitia médií - televízie vo výchove, je práve spoločné sledovanie televízie.

Viacerí odborníci sa zaoberajú otázkami, kedy vzniká vzťah dieťaťa k čítaniu a jednoznačne sa zhodujú, že tento vzťah je výsledkom viacerých činiteľov. Na vzťahu dieťaťa k čítaniu sa najviac podieľa prostredie, ktoré ho dennodenne obklopuje, vzory, príklady, nálada, atmosféra pohody či napätia, rodina, materská škola, to, ako sa stretáva so slovesnou tvorbou v hovorenej alebo písanej podobe a samozrejme, aj vrodené dispozície. Vzťah dieťaťa k čítaniu začína skôr ako vie dieťa čítať. Odborníci sa prikláňajú

k jednoznačnej súvislosti medzi čitateľskými návykmi rodičov a čitateľskými návykmi ich detí, pretože na dieťa najviac pôsobí osobný príklad, kultúrne prostredie rodiny, jej sociálna úroveň a ďalšie činitele. Dieťa je od narodenia „reflexne“ zvedavé, túži po poznaní, má snahu samostatne riešiť problémy, vymýšľať. A zároveň je vybavené schopnosťou napodobňovať. Dieťa napodobňuje, čo vidí okolo seba. Tým, že okolo seba vidí najprv rodičov, napodobňuje ich. Napodobňuje prvé zvuky a slová, spôsob vyjadrovania a reagovania na rozličné podnety, všetky reakcie, tie dobré, aj tie zlé. Dieťa od úplného začiatku svojho života všetko zaznamenáva, registruje a svojím spôsobom aj hodnotí a napodobňuje. V zásade platí, že rodičovský vzor je pre dieťa prvou a rozhodujúcou životnou inštrukciou, prvým ukazovateľom a posudzovateľom, čo je správne a čo nie, tvrdí Chaloupka (1995). Konkrétne možno hovoriť o rôznych akciách, pri ktorých rodiny zdieľajú so svojimi deťmi chvíle pri čítaní. Napríklad čítajú na miestach v dome, ako bližšie uvádza Corral-Robles et al. (2020), kde ich deti môžu pozorovať a napodobňovať. Taktiež sledujú televízne programy alebo programy pre deti na internete, vďaka ktorým si zlepšujú čitateľské schopnosti. Preto je možné dospieť k záveru, že rodinné návyky a postoje prispievajú k podpore čitateľských schopností.

## Vplyv podnetného prostredia

Dieťa v predškolskom veku prechádza rýchlym vývojom. Rozvíja sa citovo, rozumnovo, zväčšuje sa jeho slovná zásoba, samostatnosť, okruh záujmov a vlastných činností, zvedavosť, ako aj pohľad na vnímanie sveta okolo neho. V období predškolského veku pôsobí na dieťa veľa podnetov, ktoré sa môžu navzájom podporovať alebo negovať. Rodičia by mali deťom vytvárať podnetné prostredie na rozvoj v širokom slova zmysle, vo všetkých oblastiach (kognitívnych, umeleckých, citových, motorických). Tak, ako niektoré podnety môžu u detí podnietiť vzťah k čítaniu, tie isté podnety ho u iného dieťaťa môžu potlačiť. Podstatnú úlohu v rozvoji vzťahu k čítaniu majú zámerné, cieľavedomé, priamo kultúrne zamerané podnety pripravujúce „pôdu“ k budúcnemu čítaniu, ako napríklad čítanie rozprávok a rozprávanie sa o nich, obrázkové knižky, pesničky, riekanky a pod. Takéto podnety vytvárajú u dieťaťa skutočnosť, že slovesnosť v podobe čítania, rozprávania, spievania je rovnakou súčasťou jeho života ako jedlo, spánok, hračky.

Mnoho iných autorov a výskumov poukazuje na dôležitosť v začiatkoch nielen čítania, ale aj výchovných vplyvov, či pomoci pri výučbe v rodinnom prostredí. Túto oblasť by bolo možné analyzovať z viacerých hľadísk. Pre nás bude azda to najdôležitejšie pedagogicko-psychologicko-sociologické hľadisko. Maslová (2011) sa prikláňa k pedagogicko-psychologickému hľadisku, v ktorom má číta-

nie deťom ich rodičmi významný vplyv na tvorbu pozitívneho emocionálneho vzťahu dieťaťa k literatúre. Takýto pozitívny vzťah vedie k zvýšenému záujmu dieťaťa v neskoršom období o učenie, jeho schopnosti uspieť v škole a potenciálu stať sa celoživotným učiacim sa subjektom s benefitom podpory rozvoja vyjadrovacích schopností a rozšírenia slovnej zásoby. Prehľad do problematiky prináša i Morales (2015), ktorého vyjadrenia siahajú do následkov nepriaznivých údajov o stave „rodinného čítania“. Ak dieťa v predškolskom období nemá dostatok slovesných podnetov, ktoré by rozvíjali jeho fantáziu a cit, nahradí si tento čas inými aktivitami, v horšom prípade sa jeho schopnosti utlmia. To znamená, že slovesné podnety v predškolskom období z vonkajšieho prostredia sa môžu stať vnútornou motiváciou, potrebou pre čítanie v neskoršom veku. Preto má hlavne rodina zabezpečiť dieťaťu pocit bezpečia, spolupatričnosti, priestor, kde zažíva radosť, úspech, ale aj starosti, kde sa dieťa rozvíja ako plnohodnotný človek. K takým podnetom patrí spôsob, ako sa s dieťaťom jedná, rozpráva, zachádza, aký priestor sa mu necháva na jeho hry a zábavu, jeho prianiam a záujmom, ako aj dôslednosť, ktorou rodičia dieťa vedú k plneniu jeho povinností a zodpovednosti. Kožík Lehotayová (2020) tvrdí, že to môže byť jedným z včasných spôsobov, ako prebieha diagnostikovanie symptómov porúch učenia aj bez schopnosti dieťaťa predškolského veku čítať.

## Čítanie bez knihy nie je efektívne

Kniha je dôležitou súčasťou nášho života, je nositeľkou kultúry a vzdelanosti. Kniha zlepšuje pamäť, podporuje fantáziu. Kniha dovoľí odpútať sa od každodenných starostí a umožňuje snívať. Každý človek uprednostňuje iný knižný žáner a každý knižný žáner má aj svoje špecifiká. Ako uvádzajú Zápotočná & Petrová (2014), jazyková gramotnosť sa začína vynárať už v prvých rokoch života dieťaťa v závislosti od podmienok prostredia. Rozhodujúci význam vo vývine dieťaťa zohráva prítomnosť a pôsobenie písanej kultúry. Deti vyrastajúce v rodinách, ktoré takéto podmienky poskytujú, dosahujú v školskom vzdelávaní neporovnateľne lepšie výsledky a tento náskok si natrvalo uchovávajú na všetkých ďalších úrovniach vzdelávania. Túto skutočnosť dokumentujú výsledky celého radu výskumov, z ktorých vyplýva, že písaná reč má v predškolskom období nenahraditeľný rozvojový potenciál, a to nielen vo vzťahu vývinu jazyka a reči, ale aj vývinu poznávania a myslenia a že ako taká je rozhodujúcim predpokladom úspešného rozvoja funkčnej čitateľskej gramotnosti a následne celého kultúrneho vývinu dieťaťa.

