



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.



Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

Vyštudovala učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov v kombinácii slovenský jazyk a literatúra, anglický jazyk a hudobná výchova na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Po dlhoročnej praxi v základnej škole a strednej škole pôsobila od roku 2013 ako interná doktorandka a od 2016 ako vysokoškolská učiteľka na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici. Odborne sa špecializuje na výučbu jazykovedných a didaktických disciplín materinského jazyka a detskej literatúry v MŠ a ZŠ.



PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

Pôsobí na Katedre psychológie PF UMB v Banskej Bystrici od roku 2006 ako odborná asistentka. V rámci edukačnej i výskumnej činnosti sa venuje problematike edukačnej a školskej psychológie. Najintenzívnejšie sa však zaoberá možnosťami rozvoja prosociálnej a emocionálnej výchovy v rodinnom a školskom prostredí. Pôsobí aj ako školská psychologička na základnej škole, kde facilituje rozvoj reziliencie v rámci ranných kruhov u žiakov mladšieho i staršieho školského veku.

ISBN 978-80-557-1776-0

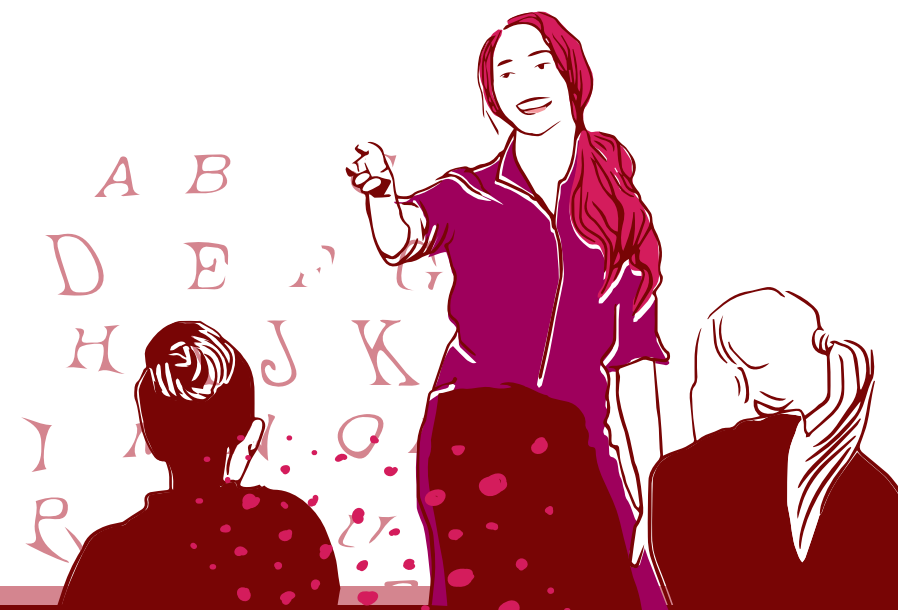


9 788055 717760

ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA



ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ

Overovanie intervenčného programu v akčných výskumoch

Simoneta BABIAKOVÁ
Lýdia SIMANOVÁ
Jana STEHLÍKOVÁ

BELIANUM

BANSKÁ BYSTRICA
2020

Čítanie a čitateľstvo slovenských detí

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ČÍTANIE A ČITATEĽSTVO SLOVENSKÝCH DETÍ
Overovanie čitateľského programu v akčných výskumoch

Simoneta Babiaková
Lýdia Simanová
Jana Stehlíková



Banská Bystrica
2020

Overovanie čitateľského programu v akčných výskumoch

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 Overovanie čitateľského programu v akčných výskumoch
Autori©:	Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. Mgr. Lýdia Simanová, PhD. PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.
Recenzenti:	Prof. PhDr. Brigita Šimonová, CSc. Doc. PhDr. Martina Fasnerová, PhD.
Vedecký redaktor:	Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
Výkonný redaktor:	Mgr. art. Zuzana Ceglédiová
Jazykový korektor:	Mgr. Radka Cachovanová, PhD.
Cover design:	Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Vydalo:	BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
ISBN:	ISBN 978-80-557-1776-0

Obsah

Úvod	5
1. Psychologické východiská čitateľstva detí.....	8
1.1 Formovanie vzťahu k čítaniu	8
1.2 Špecifiká detského čitateľa z hľadiska vývinovej psychológie.....	9
1.3 Psychologické funkcie u čitateľa mladšieho školského veku	11
1.4 Úloha psychologických funkcií u čitateľa staršieho školského veku	14
1.5 Identifikácia typov čitateľov v mladšom a staršom školskom veku	16
2. Pedagogické súvislosti rozvíjania čitateľstva detí	21
2.1 Druhy čítania a čitateľstvo detí	22
2.2 Trendy v čítateľstve detí.....	24
3. Prehľad zahraničných výskumov a programov na rozvíjanie čitateľstva, čitateľského entuziazmu žiakov mladšieho školského veku	25
3.1 Zistenia zo zahraničných výskumov zaoberajúcich sa čitateľským záujmom/radosťou z čítania/ čítaním pre potešenie čitateľov mladšieho školského veku	26
3.2 Prehľad zahraničných čitateľských programov na podporu čitateľského záujmu/čítanie pre potešenie v mladšom školskom veku	29
4. Komunitný program „Čítame deťom, čítame s deťmi“	35
5. Akčný výskum účinnosti čitateľského programu.....	41
5.1 Metodologická báza overovania programu	42
5.1.1 Hlavný cieľ, čiastkové ciele a výskumné otázky.....	42
5.1.2 Výskumný súbor	42
5.1.3 Výskumné metódy a nástroje.....	43
Torranceho figurálny test tvorivého myslenia (TTCT)	43
Dotazník.....	44
Test sémantického výberu	45
5.2 Prvý príklad dobrej praxe	47
Vplyv čitateľského programu na tvorivosť žiakov	47

