



Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD., pôvodne učiteľka primárneho vzdelávania, pracuje na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od roku 2006. Vo svojich výskumných aktivitách sa zameriava na profesiu učiteľov a čitateľstvo detí. Vo svojej profesionálnej kariére sa venuje najmä vyučovaniu didaktiky slovenského jazyka na primárnom stupni školy, didaktiky raného čítania a písania a čitateľskej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku.

Je autorkou, spoluautorkou a vedeckou spoluautorkou 16 monografií, 9 učebníc a viac ako 113 recenzovaných publikácií. Participovala v 11 výskumných projektoch, v 4 ako vedúca riešiteľka.



Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. Pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky od roku 1996, v súčasnosti ako profesorka pedagogiky. Výskumne sa orientovala na výskum učiteľa, učiteľskej profesie, pedagogických kompetencií učiteľov a na výskum dieťaťa na prahu vzdelávania. V pedagogickom pôsobení sa venuje metodológii pedagogického výskumu, pedagogickej diagnostike, histórii pedagogického myslenia a základom elementárnej a predškolskej pedagogiky. Je autorkou

a spoluautorkou niekoľkých monografií učebníc, učebných textov pre tieto disciplíny. Viedla projektové tímy a participovala na viacerých ďalších projektoch s predmetnou orientáciou.



Mgr. Mariana Cabanová, PhD. Pracuje na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB. V roku 2013 absolvovaním študijného programu špeciálna pedagogika - poradenstvo získala špeciálnopedagogickú spôsobilosť. Vo vedeckej a publikačnej činnosti sa venuje problematike pedagogickej diagnostiky a diagnostikovania, profesii a profesiografii učiteľa, problematike inkluzívneho vzdelávania a vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

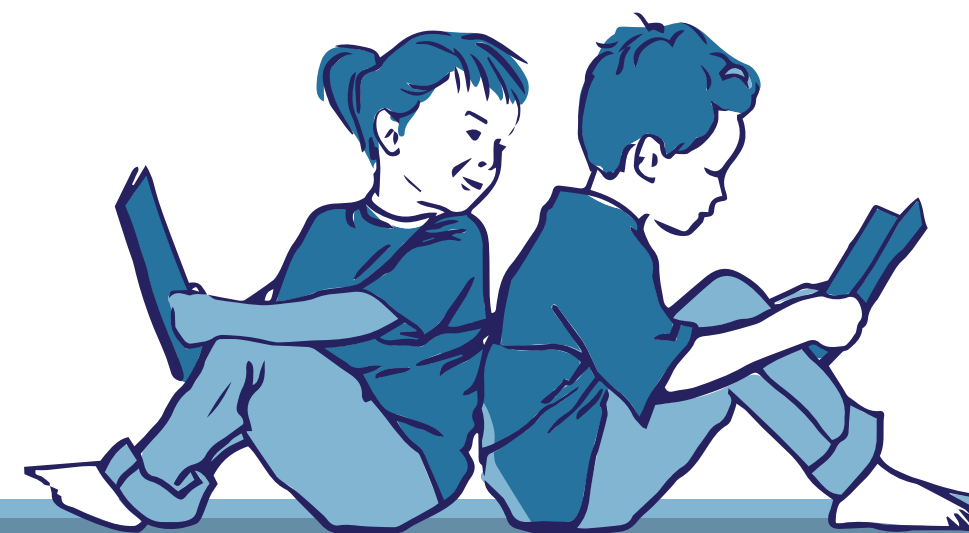
ISBN 978-80-557-1758-6



9 788055 717586 >

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA



ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ

Výskum detského čítateľstva a medzinárodné komparácie

Simoneta BABIAKOVÁ
Bronislava KASÁČOVÁ
Mariana CABANOVÁ

BELIANUM

BANSKÁ BYSTRICA
2020

ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Simoneta Babiaková
Bronislava Kasáčová
Mariana Cabanová

ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ
Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie



Banská Bystrica
2020

Monografia vychádza s finančnou podporou Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR a SAV ako výstup projektu VEGA 1/0455/18 s názvom *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.

Názov:	Čítanie a čitateľstvo slovenských detí Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie
Autori©:	doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. prof. PhD. Bronislava Kasáčová, CSc. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Recenzenti:	prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Vedecký redaktor:	doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Výkonný redaktor:	Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Jazykový korektor:	doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Cover design:	Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Vydalo:	BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
ISBN:	978-80-557-1758-6

Obsah

ÚVOD	5
1. PRÍČINY ZNIŽOVANIA ČITATEĽSTVA DETÍ VO VÝSKUMOCH	11
2. METODOLOGICKÝ KONCEPT VÝSKUMU ČITATEĽSTVA ŽIAKOV	17
2.1. ŠTRUKTÚRA KLÚČOVÝCH POJMOV VÝSKUMNÉHO ZÁMERU A VYMEDZENIE VÝSKUMNÉHO PROBLÉMU	17
2.2. CIELE, METÓDY A ETAPY VÝSKUMU	22
3. FOKUSOVÉ ROZHOVORY O ČITATEĽSTVE ŽIAKOV	25
3.1. METÓDA A VÝSKUMNÁ VZORKA	25
3.2. ZNAKY ČITATEĽSKEJ OSOBNOSTI – VÝSLEDKY ROZHOVOROV	28
3.3. SOCIÁLNY KONTEXT ČITATEĽSTVA – VÝSLEDKY ROZHOVOROV	29
3.4. ČITATEĽSKÉ PREFERENCIE – VÝSLEDKY ROZHOVOROV	31
3.5. STUPNE ČITATEĽSKEJ VYSELOSTI – SEKVENČNÁ TEÓRIA O ÚROVNIACH ČITATEĽSTVA	31
3.6. TYPOLÓGIA ČITATEĽSTVA NA ZÁKLADE KVALITATÍVNEHO VÝSKUMU STARŠÍCH ŽIAKOV	34
3.6.1. <i>Typológia úrovni čitateľa</i>	35
4. DOTAZNÍKOVÉ SKÚMANIE ČITATEĽSTVA SLOVENSKÝCH ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY	39
4.1. METÓDA A VÝSKUMNÝ SÚBOR	39
4.2. SOCIÁLNY KONTEXT ČITATEĽSTVA ŽIAKOV V ONTOGENETICKOM POROVNANÍ	45
4.2.1. <i>Zhrnutie výsledkov výskumu sociálneho kontextu v ontogenetickom porovnaní</i>	54
4.3. ČITATEĽSKÉ PREFERENCIE ŽIAKOV V ONTOGENETICKOM POROVNANÍ	56
4.3.1. <i>Zhrnutie výsledkov výskumu čitateľských preferencií v ontogenetickom porovnaní</i>	62
5. KVALITATÍVNA ANALÝZA ČITATEĽSKÝCH PREFERENCIÍ ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY	65
5.1. PRIEREZ VÝSKUMOV O ČITATEĽSKÝCH PREFERENCIÁCH DETÍ A MLÁDEŽE	65
5.2. ČITATEĽSKÉ PREFERENCIE MLADŠÍCH SLOVENSKÝCH ŽIAKOV	67
5.3. TENDENCIE ZMIEN V ČITATEĽSKÝCH PREFERENCIÁCH ŽIAKOV	71
6. ČITATEĽSTVO MLADŠÍCH ŽIAKOV V SLOVENSKO-ČESKO-POĽSKOM POROVNANÍ	77
6.1. METÓDA A VÝSKUMNÝ SÚBOR	78
6.2. SOCIÁLNY KONTEXT ČITATEĽSTVA ŽIAKOV V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ	79
6.2.1 <i>Zhrnutie výsledkov výskumu sociálneho kontextu čitateľstva v medzinárodnom porovnaní</i>	87
6.3. ČITATEĽSKÉ PREFERENCIE ŽIAKOV V MEDZINÁRODNOM POROVNANÍ	89
6.3.1. <i>Zhrnutie výsledkov výskumu čitateľských preferencií v medzinárodnom porovnaní</i>	94
ZÁVERY	97
LITERATÚRA	101
MENNÝ REGISTER	107
PRÍLOHA	109

ÚVOD

Koniec dvadsiateho storočia a súčasnosť je vo všetkých vedách a ich výskumných platformách poznamenaná trendom kvantifikácie. Jeho snahou je národná a medzinárodná merateľnosť, komparabilnosť, preukázateľnosť efektivity a evidovaného benefitu. Tento trend sa v pedagogických výskumoch začal veľmi silne uplatňovať najmä v súvislosti s komparabilnými meraniami OECD, nielen z pohľadu na edukačné javy týkajúce sa detí, študentov, škôl a učiteľov (PIRLS, TIMSS, PISA TALIS), ale aj na súvislosti sociálne, ekonomické a politické.

Zistenia týchto exaktných meraní je možné sledovať už niekoľko rokov a prinášajú veľmi užitočné poznatky napomáhajúce zlepšiť kvalitu škôl, vzdelávania, dokonca aj školských systémov. Podnetnou skúsenosťou je poľské vzdelávanie, ktoré v ostatných rokoch prinieslo radikálne zlepšenia výsledkov poľských detí a žiakov. Stalo sa to iste aj vďaka dôkladnej analýze zistení a zmysluplných opatrení od vzdelávacích obsahov, cez metódy a formy výučby až po reformu vzdelávacieho systému.

V meraní štúdie PIRLS došlo od roku 2001 do roku 2016 v Českej republike k štatisticky významnému zlepšeniu priemerného výsledku žiakov (Mezinárodní šetření PIRLS 2016).

Na rozdiel od Poľska a Česka na Slovensku dlhoročne úroveň dosahovaných výsledkov slovenských žiakov ostáva vo väčšine ukazovateľov v pásme priemeru (v rámci krajín OECD), ba až podpriemeru. Treba zdôrazniť, čo vo všeobecnosti výsledky o slovenských deťoch preukazujú:

- Slovenskí žiaci sú slabší v kategórii čítanie s porozumením.
- Slabšie výsledky dosahujú v oblasti praktického využitia informácií.
- Výsledky detí sú sociálne podmienené, čo prakticky znamená (ako preukázali kontextové dotazníky), že úspešní sú žiaci zo sociálne podnetného prostredia a deti s nižšou schopnosťou rodičov podporiť ich vzdelávacie snaženie sú a ostávajú neúspešní.

Analýza zistení dovoľuje sformulovať akúsi skeptickú vstupnú hypotézu, ktorú sme si ako výzvu sformulovali pre náš výskum: škola a školské vzdelávanie nedostatočne plní svoju základnú funkciu – podporiť rozvoj čitateľstva všetkých žiakov k dosahovaniu svojho vzdelávacieho potenciálu.

Za základnú podmienku vzdelávania a študijného štartu sa vo všeobecnosti považuje čítanie, a to čítanie s porozumením. Touto problematikou sa zaoberajú

kvantitatívne výskumy. Medzinárodné komparácie sme menovali, v slovenskom kontexte sa problematike venujú viacerí autori (napr. Zápotočná & Petrová, 2011). Zameranie nášho výskumu nekopíruje to, čo sledujú uvedené medzinárodné merania. Orientujeme sa na jav, ktorý s čitateľskou gramotnosťou súvisí veľmi úzko, no je jej pridanou hodnotou – čitateľstvo. **Čitateľstvo chápeme ako rozvinutú zdatnosť čítať, a to so záujmom, na základe uvedomeného výberu, z vlastnej vôle účelovo aj pre potešenie a relax.** Čitateľstvo ako vlastnosť a charakteristiku človeka v jeho najvyššej forme možno stotožniť s čitateľským entuziazmom – čítaním pre potešenie. Treba podotknúť, že tento fenomén sa objavuje v ranom veku, ako náš výskum preukazuje, je badateľný u niektorých žiakov 2. – 3. ročníka. Existuje skúsenosť učiteľov, že čitateľstvo sa s vekom žiakov vytráca. Na hľadanie príčin tohto javu sme sa zamerali v našom výskume VEGA 1/0455/18 *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*, ktorý bol realizovaný v rokoch 2018 – 2020. Zistenia výskumu prezentujeme v monografii.

Projekt nadväzuje na ciele výskumného projektu VEGA 1/0598/15 s názvom *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet* (Babiaková, 2017, Kasáčová a kol., 2017), ktorý sa okrem iného orientoval na skúmanie prediktorov jazykovej a literárnej gramotnosti detí. Zisťovanie prekonceptov detí o fenoménoch jazykovej a literárnej gramotnosti preukázalo, že pojmy „čítanie“ a „kniha“ evokujú u 6 – 7-ročných detí pocity spojené s predčítaním v materskej škole a v rodine. Je preukázané, že deti už v predškolskom veku mnohé zo schopností nadobúdajú, alebo sa tieto schopnosti podnecujú. Na rozvoj čitateľstva nemá vplyv len inštitucionálne vzdelávanie, ale aj rodinné prostredie. Výskumy poukazujú, že gramotnejší rodičia poskytujú deťom viac podnetov a príležitostí, ktoré im potom pomáhajú pri osvojovaní si čitateľských spôsobilostí (Stanovich, 2000). Iné výskumy dokazujú, že deti z rodín vzdelanejších rodičov častejšie komunikujú a sú podnecované k interakcii, čo má za následok okrem iného bohatšiu slovnú zásobu (Hoff, 2003). Podľa českého výskumu (Gorčíková & Šafr, 2016) indikátory čitateľskej interakcie, ani ďalšie faktory spojené s rodinným prostredím, nemajú na úroveň čítania vecne ani štatisticky významný vplyv v priebehu prvého roku školskej dochádzky. Zahraničné štúdie preukazujú, že vplyv rodiny sa objavuje až v okamžiku, keď sú deti už na určitej úrovni elementárneho čítania, poznajú jeho pravidlá a majú zo strany školy a rodiny vytvorené všetky predpoklady na samostatné čítanie a písanie – je to približne od začiatku 3. ročníka základnej školy. Vtedy sa žiak stáva svojbytným čitateľom a volí si mimoškolské čitateľské aktivity. Preto sme charakteristiky čitateľa zisťovali u štvrtákov, keď je tento jav už stabilizovaný.

K čitateľstvu neprispieva len vlastné čítanie a motivácia k nemu, ale aj predčítanie textov pedagógmi a inými dospelými zohráva v tejto fáze svoju nezastupiteľnú rolu. V štúdii PIRLS 2011 dosiahli najvyšší výkon v čítaní žiaci, s ktorými rodičia často robili rôzne

predškolské čitateľské stimulujúce aktivity (PIRLS 2011, International Results in Reading).

Z výskumu pre všeobecne prospešnú spoločnosť „Celé Česko čte dětem“ bolo zistené, že akonáhle sa žiak naučí technicky správne čítať, tak ako pedagóg v škole, tak aj rodič necháva aktivitu čítania len na ňom samom (Fasnerová, 2018). Takto sa čítanie u mnohých žiakov stáva činnosťou, ktorá viac súvisí s učením a získavaním informácií ako so zážitkom a voľným časom. Literárny zážitok totiž vyžaduje výborného čitateľa, ktorý text číta pútavo, s emocionálnym nasadením. Vzťah k čítaniu si deti a žiaci vytvárajú oveľa dlhšie, ako sa často dospelí domnievajú. Proces vzniku čitateľstva neprebíha podľa konvenčnej predstavy: 1. zvládnutie techniky čítania, 2. nadobudnutie plynulosti a výraznosti čítania, 3. rozvinutie porozumenia textu a až následne sa človek stáva aktívnym čitateľom. Tento vývoj nie je lineárny, ale je zložitejší a aj doterajšie výskumy ukazujú, že k rozvoju čitateľstva neprispieva len vlastné čítanie a motivácia k nemu, ale aj predčítanie textov rodičmi, starými rodičmi, pedagógmi a inými dospelými má v tejto fáze nezastupiteľnú rolu.

V kanadskom výskume (Kirby, Ball, Geier, Parrila & Wade-Wolley, 2011) autori dospeli k záveru, že záujem detí o čítanie v prvých rokoch školovania má iba slabý vzťah k ich čitateľským schopnostiam a že väčšina tohto vzťahu sa prekrýva s účinkami iných silnejších prediktorov. V primárnom vzdelávaní je cieľom okrem rozvíjania schopnosti čítať, rozvinúť i záujem žiakov o čítanie.

Jedným z faktorov, ktorý ovplyvňuje čitateľstvo je vnímanie hodnoty čítania žiakmi. A. M. Durik, M. Vida & J. S. Eccles (2006) uvádzajú, že vnímanie hodnoty čítania v štvrtom ročníku predikuje ich voľnočasové čítanie v 10. ročníku. Ďalším z faktorov, ktorý môže čítanie a čitateľstvo žiakov ovplyvniť, je vnímanie seba samého ako dobrého čitateľa, a preto je v prvých rokoch primárneho vzdelávania dôležité, aby žiaci boli podporovaní v tom, že sú dobrí čitatelia. P. R. Pintrich a E. V. De Groot (1990) uvádzajú, že žiaci, ktorí veria, že dobre čítajú, čítajú často. D. H. Schunk a F. Pajares (2009) výskumom zistili, že žiaci, ktorí sa v čítaní považujú za zdatnejších, získali vyššie skóre porozumenia čítanému textu ako žiaci, ktorí si v čítaní až tak neveria.

Aj z uvedených štúdií a v nich prezentovaných výskumných zistení vyplýva, že predmetom nadobúdania čitateľských kompetencií by nemal byť len rozvoj čítania, ale aj podpora záujmu žiakov o čítanie, budovanie čítania ako hodnoty a rozvoj pozitívneho sebahodnotenia žiakov v čítaní. K čítaniu by tak nemalo dochádzať len na základe plnenia úloh zadaných učiteľom, ale najmä na základe vlastného presvedčenia a záujmu dieťaťa. Ten môžeme ovplyvniť aj výberom textov na čítanie. Učiteľ čítanie a čitateľstvo detí v školách môže podporovať aj svojím záujmom o obsahy, ktoré deti vo voľnom čase čítajú. Profesia učiteľa primárneho vzdelávania a skutočnosť, že v primárnom vzdelávaní vyučuje učiteľ všetky alebo väčšinu vyučovacích predmetov, mu na základe poznania čítaných textov žiakmi (ktoré môžu mať aj encyklopedický, informačný a faktografický

charakter) dáva priestor pre efektívne využívanie prečítaných informácií vo výučbe jednotlivých predmetov. Následné vedenie výučby ako diskusie, v ktorej sú využívané doterajšie poznatky žiakov a búranie miskonceptov žiakov prostredníctvom argumentácie zúčastnených, môže byť hnacím motorom aj k čítaniu a čitateľstvu detí, ako aj istým faktorom spolupatričnosti ku komunite triedy (McRae & Guthrie, 2009). Čítanie sa tak pre žiakov stáva zmysluplnou činnosťou, ktorej efektívne uplatnenie budú nachádzať aj vo vyučovacom procese.

Ľ. Liptáková a kol. (2011) spracovali didaktiku slovenského jazyka a literatúry ako východiská pre integráciu literárnej, jazykovej a slohovej zložky. R. Rusňák (2011, s. 488) tvrdí, že z „nečitateľov“, ktorí sa z primárneho stupňa posunú do sekundárneho sa už zväčša čitatelia nestanú. V posledných rokoch naše skúsenosti z pedagogickej praxe aj výskumné zistenia poukazujú na novú situáciu v čitateľstve detí. Na primárnom stupni sa z mnohých žiakov pod vplyvom školy a rodiny stávajú zaniatení čitatelia, ale s rastúcim vekom prestávajú čítať, uprednostňujú iné voľnočasové aktivity a z „čitateľov“ sa na sekundárnom stupni vzdelávania často stanú „nečitatelia“. Je otázne, čo sa stalo s čitateľstvom tých slovenských žiakov, ktorí na primárnom stupni školy čítanie preferovali, že sa v pubescentnom období od neho odvrátia, prestanú čítanie preferovať a ich výkon v čitateľskej gramotnosti aj podľa medzinárodného merania PISA klesá (PISA, 2018).

V roku 2019 bola oficiálne zverejnená Medzinárodná správa štúdie PISA 2018 a Prvé výsledky z oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti PISA 2018 z pohľadu Slovenska (MŠVVaŠ SR a NÚCEM, 2020). V oblasti čitateľskej a prírodovednej gramotnosti zostal výkon slovenských žiakov, podobne ako v predchádzajúcom cykle PISA 2015, pod priemerom krajín OECD. V matematickej gramotnosti bolo zaznamenané štatisticky významné zlepšenie výsledkov slovenských žiakov v porovnaní s predchádzajúcim cyklom (2015). Slovenská republika dosiahla v čitateľskej gramotnosti výkon na úrovni 458 bodov, priemer krajín OECD bol 487 bodov. Tak ako vo všetkých predchádzajúcich cykloch, aj v PISA 2018 sa výkony slovenských žiakov v čitateľskej gramotnosti nachádzajú pod priemerom zúčastnených krajín OECD. V porovnaní s rokom 2015 sa priemerný výkon našich žiakov v uvedenej oblasti zvýšil o 5 bodov, čo však nie je štatisticky významný rozdiel. Ak porovnávame priemerný výkon našich žiakov s rokom 2009, keď bola čitateľská gramotnosť poslednýkrát hlavnou sledovanou oblasťou, skóre našich 15-ročných žiakov zaznamenané v roku 2018 je významne nižšie o 19 bodov.

V rizikovej skupine sa v PISA 2018 nachádza porovnateľné množstvo našich žiakov (31,4 %), ako bolo zaznamenané v štúdiu PISA realizovanej v roku 2015 (32,1 %). Oproti roku 2009 však percentuálne zastúpenie žiakov v rizikovej skupine v PISA 2018 narástlo (rozdiel predstavuje 9,1 percentuálneho bodu a je štatisticky významný). Títo žiaci nedisponujú ani najzákladnejšími čitateľskými zručnosťami, ktorých nadobudnutie je

nevyhnutné pre ďalšie vzdelávanie (MŠVVaŠ SR a NÚCEM, 2020). Ak bude v ďalšom texte popísané, vzorka, s ktorou sme pracovali vo výskume, vykazuje pri distribúcii do čitateľských úrovní 6 % štvrtákov a 12 % siedmakov, ktorí sa zaradili k jednoznačným nečitateľom. My pracujeme aj s inou úrovňou „nečitateľa“, a to so žiakmi, ktorí síce nemajú zanedbanú čitateľskú gramotnosť, ale nie sú čitateľmi v pravom slova zmysle.

1. PRÍČINY ZNIŽOVANIA ČITATEĽSTVA DETÍ VO VÝSKUMOCH

K vrcholovému štádiu čitateľstva sa človek dopracuje programovo a koncepčne prostredníctvom literárnej výchovy v školských podmienkach ale i v mimoškolskom záujmovom čítaní. Podľa O. Chaloupku (1971, s. 80 – 81) je vrcholovým štádiom čitateľstva štádium integračné, keď dieťa vníma literárny text ako celostný útvar s významovými presahmi a nadstavbami. Tento autor už v roku 1984 vo výskume interpretačných schopností starších žiakov základnej školy prišiel k záveru, že ich interpretačné výroky o prečítanom literárnom diele boli stereotypné, reproduktívne v škole prevzatú tézu (Chaloupka, 1984). Medzi čítaním žiakov v predmete literárna výchova a čítaním pre potešenie bolo možné tušiť veľký rozdiel. Ako píše L. Lederbuchová (2004, s. 13 – 14) vo vedomí žiaka sa postupne utváral vzťah nezlučiteľnosti medzi dobrovoľným čítaním pre potešenie a estetický zážitok a medzi obsahom literárnej výchovy v škole. Didakticky riadená interpretácia textu viedla k interpretačnému metatextu, ktorý mal vo vedomí dieťaťa umelecký text zastupovať. Už vtedajšie výskumy predpovedali krízu čitateľstva dieťaťa a neschopnosť školy ju riešiť. Ako dnešné výskumy preukazujú, kríza naďalej trvá a dokonca sa prehlbuje.

V rokoch 2003 – 2009 sa realizoval na Slovensku výskum čitateľstva a čitateľských preferencií slovenských detí. Realizovalo ho Literárne informačné centrum. Výskum priniesol zaujímavé výsledky. Čitateľskú kultúru v súčasnosti neformuje len beletria. Kultúra čítania detí sa najviac rozvíja čítaním odbornej literatúry a literatúry faktu (Čítanie, 2005). Kladný vzťah dieťaťa k beletrii však vychováva kultivovanejšieho televízneho diváka a používateľa internetu. Naopak to ale neplatí (Čítanie 2007). U žiakov 4. ročníka ZŠ má čítanie v rámci trávenia voľného času pomerne silné piate miesto za televíziou, hrami s priateľmi, počúvaním hudby a prácou s počítačom (Čítanie, 2006). Závery výskumnej štúdie PIRLS (2006) však naznačili, že prevažná časť slovenských detí v mladšom školskom veku takmer nikdy vo voľnom čase nečíta príbehy a romány.

Výskum čítania mládeže v Slovenskej republike (Kopáčíková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011), ktorý v rokoch 2008 – 2011 realizovala Slovenská asociácia knižníc, odhalil nedostatky a rezervy v oblasti čitateľskej intervencie v predčitateľskom veku. Tento výskum sa realizoval na vzorke 12 393 respondentov vo veku 13 – 17 rokov, ktorí takmer v 50 % deklarovali, že na čítanie nemajú voľný čas. Získané informácie však potvrdzujú, že žiaci a študenti voľný čas majú, ale čítanie nepovažujú za zaujímavú formu zmysluplného trávenia voľného času (Hrdináková, 2015).

V rokoch 2016 a 2017 sa konal opakovaný výskum na vzorke 1654 respondentov (žiakov 8. ročníka ZŠ a študentov 2. ročníka SŠ), ktorého zámerom bolo nadviazať na predchádzajúce výskumy čítania, doplniť výsledky veľkých medzinárodných štúdií, zistiť aktuálnu situáciu vzťahu mládeže k informačným technológiám, čítaniu, ku knihe a knižnici, porovnať výsledky s predchádzajúcim výskumom, analyzovať čitateľské potreby a záujmy mladých ľudí vo veku 13 – 17 rokov, zistiť súvislosti a príčiny ich čítania alebo nečítania, naznačiť možnosti účasti knižníc, najmä v oblasti podpory a rozvoja čitateľstva, socializácie čítania, odhaliť rezervy v aktivitách a službách knižníc pre mladú generáciu.

Dnešné deti, žijúce v konzumnej dobe, stále častejšie strácajú motiváciu k hlbšiemu vnímaniu literárneho textu a k jeho mnohovýznamovej interpretácii. Je pre ne pohodlnejšie pozrieť si film a nenamáhať sa čítaním knihy. Digitálne technológie, hlavne sociálne médiá nepotláčajú len čítanie kníh detí a mládeže vo voľnom čase, ale spôsobujú aj ich sociálnu izoláciu. Neustály tlak na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti školopovinných žiakov v rôznych domácich a medzinárodných meraniach spôsobuje, že žiaci vnímajú čítanie a činnosti s textom ako učebný výkon a nie ako záľubu. Slovenskí učitelia sa okrem merania čitateľskej gramotnosti opäť vracajú aj k meraniu rýchlosti čítania, ktoré zdôvodňujú ako prípravu žiakov na rôzne testovania.

Podľa Hraškovcej (2015) na žiakov vplyvajú aj zvyšujúce sa informačné nároky školy a spoločnosti, ktoré spôsobujú, že sa v množstve informácií začínajú strácať a nevedia selektovať podstatné, kľúčové informácie. Toto všetko spôsobuje veľký nárast prípadov dyslexie a poruchy pozornosti u detí v nižšom veku, čo sa môže odzrkadliť vo vyšších ročníkoch úplným nezaujmom o čítanie a pochopenie textu.

Na výskumné zistenia nadväzuje Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti, ktorú iniciovalo MŠ VVaŠ SR v roku 2016. V dokumente sú identifikované slabé stránky rozvíjania čitateľskej gramotnosti: chýba stratégia rozvoja gramotnosti na úrovni školy, školského zariadenia; chýbajú výskumy učiteľov zamerané na čitateľskú gramotnosť, ktoré by mohli zlepšiť ich výučbové postupy; nedostatočný je i rozvoj čitateľskej gramotnosti u študentov pedagogických fakúlt – budúcich učiteľov (MŠVVaŠ SR, 2016).

Koncepcia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania obsahuje základné východiská, v ktorých má štát a územná samospráva v celom odvetví kultúry priestor reálne a účinne pôsobiť na zlepšenie nepriaznivého stavu v čítaní. Koncepcia ponúka možnosti a spôsoby ako strategicky a koncepčne podporovať rozvoj kultúry čítania a priaznivého rozvoja čitateľských kompetencií, zameriava sa na dosiahnutie pozitívnej zmeny a navrhuje aktivity a spoluprácu s vybranými subjektmi. Je účinným príspevkom Ministerstva kultúry SR k eliminovaniu kritického stavu v oblasti

čítania ako zručnosti a procesu spoločenského vnímania hodnoty čítania a v tom, ako sa chápe a rozvíja podpora čítania na Slovensku (2017).

Významnú úlohu zohráva aj koncepcná práca, ktorú v oblasti detského čitateľstva dlhodobo vykonáva Bibiana, medzinárodný dom umenia pre deti, ktorá je v súčasnosti jedinou organizáciou svojho druhu so záujmom o umeleckú tvorbu pre deti a mládež. Organizácia Bibiana vznikla v roku 1987, ako partner podujatia Bienále ilustrácií Bratislava. Spomínané Centrum literatúry pre deti a mládež a podpory čítania vzniklo ako súčasť Bibiany, v súčasnosti so skráteným názvom Centrum detskej literatúry, čítania a SK IBBY. Táto organizácia vydáva aj časopis Bibiana, v ktorom publikuje odborné články a recenzie tvorby pre deti, udeľuje ocenenia najkrajším a najlepším knihám, organizuje festivaly Dni detskej knihy, udeľuje národné ceny za literatúru¹. Podľa Z. Kováčovej-Švecovej a L. Simanovej (2020) v posledných rokoch vznikajú rôzne platformy, poväčšine dobrovoľníkov, laikov, vášnivých čitateľov, rodičov, ktorí sa snažia nejakou formou (blogy, vlogy, recenzie v novinách, časopisoch atď.) propagovať dobré a hodnotné knihy na základe vlastných čitateľských skúseností. Boom zažívajú rôzne diskusné a recenzné fóra na internete a v rôznych skupinách na sociálnych sieťach. Príkladom je internetové detské kníhkupectvo Mrkvička a workshopy Tibora Mrkvičku.²

Kríza čítania sa neprejavuje len u slovenských detí. Približne od deväťdesiatych rokov minulého storočia zaznamenávame v Európe výrazný pokles čitateľských kompetencií medzi detskou, ale i dospelou populáciou a dokonca aj nárast analfabetizmu. Táto kríza sa nezastavila a naďalej sa prehľbuje (Final Report EU High Level Experts on literacy, 2012).

Výsledky výskumných zistení týkajúcich sa stavu rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov mladšieho školského veku v Českej republike možno získať z monografie R. Metelkovej-Svobodovej (2013). Výskumné snahy českých kolegov sa opierali o výsledky medzinárodného výskumu PIRLS, ktorý vďaka realizácii dotazníkových šetrení stále poskytuje cenné didaktické výstupy. V roku 2010 českí vedci monitorovali vyučovanie materského jazyka. Ukázalo sa, že v 1. ročníku ZŠ sa učitelia venovali temer výhradne budovaniu základnej (elementárnej čitateľskej) gramotnosti a vo vyučovaní čítania sa zameriavali len na upevňovanie jeho techniky. Učitelia 2. ročníka zaradovali prevažne úlohy na reprodukciu informácií z textu a vo všetkých ďalších ročníkoch primárneho stupňa školy, bol výrazne preferovaný takýto typ úloh. Výsledky monitorovania vyučovania jazykovej a komunikačno-slohovej zložky naznačili, že dnešný stav rozvíjania porozumenia textu nemožno zatiaľ považovať za uspokojivý. V podobnom duchu sa javili výsledky pozorovania vyučovania v roku 2013, ktorým boli overované pôvodné zistenia (Metelková-Svobodová, 2013).

¹ viac o Bibiane a Centre na podporu čítania na stránke www.bibiana.sk

² viac na stránkach <https://eduworld.sk/cd/zuzana-granska/3196/tibor-hujdic-hry-zalozene-na-dotyku-dokazu--vztahy-rodicov-s-detmi-posilnit>, [https://citajmespolu.sk/najlepsie-detske-knihy-roka-2018/...](https://citajmespolu.sk/najlepsie-detske-knihy-roka-2018/)

Pokles čitateľskej gramotnosti potvrdzujú aj výsledky štúdie PISA. Európska komisárka pre vzdelávanie, kultúru, mnohojazyčnosť a mládež Androulla Vassiliou hovorí, že v priemere každý piaty pätnásťročný žiak v európskych krajinách má veľmi slabé čitateľské schopnosti. To potenciálne pre európske spoločnosti znamená, že niektoré deti opúšťajú školu bez schopnosti porozumieť textu a vystavujú sa veľkému riziku vylúčenia z trhu práce a ďalšieho vzdelávania (Lesererziehung in Europa, 2011).

A. Geske a A. Ozola (2008) z Lotyšskej univerzity v Rige vo svojej štúdii *Factors influencing reading literacy at the primary school level (Faktory ovplyvňujúce čitateľskú gramotnosť na primárnom stupni škôl)* skúmali príčiny nízkej úrovne čitateľskej gramotnosti u žiakov štvrtého ročníka primárneho vzdelávania. Štvrtý ročník je obdobím, keď žiaci z učenia sa čítať prechádzajú do procesu čítania pre učenie. Hlavné zistenia tejto štúdie hovoria, že socioekonomická situácia v rodine má veľký vplyv na úroveň čitateľskej gramotnosti žiaka, ako aj vzdelanie rodičov a hlasné čítanie deťom v predškolskom období. Žiaci, ktorí dosahujú vyššie výsledky v čitateľskej gramotnosti, obyčajne radi čítajú doma pre radosť a pochádzajú z rodín, kde rodičia trávajú veľa času čítaním.

Výsledky ďalších zahraničných výskumov (Rideout, 2014) v posledných rokoch preukazujú, že deti čítajú podstatne menej ako v predchádzajúcich obdobiach, znižuje sa podiel čítania vo voľnom čase a pre radosť, čitateľské výkony žiakov klesajú a čítanie u žiakov prudko klesá s narastajúcim vekom. Napríklad v roku 2009 bol v USA priemerný denný čas strávený čítaním pre potešenie (kníh, časopisov, novín) u 6 – 8-ročných detí 46 minút, u 11 – 14-ročných detí 37 minút a u 15 – 18-ročných mladých ľudí len 33 minút (Rideout, Foehr & Roberts, 2010).

Výskum (Rideout, 2014) mapuje trendy v miere čítania a výsledkoch čítania v ostatnom čase u detí a mládeže v USA. Zameriava sa aj na rastúcu tendenciu elektronického čítania (E-readingu) medzi mladými ľuďmi a vo veľkej miere študuje postoje k elektronickým knihám a E-readingu. Výsledky preukázali, že deti dokážu čítať viac platforiem ako kedykoľvek predtým, ale počet mladých ľudí, ktorí sú dennými čitateľmi, dramaticky poklesol. Väčší počet detí je schopných čítať viac ako kedykoľvek predtým, ale jeden z troch žiakov 4. ročníka číta na nižšej ako základnej úrovni. Tento výskum stručne vyzdvihuje potrebu riešiť štyri kritické otázky: 1. Koľko času trávajú deti čítaním? 2. Ako ovplyvňuje elektronické čítanie (E-reading) detí v rôznom veku ich schopnosť porozumieť textu a ako ovplyvňuje frekvenciu čítania? 3. Čo by sa malo urobiť s obrovským poklesom tínedžerov, ktorí pravidelne čítajú vo voľnom čase pre zábavu? 4. Ako možno riešiť dlhodobu pretrvávajúcu medzeru vo frekvencii a úspechoch čítania detí a mládeže?

Zaujímavý je výskum z roku 2014, ktorý realizovali americkí vedci. Výskum *Children, Teens and Reading (Deti, mládež a čítanie)*, upozorňuje na obrovskú reformu technológií, ktorá prebieha v posledných desiatich rokoch na celom svete a odzrkadľuje

sa aj v čítateľstve. Výsledky tejto štúdie sa týkajú mladších žiakov a poukazujú na to, že od roku 1984 kleslo čítanie si pre radosť u 9-ročných žiakov zo 70 % až na 53 %. Dievčatá čítajú v priemere o 10 minút denne dlhšie ako chlapci a rodičia ešte stále uprednostňujú pre svoje deti skôr tlačené knihy ako tie elektronické (Common Sense Media, 2014).

Štúdia (Renuga, Kanchana, 2015) poukazuje aj na potrebu chápania žiackej koncepcie čítania, ktorá je východiskom pre podporu čítania a zvyšovanie záujmu o čítanie. Dôležitú úlohu pri rozvíjaní čitateľských návykov zohrávajú aj potreby a záujmy detí a mládeže.

R. Levy (2011) vo svojej publikácii prezentuje rozsiahle vedecké dôkazy, ktoré poukazujú, že niektoré z odskúšaných a testovaných prístupov k výučbe čítania môžu byť kontraproduktívne a spôsobujú u mnohých malých detí stratu dôvery vo svoje čitateľské schopnosti. Je potrebné sa zamyslieť nad súčasným čitateľským kurikulumom a spôsobmi, akými možno rozvíjať čítanie a čitateľstvo detí a žiakov, aby zodpovedali meniacej sa gramotnosti 21. storočia. Výchovno-vzdelávacie ciele literárnej výchovy by mali korešpondovať s potrebami detí, ich schopnosťami a možnosťami.

Závažné je aj zistenie nového výskumu (Ducharme, 2018) v USA od Americkej psychologickkej asociácie (APA), že tretina tínedžerov nečíta knihu pre potešenie najmenej rok. Pritom to nie je v dôsledku prílišného sledovania televízie. Výskum, publikovaný v časopise *Psychology of Popular Media Culture*, poukazuje na pokračujúcu dominanciu digitálnych médií medzi tínedžermi. Využívanie tradičných médií, ako sú knihy, časopisy a televízia, sa skončilo, zatiaľ čo čas strávený posúvaním textových správ, rolovaním cez sociálne médiá a využívaním iných foriem digitálnych médií sa neustále zvyšuje, uvádza sa vo výskume. Štúdia *Monitoring the Future* zahŕňala odpovede z výskumov od roku 1976 do roku 2016.

Na Slovensku boli zatiaľ cieľovou skupinou skúmania najmä žiaci v staršom veku. Aj výskumné iniciatívy cielené na rozvoj čitateľstva detí a mládeže na Slovensku sa zameriavajú na starších žiakov (Kopáčiková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011). Domnievame sa, že je potrebné zaoberať sa rodiacim sa čitateľstvom detí/žiakov v skoršom veku. Nestačí len konštatovať o neúspechu našich žiakov v čitateľskej gramotnosti, nevôli žiakov tráviť svoj voľný čas čítaním a hľadať príčiny u učiteľov, rodičov či žiakov. Je potrebné odhaľovať indikátory javov, príčiny nežiaduceho stavu a čas, ktorý je vhodný na jeho predchádzanie.

Z uvedených výskumov vyplývajú nasledovné tendencie: za posledné desaťročia všeobecne čitateľstvo detí a mládeže kleslo; v období školského vzdelávania sa znižuje čitateľstvo úmerne s vekom; čítajú viac dievčatá ako chlapci; deti a mládež venujú viac voľného času iným činnostiam ako čítaniu.