Kniha a jej textový (literárny) obsah plnia viaceré významné funkcie. Slúži ako jazykový vzor, zdroj bohatej jazykovej variety, spisovnej, kultivovanej a vysoko rozvinutej podoby materinského jazyka. Prispieva k rozvoju hovorenej podoby

jazyka a komunikácie, stimulácii vývinu reči na úrovni všetkých jej zložiek – slovnnej zásoby, súvislého, gramaticky správneho, spisovného a sociálne primeraného vyjadrovania sa. Je bohatým zdrojom poznatkov, vedomostí a skúseností, rozvíja porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči, uvedomovanie si vzťahu medzi hovorenou a písanou podobou jazyka. Je dôležitým zdrojom pozitívnych zážitkov a skúseností podporujúcich motiváciu, záujem a vzťah k písanej kultúre a vzdelávaniu. Szentesiová (2017) uvádza, že knihy sú rôzneho zamerania, žánrového určenia i literárnej kvality, no s ich recepciou sa dieťa stretáva v pasívnej i aktívnej forme od najútlejšieho veku.

Čítanie a vzťah k nemu je napríklad v detskom veku preukázateľne determinovaný tým, aký postoj ku knihe zaujíma najbližšie okolie dieťaťa – rodina, ktorá dieťaťu sprostredkováva prvé kontakty s knihou a zvyšuje tak predpoklad ďalšieho intelektuálneho a emočného vývinu dieťaťa (Stanovich, 1986). Vzťah k čítaniu má byť súčasťou detského života. K tomu patrí aj podnetné prostredie, a to by mali vytvárať okrem hračiek aj knihy rozličných žánrov. Dieťa má vedieť, že knihy sú, existujú a patria do jeho najbližšieho okolia, v ktorom žije a majú miesto v jeho živote. Kniha ako výrobok tlačiarne svojou vecnou podobou, ilustráciami, obálkou, grafickou úpravou je vec, ale svojím obsahom tvorí literárne dielo. Je veľmi dôležité, aby dieťa malo ku kni-

hám vzťah, aby sa pre neho kniha nestala len zberateľským artiklom. Domnievame sa, že je neefektívne kupovať dieťaťu nové knihy, keď si rodič nenájde chvíľku času, aby sa s dieťaťom rozprával, čítal mu a spoločne trávili čas. Detská knižnica nemá byť ozdobou detskej izby, ale súčasťou dieťaťa, jeho spomienok a citového života. Trelease (1993) nabáda rodičov k čítaniu bez pohľadu na to, koľko majú práce. Jeho presvedčenie spočíva v tom, že prostredníctvom hlasného spoločného čítania rodičia taktiež pripravujú dieťa na budúci život.

Dnes môžeme hovoriť o počítačovej revolúcii spojenej s internetovou horúčkou, ktorá zachvátila celý svet. Internet postupne nahrádza bežné ľudské činnosti, tvrdí Paľa (2007). Ľudia cez internet nakupujú, zoznamujú sa, vzdelávajú sa, posielajú si listy a pod. Aj v ére rastúceho významu komunikácie IKT, konkrétne neobmedzenej dostupnosti textov na internete, sa aktivity na podporu čítania kníh môžu javiť ako zastarané. Je možné, že je to skôr naopak. Včasné získanie gramotnosti, ktoré si vyžaduje čitateľské schopnosti, sa stáva kľúčovým faktorom dosiahnutého vzdelania. Čím skôr, tým lepšie. Štúdia, ktorú realizovali Gorčíková & Šafr (2016), bola zameraná na vplyv sociokultúrneho zázemia rodín na rozvoj gramotnosti detí a predškolské čítanie. Aktuálna štúdia žiakov primárneho vzdelávania (uskutočnená v Prahe a stredných Čechách) ukázala okolnosť, podľa ktorej sa rozvíja gramotnosť a čítanie. Aktivity na socializáciu čítania

v rámci rodiny sa rozlišujú podľa rodičovského vzdelania. Týka sa to najmä dostupnosti príležitostí na modelovanie čitateľských návykov, ktoré predstavuje domáce čítanie kníh rodičmi. Ak k tomu dôjde, deti rozpoznávajú rodičov ako čitateľov a čítanie sa pre nich stane pravidelnou zákonitou voľnočasovou aktivitou, ako aj dostupnosťou kníh doma.

## Výskum

Hlavným zámerom predkladaného príspevku bolo prostredníctvom pološtruktúrovaných interview s rodičmi detí predprimárneho vzdelávania zistiť a analyzovať preferencie rodinných čitateľských návykov, ktorými rodičia rozvíjajú u svojich detí pozitívny prístup k rôznym textovým žánrom z pohľadu kultúrnej heterogenity zázemia oslovených účastníkov.

Pri formulovaní výskumných otázok sme sa snažili o to, aby otázky boli jasné a dali priestor na vyjadrenie postojev a aktivít, ktorými rodičia usmerňujú svoje deti vo výchove, s dôrazom na čitateľské návyky a zručnosti, ako aj vytváranie vzťahu k iným aktivitám. Keďže predškolské obdobie je obdobie charakterizované od troch rokov po šiesty rok života dieťaťa, otázky boli zamerané hlavne na rodinné prostredie, osvojenie si reči a komunikačných schopností, na vplyv rodiča ako sprostredkovateľa pri utváraní návykov dieťaťa. Pre náš vymedzený priestor v príspevku sme sa rozhodli bližšie opísať oblasť zameriavajúcu sa na



zistovanie stimulácie k čítaniu a metódy na rozvoj čítateľstva v predškolskom období. **Výskumná otázka** znie teda nasledovne: Akým spôsobom rodičia detí z rôznych kultúrnych prostredí stimulujú svoje deti k čítaniu a aké metódy používajú na rozvoj ich čítateľstva? Od tejto kľúčovej otázky sa odvíjali i ďalšie podotázky v zmysle čitateľských rituálov, využívania času rodičov a detí v predškolskom období.

K zberu dát bola použitá **metóda pološtruktúrovaných interview**. Realizácia interview sa skladala z troch častí - prípravnej, realizačnej a vyhodnocovacej. V prípravnej fáze sme stanovili ústredný cieľ výskumu, formulovali kľúčovú výskumnú otázku a zvolili vhodných účastníkov výskumu. V realizačnej fáze prebiehal samotný zber dát. Treťou fázou výskumu bol transkript. Šlo o prepis získaných nahrávok doslovným prepisom. Prepis získaných dát bol považovaný za počiatočnú fázu analýzy výskumu. Ďalšími fázami analýzy boli spracovanie, vyhodnotenie a formulácia záverov výskumu.