5.3	Druhý príklad dobrej praxe.....	53
	Vplyv čitateľského programu na rozvíjanie záujmu o mimočítankovú literatúru a čitateľské preferencie žiakov.....	53
5.4	Tretí príklad dobrej praxe.....	59
	Účinnosť čitateľského programu na rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k čítaniu a čitateľstvu.....	59
5.5	Diskusia.....	66
Záver		69
Literatúra:		71
Prílohy.....		76

ÚVOD

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015) deklaruje, že *„prostredníctvom vzdelávacích oblastí a prierezových tém vo výučbe sa preferuje medzipredmetový prístup, teda kooperácia v rámci jednotlivých učebných predmetov v danej vzdelávacej oblasti a tiež medzi rôznymi oblasťami“*. Skúsenosti z pedagogickej praxe však ukazujú, že slovenskí učitelia primárneho vzdelávania na vyučovaní väčšinou uplatňujú predmetovo-hodinový spôsob výučby, v ktorom sa čítaniu a čitateľstvu žiakov explicitne venujú najmä na hodinách materinského jazyka a literatúry, kde využívajú rokmi overené postupy a stratégie. Žiaci čítajú literárne texty z čítaniek, ktoré majú schvaľovaciu doložku MŠVVaŠ SR a „povinné“ čítanie mimočítankovej literatúry.

V sekundárnom vzdelávaní, kde každý predmet učí iný učiteľ je situácia ešte zložitejšia. Spravidla neexistuje spoločná koncepcia rozvoja čitateľských spôsobilostí žiakov naprieč jednotlivými predmetmi. Okrem učiteľa materinského jazyka a literatúry sa o čítanie a čitateľské preferencie žiakov väčšinou nikto nezaujíma (Babiaková, Kasáčová, Cabanová, 2020). Učitelia sa len málo venujú voľnočasovému čítaniu, nezisťujú, čo žiaci objektívne vo voľnom čase čítajú, aké obsahy a formy preferujú, čo ich baví. V škole sa viac zameriavajú na kognitívne ciele predmetov, menej pracujú so socio-emocionálnou stránkou osobnosti žiaka. Nezaujímajú sa o ponuku literatúry pre deti a mládež zodpovedajúcu ich meniacim sa potrebám a očakávaniam. V školách nie sú podnecované diskusie o knihách medzi rovesníkmi a kamarátmi. Z dôvodu finančnej „podvýživy“ nášho školstva nie sú uspokojované požiadavky žiakov, ktorí chcú čítať aj digitálne texty. Čo je však najsmutnejšie – na školách nie je pestovaná čitateľská kultúra. Školské knižnice fungujú podľa starých pravidiel. Žiaci s čitateľskými preukazmi musia dodržiavať striktné pravidlá. V školských knižniciach trávia voľný čas len sporadicky, pretože tieto priestory väčšinou neposkytujú voľnočasové pohodlie, podnetnú klímu a dostatočné technologické vybavenie. Dobrovoľné, radostné čítanie kníh vo voľnom čase prudko klesá.

D. Fisher a N. Frey (2018) realizovali štvordielny program RVP (The Reading Volume Program), ktorý preukázal, že je možné zvýšiť objem dobrovoľného čítania žiakov mimo školského vyučovania. Identifikovali štyri súvisiace faktory: 1. prístup (prístup ku knihám), 2. voľbu (možnosť vybrať si knihu, obsah, žáner), 3. diskusiu v knižnici alebo v triede (diskusie žiakov o prečítaných textoch) a 4. rozprávanie o knihách (odporúčanie kníh dôveryhodnými ľuďmi). Tieto faktory ovplyvnili dobrovoľné čítanie žiakov vo voľnom čase. Vo výskume spolupracovali so 44 učiteľmi, ktorí implementovali program na zvyšovanie času a inventára kníh na čítanie v 1., 3. a 5. ročníku. Sledovali jeho implementáciu a vplyv pomocou pozorovaní v triede a

rozhovorov s učiteľmi. Vplyv bol vo všeobecnosti pozitívny, pričom učelia opísali najmä pozorovateľné zmeny v objeme čítania, zvýšení motivácie žiakov, ich úspechy v písaní a ďalšie faktory.

V súvislosti s týmto poznaním sme v projekte VEGA 1/0455/18 *Výskum a rozvoj čítateľstva žiakov mladšieho školského veku* jeden z projektových cieľov smerovali k overovaniu komunitného programu na podporu čítateľstva mladších žiakov základnej školy a skúmaniu jeho vplyvu na ich tvorivosť, čitateľské preferencie a vzťah k čítateľstvu. V programe sme sa zamerali na vyššie spomínané faktory identifikované vo výskume D. Fishera a N. Freya (2018). Program sme nazvali „**Čítame deťom, čítame s deťmi**“. Po pilotnom overení komunitného programu sme navrhli metodiku čitateľského programu, ktorú vnímame nielen ako metodiku školskej edukácie s domácou podporou, ale ako integrovanie obsahov rôznych predmetov kurikula primárneho vzdelávania prostredníctvom čítania (Kováčová-Švecová, Simanová, 2020).