2. METODOLOGICKÝ KONCEPT VÝSKUMU ČITATEĽSTVA ŽIAKOV

Naším výskumným predmetom je iný pohľad na čitateľstvo – nemienime skúmať javy, ktoré už skúmané sú, teda atribúty čitateľskej gramotnosti a výkony žiakov v čítaní. Pozornosť sústredíme na súvisiace, implicitné fenomény, ktoré čitateľstvo dotvárajú. Za tie považujeme osobnostné špecifiká čitateľa, sociálne súvislosti čitateľstva a obsahovo žánrové preferencie čitateľov v období, keď sa čitateľstvo stáva súčasťou ľudskej kognitívnej výbavy – v období mladšieho školského veku. Kde kvantitatívna analýza neprináša dostatočné odpovede na výskumné otázky, potrebné je zmeniť stratégiu výskumu. Rešpektujeme doterajšie výskumy čitateľskej gramotnosti OECD, ako veľmi reliabilný výsledok, i keď niektorí skeptici na Slovensku majú tendenciu považovať ich za skresľujúce, za sociokultúrne málo adaptované na slovenské prostredie. Domnievame sa však oprávnene, že úlohou pedagogického výskumu je dosiahnuť dôkladné poznanie predmetnej reality. Postupovali sme kombinovanou stratégiou Qual-Quan, kde sme najprv kvalitatívnou procedúrou javy odhaľovali a následne ich využili na štruktúrovanie výskumného nástroja, vyhodnoteného kvantitatívne.

V kvalitatívnej etape bola našou stratégiou fenomenologická výskumná paradigma. Tento smer má zástupcov najmä pri skúmaní subjektivity (Vydrová, 2008) ako zdroja porozumenia spoločnosti cez poznanie sémantických obsahov, ktoré svetu dávajú jedinci. Za východisko takéhoto výskumu sa považuje fenomenológia (phenomenology), tzv. deskriptívna psychológia alebo náuka o podstatách, ktoré vychádzajú zo skúsenosti a prežívania, z toho, že psychické fenomény, resp. javy sa netvoria vedomím, ale sú bezprostredne dané.

Naším cieľom je vrátiť pozornosť výskumníkov k reálnemu obrazu o žiakovi ako čitateľovi, zachytávanie jeho autentických výpovedí s cieľom porozumieť tomu, ako myslí, čo si predstavuje, aké má pocity, zážitky a potreby.

2.1. Štruktúra kľúčových pojmov výskumného zámeru a vymedzenie výskumného problému

Vzťah a postoj k čítaniu sa u detí výrazne mení počas povinnej školskej dochádzky (od 6 – 16 roku žiaka). Väčšina detí v mladšom školskom veku sa so záujmom a zvedavosťou začína učiť čítať a písať. Skoro každé dieťa sa pri vstupe do školy na čítanie

a písanie teší. Prvý problém môže nastať vtedy, keď má dieťa – žiak pri nácviku čítania problémy a učiteľ alebo rodičia v ňom túžbu po čítaní svojím necitlivým prístupom zmenia na odpor. Druhým problémom je, že v súčasnosti sa väčší dôraz kladie na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a čitateľskej zdatnosti žiakov ako na čitateľský záujem. Kým pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide najmä o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, čitateľstvo úzko súvisí s rozvíjaním emocionálnej stránky osobnosti dieťaťa a je podporované receptívno-zážitkovými procesmi (Babiaková & Simanová, 2018). Na úrovni národného kurikula by malo byť explicitne vyjadreným cieľom primárneho vzdelávania okrem rozvíjania schopnosti čítať aj rozvíjanie vzťahu žiakov k čítaniu. To však Štátny vzdelávací program nikde explicitne nezdôrazňuje. V časti Charakteristika predmetu Slovenský jazyk a literatúra – primárne vzdelávanie sa v zložke čítanie v štvrtom ročníku základnej školy žiaci „zdokonaľujú v technike čítania, predovšetkým v porozumení čítaného textu a v technike čítania so správnou intonáciou a dôrazom na prednes. Vedia porozumieť informáciám, ktoré sú v texte uvedené priamo a aj nepriamo“. Nikde sa ani slovom nevyskytuje: čítanie ako záľuba, čitateľský záujem, čítanie ako zážitok a sprostredkovaná skúsenosť. Naopak, štátny vzdelávací program uvádza v štandardoch prehľadne pojmy: text, porozumenie textu, vyhľadanie a dedukovanie informácií, interpretácia myšlienok z textu. Vo všeobecnom opise vzdelávacej oblasti sa uvádza očakávaný cieľ primárneho vzdelávania: „postupné rozvíjanie čitateľských kompetencií od úrovne naivného čitateľa k čítaniu s porozumením“. Vôbec sa nezdôrazňuje: vzťah ku knihe, literatúre a čítaniu, čitateľský entuziazmus.

V jadre nášho výskumného problému možno identifikovať niekoľko súvisiacich pojmov, z ktorých za kľúčový považujeme **čitateľstvo**. Ich hierarchiu znázorňuje schéma 1.

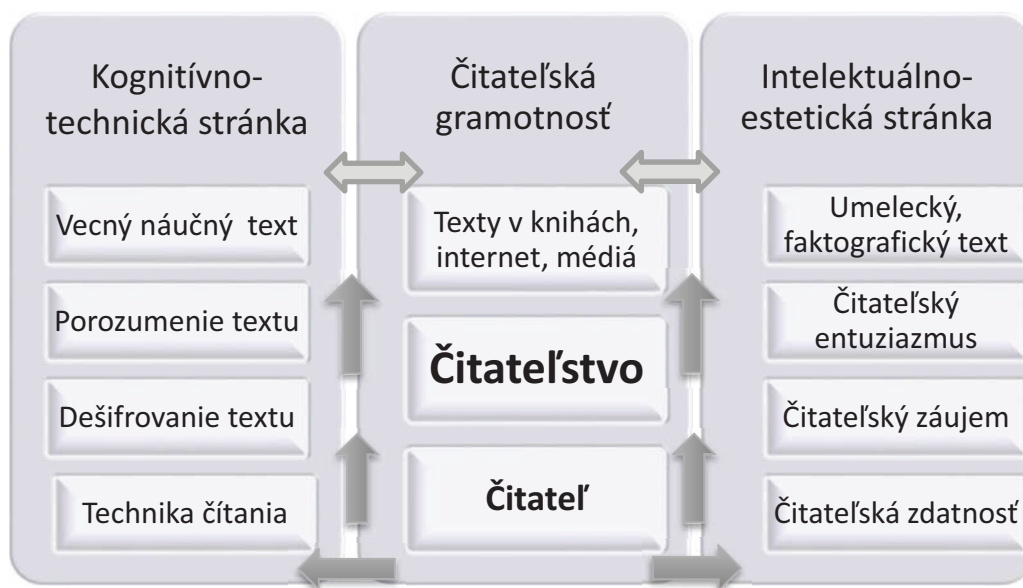


Schéma 1: Hierarchia súvisiacich pojmov (zdroj: Babiaková & Kasáčová, 2019)

Významovo rozlišujeme štyri hierarchické pojmy súvisiace s čitateľstvom – *čitateľská gramotnosť* (reading literacy), *čitateľská zdatnosť* (readability), *čitateľský záujem* (reading interest) a *čitateľský entuziazmus* (reading enthusiasm).

Čitateľská gramotnosť (reading literacy) je prvou bezpodmienečnou podmienkou pre zrod čitateľstva. Ide o komplexný súbor čitateľských zručností (skills) potrebných na efektívnu prácu s textom. Podmienkou čitateľskej gramotnosti je zvládnutie techniky čítania a porozumenie textu. To zároveň vytvára podmienky pre rozvoj čitateľskej zdatnosti.

Hoci štátny vzdelávací program vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia vo vymedzení čitateľskej gramotnosti opomína hodnotovú a afektívnu stránku, medzinárodne uznávaná definícia čitateľskej gramotnosti však uvedené stránky zahŕňa: „*Čitateľská gramotnosť je schopnosť porozumieť a používať tie písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a / alebo ktoré jednotlivec oceňuje. Čitatelia dokážu uchopiť význam z textov rôznymi spôsobmi. Čítajú, aby sa učili, zúčastňovali sa komunit čitateľov v škole, v každodennom živote a pre radosť.*“ (Mullis, Martin & Sainsbury, PIRLS 2016)

Čitateľská zdatnosť (readability) je spôsobilosť čítať samostatne, výrazovo i obsahovo zmysluplne. Zdatný čitateľ číta efektívne, vytrvalo, sústredene a so zaujatím. Tempo a rytmus čítania musí vyhovovať jeho individuálnym možnostiam a potrebám.

Čitateľský záujem (reading interest) predstavuje vzťah človeka k čítaniu ako k niečomu, čo má pre neho význam a hodnotu. Čitateľský záujem má dlhodobé zameranie a súvisí s motívami a orientáciou osobnosti.

Čitateľský entuziazmus (reading enthusiasm) predstavuje stav emocionálnej zameranosti, zaujatia pre čítanie. Ide o čítanie pre potešenie a aktívne vyhľadávanie

podnetov a inšpirácie, zdrojov ako aj zdieľania zážitkov z čítania. Všetky tri pojmy sú úzko spojené s čitateľstvom, pričom čitateľský záujem a entuziazmus sú pridanou hodnotou čitateľskej gramotnosti (Babiaková & Kasáčová, 2019).

Čítanie a čitateľstvo je prostriedkom aj cieľom vzdelávania a vzdelania. Výsledky skúmania (Kasáčová a kol., 2017) preukázali, že čitateľstvo u detí sa vynára omnoho skôr než čitateľská spôsobilosť. Táto pozostáva zo zložitej štruktúry predpokladov a nadobudnutých zručností. Ide o predpoklady *vnútorné*: zrenie psychického vývinu, rozvoj reči a myslenia, zmyslové vnímanie, záujem a motivácia a predpoklady *vonkajšie*: podnety z prostredia školského i rodinného, didaktická spôsobilosť učiteľa, sociálne kontakty dieťaťa. Nadobudnutými zručnosťami sa rozumie: zvládnutie techniky čítania (skills) a porozumenie textu (reading comprehension). Čitateľstvo je spojené s čitateľskou zdatnosťou, so záujmom o čítanie a často aj s čitateľským entuziazmom – čítaním pre potešenie.

Hoci sa niektorí žiaci na primárnom stupni školy naučia s ľahkosťou čítať, stanú sa z nich v mladšom školskom veku čitatelia a dokonca radi a často čítajú knihy aj vo voľnom čase, postupne s rastúcim vekom túto obľúbenú činnosť nahrádzajú inými aktivitami. Je zrejmé, že pre rozvíjanie detského čitateľstva má veľký význam vhodný výber kníh a textov. Škola a rodina by mali prispieť k tomu, aby si deti mohli slobodne, ale uvedomele vyberať texty informačné aj umelecké, a tak rozvíjať svoju čitateľskú zdatnosť aj literárny vkus. Čitateľstvo a čítanie by malo byť pre dieťa otvorené, príjemné, dobrovoľné, obohacujúce, podnetné, kontinuálne. Konštatujeme, že v mnohých prípadoch tomu tak nie je.

Text ako súvislý jazykový prejav je nositeľom komunikačného zámeru. Cieľom komunikačného zámeru textu môže byť získavanie informácií, učenie, zmena názorov a postojov čitateľa, motivácia k nejakej činnosti alebo literárny zážitok čitateľa. Motiváciou pre čítanie textov môže byť potreba informovať sa, dozvedieť sa, poučiť sa alebo predstavovať si, zažívať, relaxovať. Obsahom učebného textu v učebniciach sú zväčša didakticky stvárnené informácie, ktoré smerujú k utvoreniu poznatkov a osvojeniu faktov. Umením učiteľa nie je pracovať so všetkými dostupnými učebnicami, ale vyberať vhodné texty pre rôzne účely a príležitosti. Ak sa z nich majú žiaci učiť, mali by byť prehľadné, zrozumiteľné, systematické, veku primerané a najmä pre čitateľa atraktívne, motivujúce, stimulujúce zvedavosť, podporujúce predstavivosť (Babiaková & Kasáčová, 2019).

Pokiaľ je dieťa pri nácviku čítania identifikované najmä s informáciami v učebniciach, začne vnímať čítanie skôr ako pracovný prostriedok. Akonáhle sa žiak naučí technicky správne čítať, učiteľ aj rodič prenecháva aktivitu čítania na žiakovi. Takto sa čítanie u mnohých detí stáva situáciou, ktorá viac súvisí s učením a získavaním informácií ako so zážitkom a voľným časom (Fasnerová, 2018). Zážitok z čítania vyžaduje

zdatného čitateľa, ktorý text číta plynule, bez námahy a s ľahkosťou. V každom prípade je dôležité, aby žiak textu porozumel, teda identifikoval z textu významy.

Porozumenie textu je cestou k vzdelávaniu a vzdelaniu, ale aj k zážitku a relaxu. Porozumenie textu má podľa P. Gavoru (2008) relačný charakter. Môže vzniknúť len vtedy, keď recipient identifikuje prvky textu, objektívnej reality a vlastnej kognitívnej štruktúry a dáva ich do vzťahov. Až na základe vytvorených vzťahov týchto prvkov je možné odkrývať významy. Porozumenie je zložitá kognitívna činnosť. Využíva analýzu a syntézu rozličných rovín textu. Napriek zložitosti sa väčšinou uskutočňuje veľmi rýchle a prebieha zároveň s počúvaním alebo čítaním textu. Štúdia PIRLS (Obrancová a kol., 2004) vymedzuje jednotlivé úrovne porozumenia v závislosti od miery kognitívneho zapojenia čitateľa. Od schopnosti identifikovať informácie explicitne formulované v texte, cez dedukovanie z textu, a interpretáciu obsahu až po integrovanie informácií, jeho kritickú analýzu a hodnotenie. Informačné a literárne texty je potrebné vyberať citlivo s prihliadnutím na vek čitateľov. Je dobré, ak učiteľ vedie svojich žiakov k pravidelnému čítaniu a rozhovormi a aktivitami im uľahčuje porozumeniu textu.

Od 80. rokov sa v zahraničných teóriách čítania a porozumenia textu aplikuje model Simple View of Reding (Gough & Tunmer, 1986), podľa ktorého pozostáva čítanie z dvoch základných procesov, a to dekodovanie (decoding) a porozumenie textu (language/text comprehension).

Kniha je základom poznania, nositeľom informácií, prostriedkom záujmu a potešenia. Čítanie kníh okrem získavania nových informácií alebo literárneho zážitku pomáha kultivovať rodný jazyk a obohacovať reč o pasívnu aj aktívnu slovnú zásobu a rozvíjať tak aj slovoťborbu. Ľ. Liptáková a K. Vužňáková (2009) uvádzajú, že sčítanosť ovplyvňuje aj slovoťborbu, ako aj schopnosť dešifrovať lexikálny význam slov. Na základe vnímania napr. kompozít a slovoťborne motivovaných slov a ich používaním v rôznych kontextoch dochádza k rozvoju schopnosti vnímať aj ich prenesený význam. Čítanie kníh žiakom približuje našu aj iné vzdialené kultúry, dozvedajú sa o živote ľudí a zvierat, oboznamujú sa s históriou a umením nášho národa i celého sveta. Knihy ich učia triediť informácie a tvorivo ich využívať pre svoje osobné aj vzdelávacie potreby. Pri práci s knihou si žiaci zdokonaľujú kompetencie kučeniu, spôsobilosti riešiť problémy a dokonca sa začína rozvíjať aj schopnosť pracovať s informačno-komunikačnými technológiami.

Za **výskumný problém** v projekte VEGA 1/0455/18 považujeme to, že okrem čitateľskej gramotnosti a zdatnosti, ktorú dieťa dosiahne v ranom veku vzdelávania, existujú aj iné dôležité faktory čitateľstva. Na základe teoretickej analýzy v interdisciplinárnom tíme sme identifikovali ako najdôležitejšie nasledovné javy, ktoré chceme sledovať:

1. znaky čitateľa (osobnostné charakteristiky čitateľa),

2. **sociálny kontext čitateľstva** (sociálne súvislosti, ktoré dieťa sprevádzajú v kontexte s čitateľskou skúsenosťou, zážitkami a potreba sociálneho zdieľania v podobe rozhovorov, odporúčaní a knižných darov),
3. **čitateľské preferencie** (obsahy, žánre a formy, ktoré deti preferujú, rady si na čítanie vyberajú).

2.2. Ciele, metódy a etapy výskumu

Vyššie popísané javy považujeme za faktory, ktoré predznačili nasledovné výskumné otázky:

- Aké sú znaky dnešného slovenského čitateľa v mladšom školskom veku?
- Aký je sociálny kontext jeho čitateľstva?
- Aké sú jeho čitateľské preferencie?
- Ktoré faktory a ako sa odlišujú medzi slovenskými štvrtákmi a siedmakmi?
- Ktoré faktory a ako sa odlišujú medzi slovenskými, českými a poľskými štvrtákmi?

Zámerom bolo zistiť, prečo sa čitateľstvo u starších slovenských žiakov znižuje alebo až stráca a aké sú rozdiely medzi mladšími žiakmi v medzinárodnom porovnaní.

Hlavnými cieľmi výskumu bolo overiť zakotvenú teóriu zrodu a rozvoja raného čitateľstva detí, ktorá bola výsledkom skúmania predchádzajúceho projektu VEGA 1/0598/15 s názvom Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet, zistiť ako sa menia identifikované faktory v časovej delte rozvoja čitateľstva žiakov základnej školy a odhaliť prípadné príčiny znižovania čitateľstva s rastúcim vekom žiakov. Stanovenie týchto cieľov súvisí s hlbokým presvedčením, že čítanie a čitateľstvo je bránou ku vzdelávaniu a vzdelaniu človeka. Je jedno, či texty (knihy) na čítanie človek získava z printových alebo elektronických médií. Za dôležitejší pri rozvíjaní čitateľstva pokladáme vzťah a postoj človeka ku knihám a čítaniu. Postojom rozumieme hodnotovo podfarbené uvedomené ale aj nevedomé inklinovanie k čitateľským činnostiam, obsahom a sociálnym partnerom pre čítanie a čitateľské aktivity. Na zber informácií pre účely kvalitatívneho a kvantitatívneho spracovania sme použili **fokusové rozhovory a dotazníkové šetrenie**.

Výsledky mnohých výskumov zhodne dokazujú, že čitateľstvo detí a mládeže medzi 10 a 15 rokom, teda po prechode na 2. stupeň základnej školy, výrazne klesá (Ducharme, 2019; Rideout, 2014; Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). Našu **výskumnú vzorku** preto tvorili slovenskí mladší aj starší žiaci základnej školy. Výber vzorky bol zámerný, s víziou sledovať časovú deltu rozvoja čitateľstva žiakov základnej školy. Čitateľstvo mladšieho žiaka súvisí s nadobudnutím základnej (bázovej) gramotnosti, postupným rozvíjaním techniky čítania a čitateľskej gramotnosti žiakov v mladšom školskom veku (Gavora & Zápotočná, 2003). **Prvou výskumnou vzorkou** boli žiaci 4. ročníka na 1. stupni základnej

školy, o ktorých predpokladáme, že majú zvládnutú techniku čítania a textu rozumejú. Ide o 9 – 10-ročných žiakov.

Čitateľstvo staršieho žiaka súvisí najmä s čitateľskou skúsenosťou, rozvíjaním základnej gramotnosti a postupným rozvíjaním funkčnej gramotnosti žiaka. Funkčná gramotnosť sa vo všeobecnosti vníma v súvislosti s vyhľadávaním a kritickým triedením informácií, s obsluhou počítača, riešením problémov, využívaním cudzích jazykov a analýzou reálnych produktov a činností. Ide najmä o zvládanie a spracúvanie textových informácií. **Druhou výskumnou vzorkou** boli žiaci 7. ročníka na 2. stupni základnej školy, o ktorých predpokladáme, že majú viac čitateľských skúseností a postupujú k funkčnej gramotnosti. Sú to 12 – 13-roční žiaci. Naším zámerom bolo porovnať výpovede mladších a starších žiakov s cieľom zistiť, prečo sa čitateľstvo s rastúcim vekom mení.

Tretiu výskumnú vzorku tvorili 9 – 10-roční žiaci zo slovenských, českých a poľských škôl. Naším zámerom bolo porovnať, aké odlišnosti v sledovaných faktoroch zobrazí medzinárodné porovnanie. Výskum prebiehal v niekoľkých etapách:

1. **etapa** vstupnej explorácie problému sa realizovala fokusovými rozhovormi relevantných participantov. Z výsledkov rozhovorov sme sformulovali zakotvenú teóriu, že čitateľstvo detí obsahuje tri determinanty: a) osobnostný kontext, b) sociálny kontext, c) čitateľské preferencie jednotlivca.
2. **etapa** – na základe osobnostných charakteristík sme následne identifikovali štyri stupne čitateľskej vyspelosti a štyri úrovne čitateľov (popísané sú v kapitole 3). Toto triedenie sme využili pri tvorbe štruktúry výskumného nástroja a následne vo všetkých ďalších etapách výskumu.
3. **etapa** spočívala v zostrojení a použití štruktúrovaného výskumného nástroja a získaní výskumných dát. Základným testovaním sme rozdelili respondentov do štyroch čitateľských úrovní.
4. **etapa** sa zamerala na komparáciu z ontogenetického hľadiska. Boli porovnaní 9 – 10-roční a 12 – 13-roční respondenti.
5. **etapa** spočívala v internacionálnom porovnaní troch národných súborov – slovenského, českého a poľského.

Súladne s touto logikou sú radené nasledujúce kapitoly tejto monografie.

3. FOKUSOVÉ ROZHOVORY O ČITATEĽSTVE ŽIAKOV

Predpokladáme, že jedným z činiteľov, ktoré ovplyvňujú čitateľskú gramotnosť žiakov je ich vzťah k čítaniu. S literatúrou sa deti stretávajú aj mimo školského vyučovania – vo voľnom čase. Najmä vo voľnom čase sa rozvíja čitateľská gramotnosť a skutočné čitateľstvo detí. Pri nadobúdání čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti. Čitateľstvo však ako záľuba, interes a vášeň úzko súvisí s rozvíjaním socio-emocionálnej stránky osobnosti a je podporované receptívno-zážitkovými procesmi a prebúdzaným entuziazmom. Tieto procesy súvisia so záujmom žiaka o čítanie. Záujem z pohľadu psychológie je vzťah osobnosti k niečomu, čo má pre ňu význam a hodnotu. Záujmy dnešných žiakov súvisia s charakterom aktuálnych kultúrnych foriem a prostriedkov osvojovania si skutočnosti v súčinnosti s výchovným pôsobením rodiny a školy. Otázne je, či medzi záujmy dnešných žiakov stále patrí aj čitateľstvo. Zaujímalo nás tiež, aké sú znaky dnešného detského čitateľa, aký je sociálny kontext jeho čitateľstva a aké sú jeho čitateľské preferencie.

3.1. Metóda a výskumná vzorka

Na začiatku, v prvej etape výskumu, sme považovali za nevyhnutné teoretické poznanie konfrontovať s realitou zamýšľaného výskumného terénu. Tento proces možno nazvať vstupnou exploraáciou výskumného problému. Našou snahou bolo s reálnymi deťmi dvoch vekových skupín reflektovať ich pohľad na skúmaný jav – čitateľstvo, získať od nich informácie o detailoch skúmaného javu a preniknúť do „reči týchto detí“. Bolo to dôležité preto, aby sme výskumný nástroj konštruovali štruktúrovane na základe teoretických východísk, ale zároveň aj prvotných empirických dát. Na základe zistení, ktoré opisujeme, sme zostavili výskumný nástroj – dotazník – tak, aby satureoval naše výskumné otázky. Tieto zistenia zároveň pomohli získať odpovede na prvú kľúčovú otázku: *Aké sú znaky dnešného slovenského čitateľa v mladšom školskom veku?* Toto sa v druhej etape výskumu stalo základným kritériom pre distribúciu celého skúmaného súboru v kvantitatívnej časti výskumu. Hľadané charakteristiky sú uvedené v podkapitole 3.6.

V 1. výskumnej etape sme postupovali kvalitatívnou výskumnou stratégiou. Realizovali sme štruktúrované rozhovory metódou fokusových skupín s homogénnymi skupinami žiakov s cieľom vstupnej explorácie výskumného problému. Ide o jednu z metód kvalitatívneho výskumu, kde moderátorom môže byť skúsený vyškolený výskumník alebo učiteľ a respondentmi (v počte 7 – 8) môžu byť žiaci, rodičia, kolegovia a iní. Jej cieľom je na základe otvorených otázok získať informácie, spravidla postoje, názory a mienky skupiny respondentov. Fokusové rozhovory sme realizovali v malých skupinách žiakov 4. a 7. ročníka ZŠ. Zámerom tejto etapy bolo identifikovať z autentických výpovedí žiakov javy a autentické vyjadrenia, kľúčové pre vytvorenie kategórií kvantitatívneho dotazníkového skúmania. Cieľom rozhovorov bolo doplniť naše poznanie o oblasti tacitné, skryté. Tie nám poskytli štruktúru determinantov čitateľstva. Vyššie pomenované faktory (*osobnostný kontext, sociálny kontext, čitateľské preferencie jednotlivca*) tvorili osnovu pri konštrukcii dotazníka v ďalšej etape výskumu.

Fokusové rozhovory sme realizovali v jednej mestskej (A) a jednej vidieckej škole (B). V každej sme pracovali s jednou skupinou 9 – 10-ročných žiakov (4. ročník) a dvoma skupinami 12 – 13-ročných žiakov (7. ročník).

Do skupiny 9 – 10-ročných žiakov triedna učiteľka vybrala deti, ktoré boli ochotné s nami absolvovať rozhovor. V tabuľke 1 uvádzame dve skupiny respondentov označené ako A1 (žiaci z mesta) a B1 (žiaci z vidieka).

Tab. 1 Výskumná vzorka – fokusové rozhovory 9 – 10-roční žiaci

Škola	Respondenti (A1, B1)		N
	chlapci	dievčatá	
A mestská 4. ročník	7	2	9
B vidiecka 4. ročník	2	4	6
N	9	6	15

Do skupiny starších žiakov boli zaradené deti podľa identifikácie učiteľkami slovenského jazyka a literatúry, pričom tieto mali z triedy určiť/vybrať: A2, B2 „typických čitateľov“ a A3 B3 „typických nečitateľov“. Takto vznikli štyri ohniskové skupiny respondentov – čitatelia z mestskej školy, čitatelia z vidieckej školy a nečitelia z mestskej školy a nečitelia z vidieckej školy (Tab. 2).

Tab. 2 Výskumná vzorka – fokusové rozhovory 12 – 13-roční žiaci

Škola	„čitelia“ (A2, B2)		„čitelia“ spolu	„nečitelia“ (A3, B3)		„nečitelia“ spolu	N
	chlapci	dievčatá		chlapci	dievčatá		
A mestská 7. ročník	3	7	10	6	1	7	17
B vidiecka 7. ročník	2	5	7	2	2	4	11
N	5	12	17	8	3	11	28

V skupinách A2 a B2 bolo zaradených 17 „čitateľov“ – motivovaní žiaci so vzťahom k čítaniu, ktorí radi vo voľnom čase čítajú. V skupinách A3 a B3 bolo zaradených 11 „nečitateľov“ – žiaci nemotivovaní k čitateľským aktivitám, ktorí nečítajú, keď nemusia, a preferujú vo voľnom čase iné aktivity. Učiteľky pokladáme za „dobře informovaný zdroj“. Boli inštruované, že pri výbere žiakov nemajú preferovať prospech v predmete, ale motiváciu a záujem žiakov o čítanie. Zámerne sme vyberali z dostupného súboru „extrémne“ skupiny, aby boli transparentné špecifiká a rozdiely medzi nimi. Väčšina výskumov sa orientuje na štandardný, priemerný výber. Takýto terén je dostatočne preskúmaný. Nás zaujímali práve „*typickí čitateľa*“ a „*typickí nečitateľa*“.

V rozhovoroch sme sa zamerali na mladších aj starších žiakov. Mladších žiakov bolo v rozhovoroch zapojených 15 a starších žiakov 28. Počas fokusových rozhovorov so žiakmi pracovali výskumníci vo dvojiciach: prvý výskumník viedol rozhovor a druhý výskumník zaznamenával podnety pre doplnenie problematiky z aspektu skupiny respondentov. Celý rozhovor bol zaznamenávaný po vopred získanom súhlase učiteľky a rodičov žiakov. Žiaci boli o nahrávaní informovaní. Doslovný transkript výpovedí sme podrobili obsahovej analýze s cieľom naplniť určené faktory (znaky čitateľskej osobnosti, sociálny kontext čitateľstva, čitateľské preferencie) kategóriami. Rozhovory boli štruktúrované podľa **výskumných otázok**:

1. Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ? – **osobnostný kontext**
 2. Aký je sociálny kontext čitateľa a nečitateľa? Ako sa líšia? – **sociálny kontext**
 3. Aké žánre a obsahy textu preferuje čitateľ a nečitateľ? – **čitateľské preferencie**
- V tabuľke 3 uvádzame štruktúru a otázky rozhovoru.

Tab. 3 Štruktúra a otázky rozhovoru.

Výskumná otázka	Otázky v rozhovore
1. Čím sa vyznačuje súčasný detský čitateľ a nečitateľ?	Keď sa povie čítanie, čo ti napadne? Prečo čítaš? Aký je tvoj najčastejší dôvod na čítanie? Knihy si kupuješ alebo požičiavaš? Ak áno – aké? Ak nie – prečo? Máš nejaké príjemné skúsenosti s čítaním? Aké? Máš nejaké nepríjemné skúsenosti s čítaním? Aké? Aké kníhkupectvo poznáš? Aký máš pocit, keď dostaneš knihu alebo časopis ako darček?
2. Aký je sociálny kontext čitateľstva? V čom sa líši čitateľ od nečitateľa?	Kto by ťa mohol presvedčiť, aby si si požičil nejakú knihu alebo iný text na čítanie? Koho by si zo svojho okolia potešil novou knihou? Kúpil si už niekedy niekomu knihu alebo iný text na čítanie ako darček a prečo? Kto čítal niečo zaujímavé a rozprával ti o tom? Rozprávaš sa s niekým o knihách, čo si čítal? Načo ľudia potrebujú čítanie? Aký profit má spisovateľ z toho, že píše knihy?

3. Aké žánre, obsahy a formáty textu preferuje čitateľ a nečitateľ?	O akých knihách, časopisoch alebo iných textoch sa s niekým rozprávaš? Máš niečo momentálne rozčítané? Čo to je? Ktorý je tvoj obľúbený časopis? Čo by si v kníhkupectve vybral, pokiaľ by to bolo zadarmo?
---	--

Uvádzame ukážky z rozhovorov, v ktorých sme formulovali otázky, vzťahujúce sa k jednotlivým faktorom. Ku každej otázke sme vybrali najzaujímavejšie a najviac opakované odpovede čitateľov a nečitateľov.

3.2. Znaký čitateľskej osobnosti – výsledky rozhovorov

Keď sa povie čítanie, čo ti napadne?

Č: „Kniha, rozprávky, oddych, zážitok, poviedka, rozprávanie, román, detektívka.“

N: „Nuda, informácie, strata záujmu, čítanie SMS v mobile, škola, slovenský jazyk alebo literatúra, práca.“

Prečo čítaš? Aký je tvoj najčastejší dôvod na čítanie?

Č: „Pre zábavu, zážitok, ponaučenie, únik z reality, pokoj, niečo nové.“

N: „Pre čítanie SMS správ, vzdelávanie.“ „Nečítam, radšej idem von...“ „Napríklad, keď sa nudím, nemám čo robiť.“ „Napríklad zo slovenčiny, lebo musím.“

Knihy si kupuješ alebo požičiavaš? Ak áno – aké? Ak nie – prečo?

Č: „Ja nechodím často do knižnice, ale občas tam idem, keď si potrebujem niečo požičať, lebo už nemám čo čítať. To sa často nestáva. Máme veľa kníh doma. Keďže ja čítam trochu viacej, tak by sa to neoplatilo kupovať, tak chodievam do knižnice.“

N: „My máme kníh plnú pivnicu.“ „Ja čítam časopisy s vtipmi.“ „Oco prečíta a ja potom čítam. Mama číta recepty.“

Máš nejaké príjemné skúsenosti s čítaním? Aké?

Č: „Keď je dobrá kniha a vžijete sa do nej, to je ako keby ste boli v tom deji, je v hlave tá predstava ako sa to dialo ten dej. A je to dobrý pocit a vlastne aj slovná zásoba sa nám rozvíja.“ „Ja idem do altánku a tam si čítam. Lebo vonka je také ticho ako na dedine.“ „Áno, to sa človek tak uvoľní.“

N: „Nie.“

Máš nejaké nepríjemné skúsenosti s čítaním? Aké?

Č: „Možno je nepríjemné, keď vás niekto vyruší a potom musíte zastať a nechať to tak.“ „Ako mladšia som mala rada takú sériu kníh a potom neviem prečo ju prestali vydávať a tak som bola z toho smutná.“

N: „Jeden chalan sa pocikal od smiechu. „Ja, keď čítam, tak sa zajakávam. Práve preto mám nepríjemnosti s čítaním.“

Aké kníhkupectvo poznáš?

Č: „Panta rhei.“ „Martinus.“ „Bax.“

N: „Nejaké české nakladateľstvo cez internet.“ „Veľmi ani nie.“

Aký máš pocit, keď dostaneš knihu alebo časopis ako darček?

Č: „Podľa toho aká je, lebo keď vyberú rodičia takú, ktorá vás vôbec nezaujíma...“ „Ako keď si predstavujete, že máte dostať nový I-phone a dostanete knihu, tak vás to nepoteší, keď vám to rodičia sľúbili, tak...“ „Dakedy ma to sklame ale dakedy som rada, že mám ďalšiu knihu a ďalšie dobrodružstvo.“ „Ja si každé Vianoce želám, že chcem knihu a potom ma to poteší. Aspoň sa nenudím, keď ju čítam.“ „Ja mám rada spisovateľa Johna Greena, tak keď mám nejaký sviatok, moji rodičia vedia, že ho mám rada a tak mi ju kupujú. Je to radosť, lebo tie knihy sú fakt dobré“.

N: „Brat dostal, bol sklamaný a rozplakal sa z toho.“ „Ja som ešte nedostal.“ „Ja som dostal, doteraz je v skrini.“

Medzi odpoveďami čitateľov a nečitateľov bol markantný rozdiel. Čitatelia pohotovo odpovedali a spájali čítanie s konkrétnymi literárnymi druhmi a žánrami. Dôvodom na ich čítanie je zábava, oddych, ponaučenie. Knihy si kupujú aj požičiavajú v knižnici. Z čítania majú dobrý pocit a uvádzajú príjemné skúsenosti s ním spojené. Negatívne skúsenosti spájajú so sklamaním, keď o knihu alebo čítanie prišli. Naproti tomu nečitelia spájali čítanie s informáciou, školskou povinnosťou alebo nudou. Neuvedli žiadne príjemné skúsenosti, spomenuli skôr tie negatívne. Kniha ako darček im neurobí radosť. Ak si majú vybrať niečo na čítanie, poteší ich skôr časopis s anekdotami, prípadne životopisy spevákov.

3.3. Sociálny kontext čitateľstva – výsledky rozhovorov

Kto by ťa mohol presvedčiť, aby si si požičal nejakú knihu alebo iný text na čítanie?

Č: „Zvyčajne nikto, ale mám skúsenosti z čítania tých ostatných, tak viem akú knihu chcem.“ „Ja si sama vyberám, alebo potom krstná, tá sa v tom vyzná.“ „Ja ani neviem, čo si mám vybrať, tak vyberám podľa toho, aký to má obsah na prvej strane, či ma to zaujme alebo nie. Ja by som rada prečítala všetky žánre.“ „Ja mám také kamarátky, čo rady čítajú, tak mi povedia, že čo je dobré.“ „Aj na internete alebo na instagrame a intereste dávajú, že aké knihy ich bavili.“

N: „Nikto.“ „Kamaráti“ „Osoba, ktorú mám rád.“ „Kamarátka.“ „Otec.“ „Zatiaľ nikto.“ „Spolužiačka.“

Koho by si zo svojho okolia potešil novou knihou?

Č: „Ja by som moju maminu, ale ona rada číta také, napríklad o tele, o zdraví a tak.“ „Ja by som knihu darovala mojej sestre, lebo ona rada číta ale nemá čas a tak má knihu aj dva roky a ešte si ju nepozrela.“ „Buď mamine, alebo mám jednu spolužiačku, ktorá tiež rada číta.“ „Ja by som to daroval mamine, lebo ona veľmi rada číta a väčšinou večer si číta knižky o zdraví a o varení.“ „Ja by som rodičom, lebo oni si vždy nájdu čas a prečítajú si.“ „Ja bratovej neveste. Študuje ešte, tak rada číta, veľmi veľa.“

N: „Sestre alebo kamarátke požičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“ „Ja by som potešil maminu, ale radšej jej kúpim kvety, tým ju viac poteším.“

Kúpil si už niekedy niekomu knihu alebo iný text na čítanie ako darček a prečo?

Č: „Najmladšiemu bratovi, teraz bude mať 5 rokov, tak som mu kúpila a čítala som mu, aby proste som ho tiež do toho...jemu sa to páčilo – ja som čítala pomaly a on zopakoval za mnou všetky slová.“ „Mamine väčšinou kupujem.“ „Ja starkej, tak ona bola slovenčinárka tuná v škole, tak jej aj bratovi.“

N: „Dedovi som kúpil detektívku, lebo ich má rád.“ „Sestre alebo kamarátke vypožičiam knihu, ktorú som dostala. Inak nekupujem knihy.“

Kto čítal niečo zaujímavé a rozprával ti o tom? Rozprávaš sa s niekým o knihách, čo si čítal?

Č: „Bratranec mi požičal knihu, že si ju mám prečítať.“ „Najlepšia kamarátka mi povedala, ako ju baví kniha.“ „Mne rodičia. Keď boli mladí, čo čítali, takú staršiu knihu, že či si to nechcem prečítať, že je to dobré, že ich to zaujímalo“. „So starkou.“

N: „Ja sa nerozprávam s rodinou, lebo rodina knihy moc nemusí.“ „Pani v knižnici čo tam robí, tak mi vie veľmi dobre poradiť knižky. S ňou sa porozprávam, aká nová je, alebo akú by si vybrala ona.“ „S nikým, nechám si to pre seba.“ „V škole to povieme pani učiteľke.“

Načo ľudia potrebujú čítanie?

Č: „Aby sme sa vedeli vyjadrovať odbornejšie“. „Zábava.“ „Mne knihy pomohli napríklad aj keď píšeme sloh, tak mi rozšírili slovnú zásobu a viem sa lepšie vyjadrovať.“ „Keď čítame, tak sa nám zlepšuje pamäť.“ „Keď vidíme tie slová, tak môžeme zlepšovať aj gramatiku.“

N: „Na vzdelávanie, aby sme nezabudli mnoho vecí.“ „Keď sú noviny, tak dozvedieť sa niečo nové.“ „Na slovnú zásobu.“

Aký profit má spisovateľ z toho, že píše knihy?

Č: „Potešiť nejakých čitateľov, aby ich tá kniha zabavila.“ „Možno vyjadriť svoje pocity, svoje myšlienky, alebo napríklad nejaký príbeh, ktorý sa mu stal. Podeliť sa o tom s ľuďmi.“ „Chcel by doviesť ďalších ľudí k čítaniu.“

N: „Baví ho to.“ „Môže písať svoje skúsenosti.“ „Že ho to nejako napína, že ho baví nejaké príbehy vymýšľať, alebo tiež ako už povedali nejaké skúsenosti odovzdať.“

Zaujímavé je, že čitatelia aj nečitelia zdieľajú to, čo prečítali skôr s rodinnými príslušníkmi alebo kamarátmi. Učiteľ/učiteľka v rozhovoroch o prečítanom figuroval len v jednom prípade. Niektorí nečitelia vyjadrili absenciu rodiny v rozhovoroch o prečítanom. Čitatelia na rozdiel od nečitateľov vnímajú sociálny rozmer literárnej tvorby spisovateľov.