Otázky k téme výskumu boli vopred premyslené, aby čím najlepšie pomohli zmapovať rodinné prostredie participantov. Miesto interview tvorilo vo väčšine prípadov práve rodinné prostredie participantov, prípadne prostredie kaviarne. Pri realizácii výskumu sme sa osloveným výskumným subjektom snažili poskytnúť pocit diskretnosti s priestorom pre otvorenú komunikáciu a zabezpečenie takzvaného reportu. Pod slovom „report“

si predstavujeme vytvorenie priateľskej, uvoľnenej atmosféry, kde sa výskumný subjekt bude cítiť pohodlne a bude nám dôverovať. Výpovede rodičov boli nahrávané na zvukový záznam. Prepis rozhovorov bol doslovné prevedenie do písaného textu. Po prepísaní sme zoradili jednotlivé odpovede ku konkrétnej otázke a pokúsili sme sa o hľadanie určitého zhrnutia systému pojmov a vzťahov medzi nimi, ktorý vystihuje určitý jav.

**Výskumnú vzorku** tvorilo 6 rodín. Participantmi boli rodičia detí, ktorí žijú väčšinou v kultúrne zmiešaných rodinách (3 rodiny: Fany, Evka, Takako), ale aj rodičia zo slovenského prostredia, ktorí žijú v zahraničí (3 rodiny: Slávka, Aďa, Barbora) a vychovávajú svoje deti bilingválne. Pre dodržanie anonymity participantov, namiesto reálnych mien sú použité pseudonymy. Charakteristika výskumnej vzorky:

Fany: je Slovenka, hovorí plynulo anglicky a dohovoriť sa nemeckým jazykom. Manžel je Filipíнец, žijúci od jeho 12 rokov v Nemecku - ovláda nemčinu a angličtinu. Majú 3 deti (7 r., 4 r., 1 r.). Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí. Obaja sú vysokoškolsky vzdelaní. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, NJ).

Evka: je Slovenka, ovláda angličtinu. Jej manžel pochádza z Nigeru, má stredoškolské vzdelanie, plynulo hovorí anglicky, a nie celkom dokonale slovensky. Majú 2 deti (10 r., 4r.), žijú v Bratislave. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, AJ).

Takako: je Japonka, hovorí japonsky, trochu anglicky a slovensky. Jej manžel je Slovák, ovláda angličtinu a maďarčinu, trochu japonsky. Obaja sú vysokoškolsky vzdelaní v oblasti hudby. Žijú v Bratislave. Majú 2 deti (5 r., 2 r.). S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (SJ, JJ).

Slávka: je Slovenka, aj jej manžel. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní, majú 2 deti (6 r., 2 r.). Obaja ovládajú angličtinu, trochu nemčinu. S deťmi komunikujú od narodenia slovensky, v škole sa deti snažia komunikovať nemecky.

Ađa: je Slovenka, aj jej manžel. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní. Majú 2 deti (6 r., 3 r.). Obaja ovládajú angličtinu. S deťmi komunikujú od narodenia dvomi jazykmi (matka SJ, otec AJ).

Barbora: je Slovenka, aj jej manžel. Manželova rodina pochádza z Palestíny. Žijú v rakúsko-slovenskom pohraničí, obaja sú vysokoškolsky vzdelaní, majú 3 deti (6 r., 4 r., 2 r.). Obaja hovoria slovensky a anglicky, manžel ešte arabsky a španielsky. S deťmi komunikujú slovensky, v materskej škole začínajú komunikovať aj nemecky.

### **Interpretácia parciálnych výskumných zistení**

Zvažovali sme, ako uchopiť techniku analýzy dát pri získaných tak široko koncipovaných údajov. Zvolili sme techniku tematickej analýzy a opisu. Pri analýze

výskumných údajov sme postupovali tak, že sme transkripty rozhovorov vhodne usporiadali pre jednoduchšiu orientáciu. Detailné štúdium textových segmentov prvotne zabezpečilo odhaľovanie skutočností a faktov, ktoré identifikujeme ako významové kategórie. Postupovali sme od prvej odpovede, prvého participanta. Na základe jeho výpovede a údajov sme vytvárali sústavu významových kategórií a ich systém sme postupne zdokonaľovali. Pri nasledujúcom participantovi sme už existujúce významové kategórie prehodnocovali, premenovávali a menili tak, aby boli vyhovujúce a čo najpresnejšie charakterizovali výpovede všetkých účastníkov výskumu. Postupne sme vytvorili päť významových kategórií, ktoré zachytili podstatu sledovaného cieľa. Príspevok nemá ambíciu vytvoriť teóriu o skúmaných javoch, pretože ide o veľmi malú vzorku participantov, aj to z rôznych prostredí, ale ponúka analýzu a opis názorov rodičov a ich pohnútok, ktorými opisujú svoj vzťah k rodinnému čítateľstvu. V závere každého okruhu sa snažíme opísať určité zhrnutie názorov a odporúčenie pre prax.

### **Číta sa iba večer**

Belešová (2019) tvrdí, že každodenná komunikácia rodičov s deťmi je viacej zameraná pragmaticky. Podľa výchovného štýlu praktizovaného v rodine odráža uspokojenie individuálnych záujmov a potrieb jednotlivých členov. No rozvoj čitateľských návykov a lásku k čítateľstvu umožní len cieľavedomé

a zmysluplné pôsobenie v tejto oblasti a podnetné prostredie. Spája sa s vytvorením čitateľských návykov a rituálov, vhodnou atmosférou a zaangažovanosťou dospelých, ktorí by mali deťom ukázať, ako sa s rôznymi literárnymi žánrami dá pracovať. Viacerí odborníci sa zhodujú v tom, že rodičia by mali deťom pravidelne čítať každý deň aspoň 15 až 30 minút. Na otázku, ako často a kedy počas dňa čítajú rodičia deťom, väčšina rodičov odpovedala v intenciách odborníkov. „*Na nemáme pravidelné, jak to vyjde, s mladším synom som viac doma, tak čítame viac, so starším čítame pred spaním večer, keď dokáže vnímať aj dlhšie príbehy, alebo cez víkend, keď je čas.*“ (Fany) Cez deň rodičia uprednostňujú s deťmi pobyt v exteriéri a aktívny pohyb. Počas dňa preferujú iné aktivity. „*Čítame, keď máme čas, v priebehu dňa, ak sú deti rozbesnené, ukludním ich tak, že im prečítam rozprávku, kde sa skoncentrujú na inú tému.*“ (Barbora) Väčšina logopédov odporúča rodičom, aby čítali deťom pred spaním. Je to dobré jednak na rozvoj ich slovnej zásoby, jednak na rozvoj aj ich predstavivosti. Viacerí z našich participantov prikladali práve večernému čítaniu veľký význam, ktorý však bližšie nešpecifikovali. Domnievame sa, že večerné čítanie si volia preto, lebo väčšinu svojich bežných povinností už majú rodičia zvládnutú a aspoň pri ukladaní dieťaťa do postele sa mu aktívne venujú. Deťom čítajú večer pred spaním zhruba 30 minút. „*So synom čítame večer. S dcérou priebežne. Ona stále nosí*

*knihy a rozpráva 'čítam, čítam', a keď mám čas, tak si čítame.*“ (Slávka) Viacero odpovedí participantov sa zhodlo na čítaní večer pred spaním, s čím súvisel aj spôsob čítania. Slúži hlavne na upokojenie dieťaťa a prípravu na spánok. „*Ja im čítam v slovenčine, aj keď dcéra niekedy povie, že už nechce počúvať (pozn. Dobšinského rozprávky), lebo sa bojí.*“ (Takako) Dieťa v tomto čase potrebuje hlavne počuť hlas rodiča, prežívať s ním prítomnú chvíľu, zažiť pocit bezpečia, možno skôr prerozprávať pocity a nespracované zážitky. Belešová, Szentesiová & Jursová Zacharová (2018) upozorňujú, že čítanie je špecifickým rituálom v tom zmysle, že sa v ňom dieťa postupne osamostatňuje – keď dospeje do veku, že je schopné čítať samo, rodičia od večerného predčítania upúšťajú a túto aktivitu ďalej ponechávajú výlučne na dieťať. Aj to však má svoj význam, v „tichom“ samostatnom čítaní má dieťa možnosť lepšej regulácie práce s textom a slobodnejšieho vytvárania mentálnych reprezentácií textu, čo zároveň posilňuje imaginatívnosť myslenia.