Následne sme skúmali, ako program podporil čítateľstvo žiakov vrátane sledovania niektorých ďalších sprievodných javov (kognitívne, emocionálne a sociálne aspekty čítania). Naším zámerom bolo, získať výskumné údaje, ktoré nám umožnia identifikovať niektoré efekty a prínosy čítateľstva detí mladšieho školského veku. V priebehu projektu VEGA 1/0455/18 sme vyškolili výskumníkov a participantov z radov študentov študijných programov Predškolská a elementárna pedagogika Bc. – budúcich vychovávateľov v ŠKD a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie Mgr. – budúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Zapojili sme tiež učiteľov a vychovávateľov základných škôl z pedagogickej praxe a podporili tak diagnostické a výskumné spôsobilosti aktérov, ktoré majú ambíciu zlepšiť ich didaktické postupy zamerané na rozvoj čítateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov a v konečnom dôsledku aj ich vzdelávaciu úspešnosť.

Učiteľským výskumom rozumieme spôsobilosť učiteľa získať validné a reliabilné informácie o tom, ako realizuje profesijné činnosti priamo alebo nepriamo súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom. Všetko sme realizovali s vierou zlepšovania a skvalitňovania pedagogickej praxe. Takýto učiteľský výskum je flexibilný, cyklický, kvantitatívno-kvalitatívny, otvorený kontinuálnemu progredovaniu. Po jeho skončení je možné v základnej škole navrhnúť nové riešenia, aplikovať ich a overiť ich dopad. Prostredníctvom učiteľského výskumu sa môže učiteľ k téme čítateľstva stále vracáť a riešiť problém jeho znižovania so stále sa zlepšujúcim porozumením veci. Našou víziou bolo aj to, že podporíme nové stratégie rozvoja čitateľskej gramotnosti na úrovni základnej školy a školského zariadenia v zmysle Národnej stratégie zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti (2016).

Pre prípravu budúcich učiteľov a profesijné vzdelávanie učiteľov vidíme význam overovania programu v zapracovaní získaných poznatkov do súvisiacich študijných predmetov. Naším cieľom bolo rozšíriť kompetencie budúcich učiteľov, zároveň podporiť rozvoj čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov, ktorá je podľa Národnej stratégie zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti (2016) nízka a vyžaduje si pozornosť.

Za významné pre pedagogickú metodológiu a výskum pokladáme aj to, že výskumné a diagnostické nástroje na poznávanie efektov a prínosov v oblasti čítateľstva žiakov a na zisťovanie ich čitateľských predpokladov môžu byť využiteľné v komparatívnych medzinárodných štúdiách v spolupráci s kolegami z Česka a Poľska. Z

dlhodobej perspektívy je možné výskum replikovať s cieľom zaznamenať tendencie v rozvoji čitateľstva žiakov mladšieho školského veku na Slovensku a s cieľom potvrdiť účinnosť programu a rozšíriť overený postup.

Učители by mali poznať čitateľské koncepcie a preferencie súčasného dieťaťa, ktoré nemôžu mechanicky konfrontovať so svojimi čitateľskými koncepciami ako dospelí čitatelia alebo koncepciami „minulého dieťaťa“. Naše úsilie skúmať detské čitateľstvo súvisí najmä s poznaním, že hoci dnešné deti častejšie preferujú e-knihy a čítanie multimodálnych žánrov, čítanie klasickej tlačenej knihy má stále mnoho výhod. Kniha je nenahradiiteľná, originálna a jedinečná. Jej obsah pôsobí na naše myslenie, formuje našu osobnosť, rozvíja vnímanie, má v sebe bohatstvo, ktoré spočíva v liečení ubolenej duše človeka, poskytuje „katarzný“ únik do privátneho sveta čitateľa. Ukryva v sebe kúzlo, ktoré nás dokáže preniesť do iného sveta. Je úžasné ponoriť sa do nekonečne plynúcich riadkov tohto ľudského vynálezu a zároveň sa stotožniť s hlavným hrdinom či inými postavami a ich životnými osudmi. Čítanie kníh je „balzomom na dušu“. Knihy prinášajú cenné informácie, napomáhajú osobnostnému rozvoju a uvoľňujú psychické napätie, ktoré nás prenasleduje na každom kroku. Umelecká literatúra spolu s ilustratívnym spracovaním vytvárajú kúzelný (symbiotický) svet umenia, ktorý človeka nielen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale aj kognitivizuje (Jindráček, 2011). Napriek týmto skutočnostiam sa v súčasnom uponáhľanom svete veľa hovorí o kríze čítania, ktorá je sprevádzaná neustále klesajúcim statusom knihy, všeobecne nízkym statusom čítania v živote súčasných detí a mládeže a kriticky nízkym stupňom povedomia a dôležitosti čítania v rozvoji človeka.

1. PSYCHOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ ČITATEĽSTVA DETÍ

Výsledky skúmania (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2020) ukázali, že žiaci v mladšom školskom veku sú z väčšej časti nadšenými čitateľmi. Je to spôsobené aj tým, že ich čítanie je silnejšie podporované sociálnym okolím, najmä výchovno-vzdelávacím procesom na 1. stupni základnej školy. Podiel nadšených detských čitateľov s vekom rapídne ubúda, lebo po prechode na sekundárny stupeň vzdelávania sa s týmto potenciálom len málo pracuje. Takto sa mnohí žiaci zaradia medzi nečitateľov, hoci s čítaním nemali a nemajú problém.