3.4. Čitateľské preferencie – výsledky rozhovorov

O akých knihách, časopisoch alebo iných textoch sa s niekým rozprávaš?

Č: „Ja radšej čítam staršie rozprávky.“ „Dobrodružné knihy a také bájne knihy odtrhnuté od reality.“ „Ja si kupujem detektívky.“ „Fantasy.“ „Dobrodružnú literatúru alebo scifi.“ „Ja som teraz žiadnu nenašiel, tak ja mám u starých rodičov, celkom majú detektívky radi, tak od nich si požičiam nejaké. No čítal som napríklad od J. Fleminga.“ „To bolo o 14 ročnom chlapcovi a nechcete vedieť, čo tam bolo.“

N: „Ja som si našiel pár vtipov na internete. Mali sme si (do školy) nájsť básničku, ale ja som vravel vtipy.“

Máš niečo momentálne rozčítané? Čo to je?

Č: „Ja čítam také, ako jedno dievča má trinásť rokov a má narodeniny. Volá sa to za trest trinásťročná.“ „Ja mám rada, keď sú o upíroch, dobrodružné.“

N: „Ja mám od Jozefa Kariku Trhlinu rozčítanú. Mňa to baví od neho, lebo vie dobre písať.“ „V edícii Stopy: Červený pirát – dobrodružné.“ „Ja mám rozčítaný tréning väzňa, to je také na cvičenie.“ „Mikuláš Černák (životopis odsúdeného vraha).“

Ktorý je tvoj obľúbený časopis?

Č: „Ja taký časopis KAMARÁT. Ja ho zbieram už tretí rok. Mám plnú skriňu tých všetkých čísel. Je to mesačník, tak to ma baví. Je tam móda aj odporúčané knihy.“

N: „Ja som si kupoval časopis FLAK – to sú samé vtipy.“ „Káčera Donalda.“

Čo by si v kníhkupectve vybral, pokiaľ by to bolo zadarmo?

Č: „Celá knižnica.“ „Asi by som si išla pozrieť mládež, romantiku a to by som zobrala.“ „Ja napríklad také poučné do života.“

N: Nečitatelia neprejavili záujem, alebo nekonkrétne uviedli: „Nejakú knihu.“ Pokúsili sa aj o vtipkovanie: „Predavačku.“ „Kasu.“ „Nič.“ „Nejakú knihu“.

Zaujímavé je, že čitatelia aj nečitatelia často volia knihy pre vyššiu vekovú kategóriu čitateľov. Čitatelia si časopisy odkladajú, zbierajú ich, čítajú o móde, a o knihách, recenzie a odporúčania. Podľa žánru čítajú najmä romány, poviedky a náučné knihy. Majú záujem o dobrodružné, krimi aj klasické rozprávky, no zdôrazňujú, aby boli knihy rozsiahle s veľkým počtom strán. Často vyjadrovali konkrétnu predstavu knihy a jej autora. Nečitatelia zväčša spomínajú len časopisy s vtipmi alebo knihy nevhodné pre ich vek.

3.5. Stupne čitateľskej vyspelosti – sekvenčná teória o úrovniach čitateľstva

Z fokusových rozhovorov sme zistili, že deti trávajú menej času čítaním kníh, viac preferujú sledovanie televízie alebo sa venujú počítačovým hrám. Väčšina detí má voľný prístup k technológiám a častejšie vyplňa voľný čas prostredníctvom nich. Omnoho viac času trávajú pasívnou zábavou online než čítaním kníh. Na internete nevyhľadávajú

literárne obsahy a súvislé texty, preferujú krátke informácie a sociálne siete. Ak čítajú knihy, tak sú to rozprávky, kratšie fantastické a detektívne príbehy. Žiaci menej spomínali časopisy. Z rozhovorov sme zistili, že školy vyžadujú najmä čítanie žiakov pri vzdelávacích aktivitách. Žiaci sa boja čítať nahlas, lebo očakávajú, že budú testovaní a klasifikovaní. Súvisí to s tendenciou kvantifikovať výsledky čitateľskej gramotnosti žiakov a porovnávať výsledky medzi štátmi. Učitelia často porovnávajú výborných čitateľov so slabšími. Málo podporujú čítanie žiakov zo záujmu a pre potešenie. V školách chýba čitateľská kultúra, časový priestor a podnetné a pokojné prostredia, aby žiaci v škole čítali knihy, ktoré si vyberú a zaujímajú ich. Mnohé deti nemajú podnety v rodine, pretože ich rodičia knihy nečítajú. I keď deti s rodičmi netravia množstvo času, kopírujú ich správanie. V rozhovoroch sme zistili, že rodičia deťom, ktoré už vedia čítať a stanú sa čitateľmi, so zvyšujúcim sa vekom nečítajú a málo sa s nimi rozprávajú o prečítaných knihách. Stráca sa tak potešenie z počúvania čítaných literárnych diel. Kniha ako darček je zriedkavejšia so stúpajúcim vekom detí. Z kvalitatívnych analýz sme dospeli k zakotvenej sekvenčnej teórii o stupňoch čitateľskej vyspelosti detí. Hoci tu ide o pohľad na detský, resp. žiacky rozvoj, treba upozorniť, že tieto stupne je možné identifikovať aj u dospelých.

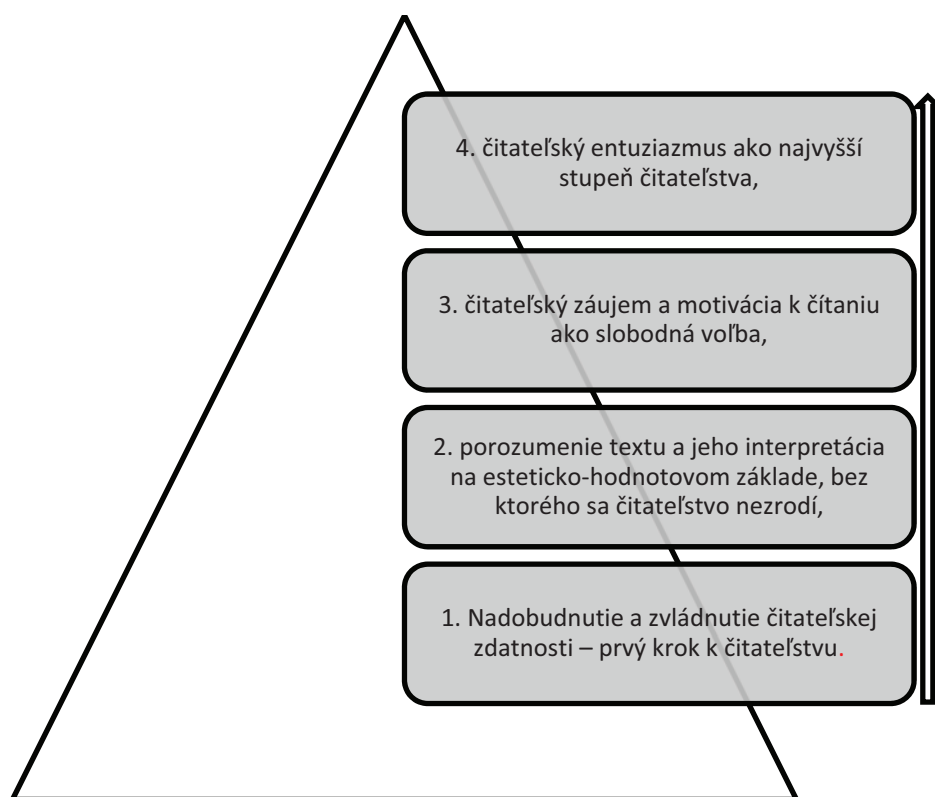


Schéma 2: Stupne čitateľskej vyspelosti

Kvalitatívnu analýzu výpovedí z rozhovorov sme využili pre tvorbu štruktúrovanej podoby položiek dotazníka. Chceli sme, aby položky dotazníka boli pre respondentov zrozumiteľné a motivujúce.

Fokusové rozhovory nám pomohli zostaviť dotazník, ktorého položky boli pre mladších aj starších žiakov zrozumiteľné a analogické v oboch verziách (príloha 1). Vychádzajúc z prvej teórie, že čitateľstvo ovplyvňujú charakteristiky čitateľa, sociálny kontext a žánrové a obsahové preferencie, snažili sme sa odhaliť, či existujú nejaké stupne čitateľstva, resp. typy čitateľov. K tejto procedúre sme pristúpili na základe postupnej analýzy odpovedí z rozhovorov a z prehodnotenia jednotlivých položiek dotazníka. Identifikovali sme otázky (pracovne nazvané obligatórne), aby respondent vyhovoval podmienkam priradenia do skupiny, musel v nich splniť určené podmienky (bližšie podkapitola 4.1). Ich distribúcia v odpovediach priradí v ďalšom výskumnom postupe respondentov k jednotlivým podskupinám (úrovniam čitateľov). Týchto 14 položiek bolo identifikovaných ako charakteristické prejavy a črty, ktoré odlišujú čitateľov od nečitateľov. Ďalších 9 položiek (pracovne nazvané fakultatívne) dopĺňa obraz rozdielnosti čitateľa a nečitateľa v 4. aj 7. ročníku. Tieto charakteristiky majú trvalejšiu podobu, lebo sa vyskytovali u mladších aj u starších žiakov.

Toto považujeme za **sekvenčnú teóriu**, ktorá vzišla ako výsledok nášho kvalitatívneho skúmania a zhoduje sa s výsledkami iných výskumov (pozri teoretické východiská).

Identifikovali sme charakteristické prejavy a črty, ktorými sa zásadne odlišujú čitateľa od nečitateľov – obligatórne črty spočívajú v nasledovnom:

Čitateľ je charakteristický nasledovným: pri čítaní pociťuje šťastie; kniha ako darček ho poteší; keď začína čítať novú knihu, pociťuje príjemnú zvedavosť; niekedy preferuje čítanie pred hrou a inými zábavami; čítanie ho sprevádza na cestách aj počas prázdnin; čítanie považuje za relax; nevie si život bez kníh predstaviť; zaujímal sa o knihy skôr, ako začal aktívne čítať. Fakultatívne položky dopĺňali charakteristiku čitateľa: vo voľnom čase najradšej zo všetkého číta, chcel čítať ako predškolač, rád chodí do knižnice, kníhkupectva, knihy by chcel vlastniť, túži písať vlastné knihy, ak ustáva v čítaní, je to preto, že nemá čo čítať, nemá čas, alebo preferuje iné činnosti.

U **nečitateľa** sa takéto charakteristiky nevyskytujú, naopak uvádza: čítanie je pre neho nuda, trápenie; často má problémy čítanému textu porozumieť; neznáša, ak má na domácu úlohu čítať; číta len to, čo musí a preferuje iné činnosti, ako je čítanie.

Problematika však nie je čierno-biela, pretože medzi extrémnymi prípadmi existuje celá škála jemnejších odlišností. U čitateľov sme zaznamenali aj vyhýbavé odpovede: chcel by som čítať, ale nemám čas, alebo v minulosti som čítal rád, teraz sa venujem iným činnostiam. U nečitateľov sme zaznamenali odpovede, ktoré svedčia o problémoch v čítaní: veľmi dlhý čas pri tom strávim a radšej idem vonku s kamarátmi.

Tieto odlišnosti sme v ďalšom kvalitatívnom skúmaní použili na vytvorenie štyroch úrovní čitateľstva.

Jednotlivé úrovne čitateľstva nám pomohla identifikovať a popísať položka č. 47 v dotazníku, ktorá bola otvorená a určená len žiakom siedmeho ročníka. Dôvodom bola paradoxná podotázka: *Ako, kde a prečo sa stráca čitateľstvo, resp. prečo žiaci s postupom veku prestávajú čítať, hoci vedia čítať dobre?* Paradox rozumieme ako orientáciu výskumníkov na negatívne súvislosti v sledovanom jave, aby sa odhalili príčiny.

3.6. Typológia čitateľstva na základe kvalitatívneho výskumu starších žiakov

Okrem kvantitatívneho a kvalitatívneho bádania detských čitateľských záujmov, sociálneho kontextu čitateľstva a tiež charakteristík, ktoré identifikujú deti vo veku 12 – 13 rokov s vysokým čitateľským záujmom (reading interest) sme sledovali aj iné javy. Zaujímalo nás, prečo sa záujem detí o čítanie s rastúcim vekom stráca. **Výskumné otázky** zneli:

- Prečo žiaci na 2. stupni ZŠ prestávajú čítať?
- Čo charakterizuje tých, ktorí ostávajú čitateľmi?

Pre 12 – 13-ročných tínedžerov bola posledná 47. položka dotazníka otvorená a dobrovoľná: *Ak si na druhom stupni základnej školy prestal/a čítať knihy, napíš prečo.* Túto otázku sme vyvodili z výsledkov iných výskumov, ktoré zhodne konštatujú, že čitateľstvo detí a mládeže medzi 10 a 15 rokom výrazne klesá (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010; Rideout, 2014; Ducharme, 2018).

Výskumný súbor, ktorého dobrovoľné výpovede sme spracovali v tejto časti výskumu tvorilo celkove 30 % (161) zo všetkých skúmaných 12 – 13-ročných respondentov (N=534), z nich 48 % bolo chlapcov a 52 % dievčat. Boli to žiaci 7. ročníka, ktorí odpovedali na voľnú 47. otázku dotazníka – prečo prestal respondent na 2. stupni ZŠ čítať.

Výskumnou procedúrou bola obsahová analýza výpovedí, otvorené kódovanie a tvorba kategórií. Následná kategorizácia bola štruktúrou pre formulovanie zakotvene j teórie o úrovniach čitateľov v tínedžerskom veku. Tieto kategórie v následnom kvantitatívnom spracovaní pomôžu porozumieť intervenujúcim premenným, ktoré ovplyvňujú priebeh a rozvoj, resp. pokles čitateľstva detí a mládeže.

Čítateľstvo vnímame ako rozvinutú spôsobilosť aktívne a s porozumením čítať súvislé, rozsiahlejšie beletristické, alebo informačné texty, pričom čitateľská spôsobilosť nie je totožná s gramotnosťou ako schopnosťou čítať. Tieto charakteristiky presnejšie určujú úroveň čitateľa.

3.6.1. Typológia úrovni čitateľa

Pre potreby výskumu sme v tretej etape identifikovali niekoľko typov (podskupín) žiakov podľa úrovne čitateľstva, vzťahu k čítaniu, sociálneho kontextu a čitateľských preferencií z hľadiska žánru a obsahu. Do tohto kvalitatívneho skúmania sme vstupovali s nasledovnými štyrmi úrovňami čitateľov, ktoré sme identifikovali prostredníctvom fokusových rozhovorov (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2019). Pracovne dostali doleuvedené označenie A, I, G, N:

- **Čitateľa nadšenci A** – charakteristickí entuziazmom pre čítanie, ktorí aktívne vyhľadávajú, vedome si vyberajú literatúru a vo voľnom čase preferujú čítanie.
- **Čitateľa so záujmom I** – vedia si vyberať texty podľa vlastného záujmu, bez problémov zvládnu aj povinné učebné texty. Potrebujú poradiť, pomôcť a byť k čítaniu motivovaní.
- **Nečitateľa bez problémov G** – laxní, ľahostajní, pritom nie sú „negramotní“, čítať vedia, niekedy dokonca veľmi dobre, napriek tomu dobrovoľne ani zo záujmu nečítajú, ale len z povinnosti.
- **Nečitateľa s problémami N** – majú závažné ťažkosti s čitateľskou gramotnosťou a čítanie je pre nich záťaž a utrpenie. Keď nemusia, nečítajú, keď musia, veľmi sa trápia.

O týchto štyroch typoch (podskupinách) sme chceli zistiť viac s cieľom precizovať zakotvenú teóriu. Analyzovali sme autentické výpovede dievčat a chlapcov na otázku: *Ak si prestal na 2. stupni ZŠ čítať, napíš prečo?* V prvom kroku sme prostredníctvom otvoreného kódovania odpovede, získané písomnými výpoveďami, kodovali z hľadiska obsahu. Následne sme všetky dobrovoľné výpovede triedili do niekoľkých kategórií. K vytvoreným kategóriám sme priradzovali analogické, podobné a zhodné. Zistili sme zaujímavé javy, ktoré môžu poskytnúť obraz o tom, prečo tínedžeri prestávajú čítať.

Vo výskumnom koncepte sme pracovali so vstupnou teóriou, že existujú tri rozhodujúce faktory, ktoré determinujú detské a juvenilné čitateľstvo:

1. *osobnostné charakteristiky čitateľa*, 2. *sociálny kontext čitateľstva* a 3. *čitateľské preferencie z hľadiska textových žánrov a obsahov*. Pri tvorbe sekvenčných teórií o jednotlivých úrovniach z hľadiska čitateľstva sme identifikovali typické znaky štyroch podskupín tínedžerov z aspektu týchto troch faktorov.

Zo získaných výrokov možno tínedžerov rozdeliť do vyššie popísaných štyroch podskupín podľa úrovne ich čitateľstva: čitateľa nadšenci, čitateľa so záujmom, nečitateľa bez problémov, nečitateľa s problémami.

Výskumná otázka: *Čo charakterizuje tých, ktorí ostávajú čitateľmi?*

Čitateľ nadšenec (A – AVID READER)

Príslušníci tohto typu uviedli, že neprestali a ani nemienia prestať čítať. Vyznačujú sa aktívnym vyhľadávaním zaujímavých titulov, vymieňajú si knihy medzi sebou,

nepotrebujú odporúčanie učiteľa, skôr odmietajú takzvanú primeranú odporúčanú literatúru, preferujú literatúru pre staršiu mládež, dospelých, a to prevažne zahraničných autorov. Mávajú vyhranený vkus pre výber literárnych žánrov a foriem. Vyberajú si aj rozsiahlejšie epické diela – romány. Najčastejšie uvádzajú krimi žáner, alebo fantasy, sci-fi. Niektorí aj faktografickú a informačnú literatúru s ujasneným tematickým zameraním. Prejavujú sa výraznou autonómiou vo výbere, nie sú odkázaní na autoritu, čítajú vždy, keď môžu a majú čas. Radia sa s kamarátmi staršej vekovej kategórie. Typickým znakom týchto čitateľov je, že čítajú aj ostatní členovia rodiny, majú bohatu vybavenú domácu knižnicu vrátane klasickej literatúry. Svoj vzťah ku knihám vyjadrujú aj svojim rozhodnutím nikdy neprestať čítať. Majú tendenciu k vlastnej literárnej tvorbe. Dovoľujeme si tvrdiť, že z tejto skupiny sa budú v budúcnosti profilovať celoživotní čitateľskí nadšenci. Uvádzame niekoľko autentických výrokov.

- „Predtým som rada čítala kratšie knihy, najmä rozprávky, ale teraz si prečítam aj 200-stranovú knihu.“
- „Teraz najviac čítam detektívky, skoro vôbec nečítam rozprávky.“
- „Čítam práve oveľa viac kníh ako na primárnom stupni, asi aj kvôli tomu, že ma baví vymýšľať amatérske kúsky (poznámka: uviedla aj tituly vlastnej tvorby) „Hľadám si nový domov, Zrodení z Mesiaca, Odcestovaná do Vesmíru, Krajina temnôt, Prázdniny v zapadákovke, Ach ten trápny život, život v samote“.
- „Najprv som prestala čítať, ale potom som našla dokonalú fantasy trilógiu, ktorá ma v čítaní znova nakopla a momentálne ju už čítam tretíkrát. Polička sa mi za jedno leto enormne zaplnila a momentálne je fantasy moje druhé meno.“

Čitateľ so záujmom (I – INTERSTED READER)

Príslušníci tohto typu uviedli, že čítajú, len sa zmenili ich preferencie. Podarilo sa im objaviť vyhovujúcu ponuku, alebo čítajú literatúru pre dospelých. Sú závislí na ponuke a čitateľskom poradenstve (učiteľka, knihovníčka, rodičia). Niekedy sú bezradní pri výbere, preto čítajú aj opakovane obľúbené diela. Rodinné zázemie ich čítanie nepodporuje tak jednoznačne, rodičia to považujú za stratu času, lebo by sa mali radšej učiť alebo pomáhať v domácnosti. Radi siahajú aj po mediálnych zdrojoch, preferujú menej rozsiahle texty, populárne, alebo obľúbené medzi rovesníkmi. Ide najmä o príbehy zo života rovesníkov, detektívky, hororové príbehy a upírske ságy. Mnohí siahajú po článkoch v časopisoch a na internete. Títo tínedžeri pravdepodobne čitateľmi zostanú, ale nevytvárajú si profilovaný čitateľský vkus, skôr čítajú ľahšie žánre a kratšie texty. Uvádzame niekoľko autentických výrokov.

- „Teraz sa viem viacej vžiť do deja a mám na knihy vlastné názory.“
- „Stále čítam knihy. Predtým som radšej čítala rozprávky, ale teraz čítam knihy zo života.“
- „Neprestal som, mám čas.“

- „Knihy som čítať neprestala. Vždy si na ne nájdem čas a relaxujem.“
- „Už nemám toľko času a keď čítam, tak časopisy.“
- „Teraz čítam citáty na Instagrame.“
- „Ja som knihy neprestala čítať, ale radšej mám internetovú čítačku.“
- „Stále čítam, síce menej a stále len rovnaké knihy dookola, lebo sa mi páčia, rodičia sa hnevajú že im nepomáham, ale čítam.“

Výskumná otázka: *Prečo žiaci na 2. stupni ZŠ prestávajú čítať?*

Považujeme za dôležité porozumieť tomu, čo spôsobuje „únik“ od čítania. Keďže v celkovom výskume pracujeme s dvoma skupinami žiakov s vekovým rozdielom 3 - 4 roky, zistené údaje môžu pomôcť učiteľom, knihovníkom, prípadne aj rodičom predchádzať problému: strata čitateľského záujmu (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2018). Identifikovali sme niekoľko generalizovaných príčin, dôvodov prostredníctvom analýzy dvoch „nečitateľských“ skupín:

Nečitateľ bez problémov (G – LITERATE NON-READER)

Vyznačujú sa tým, že s čítaním, ako gramotnosťou, nemajú problém, avšak k čítaniu, knihám, literatúre a čitateľskému zážitku majú laxný, ľahostajný postoj. Nie sú to však pasívne a lenivé deti, ale preferujú iné záujmy. Nečitateelia bez problémov nemajú čas, nudí ich čítanie, nevedia si vybrať z ponuky kníh, volia iné médiá a čítajú len z povinnosti. Niektorí z nich uvádzajú, že najradšej čítajú rozprávky. Na čítanie sa nevedia sústrediť, je pre nich málo akčné, preferujú PC hry, filmy, umelecké zážitky, outdoorové aktivity a športové tréningy. Niektorí uvádzajú nedostatok času na čítanie kvôli školským povinnostiam. Viac vyhľadávajú sociálne kontakty, rovesnícke zážitky sú pre nich atraktívnejšie. Rodinné súvislosti sú rozmanité, niektorí preferujú pred čítaním výlety s rodinou, alebo kamarátmi. Kniha ako darček je pre nich sklamaním, radšej by privítali napr. mobil, play station, tablet, alebo niečo praktické. Týchto tínedžerov by bolo možné získať pre čítanie napríklad elektronickým čítaním (E-Reading). Pre ich motiváciu k čítaniu je dôležitý sociálny aspekt. Informácie od rovesníkov o knihách, ktoré by ich zaujali, môžu čerpať z komunit a klubov online čitateľov na sociálnych sieťach. Uvádzame niekoľko autentických výrokov:

- „Nebaví ma to, nudí ma to, nepamätám si príbeh, nemám na to čas, knihy ma nefascinujú.“
- „Nebaví ma to, začnem čítať a potom sa mi už nechce, neviem o čom som čítala, keď sa na to nesústredím.“
- „Texty v knihách sú nanič.“
- „Mám niekedy viac učenia a nestíham.“
- „Nemám čas, prestáva ma to baviť, neviem nájsť knihy vhodné pre mňa.“
- „Venujem sa povinnostiam do školy a chodím viac do prírody.“
- „Lebo viac pozerám filmy a hrám hry na počítači.“

- „Lebo ma už bavia inšie veci, keď mám voľný čas a je pekne, idem von s kamarátmi.“
- „Pretože som začala chodiť na klavír a ten ma zaujíma viac.“

Nečitateľ s problémami (N – ILLITERATE NON-READER)

Táto skupina tínedžerov má zásadné problémy s úrovňou automatizovanej zručnosti čítať. Pri čítaní (keď musia) pociťujú, že čítanie je pre nich trápenie, nebaví ich to, nikdy nečítali a ani čítať nebudú. V rodine prevláda nezáujem o ich čitateľský hendikep. Rodičia ich nepovzbudzujú, knihy ako darček sú pre nich sklamaním, nikdy by im nenapadlo niekomu darovať knihu. Na otázku: Čo najradšej čítaš? vôbec nereagovali a nevybrali žiadnu z ponúkaných možností. Na otázky súvisiace s čítaním, knihami reagovali podráždene. Uvádzame niekoľko autentických výrokov:

- „Necítim sa dobre, nechce sa mi, nepáči sa mi to.“
- „Lebo som nečítal ani pred tým. Hotovo, stačí vám to?“
- „Ale ja som nečítal knihy. No možno som hej, ale to si nepamätám, neviem o tom.“
- „Nikdy som ich čítať nezačala, lebo ma to nebaví.“
- „Nebaví ma to, neviem si ten dej predstaviť.“
- „Lebo ma to nebaví, nebavilo a ani baviť nebude.“
- „Mučilo ma to.“
- „V živote som nečítal.“

Z výpovedí jednotlivých typov tínedžerov, ktoré sme identifikovali podľa úrovne čitateľstva, možno dedukovať nasledovnú zakotvenú teóriu:

V štyroch úrovniach existuje zlomový bod, ktorý možno tušiť medzi čitateľmi so záujmom (I) a nečitateľmi bez problémov (G). Pritom čitatelia so záujmom (I) môžu kvôli nedostatku času, pohodlnosti alebo preferovaniu iných voľnočasových aktivít postupne inklinovať k nečitateľom. Vytrácanie čitateľstva so zvyšujúcim vekom tínedžerov potvrdzujú aj mnohé už spomínané slovenské a zahraničné výskumy.

V nasledujúcej kapitole prezentujeme realizáciu a výsledky kvantitatívneho a kvalitatívneho skúmania, v ktorom túto zakotvenú teóriu overujeme.

4. DOTAZNÍKOVÉ SKÚMANIE ČITATEĽSTVA SLOVENSKÝCH ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

V štvrtej etape výskumu sme sa zamerali najmä na komparáciu čitateľstva slovenských žiakov z ontogenetického hľadiska. V kontexte súčasných poznatkov a výskumov o čitateľstve detí a mládeže existuje niekoľko výskumných zistení o tom, ako sa čitateľstvo detí s vekom mení (Ducharme, 2018). Tínedžeri menia čitateľské zvyky, najmä viac tendujú k čítaniu na PC médiách, mení sa aj obsah a žáner čítaných textov. Z hľadiska obsahu deti preferujú témy zábavné, témy, provokujúce ich predstavivosť, záhadné, trochu desivé a tiež poučné. Čítajú rady príbehy, v ktorých vystupujú postavy, ktorým by sa chceli podobať (Australian Kids and Family Reading Report, 2016).

V 4. a 5. kapitole sa venujeme čitateľským charakteristikám, sociálnemu kontextu čitateľstva a čitateľským preferenciám slovenských žiakov, ktoré sme zosníмали dotazníkovým šetrením.

4.1. Metóda a výskumný súbor

Dotazníkové šetrenie sme realizovali so žiakmi 4. a 7. ročníka slovenských základných škôl. Všetci respondenti odpovedali prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie, ktorý vznikol na základe teoretického konštruktú. Vydedukovali sme ho z kvalitatívneho výskumu prostredníctvom focusových rozhovorov s niekoľkými skupinami relevantných žiakov. Zisťovali sme vyššie pomenované faktory: *znaky čitateľa*, *sociálny kontext* jeho čitateľstva a jeho *čitateľské preferencie*. Podľa nich boli jednotlivé položky dotazníka rozdelené do troch častí. Položky sme formulovali ako výroky. Dotazník pre žiakov 4. a 7. ročníka (príloha 1) bolo identický až na 47. otvorenú položku pre siedmakov. Obsahoval 46 položiek: 1 – 4 položka boli venované demografickým údajom o respondentovi, položka 5 – 27 sledovala znaky čitateľa. Identifikovali sme osobnostné charakteristiky, ktoré odlišujú štyri podskupiny, resp. úrovne čitateľstva (bližšie podkapitola 3.6.1). Obligatórne položky triediace súbor na čitateľské úrovne A, I, G, N: 5, 6, 8, 10, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26. Fakultatívne položky, ktoré obraz o čitateľovi a nečitateľovi dopĺňali, ale neboli podmienkou pre triedenie súboru: 7, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 22, 27.

Položky 28 – 37 skúmali sociálny kontext čitateľstva respondentov, položky 38 – 46 boli zamerané na ich čitateľské preferencie z hľadiska žánrov a obsahov. Odpovede mali povahu troch stupňových škál s možnosťou: neviem dopovedať.

Položka 47 bola len v dotazníku pre žiakov 7. ročníka a sledovala cieľ kvalitatívneho skúmania (bližšie podkapitola 3.6). Siedmici slobodne a voľne odpovedali na otázku: *Ak si na druhom stupni základnej školy prestal/a čítať knihy, napíš prečo.*

Vyhodnotili sme 1227 dotazníkov z 22 slovenských základných škôl. Respondentmi boli žiaci 4. ročníka vo veku 9 – 10 rokov (spolu 693) a žiaci 7. ročníka vo veku 12 – 13 rokov (N 534).

Tab. 4 Výskumná vzorka slovenských žiakov ZŠ z hľadiska rodu

ROČNÍK	CHLAPCI	DIEVČATÁ	SPOLU	MESTO	VIDIEK	SPOLU
4.	322	371	693	548	145	693
7.	259	275	534	427	107	534
SPOLU	581	646	1227	975	252	1227

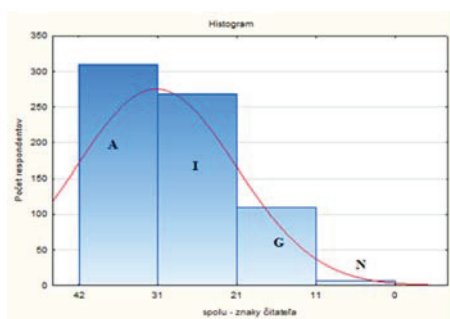
Z hľadiska typu školy bolo v súbore štvrtákov 592 žiakov zo štátnej, 24 zo súkromnej a 77 z cirkevnej školy; v súbore siedmakov bolo 487 žiakov zo štátnej a 47 z cirkevnej školy.

Výskumný súbor sme rozdelili na základe identifikácie osobnostných charakteristík, ktoré odlišujú štyri podskupiny, resp. úrovne čitateľstva A – čitateľ nadšenec, I – čitateľ so záujmom, G – nečitateľ bez problémov, N – nečitateľ s problémami (podkapitola 3.6.1). Položili sme si **výskumnú otázku**: *Aká je distribúcia žiakov medzi úrovňami čitateľstva A, I, G, N podľa našej typológie úrovni čitateľa s rastúcim vekom?*

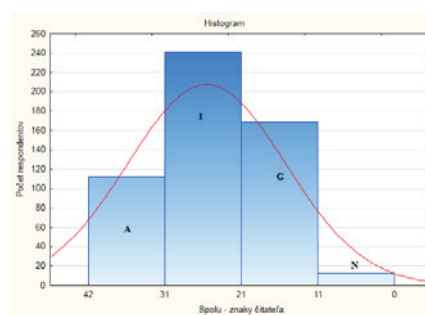
Na základe všetkých získaných dát bol výskumný súbor podrobený prvotnému štatistickému spracovaniu. Boli testované odpovede v obligatórnych položkách. V distribúcii výskumného súboru do čitateľských úrovní (A, I, G, N) sme obligatórne položky použili ako podmienku identifikácie typov – úrovni čitateľstva. Bližší opis obligatórnych položiek a komentár, ako boli zvolené, je v podkapitole 3.5 a konkrétne znenie položiek je v dotazníku (príloha 1).

Súbory sa distribuovali na základe prvotnej kontroly uvedených vlastností v sade obligatórnych položiek do úrovni A, I, G, N nasledovne (graf 1, graf 2). Podmienky distribúcie podľa určených parametrov charakterizujúcich čitateľa:

A – čitateľ nadšenec: v obligatórnych položkách (OP) odpovedali hodnotou 3 alebo 2 a zároveň dosiahli počet bodov <42; 32>, čím sme pripustili desať možností odpovedí v hodnote 2, žiadnu 1 ani 0.



Graf 1 Distribúcia do úrovni 4. ročník



Graf 2 Distribúcia do úrovni 7. ročník

I – *čitateľ so záujmom*: v obligatórnych položkách boli pripustené odpovede 3, 2, 1 s dosiahnutým počtom bodov v rozmedzí <31; 22>.

G – *nečitateľ bez problémov*: v obligatórnych položkách boli pripustené všetky možnosti odpovedí s dosiahnutým počtom bodov v rozmedzí <21; 12>.

N – *nečitateľ s problémami*: v obligatórnych položkách boli pripustené všetky možnosti odpovedí s dosiahnutým počtom bodov v rozmedzí <11; 0>.

Nezávisle premenná bola vytvorená v procese kontroly súboru v obligatórnych položkách, pretože ide o jav determinovaný skupinou vlastností, ktoré ho identifikujú. V našom výskume ako hromadná podmienka pre distribúciu do úrovni A, I, G, N vytvorených na základe teoretického konštruktú.

Nebolo možné použiť parametrické testovanie, lebo skúmaná vlastnosť – čitateľstvo – nemá povahu normálneho rozloženia. Súbor nemá normálne rozloženie.

Zaujímavým a v súvislosti s naším výskumným cieľom významným zistením je, že žiaci 7. ročníka (12 – 13 rokov) sa v dotazníku identifikovali s úrovňou A – čitateľov nadšencov oveľa menej ako žiaci 4. ročníka. Kým „čitateľov nadšencov“ bolo vo 4. ročníku 44,59 %, v 7. ročníku ich bolo už len 20,97 %.

V úrovni (podskupine) A nadšených čitateľov sa zo štvrtákov ocitla najväčšia časť sledovaných žiakov (44,6 %). Natíska sa otázka, či kategória nadšených čitateľov – štvrtákov je taká „masívna“ preto, že deti sú ozaj nadšenými čitateľmi každodennej čitateľskej praxi, alebo sa chcú prezentovať v takomto svetle. Siedmakov v nej bolo len 21 %. Modus u štvrtákov bol 33 a u siedmakov 22 bodov. Výsledky jednoznačne poukazujú na výrazný pokles inklinácie k nadšenému čitateľstvu (A) s rastúcim vekom detí. Táto jednoznačnosť potvrdzuje všeobecnú mienku o čitateľstve tínedžerov (Kopáčiková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011). Nás zaujímalo aj to, ako sa menia charakteristiky medzi druhou a treťou úrovňou (I a G), teda v ktorých rysoch sa odlišuje čitateľ so záujmom (I) od nečitateľa bez problémov (G), ktorý nemá problémy s porozumením textu ale nečíta. Uvedomujeme si, že na skutočné zistenie by bol potrebný longitudinálny výskum, kde by sme tých istých žiakov 4. ročníka sledovali aj v 7. ročníku. Keďže pracujeme v rovnakom čase s dvoma vzorkami, môžeme len

predpokladať z pomerného údaja rozdiel v tom, aké percento štvrtákov a siedmakov sa podľa čitateľských charakteristík zaradilo do skupiny G.

Pri porovnaní mladších a starších žiakov sa výrazne zvýšil počet siedmakov (31,65 %) v úrovni G – nečitateľ bez problémov. Štvrtákov v tejto podskupine bolo len 15,87 %. Úroveň G – nečitateľ bez problémov považujeme z hľadiska čitateľstva za hraničnú, pretože deti z nej sú typické tým, že čítať vedľa, dokonca niektoré veľmi dobre, ale k čítaniu sú ľahostajné a čítajú len z nutnosti. Z fokusových rozhovorov a z otvorenej položky č. 47, v ktorej sa siedmáci vyjadrovali k výzve „*Ak si na druhom stupni základnej školy prestal/a čítať knihy, napíš prečo*“, vieme predpokladať, že žiaci tvoriaci úroveň (podskupinu) G sa pri čítaní nudia, čítanie ich nebaví, nezaujímajú ich texty v knihách, pre iné povinnosti alebo záujmové činnosti na čítanie nemajú čas. Tieto deti nás zaujímajú najviac, lebo z ich strany neexistujú závažné prekážky. Pri podnetnom vedení by mohli byť čitateľmi so záujmom až nadšením. Pod podnetným vedením rozumieme aj starostlivosť zo strany dospelých, najmä učiteľov, ako na to upozorňoval P. Gavora už roku 1986. Korešponduje to s viacerými našimi zisteniami, že školské čítanie ich nebaví, až znechucuje, rodičovský záujem o ich čítanie sa znižuje a učitelia nemajú o ich vzťah k čítaniu záujem.

Zarážajúce je aj zistenie, že v úrovni N – nečitateľ s problémami je 0,87 % štvrtákov a až 2,25 % siedmakov, hoci by sa dalo očakávať, že väčšie ťažkosti s čítaním a porozumením čítaného textu budú mať pravdepodobne štvrtáci. Tieto zistenia môžu mať rôzne príčiny: 1. siedmáci si vo voľnom čase nachádzajú iné činnosti, ktoré ich viac bavia; 2. vedľa lepšie porozumieť otázkam v dotazníku ako štvrtáci; 3. sú k sebe kritickejší a viac vystavovaní hodnoteniu výkonov v čítaní; 4. texty, ktorým sú vystavení sú náročnejšie, rozsiahlejšie, zložitejšie na porozumenie. Až 106 z 534 siedmakov sa vyjadrilo, že čítanie je pre nich utrpením.

V detailnom obraze o jednotlivých znakoch, ktoré limitovali zaradenie žiakov do úrovní A, I, G, N, sme použili náhodný výber N=500 respondentov zo skupiny štvrtákov a skupiny siedmakov. Po vzájomnom porovnaní sme zistili, že najstabilnejšími znakmi čitateľa, ktoré vykazujú v relatívnej početnosti nízke percento rozdielu medzi štvrtákmi a siedmakmi pri voľbe krajných hodnôt sú položky 21 – *Mávam problém porozumieť tomu, čo čítam*; 19 – *Čítanie je pre mňa trápenie*; 5 – *Keď si čítam pre zábavu, som veľmi šťastný/á*. Rozdiel v relatívnej početnosti je v rozmedzí 4,1 až 6,7 %. Toto možno interpretovať tak, že silným príznakom predurčujúcim vzťah k čitateľstvu je porozumenie textu a emocionálne prežívanie. Na jednej strane negatívne emócie – trápenie – a na druhej strane pozitívne emócie – pocit šťastia pri čítaní. Medzi štvrtákmi a siedmakmi sa najvýraznejšie znížil výskyt týchto znakov: 11 – *Radšej čítam, ako by som sa hral/a*; 16 – *Chcel/a by som čítať, ale nemám čo*; 7 – *Vo voľnom čase najradšej zo všetkého čítam*. Tieto položky s extrémnym rozdielom v odpovedi silný súhlas – nesúhlas zaznamenali v náhodnom výbere rozdiel v relatívnej početnosti 57,5 % až

65,7 %. Z toho sa dá len predpokladať, že s rastúcim vekom žiakov od čítania odrádza bezradnosť pri výbere a iné voľnočasové záujmy. So štatistickým dokazovaním by sme mohli pracovať len v prípade, že by išlo o tie isté deti sledované v longitudinálnom procese (od 4. po 7 ročník).