### Domáce čitateľské rituály

Tak, ako deti potrebujú určitú dávku slobody, veľmi dôležité sú pre ne aj zvyky a rituály. Práve tie im dávajú pocit bezpečia, stability a vzbudzujú v nich radosť z očakávania. Očakávanie je tak spojené s nádejou, že dieťa môže opäť prežiť niečo pekné. V rodinách sú dôležité rituály spojené s určitými tradíciami a zvykmi. Pripomínajú im spoločné hodnoty a vzájomnú spolupatričnosť. **Rituály sú**

**v rodine dôležité. Budujú vzájomnú blízkosť a vzájomnosť, stabilizujú rodinné spolužitie, vnášajú do vecí poriadok a zmysel, uľahčujú procesy zmeny.** Rituály pri ukladaní dieťa na spánok dodávajú istotu a zbavujú dieťa strachu. Rozprávka na dobrú noc, mamin alebo otcov známy hlas v blízkosti poskytuje dieťaťu uvoľnenie napätia a umožňuje mu spokojne zaspáť. Ako potvrdili odpovede rodičov, aj keď sami nečítajú knihy, deťom knihy čítajú. Niektorí si zaviedli rituály na zvládnutie školských a pracovných povinností. „Keď je školský rok, naše deti sú celkom kludné a máme všetko také usporiadanejšie. Vieme, že **keď idú do postele, tak si čítame**, víkendy trávime na výletoch, máme režim. Máme takú jednu vianočnú knižku, o zvieratkách, ktorú si čítame už tretí rok a strašne nám to príde milé pred tými Vianocami. Dostali sme takú knižku, Adventný kalendár, a tam sú úplne také maličké rozprávočky a každý deň pred tými sviatkami si prečítame jednu.“ (Adka) Prekvapujúci bol rituál, kde sa „dôverne“ číta len jednému z detí. „Keď je klud a dcéra spí, to máme ako taký **rituál pred spaním**. Niekedy ho to aj rozruší, neviem, ale už je na to zvyknutý a je to jediný čas, ktorý na to máme, má to veľmi rád a nechce prestať, žobre, že ešte, ešte...“ (Slávka) Participantka v interview si túto skutočnosť dobre uvedomuje. Iba jedna matka na čítanie pred spaním nazerá ako na nevhodnú aktivitu práve z kontraproduktívneho dôvodu, ako sama uvádza. „Rituály nemáme, skôr

*využívam chvíľky, väčšinou jedna rozprávka a zase závisí od toho, že koľko máme času. Ale nikdy nie pred spaním. Pretože moje deti majú veľkú fantáziu a mala som pocit, že **čítať pred spaním je absolútne kontraproduktívne**. Vždy to bolo, umyť, lahnúť, spať, už sa nečíta. Občas sa k tomu uchýlime, ale nie je to v posteli.“* (Barbora) Podobný postreh „nevhodnosti čítania pred spaním“ sa objavil aj u Slávky. „Ak vidím, že nerozumie nejaké slovo, tak mu ho vysvetlím, a vždy to musím ukončiť, lebo potom **jeho otázky nemajú konca-kraja** a nikam by sme sa nedostali. To by sme boli hore do polnoci, že by sme špekulovali a tak.“ (Slávka) Iný rodič na tému rituálov poznamenal. „Rodinné rituály máme, ale netýkajú sa čítania. Jeden čas sme skúšali v rámci modlitby aj čítanie detskej Biblie, ale neujalo sa to.“ (Evka) Podľa inej participantky je namiesto čítania vhodné aj upokojenie dieťaťa pozeraním iných programov. „**Rituály sa týkali pozerania Youtube** s japonskými programami, veľa toho pozná. Nám to pomohlo, lebo deti sa na tom veľa naučili a tešili sa. Deti videli vzor v inom dieťati, čo dokáže a opakovali: obliekanie, obúvanie, zapínanie gombíkov, umývanie zubov...dieťa zaujíma to, v čom rastie, s čím sa stretáva a chce to robiť.“ (Takako)

Ak spoločné čítanie rodičov s dieťaťom chápeme ako rituál, potom okrem posilnenia jazykovej kompetencie u detí má aj výraznú stabilizačnú funkciu. Význam rodinných rituálov spočíva v tom, že sa nimi uskutočňujú tri základ-

né procesy: transformácia, komunikácia a stabilizácia. Rituál tak uľahčuje proces zmeny, pretože presne predpisuje priebeh (Morgensternová, Šulová & Schöll, 2011). Voľné chvíle počas večerov alebo víkendov poskytujú rodinám možnosť vybudovať zmysluplnosť rituálov. To by mohlo znamenať stanovenie modelu pre večery s vymedzenými úlohami a povinnosťami všetkých rodinných príslušníkov. Friesen (1990) sem zahrňuje aj rodinný čas čítania a spoločného diskutovania.

### Rozvíjanie čitateľských návykov detí

Rozprávanie sa s dieťaťom na akúkoľvek tému, o prečítanej rozprávke, listovanie v encyklopédii alebo katalógu hračiek, vymýšľanie si fantastických príbehov, patria medzi užitočné chvíle, ktoré rodič môže stráviť so svojím dieťaťom. Zároveň pomáha dieťaťu vnímať, chápať, myslieť, rozvíjať si slovnú zásobu, formulovať prvé vety, hodnotiť situácie a osvojovať si normy spoločenského správania, ako aj rozvíjať schopnosť kriticky myslieť. „Počas čítania si **rozvíja fantáziu**. Sám rozpráva o tom, čo bolo v knihe a prepája si jednotlivé príbehy.“ (Fany) Rodič a dieťa si pri čítaní vytvárajú medzi sebou dôverné puto a dieťa zažíva pozitívne emócie, ktoré sú základom pre vytvorenie si vzťahu ku knihám a čitateľským návykom. Niektoré deti pri čítaní počávajú s otvorenými ústami aj očami a žijú vo svojom svete fantázie a nechcú byť rušené. „Oni sa *veľakrát pýtajú, čo to znamená, o tom*