Podľa výskumu čítania mládeže v Slovenskej republike sa iba niečo cez päťdesiat percent tínedžerov venuje počas školských dní čítaniu kníh, a to asi len pätnásť minút denne. Počas voľných dní toto percento ešte viac klesá a mladí ľudia dávajú prednosť iným možnostiam trávenia voľného času. Z celého výskumu vyplýva, že čítanie kníh na Slovensku medzi žiakmi základných aj stredných škôl je činnosťou zriedkavou a takmer polovica opýtaných nepovažuje čítanie za zábavnú aktivitu (Kopáčiková, Hrdináková, Gašparovičová, 2011). Čítanie kníh má v súčasnosti silnú konkurenciu v činnostiach spojených s modernými technológiami ako je televízia, počítačové hry a internet. Ako konštatuje Bauerlein (2007) nové generácie vyrastajúce pod vplyvom televízie, sú označované ako Tv-teens, green-agers, M2-generácia – tzv. multimediálna generácia. Čas strávený čítaním kníh uberať z ich času potrebného na udržiavanie kroku s mladou módou, ktorá sa mení každý mesiac. Aby deti uspeli v tvrdých a nerozlučných skupinách na školskom dvore, musia sledovať najnovšie filmy, módne výstrelky, technické hračky, videá na Youtube a televízne šou. Výsledkom toho sú okrem iného poruchy koncentrácie a učenia sa. Zdanlivo paradoxne rastie IQ, ale klesá skutočná vzdelanosť.

Rodičia, učitelia majú náročnú úlohu – pritiahnúť pozornosť detí k čítaniu, k láske ku knihám. Odborníci naznačujú, že vznikajú noví bibliofóbovia, ktorí sa vyznačujú a-gramotnosťou, teda rozhodnutím nečítať napriek schopnosti čítať.

1.1 Formovanie vzťahu k čítaniu

Pri formovaní čitateľa zohrávajú úlohu viaceré javy a skutočnosti. R. Lesňák (1991) ich rozdelil na tri základné skupiny:

1. Sociálno-psychologické danosti a vlastnosti čitateľa – vzdelanie, vek čitateľa, rodinná situácia, bydlisko, pohlavie, ale aj osobnostné črty, psychické naladenie, úroveň inteligencie. Základný postoj a prístup k čítaniu ovplyvňujú aj zvyky a záujmy.

2. Čitateľské kompetencie alebo čitateľská kultúra – pripravenosť čitateľa na prijatie, pochopenie a osvojenie literárneho diela. Dôležitá je aj čitateľská skúsenosť, čitateľská zrelosť, návyky a čitateľské potreby, orientácia v literatúre, množstvo prečítaných kníh. Ide o súhrn schopností použiť získanú literárnu skúsenosť, ktorá podmieňuje úroveň vnímania diela a jeho čitateľské hodnotenie.

3. Vonkajšie okolnosti recepcie – bezprostredný vonkajší druh podnetu na prečítanie diela (školská povinnosť, náhoda, osobná motivácia, náhoda, odporúčanie vrstovníkov), reklama, ktorá dielo sprevádza, informácie o autorovi, vplyv iných komunikačných prostriedkov, čas a miesto čítania.

J. Vala (2017) vymedzuje dve skupiny faktorov, ktoré ovplyvňujú čitateľstvo a čitateľskú gramotnosť:

a) vnútorné faktory – genetické predispozície, motivácia k čítaniu, záujem o čítanie, charakter osobnosti čitateľa, intelektové schopnosti, ale aj čitateľské stratégie;

b) vonkajšie faktory – rodina, škola, mimorodinné a mimoškolské okolnosti, láska ku knihám a čitateľstvu. Pozitívne prijímanie umenia sa formuje už v rodinnom prostredí a následne v školskom prostredí nástupom do školy.

Kopál (1991) uvádza, že na kvalitu čitateľskej gramotnosti vplýva celý rad rôznych činiteľov, nakoľko kvalita čitateľskej kompetencie (komunikačné postoje, aké zaujíma čitateľ vo vzťahu k dielu, k autorovi) závisí od osobnostných dispozícií čitateľa, od stavu a druhu emócií, ktoré pri čítaní prežíva, od temperamentu, od kvality fantázie, predstavivosti, obrazotvornosti, od úrovne a štruktúry intelektu, od znalosti významového bohatstva jazyka, od celkovej vzdelanostnej a sociálnej úrovne, od životnej skúsenosti a preferovaných životných hodnôt, od čitateľskej skúsenosti, estetického a umeleckého literárneho vkusu a dôležitá je aj momentálna pripravenosť čitateľa (nálada, chuť, potreba čítať tu a teraz).

1.2 Špecifiká detského čitateľa z hľadiska vývinovej psychológie

Určitý vhľad a pochopenie špecifík psychogenetického a individuálno-vývinového aspektu dieťaťa pomáha pri práci s detským čitateľom, pri jeho motivácii k čitateľstvu.

Periodizácia formovania detského čitateľa sa v rôznych literatúrach líši a nie je striktnie vymedzená. Havlíková (1987) ju vymedzuje z pohľadu schopnosti a úrovne čítania nasledovne:

1. Dieťaťu sa predčíta, pretože ešte nevie čítať.
2. Dieťa už vie čítať a môže si čítať samo.
3. Dieťa je už čitateľom a samo hľadá svoju ďalšiu cestu.