Tab. 5 Stabilita znakov čitateľa s rastúcim vekom

Číslo položky	Rozdiel z hodnoty 3 na 1 v 4. a 7. ročníku	Počet hodnôt 3 v 4. ročníku	Relatívna početnosť	Poradie
11	23	35	65,71 %	1
16	24	37	64,86 %	2
7	42	73	57,53 %	3
17	34	64	53,13 %	4
22	84	169	49,70 %	5
12	49	101	48,51 %	6
23	67	156	42,95 %	7
25	56	140	40,00 %	8
9	62	164	37,80 %	9
10	73	222	32,88 %	10
13	59	183	32,24 %	11
20	49	223	21,97 %	12
26	61	378	16,14 %	13
18	58	464	12,50 %	14
15	42	346	12,14 %	15
8	39	348	11,21 %	16
27	10	90	11,11 %	17
14	37	379	9,76 %	18
6	27	287	9,41 %	19
24	38	528	7,20 %	20
5	13	194	6,70 %	21
19	36	546	6,59 %	22
21	18	439	4,10 %	23

Okrem rôznych výskumných zistení o čítaní, čitateľstve a gramotnosti je známym fakt, že napriek nadobudnutej schopnosti čítať, a osvojení gramotnosti, čitateľstvo ako individuálny záujem detí a mládeže klesá s rastúcim vekom. Toto sa v niektorých prípadoch zdôvodňuje ako dôsledok vplyvu médií, virtuálneho priestoru, ktorý je pre mladých atraktívnejší, nedostatkom času, ako aj klesajúcim záujmom okolia o deti a ich čítanie.

Ak berieme do úvahy ontogenetické hľadisko a prijmemo teoretický model (Doležalová, 2005) o prekrývajúcich sa etapách rozvoja funkčnej gramotnosti: 1. etapa spontánnej, 2. elementárnej, 3. základnej, 4. rozvinutej základnej, 5. funkčnej gramotnosti, potom žiaci vo veku od 10 do 13 rokov sa väčšinou nachádzajú v etape rozvinutej základnej gramotnosti a blížia sa ku gramotnosti funkčnej. Štvrtáci sú podľa starších aj novších výskumov o zmysluplnom logickom zapamätaní textu slabší ako v jeho doslovnom zapamätaní (Macková, 1991). Počas primárneho vzdelávania si osvojujú najmä čitateľskú spôsobilosť (Křivánek & Wildová, 1998), ale najmä v 3. a 4. ročníku už aj čitateľskú gramotnosť. Už pred vyše 30 rokmi P. Gavora (1986) zistil pomerne rýchly rast schopnosti porozumieť textu v 5. a 6. ročníku základnej školy. Vek 11 – 12 rokov opísal autor ako prelomový z hľadiska myslenia aj z hľadiska porozumenia textu. Podľa jeho zistení sa podmienky zlepšovania tejto schopnosti vo vyšších ročníkoch už významne nemenia. Záleží na didaktických postupoch, ale aj na frekvencii čítania, pretože okrem správnych postupov pri práci s textami a ich rozборе sa zdôrazňuje aj úloha skúsenosti čitateľa pri chápaní textu. Čitateľská gramotnosť (porozumenie obsahu, vyvodzovanie jednoduchých záverov z textu, vlastné interpretovanie a hodnotenie textu) ako podmienka funkčnej gramotnosti, sa od žiakov vyžaduje počas celej povinnej školskej dochádzky a od nej závisí ďalšie vzdelávanie na vyšších typoch škôl. Očakáva sa, že porozumenie textu, teda čitateľská gramotnosť, bude s rastúcim vekom žiakov stúpať. Ako ukazujú medzinárodné štúdie PIRLS a PISA, tak v 21. storočí čitateľská gramotnosť slovenských žiakov často nedosahuje ani priemernú úroveň žiakov zo štátov OECD. Čo je najviac alarmujúce, významne klesá čitateľstvo detí a mládeže ako oblasť osobného záujmu, súčasť neformálneho sebavzdelávania, ako záľuba a kultivované trávenie voľného času (Kopáčíková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011; Ducharme, 2018; Rideout, 2014 a iní).

V nasledujúcom texte prezentujeme čiastkové výsledky zamerané na rozdiel sociálneho kontextu čitateľstva detí medzi 9. a 13. rokom. Čitateľstvo v tomto výskume sledujeme ako jav, ktorý je nielen individuálnou spôsobilosťou, ale má širší sociálny kontext. Výskumný problém spočíval v tom, že existujú sociálne faktory, ktoré sa prejavujú ako významné činitele sprevádzajúce čitateľstvo detí, a domnievame sa, že nie sú dostatočne preskúmané. Ontogenetické hľadisko v tejto časti výskumu sme zvolili s cieľom preskúmať, ako sa s vekom menia tie faktory sociálneho kontextu, ktoré sa ukázali ako najviac súvisiace s podporou čitateľstva ako záujmu. Prezentujeme výsledky položiek 29 – 38 dotazníka, ktorými sa skúmali faktory sociálnej povahy – sociálny kontext čitateľstva.

4.2. Sociálny kontext čitateľstva žiakov v ontogenetickom porovnaní

Nezávisle premennou vo všetkých čiastkových porovnaniach bol vek, resp. príslušnosť ku skupine štvrtákov alebo siedmakov. Okrem toho bola použitá nezávisle premenná – čitateľská úroveň –, čo sme využili len na porovnávanie na deskriptívnej úrovni. Táto bola vytvorená na základe nášho teoretického konštruktú opretého o výskumné zistenia v 2. etape výskumu, kde sme určili skupinu obligatórnych položiek dotazníka a určujúceho výberu odpovede. V procese kontroly súboru sme celé dve vzorky roz distribuovali do štyroch skupín na základe teoretických aj empirických charakteristík sledovaných v obligatórnych položkách dotazníka. Touto skupinou odpovedí vytvorená kategoriálna premenná je teoretický konštrukt, pretože ide o jav (čitateľská úroveň) determinovaný skupinou vlastností, ktoré ho identifikujú. V našom výskume bola považovaná ako hromadná podmienka pre distribúciu do podskupín vytvorených na základe teoretického konštruktú A, I, G, N. Analýza výsledkov a ich deskriptívne porovnanie pomáha lepšie porozumieť tomu, ako jednotlivé faktory spolupôsobia na jav čitateľstvo u žiakov s rôznou čitateľskou úrovňou.

Výskumný súbor pre účely tejto štúdie tvorilo spolu 1227 žiakov slovenských základných škôl. Išlo o dostupný výber kompaktných skupín. Podmienkou aj limitom bola ochota učiteľov zapojiť sa do výskumu. Z uvedených hľadísk je možné zobraziť distribúciu súboru a jeho podskupín nasledovne (Tab. 6):

Tab. 6. Rozdelenie respondentov podľa čitateľskej úrovne A, I, G, N

Ročník	A		I		G		N		Spolu %
	čitatelia nadšenci		čitatelia so záujmom		nečitateľ bez problémov		nečitateľ s problémom		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
4. roč.	309	44,59	268	38,67	110	15,87	6	0,87	N=693 100 %
Medzisúčet/ %	577 / 83,26 %				116 / 16,74 %				
7. roč.	112	20,97	241	45,13	169	31,65	12	2,25	N=534 100 %
Medzisúčet/ %	363 / 66,1 %				171 / 33,9 %				
N	940 / 76,09 %				287 / 23,39 %				1227

Pri štatistickom spracovaní nebolo možné použiť parametrické testovanie, lebo skúmaná vlastnosť – čitateľstvo – nemá povahu normálneho rozloženia. Použitý bol test Mann–Whitney–Wilcoxon (MWW) – neparametrický test. Používa sa pre párové vyhodnocovanie javov, ktoré nezodpovedajú normálnej Gaussovej krivke rozloženia.

Už zo vstupnej analýzy je zaujímavým zistením, že žiaci 7. ročníka (12 – 13 rokov) sa v dotazníku identifikovali s úrovňou A – čitateľov nadšencov oveľa zriedkavejšie ako žiaci 4. ročníka. Kým čitateľov nadšencov A bolo vo 4. ročníku 44,59 %, v 7. ročníku ich

bolo len 20,97 %. Z charakteristiky súboru vidno, že rozdelenie na čitateľov a potenciálnych nečitateľov sa už v základnom rozdelení vzoriek podľa veku odlišuje. Aj zgrupované skupiny A a I (čitelia) v pomere k potenciálnym nečitateľom G a N s vekom klesajú, ako zobrazujú riadky s medzisúčtami v tabuľke 6. Výsledky už v sumárnom zobrazení preukazujú výrazný pokles inklinácie k nadšenému čitateľstvu (A) s rastúcim vekom detí. Táto vlastnosť výskumných vzoriek potvrdzuje zistenia o čitateľstve tínedžerov (Kopáčiková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011).

Zaujímalo nás aj to, ako sa menia charakteristiky medzi druhou a treťou podskupinou (I a G), teda v ktorých rysoch sa odlišuje čitateľ so záujmom (I) od nečitateľa bez problémov (G), ktorý nemá problémy s porozumením textu, ale nečíta, ak nemusí. Uvedomujeme si, že na skutočné zistenie by bol potrebný longitudinálny výskum, kde by sme tých istých žiakov 4. ročníka sledovali aj v 7. ročníku. Keďže pracujeme v rovnakom čase s dvoma vzorkami, môžeme len predpokladať z pomerného údaja rozdiel v tom, aká časť štvrtákov a siedmakov sa podľa čitateľských charakteristík zaradila do skupiny G, teda nečitateľov bez problémov s gramotnosťou.

Pri porovnaní mladších a starších žiakov sa výrazne zvýšil počet siedmakov (31,65 %) v podskupine G – nečitateľ bez problémov. Štvrtákov v tejto podskupine bolo len 15,87 %. Podskupinu G – nečitateľ bez problémov – považujeme z hľadiska čitateľstva za hraničnú, pretože deti z nej sú typické tým, že čítať vedľa, niektoré veľmi dobre, ale k čítaniu sú ľahostajné a čítajú len z nutnosti. Zokusových rozhovorov vieme, že žiaci tvoriaci podskupinu G, sa pri čítaní nudia, čítanie ich nebaví, nezaujímajú ich texty v knihách, pre iné povinnosti alebo záujmové činnosti na čítanie nemajú čas. Tieto deti nás zaujímajú najviac, lebo z ich strany neexistujú závažné prekážky, aby sa stali celoživotnými čitateľmi. Pri podnetnom vedení by mohli byť čitateľmi so záujmom až nadšením. Korešponduje to s viacerými našimi zisteniami, že školské čítanie ich nebaví, ale až znechucuje, rodičovský záujem o ich čítanie sa s rastúcim vekom znižuje a učitelia neprejavujú o ich vzťah k čítaniu záujem (Babiaková a kol., 2018).

Výskumný problém. Za jeden z významných spolupôsobiacich činiteľov vzťahu k čitateľstvu možno považovať to, či čítanie a čitateľstvo ako záujmová aktivita aj téma na rozhovory vytvára priestor a príležitosti pre sociálne zdieľanie, pozitívne emócie, záujem okolia, sociálnu odozvu pre potenciálneho čitateľa. Toto naznačuje teória aj niektoré naše výskumné zistenia.

Kľúčová **výskumná otázka** znela: *Aké rozdiely sociálneho kontextu čitateľstva možno sledovať medzi mladšími a staršími žiakmi?* Sformulovali sme čiastkové **výskumné otázky**, ktoré charakterizujú sociálny kontext čitateľstva. Hľadali sme rozdiely a ich štatistickú významnosť prostredníctvom odpovedí žiakov 4. a 7. ročníka z vybraných hľadísk. Predpokladané odpovede sme sformulovali ako výskumné hypotézy.

1. Ktorá veková skupina viac obľubuje, keď číta niekto iný?
2. Ako sa v závislosti od veku mení to, že žiak rád niekomu číta?

3. Ako sa v závislosti od veku mení obľúbenosť čítania nahlas pred celou triedou?
4. Kto deťom pri výbere čítania radí a ako sa mení zastúpenie „poradcov“ pri čítaní v závislosti od veku?
5. S kým sa rozpráva a aké sú rozdiely medzi týmito osobami?
6. Ako sa menia reakcie rodičov detí k ich čitateľským aktivitám vo vekových skupinách?
7. Zaujíma sa okolie o to, čo žiak číta?
8. Môže si nosiť do školy vlastné knihy?
9. Zaujíma sa učiteľ/ka o to, čo žiak číta?
10. Číta len to, čo potrebuje do školy?

Hľadali sme rozdiely a ich štatistickú významnosť prostredníctvom odpovedí žiakov 4. a 7. ročníka z vybraných hľadísk. Predpokladané odpovede sme sformulovali ako výskumné hypotézy.

Položkami 29 „Rád/a počúvam, keď číta niekto iný.“, **30** „Rád/Rada niekomu čítam.“ a **31** „Rád/Rada čítam nahlas pred celou triedou.“ sme sledovali sociálnu reflexiu a sociálne zdieľanie.

H1 Predpokladáme, že štvrtáci viac ako siedmáci radi počúvajú, keď číta niekto iný. Predpoklad, že štvrtáci viac ako siedmáci súhlasia s týmto výrokom sa celkovo potvrdil. Rozdiel v odpovediach sa preukázal ako štatisticky významný na hladine $p < 0,01$ v prospech štvrtákov. Väčšina štvrtákov (72 %) súhlasí alebo veľmi súhlasí s tým, že radi počúvajú, keď číta niekto iný. U siedmakov tento jav výrazne klesá. Pri deskriptívnej analýze je zjavné, že čitateľské úrovne sa v odpovediach v rámci vekových skupín podobajú (Tab. 7). Počúvanie iného je preferovaný žiakmi všetkých čitateľských úrovní a oboch vekových skupín. Odmietajú to viac siedmaci než štvrtáci a z nich najviac nečitateľské podskupiny, z čoho možno predpokladať, že ich vlastne menej priťahuje literatúra ako predmet záujmu.

Tab. 7 Počúvanie iného pri čítaní

úroveň	Q 29 Rád/a počúvam, keď číta niekto iný.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	33,66	18,75	43,04	38,39	14,56	25,00	8,74	17,86	309	112
I	29,48	15,77	40,30	43,15	11,57	24,48	18,66	16,60	268	241
G	31,82	18,34	30,91	45,56	15,45	13,02	21,82	23,08	110	169
N	50,00	0,00	33,33	16,67	0,00	25,00	16,67	58,33	6	12
Spolu	31,89	16,85	39,97	42,32	13,42	20,97	14,72	19,85	693	534

H2 Predpokladáme, že siedmaci radšej ako štvrtáci čítajú niekomu inému. V porovnaní odpovedí štvrtákov a siedmakov je štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,01$ v prospech štvrtákov. Predpoklad, že siedmaci radšej ako štvrtáci čítajú niekomu

inému, sa nepotvrdil (Tab. 8). Pri medzipoložkovej analýze s predchádzajúcou položkou sa to prejavuje podobne. Aj v aktívnom čítaní niekomu inému (položka 30) výrazne klesá záujem v podskupine G – teda u schopných gramotných žiakov bez záujmu o čítanie. Štvrtáci (63 %) oveľa viac ako siedmci (36,3 %) vyjadrili v obidvoch mierach súhlasu, že radi niekomu čítajú. Skoro polovica (49 %) starších žiakov však explicitne uviedla, že to nerobia radi. Najradšej predčítanie obľubujú A – čitatelia nadšenci štvrtáci. Zo siedmakov hlasné čítanie odmietajú najmä stredné úrovne I a G, dokonca aj čitatelia so záujmom, no najviac nečitelia bez problémov s čítaním. Obľuba tejto aktivity súvisiacej so sociálnym zdieľaním výrazne koreluje s čitateľskou úrovňou.

Tab. 8 Čítanie inému

úroveň	Q 30 Rád/a niekomu čítam.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	37,86	23,21	42,72	41,07	12,94	26,79	6,47	8,93	309	112
I	15,30	7,47	44,03	26,97	23,13	51,04	17,54	14,52	268	241
G	2,73	5,33	21,82	16,57	40,00	60,95	35,45	17,16	110	169
N	0,00	8,33	33,33	8,33	33,33	41,67	33,33	41,67	6	12
Spolu	23,23	10,11	39,83	26,22	21,36	48,88	15,58	14,79	693	534

H3 Predpokladáme, že štvrtáci radšej ako siedmci čítajú pred celou triedou. Predpoklad, že štvrtáci radšej ako siedmci čítajú pred celou triedou sa potvrdil. V odpovediach medzi oboma skupinami respondentov existuje štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,01$. Siedmci významne častejšie volili nesúhlasnú odpoveď. Hlasné čítanie pred celou triedou je pre mnohých žiakov problémom. Až 52,4 % žiakov štvrtého ročníka a 65,4 % žiakov siedmeho ročníka neradi čítajú pred celou triedou. Dokonca túto činnosť nemá rado 40,8 % čitateľských nadšencov v štvrtom ročníku a 56,3 % nadšencov v siedmom ročníku. Najväčší problém s tým majú žiaci z podskupiny N – nečitelia s problémami, čo je pochopiteľné. Len 37 % štvrtákov (zohľadnené obe úrovne súhlasu) túto činnosť obľubuje a z nich len 11,7 % veľmi súhlasí (Tab. 9).

Tab. 9 Čítanie nahlas pred celou triedou

úroveň	Q 31 Rád/rada čítam nahlas pred celou triedou.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	18,12	13,39	33,66	25,00	40,78	56,25	7,44	5,36	309	112
I	8,58	6,22	20,52	18,67	61,19	66,39	9,70	8,71	268	241
G	1,82	4,73	19,09	13,61	62,73	69,82	16,36	11,83	110	169
N	0,00	8,33	0,00	8,33	66,67	66,67	33,33	16,67	6	12
Spolu	11,69	7,30	25,97	18,16	52,38	65,36	9,96	9,18	693	534

Je viditeľné, že čítať niekomu je intímnejšia aktivita ako verejné čítanie pred celou triedou. Toto nie je príjemné, obľúbené ani pre čitateľských nadšencov v oboch vekových skupinách, viac pre siedmakov je to nepríjemné. Až 56 % nadšených čitateľov siedmakov odmieta, čo môže súvisieť aj s ontogenetickými charakteristikami, že deti v pubertálnom veku sa neradi exponujú, spája sa im to s pocitom studu a obavami.

Položkami 32 „Pri výbere čítania mi najlepšie poradí“ a **33** „O tom, čo som čítal/la, sa najčastejšie rozprávam s“ sme zisťovali, kto našim respondentom pri výbere literatúry radí a s kým sa o svojom čítaní rozprávajú.

H4 Predpokladáme, že existujú rozdiely medzi štvrtákmi a siedmakmi v tom, kto im pri výbere čítania najlepšie poradí. Mladším žiakom pri výbere čítania najlepšie poradí mama, menej kamarát, potom otec alebo súrodenec. Len 5,6 % odpovedalo, že im najlepšie poradí učiteľ/ka. Štvrtákom najmenej radí „niekto z webu“, u siedmakov je to už 8,5 %. Autorita matiek pri výbere čítania s vekom žiakov rapídne klesá v prospech kamarátov. Autoritu čitateľských poradcov preberajú kamaráti. Konštantnými poradcami (nie veľmi významnými z hľadiska zastúpenia) nezávisle od veku respondentov zostávajú starí rodičia a súrodenci. Učítelia/učiteľky sú v oboch ročníkoch poradcami len približne u 6 % žiakov, dokonca menej ako súrodenci a kamaráti, pričom sa výraznejšie venujú len úplným nečitateľom. (Tab. 10) Z toho sa dá dedukovať, že neriešia s deťmi čitateľstvo ako rozvíjajúci záujem, ale sústreďujú sa na deti s problematickou čitateľskou gramotnosťou. Treba si všimnúť rolu matky a jej rovnomerné zastúpenie u štvrtákov vo všetkých úrovniach, pritom siedmáci sa spoliehajú na jej radu najviac v skupine nadšencov. Nemožno prehliadnuť celkovo nízke zastúpenie otcov v role poradcu: otázka má mnoho možných vysvetlení, ktoré sme podrobne neskúmali.

Tab. 10 Poradca žiakov pri výbere čítania

úroveň	Q 32 Pri výbere čítania mi najlepšie poradí							
	Mama %	Otec %	učiteľ/ka %	niekto z webu %	sestra/brat %	Kamarát %	starí rodičia %	N
A	51,11	9,44	4,72	1,11	11,11	16,67	5,83	309
I	56,11	8,58	5,94	2,64	7,26	14,85	4,62	268
G	55,46	9,24	6,72	3,36	8,40	11,76	5,04	110
N	62,50	12,50	12,50	0,00	12,50	0,00	0,00	6
4. roč.	53,80	9,11	5,57	2,03	9,24	15,06	5,19	693
A	42,40	3,20	4,00	3,20	8,00	32,00	7,20	112
I	31,25	5,88	6,62	6,99	11,03	32,35	5,88	241
G	25,84	6,18	7,87	13,48	10,11	33,71	2,81	169
N	20,00	0,00	10,00	30,00	0,00	30,00	10,00	12
7. roč.	31,79	5,30	6,50	8,55	9,91	32,65	5,30	534

Celkove zistenia iných výskumov preukazujú nižšie čitateľstvo mužov ako žien, tu sa však prejavuje iný rozmer a aj iná výskumná otázka – ako participujú otcovia pri kultivácii detí, aké spoločné aktivity spolu vykonávajú a čo „otcovské“ je pre mladších a starších žiakov atraktívne. Na inom mieste nastavujeme tému otcov aj medzinárodnému porovnaniu a je vidno, že slovenskí otcovia sú v tomto hľadisku pozoruhodne menej zastúpení z pohľadu detí.

H5 Predpokladáme, že existujú rozdiely medzi štvrtákmi a siedmakmi v tom, s kým sa o prečítanom najčastejšie rozprávajú. Štatistická významnosť sa nepotvrdila, preto uvádzame len deskriptívnu analýzu.

Kým najviac štvrtákov (47,1 %) sa o prečítanom najčastejšie rozpráva s mamou, najviac siedmakov (38,4 %) sa najčastejšie rozpráva s kamarátom. Len 5,2 % štvrtákov a dokonca len 3,5 % siedmakov sa rozprávajú s učiteľom/učiteľkou. Väčšina žiakov nepociťuje učiteľov ako partnerov pri rozhovoroch o prečítanom, aby sa so žiakmi porozprávali o tom, čo čítajú vo voľnom čase. Konštantnými partnermi zostávajú matky, súrodenci, mierne narastá niekto z webu a vytrácajú sa rozhovory s otcom. (Tab. 11)

Veľmi zaujímavé je zistenie, že u štvrtákov sa záujem matiek sústreďuje na podskupinu N – nečitateľov, ale aj na podskupinu G – nečitateľov bez problémov, tak v poradenstve ako aj v rozhovoroch. Na základe toho sa možno domnievať, že matkám mladších žiakov – nečitateľov na čitateľstve ich detí záleží. Nízky podiel otcov v tejto role s vekom ešte klesá. Rozhovory s matkou o prečítanom zreteľne korelujú so znižujúcou sa čitateľskou úrovňou, a to u štvrtákov. U siedmakov je celkove nižšia a pritom sa najviac znižuje v skupine bezproblémových nečitateľov až o 27 percentuálnych bodov. Z vekového hľadiska najviac narastá pri rozhovoroch s našimi respondentmi o prečítanom zastúpenie kamarátov vo všetkých čitateľských úrovniach, celkove až o 18 percentuálnych bodov v porovnaní so štvrtákmi. Nevieme však, kto bol v rozhovoroch zdrojom informácií a kto poslucháčom.

Tab. 11 Rozhovory o prečítanom

úroveň	Q 33 O tom, čo som čítal/la, sa najčastejšie rozprávam s							
	mama %	Otec %	učiteľ/ka %	niekto z webu %	sestra/brat %	Kamarát %	starí rodičia %	N
A	44,13	11,46	5,73	0,57	8,88	21,78	7,45	309
I	44,66	12,30	4,21	0,97	9,71	21,04	7,12	268
G	59,68	6,45	6,45	0,81	6,45	16,13	4,03	110
N	83,33	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	6
4. roč.	47,08	10,91	5,20	0,76	8,76	20,56	6,73	693
A	33,87	3,23	2,42	0,00	11,29	41,94	7,26	112
I	28,04	7,01	2,58	3,32	11,07	38,75	9,23	241
G	32,95	5,78	5,78	10,98	8,09	35,26	1,16	169
N	20,00	0,00	0,00	20,00	0,00	40,00	20,00	12

7. roč.	30,62	5,71	3,46	5,19	10,03	38,41	6,57	534
---------	-------	------	------	------	-------	-------	------	-----

Položkou 34 „*Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.*“ sme zisťovali, či deti vnímajú, že rodičia prejavujú radosť, keď ich deti čítajú.

H6 Predpokladáme, že štvrtáci viac ako siedmci vypovedajú, že rodičia sa tešia, keď deti čítajú. Pokles súhlasu s týmto tvrdením je medzi štvrtákmi a siedmakmi štatisticky dôležitý na hladine významnosti $p < 0,01$. Existuje štatisticky významný rozdiel v prospech štvrtákov. Väčšina štvrtákov aj siedmakov súhlasí s týmto tvrdením, lež silným súhlasom to potvrdzuje len 22 % siedmakov. 35 % siedmakov nesúhlasí alebo neodpovedá, čo naznačuje klesajúci záujem rodičov o čítanie s rastúcim vekom detí. V oboch úrovniach súhlasu až 84 % štvrtákov a 65 % siedmakov hovorí, že rodičia sa tešia, keď čítajú. Môže to byť spôsobené tým, že štvrtáci sa častejšie ako siedmci rozprávajú o tom, čo čítajú s mamou a otcom (ako bolo zrejmé v položke 33). Rodičov starších detí to prestáva zaujímať (Tab. 12). Pozitívna reakcia rodičov koreluje v oboch vekových skupinách s čitateľskou úrovňou opytovaných. Javí sa to podobne vo viacerých sociálne podporujúcich intervenciách sociálneho prostredia.

Tab.12 Reflexia rodičovského záujmu

úroveň	Q 34 Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	60,84	35,71	31,39	39,29	1,94	9,82	5,83	15,18	309	112
I	43,28	20,75	37,69	49,79	6,34	8,30	12,69	21,16	268	241
G	28,18	15,98	42,73	37,28	10,91	18,34	18,18	28,40	110	169
N	16,67	8,33	33,33	25,00	0,00	0,00	50,00	66,67	6	12
Spolu	48,48	22,10	35,64	43,07	5,05	11,61	10,82	23,22	693	534

Položka 35 „*Všetci okolo mňa sa zaujímajú, čo čítam.*“ sa pýta na záujem sociálneho prostredia respondentov o ich čitateľstvo.

H7 Predpokladáme, že záujem okolia bude významnejší u štvrtákov ako u siedmakov. Predpoklad sa potvrdil v prospech štvrtákov. Rozdiel v odpovediach štvrtákov a siedmakov bol štatisticky významný na hladine významnosti $p < 0,01$.

Na základe deskriptívnej analýzy treba zdôrazniť, že celkove záujem okolia o čitateľstvo našich respondentov je nízky. Skoro polovica štvrtákov a 61 % siedmakov nepociťuje záujem okolia o ich čítanie a 21,6 % štvrtákov a 20,6 % siedmakov na tento výrok neodpovedalo (Tab. 13). Ukazuje sa, že čítajúce je pre okolie „nezaujímavé“, atraktivita čítania preto nemá spoločenský kredit, čitateľ je so svojou knihou sám a ak nemá s kým (vyššie) sa porozprávať, nikoho to nezaujíma. Najzreteľnejšie je to pri silnom

súhlase u respondentov všetkých čitateľských úrovní a pri vyjadrení nesúhlasu s položkou, kde u siedmakov pocit nezájmu vzrástol až o 16 percentuálnych bodov.

Tab. 13 Záujem okolia o čítanie žiaka

úroveň	Q 35 Všetci okolo mňa sa zaujímajú, čo čítam.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	9,39	1,79	35,60	26,79	38,51	55,36	16,50	16,07	309	112
I	7,46	1,66	18,28	17,01	50,37	62,24	23,88	19,09	268	241
G	3,64	2,96	15,45	8,88	51,82	64,50	29,09	23,67	110	169
N	0,00	0,00	16,67	8,33	33,33	41,67	50,00	50,00	6	12
Spolu	7,65	2,06	25,54	16,29	45,17	61,05	21,65	20,60	693	534

Položky 36 „Učiteľka nám dovolí doniesť si do školy vlastné knihy.“ a **37** „S učiteľmi sa rozprávame o tom, čo vo voľnom čase čítame.“ riešia otvorenosť školského prostredia voči dobrovoľnému a záujmovému čítaniu detí.

H8 Predpokladáme, že štvrtáci viac ako siedmci majú dovolené nosiť si do školy vlastné knihy. Rozdiel v odpovediach respondentov bol štatisticky významný na hladine významnosti $p < 0,01$. Veľká väčšina štvrtákov (92,3 %) súhlasí s tým, že im učiteľ/učiteľka dovolí doniesť do školy vlastné knihy. V tomto sa podskupiny podľa čitateľskej úrovne A, I, G, N líšia v prospech čitateľov nadšencov u štvrtákov až o 28 percentuálnych bodov medzi A a G. Nesúhlas u štvrtákov je zanedbateľný. Zo štvrtákov presvedčivo súhlasí 61 % a nesúhlasí len 2 %. Až 16 % siedmakov – nadšených čitateľov – vypovedá, že vlastné knihy nemajú v škole povolené, pričom skoro 13 % s výrokom nesúhlasí. Znenie otázky nedáva možnosť pochopiť presný zmysel odpovede a dôvod zákazu. Je zjavné, že „dobrovoľné čítanie“ sa s vekom žiakov zo školy vytráca. Predpoklad, že štvrtáci viac ako siedmci majú dovolené nosiť si do školy vlastné knihy, sa potvrdil (Tab. 14).

Tab. 14 Vlastné knihy v škole

úroveň	Q 36 Učiteľka nám dovolí doniesť si do školy vlastné knihy.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	72,82	23,21	23,30	33,93	0,65	16,07	3,24	26,79	309	112
I	53,73	15,35	36,94	50,62	2,61	12,45	6,72	21,58	268	241
G	44,55	12,43	40,91	53,25	5,45	11,83	9,09	22,49	110	169
N	50,00	8,33	33,33	33,33	0,00	0,00	16,67	58,33	6	12
Spolu	60,75	15,92	31,46	47,57	2,16	12,73	5,63	23,78	693	534

H9 Predpokladáme, že rozhovory s učiteľmi s vekom žiakov klesajú. Rozdiel v odpovediach medzi štvrtákmi a siedmakmi bol štatisticky významný na hladine významnosti $p < 0,01$. Predpoklad sa potvrdil.

Približne 58 % žiakov 4. ročníka súhlasí (v súčte oboch úrovní súhlasu) s tým, že sa s učiteľom/učiteľkou o tom, čo čítajú vo voľnom čase, aj rozprávajú. Najzastúpenejšia je skupina A čitateľov nadšencov a s čitateľskou úrovňou klesá aj súhlas žiakov 4. ročníka, že sa s učiteľkou rozprávajú o tom, čo čítajú. Rozumieť tomu možno aj tak, že nečítajúci žiaci sa pochopiteľne s učiteľkou nemajú o čom rozprávať (úroveň G a N). Rozhovory s učiteľkou korelujú s čitateľskou úrovňou len u štvrtákov.

Zo siedmakov potvrdzuje len 26 % súhlas. Zohľadnili sme obe úrovne súhlasu. Najviac sa s učiteľkou o čítaní rozprávajú nadšení čitatelia A štvrtáci, siedmáci v tejto úrovni súhlasia len mierne v 21 % prípadov. Explicitne s výrokom nesúhlasí približne polovica starších žiakov, zhodne vo všetkých štyroch podskupinách. Silný súhlas s týmto výrokom bol celkom nízky (2 % – 8 %), z čoho jasne vyplýva, že zrejme zo strany učiteľov nie je čas, nie je priestor, nie je záujem venovať záujmovému čitateľstvu siedmakov pozornosť. Hoci štatistika vypovedá jasne, treba to vyjadriť v reálnych číslach: z 534 siedmakov len sedemnásť jednoznačne súhlasili, že sa s učiteľmi rozprávajú o tom, čo vo voľnom čase čítajú. Až 188 žiakov s týmto výrokom jednoznačne nesúhlasí (Tab. 15).

Tab. 15 Rozhovory s učiteľmi o čítaní

úroveň	Q 37 S učiteľmi sa rozprávame o tom, čo vo voľnom čase čítame.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	27,18	2,68	41,10	20,54	21,36	55,36	10,36	21,43	309	112
I	12,69	3,73	39,93	24,48	32,46	55,19	14,93	16,60	268	241
G	12,73	2,37	29,09	23,67	31,82	51,48	26,36	22,49	110	169
N	0,00	8,33	50,00	0,00	0,00	50,00	50,00	41,67	6	12
Spolu	19,05	3,18	38,82	22,85	27,13	53,93	15,01	20,04	693	534

Položka 38 „Čítam len to, čo potrebujem do školy.“ Bola reverzná. Zamerali sme ju na zistenie toho, ako žiac vnímajú potrebu čítania.

H 10 Predpokladáme, že v siedmom ročníku je väčší podiel žiakov, ktorí čítajú len to, čo potrebujú do školy ako žiakov vo štvrtom ročníku.

Nesúhlas koreluje pozitívne s čitateľskou úrovňou. Až 73,5 % štvrtákov nesúhlasí s tým, že čítajú len to, čo potrebujú do školy. Zo siedmakov tak odpovedalo menej – 55,6 % respondentov. Z odpovedí je zrejmé, že čítanie vo voľnom čase, ako dobrovoľná voľba, s rastúcim vekom detí klesá. Skoro 40 % starších žiakov sa priznalo, že čítajú len to, čo potrebujú do školy, pričom u štvrtákov je to len 19 %. Najpočetnejšia skupina čítajúcich len to čo musia, sa regrutuje spomedzi G nečitateľov bez problémov (Tab. 16).

Tab. 16 Čítanie ako nutná povinnosť

Úroveň	Q 38 Čítam len to, čo potrebujem do školy.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	2,27	0,00	3,56	0,89	92,56	97,32	1,62	1,79	309	112
I	7,84	9,54	14,93	20,75	70,5	64,73	6,72	4,98	268	241
G	18,18	31,95	30,91	39,64	30,00	18,93	20,91	9,47	110	169
N	0,00	33,33	66,67	33,33	16,67	0,00	16,67	33,33	6	12
Spolu	6,93	15,17	12,84	22,85	73,45	55,62	6,78	6,37	693	534

Vieme z voľnej odpovede siedmakov, že sa venujú iným činnostiam, napríklad športu, umeleckým aktivitám a priateľom, pričom mnohí z nich čítali oveľa viac, keď boli mladší. Čítanie len toho, čo potrebujú do školy, výrazne negatívne koreluje s čitateľskými úrovňami, najviac to potvrdzujú nečitatelia bez problémov v skupine G, a to siedmci viac než štvrtáci. Naopak drvivá väčšina čitateľov nadšencov (vyše 90 % v oboch vekových skupinách) číta aj iné ako len texty potrebné do školy.

4.2.1. Zhrnutie výsledkov výskumu sociálneho kontextu v ontogenetickom porovnaní

Sociálny kontext silne koreluje s rozvojom čitateľstva detí a mladých ľudí. Utvárajú ho viaceré elementy, ktorých pôsobenie nie je len funkcionálne, ale pôsobia na čitateľa aj intencionálne. Máme na mysli učiteľov, rodičov, prarodičov, kamarátov, súrodencov ale aj virtuálne kontakty, ktoré v rôznej podobe a hĺbke vplývajú na čitateľstvo mladších a starších žiakov. Ako naše výskumné zistenia ukázali, nie všetky determinanty majú rovnaký vplyv na úrovne čitateľov A I G N (uvedené v deskripcii výskumného súboru, kde charakterizujeme ich základné znaky). Niektoré vplyvy a súvislosti javov nedokážu učitelia z praxe, ani odborníci na rozvoj čitateľstva spoľahlivo predpovedať. Na tomto mieste chceme zhrnúť, čo nás v našom skúmaní sociálneho kontextu čitateľstva najviac prekvapilo a čo sa preukázalo:

- Podiel nadšených detských čitateľov s vekom rapídne ubúda, pričom mnohí sa zaradia medzi nečitateľov, hoci s čítaním nemali a nemajú problém;
- U mladších žiakov viac rezonuje nadšenie z čítania, ktoré je silnejšie podporované sociálnym okolím. S týmto potenciálom je potrebné viac pracovať aj po prechode na sekundárny stupeň vzdelávania;
- Hoci starší žiaci čítajú kvalitnejšie, čítajú menej radi a úplne neradi čítajú na verejnosti;
- Z viacerých hľadísk sa polarizuje rozdiel medzi čitateľmi nadšencami a ostatnými podskupinami;

- Záujem okolia o čítanie starších žiakov prudko klesá. Ostáva silnejší u čitateľov nadšencov a najslabších čitateľov. Najsilnejší záujem respondenti pociťujú zo strany matiek, záujem otcov je extrémne nízky;
- S vekom narastá podiel kamaráta v role poradcu aj diskutéra. Otcovia sú v tejto role veľmi zriedkaví;
- Učitelia patria medzi tých, s ktorými sa ako mladší, tak aj starší žiaci najmenej o čítaní radia aj rozprávajú. V nižšom veku je čítanie podporované v školskom prostredí, na sekundárnom stupni je už len vecou učiteľa materinského jazyka a literatúry;
- Čitateľstvo starších žiakov sa výrazne redukuje na čítanie z povinnosti.

Ak považujeme sociálny kontext čitateľstva za významný determinant rozvíjania čitateľa, rozdiely medzi úrovňami I (čitateľ so záujmom) a G (nečitateľ bez problémov) považujeme za zlomový bod. Jedným z výrazných znakov tohto determinantu je vytrácanie sa spoločného čitateľského zážitku a jeho spoločného zdieľania. V stĺpcoch sa prejavuje pokles záujmu čítať niekomu priamoúmerne s úrovňou čitateľstva, v riadkoch sa prejavuje pokles záujmu čítať niekomu závisle od veku. Vo všetkých položkách, ktoré sa týkajú sociálneho zdieľania čítania ako činnosti, je s rastúcim vekom jednoznačný pokles. Z hľadiska rozvoja jedinca a jeho celoživotných kompetencií by mali tieto zručnosti a ich obľuba s vekom narastať. V každej príprave na profesiu a v mnohých profesiách je čitateľstvo v aktívnej, ako i pasívnej forme dôležitou podmienkou a súčasťou profesijných kompetencií.

Veľmi zaujímavé je zistenie, že u štvrtákov sa záujem matiek v súvislosti s čítaním sústreďuje na úroveň N nečitateľov, ale aj na úroveň G nečitateľov bez problémov, tak v poradenstve ako aj v rozhovoroch. Na základe toho sa možno domnievať, že matkám mladších žiakov – nečitateľov – ešte na čitateľstve ich detí záleží. Nízky podiel otcov v tejto role s vekom ešte klesá. Pozitívna reakcia rodičov koreluje v oboch vekových skupinách s čitateľskou úrovňou opytovaných. Javí sa to takto podobne vo viacerých sociálne podporujúcich intervenciách sociálneho prostredia, čím potvrdzujeme predpoklad, že čitateľstvo je sociálne silno determinované. Poukazujú na to mnohé výskumy (Geske & Ozola, 2008) aj v tých súvislostiach, že čitateľ zväčša vyrastá v čitateľsky aktívnej a nadšenej rodine.