*diskutujeme, ak nerozumejú nejaké slovo. Niektoré knihy majú obľúbené a stotožňujú sa s hrdinami, **rozmyšľajú o tom**.” (Aďka) Iné deti sú nedočkavé a túžia sa hneď podeliť o dojmy a rozvíjať tému, alebo sa pýtajú na neznáme slová, alebo významy. Preto, ak rodič chce s deťmi diskutovať a rozoberať situácie nastolené v texte, je dobré si nájsť na to vhodný čas. Niekedy dieťa vôbec nepočúva, čo sa mu číta, len potrebuje byť s niekým, ku komu si vytvára vzťah. Ako potvrdili odpovede rodičov, deti sa najviac pýtajú, ak nerozumejú nejakému novému alebo cudziemu slovu. Ak ich niečo zaujme, tak rozvíjajú tému a vymýšľajú vlastné príbehy alebo sa stotožňujú s knižnými hrdinami. Niektorí rodičia systematicky pracujú s deťmi na rozvíjaní jemnej motoriky a pracujú aktívne aj s knihou. „Často sa pri čítaní sa rozprávame alebo ma preruší a **vymýšľa si o hrdinovi ďalšie vlastnosti** či činnosti, musím jej rozprávať rozprávky, ktoré si sama vymyslí. Od troch rokov s deťmi robím systematicky cvičenia. Pracovné listy, veľmi ich to bavilo, starší syn sa vedel koncentrovať a mladší to po ňom opakuje. Čítanie a rozprávanie sú narovnaكو využívané ako pracovné listy.“ (Barbora) Niektoré deti rady rozprávajú iným, hlavne svojim vrstovníkom o knihách a témach, ktoré v nich vyvolávajú smiech a fantáziu. „Tá Pipi Dlhá Pančucha sa mu veľmi páči, lebo to je také smiešne a **hrozne sa na tom zabáva**, všetkým rozpráva, aké je to smiešne. On si rád pozerá detské encyklopédie o požiarnikoch a **chce***

*to so mnou preberať, čo sa tam deje, alebo o dinosauroch, to si pozrieme a potom sa o tom rozprávame, kedy vyhynuli a ako padol ten meteorit a čo sa stalo.“* (Slávka)

### **Nečitateľské metódy rozvíjania vzťahu dieťaťa ku knihe**

Viacerí rodičia rozvíjajú vzťah detí ku knihám aktivitami spojenými s písaním, kreslením, vypracovávaním pracovných listov. Už v predškolskom veku deti poznávajú písmenká z vlastnej iniciatívy a snažia sa napodobňovať starších súrodencov (ak ich majú). *„Dcéra má štyri roky a je v štádiu, kedy začína čítať, pozná všetky písmená. Zastaneme pred lekárňou a čítame si písmenká a syn to celé prečíta.“* (Aďka) Takmer metodický prístup k rozvíjaniu vzťahu detí ku knihe má matka troch detí. *„Často si kreslia písmenká a čísla, sami od seba. Robia pracovné listy, rozprávame sa veľa o tom, čo vidíme v Bibiáne (pozn. medzinárodný dom umenia pre deti, sídliaci v Bratislave), ako to asi urobili. Na počítači skladajú puzzle, a keď sa im to podarí, tak im povieme o tom obrázku, z akej knihy to je, kto je autor, kto to ilustroval. Vysvetľovali sme si, akým smerom sa číta, na niektorých knihách vzadu je fotka autora a vtedy sa porozprávame, kto to je, kde je obsah a čo to znamená, čísla strán a podľa toho si vedia nájsť rozprávku.“* (Fany) V predškolskom veku je možné postrehnúť i prvotné základy budovania gramotnosti, kde nepochybne patria i prvotné impulzy v zmysle rozvoja čitateľskej gramotnosti.

Nastáva rozvoj jemnej motoriky, s čím súvisí i rozvoj kresby dieťaťa. Práve v tomto období je najviac viditeľný prechod od „bezhlavého“ čmárania, až ku schopnosti dieťaťa dobre znázorniť základné znaky jednotlivých objektov. Medzi grafickým obrazom a obraznou predstavou existuje množstvo interakcií. Vznikajú priamo z napodobňovania, avšak prvotný spôsob kresby napodobeninou nie je, ale je skôr súčasťou jednoduchej hry (Pondelíková, 2011). *„Naše deti od mala začínali s magnetkami a písmenkami. Keď začal syn chodiť do škôlky, dostávali sme kartičky, na ktorých sa učili výslovnosť – na jednej strane obrázok, na druhej písmenká. S tým sme pracovali, ale až od škôlky, lebo som nevedela posúdiť, či dieťa už je vekovo aj rozumovo zrelé to pochopiť. Teraz aj v rámci násobilky tiež máme kartičky a s tým sa hráme. Tiež hry 'bomby'. Hovoríte si... jedna kartička – koľko slov vám napadne a prehadzujeme si ju ako bombu, ktorá potom vybuchne...“* (Aďka) V spojitosti s čítaním rozprávok a následného kreslenia s dieťaťom umožňuje dieťaťu plnohodnotný základ pre jeho budúci vstup do školského prostredia, umožňuje uspokojiť detskú zvedavosť a hravou spontánnou aktivitou obohacovať jeho vnútorný i vonkajší svet, prostredníctvom obrazového vnímania (Šulganová, 2013). Pre deti sú veľmi inšpiratívne práve knihy, ktoré obsahujú množstvo pestrofarebných obrázkov, vytvárajúcich inšpiratívny vzor a príklad pre rozvoj ich výtvarných zručností. Čo sa týka hier, v rodinách detí prevláda pexeso, puzzle,

lego, autá a spoločenské hry. Niektorí rodičia potvrdili aj hranie slovných hier na rozvíjanie slovnej zásoby, tvorenie otázok a rozširovanie si vedomostí. „Oni majú radi spoločenské hry, aj ich to baví. Veľmi radi počúvajú rozprávky aj pesničky, keď sme na cestách a **hráme sa slovné hry, riekanky.**“ (Fany) V hudobníckej rodine Takako sa ako nový žáner objavuje čítanie nôt a hra na hudobný nástroj. „Pri spievaní si rozvíjajú aj novú schopnosť – **čítať noty**, čo ich obohacuje. Pri hraní na hudobný nástroj si rozvíjajú jemnú motoriku, vytrvalosť, zodpovednosť... V škôlke sa teraz učia písmenká. Niekedy doma skúšame spolu napísať meno. Hiraganu len napísať meno, kandži znaky (pozn. kandži sú sinojaponské ideogramy používané spolu so slabičným písmom hiragana a katakana pri zápise japončiny) aj v Japonsku až od siedmich rokov po troškách (pozn. hiragana a katakana sú japonské slabičné písmená, kde v slabičnom písmene jeden znak predstavuje celú slabiku a nie jednu hlásku). Ako 6-ročné deti musia vedieť hiraganu a katakanu. Aj škôlka učí. Dcéra sa chce učiť po japonsky, aj chce rozprávať, ale syn nie.“ (Takako) V Japonsku majú veľmi dobre prepracované prípravy pre deti na jemnú motoriku, uvoľňovacie cvičenia, cvičenia na logiku, matematiku pre jednotlivé vekové skupiny s gradáciou k vyšším ročníkom.