Toman (1992) sa pri svojom rozdelení riadi vývinovými štádiami detskej psychiky, ktoré však nemusia u každého dieťaťa presne zodpovedať veku uvedenom pri každej fáze:

1. Predčitateľská etapa: predškolský vek – mladší (do 3 rokov) a starší (3 – 6 rokov).

2. Čitateľská etapa:

- mladší školský vek – 1. fáza (6 – 8 rokov),
- prepubescencia – 2. fáza (9 – 10 rokov),
- starší školský vek – 1. fáza (11 – 12 rokov),
- pubescencia – 2. fáza (13 – 15 rokov).

Päť čitateľských štádií podľa psychologičky Wolf (2008) zasa poukazuje na to, ktoré vývinové obdobia majú na dieťa a jeho čitateľskú gramotnosť najväčší vplyv, prípadne, v ktorých obdobiach sa prejavujú najvýraznejšie zmeny:

1. Vynárajúci sa predčitateľ (the emerging pre-reader) – vo veku 6 mesiacov až 6 rokov.

2. Čitateľ začiatok (the novice reader) – vo veku 6 až 7 rokov.

3. Dekódovací čitateľ (the decoding reader) – vo veku 7 až 9 rokov.

4. Plynulý, chápujúci čitateľ (the fluent, comprehending reader) – vo veku 9 až 15 rokov.

5. Skúsený čitateľ (the expert reader) – od 16 rokov.

Uvedená autorka za najdôležitejšie obdobie vo vývine dieťaťa z hľadiska formovania čitateľskej gramotnosti a čitateľstva považuje predškolský vek a zdôrazňuje, že gramotnosť nezávisí úplne na genetike a okolí, ale dôležitú úlohu hrá riadenie a precvičovanie čítania. Rodičia ako kľúčový faktor pri budovaní čitateľskej gramotnosti sú dôležití, obľúbenosť čítania u detí korešponduje so skutočnosťou, ako intenzívne čítajú ich rodičia – ak deti vnímajú svojich rodičov ako častých čitateľov, siahajú po knihách s obľubou častejšie. Autorka poukazuje aj na zásadný vplyv predčítania na rozvoj detského čitateľstva. „Slabším“ detským čitateľom rodičia predčítavajú zriedkavejšie ako „silným“. Rizikovým obdobím pre predčítanie sa preukázal vek 6 až 8 rokov, t. j. etapa, kedy sa deti učia čítať. Rodičia toto obdobie podceňujú a prestanú im predčítavať príliš skoro. Wolf navrhuje lepšie informovanie a vzdelávanie rodičov v tomto smere.

Obert (2011) predčitateľské obdobie (3 – 6 rokov) považuje za kontaktné obdobie s detskou (knižnou) literatúrou, v ktorom dominuje hravosť a zvedavosť detí s ich prirodzenou vlnivosťou počúvať. Prevažujúcou literárnou schopnosťou je schopnosť literárnej senzitivnosti, t.j. citlivosti a citovosti vo vzťahu k tomu, čo si dieťa vypočulo a čomu následne aj porozumelo. Vo veku 6 – 9 rokov vymedzuje ako fázu formovania schopnosti spontánnej literárnej percepcie a imaginácie prostredníctvom vlastnej predstavivosti a obrazotvornosti. Detský čitateľ skúma a zisťuje všetko možné súvisiace s obsahom literárneho textu. Obdobie vo veku 9 – 13 rokov označuje ako introjekčné, v ktorom je detský čitateľ schopný vcitovania sa do čítania. Pozoruje, analyzuje za účelom vysvetlenia a pochopenia významových rovín literárneho diela.

Logan a kol. (2013) zasa uvádzajú, že vývin čitateľských zručností je najrýchlejší od prvej po približne tretiu triedu základnej školy, pričom podľa ich výskumov kvalitu čitateľstva výrazne ovplyvňujú genetické predispozície a okolie, a to primárne rodinné prostredie a spôsob školského vyučovania. Preukázali tiež, že deti, ktoré v týchto zručnostiach zaostávajú, prípadne ich nerozvíjajú, majú v škole horšie výsledky. Skupina detí mladšieho školského veku je z tohto pohľadu najformovateľnejšia, a preto jej treba venovať významnejšiu pozornosť.

Detailnejší pohľad na cestu detského čitateľa od úplných začiatkov až po pokročilého čitateľa prináša rozdelenie podľa Caravette (2011), ktorá uvádza, že jednotlivé fázy dieťa prekonáva postupne pomocou správne vybraných kníh. Autorka odporúča najprimeranejší typ literatúry, aj konkrétne vhodné tituly na čítanie. Delí detských čitateľov do týchto šiestich skupín:

1. skorá gramotnosť pregramotnosť – *early literacy*.
2. vynárajúci sa čitateľ – *the emergent reader*.
3. skorý/začínajúci čitateľ – *the early reader*.
4. prechodný čitateľ – *the transitional reader*.
5. plynulý čitateľ – *the self-extending, fluent reader*.
6. pokročilý čitateľ – *the advanced reader*.