Jednoznačne možno konštatovať, že kamaráti sa ako poradcovia aj ako partneri pre rozhovory od štvrtého do siedmeho ročníka zdvojnásobia, a to vo všetkých čitateľských úrovniach. Rodičovská autorita a zdieľanie čitateľstva s rodičmi klesá na polovicu. Z pedagogického hľadiska najväčšie je zistenie, že pri výbere a rozhovoroch o čítaní je slabo zastúpená pozícia učiteľov, pretože s vekom žiakov ešte klesá. Celkovo sa dá vyvodiť, že učitelia o tom, čo by bolo možné čítať vo voľnom čase, radia mladším aj starším žiakom veľmi zriedkavo. Z fokusových rozhovorov vieme, že vo výnimočných prípadoch môže byť poradcom v čítaní aj knihovníčka.

Na základe deskriptívnej analýzy konštatujeme, že záujem okolia o čitateľstvo našich respondentov je nízky. Detskí čitatelia majú pre rozhovory o čítaní len málo partnerov, čítanie nie je atraktívna téma a s vekom žiakov ešte klesá. Rodičia sa pre deti evidentne tešia, len kým sú mladšími žiakmi, neskôr je záujem aj pochvala za čítanie skôr zriedkavá.

Ako iné výskumy aj náš preukazuje, že s vekom žiakov záujem o čítanie klesá. Zároveň sme zistili, že so stúpajúcim vekom žiakov sa vytrácajú rozhovory o čítaní žiakov vo voľnom čase s rodičmi a najmä s učiteľmi. Narastá záujem žiakov o iné činnosti na úkor čítania, zväčša ide o športové aktivity, umelecké voľnočasové vzdelávanie, ale mnohí žiaci v siedmom ročníku preferujú pred čítaním stretávanie sa s kamarátmi a iné.

4.3. Čitateľské preferencie žiakov v ontogenetickom porovnaní

V nasledujúcom texte prezentujeme čiastkové výsledky zamerané na rozdiely čitateľských preferencií žiakov medzi 9. a 13. rokom. Čitateľstvo sledujeme ako jav, ktorý je nielen individuálnou spôsobilosťou súvisiacou s gramotnosťou ako takou, ale silne koreluje s ponúkanými obsahmi a žánrami, ktoré deti poznajú a preferujú. Výskumný problém spočíval v tom, že obsahy a žánre, ktoré sa prejavujú ako významné činitele sprevádzajúce čitateľstvo detí, nie sú dostatočne preskúmané. Ontogenetické hľadisko v našom výskume pomáha zistiť, ako sa s vekom menia ich čitateľské preferencie, aby sme mohli navrhnúť pedagogické odporúčania.

Hypotézy o čitateľských preferenciách boli testované procedúrou Chí-kvadrát Pearson's test dobrej zhody. Boli vykonané komparácie dvoch vekových skupín. Štatistické dôkazy uvádzame tam, kde sa preukázala významnosť. V tejto časti prinášame analýzu výpovedí slovenských štvrtákov a siedmakov o ich čitateľskom výbere z hľadiska textových žánrov a obsahov. Sledovali sme aj preferenciu čítania kníh pred inými médiami. Výskumné otázky:

1. Aké sú špecifiká vekových skupín z hľadiska preferovaného literárneho žánru?
2. V čom sa líšia vekové skupiny v preferenciách obsahov?
3. Aké sú rozdiely medzi vekovými skupinami v preferenciách textu obohateného o ilustrácie?
4. Ktorá z vekových skupín preferuje audioknihy pred čítaním kníh?
5. Líšia sa vekové skupiny v preferenciách čítania iných formátov, ako je printová kniha?
6. Ako sa líšia vekové skupiny v preferenciách čítania kníh oproti sledovaniu filmov?
7. Ako sa líšia národné skupiny vo vzťahu k mimočítankovému čítaniu?

Položky 39 „Najradšej čítam:“ a 40 „O čom najradšej čítaš:“ zisťovali preferencie žánrov a obsahov. V obidvoch položkách mohli žiaci uviesť viac odpovedí. V tab. 17

uvádzame podiely literárnych žánrov a obsahov vo vzťahu k počtu odpovedí a nie respondentov.

Mladší žiaci z hľadiska žánru preferujú rozprávky a encyklopédie, a to veľmi podobne v podskupinách čitateľských úrovní. Starší žiaci z malej časti stále uvádzajú rozprávky, preferencia rozprávok sa znížila o polovicu, čo je 16 percentuálnych bodov. Výrazne pribúdajú romány, mierne pribúdajú poviedky a aj iné žánre, ktoré sú podrobne popísané v podkapitolách 5.2 a 5.3. Ak vyjadríme podiel pri preferenciách k počtu štvrtákov 693, tak rozprávky preferuje 63 % štvrtákov, a z 534 siedmakov zotrúva pri rozprávkach 27,5 %. Z uvedeného vyplýva, že záujem o encyklopédie mierne klesá, narastá záujem o romány, s vekom klesá záujem o poéziu.

Tab. 17 Preferencie žánrov

Q 39 Najradšej čítam:								
Úroveň	Rozprávky %	Poviedky %	Romány %	Encyklopédie %	Básne %	Iné %	Napiš názvy %	N odpovedí
A	32,88	8,71	6,61	18,02	11,11	13,81	8,86	666
I	33,88	5,75	4,52	19,92	9,45	12,94	13,55	487
G	32,57	7,43	5,14	16,57	8,57	17,71	12,00	175
N	44,44	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	0,00	9
4.roč.	33,28	7,48	5,68	18,47	10,17	13,99	10,92	1337
A	14,03	12,67	24,43	13,12	4,98	20,36	10,41	221
I	19,74	11,58	15,26	13,16	7,37	25,00	7,89	380
G	17,33	7,56	10,67	13,78	7,56	33,78	9,33	225
N	15,38	0,00 %	15,38	30,77	7,69	30,77	0,00	13
7. roč.	17,52	10,61	16,45	13,59	6,79	26,22	8,82	839

Z obsahov si obidve vekové skupiny a aj všetky čitateľské úrovne respondentov najradšej volia príbehy zo života, fantasy a sci-fi literatúru, len mierne s vekom narastá záujem o detektívky. Články v časopisoch sú najviac zastúpené v podskupine podľa čitateľskej úrovne nečitateľ bez problémov G. Fantasy a detektívky majú obľubu u siedmakov z oboch čitateľských úrovní A a I. Najstabilnejšie sa umiestňujú životopisy a z hľadiska veku nezaznamenávajú zmenu.

Pre slovenských autorov detskej literatúry by bolo možno inšpirujúce poznať preferencie svojich čitateľov, pretože z uvedených konkrétnych výpovedí je explicitné, že preferované tituly sú z drvicej väčšiny zahraničnej proveniencie. Bližšiu obsahovú analýzu odpovedí výberu „iné“ a „napiš ich názvy“ prezentujeme v podkapitolách 5.2 a 5.3. Voľba príbehov zo života sa s vekom zásadne nemení, klesá záujem o rozprávky a poéziu (Tab. 18).

Tab. 18 Preferencie obsahov

Q 40 O čom najradšej čítaš:								
Úroveň	Príbehy zo života	Články v časopisoch %	Fantasy, sci-fi %	Detektívky %	Životopisy %	Iné %	Napiš názvy %	N odpovedí
A	25,32	9,84	22,10	19,19	11,61	8,39	3,55	620
I	28,79	9,67	19,78	14,95	11,65	9,01	6,15	455
G	25,71	12,00	17,14	13,71	17,71	9,14	4,57	175
N	42,86	14,29	0,00	0,00	28,57	14,29	0,00	7
4. roč.	26,73	10,10	20,45	16,79	12,57	8,75	4,61	1257
A	24,48	6,22	26,97	19,92	11,62	4,98	5,81	241
I	23,52	8,90	26,48	20,09	11,87	7,08	2,05	438
G	20,63	12,30	20,24	13,49	12,30	19,05	1,98	252
N	25,00	6,25	18,75	12,50	25,00	12,50	0,00	16
7. roč.	23,02	9,08	24,82	18,16	12,14	9,82	2,96	947

Položka č. 41 „Lákavá je pre mňa kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie.“ Zisťuje preferenciu formálnej stránky knihy.

H11 Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v preferenciách kníh obohatených o ilustrácie medzi vekovými skupinami. Predpoklad sa nepotvrdil. Rozdiel v odpovediach medzi štvrtákmi a siedmakmi bol štatisticky významný na hladine významnosti $p < 0,01$. Štvrtáci toto hľadisko pri výbere knihy preferujú viac ako siedmci.

Na základe deskriptívnej analýzy vidieť, že pre obe skupiny respondentov je stále lákavejšia kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie. Štvrtáci s týmto tvrdením súhlasia viac ako siedmci. Suma oboch úrovní súhlasu u štvrtákov je 73 % a u siedmakov je 63 %. Existuje asi 13 % žiakov v oboch skupinách, ktorí v tejto veci nevedia odpovedať, alebo ilustrácie v knihách nie sú pre ich čítanie dôležité. Ilustrácie strácajú na významnosti len u čitateľov nadšencov – A, kde sa oproti štvrtákovi u siedmakov preferencia znižuje. U všetkých ostatných skupín čitateľov je grafické obohatenie textu lákavé (Tab.19). Nesúhlas najsilnejšie vyjadrili zo siedmakov len čitatelia nadšenci, 32 % zamietlo grafickú stránku ako lákavú stránku na knihe. S čitateľskou úrovňou tento faktor akoby nemal priamu súvislosť.

Tab. 19 Atraktivita graficky obohatených textov

úroveň	Q 41 Lákavá je pre mňa kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	36,89	17,86	41,75	40,18	13,27	32,14	8,09	9,82	309	112
I	28,36	23,24	43,66	45,64	13,81	21,99	14,18	9,13	268	241
G	21,82	18,93	40,91	39,05	16,36	24,26	20,91	17,75	110	169
N	16,67	16,67	33,33	33,33	0,00	16,67	50,00	33,33	6	12
Spolu	31,02	20,60	42,28	42,13	13,85	24,72	12,84	12,55	693	534

Položky 42 „Radšej ako v knihách si čítam v E-čítačke, iPade.“, **43** „Radšej si čítam na internete.“ a **44** „Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.“ Zisťovali sme formát textu alebo médium, ktoré žiaci pri čítaní preferujú.

E-čítačka nie je u žiakov veľmi populárna, neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi štvrtákmi a siedmakmi ani medzi čitateľskými podskupinami. Viac ako polovica respondentov v oboch skupinách nesúhlasí s tým, že by uprednostňovali v čítaní E-čítačku alebo iPad pred printovými knihami. Domnievame sa, že rozdiel medzi printovým textom a textom v čítačke nie je pre deti zásadný, stále ide o rovnaký princíp: čítanie textu. Forma média teda podľa našich zistení nie je pre čitateľstvo rozhodujúca. 20 % štvrtákov aj siedmakov sa nevedelo k tomuto problému vyjadriť (Tab. 20). Je možné, že niektoré deti ešte nemajú s E-čítačkou a iPadom osobnú skúsenosť. Najsilnejší nesúhlas sme zaznamenali v skupine čitateľov nadšencov v oboch ročníkoch, teda rodiaci sa nadšení čitatelia pre svoje čitateľstvo najradšej volia printové knihy so stredne dlhým až dlhým textom obsahom: príbehy zo života, fantasy, detektívky, čo vyplýva z medzipoložkovej analýzy s Q 40.

Tab. 20 Preferencia E-čítačky, iPadu voči knihám

	Q 42 Radšej ako v knihách si čítam v E-čítačke, iPade.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	3,88	5,36	11,33	9,82	70,87	76,79	13,92	8,04	309	112
I	6,72	10,37	18,66	15,35	49,25	52,28	25,37	21,99	268	241
G	5,45	10,06	17,27	17,75	47,27	50,30	30,00	21,89	110	169
N	0,00	0,00	16,67	0,00	16,67	25,00	66,67	75,00	6	12
Spolu	5,19	8,99	15,15	14,61	58,30	56,18	21,36	20,22	693	534

Uvedené zistenie neplatí pre položku **43** „Radšej si čítam na internete.“, kde možno zaznamenať nárast preferencie čítania.

H12 Predpokladáme, že záujem o čítanie na internete s vekom narastá. Predpoklad sa potvrdil. Rozdiel medzi siedmakmi a štvrtákmi je štatisticky významný na hladine $p < 0,01$.

U siedmakov je to 37 % oproti štvrtákom 22 %. Zaujímavé je, že internetové zdroje medzi štvrtákmi a rovnako aj medzi siedmakmi preferujú čitatelia „stredných“ podskupín I a G, teda v našej typológii „čitelia so záujmom“ a „gramotní nečitelia“. Tak nadšenci (A) ako aj nečitelia s problémami (N) v štvrtom ročníku tento súhlas nevyjadrili. Naopak, 10-roční žiaci výrazne odmietajú, ba až zavrhnú túto možnosť, najmä čitatelia nadšenci A (79 %) – Tab. 21. Z našich zistení jasne nevyplýva, čo si na internete vyhľadávajú a čo čítajú, či ide o texty, komiksy, videá alebo iné formáty. Tento latentný predpoklad vzbudzuje pozornosť, keďže ide o skoro nečitateľskú skupinu, ktorá texty ako také nepreferuje. Príťažlivosť pre žiakov I a G, najmä čo nie sú aktívnymi čitateľmi, je podnetom pre cielené využívanie tohto zdroja alebo média pre podchytenie vytrácajúceho sa záujmu o literatúru.

Tab. 21 preferencia čítania na internete

Úroveň	Q 43 Radšej si čítam na internete.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoved'			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	1,94	2,68	9,71	10,71	78,96	70,54	9,39	16,07	309	112
I	12,31	17,84	16,79	18,67	51,12	45,64	19,78	17,84	268	241
G	14,55	20,71	19,09	30,77	36,36	24,85	30,00	23,67	110	169
N	0,00	8,33	16,67	41,67	50,00	8,33	33,33	41,67	6	12
Spolu	7,94	15,36	14,00	21,35	61,18	43,45	16,88	19,85	693	534

Položka 44 „Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.“ Pýtali sme sa na preferenciu audiokníh pred tradičným čítaním kníh.

H13 Predpokladáme, že záujem počúvania audiokníh s vekom štatisticky významne narastá. Predpoklad sa potvrdil na hladine významnosti $p < 0,01$. Preferuje ich asi 18,3 % štvrtákov a 23,6 % siedmakov. Zaujímavé je, že audioknihu najmenej preferujú čitateľskí nadšenci (A) a najvýraznejšie čitatelia z podskupiny G a N. Túto možnosť zamietajú 79 % nadšených čitateľov (A) zo skupiny štvrtákov a až 90 % čitateľov nadšencov siedmakov. Celkovo audioknihy odmieta vyše 60 % štvrtákov aj siedmakov a nepozná ich 18 % štvrtákov a skoro 16 % siedmakov (Tab. 22). Záujem o audioknihu stúpa s klesajúcou čitateľskou úrovňou v oboch úrovniach súhlasu, ktorým sa „nechce“ čítať, ale počúvanie ich stále baví. Dôležité je, aby sa žiakom vhodne a správne sprístupnili cenné obsahy.

Tab. 22 Preferencia počúvania audioknihy pred čítaním

	Q 44 Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	2,59	1,79	6,47	1,79	79,29	90,18	11,65	6,25	309	112
I	10,45	5,39	10,45	17,84	60,82	62,24	18,28	14,52	268	241
G	15,45	12,43	21,82	24,85	30,00	42,60	32,73	20,12	110	169
N	0,00	16,67	33,33	8,33	0,00	16,67	66,67	58,33	6	12
Spolu	7,65	7,12	10,68	16,48	63,64	60,86	18,04	15,54	693	534

Položka 45 „Mám radšej čítanie kníh ako sledovanie filmov.“ Zisťuje, či sú preferovanejšie knihy alebo filmy.

H14 Predpokladáme, že medzi vekovými skupinami bude významný rozdiel v preferenciách čítania kníh pred sledovaním filmov. Predpoklad sa potvrdil na hladine štatistickej významnosti $p < 0,01$. Siedmaci významne častejšie preferujú filmy pred knihami.

U siedmakov je významne vyššia preferencia sledovania filmov ako u štvrtákov. Odpoveď v tejto položke vyznela jednoznačne v prospech sledovania filmov. Skoro polovica štvrtákov a až 72 % siedmakov radšej pozerá filmy, akoby čítali knihy. U siedmakov čitateľských nadšencov to už neplatí, silný súhlas je len u 5,36 % z nich. Viditeľné je, že preferencia filmov pred čítaním kníh stúpa so znižovaním čitateľskej úrovne.

Toto je jav, ktorý neprekvapuje, keďže deti vyrastajú v rodinách, kde vládne viac „filmová“ než knižná kultúra. Za pozornosť stojí skupina štvrtákov A – čitateľov nadšencov, u ktorých 45 % v súčte oboch úrovní súhlasu knihy pred filmom preferujú. Táto skupina čitateľov siedmakov prejavuje súhlas len v 28 % (Tab. 23).

Tab. 23 Preferencia čítania kníh pred sledovaním filmov

Úroveň	Q 45 Mám radšej čítanie kníh ako sledovanie filmov.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	14,24	5,36	31,39	23,21	29,13	40,18	25,24	31,25	309	112
I	4,10	2,90	9,70	6,64	62,31	73,86	23,88	16,60	268	241
G	2,73	1,78	5,45	1,18	73,64	90,53	18,18	6,51	110	169
N	0,00	8,33	16,67	0,00	66,67	66,67	16,67	25,00	6	12
Spolu	8,37	3,18	18,76	8,24	49,35	71,91	23,52	16,67	693	534

Položka 46 „Povinné (mimočítankové) čítanie ma baví.“ Viaže sa k povinnému alebo mimočítankovému čítaniu.

H15 Predpokladáme, že vo vzťahu k mimočítankovému čítaniu nebude rozdiel v odpovediach siedmakov a štvrtákov. Predpoklad sa nepotvrdil. Štvrtákov baví povinné čítanie výrazne viac ako siedmakov. Rozdiel je štatisticky významný na hladine $p < 0,01$. V oboch úrovniach súhlasu štvrtáci akceptujú povinné čítanie v 69 %, pričom siedmáci súhlasili len v 24 %. Výrazne je vidno rozdiel pri nesúhlase: povinné čítanie nebaví 14,29 % štvrtákov a 59,55 % siedmakov.

Klesanie záujmu o túto kategóriu textov môže súvisieť nielen so všeobecným poklesom čitateľstva, ale aj s ponukou odporúčaných titulov pre žiakov. Až skoro 60 % siedmakov explicitne vyjadruje, že ich povinné čítanie nebaví, z nich najviac žiakov s čitateľskou úrovňou G, pričom štvrtákov len necelých 15 %, rovnako najsilnejšie je to v úrovni G. Až 68 % štvrtákov baví čítať povinné čítanie, siedmakov len 24 %. Z toho len 6,4 % veľmi súhlasí. S položkou vyjadrilo nesúhlas až 60 % siedmakov, čo si vysvetľujeme tým, že siedmakov nezaujíma spôsob práce s textom na báze analýzy a reprodukcie textu, ako sa v školách zvyčajne očakáva. Za zamyslenie stojí aj ponuka, ktorú v škole dostávajú. Najsilnejšie sa s povinným čítaním stotožňujú štvrtáci úrovne A – čitatelia nadšenci, s úrovňou čitateľstva prudko klesá záujem o povinné tituly.

Tab. 24 Povinné čítanie

Úroveň	Q 46 Povinné čítanie ma baví.									
	veľmi súhlasím		súhlasím		nesúhlasím		neviem odpoveď			
	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. %	7.roč. %	4.roč. N	7.roč. N
A	50,16	20,54	36,57	26,79	4,21	40,18	9,06	12,50	309	112
I	19,40	3,73	44,03	21,16	19,40	55,60	17,16	19,50	268	241
G	9,09	1,18	27,27	7,69	30,00	78,70	33,64	12,43	110	169
N	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	50,00	83,33	50,00	6	12
Spolu	31,31	6,37	37,66	17,60	14,29	59,55	16,74	16,48	693	534

Dalo by sa predpokladať, že ponuka literatúry pre povinné a mimočítankové čítanie je pre túto kategóriu detského čitateľa primeraná. Rápidny pokles z 31 % silného súhlasu s atraktivitou povinnej ponuky u štvrtákov na 6,4 % u siedmakov je výzvou ku zmene prístupu zo strany zainteresovaných (Tab. 24).

4.3.1. Zhrnutie výsledkov výskumu čitateľských preferencií v ontogenetickom porovnaní

Obsah literatúry pre deti a mládež, jej dobrodružnosť a aktualizácia je významným determinantom pre rozvoj čitateľstva žiakov. Utvárajú ho viaceré elementy, ktorých pôsobenie nie je len funkcionálne, ale pôsobia na čitateľa aj intencionálne. Máme na mysli obsah čítaného, výber (či je pre nich atraktívne), žáner najmä z hľadiska rozsahu aj formátu vrátane moderných médií a tiež virtuálne zdroje. Naše výskumné zistenia

ukázali, že nie všetky sledované javy z hľadiska obsahov a žánrov majú rovnaký vplyv na podskupiny čitateľov A, I, G, N (uvedené v deskripcii výskumného súboru, kde charakterizujeme ich základné znaky). Niektoré vplyvy a súvislosti javov nedokážu učitelia z praxe ani odborníci na rozvoj čitateľstva spoľahlivo predpovedať, autori literatúry pre deti dnes už tiež bez poznania záujmu detí „neutrafia“ ich vkus. Na tomto mieste chceme zhrnúť, čo nás v našom skúmaní čitateľských preferencií čitateľstva najviac prekvapilo a čo sa preukázalo:

- Podiel preferovaných žánrov medzi siedmakmi oproti štvrtákom sa zásadne nemení, pribúdajú najmä detektívky;
- Prehlbujú sa rozdiely medzi čitateľskými úrovňami, pričom štvrtáci majú jednoznačnejšie preferovanú knihu pred inými formátmi, málo využívajú percepciu literatúry prostredníctvom audiokníh;
- Preferencia internetu u siedmakov narastá len bezvýznamne;
- Starší žiaci síce čítajú kvalitnejšie, čítajú menej radi a úplne neradi čítajú na verejnosti;
- Z viacerých hľadísk sa polarizuje rozdiel medzi čitateľmi nadšencami a ostatnými podskupinami;
- S vekom radikálne narastá preferencia sledovania filmov oproti čítaniu kníh;
- Záujem o povinnú a odporúčanú literatúru siedmáci radikálne oproti štvrtákom zaznávajú, nebaví dokonca ani nadšených čitateľov;
- Školská ponuka literatúry sa zužuje na hodiny literatúry. V nižšom veku je čítanie podporované v školskom prostredí, na sekundárnom stupni sa rozvíja neriadene vlastným záujmom žiakov.

Z rozsiahlejších textov siedmáci opúšťajú tematiku rozprávok, rastie záujem o romány, ale najmä u čitateľov nadšencov. Mierne klesá aj záujem o encyklopédie a rozširuje sa rôznorodosť výberu. Najviac preferované sú príbehy zo života rovnako u štvrtákov aj siedmakov, z hľadiska obsahu sú preferencie relatívne stabilné, no početne celkovo záujem o čítanie ako také klesá s vekom žiakov.

Aj starší žiaci inklinujú k vizualizáciám v knihách. Zrejme je už prekonaná predstava, že grafické dotvorenie textu je len pre malé deti. Aj literatúru pre tínedžerov je potrebné obohacovať rôznymi vizuálnymi efektmi, úlohami (bludisko, labyrint, mapa, terénu), doplnkami ilustratívneho charakteru, ale aj náučného alebo interaktívneho charakteru. Toto hľadisko sme zaradili do sledovaných výskumných cieľov preto, že vo vstupných fokusových rozhovoroch nielen štvrtáci, ale aj siedmáci spomínali príťažlivosť pestrých, ilustráciami, schémami, mapami doplnených kníh. Nejde len o formálnu úpravu kníh, ale aj obsah doplňujúcu grafickú preferenciu.

Iné ako printové knihy pre deti v sledovanom veku nezohrávajú významnú rolu, nie sú väčšinovo atraktívne. Ak čítajú radi, siahnu po knihe štvrtáci aj siedmáci. Mierne sa líšia siedmáci v preferencii internetových zdrojov. Dá sa však predpokladať, že v tomto

pripade nejde len o texty, ktoré tam vyhľadávajú. Dôležitejšie je to, či ide o text alebo inak stvárnený obsah, napr. film. Rodiaci sa nadšení čitatelia pre svoje čitateľstvo najradšej volia printové knihy so stredne dlhým až dlhým textom obsahom: príbehy zo života, fantasy, detektívky, preferujú graficky obohatený text.

Nami sledované deti vôbec nepreferujú počúvanie kníh vo formáte audioknihy. Podobne ako nie sú rady, keď majú nahlas čítať, ani počúvanie kníh pre nich nie je príťažlivé. Pritom je známe, že deti rady počúvajú v útlom veku rozprávky, rozhlasové hry a dospelých, ak im čítajú. Domnievame sa, že v tomto priestore je ešte nevyužitá šanca na prilákanie detí ku knihám aj v tejto podobe, keďže existuje už veľmi zaujímavá, široká a deťom blízka ponuka dramatizácií, kníh pre deti a mladých.

Internet ako nesmierny zdroj informácií je pre deti priestorom, v ktorom sa samy nevedia konštruktívne orientovať. Jeho potenciál je však nesporný, preto rovnako ako aj iné učebné a informačné zdroje, ale aj zdroje s kultúrne cenným obsahom potrebujú didaktické stvárnenie a cieľovo orientované využitie. Z výskumu zistený nízky záujem žiakov svedčí aj o tom, že sú v tomto priestore ponechaní na seba a možno aj učitelia a rodičia nemajú správne ujasnený pohľad na jeho užitočnú stránku. Častejšie sa stretáme s výrokmi: je škodlivý, nebezpečný, nespoľahlivý z hľadiska vierohodnosti. Preto treba venovať cieľenú pozornosť tvorbe a využívaniu už existujúcich stránok, ktoré ponúkajú množstvo zdrojov podnecujúcich čitateľský záujem.

Použitie audionahrávok sa ukazuje ako potenciálne využiteľný zdroj pre vzbudzovanie interasu žiakov o záujmovú literatúru s ukážkami, alebo celými dielami. V takom prípade to môžu využiť nielen doma, ale aj v relaxačných chvíľach v školskom mimovyučovacom priestore a čase, samozrejme s náležitým didaktickým prístupom učiteľmi, vychovávateľmi. Možnosti sa otvárajú vo viacerých vyučovacích predmetoch, napríklad výtvarnej výchovy, prípadne ako doplnkový učebný zdroj nielen na hodinách literárnej výchovy, ale aj dejepisu, vlastivedy a iných predmetov.

V súčasnosti je na deti v školskom veku zrejmý veľký tlak rôznych médií, ktoré im filmy každodenne sprostredkujú. Filmy sú pre deti cestou k jednoduchšej, pohodlnejšej, pasívnejšej percepcii diela. Hrané emócie hercov stačí jednoducho sledovať, nemusí si ich predstavovať. Podporované je to aj hudbou a filmovými efektmi. Pozeranie filmu je menej náročné ako čítanie knihy. V súčasnosti sa hovorí o súboji kníh a filmov a treba pripustiť, že rodičia a učitelia to nemajú v tomto súboji ľahké. Netreba možno vidieť knihy ako ohrozené filmami, ale využívať obľúbené filmy pre deti a mládež na vzbudenie záujmu o knihy, ktoré boli ich predlohami. Takýchto možností je veľa. S tým sa spája aj téma mimočítankvého, resp. povinného čítania, ktoré môže okrem svojho účelu – ponúkať reprezentatívne diela – plniť aj rozvíjanie čitateľstva.

5. KVALITATÍVNA ANALÝZA ČITATEĽSKÝCH PREFERENCIÍ ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Obľúbenosť literárnych žánrov a obsahov je tradične skúmanou oblasťou detského čitateľstva. Čitateľské preferencie sa v priebehu času menia aj z dôvodu výskytu nových žánrov v čítaní detí, napríklad fantasy, sci-fi, hororové ságy a pod.

5.1. Prierez výskumov o čitateľských preferenciách detí a mládeže

V roku 1931 realizoval v Česko-slovensku J. Frey Čtenářský výskum pražských detí na vzorke 1500 čitateľov vo veku od 7 – 14 rokov. U chlapcov prevládal záujem o rozprávky o hrdinoch a u dievčat rozprávky o princeznách. Vo výbere titulov sa na prvých miestach objavovali domáci autori, najmä dielo Babička od Boženy Němcovej. Podobný výskum realizoval aj A. Prachař v roku 1935 a dospel prevažne k tým istým záverom (Zachová, 2013). Vtedy tvorili väčší počet čitateľov chlapci ako dievčatá. V súčasnosti dosahujú slovenské dievčatá lepšie výkony v čitateľskej gramotnosti ako chlapci (PIRLS, 2016). Podľa výskumu J. Kopáčíkovej, Ľ. Hrdínákovvej a A. Gašparovičovej (2011) číta dnes menej chlapcov ako dievčat.

V druhej polovici 20. storočia v roku 1971 publikoval výskumy zamerané na detského recipienta O. Chaloupka. Zistil, že najväčší počet respondentov čítal literatúru pre svoju vekovú kategóriu, pretože spĺňala ich čitateľské očakávania (Chaloupka, 1971). Tento fakt sa potvrdil aj vo výskume Z. Zachovej (2013), ktorá realizovala výskum v roku 2012 už len v Českej republike a zamerala sa na 11 – 15-ročných čitateľov. So spolupracovníkmi sa inšpirovali výskumom J. Marhounovej z roku 1987. Dokonca zvolili aj niekoľko rovnakých otázok v dotazníku. Pýtali sa napríklad aj na to, ktorú knihu čítali respondenti ako poslednú. Medzi preferovanými autormi sa objavovali aj mená, ktoré uviedli respondenti v minulom storočí: Jules Verne, Karel May, Mark Twain, E. M. Remarque. Z domácich autorov nechýbala Božena Němcová. Rozdiel v preferencii kníh nastal len v otázke, ktorá zisťovala, ktorú knihu by si respondenti vzali na pustý ostrov. Kým v roku 1987 vo výskume J. Marhounovej by si respondenti vzali na ostrov zábavné alebo hravé knihy, ako keby čitatelia neakceptovali závažnosť situácie, v súčasnosti u čitateľov dominovali skautské príručky, knihy o prírode, atlasy, encyklopédie. To svedčí o vyspelosti a zrelosti dnešných čitateľov (Zachová, 2013).

Množstvo výskumov potvrdzuje, že chlapci preferujú mužského (chlapčenského) hrdinu, dievčatá dievčenskú hrdinku, ale rady čítajú aj „chlapčenskú tematiku“, zatiaľ čo chlapci dievčenskú tematiku odmietajú (Lederbuchová, 2004). V. Smetáček (1985 – 1986) vo svojom výskume zistil, že rozprávky a románové príbehy čítali v puberte častejšie dievčatá a populárno-náučnú literatúru volili častejšie chlapci. Najväčší rozdiel zistil medzi chlapcami a dievčatami v čítaní vojnových príbehov, ktoré preferovali chlapci. Dievčatá zase volili príbehy o citovom zrení, s erotickými vzťahmi, životopisné, sociálne a historické príbehy.

A. Zachová (1988, s. 82) na základe svojho výskumu tvrdila, že 13-roční žiaci sa v čitateľskej preferencii líšia podľa pohlavia. J. Toman (1999, s. 10) zistil, že čitateľské záujmy dievčat a chlapcov sa začínajú odlišovať už skôr, a to už v 10 – 11 rokoch.

Z hľadiska obsahu sa deťmi preferované témy a formy podľa austrálskeho výskumu (Australian Kids and Family Reading Report, 2016) dajú charakterizovať nasledovne: pobavia a rozosmiejú ich – 54 %, nechajú ich využívať predstavivosť – 47 %, obsahujú záhadu alebo problém, ktorý treba vyriešiť – 42 %, obsahujú postavy, ktorým by sa deti chceli podobať – 38 %, prezentujú fiktívny príbeh – 36 %; poučia ich o niečom novom – 35 %, nechajú ich chvíľu zabudnúť na realitu – 35 %, rozprávajú pravdivý, trochu desivý príbeh – 28 %, sú o veciach, s ktorými majú deti skúsenosti – 24 %, postavy v nich sú zamilované – 18 %, vystupuje v nich hrdina alebo hrdinka, ktorí sa im podobajú – 14 %. Iné výskumy zistili, že dospelí majú mylné predstavy o čítateľstve mladých. Je potrebné, aby sme svoju pozornosť zamerali na význam čítania v ich živote. (Manuel & Robinson, 2002).

Posledný rozsiahly Výskum čítania mládeže v Slovenskej republike realizovali autorky J. Kopáčiková, Ľ. Hrdináková a A. Gašparovičová v rokoch 2008, 2010 a 2011. Počet respondentov vo veku 13 – 17 rokov bol 12 393. V súvislosti s čitateľskými preferenciami boli medzi výsledkami výskumu zaujímavé zistenia. Mládež číta časopisy najviac jednu hodinu denne, ale je mnoho aj tých, ktorí tento formát nečítajú vôbec. Prekvapivo čitateľsky najúspešnejší žáner bol hororový román, potom román o živote mládeže, tretím bol ľúbostný román, nasledoval vojnový a historicko-dobrodružný román. Z tohto výskumu je zrejmé, že sa čitateľstvo s rastúcim vekom znižuje a autorky považujú vzťah k čítaniu detí a mládeže vo veku 13 – 17 rokov za kritický (Kopáčiková, Hrdináková & Gašparovičová, 2011).

O znižovaní frekvencie detského čítania kníh pre zábavu hovoria aj výsledky výskumu amerického vydavateľstva Scholastic. Len 17 % detí uviedlo, že má čas si denne v škole čítať knižku podľa vlastného výberu. V prieskume uskutočnenom v roku 2014 s viac ako 1 000 žiakmi vo veku 6 až 17 rokov iba 31 % respondentov uviedlo, že čítajú knihu pre zábavu takmer denne, oproti 37 % pred štyrmi rokmi (Chaves, 2017).

Odborníci skúmajú aj to, aký formát na čítanie tínedžeri preferujú. Hoci všeobecne prevláda názor, že dnešná mládež je závislá na technológiách a mnohí ju nazývajú

„digitálna mládež“, napríklad v Singapore starší žiaci stále uprednostňujú na čítanie tlačenej knihy (Loh, Baoqi, 2018).

5.2. Čitateľské preferencie mladších slovenských žiakov

Čitateľské preferencie mladších žiakov v našom výskume prezentujeme na základe fokusových rozhovorov a dotazníkového skúmania 9 – 10-ročných žiakov 4. ročníka základnej školy. Skoro 80 % mladších žiakov nečíta len to, čo potrebuje do školy. Ak vnímajú žiaci školské úlohy ako pracovné povinnosti, znamená to, že čítanie pre nich nie je len pracovnou ale aj voľnočasovou aktivitou.

V dotazníkovom šetrení nás okrem iného zaujímalo, aké textové žánre a formy oslovení žiaci preferujú a či ide o domáce alebo zahraničné tituly. Preto sme do dotazníka zahrnuli výroky týkajúce sa týchto preferencií. Zo 46 položkového dotazníka sa jednalo o **položku 39 Najradšej čítam:**, v ktorej respondenti zaznačovali preferované textové žánre a **položku 40 O čom najradšej čítaš:**, v ktorej zaznačovali preferované textové obsahy (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2018). Žiaci do nich mohli doplniť aj viac odpovedí (Tab. 25).

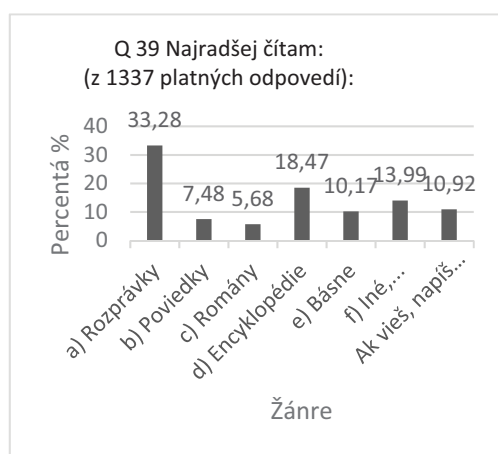
Tab. 25 Dotazník – čitateľské preferencie žiakov

Q 39. Najradšej čítam:	Q 40. O čom najradšej čítaš:
(môžeš označiť aj viac odpovedí)	
Žánre	Obsahy (formáty)
a) Rozprávky	a) Príbehy zo života
b) Poviedky	b) Články v časopisoch
c) Romány	c) Fantasy alebo sci fi
d) Encyklopédie	d) Detektívky
e) Básne	e) Životopisy
f) Iné,.....	f) Iné,.....
Ak vieš, napíš ich názvy	Ak vieš, napíš ich názvy

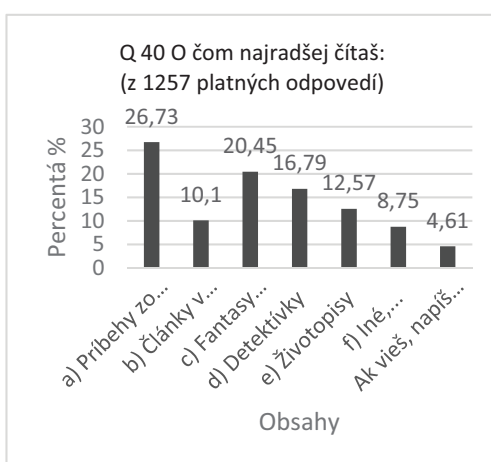
Až 63 % zo 693 mladších respondentov (žiacov 4. ročníka ZŠ) zaznamenalo, že najradšej číta rozprávky. Keďže žiaci zaznamenávali v položke aj viac odpovedí, z 1337 platných odpovedí o textových žánroch tvorili rozprávky 33,3 %. Druhým najobľúbenejším žánrom boli encyklopédie, ktoré tvorili 18,5 % zo všetkých odpovedí, 10,2 % odpovedí boli básne a 7,5 % poviedky. Mladší žiaci najmenej volili romány (dlhší

epický žáner), pretože ide o rozsiahle epické dielo a deti v tomto veku sa ľahšie unavia, preto pravdepodobne volia kratšie literárne texty.

Z 1257 platných odpovedí o obsahoch textov (položka 40) si štvrtáci najviac volili príbehy zo života (26,7 %). Na rozdiel od minulosti na druhom mieste bola fantasy a sci fi literatúra (20,5 %), 16,8 % volieb patrilo detektívnym príbehom, 12,6 % životopisom hercov, spevákov a športovcov a 10 % článkom v časopisoch. Výsledky skúmania sú výstupom kvalitatívnej obsahovej analýzy, ktorú sme doplnili procedúrou kategorizovania. V grafe 3 sú uvedené preferencie textových žánrov a v grafe 4 sú uvedené preferencie obsahov u štvrtákov.



Graf 3 Štvrtákmi preferované žánre



Graf 4 Štvrtákmi preferované obsahy

V dotazníku boli aj otvorené možnosti odpovedí označené písmenom f). Zo 693 respondentov túto možnosť v 39. položke využilo 27 % a v 40. položke 15 % respondentov. Žiaci mohli uviesť iné literárne žánre a obsahy a doplniť názov literárneho alebo vecného diela. Chlapci uvádzali najmä vojnové príbehy, akčné knihy, knihy s kriminálnou zápletkou, encyklopédie o autách, dinosauroch, životopisy o hokejistoch a futbalistoch. Dievčatá najmä realistické príbehy, príbehy a encyklopédie o zvieratách, najmä o koňoch a psoch. Niektoré deti čítajú najradšej detskú bibliu – išlo o 3 respondentov z vidieka. 13 detí preferuje komiksy, 4 deti bájky a len 2 deti povesti. 7 detí najradšej číta časopis s vtipmi a detskými súťažami „Fľak“ (na Slovensku vychádza už viac ako 20 rokov). Tento časopis bol nedávno médiami kritizovaný za vtipy, ktoré obsahovali rasistické a xenofóbne prvky, aké v časopise pre deti nemajú čo hľadať.