### Čítanie vo voľnom čase?

Pri téme o rozvíjaní čitateľských návykov by bolo najideálnejšie, ak by dieťa videlo

vo svojom najbližšom okolí čítať svojich rodičov a ďalších príbuzných a televízor, ako aj iné médiá, pozerali doma len minimálne. Počítače, televízor, tablet, mobil sú silné lákadlá a takmer vždy prehlusia túžbu po čítaní. Ak si na ne dieťa zvykne, potom len veľmi ťažko prechádza k inej, často tvorivejšej a zmyslupnejšej činnosti a len pasívne preberá informácie bez ďalšej vlastnej aktivity. Samozrejme, že sa vplyvu technológií nedá úplne vyhnúť, ale je vhodné, aby rodičia mali pod kontrolou, ako ich deti trávia čas. Veľakrát sa stane, že rodič nemá čas sa venovať deťom, lebo má nastavené iné „priority“. Vo všetkých odpovediach na trávenie voľného času sa rodičia zhodli v tom, že sa ich deti venujú aktivitám, ktoré radi robia. Športujú, hrajú na hudobné nástroje, hrajú sa svoje obľúbené hry. „U nás je **to z každého rožku trošku**, odkedy sme sa presťahovali na vidiek, DVD sú nedotknuté, nemajú na to čas, TV si zapnú cez víkendy, keď sme doma, a to len programy o zvieratách. V škôlke začali navštevovať rôzne umelecké smery a obdivujú hrajú na piano. Chodia aj na tenis. Ak mi povedia, že niečo chcú robiť, tak im to umožníme, aby to vyskúšali. Šport milujú, výborne lyžujú. S manželom tiež športujeme.“ (Adka) Televízor a hry sa snažia mať rodičia pod dohľadom. „Povedala by som, že **je to vyvážené**, aj športujú, aj pozerajú televízor, hrajú sa na mobile, ale všetko je to pod dohľadom a časovo obmedzené.“ (Evka) „Neviem čo prevláda, asi najviac hudba. Máme doma klavír aj bicie, syn sa učí na bicie, tak hudba veľmi

*často. To závisí, aké majú deti obdobie.*“  
(Slávka)

Ako nasvedčujú odpovede participancov, rôznorodosť kultúrneho prostredia a podnetov je prínosom pre raný rozvoj dieťaťa. Spôsob komunikácie v rôznych jazykoch, práca s knihami, vytváranie pozitívnej klímy v domácnosti, ako aj vzťahov v komunite rodičov a školy, kde sa deti cítia spokojne, sú určujúcimi faktormi pre harmonický rozvoj detí. Sprostredkovanie akéhokoľvek literárneho žánru pre dieťa by sa malo robiť veľmi citlivo a malo by vychádzať zo záujmov dieťaťa. Je potrebné učiť deti pochopiť rôznosť ako samozrejmu súčasť existencie. Už len fakt, že japonské (matka Takako) a arabské (matka Barbora) deti čítajú knihy úplne inak ako európske, je toho dôkazom. Navyše deti z rôznych prostredí musia zvládnuť aj iné písmo ako abecedu, čo si vyžaduje intenzívnejší a skorší prístup k jeho osvojeniu. Je potrebné hravou a včasnou formou deťom priblížiť rozmanité čitateľské návyky.

## Diskusia

Rodina je považovaná za prvú inštitúciu, ktorá v prvých rokoch v živote dieťaťa zohráva najpodstatnejšiu úlohu a svoj podiel má aj v podpore rozvíjania čitateľských návykov. Vzťah k čítaniu sa u detí začína formovať dávno pred jeho vstupom do školy. Stotožňujeme sa s názormi Petrovej & Valáškovéj (2007), že počiatkové praktiky gramotnosti sú

súčasťou každodenného života, deti sa učia na základe sledovania činností dospelých. I čitateľská gramotnosť má svoje limity v rodinnom prostredí, hovoríme o čítaní s dieťaťom v rodine. Rodičia primárne nevedú svoje deti k čítaniu a písaniu podľa určitého systému typického pre školské prostredie, kde sa podľa jednotlivých krokov dosahuje čitateľská gramotnosť, ale na základe záujmu a motivácie dieťaťa. Rodinné prostredie preto v danej problematike predstavuje nesystematické prostredie, ktoré je však nenahraditeľné v oblasti optimálneho rozvíjania gramotnosti vo všeobecnosti.

Zo psychologického hľadiska dieťa vníma pravidelné aktivity ako žiaduci rituál, ktorý si pamätá do dospelosti. Zásada a princíp opakovania podporujú vzťah k čítaniu. Sporadickosť a náhodnosť v domácom čítaní vedie skôr či neskôr k zániku čitateľských aktivít a návykov. Dalo by sa to prirovnať k športovej aktivite. Pokiaľ športovec nebude trénovať a pripravovať sa, výsledky na zlepšenie sa nedostavia. Rovnako to funguje aj s čítaním. Ak je čítanie v rodine vnímané len ako nevyhnutný a istým spôsobom dočasný prostriedok splnenia pragmatického cieľa, ovplyvňuje to nielen jeho frekvenciu (častosť), prístupnosť textových žánrov a ich výber, ale aj druh a motiváciu čítania, tvrdia Bešešová, Szentesiová & Jursová Zacharová (2018). Harste et al. (1984) poukaze na to, že dieťa na konci svojho vývinového štádia predškolského veku má konkrét-



ne predstavy o tom, čo je čítanie a písanie, a možno teda konštatovať, že má isté informácie o jazyku a gramotnosti. Výučba v školskom prostredí by tak mala byť zameraná na to, čo dieťa už vie, má podporovať jeho slovnú zásobu a jeho ďalší rast v zmysle rozvoja čitateľskej gramotnosti. Je to naozaj tak?

Čítanie kníh a aktivity spojené s čítaním sa umiestňujú na posledných priečkach voľnočasových aktivít väčšiny detí, nielen z nášho výskumu. Agentúra TNS Slovakia realizovala v roku 2006 výskum s rodičmi detí na tému „Deti a médiá“. Do výskumu bolo zapojených 360 rodičov, ktorí majú celkovo 451 detí vo vekovej kategórii 4–15 rokov. Čiastkový cieľom bolo zistiť, do akej miery sa deti venujú čítaniu kníh a detských časopisov a počítačovým hrám alebo iným počítačovým činnostiam. Ak vezmeme do úvahy priemerný čas počas týždňa, ktorý dieťa trávi čítaním kníh a detských časopisov a priemerný čas, ktorý dieťa trávi sledovaním TV, výpovede rodičov ukázali, že televízii deti venujú trojnásobne viac času. Výskum Čukana & Pollákovéj (2007) na vzorke 1070 žiakov v stredných školách ukázal, že k najdôležitejším aktivitám stredoškolskej mládeže patrí posedenie s priateľmi (63,8%), šport (52,5%), surfovanie po internete (22,4%), sledovanie TV (21,7%) a čítanie sa ocitlo na poslednom mieste (15,3%). Hoci sa výskum vťahoval na stredoškolákov, myslíme si, že podobné dáta by sme získali aj u mladších žiakov navštevujúcich základné školy. V minu-

losti ľudia nečítali, pretože cena kníh bola vysoká a vzdelanie nebolo dostupné pre každého. Domnievame sa, že čítanie v rodinách je v dnešnej dobe považované len ako dodatočná výplň voľného času. Uprednostňované sú celkom iné aktivity. V komplexe najčastejšie uvádzaných záujmových aktivít sú pohybové aktivity v preferencii záujmov žiakov na prvom mieste spolu so sledovaním televízie a trávením času pri internete. Rodina predstavuje dominujúci výchovný činiteľ a jeden z určujúcich identifikačných vzorov. Zistili sme, že podiel rodičov v procese formovania, stimulovania a rozvíjania čitateľských návykov detí v predškolskom období je v rodinách zastúpený minimálne, v porovnaní s pohybovými aktivitami a hrou na hudobnom nástroji ako súčasti záujmových činností detí.