Americká národná iniciatíva Reading Rockets (Pacific Resources for Education and Learning, 2012), ktorá širokú verejnosť zoznamuje s dôležitými informáciami a zdrojmi z oblasti detského čitateľstva, rozdeľuje štádiá detského rozvoja čítania do štyroch štádií. Zdôrazňuje, že rozdelenie bolo vytvorené na základe skúseností detí a nie na základe ich veku, pretože každé dieťa sa rozvíja svojím tempom, ktoré je dané vplyvmi prostredia a jeho možnosťami:

1. vynárajúci sa čitateľ – *the emergent reader*.
2. začínajúci čitateľ – *early reader*.
3. prechodný čitateľ – *transitional reader*.
4. plynulý čitateľ – *fluent reader*.

Uvedené rozdelenie nešpecifikuje presné vekové rozdelenie jednotlivých období, pretože každé dieťa prechádza týmito obdobiami individuálne. Dôraz je skôr kladený na psychický vývin dieťaťa.

1.3 Psychologické funkcie u čitateľa mladšieho školského veku

Nástup dieťaťa do školy podmieňuje určitá dosiahnutá úroveň kvality percepcie. V prvej triede ZŠ sa dieťa začína učiť čítať a písať, pričom dôležitú úlohu zohráva zrakové a sluchové vnímanie, ktoré je nevyhnutné pre efektívnu interakciu medzi žiakom a učiteľom. Mladší žiaci sú už schopní systémového objavovania, postupne dokážu veci vnímať komplexne, bez sústreďovania sa len na detaily. Dôležitým faktorom pre čítanie a písanie je rozvoj fixácie zraku, koordinácia očných pohybov a tiež koordinácia pohybov ruky a oka. Medzi predpoklady zvukového vnímania patrí najmä schopnosť rozlíšiť všetky zvuky hovorenej reči a postupný rozvoj zvukovej analýzy a syntézy (Vágnerová, 2001).

U detí mladšieho školského veku dochádza k zásadným zmenám v kognitívnom rozvoji, dokážu pochopiť reverzný vzťah medzi objektami, znamená to, že sa dokážu vrátiť na začiatok riešeného problému a sledovať pri tom svoje myšlienky. Ďalšou dôležitou súčasťou myslenia je klasifikácia, ktorá umožňuje organizáciu vecí na základe ich vlastností či kritérií vzoru. Na rozdiel od deduktívnej logiky, ktorá sa rozvíja až v období adolescence, deťom nerobí problém indukcia, teda odvodzovanie všeobecných

informácií od špecifických. Dieťa chápe postupnosť radenia, logickú postupnosť na základe určitých všeobecných vlastností. Vďaka spojeniu niekoľkých informácií dokáže vytvárať nové logické závery a jednotlivé závery dokáže vyvodiť po posúdení viacerých hľadísk, znamená to, že pri riešení úloh uvažuje o viacerých aspektoch naraz (Thorová, 2015).

Mnoho vývinových aspektov priamo ovplyvňuje schopnosť naučiť sa čítať, písať a chápať zmysel napísaného. Vágnerová (2012) chápe čítanie ako „dešifrovanie a reprodukciu daného textu“ a proces učenia sa je založený na postupnom osvojovaní si základných prvkov až k tým zložitejším, teda od písmen až k slovám a vetám. Čitateľské schopnosti autorka rozdeľuje na čítanie bez porozumenia a čítanie s porozumením. V prvej fáze sa dieťa sústreďuje na formálnu stránku čítania a nie na zmysel prečítaného. Na konci 2. a v 3. ročníku u žiakov ZŠ dochádza k lepšiemu porozumeniu čítanému textu, vďaka rýchlemu rozoznaniu slov, deti dokážu čítať s porozumením.

Pozornosť u žiaka mladšieho školského veku ako nešpecifický duševný proces sa spolupodieľa na všetkých duševných funkciách, či už ide o vnímanie, myslenie, prežívanie, či chcenie. Sústredenosť predstavuje úsilie, ktoré je nevyhnutné vynaložiť na reguláciu bdlosti, udržanie výkonu a pohotovosť. Základným predpokladom žiaducej výkonnosti duševnej činnosti sú teda zodpovedajúce vlastnosti pozornosti, akými sú intenzita, dĺžka, rozsah pozornosti (Čačka, 1997). Sedemročné dieťa sa dokáže intenzívne sústrediť na čítanie, ktoré nie je pre neho primárne zaujímavé asi 7-10 minút, desaťročné 10-15 minút (Oravcová, 2010). Schopnosť zamerať pozornosť na významovo najdôležitejšiu „postavu“ v literárnom texte je dôležité z hľadiska chápania zmyslu situácie (Čačka, 1997). Žiaci si predstavujú konkrétne predmety, javy z čítaného literárneho textu, ich myšlienková činnosť je konkrétna a názorná. Po dovŕšení ôsmeho roku žiak začína myslieť v logických pojmoch, pri čítaní sa rozvíja slovo-logické a abstraktné myslenie. Žiak postupne dokáže uplatňovať počas čítania všetky myšlienkové operácie – analýzu, syntézu, abstrakciu, zovšeobecňovanie a konkretizáciu, čím vzrastá spôsobilosť dokonalejšieho poznávania čítaného textu. Pre toto obdobie je značné aj vynášanie úsudkov, teda usudzovanie, žiak hodnotí jednotlivé postavy z literárneho textu na základe ich charakterových vlastností, na základe ich konania. Najprv je jeho hodnotenie naivné, postupne však nadobúda kritickejšie kontúry (Kopecká, 2011).