Tradičný literárny formát epického charakteru denník je stále v obľube. V pätnástich školách respondenti uviedli fiktívne denníky. Išlo najmä o diela (uvádzame názov diela v slovenskom a pôvodnom jazyku a meno autora): Tom Gates – Úžasný denník [*Tom Gates Is Absolutely Fantastic*]; Liz Pichon – Denník Mimoňky [*Dork Diaries*,]; Rachel Renée Russell – Denník odvážneho bojka [*Diary of a Wimpy Kid*] Jeff Kinney.

Novým formátom, ktorý respondenti uvádzali ako najobľúbenejší, sú príručky. Ide spravidla o príručky k počítačovým hrám [*Minecraft*, *Minecraft Mobestary*] Alex Wiltshir.

V zhode s výskumom z roku 2011 autoriek J. Kopáčíkovej, Ľ. Hrdinákovej a A. Gašparovičovej respondenti zo štrnástich škôl uviedli medzi najčastejšími literárnymi formátmi aj horor. Ide o prozaické dielo, ktorého cieľom je vyvolať v čitateľovi najrôznejšie pocity strachu. Je preto zarážajúce, že už deti vo veku 9 – 10 rokov volia takéto príbehy.

České výskumy v druhej polovici 20. a na začiatku 21. storočia preukázali, že najväčší počet respondentov číta literatúru pre svoju vekovú kategóriu. Tak je tomu aj v našom výskume. Svedčí o tom aj to, že 63 % detí ešte vždy najradšej číta rozprávky. Len malé percento detí (najmä dievčat) uviedlo, že čítajú literatúru pre dospelievajúcu mládež a dospelých, napríklad Padlí anjeli [*Fallen*] od Sary Shepard, Trhlina od Jozefa Kariku. Deti čítajú aj sfilmované televízne seriály pre dospelých, napr. Oteckovia od Hany Lasicovej a Kataríny Mikulíkovej, Cuky Luky od kolektívu autorov. Zdá sa, že sfilmované príbehy môžu byť dobrou motiváciou na čítanie detí vo voľnom čase.

V našom výskume je na rozdiel od predošlých výskumov prekvapujúce, že žiaci preferovali takmer výlučne knihy od zahraničných autorov. Zo slovenských autorov sa objavil rozprávkár Pavol Dobšinský a novší autori Branislav Jobus (*Muflón Ancias*), Alena Penzešová (*Prešibané dvojčatá*).

Najčastejšie vyskytujúce sa názvy kníh vo voľných výpovediach žiakov: Harry Potter [*Harry Potter*] Joanne K. Rowling uviedlo 27 žiakov, Denník odvážneho bojka [*Diary of a Wimpy Kid*] Jeff Kinney 20 žiakov, sériu pod názvom Tom Gates [*Tom Gates*] Liz Pichon 8 žiakov, sériu Grázlik Gabo [*Horrid Henry's Underpants*] Francesca Simon 6 žiakov, Tigrí tím [*Tiger team*] Thomas Brezina 6 žiakov, Traja pátrači [*The Three Investigators*] Robert Arthur uviedli 3 žiaci.

Respondenti často zaznamenali literatúru typu fantasy – Pán prsteňov [*Lord of the Rings*] John Ronald Reuel Tolkien, sci-fi príbehy – Domov pre neobyčajné deti slečny Peregrinovej [*Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*] Ransom Riggs, príbehy s dobrodružnou zápletkou – Babka Gaunerka [*Gangsta Granny*] David Walliams, príbehy s nadprirodzenými javmi, záhadami a desivými tajomstvami – Klub záhad [*Die Knickerbocker Bande*] Thomas Brezina, Malé klamárky [*Pretty Little Liars*] Sara Shepard, príbehy o dobrodružnom svete mágie – Hviezdni priatelia [*Star Friends Series*] Linda Chapman, ale aj klasické detské príbehy – Matilda [*Matilda*] Roald Dahl a Mio, môj Mio [*Mio, min Mio*] Astrid Lindgren.

V českom výskume (Zachová, 2012) respondenti uviedli medzi preferovanými autormi detskej literatúry známe mená: Jules Verne, Karel May, Mark Twain a E. M. Remarque. V našom výskume sa z klasických detských spisovateľov objavili len Lewis Carroll, John Ronald Reuel Tolkien, Astrid Lindgren a Roald Dahl.

Respondentmi preferovaní zahraniční spisovatelia sú väčšinou autormi novodobých detských kníh a niektorí z nich pre deti a mládež píšú aj v súčasnosti. Francesca Simon, Sara Shepard, Jeff Kinney a Rachel Renee Russell sú Američania, Thomas Brezina je rakúsky spisovateľ, Joanne K. Rowling, David Walliams, Linda Chapman, Liz Pichon a John Ronald Reuel Tolkien sa narodili, tvorili alebo tvoria v Spojenom kráľovstve Veľká Británia. Diela menovaných spisovateľov sú pre slovenského detského čitateľa zdrojom poznania inej kultúry a iných zvykov. Niektoré detské knihy sa svojím obsahom líšia od kníh, ktoré čítali slovenské deti v minulosti. Autori menia stereotypy a obracajú zaužívané hodnoty do kontroverzných polôh. Morálny vzor starej matky, ktorý bol v minulosti reprezentovaný napríklad knihou Boženy Němcovej *Babička*, je nahradený knihami s kritickým až hostilným postojom k rodinným autoritám. Postavy z kníh naznačujú, ako sa mení vzťah dnešného dieťaťa k rodine a rodinným príslušníkom. Príkladom je kniha Babka Gaunerka [*Gangsta Granny*, David Walliams] a Hnusná teta Berta [*Awful Auntie*, David Walliams] alebo Ako si vycvičiť rodičov [*How to update Your Parents*, Pete Johnson]. Už názvy kníh sľubujú, že jazyk príbehov bude neviazaný a text pre deti príťažlivý. Najmä ak ide o deti vo veku, ktorý je typický vzdorom voči rodičovskej autorite. V preferovaných knihách sa objavuje populistický jazyk, síce v súčasnosti pre deti príťažlivý, ale s dočasnou zrozumiteľnosťou.

Výsledky výskumu preukázali, že čitateľské preferencie súčasných slovenských 9 – 10-ročných detí sa v niečom podobajú čitateľským preferenciám žiakov skúmaných v minulých výskumoch. Rovnako ako v minulosti preferujú pri výbere najmä rozprávky. V zhode s minulými výskumami chlapci volia najmä chlapčenského hrdinu, dievčatá dievčenskú hrdinku, ale neodmietajú ani chlapčenskú tematiku (Harry Potter, Denník odvážneho bojka...). Výsledky sa ale v niektorých ukazovateľoch od minulých výskumov líšia. Ide najmä o preferovanie kníh od zahraničných autorov.

Limity nášho výskumu spočívajú v typických obmedzeniach kvalitatívneho skúmania. Naše závery a teórie sú výsledkom deduktívnych myšlienkových postupov. Z kvalitatívnej analýzy výskumných dát možno vysloviť niekoľko zakotvených sekvenčných teórií o čitateľských preferenciách mladších žiakov:

- Hľadisko preferovaných literárnych žánrov:
 - Mladší žiaci, tak ako v minulosti, najradšej čítajú rozprávky a príbehy zo života. Pomerne veľké percento detí preferuje fantasy, sci fi literatúru a encyklopédie.
 - Dievčatá preferujú realistické príbehy, príbehy o zvieratách.
 - Chlapci si vyberajú najmä fantasy, sci fi príbehy, akčné knihy, detektívky, encyklopédie a životopisy.
 - V centre záujmu sú diela s deklaroványm odporom voči autorite, záhadné, tajomné až desivé príbehy.
- Hľadisko proveniencie preferovaného literárneho diela:

- Na rozdiel od minulého storočia, dnešné slovenské 9 – 10-ročné deti, ovplyvnené spoločenskými a politickými zmenami, preferujú vo voľnočasovom čítaní najmä zahraničnú literatúru.
- Sú to zväčša knihy od amerických, anglických a rakúskych spisovateľov.
- Hľadisko preferovaného literárneho hrdinu:
 - Obraz preferovaného literárneho hrdinu ako vzoru ušľachtilosti, odvahy a lásky sa mení na vzor „diskutabilného“ rebela alebo po zážitku bažiaceho dobrodruha.

Hoci naša domáca tvorba ponúka pomerne veľký výber kvalitných titulov od známych domácich spisovateľov (Gabriela Futová, Roman Brat, Marta Hlušiková, Daniel Hevier, Toňa Revajová, Nataša Tánska...), ani jeden z titulov týchto autorov sa v čitateľských preferenciách 9 – 10-ročných respondentov neobjavil. Je zrejmé, že deti si na čítanie vo voľnom čase menej volia knihy, ktoré im odporúčajú učitelia v rámci školského mimočítankového čítania. Tituly kníh uvedených respondentmi svedčia o tom, že dôležitú úlohu v ich výbere zohráva reklama, médiá a vplyv rovesníkov. Dobrou motiváciou na čítanie detí sú aj filmy a seriály, ktoré sú spracované v knižnej podobe alebo sfilmované knihy.

5.3. Tendencie zmien v čitateľských preferenciách žiakov

U oboch vekových skupín sme analyzovali ich preferencie z hľadiska žánru a obsahu. Po vzájomnom porovnaní (v grafoch 3, 4 a 5, 6) sa odhalila určitá dôležitá tendencia vypovedajúca o čitateľských preferenciách žiakov základnej školy. Toto považujeme za ďalšiu sekvenčnú teóriu.

Aj starší žiaci mali v dotazníku doplniť **položku 39** *Najradšej čítam*: zameranú na literárne žánre – a) rozprávky, b) poviedky, c) romány d) encyklopédie, e) básne, f) iné... Ak vieš, doplň. Mohli si zvoliť viac ako jednu odpoveď. Siedmici doplnili 839 platných odpovedí. Ďalej **položku 40** *O čom najradšej čítaš*: zameranú na literárne obsahy a formáty – a) príbehy zo života, b) články v časopisoch, c) fantasy a sci-fi, d) detektívky, e) životopisy, f) iné... Doplnili 947 platných odpovedí. Zo všetkých starších respondentov (N= 534) doplnilo 41,2 % aj otvorenú možnosť f) v položke 39 a 17,4 % z nich doplnilo otvorenú možnosť f) v položke 40, čo je viac ako v skupine mladších žiakov. Svedčí to o tom, že starší žiaci si viac pamätajú tituly a autorov kníh, ktoré čítajú, ako mladší žiaci.

Pri porovnaní preferencií textových žánrov a obsahov mladších (9 – 10-ročných) a starších (12 – 13-ročných) žiakov je zrejmé, že starší žiaci sa vo výbere od mladších líšia. Kým rozprávky predstavovali 33,3 % volieb u mladších žiakov, u starších žiakov to bolo už len 17,5 %. Je to spojené najmä s ontogenezou detí. Medzi typické vývinové potreby pubescentov patrí to, že sa chcú zrovnávať s dospelými. Nechcú byť vnímaní

ako deti. Preto rozprávky³ pravdepodobne častejšie volia 9 – 10-ročné deti. Na rozdiel od rozprávky je román rozsiahlejšie epické dielo s jednou hlavnou a viacerými vedľajšími postavami.⁴ Čítanie románov preferuje 26 % starších žiakov, čo je 16,5 % zo všetkých 839 volieb. Je to skoro o 11 % viac ako u mladších žiakov.

44 % starších žiakov preferuje fantasy a sci-fi literatúru, je to 25 % z 947 volieb. U sledovaných starších žiakov je to najobľúbenejší umelecký žáner.⁵ Hoci oproti minulosti aj mladší žiaci oveľa viac preferujú fantasy a sci fi literatúru, starší žiaci ju volili viac ako mladší žiaci. Podobne ako mladší žiaci, respondenti najčastejšie uvádzali knihu Harry Potter [*Harry Potter*] Joanne K. Rowling, ďalej knihu Kroniky Narnie [*The Chronicles of Narnia*] C. S. Lewis, Hobit a Pán prsteňov [*The Hobbit, Lord of the Rings*] John Ronald Reuel Tolkien. Medzi ich preferovanými titulmi bol aj Percy Jackson [*Percy Jackson*] Rick Riordan, Hry o život [*Hunger Games*] Suzanne Collins, Tigrova kliatba [*The Tiger Saga*] Colleen Houck, séria fantasy kníh v anglickom jazyku [*The Stormlight Archive*] Brandon Sanderson, Deltora – Labyrint beštie [*Deltora Quest Series*] Emily Roddová, Ako vycvičiť draka [*How to Train Your Dragon*] Cressida Cowell a Spoločenstvo drakov: Talon [*Talon Saga*] Julie Kagawa.

Tak ako mladší aj súčasní starší žiaci oproti minulosti viac preferujú detektívky. Označilo ich až 32 % opýtaných chlapcov a dievčat približne v rovnakej miere. Detektívky tvorili 18,2 % zo všetkých platných odpovedí starších žiakov. Dokonca slovo „detektívky“ sa veľmi často objavovalo aj v otvorenej odpovedi v položke f) – aké iné žánre a obsahy najradšej čítaš. Niektoré uvádzané tituly detektívok alebo trilerov nie sú vhodné pre vekovú kategóriu 12 – 13-ročných detí: Anjeli a démoni [*Angels & Demons*] Dan Brown, Do vody [*Into the Water*] Paula Hawkins. Iní žiaci si vyberajú veku primerané tituly detektívok: Prípad pre tri [*Die drei*] Maja Von Vogel, Traja pátrači – Záhada horskej príšery [*The Mystery Of Monster Mountain*] Carey; Mary Virginia.

Životopisy tvorili 12,1 % volieb, častejšie ich volili chlapci. Jedná sa najmä o životopisy futbalistov Hamšíka, Ronalda, Messiho, Neymara atď. Dievčatá životopisy konkrétnych osobností prakticky neuvádzali. Len v jednom prípade, kde išlo o životný príbeh Freddieho Mercuryho – frontmana kapely Queen. Chlapci preferujú aj iné knihy

³ Rozprávka je krátky literárny útvar, zvyčajne určený deťom, ktorý tematicky čerpá z neskutočného, vymysleného sveta. Rozprávky delíme na ľudové a umelé (autorské). Neviažu sa ku konkrétnemu priestoru a času. Vystupujú v nej kladné a záporné postavy, stávajú sa v nich neskutočné veci. Ale napokon dobro víťazí nad zlom (Hlebová, 2006, s. 22).

⁴ Dej románu sa zložito rozvetvuje a popri hlavnom motíve rozvíja veľa vedľajších motívov. Názov označuje súbor textov s prevahou dejových zložiek, s viacerými postavami a zložitými vzťahmi medzi nimi (Hlebová, 2006, s. 68).

⁵ Patrí k vedeckofantastickej literatúre. Stvárnjuje udalosti, ktoré sa ešte nestali, ale v budúcnosti sa môžu stať (Hlebová, 2006, s. 74). Fantasy je umelecký žáner založený na fiktívnom príbehu, v ktorom môžu mať charakter magické schopnosti, alebo nedosiahnuteľné/prehnané vlastnosti. Fantasy mieša fantastické (neznáme, neskutočné, divné) s realitou. Téma, alebo hlavná myšlienka je často vážna, zahrňajúca sociálne a politické problémy, alebo môže byť téma univerzálnejšia a zaoberá sa ľudskými hodnotami, emóciami (<https://simig.estranky.sk/clanky/fantasticka-literatura/>).

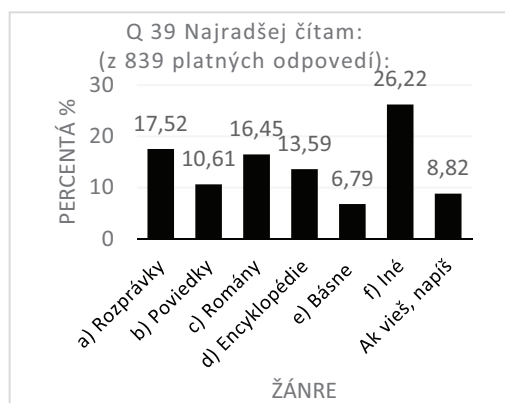
o športe. Dokonca jeden z chlapcov medzi preferované knihy zaradil príručku meditatívneho behu od Jaroslavy Karpíškovej – *Survival*.

Vo voľbe príbehov zo života sú obe skupiny žiakov takmer vyrovnané. Zaujímavé je, že starší žiaci menej ako mladší preferujú čítanie článkov z časopisov. Túto možnosť označilo len 16 % starších žiakov. Staršie dievčatá uviedli vo viacerých prípadoch časopisy o móde, chlapci tituly časopisov nekonkretizovali. Otázne je, aká je produkcia a kvalita slovenských mládežníckych časopisov a či si žiaci majú z čoho vybrať.

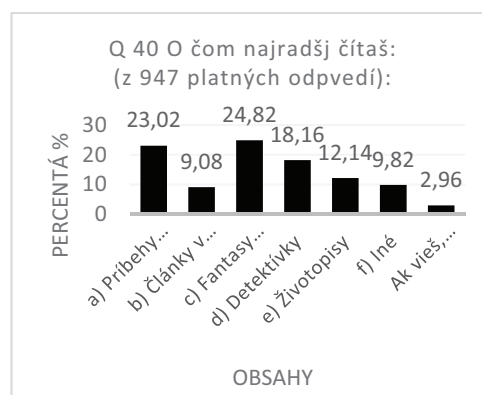
Zaujímavé je zistenie, že básne v našom výskume preferuje až 20 % mladších žiakov a len 12 % starších žiakov.⁶ Predpokladáme, že básnických zbierok pre deti v mladšom školskom veku je na našom trhu viac. Detské básne majú jednoduchú hravú poetiku a ich čitateľ sa najmä krátkymi básňami pobaví. To je pravdepodobne dôvod, prečo po nich mladší žiaci siahajú častejšie. Starší žiaci menej preferujú poéziu a vo voľných odpovediach sa o názvoch básní zmieňovali málo. Z voľných odpovedí starších žiakov vyberáme zbierku, ktorú uviedlo jedno staršie dievča: Mlieko a med [*Milk and Honey*]. Napísala ju Rupi Kaur a prebásnila Mirka Ábelová. Je to zbierka poézie a prózy o láske, strate, traumách, zneužívaní, uzdravovaní a ženskosti, ktorá je určená starším čitateľom.

Encyklopédie čítajú radšej mladší ako starší žiaci. Rozdiel medzi voľbami mladších a starších žiakov je 5 %. Konkrétne zameranie encyklopédie uviedol len jeden starší chlapec a jedno staršie dievča. Išlo o encyklopédie o zvieratách. Bolo by zaujímavé zistiť, prečo žiaci v staršom veku prestávajú encyklopédie čítať.

V nasledujúcich grafoch 5, 6 je uvedené percentuálne zastúpenie volieb starších žiakov v literárnych žánroch a obsahoch.



Graf 5 Siedmakmi preferované žánre



Graf 6 Siedmakmi preferované obsahy

⁶ V čítaní básní je často náročné prísť, na čo text básne odkazuje. Poézia je typická zvýšeným využívaním umeleckých prostriedkov (rým, rytmus, metrum, obraznosť alebo symbolika). Dekódovanie a čitateľská konkretizácia umeleckého textu básne je náročná. Čítanie básní si vyžaduje zrelého čitateľa. Lyrická báseň zachytáva duševný stav básnika, jeho reflexie, opisy prírody a prítomný čas. Epická báseň sa vyznačuje dejovosťou (Hlebová, 2006, s. 36, 38).

Žiaci vo veku 12 – 13 rokov sú citovo nestáli a nepredvídateľní. Tínedžer vo výbere kníh už prejavuje potrebu samostatnosti, vlastných práv a utvárania si vlastnej identity. Tak ako sa uvádza vo výskumných zisteniach autoriek J. Kopáčikovej, Ľ. Hrdinákovej a A. Gašparovičovej (2011), ktoré skúmali výpovede 13 – 17-ročných respondentov, aj naši žiaci vo veku 12 – 13 rokov čítajú hororové romány, z ktorých uviedli nasledovné: *Upírske denníky* [*The Vampire Diaries*] L. J. Smith, *Plants vs. Zombies* [*Plants vs. Zombies*] Paul Tobin a Ron Chan, *Twilight Sága* [*Twilight*] Stephenie Meyer, *Temná hrdinka1: Večera s upírom* [*Dinner with a Vampire*] Abigail Gibbs .

Chlapci uvádzali medzi preferovanými knihami faktografické knihy, odborné historické knihy zamerané na druhú svetovú vojnu. Vojnové príbehy zaujali rovnako chlapcov ako aj dievčatá – *Mengeleho dievča* od Violy Stern Fischerovej a Veroniky Homolovej, Tóthovej; *Tetovač z Auschwitzu* od Heather Morrisovej; *Umrieť na jar* od Ralfa Rothmanna; *Bratstvo neohrozených* od Stephena E. Ambrosa; *Chlapec v pásikavom pyžame* od Johna Boyna. Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v preferovaní vojnových príbehov z výskumu V. Smetáčka (1985 – 1986) sa teda nepotvrdil.

Sedem dievčat uviedlo medzi inými preferovanými formátmi citáty. Zaujímavé je, že citáty neuviedol ani jeden chlapec. Aj denníky uvádzali častejšie dievčatá ako chlapci. Medzi najčastejšie uvádzanými boli tituly: *Denník odvážneho bojka* [*Diary of a Wimpy Kid*] Jeff Kinney , *Denník Mimoňky* [*Dork Diaries*] Rachel Renée Russell a *Upírske denníky* [*The Vampire Diaries*] L. J. Smith. Jeden z chlapcov uviedol *Denníky a spomienky vojakov z východného frontu 1941 – 1944* od Martina Lacka.

Chlapci na rozdiel od dievčat uvádzali ako najobľúbenejší literárny formát komiks, ktorý sa u nás zvyčajne vníma ako kreslený seriál. Konkrétne názvy komiksov neuviedli. Vo výpovediach chlapcov sa objavili aj nasledovné odpovede: knihy zamerané na nejaký odbor, knihy o chémii, knihy o fyzike, knihy o počítačoch, filozofické knihy technika, veda, vesmír. Zdá sa, že chlapci vo veku 12 – 13 rokov čítajú texty súvisiace s možným budúcim profesijným zameraním. Jeden z chlapcov dokonca uviedol filozofickú knižku – *Tak vravel Zarathustra* [*Also sprach Zarathustra*] od Friedrich Nietzscheho. Takto ladené odpovede u dievčat chýbali.

Vplyvom pohlavného dospievania starších žiakov sa začína tvoriť ich erotické čítanie a predstavy. Lúboštné romány a romantické zamilované príbehy uvádzali z našich respondentov výlučne dievčatá, napríklad tituly: *Všetkým chalanom, ktorých som milovala* [*To All the Boys I've Loved Before*] Jeanny Han, *Ruže a mydlové bubliny* [*Rosen und Seifenblasen*] Sonja Kaiblinger, *Stretnutie na pobreží lásky* [*Rendez-vous sur la côte d'amour*] Michel Amelin, *Budeš ma ľúbiť aj zajtra – Zaľúbený zápisník* [*Will You Still Love Me Tomorrow? – Love Notebook*] Denise Colby a *Nepobozkaná* od Miroslavy Varáčkovovej. „Nepobozkaná“ je román slovenskej spisovateľky, ktorá získala cenu Panta Rhei Awards za mládežnícku knihu roka 2017.

Vypelí tínedžeri, najmä dievčatá, veľa rozmýšľajú o živote, o jeho súvislostiach a problémoch. Zaoberajú sa ľudskými osudmi a sociálnymi otázkami. Vyberajú si aj príbehy, v ktorých sa hrdinovia musia vyrovnáť so smrťou. Takou je aj kniha *Príď sa so mnou rozlúčiť* [*The Last Time We Say Goodbye*] Cynthia Hand, v ktorej sa hlavná hrdinka nevie zmieriť so samovraždou brata. Ďalšou knihou je *Môj posledný výdych* [*When Breath Becomes Air*] od Paula Kalanithiho, v ktorej neurochirurg čelí vlastnej smrteľnosti. Táto silná kniha je autobiografiou autora. V knihe *Mŕtve dievča neklame* [*Thirteen Reasons Why*] Jay Asherovej sa rozoberá téma šikanovania, osočovania, klebiet a klamstiev, ktoré dovedú trinásťročnú hrdinku Hannah k samovražde. Všetky tri tituly uviedli v otvorenej odpovedi dievčatá.

Niektorí starší žiaci uvádzali medzi preferovanými žánrami a obsahmi *vtipy*.⁷ Tiež sme zaregistrovali, že niektorí žiaci najradšej čítajú *memes*.⁸ Uvádzali ich rovnako dievčatá aj chlapci. Je to zatiaľ nepreskúmaný priestor, dalo by sa dedukovať, že na tomto formáte je príťažlivá jeho interaktívnosť. Viacerí chlapci napísali, že najradšej čítajú Messenger alebo Facebook. To pravdepodobne znamená, že sú viac aktívni pri čítaní sociálnych sietí ako kníh.

Dievčatá vo viacerých prípadoch doplnili do otvorenej odpovede fanfikcie.⁹ Ide o diela, ktoré tvoria najmä mladí ľudia. V súčasnosti sú celosvetovo najrozšírenejšie fanfikcie k dielu *Harry Potter* J. G. Rowlingovej. Naše respondentky uviedli fanfikcie o Shawnovi Mendesovi – kanadskom spevákovi a fanfikcie o youtuberoch – napríklad Gogo, chalan z internetu.

Zhrnutie zistení o čitateľských preferenciách starších žiakov:

■ Hľadisko preferovaných literárnych žánrov:

- Starší žiaci preferujú fantasy, sci-fy knihy, príbehy zo života a detektívky.
- Chlapci uprednostňujú faktografické knihy, historické knihy, knihy o niektorých vedných odboroch, životopisy futbalistov a komiksy.
- Dievčatá preferujú ľúbostné romány, sociálne romány, fanfikcie a citáty.

⁷ Vtip je jazykový prejav alebo niečo nemyslené vážne, ale majúce za cieľ vyvolať veselosť a smiech. Za ľudový vtip sa považuje krátky epický žáner, ktorý sa podobá anekdote (Hlebová, 2006, s. 27).

⁸ Mém je virtuálna a replikujúca sa časť kultúrnej informácie (<https://sk.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9m>). Meme môže byť obrázok, ale aj citát či fyzický objekt. Takmer každé meme vzniká jednoduchým a v podstate celkom náhodným spôsobom. Nieko na takýto objekt narazí a pripomenie mu nejakú udalosť, dotvorí k nej text a internetovými kanálmi sa nové meme šíri do sveta. Ak uspeje, s podobnou tematikou sa vytvoria ďalšie. Meme je symbol, sociálna idea, ktorá reprezentuje nejakú udalosť či osobu a najčastejšie si z nej robí špás. Všetci, ktorí sa pohybujú na internetových stránkach sa v súčasnosti s nejakými memes stretnú, pretože mnohé facebookové stránky sú založené preto, aby sa na nich dali zdieľať memes.

⁹ Fanfikcia alebo fan-fiction je literárne dielo vychádzajúce z už existujúceho diela a je napísaná jeho fanúšikom (https://sk.wikipedia.org/wiki/Fan_fiction). Pôvodným dielom, na ktorom je fanfikcia vystavaná a ktorá sa označuje tiež ako kánon, je často krásna literatúra, ale tiež napríklad film, televízny seriál, biografia či komiks. Vo väčšine prípadov nemá fanfikcia komerčné ciele a šíri sa predovšetkým prostredníctvom internetu. Je to tvorivý produkt fanúšika, ktorý pôvodné dielo kreuje podľa svojej verzie.

- Narastá diverzita preferovaných žánrov a tém, vrátane multimodálnych a multidisciplinárnych.
- Hľadisko proveniencie preferovaného literárneho diela:
 - Väčšina preferovaných titulov je od zahraničných autorov.
- Hľadisko preferovaného literárneho hrdinu:
 - Obľúbeným hrdinom 12 – 13-ročných starších žiakov je ich rovesník, tínedžer.
 - Dievčatá preferujú hrdinky, ktoré sa ocitajú v hraničných životných situáciách.
 - Chlapci chlapčenských hrdinov alebo fantastické bytosti.

Slovenský knižný trh sa otvoril svetu, a tak si deti a mládež vyberajú z väčšieho množstva zahraničných titulov, ktoré niekedy nevyhovujú ich veku a úrovni kritického myslenia, ani z hľadiska vhodnosti obsahu a jazyka. To sa potvrdilo aj v našom výskume. Starší žiaci uviedli knihy od slovenských autorov: Miroslava Varáčková (*Nepobozkaná*), Simona Kutišová (*Šepot dúhy*), Gabriela Futová (*Brata musíš poslúchať, Nezblázni sa mamička*). Väčšina ostatných kníh, ktoré tínedžeri uviedli, boli preklady titulov od zahraničných autorov.

Kládli sme si otázku, či sú všetky knihy ponúkané vydavateľstvami a kníhkupectvami vhodné pre detského čitateľa. V rokoch 2000 – 2011 tvorila prekladová literatúra až 53 % z celkovej produkcie pre deti a mládež, čo je viac ako 1000 titulov. Ak sme v minulom storočí prežívali určitú neslobodu, teraz je to „sloboda bez zodpovednosti“ (Koreňová, 2013). Problémom je to, že ponúkané detské tituly nemajú uvedený odporúčaný vek čitateľa, alebo je na knihe odporúčaný neprimerane nízky vek. Podľa K. Koreňovej (2014) niektorí vydavateľskí pracovníci nevhodné tituly obhajujú tým, že sa vydavateľská činnosť musí prispôbiť očakávaniam detského čitateľa a dať mu to, čo ho bude zaujímať, teda čo bude čítať. Dieťa ale nemá dostatočne vyvinuté kritické myslenie a ani schopnosť rozlíšiť potenciálne škodlivé informácie. Uvedený argument je značne krátkozraký, keďže vôbec nezohľadňuje výchovnú funkciu literatúry pre deti a mládež. Vydavateľstvá sú skôr zamerané na zisk, a tak potrebujú predávať čokoľvek. Autorka K. Koreňová (2014) preto tvrdí, že je veľmi potrebné anticipovať detskú recepciu literárneho textu a jej možné dôsledky. Kultivácia detského čitateľa a jeho komunikačná pripravenosť vo vzťahu k čítanému textu je úlohou rodiny a školy.

6. ČITATEĽSTVO MLADŠÍCH ŽIAKOV V SLOVENSKO-ČESKO-POĽSKOM POROVNANÍ

V tejto kapitole sa venujeme interpretácii medzinárodného porovnania výsledkov analogického šetrenia čitateľstva. Skúmali sme mladších žiakov 4. ročníka na Slovensku, v Česku a v Poľsku. Na tieto krajiny sme sústredili našu pozornosť preto, že sa nachádzajú v strednej Európe a definujú sa ako postkomunistické. Mali v období reforiem rovnakú východiskovú situáciu v oblasti vzdelávania. Hustota obyvateľstva a priemerná dĺžka života sú v daných krajinách porovnateľné. Dôležitým faktom je, že v Poľsku je priemerný počet žiakov na učiteľa na základnej škole 10, na Slovensku je to 15 a v Čechách dokonca až 19 žiakov. Toto má výrazný vplyv na vzdelávanie a možnosť individuálneho prístupu k žiakom.

Pri porovnaní čitateľskej gramotnosti žiakov sledovaných krajín v meraniach štúdie PIRLS vidno, že v priebehu desiatich rokov sa viditeľne posunuli poľskí žiaci – z 29. na 6. miesto. Tento nárast považujeme za vynikajúci výsledok. Pritom z hľadiska počtu hodín materinského jazyka a literatúry je v poľskom kurikule najnižšia dotácia vyučovacích hodín (PIRLS 2016). V Poľsku nastúpili v primárnom vzdelávaní na koncepciu integrovaného obsahu kurikula, čo sa mohlo premietnuť aj do výsledkov v meraniach čitateľskej gramotnosti. Čitateľstvo nie je len cieľom a prostriedkom hodín literatúry, ale je zakomponované do všetkých vyučovacích predmetov.

Slovensko dosahuje v päťročných cykloch testovania stále približne rovnaké výsledky. V meraní čitateľskej gramotnosti mladších žiakov PIRLS 2016 sa najlepšie umiestnilo Poľsko s hodnotou 565, za ním nasleduje Česká republika s hodnotou 543 a Slovenská republika s najnižšou hodnotou výsledku 535 jednotiek stupnice spomedzi nami porovnávaných štátov. Je potrebné zohľadniť skutočnosť, že testovania v Poľsku sa zúčastnili žiaci v priemernom veku 10,7 a na Slovensku len 10,4 a v Česku dokonca 10,3 rokov (Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ, NUCEM, 2017). Medzinárodné porovnanie troch národných skupín mladších žiakov má priniesť odpovede na otázky, v čom sa líšia preferencie slovenských, českých a poľských detí.

6.1. Metóda a výskumný súbor

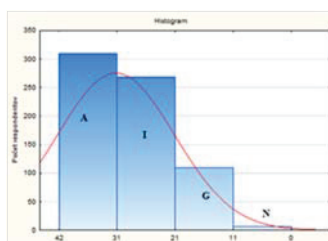
Pre medzinárodnú komparáciu bol použitý identický dotazník ako pri ontogenetickom porovnaní slovenských žiakov. Prvá skupina položiek bola zameraná na údaje o respondentovi a škole, druhá na charakteristiky čitateľa – v tejto boli položky, ktoré nám pomohli rozdeliť respondentov do štyroch čitateľských úrovní (A – čitateľ s nadšením, I – čitateľ so záujmom, G – nečitateľ bez problémov, N – nečitateľ s problémami). Tretia skupina položiek bola zameraná na hľadanie sociálneho kontextu ich čitateľstva a štvrtá skupina položiek sledovala ich čitateľské preferencie.

Pri medzinárodnom porovnaní bola použitá len vzorka štvrtákov, lebo v Česku a Poľsku sme nezískali respondentov 7. ročníka. Všetky tri národné skupiny respondentov sme rozdelili podľa toho, ako ich kritériá z druhej skupiny položiek zaradili do čitateľských úrovní (podskupín). Tu uvádzame charakteristiky národných skupín respondentov (Tab. 26).

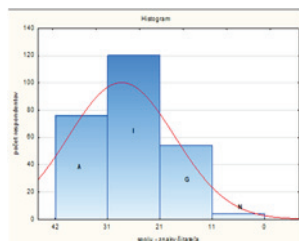
Tab. 26 Charakteristika slovenského, českého a poľského súboru

4. roč.	A – čitatelia nadšenci		I – čitatelia so záujmom		G – nečitateľ bez problémov		N – nečitateľ s problémami		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
SK	309	44,59	268	38,67	110	15,87	6	0,87	693	100
	83,26 %				16,74 %					
CZ	76	29,97	120	47,24	54	21,26	4	1,58	254	100
	77,16 %				22,84 %					
PL	46	18,55	114	45,97	82	33,06	6	2,42	248	100
	64,52 %				35,48 %					

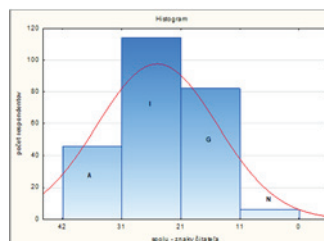
Národné skupiny respondentov sa distribuovali na základe prvotnej kontroly uvedených vlastností v sade obligatórnych položiek do podsúborov A, I, G, N nasledovne (graf 7, graf 8, graf 9).



Graf 7 Distribúcia SK



Graf 8 Distribúcia CZ



Graf 9 Distribúcia PL

Distribúcia slovenských štvrtákov je odlišná od distribúcie dvoch ďalších vzoriek. V úrovni (podskupine) A nadšených čitateľov sa zo slovenských štvrtákov ocitlo 44,6 % respondentov, z českých respondentov to bolo okolo 30 % a poľských len 18,6 %. Slovenskí respondenti sa výrazne menej ako českí a najmä poľskí respondenti distribuovali do skupín nečitateľov. Distribúcia bola vykonaná na základe určeného

zodpovedania v obligatórnych a fakultatívnych položkách dotazníka (bližšie podkapitola). Ako vyplýva z ďalších detailných analýz, samotné zaradenie do jednotlivých úrovní nemožno charakterizovať slovenskú vzorku ako významne odlišnú v čitateľských charakteristikách.

6.2. Sociálny kontext čitateľstva žiakov v medzinárodnom porovnaní

Pri prvotnej analýze výskumných zistení deskriptívnej povahy o sociálnych súvislostiach čitateľstva slovenských, českých a poľských žiakov, sme identifikovali pozoruhodné javy. Tieto boli následne podrobené štatistickému testovaniu. Vzhľadom na nominálne premenné, bol použitý chí-kvadrát. Boli vykonané porovnania všetkých národných párov a štatistické zistenia uvádzame len tam, kde bola preukázaná štatistická významnosť. Pre čiastkové komparácie boli použité len krajné hodnoty – silný súhlas a v prípade reverzných položiek nesúhlas.

Národné vzorky sa odlišovali už pri vstupnom porovnaní. Nás zaujímali detaily rozdielov v sociálnom kontexte. Je prirodzené, že národné špecifiká existujú, ale chceli sme zistiť aké sú konkrétne – medzi ktorými vzorkami sú rozdiely markantné a v ktorých špecifikách možno pozorovať medzi národnými vzorkami podobnosti.

Pri podrobnej analýze výskumných dát sme sformulovali nasledovné **výskumné otázky**:

1. Je rozdiel v silnom súhlase medzi poľskými žiakmi a ostatnými dvomi národnými skupinami s tým, že radi počúvajú, keď niekto číta, štatisticky významný?
2. Je rozdiel v silnom súhlase medzi slovenskými žiakmi a ostatnými dvomi národnými skupinami s tým, že radi niekomu čítajú, štatisticky významný?
3. Je rozdiel v silnom súhlase medzi poľskými žiakmi a ostatnými dvomi národnými skupinami s tým, že radi čítajú nahlas pred celou triedou, štatisticky významný?
4. Je pozícia otca, ako poradcu pri výbere čítania, významne rozdielna u slovenskej skupiny oproti obom národným skupinám?
5. Líši sa pozícia otca, ako partnera pre rozhovory o prečítanom, u slovenskej skupiny oproti obom ostatným národným skupinám?
6. Aké sú rozdiely v silnom súhlase medzi národnými skupinami v tom, či si môžu doniesť do školy vlastné knihy?
7. Aké sú rozdiely v silnom súhlase medzi národnými skupinami v tom, či sa s učiteľmi rozprávajú o voľnočasovom čítaní?
8. Aké sú rozdiely v silnom súhlase medzi národnými skupinami v tom, či čítajú len to, čo potrebujú do školy?

Hľadali sme štatistickú významnosť rozdielu v odpovediach žiakov národných skupín z vybraných hľadísk. Predpokladané odpovede sme sformulovali ako výskumné hypotézy. Pri deskriptívnej analýze dát sme identifikovali v položke 29 „*Rád/a počúvam, keď číta niekto iný.*“ evidentný rozdiel u poľskej vzorky. K tomu sme sformulovali nasledujúce dve **hypotézy**:

H1: Predpokladáme, že rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi je štatisticky významný.

H2: Predpokladáme, že rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi je štatisticky významný.

Predpoklad, že rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi je štatisticky významný, sa potvrdil na hladine významnosti $p < 0,001$. Predpoklad, že rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi je štatisticky významný, sa potvrdil na hladine významnosti $p < 0,01$. Medzi českými a slovenskými žiakmi nie je štatisticky významný rozdiel.