V rozhovoroch s rodičmi sme očakávali, že rodičia, ktoré svoje deti vychovávajú v odlišnom kultúrnom prostredí a značný vplyv na výchovu má aj bilíngvizmus, budú svoje deti podporovať v čitateľských aktivitách iným spôsobom, ako, povedzme, monolingválne rodiny. Máme na mysli variabilný výber multijazyčných kníh, „jednoduchý“ transfer poznatkov o kultúre prostredníctvom obrázkových kníh, rozhovory o neznámych slovách s ich bezprostrednou interpretáciou, kladenie otázok, kritické uvažovanie nad reáliami napr. knižných rozprávok v odlišných kultúrach, možnosť spoločne stráveného voľného času pri knihách atď.

Hoci sa v rodinách komunikuje aj

troma jazykmi naraz, nemá to vplyv na rozvoj čitateľských návykov. Pre budúce výskumné zámery a zabezpečenie objektivity dát každopádne odporúčame rozšíriť výskumnú vzorku a sledovať aj iné premenné, ktorú môžu značne ovplyvniť výsledky tohto typu výskumu (spôsob, akým rodičia detí z rôznych kultúrnych prostredí stimulujú svoje deti k čítaniu). Mohlo by ísť napríklad o podmienky rodinného zázemia, štýl rodinnej výchovy, vzdelanie rodičov, trávenie voľného času rodín a podobne. Z longitudinálneho hľadiska by bolo zaujímavé sledovať aj úspešnosť bilingválnych (multilingválnych) detí v školskom prostredí, a to vzhľadom na dosahovanie ich čitateľských úspechov napríklad aj v kontexte k motivácii učiť sa.

## Záver

Spôsob komunikácie a realizácie konkrétnych čitateľských aktivít s deťmi predstavujú faktory, ktoré ovplyvňujú pozitívny rozvoj ich neskoršej čitateľskej gramotnosti detí. Predpoklad úspešnosti predstavuje podnetné prostredie, kde je pre dieťa k dispozícii detská knižnica a knihy, ktoré sú dieťaťu dostupné a dospelými prezentované. Je dôležité si uvedomiť, že všade vôkol človeka sa nachádza grafická podoba reči, ktorú deti vnímajú a prejavujú spontánny záujem o jej spoznávanie. Flores (2009) uvádza, že výsledky týkajúce sa čitateľských schopností sú priaznivejšie u tých žiakov, ktorých rodiny sú motivovaní k čítaniu

a venujú mu viac času. Ak rodič vytvorí atmosféru očakávania na moment čítania, keď si spolu s dieťaťom sadnú (prípadne ľahnú do postele) a vyberú konkrétny príbeh (rozprávku) a dieťa sa teší na prežitie spoločných chvíľ, tak si rodič s dieťaťom vybuduje veľmi pevný a dôverný vzťah. Pri striedaní rodičov pri čítaní si dieťa môže vybrať, čo slobodne chce, na čo má náladu. Otec číta iné knihy ako matka a dieťa túži po prejave rodiča, lebo má k nemu vytvorený vzťah. Môže to byť aj v inom ako materinskom jazyku a vtedy sa vytvára komplexnosť v uchopení a osvojení si ďalšieho jazyka. Dieťa sa s rodičom má tešiť na to, čo sa stane, pripomenúť si, čo čítali predtým a nadviazať na dej s dohadmi, ako to asi bude pokračovať. Predvídanie textu, kladenie otázok, naučiť dieťa klásť otázky, nielen odpovedať na ne, nútiť ho pri čítaní rozmýšľať, to je úlohou rodiča alebo učiteľa, ktorí majú naučiť dieťa aktívne pracovať s textom (Konal by si podobne? Prečo je to tak? Ako sa to asi skončí? Je to vôbec reálne?).

V knihách nie je podstatný len prvoplánový príbeh bez posolstva. K tomu, aby dieťa obsah pochopilo aj v inej rovine (metaforicky), potrebuje niečo zažiť, vzťahovo sa rozvíjať, robiť chyby, strácať, získať, emočne sa vyvíjať. Uvedomiť si, ako vie z prečítaného textu zmeniť svoj postoj k okoliu, priznať si chybu, odpustiť, vidieť situáciu z iného uhlu pohľadu. To je „dar“ písaného slova a práce rodiča (učiteľa), naučiť deti vedieť si situácie zosobniť. Dieťa si už v predškolskom

veku dokáže osvojiť abecedu a spájať písmenká do slov, poniektoré dieťa vie už aj čítať. Detská myseľ dokáže „explodovať“ nápadmi a riešiť neuveriteľné veci. V predškolskom veku si dieťa nedokáže ešte informácie prečítať tak, aby im rozumelo. Tým, že rodič bude dieťaťu čítať aj zložitejšie texty, bude ho intelektuálne posúvať vpred. Udržiava dieťa intelektuálne takým spôsobom, ako ono dokáže „čítať“ a chápať. Dieťa prežíva pri čítaní a počúvaní situácie, ktoré ho môžu presahovať (má reálny čitateľský zážitok s dojmami) a je potrebné tieto emócie s ním zdieľať a diskutovať o nich. To isté platí aj o neznámych slovách. Tie si dieťa osvojí a porozumie im, aby ich mohlo neskôr používať, len ak mu ich niekto vysvetlí. Rodič si musí premyslieť, kedy takéto čitateľské aktivity s dieťaťom bude robiť, keďže pred spaním niekedy nie je dosť času, alebo aktivita môže dieťa natoľko prebrať, že nebude vedieť zaspáť. Preto je nutné nájsť si doma čas na rodinný rituál čítania. Belešová (2019) zistila, že rodičia deťom najčastejšie čítavajú, ale ich aktivity a zámery voči deťom nie sú systematické, premyslené a riadené. Sami rodičia nemajú dostatočné povedomie o dôležitosti a existenčnej nevyhnutnosti čitateľskej intervencie smerom k deťom, hlavne v predškolskom veku. Preto je nevyhnutnosťou medializovať osvetu zvyšovania povedomia a podpory čítania nielen ako kultúrneho javu, ale aj rozvíjajúceho procesu a aktivít, prostredníctvom ktorých možno získavať vedomosti a poznatky.