Predstavy žiaka sú častokrát ešte nejasné, nepresné a veľmi emocionálne zafarbené. Bývajú viazané na vnímanie a priamu skúsenosť, žiak si na začiatku obdobia mieša realitu s fantáziou zobrazenou v literárnom texte. Koncom obdobia si už dokáže predstaviť javy, udalosti a situácie, ktoré sám ešte nikdy nezažil, ani nevidel, zoznámil sa s nimi len v literárnych textoch (Oravcová, 2010).

Už aj v rámci kognitívneho vývinu žiaka mladšieho školského veku je dôležitá metakognícia, teda schopnosť uvažovať o vlastnom poznávaní a myslení. Podľa Vágnerovej (2012) je metakognícia zameraná na poznávanie a porozumenie rôznym situáciám v reálnom živote, ale aj rôznym situáciám spracovaných v literárnych textoch. Žiak si sám vytvára určité teórie o literárnych postavách, rozvíja sa emocionálna inteligencia, žiaci sa snažia vyznať sa vo svojich emóciách a v emóciách literárnych postáv. Dochádza k väčšiemu prepojeniu emočného hodnotenia a racionálneho uvažovania. Žiaci si emočné prežívanie literárnych postáv interpretujú logickejšim

spôsobom. Približne v desiatich rokoch začínajú chápať emočnú ambivalenciu. Uvedomujú si, že literárne postavy môžu mať zmiešané či protikladné emócie, že pozitívne či negatívne emócie môže človek prežívať súčasne a môžu sa vzťahovať k rovnakému objektu alebo udalosti. Pre obdobie mladšieho školského veku je tiež príznačné, že sa rozvíja schopnosť hovoriť o emóciách literárnych postáv, žiaci im lepšie dokážu porozumieť, a preto ich dokážu aj lepšie opísať. Dokážu hovoriť napríklad o tom, čo sa im na niekom páči alebo im naopak prekáža. Majú tendenciu hodnotiť všetky emócie, často-krát podľa toho, ako predpokladajú, že by ich posudzovali iní, napríklad prejavy strachu a úzkosti bývajú v rámci vrstovníkov v tomto vývinovom období chápané ako dôkaz nezrelosti a zlyhania.

Žiak mladšieho školského veku prežíva strach už v súvislosti s reálnymi nebezpečenstvami, prestáva sa postupne báť fiktívnych osôb, predmetov stvárných v literárnych textoch. Niektorí žiaci sa dokonca ako keby vyžívali v strachu, môžeme povedať, že sa radi boja a prežívajú hrôzostrašné situácie, a preto vyhľadávajú literárne texty s hrôzostrašnými motívmi (Thorová, 2015).

Často sa v tomto vývinovom období objavuje žiarlivosť, vzniká v situácii, ak učiteľ uprednostňuje niektorého žiaka v triede a zdôrazňuje jeho prednosti. Prežívanie žiarlivosti podľa Šrámovej (2007) vzniká aj v rodinnom prostredí medzi súrodencami. Okrem spomínaných emócií sa u detí prejavujú tiež nové emócie, ako je cit krivdy a urážky, ktorý vzniká pri porušení spravodlivosti. Tréma vzniká pri verejnom vystupovaní, pretože žiak si vtedy uvedomuje zodpovednosť za svoj výkon a záleží mu, aby všetko dobre dopadlo, prejavuje sa blednutím, začervenaním, stratou pamäte či útekem. Škodoradosť a závisť žiak prežíva v súvislosti so súťažením v nejakých činnostiach, pričom iný žiak dosiahne lepší výsledok (závisť) alebo naopak horší výsledok (škodoradosť). V súvislosti s uvedenými prežívanými emóciami žiaci mladšieho školského veku vyhľadávajú literárne texty, v ktorých literárne postavy prežívajú podobné emócie.

Vplyvom čítania sa rozvíjajú a zdokonaľujú aj vyššie city, t.j. city intelektuálne, estetické, mravné či sociálne (Končeková, 2005). Podľa Stehlíkovej (2016, s. 114) intelektuálne city žiak prežíva pri poznávacej činnosti, zaraďuje k nim „cit zvedavosti, presvedčenia a pochybovania o správnosti poznania, nedôvery, prekvapenia, sklamania pri poznávaní pravdy, lásky k vedomostiam, radosti z poznania nového“. Estetické city žiak prežíva pri hodnotení pôsobiacich podnetov v literárnom texte, ide o cit krásna, cit odporného, škaredého, harmonického, kontrastného, smiešneho, dramatického a podobne. Etické city sa pri čítaní literárnych textov u žiaka uplatňujú pri hodnotení, či literárne postavy dodržiavajú alebo porušujú morálne zásady, či si plnia svoje povinnosti, následne potom prežívajú cit rozhorčenia, cit viny alebo neviny, cit spravodlivosti či nespravodlivosti, cit krivdy a cit spojený s výčitkami svedomia. Etické city sa do veľkej miery podieľajú na formovaní charakteru osobnosti žiaka. Vďaka empatickému chápaniu prežívania literárnych postáv sa prehĺbujú a vytvárajú aj sociálne city ako cit spolupatričnosti, kooperácie, úcty k druhým, prosociálne a altruistické city (Stehlíková, 2016). Literárne postavy môžu byť pre žiaka vzorom, modelom správania, chce sa im podobať, ak vidí, že literárna postava dokáže zvládať náročné chvíle so zamotanými situáciami, motivuje ho to konať podobným spôsobom. Najviac problémov, ktoré sa vo väčšej, či menšej miere odrážajú v mentálnom zdraví