Z výsledkov je evidentné, že z národných skupín vyjadrili s týmto tvrdením súhlas najmä poľskí žiaci. Výrazne je to viditeľné v skupine poľských čitateľov nadšencov (A). Suma oboch úrovní súhlasov je v Poľsku 85 %, v Česku 67 % a na Slovensku 71 % (Tab. 27).

Tab. 27 Počúvanie iného pri čítaní

Úroveň	Q 29 Rád/a počúvam, keď číta niekto iný.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	33,66	30,26	54,35	43,04	36,84	30,43	14,56	25,00	8,70	8,74	7,89	6,52
I	29,48	23,33	44,74	40,30	48,33	34,21	11,57	20,00	13,16	18,66	8,33	7,89
G	31,82	24,07	32,93	30,91	31,48	31,71	15,45	18,52	23,17	21,82	25,93	12,20
N	50,00	25,00	16,67	33,33	50,00	16,67	0,00	0,00	0,00	16,67	25,00	66,67
Spolu %	31,89	25,59	41,94	39,97	41,34	32,26	13,42	20,87	15,32	14,72	12,20	10,48

Položkou 29 sme sledovali „pasívne“ čitateľstvo. **Položka 30** „*Rád/a niekomu čítam.*“ – sledovanie čitateľskej aktivity štvrtákov v sociálnom kontexte. Pri deskriptívnej analýze dát sme identifikovali v položke 30 evidentný rozdiel u slovenskej vzorky. K tomu sme sformulovali nasledujúce hypotézy:

H3: Predpokladáme, že rozdiel medzi slovenskými a poľskými žiakmi je štatisticky významný.

H4: Predpokladáme, že rozdiel medzi slovenskými a českými žiakmi je štatisticky významný.

Rozdiel medzi slovenskými a českými žiakmi je významný na hladine významnosti $p < 0,01$ v prospech slovenských žiakov. Hypotéza 4 sa potvrdila. Rozdiel medzi slovenskými a poľskými žiakmi nie je štatisticky významný. Hypotéza 3 sa nepotvrdila.

Suma oboch úrovní súhlasu v tejto položke dokresľuje obraz o medzinárodných rozdieloch: SK 63 %, CZ 45 %, PL 55 %. Najmenej obľubujú hlasné čítanie pre niekoho iného českí žiaci, najviac slovenskí. Jednoznačne nesúhlasia s obľubou tejto činnosti českí štvrtáci (38 %) v porovnaní so slovenskými (21 %) a poľskými (25 %) respondentmi. Pri detailnom pohľade na národné podskupiny vidno, že čítanie niekomu inému preferujú hlavne slovenskí čitatelia nadšenci (A). S klesajúcou úrovňou čitateľstva v podskupinách A, I, G, N však prudko klesá aj obľuba čítať niekomu inému vo všetkých národných skupinách (Tab. 28).

Tab. 28 Čítanie inému

Úroveň	Q 30 Rád/a niekomu čítať.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	37,86	34,21	34,78	42,72	32,89	47,83	12,94	23,68	15,22	6,47	9,21	2,17
I	15,30	12,50	16,67	44,03	33,33	35,96	23,13	40,00	24,56	17,54	14,17	22,81
G	2,73	0,00	10,98	21,82	12,96	35,37	40,00	55,56	30,49	35,45	31,48	23,17
N	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	33,33	0,00	16,67	33,33	100,00	83,33
Spolu %	23,23	16,14	17,74	39,83	28,35	37,10	21,36	37,80	24,60	15,58	17,72	20,56

Položka 31 „Rád/a čítam nahlas pred celou triedou.“ – odlišnosť sa prejavuje najmä v poľskej vzorke.

H5: Predpokladáme, že rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi je štatisticky významný.

H6: Predpokladáme, že rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi je štatisticky významný.

Rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi je významný na hladine $p < 0,01$ v prospech poľských žiakov. Hypotéza 5 sa potvrdila. Rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi nie je významný. Hypotéza 6 sa nepotvrdila. Medzi slovenskými a českými žiakmi tiež nie je rozdiel významný. Najnegatívnejšie tento výrok posudzujú českí štvrtáci. Vo všetkých skupinách možno zaznamenať, že nesúhlas stúpa s poklesom čitateľskej úrovne respondentov. I keď suma oboch úrovní súhlasu je v krajinách skoro porovnateľná, výrazne sa odlišuje u poľských nadšených čitateľov (A), ktorí bezkonkurenčne prevyšujú všetkých ostatných v silnom súhlase (PL 32,6 %, SK 18,1 %, CZ 17,1 %). Vyššie výsledky zaznamenali aj poľskí žiaci v podskupine čitateľ so záujmom (I). Je známe, že poľské kurikulum túto zručnosť vysoko akcentuje a v školách sa bežne praktizujú kultúrne rétorické aktivity, v ktorých si žiaci túto zručnosť posilňujú (Tab. 29).

Tab. 29 Čítanie nahlas pred celou triedou

Úroveň	Q 31 Rád/a čítam nahlas pred celou triedou.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	18,12	17,11	32,61	33,66	26,32	26,09	40,78	50,00	32,61	7,44	6,58	8,70
I	8,58	6,67	13,16	20,52	24,17	18,42	61,19	60,83	56,14	9,70	8,33	12,28
G	1,82	0,00	9,76	19,09	18,52	18,29	62,73	74,07	64,63	16,36	7,41	7,32
N	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	50,00	66,67	50,00	0,00	33,33	50,00	33,33
Spolu %	11,69	8,27	15,73	25,97	23,23	20,56	52,38	60,24	53,23	9,96	8,27	10,48

V nasledujúcich položkách prezentujeme výsledky zamerané na zisťovanie konkrétnejších osôb, ktoré zohrávajú rolu v sociálnom kontexte čitateľstva štvrtákov. Uvedené možnosti osôb vzišli z kvalitatívnej sondy realizovanej na začiatku výskumu fokusovými rozhovormi so žiakmi.

Položka 32 „Pri výbere čítania mi najlepšie poradí“, **položka 33** „O tom, čo som čítal/a sa najčastejšie rozprávam s“ – pri podrobnej deskriptívnej analýze ukázal rozdiel v pozícii otca ako poradcu pri výbere čítania aj ako partnera pre rozhovory o prečítanom najmä u slovenských žiakov.

H7: Pozícia otca, ako poradcu pri výbere čítania, sa významne líši u slovenských žiakov oproti poľským žiakom.

H8: Pozícia otca, ako poradcu pri výbere čítania, sa významne líši u slovenských žiakov oproti českým žiakom.

Vo všetkých národných skupinách štvrtákov je najčastejšou poradkyňou pre deti matka. V slovenskej skupine sa najmenej vyskytujú otcovia, pričom tak českí respondenti ako aj poľskí častejšie uvádzajú otca, kto im najlepšie poradí. Preukázal sa štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,001$ tak medzi slovenskými a poľskými žiakmi ako aj medzi slovenskými a českými. Obe hypotézy (7, 8) sa potvrdili. Medzi českými a poľskými žiakmi nie je štatisticky významný rozdiel. Českí otcovia radia najviac nadšeným čitateľom (A) ako aj čitateľom so záujmom o čítanie (I), poľskí otcovia viac radia aj slabším čitateľom (G). Starí rodičia sa najmenej v tejto role prejavujú v odpovediach poľských žiakov.

Zreteľný rozdiel je aj v tom, ako intervenujú učitelia. Sumárne rozdiely v národných skupinách sa výrazne neodlišujú. Pozorovateľný je rozdiel v podskupinách nečitateľov (G a N), kde aj české a poľské deti učiteľské poradenstvo v čítaní uvádzajú. Vzhľadom na malú početnosť týchto úrovní (G a N) nemožno z toho vyvodzovať zásadné závery (Tab. 30).

Tab. 30 Poradca žiakov pri výbere čítania

úroveň/ krajiny	Q 32 Pri výbere čítania mi najlepšie poradí							N v národných skupinách
	Mama %	Otec %	učiteľ/ka %	niekto z webu %	sestra/brat %	Kamarát %	starí rodičia %	
A	51,11	9,44	4,72	1,11	11,11	16,67	5,83	309
I	56,11	8,58	5,94	2,64	7,26	14,85	4,62	268
G	55,46	9,24	6,72	3,36	8,40	11,76	5,04	110
N	62,50	12,50	12,50	0,00	12,50	0,00	0,00	6
SK Spolu	53,80	9,11	5,57	2,03	9,24	15,06	5,19	693
A	50,00	18,27	2,88	1,92	9,62	11,54	5,77	76
I	45,29	17,06	7,65	0,59	10,59	14,12	4,71	120
G	47,69	4,62	9,23	4,62	7,69	24,62	1,54	54
N	40,00	20,00	20,00	20,00	0,00	0,00	0,00	4
CZ Spolu	47,09	15,12	6,69	2,03	9,59	15,12	4,36	254
A	38,57	15,71	2,86	1,43	12,86	18,57	10,00	46
I	47,18	16,90	7,75	2,11	9,15	14,08	2,82	114
G	47,25	16,48	7,69	3,30	8,79	13,19	3,30	82
N	33,33	11,11	22,22	0,00	22,22	11,11	0,00	6
PL Spolu	44,87	16,35	7,05	2,24	10,26	14,74	4,49	248

H9: Pozícia otca, ako partnera pre rozhovory o prečítanom, sa vyskytuje významne menej u slovenských žiakov než u poľských žiakov.

H10: Pozícia otca, ako partnera pre rozhovory o prečítanom, sa vyskytuje významne menej u slovenských žiakov než u českých žiakov.

Položky č. 32 a 33 úzko súviseli, lebo zobrazujú mikrocyklus v rozvíjaní čitateľstva. Obrazne povedané, najskôr mi niekto poradí, odporučí knihu a potom sa o prečítanom porozprávame. Výsledky sa javia ako veľmi podobné. Preukázal sa štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,001$ tak medzi slovenskými a poľskými žiakmi ako aj medzi slovenskými a českými. Obe hypotézy sa potvrdili. Medzi českými a poľskými žiakmi nie je štatisticky významný rozdiel.

Matka je opäť najčastejším partnerom na diskusie vo všetkých národných skupinách. Na Slovensku otcovia participujú na rozvíjaní detského čitateľstva výrazne menej ako v ostatných dvoch krajinách. Otcovia sú zastúpení v slovenskej skupine o trochu viac ako v predchádzajúcej položke. Je evidentné, že učiteľská absencia v poradenstve sa odráža aj v rozhovoroch o prečítanom. Dokonca je ešte nižšia, najmä u českých štvrtákov (2,4 %). Slovenskí starí rodičia sú častejšie partnermi na rozhovory s deťmi ako českí a poľskí. Kamaráti sú v role partnerov na diskusie častejšie než v role

poradcov. Je to zrejmé viac u slovenských a českých detí ako u poľských. Zaujímavá je pozícia súrodencov. Podobne sa zobrazuje vo všetkých troch vzorkách v oboch položkách. Výrazne sa líši poľská vzorka v tom, že z nadšených čitateľov (A) sa až 40 % rozpráva o prečítanom s niekým „z webu“ (Tab. 31).

Tab. 31 Rozhovory o prečítanom

úroveň/ krajiny	Q 33 O tom, čo som čítal/a sa najčastejšie rozprávam s...							N v národných skupinách
	Mama %	Otec %	Učiteľ/ka %	niekto z webu %	Sestra/brat %	Kamarát %	Starí rodičia %	
A	44,13	11,46	5,73	0,57	8,88	21,78	7,45	309
I	44,66	12,30	4,21	0,97	9,71	21,04	7,12	268
G	59,68	6,45	6,45	0,81	6,45	16,13	4,03	110
N	83,33	0,00	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	6
SK Spolu	47,08	10,91	5,20	0,76	8,76	20,56	6,73	693
A	51,92	20,19	0,96	0,96	8,65	14,42	2,88	76
I	44,65	16,35	2,52	0,63	8,81	20,75	6,29	120
G	39,34	16,39	4,92	6,56	4,92	27,87	0,00	54
N	50,00	0,00	0,00	25,00	0,00	25,00	0,00	4
CZ Spolu	46,04	17,38	2,44	2,13	7,93	20,12	3,96	254
A	20,00	8,70	0,87	40,00	9,57	14,78	6,09	46
I	47,48	20,14	2,88	1,44	7,91	15,83	4,32	114
G	53,54	15,15	7,07	2,02	3,03	15,15	4,04	82
N	37,50	0,00	25,00	0,00	12,50	25,00	0,00	6
PL Spolu	40,17	14,68	3,88	13,85	7,20	15,51	4,71	248

Položka 34 „Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.“, **položka 35** „Všetci okolo mňa sa zaujímajú, čo čítam.“ – pri podrobnej deskriptívnej analýze medzi národnými skupinami sme nezaznamenali veľké rozdiely.

Suma oboch úrovní súhlasu je vo všetkých troch skupinách podobná – viac ako 80 % detí odpovedá súhlasne. Nemalo význam zaoberať sa štatistickou významnosťou. Rodičovskú podporu v čítateľstve výrazne preukazujú výsledky úrovne čitateľov nadšencov (A) vo všetkých národných skupinách. Je evidentné, že čitateľské nadšenie silne koreluje s rodičovským pozitívnym záujmom. Je zrejmé aj to, že s klesajúcou úrovňou čitateľstva, klesá aj pozitívny záujem rodičov. I keď možnosti „neviem odpovedať“ sa zvyčajne nevenuje pozornosť, všimame si ju preto, že dosť veľa detí, najmä slabších čitateľov a nečitateľov, vybralo túto možnosť (Tab. 32). Môžeme sa domnievať, že je to tiež určitá forma vyjadrenia detí o absencii záujmu rodičov o ich čitateľstvo.

Tab. 32 Reflexia rodičovského záujmu

Úroveň	Q 34 Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	60,84	64,47	63,04	31,39	27,63	26,09	1,94	5,26	2,17	5,83	2,63	8,70
I	43,28	45,00	35,96	37,69	42,50	46,49	6,34	5,00	2,63	12,69	7,50	14,91
G	28,18	33,33	39,02	42,73	40,74	35,37	10,91	7,41	10,98	18,18	18,52	14,63
N	16,67	25,00	50,00	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	50,00	75,00	50,00
Spolu %	48,48	48,03	42,34	35,64	37,01	37,90	5,05	5,51	5,24	10,82	9,45	14,52

Vo všetkých úrovniach (podskupinách) sa záujem o čitateľstvo detí zo strany okolia potvrdzuje len miernym súhlasom. Pri sume oboch úrovní súhlasu najviac vyjadrili záujem okolia slovenskí žiaci (33 %), českí len 23 % a poľskí približne 28 %. Treba si všimnúť detailné rozloženie v podskupinách, kde poľskí čitatelia nadšenci v podskupine A sa počtom výrazne odlišujú od všetkých ostatných čitateľských podskupín. Sú to pravdepodobne práve tí žiaci, ktorých čitateľstvo je všestranne podporované. Čitatelia priemernej úrovne I a G vo všetkých národných skupinách najviac reflektujú nezáujem okolia o ich čítanie (Tab. 33).

Tab. 33 Záujem okolia o čítanie žiaka

Úroveň	Q 35 Všetci okolo mňa sa zaujímajú, čo čítam.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	9,39	9,21	19,57	35,60	19,74	30,43	38,51	52,63	34,78	16,50	18,42	15,22
I	7,46	2,50	6,14	18,28	21,67	19,30	50,37	59,17	45,61	23,88	16,67	28,95
G	3,64	7,41	8,54	15,45	5,56	12,20	51,82	55,56	42,68	29,09	31,48	36,59
N	0,00	25,00	0,00	16,67	0,00	33,33	33,33	0,00	16,67	50,00	75,00	50,00
Spolu %	7,65	5,91	9,27	25,54	17,32	19,35	45,17	55,51	41,94	21,65	21,26	29,44

Položka 36 „Učiteľ/učiteľka nám dovoľí doniesť si do školy vlastné knihy.“, **položka 37** „S učiteľmi sa rozprávame o tom, čo vo voľnom čase čítame.“ – pri deskriptívnej analýze zaujali evidentné rozdiely u poľskej vzorky.

H11: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi vo výpovediach o voľnom nosení vlastných kníh do školy.

H12: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi vo výpovediach o voľnom nosení vlastných kníh do školy.

V celkovom pohľade na odpovede respondentov vidno, že v tejto položke sa štatisticky významne odlišujú poľskí žiaci, a to na hladine $p < 0,001$, od oboch národných skupín. Rozdiel medzi slovenskými a českými žiakmi nie je významný. Poľskí žiaci

najmenej súhlasili s tým, že si môžu nosiť do školy knihy. V silnom súhlase sú najvýraznejší čitatelia nadšenci (A) na Slovensku a v Česku. Mierny súhlas vyjadruje obrátenú koreláciu (Tab. 34).

Tab. 34 Vlastné knihy v škole

Úroveň	Q 36 Učiteľ/učiteľka nám dovolí doniesť si do školy vlastné knihy.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	72,82	85,53	52,17	23,30	11,84	30,43	0,65	1,32	8,70	3,24	1,32	8,70
I	53,73	60,83	37,72	36,94	25,83	42,98	2,61	5,00	7,02	6,72	8,33	12,28
G	44,55	37,04	28,05	40,91	51,85	40,24	5,45	3,70	4,88	9,09	7,41	26,83
N	50,00	25,00	33,33	33,33	25,00	16,67	0,00	0,00	0,00	16,67	50,00	50,00
Spolu %	60,75	62,60	37,10	31,46	27,17	39,11	2,16	3,54	6,45	5,63	6,69	17,34

H13: Predpokladáme, že existuje významný rozdiel medzi poľskými a slovenskými žiakmi v silnom súhlase s výpoveďou o diskusiách s učiteľmi.

H14: Predpokladáme, že existuje významný rozdiel medzi poľskými a českými žiakmi v silnom súhlase s výpoveďou o diskusiách s učiteľmi o voľnočasovom čítaní.

Obidve hypotézy (13, 14) sa potvrdili na hladine významnosti $p < 0,001$ v prospech slovenských a českých žiakov. České a slovenské deti odpovedajú podobne, no výrazne sa líšia odpovede poľských detí. S učiteľmi sa nerozpráva o voľnočasovom čítaní 41 % a odpovede sa zdržalo 27 % poľských žiakov. Diskusie s učiteľmi o prečítanom výrazne klesajú s úrovňou čitateľstva v oboch úrovniach súhlasu. Najzreteľnejšie je to u českých žiakov úrovne G (Tab. 35). V kapitole 4.2 sú výsledky komparácie slovenských štvrtákov a siedmakov. Tieto nás oprávňujú tvrdiť, že diskusie o čítaní s učiteľmi klesajú aj s vekom.

Tab. 35 Rozhovory s učiteľmi o čítaní

Úroveň	Q 37 S učiteľmi sa rozprávame o tom, čo vo voľnom čase čítame.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	27,18	32,89	13,04	41,10	40,79	34,78	21,36	15,79	41,30	10,36	10,53	10,87
I	12,69	17,50	7,02	39,93	37,50	21,93	32,46	30,00	43,86	14,93	15,00	27,19
G	12,73	3,70	7,32	29,09	31,48	19,51	31,82	46,30	37,80	26,36	18,52	35,37
N	0,00	0,00	16,67	50,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	50,00	100,00	50,00
Spolu %	19,05	18,90	8,47	38,82	36,61	22,98	27,1	28,74	41,13	15,01	15,75	27,42

Položka 38 „Čítam len to, čo potrebujem do školy.“ – deskriptívnou analýzou sme dospeli k evidentnému rozdielu u slovenskej vzorky.

H15: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi slovenskou a poľskou skupinou v silnom súhlase, že čítajú len to, čo potrebujú do školy.

H16: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel medzi slovenskou a českou skupinou v silnom súhlase, že čítajú len to, čo potrebujú do školy.

Preukázal sa štatisticky významný rozdiel na hladine $p < 0,001$ medzi slovenskými a poľskými žiakmi a na hladine $p < 0,01$ medzi slovenskou a českou skupinou. S týmto výrokom najmenej súhlasia slovenské deti. Tu sa jasne zobrazuje rozdiel medzi čitateľmi nadšencami (A) a čitateľmi so záujmom (I) oproti čitateľom bez záujmu (G). Potvrďuje sa nami zvolené kritérium pôvodného rozdelenia do týchto čitateľských úrovní, ktoré vyjadrujú úroveň čitateľstva. Podskupina G sa odlišuje práve tým, že jej členovia zväčša čítajú len to, čo musia. Neutvára sa u nich vzťah k literatúre a čitateľstvu pre relax a zážitok. Nesúhlas vyjadrilo až 73,5 % slovenských žiakov, ktorí sú najmä z podskupiny úrovne A a I. V sume oboch úrovní súhlasu 31 % poľských, 26 % českých a 19 % slovenských respondentov vyjadrilo, že čítajú len to, čo potrebujú do školy (Tab. 36).

Tab. 36 Čítanie ako nutná povinnosť

úroveň	Q 38 Čítam len to, čo potrebujem do školy.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	2,27	7,89	0,00	3,56	1,32	4,35	92,56	86,84	93,48	1,62	3,95	2,17
I	7,84	9,17	8,77	14,93	13,33	14,04	70,52	74,17	71,05	6,72	3,33	6,14
G	18,18	22,22	34,15	30,91	37,04	19,51	30,00	22,22	31,71	20,91	18,52	14,63
N	0,00	0,00	16,67	66,67	0,00	66,67	16,67	25,00	16,67	16,67	75,00	0,00
Spolu	6,93	11,42	15,73	12,84	14,57	15,32	73,45	66,14	60,89	6,78	7,87	8,06

6.2.1 Zhrnutie výsledkov výskumu sociálneho kontextu čitateľstva v medzinárodnom porovnaní

Sociálne súvislosti detského čitateľstva v troch národných skupinách sa v niektorých prípadoch líšia. Poľskí mladší žiaci viac ako slovenskí a českí počúvajú, keď číta niekto iný. V tomto veku je ešte celkom prirodzenou súčasťou života detí to, že im čítajú rodičia, starí rodičia alebo starší súrodenci. V škole v tomto období učiteľkino čítanie nahrádzajú dobrí čitatelia spomedzi žiakov. Celkom viditeľne to odráža kultúru čitateľstva v jednotlivých krajinách. Je známe (v teoretickej časti o tom píšeme), že v Poľsku je čitateľská kultúra veľmi silná. Práve Poľsko bolo krajinou celonárodnej iniciatívy *Cela Polska czyta dzieciom*, ktorá v súčasnosti inšpiruje aj Česko (Celé Česko čte dětem) a Slovensko (Celé Slovensko číta deťom) – (Kováčová-Švecová & Simanová, 2020). Zaujímavé by bolo zistiť dôvody, prečo české deti s týmto výrokom evidentne viac nesúhlasia. Náznak odpovede môže ponúknuť interpretácia položky 45, v ktorej vidieť

že české deti pred čítaním oveľa viac preferujú sledovanie filmov než ostatné národné skupiny.

- Deti vo veku 9 – 10 rokov s osvojením si spôsobilosti čítania rady čítajú s niekým, buď druhého počúvajú, alebo mu samé čítajú. Je to spojené so sociálnym zdieľaním sprostredkovaných zážitkov. Literárny obsah sa tak stáva niečím, čo ľudí zbližuje, čo majú spoločné, na čo sa tešia. Ide väčšinou o pozitívne zážitky intímneho charakteru.
- Medzi slovenskými a českými žiakmi existuje rozdiel v tom, či radi čítajú niekomu inému. Z analýzy uvedenej v kapitole 4, kde porovnávame slovenských štvrtákov a siedmakov, je zrejmé, že s vekom táto obľuba štatisticky významne klesá. Na tomto by sa dal založiť predpoklad, že českí štvrtáci sa z tohto hľadiska „podobajú“ našim siedmakom. V tejto polohe je to však len nepotvrdený konštrukt.
- Poľskí žiaci významne viac ako českí čítajú nahlas pred celou triedou. Na primárnom stupni školy je systémovou súčasťou edukácie hlasné čítanie pred celou triedou. Táto aktivita nie je pre všetkých žiakov príjemná. Pre niektorých môže byť až stresujúca, ak je čitateľský výkon žiaka klasifikovaný. Dôvody môžu byť rôzne: nedostatočná čitateľská spôsobilosť, poruchy reči, napätie v sociálnych vzťahoch, narušená triedna klíma, učiteľský prístup a iné. Celkovo možno skonštatovať, že najmä české deti hlasné čítanie na verejnosti nemajú rady.
- Otec sa najmenej vyskytoval ako poradca a partner pre rozhovory o čítaní u slovenských detí.
- Učiteľa ako poradcu a partnera uviedlo len malé percento žiakov vo všetkých národných skupinách. Už vo fokusových rozhovoroch so slovenskými štvrtákmi sme postrehli, že žiaci nespomínajú učiteľov ako poradcov a partnerov na rozhovory o knihách. Tento jav má všeobecnú povahu, vyskytuje sa nielen na Slovensku, ale aj v Česku a Poľsku. Učitelia zaiste rozvíjajú čitateľskú gramotnosť, ale minimálne sa podieľajú na rozvíjaní čitateľstva ako záľuby. Toto považujeme za jedno z najzávažnejších výskumných zistení.
- Poľskí žiaci najmenej súhlasili s tým, že si môžu nosiť do školy knihy. Na základe našich poznatkov z prístupov k čítateľstvu v Poľsku toto nevysvetľujeme negatívne. Nemyslíme si, že poľskí učitelia deťom zakazujú čítať, naopak poľská prax pracuje na rozvoji čitateľstva systematicky a integrovane. Ponuka školského čítania je pre poľské deti prítlačlivá, obsahuje tak modernú ako aj klasickú literatúru, s ktorou sa metodicky pracuje (podľa Konopnicka, 2013).
- Poľskí žiaci sa významne odlišovali od slovenských a českých žiakov v tom, že sa rozprávajú s učiteľmi, čo vo voľnom čase čítajú. Vysvetľujeme si to v širších súvislostiach. Čitateľské programy v Poľsku sú viazané na konkrétne, odporúčané tituly, s ktorými sa pracuje systematicky na vyučovaní. Myslíme si, že učitelia by mali dávať priestor a čas aj na rozhovory o voľnočasovom čítaní a mimoškolskému výberu

kníh. Je to dôležité z hľadiska poznania žiackeho čitateľského záujmu a jeho pedagogického, literárneho a estetického ovplyvňovania.

- U slovenských žiakov existuje dostatočný potenciál k čítaniu, ale učitelia s nimi o dobrovoľne prečítanom málo hovoria, čo vyjadrila skoro polovica respondentov v položke 37. Ak sa tu v pozitívnom zmysle líšia od poľských a českých rovesníkov, potom sa tento potenciál stráca, ako je zrejmé z porovnania so siedmakmi (podkapitola 4.2).

6.3. Čitateľské preferencie žiakov v medzinárodnom porovnaní

Aj hypotézy o čitateľských preferenciách boli testované procedúrou chí-kvadrát Pearson's test dobrej zhody. Boli vykonané komparácie všetkých kombinácií národných párov. Štatistické dôkazy uvádzame tam, kde bola preukázaná štatistická významnosť. Pre čiastkové komparácie boli použité krajné hodnoty. V tejto časti prinášame analýzu výpovedí mladších slovenských, českých a poľských žiakov o ich čitateľskom výbere z hľadiska textových žánrov, obsahov a formátov. Sledovali sme tiež preferenciu čítania kníh voči iným médiám.

Výskumné otázky:

1. Aké sú špecifiká národných skupín z hľadiska preferovaného literárneho žánru?
2. V čom sa líšia národné skupiny v preferenciách obsahov?
3. Aké sú rozdiely medzi národnými skupinami v preferenciách textu obohateného o ilustrácie?
4. Ktorá z národných skupín preferuje audioknihy pred čítaním kníh?
5. Líšia sa národné skupiny v preferenciách čítania iných formátov, ako je printová kniha?
6. Ako sa líšia národné skupiny v preferenciách čítania kníh oproti sledovaniu filmov?
7. Ako sa líšia národné skupiny vo vzťahu k mimočítankovému čítaniu?

V **položke 39** sme sa zaujímali o preferencie **literárnych žánrov**. Zaujímalo nás, či existujú významné rozdiely medzi dvojicami národných skupín. Boli sformulované tri hypotézy.

H17: Predpokladáme, že existuje rozdiel medzi poľskými (ďalej aj „PL“) a slovenskými (ďalej aj „SK“) respondentmi vo výbere literárnych žánrov. Najväčší rozdiel sa prejavil pri celkovom porovnaní preferencií literárnych žánrov poľských a slovenských žiakov ($\chi^2=66,95758$ df=6 p = 0,000000).

H18: Predpokladáme, že existuje rozdiel medzi PL a českými (ďalej aj „CZ“) respondentmi vo výbere literárnych žánrov. Tiež významný, ale o niečo menší rozdiel sa preukázal medzi poľskými a českými žiakmi ($\chi^2=23,07295$ df=6 p=0,000773).

H19: Predpokladáme, že existuje rozdiel medzi SK a CZ respondentmi v preferovaní literárnych žánrov. Porovnanie slovenskej a českej vzorky preukázalo rozdiely no nižšej významnosti ($\chi^2=20,04246$ df=6 p=0,002722).

Z hľadiska preferovaných žánrov sa od českých a slovenských detí odlišujú poľské. Menej čítajú rozprávky a podstatne viac poéziu, poviedky a romány. Vysvetľujeme to tým, že poľská literárna produkcia sa zamerala na prózu pre deti zo súčasnosti a tiež z poľskej histórie (Konopnicka, 2013). Českí žiaci najmenej zo všetkých skupín volili poéziu. Encyklopédie zase najviac uvádzajú slovenské deti, poviedky podstatne menej ako české a poľské. V položke iné, v ktorej bolo treba doplniť konkrétne tituly, sa najviac vyjadrovali českí žiaci (20 %) a slovenskí len 14 %. V tejto položke sú v tabuľke 37 evidované len kvantitatívne údaje o tom, že sa k nej respondent vyjadril. Na inom mieste monografie (kapitola 5) popisujeme kvalitatívnu analýzu konkrétnych žánrov a obsahov, ktoré uviedli slovenské deti v tejto položke.

Tab. 37 Preferencie žánrov

úroveň	Q 39 Najradšej čítam:							N odpovedí národné skupiny
	Rozprávky %	Poviedky %	Romány %	Encyklopédie %	Básne %	Iné %	Napíš názvy %	
A	32,88	8,71	6,61	18,02	11,11	13,81	8,86	666
I	33,88	5,75	4,52	19,92	9,45	12,94	13,55	487
G	32,57	7,43	5,14	16,57	8,57	17,71	12,00	175
N	44,44	11,11	11,11	11,11	11,11	11,11	0,00	9
SK Spolu	33,28	7,48	5,68	18,47	10,17	13,99	10,92	1337
A	28,57	18,05	9,77	9,77	5,26	15,79	12,78	133
I	33,16	14,74	6,32	8,42	6,84	18,42	12,11	190
G	32,84	8,96	4,48	5,97	4,48	31,34	11,94	67
N	28,57	0,00	0,00	14,29	14,29	28,57	14,29	7
CZ Spolu	31,49	14,61	7,05	8,56	6,05	19,90	12,34	397
A	14,81	19,44	15,74	5,56	16,67	17,59	10,19	108
I	20,67	22,60	11,54	4,81	17,79	14,42	8,17	208
G	21,37	15,38	5,13	2,56	22,22	17,95	15,38	117
N	30,00	20,00	10,00	10,00	10,00	20,00	0,00	10
PL Spolu	19,64	19,86	10,84	4,51	18,51	16,25	10,38	443

V **položke 40** sme zisťovali **obsahové kategórie**, vznikli z kategorizácie na základe fokusových rozhovorov. Boli základom pri tvorbe štruktúry v položke: „*O čom najradšej čítaš:*“. Najčastejšie voleným obsahom sú príbehy zo života – menej ako slovenskí a českí ich uvádzali poľskí žiaci. Fantasy a sci-fi literatúra je najpreferovanejšia u českých čitateľov. Detektívky a životopisy čítajú najviac slovenské deti. Tu vieme z ich otvorených

výpovedí, že ide o životopisy súčasných „celebrít“ pop-kultúry, modelingu a športu. Články v časopisoch čítajú najmenej poľské deti. Časopisy sú preferované slovenskými nečitateľmi s úrovňou G, pričom v Česku ich preferujú čitatelia so záujmom – úroveň I (Tab. 38).

Tab. 38 Preferencie obsahov

Q 40 O čom najradšej čítaš:								
úroveň	príbehy zo života %	články v časopisoch %	fantasy alebo sci-fi %	Detektívky %	Životopisy %	Iné %	napiš názvy %	N odpovedí národné skupiny
A	25,32	9,84	22,10	19,19	11,61	8,39	3,55	620
I	28,79	9,67	19,78	14,95	11,65	9,01	6,15	455
G	25,71	12,00	17,14	13,71	17,71	9,14	4,57	175
N	42,86	14,29	0,00	0,00	28,57	14,29	0,00	7
SK Spolu	26,73	10,10	20,45	16,79	12,57	8,75	4,61	1257
A	28,57	6,72	30,25	18,49	2,52	10,08	3,36	119
I	29,73	12,97	25,41	14,59	7,57	7,57	2,16	185
G	26,23	8,20	36,07	4,92	14,75	4,92	4,92	61
N	20,00	0,00	20,00	0,00	0,00	40,00	20,00	5
CZ Spolu	28,65	10,00	28,65	14,05	7,03	8,38	3,24	370
A	28,40	2,47	23,46	18,52	7,41	12,35	7,41	81
I	22,78	4,43	30,38	12,03	12,03	12,03	6,33	158
G	17,00	5,00	23,00	14,00	13,00	17,00	11,00	100
N	16,67	16,67	50,00	0,00	16,67	0,00	0,00	6
PL Spolu	22,32	4,35	26,96	13,91	11,30	13,33	7,83	345

Atraktivita **graficky obohatených textov** bola tiež predmetom nášho záujmu v **položke 41** „*Lákavá je pre mňa kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie.*“

H20: Predpokladáme, že neexistujú rozdiely v preferenciách kníh obohatených o ilustrácie. Predpoklad sa potvrdil. Neexistuje štatisticky významný rozdiel v silnom súhlase medzi žiadnou dvojicou národných skupín. Ilustrované a graficky obohatené knihy sú rovnako atraktívne. Preferujú to čitatelia aj nečitatelia všetkých národných skupín (Tab. 39).

Tab. 39 Atraktivita graficky obohatených textov

Úroveň	Q 41 Lákavá je pre mňa kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %

A	36,89	38,16	36,96	41,75	44,74	32,61	13,27	10,53	19,57	8,09	6,58	10,87
I	28,36	29,17	30,70	43,66	38,33	43,86	13,81	20,00	14,04	14,18	12,50	11,40
G	21,82	25,93	36,59	40,91	33,33	34,15	16,36	18,52	8,54	20,91	22,22	20,73
N	16,67	0,00	16,67	33,33	0,00	33,33	0,00	0,00	16,67	50,00	100,00	33,33
Spolu %	31,02	30,71	33,47	42,28	38,58	38,31	13,85	16,54	13,31	12,84	14,17	14,92

Preferencia **E-formátov** voči knihám nás zaujímala v súvislosti s aktuálnymi čitateľskými trendmi v **položke 42** „Radšej ako v knihách si čítam v E-čítačke, iPade.“ Respondenti preferujú printovú knihu pred E-formátmi. Nepreferujú E-čítačku a iPad. Svedčí o tom nadpolovičná miera nesúhlasu. Dost' vysoká miera je aj pri možnosti neviem odpovedať, čo naznačuje, že mnohé deti E-čítačku a iPad nepoznajú, alebo nemajú k dispozícii (Tab. 40).

Tab. 40 Preferencia E-čítačky, iPadu voči knihám

Úroveň	Q 42 Radšej ako v knihách si čítam v E-čítačke, iPade.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			Neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	3,88	3,95	4,35	11,33	6,58	6,52	70,87	73,68	78,26	13,92	15,79	10,87
I	6,72	9,17	7,89	18,66	14,17	7,89	49,25	52,50	56,14	25,37	24,17	28,07
G	5,45	16,67	13,41	17,27	7,41	10,98	47,27	31,48	32,93	30,00	44,44	42,68
N	0,00	25,00	0,00	16,67	0,00	0,00	16,67	0,00	0,00	66,67	75,00	100,00
Spolu %	5,19	9,45	8,87	15,15	10,24	8,47	58,30	53,54	51,21	21,36	26,77	31,45

Položka 43 „Radšej si čítam na internete.“ – zisťovali sme preferenciu čítania na internete.

H21: Predpokladáme, že v preferenciách čítania internetových zdrojov existujú medzi národnými skupinami štatisticky významné rozdiely. Hypotéza sa nepotvrdila (SR vs. PL $\chi^2 = 0,320$; SR vs. CZ $\chi^2 = 1,318$; PL vs. CZ $\chi^2 = 0,346$). Neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi žiadnou dvojicou národných skupín. Väčšina žiakov v národných skupinách nesúhlasí s týmto výrokom. Preferencia čítania na internete negatívne koreluje s úrovňou čitateľstva v národných skupinách. Už z charakteristík čitateľov úrovne A, I, G, N sme zistili, že čím vyššia úroveň čitateľstva, tým silnejšie sú preferencie kníh pred inými médiami (Tab. 41).

Tab. 41 Preferencia čítania na internete

úroveň	Q 43 Radšej si čítam na internete.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			Neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	1,94	1,32	8,70	9,71	7,89	6,52	78,96	82,89	76,09	9,39	7,89	8,70
I	12,31	10,83	10,53	16,79	15,00	10,53	51,12	66,67	59,65	19,78	7,50	19,30

G	14,55	22,22	19,51	19,09	25,93	10,98	36,36	27,78	34,15	30,00	24,07	35,37
N	0,00	0,00	0,00	16,67	0,00	16,67	50,00	25,00	16,67	33,33	75,00	66,67
Spolu %	7,94	10,24	12,90	14,00	14,96	10,08	61,18	62,60	53,23	16,88	12,20	23,79

Preferencia počúvania **audioknihy** pred čítaním sa zisťovala **položkou 44** „Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.“

H22: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v preferenciách audioknihy medzi SK a PL skupinou. Hypotéza sa potvrdila v prospech poľskej skupiny ($\chi^2=10,220$ df=3,841 p<0,001). Evidujeme výrazné rozdiely v národných skupinách. Deskriptívny pohľad ukazuje, že počúvanie audiokníh zamieta 64 % slovenských, 53 % českých a len 34 % poľských žiakov. Počúvanie preferuje v obidvoch úrovniach súhlasu vyše 45 % poľských a 31 % českých detí (Tab. 42).

Tab. 42 Preferencia počúvania audioknihy pred čítaním.

Úroveň	Q 44 Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			Neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	2,59	6,58	4,35	6,47	11,84	10,87	79,29	68,42	65,22	11,65	13,16	19,57
I	10,45	12,50	19,30	10,45	16,67	26,32	60,82	60,83	32,46	18,28	10,00	21,93
G	15,45	33,33	41,46	21,82	18,52	19,51	30,00	20,37	19,51	32,73	27,78	19,51
N	0,00	25,00	33,33	33,33	0,00	33,33	0,00	0,00	16,67	66,67	75,00	16,67
Spolu	7,65 %	15,35	24,19	10,68	15,35	21,37	63,64	53,54	33,87	18,04	15,75	20,56

Preferovanie čítania pred **sledovaním filmov** sledovala **položka 45** „Mám radšej čítanie kníh ako sledovanie filmov.“

H23: Predpokladáme, že medzi národnými skupinami existujú rozdiely v preferenciách čítania kníh pred sledovaním filmov. Hypotéza sa nepotvrdila. Výsledky sú však zaujímavé z hľadiska odlišnosti národných vzoriek. 27 % slovenských čitateľov v sume oboch úrovní súhlasu preferuje čítanie pred sledovaním filmov. Z českých čitateľov je to len 17 % a z poľských 19 %. Celá poľská vzorka preferuje filmy v 60 %, česká v 66 %, slovenská 49 %. Vo všetkých národných skupinách sa líšia v miere nesúhlasu najmä čitatelia nadšenci (A). Česká vzorka čitateľov nadšencov (A) vyjadruje výrazne nižší silný súhlas (9,21 %) oproti ostatným dvom vzorkám. Preferovanie filmov jednoznačne prevláda u takmer 93 % českých žiakov, ktorí sú nečitateľmi bez problémov (G) – (Tab. 43).