Na úplný záver príspevku prezentujeme myšlienku Sook Hyeun Lee, generálnej riaditeľky Národnej knižnice pre deti a mladých dospelých v Soule (Kórejská republika). Dôležitosť detského čítania si viac uvedomujú kórejskí rodičia (Lee, 2011) a detskému čítaniu venujú veľkú pozornosť. Takéto povedomie o čítaní podnietilo ľudí k výstavbe nových knižníc, čo tiež viedlo k vytvoreniu programu Miracle Libraries (pozn. Zázračné knižnice), ktorý prevádzkuje MBC, jedna z hlavných vysielacích spoločností v Kórei. Na základe zákona o propagácii čítania boli vypracované zásady propagácie čítania, medzi ktoré patria tieto dve hlavné myšlienky. 1. Čitateľské prostredie: Vytváranie žiaduceho čitateľského prostredia v domácnostiach, materských školách, školách a komunitách. 2. Podpora čitateľských návykov: Rozvoj celoživotných programov čítania. Ak sa zamyslíme, zistíme, že táto krajina má veľmi precízne vypracovanú stratégiu rozvíjania čitateľských návykov. Svedčí o tom aj jeden z nespochybniteľných dôkazov v rámci štúdie PISA (Programme for International Student Assessment – Program medzinárodného hodnotenia žiakov), ktorá na medzinárodnej úrovni zisťuje a porovnáva výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce. Kórejská republika od roku 2003 až po rok 2018 v každom cykle trojročného merania v rámci oblasti čitateľskej gramotnosti dosahovala nadpriemernú úroveň v porovnaní s ostatnými testovanými krajinami. Spravili sme priemer z posledných šiestich meraní

a vyšlo nám dosiahnuté skóre 532 bodov. Slovenská republika na základe tých istých parametrov dosiahla 464 bodov, čo predstavuje podpriemernú úroveň. Krajiny s porovnateľným výkonom so SR sú napríklad Ukrajina a Čile. Krajiny OECD so signifikantne nižším výkonom ako SR je napríklad Mexiko a Kolumbia.

## Literatúra

- Bačová, V. (1996). *Etnická identita a historické zmeny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Belešová, M. (2013). *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania* (Dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Belešová, M., & Dvorská, D. (2015). Rodič ako sprostredkovateľ vzťahu dieťaťa ku knihe. In *MMK 2015* (s. 1446–1455). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Belešová, M. (2019). Stimulácia detí v predprimárnom období k čitateľským návykom rodičmi z rôznych kultúr. In *Prostor pro primární a preprimární pedagogy* (s. 7–10). Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Belešová, M., Szentesiová, L., & Jursová Zacharová, Z. (2018). *Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Corral-Robles, S., et al. (2020). Family Habits and Attitudes towards Reading in a Multicultural Context. *Psychology and education*, 57(9), 6998–7003. Dostupné z <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4290/3808>
- Čukan, K., & Polláková, E. (2007). Študenti stredných škôl – cieľová skupina výskumného záujmu vojenských sociológov. *Mládež a spoločnosť*, 1, 36–45.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541–562.
- Flores, G. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301–322.
- Friesen, J. D. (1990). Rituals and Family Strength. *Spring*, 19(1), 39–48. Dostupné z <https://directionjournal.org/19/1/rituals-and-family-strength.html>
- Gorčíková, M. (2019). *Raná socializace dětského čtenářství v rodině a její vliv na školní úspěch* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Gorcikova, M., & Sařr, J. (2016). The impact of socio-cultural background on children's literacy development. *Third ISA Forum of Sociology: The futures we want: global sociology and the struggles for a better world*. Dostupné z <https://www.researchgate>.

- net/publication/324216052\_The\_impact\_of\_socio-cultural\_background\_on\_children%27s\_literacy\_development
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In Hall, S., Hobson, D., Love, A., & Willis, P. (Eds.), *Culture, Media, Language* (s. 128–138). London: Hutchinson.
- Harste, J. C., Woodward, V. A., & Burke, C. L. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478. Dostupné z <https://pediatrics.aappublications.org/content/136/3/466>
- Chaloupka, O. (1995). *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing.
- Kožík Lehotayová, B. (2020). Možnosti identifikácie špecifických porúch učenia v predškolskom veku. Kováčová, B., & Valachová, D. (Eds.), *Expresivita v (art)terapii III* (s. 168–178). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Landis, D., Umolu, J., & Mancha, S. (2010). The power of language experience for cross-cultural reading and writing. *The Reading Teacher*, 63(7), 580–589.
- Lee, S. H. (2011). Korean National Strategy for Library Development and Reading Promotion for Children and Young Adults. Dostupné z <https://cf3-www.ifla.org/past-wlic/2011/114-lee-en.pdf>
- Maslová, M. (2011). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti*. Dostupné z [http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne\\_merania/pisa/publikacie\\_a\\_diseminacia/konferencia\\_7\\_3\\_2011/Marcela\\_Maslova\\_-\\_Rozvoj\\_citateľskej\\_gramotnosti\\_a\\_vztahu\\_k\\_citanu\\_od\\_utleho\\_veku.pdf](http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Marcela_Maslova_-_Rozvoj_citateľskej_gramotnosti_a_vztahu_k_citanu_od_utleho_veku.pdf)
- Morales, F. A. (2015). Španielsky vzdelávací systém. In *Vedenie školy ako koordinátor rozvoja čitateľskej gramotnosti* (s. 26–31). Bratislava: MPC.
- Paľa, G. (2007). Voľný čas detí a mládeže pod vplyvom masmédií. In Kubík, F., & Michančová, S. (Eds.), *Problematika voľného času detí a mládeže: Zborník z vedecko-odbornej konferencie* (s. 128–135). Prešov: Gréckokatolícka teologická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Petrová, Z., & Valašková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Ranensans.
- Pondelíková, R. (2011). *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to Grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. Dostupné

z [https://www.researchgate.net/publication/228340083\\_Testing\\_the\\_Home\\_Literacy\\_Model\\_Parent\\_Involvement\\_in\\_Kindergarten\\_Is\\_Differentially\\_Related\\_to\\_Grade\\_4\\_Reading\\_Comprehension\\_Fluency\\_Spelling\\_and\\_Reading\\_for\\_Pleasure](https://www.researchgate.net/publication/228340083_Testing_the_Home_Literacy_Model_Parent_Involvement_in_Kindergarten_Is_Differentially_Related_to_Grade_4_Reading_Comprehension_Fluency_Spelling_and_Reading_for_Pleasure)

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. Dostupné z [https://www.researchgate.net/publication/230853161\\_Matthew\\_Effects\\_in\\_Reading\\_Some\\_Consequences\\_of\\_Individual\\_Differences\\_in\\_the\\_Acquisition\\_of\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy)
- Szentesiová, L. (2017). Postava v rozprávke a jej hodnotové pôsobenie na detského čitateľa. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 1(1), 21–35.
- Šatava, L. (2009). *Jazyk a identita etnických menšín. Možnosť zachovania a revitalizácie*. Praha, Sociologické nakladatelství (SLON).
- Štefánik, J. (2000). *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: AEP.
- Šulganová, Z. (2013). *Výchova čitateľskej gramotnosti v rodinách* (Dizertačná práca). Bratislava: Pedagogická fakulta UK.
- Tamášová, V. (2006). *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava: SAPIENTIA, s.r.o.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Zápotočná, O., & Urban, M. (2020). Predškolské indikátory úspešného vývinu čitateľskej gramotnosti. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 4(2), 29–46.

**doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.**

Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Univerzita Komenského v Bratislave  
[belesova@fedu.uniba.sk](mailto:belesova@fedu.uniba.sk)