Tab. 43 Preferencia čítania kníh pred sledovaním filmov

Úroveň	Q 45 Mám radšej čítanie kníh, ako sledovanie filmov.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			Neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %

A	14,24	9,21	19,57	31,39	31,58	28,26	29,13	35,53	30,43	25,24	23,68	21,74
I	4,10	0,00	2,63	9,70	9,17	11,40	62,31	75,00	60,53	23,88	15,83	25,44
G	2,73	1,85	4,88	5,45	0,00	6,10	73,64	92,59	74,39	18,18	5,56	14,63
N	0,00	0,00	0,00	16,67	25,00	16,67	66,67	25,00	83,33	16,67	50,00	0,00
Spolu	8,37	3,15	6,45	18,76	14,17	12,90	49,35	66,14	60,08	23,52	16,54	20,56

Názov **mimočítankové čítanie** sa v národnej terminológii líši. Kým slovenskí a českí žiaci ho poznajú ako odporúčaná literatúra na čítanie mimo školskej čítanky, v poľskom kontexte bol použitý termín čítanie mimo učebníc.

Položka 46 „*Mimočítankové čítanie ma baví.*“ – zisťovali sme vzťah k čítaniu odporúčanej literatúry.

H24: Predpokladáme, že vo vzťahu k mimočítankovému čítaniu existujú medzi národnými skupinami významné rozdiely. Hypotéza sa potvrdila. Existuje štatisticky významný rozdiel medzi slovenskou a českou skupinou v prospech slovenských žiakov ($\chi^2=27,800$ df=3,841 $p<0,001$). Medzi poľskou a českou skupinou existuje štatisticky významný rozdiel ($\chi^2=16,840$ df=3,841 $p<0,001$) v prospech poľských žiakov. Medzi slovenskými a poľskými žiakmi nie je významný rozdiel. Najsilnejšiu averziu voči mimočítankovému čítaniu vyjadrili českí žiaci (66 %). Averzia stúpa s klesajúcou úrovňou čitateľstva. Slovenskí nadšení čitateľa (A) sa odlišujú od českých aj poľských v tom, že 87 % žiakov baví čítať odporúčané knihy. Záujem čítať odporúčané tituly koreluje s čitateľskou úrovňou (Tab. 44).

Tab. 44 Povinné čítanie

úroveň	Q 46 Mimočítankové čítanie ma baví.											
	veľmi súhlasím			súhlasím			nesúhlasím			Neviem odpovedať		
	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %	SK %	CZ %	PL %
A	50,16	9,21	28,26	36,57	31,58	43,48	4,21 %	35,53	10,87	9,06	23,68	17,39
I	19,40	0,00	21,93	44,03	9,17	48,25	19,40	75,00	10,53	17,16	15,83	19,30
G	9,09	1,85	19,51	27,27	0,00	36,59	30,00	92,59	19,51	33,64	5,56	24,39
N	0,00	0,00	33,33	0,00	25,00	0,00	16,67	25,00	0,00	83,33	50,00	66,67
Spolu %	31,31	3,15	22,58	37,66	14,17	42,34	14,29	66,14	13,31	16,74	16,54	21,77

6.3.1. Zhrnutie výsledkov výskumu čitateľských preferencií v medzinárodnom porovnaní

Uvedomujeme si limity nášho skúmania, ktoré spočívajú v niekoľkých metodologických javoch. Jednotlivé národné vzorky neboli rovnako početné, distribúcia

čitateľskej úrovne vnútri súborov sa tiež líšila. Použitý nástroj mal nominálnu povahu, čo pre štatistické spracovanie obmedzilo výber postupov. Silnou stránkou tohto výskumu je jeho autentická povaha, keďže výskumný nástroj vznikol na základe vstupnej explorácie problematiky kvalitatívnou stratégiou na základe rozhovorov s fokusovými skupinami detí.

Výskum má význam najmä v kontexte medzinárodného porovnania. Skúmanie čitateľstva žiakov, vráťanie pohľadu na tradičné aj moderné formáty, má význam pre modernizáciu vzdelávania a tiež bežného života. Predstavuje zásadnú tému v inovácii edukačných vied.

Zistili sme výrazné rozdiely medzi slovenskými, českými a poľskými mladšími žiakmi. Zistené rozdiely z výskumu majú zaiste aj širšie sociálne a kultúrne súvislosti. Existujú signifikantné rozdiely v preferenciách literárnych žánrov.

- Poľskí žiaci sa viac orientujú na umelecké a zážitkové obsahy, slovenskí žiaci preferujú encyklopédie. Z výsledkov meraní štúdie PIRLS však vyplýva, že slovenskí žiaci dosahovali v informačnom čítaní horšie výsledky ako v literárnom čítaní. Toto zistenie by si vyžadovalo ďalšie skúmanie.
- Časopisy volia slovenskí žiaci úrovne G (nečitateľ bez problémov). Z fokusových rozhovorov vieme, že u slovenských detí ide zväčša o časopisy s vtipmi, zábavou a nie o časopisy náučné. Z tohto výskumu nepoznáme konkrétny výber časopisov u českých a poľských detí. Otvorená položka vykazuje nízke percento odpovedí.
- Signifikantný bol rozdiel v preferencii počúvania literárnych textov (audiokniha), ktorú najviac preferujú poľskí žiaci. Aj tu sa prejavila ich odlišná čitateľská kultúra. Mnohí poľskí pedagógovia desaťročia systematicky podporujú vzťah k čítaniu detí aj počúvaním literárneho textu. Poľskí učitelia v škole žiakom predčítajú najmä kratšie prózy (Konopnicka, 2013). Pritom z hľadiska počtu hodín materinského jazyka a literatúry je v poľskom kurikule najnižšia priama dotácia vyučovacích hodín (PIRLS 2016). V Poľsku nastúpili v primárnom vzdelávaní na koncepciu integrovaného obsahu kurikula, čo sa mohlo premietnuť aj do výsledkov v meraniach čitateľskej gramotnosti. Čitateľstvo je cieľom a prostriedkom nielen hodín literárnej výchovy, ale je zakomponované do všetkých vyučovacích predmetov. Mnohí poľskí pedagógovia desaťročia podčiarkujú potrebu počúvania literárneho textu nielen v rodine detí ale aj v škole. Pokladajú počúvanie za východisko rozvíjania jazykových a komunikačných spôsobilostí detí (Konopnicka, 2013), ale aj rozvíjania emócií a intelektu (Papuzińska, 1996). Naproti tomu z výskumu pre všeobecne prospešnú spoločnosť „Celé Česko číta deťom“ bolo zistené, že akonáhle sa český žiak naučí technicky správne čítať, učitelia v škole aj rodičia nechávajú aktivitu čítania na ňom samom. Počúvanie čítaného sa obmedzuje najmä na vyučovanie, kde čítajú zväčša žiaci. Takto sa čítanie u mnohých žiakov stáva činnosťou, ktorá viac súvisí s učením a získavaním informácií než so zážitkom a voľným časom. Literárny zážitok totiž vyžaduje výborného čitateľa, ktorý

text číta pútavo, s emocionálnym prežívaním. Vzťah k čítaniu si deti a žiaci vytvárajú oveľa dlhšie, ako sa dospelí domnievajú (Fasnerová, 2018). Rozdiel v preferencii počúvania literárneho textu v národných skupinách môže byť aj v tom, že niektoré deti audioknihu nepoznajú. Môže to byť ale aj tým, že audiokniha pre nich nie je dostatočnou náhradou sociálneho zdieľania, ktoré vzniká, keď číta skutočná prítomná osoba. Možno povedať, že ani dokonalá forma a atraktívny obsah nemusí vždy nahradiť deťom v tomto veku sociálnu blízkosť.

- Grafický dizajn súčasnej literatúry je bohatý, ilustratívny, nie vždy funkčný. Často je orientovaný na komerciu, ľúbivosť a atraktivitu. Toto sú prvky lákavé nielen pre deti ale aj dospelých. Súhlas v položke, ktorá zisťovala preferenciu ilustrovaných kníh v oboch úrovniach, bol okolo 70 % u všetkých národných skupín.
- Nepreukázala sa signifikancia v preferencii printových kníh pred internetovými zdrojmi medzi národnými skupinami. Všetky preferujú knihy, čo nepodporuje frekventované tvrdenie, že deti generácie „Z“ odmietajú tradičný čitateľský formát.
- Všetky tri národné skupiny zhodne preferujú filmy pred čítaním. Z deskriptívnej analýzy dát je zrejmé, že iba čitatelia nadšenci preferujú knihy pred filmami.
- Grafický dizajn kníh je pre všetkých respondentov atraktívny bez ohľadu na čitateľské úrovne.
- Českí žiaci signifikantne najviac odmietajú povinné čítanie, slovenskí a poľskí ho preferujú závisle od svojej čitateľskej úrovne. Slovenskí nadšení čitatelia (A) v 87 % vyjadrili, že ich baví čítať odporúčanú mimočítankovú literatúru (v kapitole 4 tejto monografie prinášame porovnanie tejto položky medzi slovenskými štvrtákmi a siedmakmi). Je zrejmé, že potenciál, ktorý vidíme u slovenských mladších žiakov sa s vekom vytráca. Až skoro 60 % siedmakov explicitne vyjadrilo, že ich povinné čítanie nebaví, pričom štvrtákov len 14 %. Kým v primárnom vzdelávaní si učiteľka často spolu so žiakmi vyberá zo širšej ponuky detskej literatúry, v sekundárnom vzdelávaní sa dôraz z rozvoja čitateľstva presúva k literárnej teórii.

ZÁVERY

Tak ako odporúčal W. Martino (2001), učitelia by sa mali pri rozvíjaní čitateľstva žiakov inšpirovať publikovanými výskumami. To je zámerom aj našich výskumných snažení, ktoré sme spracovali z dát od viac ako 1200 slovenských a viac ako 500 zahraničných žiakov. Informovanie vedeckej aj odbornej verejnosti zaiste prispieva k zlepšeniu poznatkov o detskom čitateľstve.

Pre potreby nášho výskumu sme identifikovali niekoľko typov čitateľov podľa úrovne čitateľstva, vzťahu ku čítaniu, sociálneho kontextu a čitateľských preferencií z hľadiska žánru, obsahu a formátov. V distribúcii výskumného súboru do úrovní (A, I, G, N) sme obligatórne položky znakov čitateľstva použili ako podmienku identifikácie úrovne čitateľstva. Výsledky výskumu a výskumné zistenia v dotazníkovom šetrení potvrdili náš predpoklad, že čitateľské úrovne sme vytvorili v zhode s tým, ako sa respondenti vo svojich ďalších výpovediach v sociálnom kontexte čitateľstva a v čitateľských preferenciách profilovali. Rozvrstvenie čitateľských úrovní v slovenskej vzorke sa zrkadlilo aj v českej a poľskej vzorke mladších žiakov. Ak vnímame čitateľstvo ako rozvinutú spôsobilosť aktívne a s porozumením čítať súvislé, rozsiahlejšie beletristické, alebo informačné texty, môžeme predpokladať, že naša typológia čitateľstva v štyroch podskupinách je vhodná aj pre mládež a dospelých čitateľov.

Hlavným zámerom výskumného projektu bolo zistiť, čo charakterizuje detského čitateľa rôznych úrovní, ako sociálne prostredie súvisí s jeho čitateľstvom a čo v čítaní preferuje. Následne sme sa zamerali na odhalenie odlišností a prípadných príčin znižovania čitateľstva žiakov s vekom. V poslednej výskumnej etape sme porovnali uvedené javy na vzorke slovenských, českých a poľských štvrtákov. Výskumné zistenia nás oprávňujú navrhnúť možnosti stimulácie kognitívnej a receptívno-zážitkovej stránky čitateľstva žiakov.

Výsledky skúmania ukázali, že žiaci v mladšom školskom veku sú z väčšej časti nadšenými čitateľmi. Je to aj tým, že ich čítanie je silnejšie podporované sociálnym okolím. Podiel nadšených detských čitateľov s vekom rapídne ubúda, lebo po prechode na sekundárny stupeň vzdelávania sa s týmto potenciálom nepracuje. Takto sa mnohí zaradia medzi nečitateľov, hoci s čítaním nemali a nemajú problém. Domnievame sa, že je to ovplyvnené tým, že záujem okolia je nasmerovaný a silnejší na čitateľov nadšencov

a najslabších čitateľov. O čítanie detí sa zaujímajú najmä matky, otcovia minimálne. Kým v útlom veku rodičia deťom pravidelne čítajú, ale ak dieťa začne samostatne čítať prestanú sa o kultivovanie jeho čitateľstva zaujímať. Prekvapujúce je, že naši respondenti reflektovali veľmi nízky záujem učiteľov o ich čitateľské záľuby. Zo všetkých partnerov sa práve s učiteľmi, najmä starší žiaci, najmenej o čítaní radia aj rozprávajú.

V nižšom veku je čítanie ešte podporované v školskom prostredí, na sekundárnom stupni je už len vecou učiteľa/učiteľky materinského jazyka a literatúry.

Čitateľstvo starších žiakov sa výrazne redukuje na čítanie z povinnosti. Stávajú sa pre nich atraktívnejšími iné záujmy ako čítanie. Napriek tomu, že starší žiaci čítajú kvalitnejšie, čítajú menej radi a úplne neradi čítajú na verejnosti. To súvisí aj s tým, že nie sú navyknutí literárne texty aj počúvať, zdieľať. Zvyšuje sa povrchnosť a plytkosť komunikácie, nedostatočné je sociálne zdieľanie prečítaného. Nebuduje sa dostatočne vzťah detí k čítaniu a literatúre ako forme trávenia voľného času a zážitku.

Náš výskum aj zahraničné výskumné zistenia potvrdzujú, že existuje mnoho príčin znižovania čitateľstva detí s rastúcim vekom. Stane sa tak aj v dôsledku nedostatočného záujmu a podpory zo strany sociálneho prostredia. Máme tým na mysli v prvom rade rodinu tínedžerov, ktorej členovia obyčajne stratia prehľad o tom, čo konkrétne tínedžer vo voľnom čase číta a či vôbec číta.

Ani školy vždy neprispievajú k rozvoju čitateľstva starších žiakov podnetnou čitateľskou klímou. K čítaniu motivujú žiakov len učitelia slovenského jazyka a literatúry. Učitelia ostatných predmetov sa čitateľskými záujmami žiakov zväčša nezaobierajú, i keď by mohli vo výučbe svojich predmetov čitateľské záujmy a poznatky detí využívať a rozvíjať. Je málo základných škôl, ktoré majú na 2. stupni čitateľský krúžok. Čitateľské krúžky sú zväčša určené pre mladších žiakov, akoby ich činnosť súvisela len s rozvíjaním elementárneho čítania a začiatočného čitateľstva, neuvedomiac si, že čitateľstvo je potrebné aj udržiavať. Čo je v primárnom vzdelávaní prvoradým cieľom, musí byť rozvíjané v sekundárnom vzdelávaní so širším kultúrnym zámerom a s poznaním nových foriem čítania. Dospelí vedia veľmi málo o E-čítaní detí v digitálnom veku. Výskumy, ktoré sledujú rozdiely medzi digitálnou literatúrou a knižnou kultúrou sú iba na začiatku (Pořízková, 2005). Na jednej strane je tradičné čítanie tlačenej literatúry a na strane druhej elektronický text. Obe dimenzie nesú v sebe špecifiká, ktoré sa odrážajú aj v samotnej recepcii textu (Haluzová, 2005).

Slovenská produkcia, možno aj autori málo reflektujú výskumné zistenia o faktoroch atraktivity literárneho diela, zistenia o žiaducom obsahu a forme literárneho diela pre tínedžerov (Australian Kids and Family Reading Report, 2016).

Keby bolo čitateľstvo sociálnym prostredím podporované a zámerne podchytené, nečítatelia bez problémov by mohli na základe lákavej ponuky vydavateľstiev alebo na základe aktivít školy, rodiny, knižníc a iných inštitúcií aj s rastúcim vekom zostať na úrovni čitateľa so záujmom.

Pre prípravu budúcich učiteľov je nevyhnutné zmeniť princíp výchovy k čítateľstvu: nejde len o čítanie ako agendu učiteľa slovenského jazyka a literatúry. Preto by mali mladí a budúci učitelia zásadne zmeniť v prvom rade svoj postoj k čítateľstvu, čo by si zaslúžilo samostatný výskum.

Odporúčania pre učiteľov:

- Mali by vedieť, že deti čítajú rady to, čo ich pobaví a rozosmeje, čo im je blízke z hľadiska veku aj atraktívnych a aktuálnych tém. Ide o knihy, ktoré im dajú zabudnúť na realitu, sprostredkujú zážitky hrdinov a hrdiniek, ktorí sú im blízki, a ktorým sa chcú podobáť, obsahujú lásku a napätie, záhady a aj poučenie.
- Mali by poznať a prípadne aj rozširovať ponuku literatúry pre deti a mládež zodpovedajúcu ich meniacim sa potrebám a očakávaniam.
- Mali by reagovať na požiadavky žiakov, ktorí chcú čítať tlačene aj digitálne knihy. Tlačené knihy a elektronické čítanie materiálov sa môžu vzájomne dopĺňať.
- Učitelia, ktorí vedú školské knižnice, by okrem možnosti čítania tlačených kníh mali zabezpečiť, aby žiaci mohli čítať texty na rôznych zariadeniach.
- Mali by podporovať diskusie o knihách medzi rovesníkmi a kamarátmi priamo v škole alebo v komunitách „online čitateľov“. Žiakov možno zapojiť do komunít online čitateľov a pomáhať im hľadať knihy a príbehy v elektronických formátoch.
- Učitelia by sa mali zaujímať o výskumné zistenia súvisiace s E-čítaním žiakov. Len tak budú vedieť reagovať v poradenstve o voľnočasovom čítaní žiakov.
- V školách je možné zakladať a udržiavať atraktívnymi diskusiami čitateľské krúžky a kluby. Čitateľskú klímu v nich podporovať využívaním sociálnych médií ako sú Instagram, Twitter a iné.
- Učivo literárnej výchovy má byť deťom prezentované atraktívne, bez vyvolávania pocitu zbytočnosti, nezmyselnosti a trápenia povinným čítaním a reprodukovaním. Literatúra môže prilákať vtedy, keď sa čitateľovi vie prihovoriť a uspokojiť jeho záujem a zvedavosť.
- Čítateľstvo je potrebné rozvíjať a využívať vo vyučovaní všetkých predmetov, nielen vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.
- Čítateľstvo sa rozvíja nielen aktívnym povinným čítaním žiaka, ale aj počúvaním čítaných literárnych diel, zdieľaním literárneho zážitku, voľnou reprodukciou a reflexiou prečítaného.
- Vyšší záujem treba venovať aj tým žiakom, ktorí nepatria medzi čitateľov nadšencov. Najmä skupina čitateľov bez záujmu si priamo vyžaduje vyššiu mieru intervencie, motivácie, podpory, poradenstva, odporúčaní týkajúcich sa literatúry.
- Učiteľ musí poznať čitateľské záujmy žiakov, ich potreby a postoje k čítaniu.

Zmyslom výchovy k čítateľstvu a rozvíjania vzťahu k literatúre nie je meranie čitateľskej gramotnosti a výkonnosti. Detský zážitok z čítania nemá štruktúru

z metodických príručiek. Dieťa prežíva svoj vlastný zážitok, ak mu to dospelí dovoľia. Ako píše L. Lederbuchová (2004): Dieťa bude spontánne čítať len vtedy, keď mu čítanie bude prinášať uspokojenie a zmysel. K tomu dodávame, že učitelia sú tí, ktorí majú rozhodujúcu rolu v kultivácii detského čitateľstva a je to zároveň ich poslaním.

LITERATÚRA

- Australian Kids and Family Reading Report. 2016.* [online]. [cit. 2019-08-12]. Dostupné na internete: Engaging teens with reading <https://natlib.govt.nz/schools/reading-engagement/strategies-to-engage-students-as-readers/engaging-teens-with-reading>.
- Babiaková, S. (2017). Understanding Children's Development through Research of their Preconceptions about Literacy Phenomenon [USB]. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 1068 - 1076). Seville: IATED. Retrieved from DOI: 10.21125/iceri.2017.0363
- Babiaková, S., & Kasáčová, B. (2019). Reading preferences' analysis of slovak younger learners [USB]. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 1356-1363). Seville: IATED. Retrieved from DOI: 10.21125/iceri.2019.0406
- Babiaková, S., & Kasáčová, B. (2019). Research into the phenomena of the child's world. New trends, old challenges. Badanie zjawisk świata dziecka. Nowe trendy i stare wyzwania. *Eunomia*, 96(1), 131-143.
- Babiaková, S., & Simanová, L. (2018). The teoretical scopes of support for reading interest and enthusiasm in younger school - age learners [USB]. In *ICERI2018 Proceedings* (1st ed., pp. 1725-1732). Seville: IATED. Retrieved from DOI: 10.21125/iceri.2018.1387
- Babiaková, S., Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2019). Rozhovory o čítaní a čitateľstve so žiakmi základných škôl. *Komenský*, 143(3), 19-24.
- Babiaková, S., Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2018). The development of pupils' reading from the perspective of pedagogical research [USB]. In *ICERI2018 Proceedings* (pp. 1715-1724). Seville: IATED. Retrieved from DOI: 10.21125/iceri.2018.1385
- Čítanie 2005. *Kultúrny pŕofil detského čitateľa* (Rankov, P., Valček, P.) Bratislava: Literárne informačné centrum, 2005.
- Čítanie 2006. *Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR* (Rankov, P., Valček, P.) Bratislava: Literárne informačné centrum, 2006.
- Čítanie 2007. *Výskum súčasného stavu a úrovne čítania v SR* (Valček, P.) Bratislava: Literárne informačné centrum, 2007.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Ducharme, J. (2018). *A Third of Teenagers Don't Read Books for Pleasure Anymore*. Rewieved from: <https://time.com/5371053/teenagers-books-social-media/>
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393.
- Fabiánková, B., Havel, J., & Novotná, M. (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- Final Report EU High Level Experts on literacy*. 2012. Rewieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb/language-en>
- Gavora P. a kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava: Enigma.
- Gavora, P. (1986). Schopnosť porozumieť textu vo vzťahu k charakteristikám žiakov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 21(1), 45 – 55.
- Gavora, P., & Zápotočná, O. a kol. (2003). *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: UK.
- Geske, A., & Ozola, A. (2008). *Factors influencing reading literacy at the primary school level*. Rewieved from: <http://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/Geske.pdf>.
- Golomb, J. (1976). Psychology from the Phenomenological Standpoint of Husserl. *Philosophy and Phenomenological Research*, 36(4), 451 – 471.
- Gorčíková, M., & Šafr, J. (2016). Interakce dětí s rodiči a vývoj rané čtenářské gramotnosti na počátku školní docházky. *Československá psychologie LX(1)*, 86 – 95.
- Haluzová, K. (2015). Čítanie v rýchlom svete. In L. Pořízková, & M. Navrátilová (Ed.), *Literární a knižní kultura v digitálním věku* (pp. 23 – 26). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Vydavatelství Filozofické fakulty UP.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hlebová, B. (2006). *Žánre detskej literatúry v čítaní s porozumením. Príručka pre asistenta učiteľa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In Bornstein, M. H. & Bradley, R. H. (Ed.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147–160). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlba Associates Publishers.
- Hrašková, M. (2015). *Práca s textom v literárnej komunikácii (s využitím vybraných moderných vyučovacích metód a aktivizujúcich otázok v čítaní s porozumením)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
- Hull, M. B.(2002). *The Hidden Philosophy of Hannah Arendt*. Londýn: Routledge Curzon.

- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6-18.
- Chaloupka, O. (1971). *Horizonty čtenářství*. Praha/ Tschech republic: Albatros.
- Chaves, CH. (2017). Book reading among Filipino children wanes. In *Mannila Bulletin. The Nation's Leading Newspaper*. Rewieved from: <https://news.mb.com.ph/2017/07/23/book-reading-among-filipino-children-wanes/>
- Children, Teens, and Reading. Common Sense Media*. 2014. Rewieved from: <https://www.common sense media.org/research/children-teens-and-reading>
- Kasáčová, B. a kol. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kasáčová, B., & Babiaková, S. (2019). The causes of a declining interest in reading among teenagers. qualitative research of 13-year-old students. [Online]. In *ICERI2019 Proceedings* (pp. 2979-2985). Seville: IATED. Retrieved from DOI: 10.21125/iceri.2019.0760
- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., & Wade-Wolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263 – 280.
- Klimovič, M., Kovalčíková, I. & Liptáková, Ľ. (2019). An Educational Model for Mediation of Pupils' Executive Functioning during Factual Rerading. In O. S. Tan, B. L. Chua, B. L. & I. Wong (Ed.), *Advances in Mediated Learning Experience for 21st Century Education. Competencies, Contexts and Culture* (pp. 23-52). Singapore: Cengage Learning Asia.
- Knihy. Fantastická literatúra*. Rewieved from: <https://simig.estranky.sk/clanky/fantasticka-literatura/>
- Koncepcia rozvoja kultúrnych a čitateľských kompetencií detí prostredníctvom kultúrnej výchovy s cieľom zriadenia Centra literatúry pre deti a mládež a podpory čítania*. (2017). Rewieved from: http://www.culture.gov.sk/extdoc/7289/Koncepcia_rozvoja_kulturnych_a_citateľskych_kompetencii_deti+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk.
- Konopnicka, I. (2013). *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszy w wieku szkolnym*. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Kopáčiková, J., Hrdináková Ľ., & Gašparovičová, A. (2011). *Čítanie mládeže v Slovenskej republike. Interpretácia výsledkov výskumu*. Košice: Slovenská asociácia knižníc.
- Koreňová, K. (2013). Prekladová literatúra pre deti a mládež na Slovensku po roku 2000. In Kozáková L., & Machová, L. (Ed.), *Prekladateľské listy 2* (pp. 42 – 53). Bratislava: Univerzita Komenského.

- Koreňová, K. (2014). *Recepcia detskej prekladovej literatúry na Slovensku*. Rewieved from:
https://www.academia.edu/9386974/RECEPCIA_DETSKEJ_PREKLADOVEJ_LITERAT%C3%9ARY_NA_SLOVENSKU
- Kováčová-Švecová, Z., & Šimanová, L. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum.
- Křivánek, Z., & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PF UK.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.
- Leseerziehung in Europa: Kontexte, politische Maßnahmen und Praktiken*. (2011). Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Rewieved from:
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/816adc3b-ca0f-41e0-9c7c-6892993b3f11/language-de>
- Liptáková, Ľ. a kol. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Liptáková, Ľ., & Vužňáková, K. (2009). *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Loh, CH. E., Baoqi, S. (2018). 'I'd Still Prefer to Read the Hard Copy': Adolescents' Print and Digital Reading Habits. In *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Rewieved from:
https://www.researchgate.net/publication/327114576_I'd_Still_Prefer_to_Read_the_Hard_Copy_Adolescents'_Print_and_Digital_Reading_Habits>.
- Macková, Z. (1991). *Hravé čítanie – príručka*. Slovensko: Vydavateľstvo Genezis.
- Manuel J., & Robinson, D. (2002). What are Teenagers Reading? The findings of a Survey of Teenagers' Reading Choices and Implication of these for English Teachers' Classroom Practice. English" In *Australia*, 2002/01/01 s. 69-78. Rewieved from:
https://www.researchgate.net/publication/234755295_What_Are_Teenagers_Reading_The_Findings_of_a_Survey_of_Teenagers'_Reading_Choices_and_the_Implications_of_These_for_English_Teachers'_Classroom_Practice>.
- Marhounová, J. (1987). *Čtenářem se člověk stává*. Praha: Státní knihovna České socialistické republiky.
- Martino, W. (2001). Boys and Reading: Investigating the Impact of Masculinities on Boys' Reading Preferences and Involvement in Literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 24(1), 61 – 74.

- McRae, A., & Guthrie, J. T. (2009). Promoting reasons for reading: Teacher practices that impact motivation. In Hiebert, E. H. (Ed.), *Reading more, reading better* (pp. 55 – 76). New York: Guilford Press.
- Metelková-Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Mezinárodní šetření PIRLS 2016. Rewieved from: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker K. T. (2012). *PIRLS 2011. International Results in Reading*. Rewieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.
- Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti. (2016). Rewieved from: http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSES SID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5.
- Natov, R. (2017). *The Courage to Imagine. The Child Hero in Children's Literature*. Bloomsbury Academic, Series: Bloomsbury Perspectives on Children's Literature. London, New York, Sydney and New Delhi. Retrieved 30/03/2020: <https://www.bloomsbury.com/uk/the-courage-to-imagine>
- Obrancová E. a kol. (2004). *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka : výsledky medzinárodnej štúdie*. Bratislava: ŠPÚ.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w swiecie emocji literackich*. Warszawa: 1996.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33 - 40.
- PIRLS 2006. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ* (Ladányová, E.) Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007.
- PIRLS 2011. *Progress in Intenational Reading Literacy Study*. Rewieved from: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf.
- PIRLS 2016. *International Results in Reading*. Retrieved 12/03/2020: <http://pirls2016.org/pirls/student-achievement/pirls-achievement-results/>
- PISA 2015. *Results in Focus*. Dostupn Rewieved from: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pořízková, L. (2015). Literární a knižní kultura v digitálním věku. Předmluva. In L. Pořízková & M. Navrátilová (Ed.), *Literární a knižní kultura v digitálním věku* (pp. 7 – 10). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Vydavatelství Filozofické fakulty UP.

- Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtého ročníka základných škôl – PIRLS 2016*. Rewieved from: <https://www.minedu.sk/prve-vysledky-medzinarodneho-vyskumu-citateľskej-gramotnosti-ziakov-stvrteho-rocnika-zakladnych-skol-%E2%80%93-pirls-2016/>>.
- Renuga, M., & Kannchana Mala, B. (2015). Students' Perceptions of Themselves as Readers and the Concept of Reading. *New Educational Review*, 41(3), 86–97.
- Rideout, V. J. (2014). *Children, Teens and Reading: A Common Sense Media Research Brief*, Common Sense Media, 2014. Rewieved from: <http://www.iserotope.com/wp-content/uploads/2014/05/csm-children-teens-and-reading-2014.pdf>
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M: Media in the lives of 8- to 18-year-olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rusňák, R. (2011). Súčasné výskumy čitateľstva detí. In Ľ. Liptáková et al. *Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy* (pp. 485 – 492). Prešov: PF PU.
- Schunk D. H., Pajares F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel K. R., Wigfield, A. (Eds). *Handbook of motivation at school*, (pp. 35 – 54). New York: Routledge.
- Simanová, L., & Kováčová-Švecová, Z. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum.
- Smetáček, V. (1986). Predikční model dětského čtenáře. Příloha čas. *Čtenář*. 37–38, 6-12. 1985-1986.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Sturm, B. W. (2003). The Information and Reading Preferences of North Carolina Children. *School Library Media Research (SLR)*, 6, 1-19. Rewieved from: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/sl_r/vol6/SLMR_InfoReadingPreferences_V6.pdf
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Vydrová, J. (2008). Podoby iného. Niekoľko poznámok k otvorenosti a rozštiepeniu Ja. In K. Novotný, & M. Fridmanová (Ed.), *Výzkumy subjektivity. Od Husserla k Foucaultovi*, (pp. 121 – 137). Praha, Czech Republic: Pavel Mevart.
- Zachová, Z. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov, Czech Republic: Helena Rezková, 2013.
- Zverejnenie výsledkov slovenských žiakov v medzinárodnej štúdii OECD PISA 2018*. Rewieved from: www.minedu.sk/zverejnenie-vysledkov-slovenskych-ziakov-v-medzinarodnej-studii-oecd-pisa-2018/

MENNÝ REGISTER

Babiaková	6, 18, 19, 20, 35, 37, 67
Babiaková a kol.	46
Ball.....	7
Baoqi	67
Cabanová.....	35, 37, 67
De Groot.....	7
Doležalová	44
Ducharme.....	15, 22, 34, 39, 44
Durik.....	7
Eccles.....	7
Fasnerová	7, 20, 96
Foehr	14, 22, 34
Frey	65
Gašparovičová.....	11, 15, 41, 44, 46, 65, 66, 69
Gavora	21, 22, 42, 44
Geier.....	7
Geske.....	14, 55
Gorčíková	6
Gough.....	21
Guthrie	8
Haluzová	98
Hoff	6
Hrašková.....	12
Hrdináková	11, 15, 41, 44, 46, 65, 66, 69
Chaloupka.....	11, 65
Chaves	66
Kanchana.....	15
Kasáčová.....	19, 20, 35, 37, 67
Kasáčová a kol.	6, 20
Kirby	7
Konopnicka.....	88, 90, 95
Kopáčíková	11, 15, 41, 44, 46, 65, 66, 69
Koreňová	76
Kováčová-Švecová	13, 87
Křivánek.....	44
Lederbuchová.....	11, 66
Levy	15
Liptáková	21
Liptáková a kol.....	8

Loh.....	67
Macková	44
Manuel	66
Marhounová.....	65
Martin.....	19
Martino	97
McRae	8
Metelková-Svobodová.....	13
Mullis.....	19
Obrancová	21
Ozola	14, 55
Pajares.....	7
Papuzińska.....	95
Parrila	7
Petrová	6
Pintrich	7
Požízková.....	98
Prachař	65
Renuga	15
Rideout	14, 22, 34, 44
Roberts	14, 22, 34
Robinson.....	66
Rušňák	8
Sainsbury	19
Schunk	7
Simanová.....	13, 18, 87
Smetáček.....	66, 74
Stanovich.....	6
Šafr	6
Toman	66
Tunmer	21
Vida	7
Vužňáková	21
Vydrová	17
Wade-Wolley.....	7
Wildová	44
Zachová	65, 66, 69
Zápotočná.....	6, 22

PRÍLOHA

DOTAZNÍK

Milý žiak, milá žiačka.

Prosíme Ťa o spoluprácu pri skúmaní problematiky čítania a čitateľstva žiakov 4. ročníka (7. ročníka) základných škôl. Pozorne si prečítaj výrok, zamysli sa a smelo zakrúžkuj jednu z možností: veľmi súhlasím, trochu súhlasím, nesúhlasím alebo neviem odpovedať. Výskum je anonymný, to znamená, že nikde nebude napísané tvoje meno. Veľmi nám záleží na úprimnosti Tvojich odpovedí.

1. Dotazník vyplnil:
 - a) chlapec
 - b) dievča
2. Navštevuješ školu:
 - a) v meste
 - b) v obci
3. Škola je:
 - a) štátna
 - b) súkromná
 - c) cirkevná
4. Máš súrodencov:
 - a) mladších
 - b) starších
 - c) mladších aj starších
 - d) nemám súrodencov
5. Keď si čítam pre zábavu, som veľmi šťastný/á.
 - a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
6. Keď dostanem knihu ako darček, som veľmi šťastný/á.
 - a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
7. Vo voľnom čase najradšej zo všetkého čítam.
 - a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať

8. Cítim príjemnú zvedavosť, keď začínam čítať novú knihu.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
9. Už ako predškôľák som chcel/a čítať knihy.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
10. Keď cez víkend alebo cez prázdniny niekam cestujeme, pribalím si niečo na čítanie.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
11. Radšej čítam, ako by som sa hral/la.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
12. Veľmi rád/a chodím do knižnice.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
13. Veľmi rád/a chodím do kníhkupectva.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
14. Sám/Sama si najlepšie vyberiem, čo budem čítať.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
15. Knihy, ktoré sa mi páčili, chcem mať v mojej domácej knižnici.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať

- 16.** Chcel/a by som čítať, ale nemám čo.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 17.** Chcel/a by som čítať, ale nemám čas.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 18.** Čítanie je pre mňa nuda.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 19.** Čítanie je pre mňa trápenie.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 20.** Čítanie je pre mňa relax.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 21.** Mávam problém porozumieť tomu, čo čítam.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 22.** Túžim raz napísať vlastnú knihu.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať
- 23.** Zaujímal/a som sa o knihy skôr, ako som vedel/a čítať.
- a) veľmi súhlasím
 - b) súhlasím
 - c) nesúhlasím
 - d) neviem odpovedať

24. Čítam len to, čo musím.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

25. Život bez kníh si neviem predstaviť.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

26. Neznášam, keď musím čítať na domácu úlohu.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

27. Aj keď som v minulosti rád čítal/a, teraz sa venujem iným činnostiam.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať
- e) Ak chceš, doplň akým.....

28. Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

29. Rád/Rada počúvam, keď číta niekto iný.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať
- e) Ak chceš, doplň kto ti číta.....

30. Rád/Rada niekomu čítam.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať
- e) Ak chceš, doplň komu rád čítaš.....

31. Rád/Rada čítam nahlas pred triedou.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

32. Pri výbere čítania mi najlepšie poradí:

- a) mama
- b) otec
- c) učiteľ/učiteľka
- d) niekto z webu
- e) sestra alebo brat
- f) kamarát
- g) starí rodičia

33. O tom, čo som čítal/a sa najčastejšie rozprávam s:

- a) mamou
- b) otcom
- c) učiteľom/učiteľkou
- d) niekým z webu
- e) sestrou alebo bratom
- f) kamarátom
- g) starými rodičmi

34. Keď si doma čítam, rodičia sa tešia.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

35. Všetci okolo mňa sa zaujímajú, čo čítam.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

36. Učiteľka nám dovoľí doniesť si do školy vlastné knihy.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

37. S učiteľmi sa rozprávame o tom, čo vo voľnom čase čítame.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

38. Čítam len to, čo potrebujem do školy.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

39. Najradšej čítam: (môžeš označiť viacej odpovedí)

- a) Rozprávky
- b) Poviedky
- c) Romány
- d) Encyklopédie
- e) Básne
- f) Iné,.....
- g) Ak vieš, napíš ich názvy

40. O čom najradšej čítaš: (môžeš označiť aj viac odpovedí)

- a) Príbehy zo života
- b) Články v časopisoch
- c) Fantasy alebo sci-fi
- d) Detektívky
- e) Životopisy (futbalisti, speváci, herci)...
- f) Iné.....
- g) Ak vieš, napíš ich názvy

41. Lákavá je pre mňa kniha, ktorá obsahuje ilustrácie, obrázky, schémy, grafy alebo fotografie.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

42. Radšej ako v knihách si čítam v e - čítačke, i-pade.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

43. Radšej si čítam na internete

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať
- e) ak chceš, uved' čo

44. Radšej počúvam audioknihu, ako by som ju mal/a čítať.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

45. Mám radšej čítanie kníh, ako sledovanie filmov.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

46. Mimočítankové (povinné) čítanie ma baví.

- a) veľmi súhlasím
- b) súhlasím
- c) nesúhlasím
- d) neviem odpovedať

Položka určená len siedmakom

47. Ak si na druhom stupni základnej školy prestal/a čítať knihy, napíš prečo:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Názov:	Čítanie a čitateľstvo slovenských detí Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie
Autori©:	doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. prof. PhD. Bronislava Kasáčová, CSc. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Recenzenti:	prof. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Vedecký redaktor:	doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
Výkonný redaktor:	Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Jazykový korektor:	doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Cover design:	Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Formát:	B5
Náklad:	100 ks
Rozsah:	116 s. [6,32 AH]
Vydavateľ:	BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia:	Pedagogická fakulta
Tlač:	EQUILIBRIA, s. r. o.
ISBN:	978-80-557-1758-6