žiaka, pramenia z rôznych sociálnych interakcií. V mladšom školskom veku, keď sa žiak stáva súčasťou organizovaného kolektívu, začína si uvedomovať, že uznanie medzi ostatnými vrstovníkmi si musí zaslúžiť a nezíska ho zadarmo. Kontakt s rovesníkmi patrí v tomto období k jednej z najvýznamnejších potrieb. Žiak približne od desiateho roku má silnú potrebu začleniť sa do skupiny rovesníkov. Z hľadiska sociálneho vývinu je stotožnenie sa so skupinou veľmi dôležité, pretože plní funkciu akejsi prípravy na budúce intímne či priateľské vzťahy. Žiaci mladšieho školského veku uprednostňujú takých rovesníkov, s ktorými sú si v niečom podobní. Žiak môže rovesníkom povedať o rôznych problémoch, ktoré ho trápia. Rovesníci sú tiež akýmsi zdrojom rozvíjania sociálnych zručností, vzorcov správania. Žiaci, ktorí majú málo rovesníckych vzťahov a sú svojimi rovesníkmi odmietaní, sa cítia osamelí a často trpia rôznymi emocionálnymi a duševnými problémami (Kopecká, 2011). Knihy v tejto situácii môžu pôsobiť ako biblioterapia, majú v sebe bohatstvo, ktoré spočíva v liečení ubolenej duše. Správne zvolená literatúra pomáha zdolávať neľahké životné osudy. Žiaci na základe čítania konfrontujú vlastné problémy, hľadajú ich riešenia, sú inšpirovaní k ďalším úvahám, v knihách nachádzajú vzory pre svoje konanie. Rovesníci dokážu veľmi výrazným spôsobom ovplyvniť aj pohľad na čítanie a knihy, aj na ich výber. Žiaci mladšieho školského veku postupne začínajú inklinovať k literatúre, kde sa píše o deťoch ich veku, s podobnými problémami v škole, s rodičmi a medzi spolužiakmi, čo im pomáha v ďalšom rozvoji vlastných emócií a v identifikácii svojich problémov.

1.4 Úloha psychologických funkcií u čitateľa staršieho školského veku

U žiakov 5. a 6. ročníka ZŠ, čiže u čitateľa v predpubertálnom období, sa vyššie myšlienkové operácie klasifikácie, triedenia, riadenia, inklúzie ešte stále viažu s názorným poznaním, s konkrétnymi procesmi a predmetmi, ktoré môžu žiaci vnímať, predstavovať si ich, prakticky s nimi manipulovať. Žiaci v tomto období vytvárajú rôzne pojmy, súdy a úsudky, čo možno považovať za dôležitý predpoklad zvládnutia interpretačnej činnosti pri čítaní literárnych diel. Vytváranie pojmov tvorí podstatu myšlienkových abstrakcií, súd vyjadruje vzťahy medzi pojmami a úsudok zasa vzťahy medzi súdmi. Rast aktívnej slovnej zásoby je podmienený do značnej miery čitateľskými aktivitami (Thorová, 2015).

Procesuálne sa úsudok tvorí induktívne alebo deduktívne, ale aj prostredníctvom analógie, čo znamená vytváranie predpokladov na vyvodzovanie záverov pri interpretácii literárneho textu.

Empirické a divergentné myslenie sa pri čítaní literárneho diela prejavuje v chápaní príbuznosti slov na základe synonymity a homonymie, v porozumení frazelógie, v schopnosti vyjadriť časový priebeh, resp. ukončenie dejovej línie a v schopnosti chápať abstraktné pojmy a **symboliku v poézii, v próze, resp. alegórie v bájke** (Vala, 2017).

Chaloupka (1982) podotýka, že literárne dielo ponúka **priestor na uvažovanie o správaní a konaní jednotlivých postáv**. Žiaci mladšieho aj staršieho školského veku dokážu prejavíť empatiu (kognitívnu aj afektívnu) vo vzťahu k jednotlivým literárnym

postavám, dokážu posudzovať situáciu z hľadiska iného človeka a na základe týchto reakcií si uvedomujú svoje myšlienky, názory, postoje a správanie a uvažujú aj o správaní a konaní iných ľudí vo svojom okolí. Čitateľ s optimálnym vývinom v tomto veku dokáže hľadať a objavovať objektívne hodnoty v literárnom diele a má predpoklady na tvorbu čitateľských metatextov. Imaginácia, fantázia v tomto období nemá už také výrazné zastúpenie ako v predchádzajúcom období. Tento fakt by mali brať do úvahy autori, ktorí píšu knihy pre žiakov staršieho školského veku. Prepubescenti nemajú problém s reprodukciou kratších príbehov či básní, ktoré ich zaujali. V poézii (nielen v nej) žiak vníma alebo si dokáže vybaviť konkrétny, dynamický obraz, ku ktorému sa viaže jeho skúsenosť alebo pri ktorom bol pri poznávaní jeho obsahu nejakým spôsobom emocionálne zaangažovaný.

Podľa Vágnerovej (2012) v správaní prepubescentného žiaka je výrazne prítomný expresívny prvok. Žiak má silný sklon dávať svojim správaním najavo prežívanie, nezakrýva svoje emócie, intenzívne ich prejavuje napr. v imitujúcom správaní, v napodobňovaní konania iných, v emočnom prežívaní umeleckých podnetov, voči ktorým sa nestavia chladne, ale zreteľne a spontánne dáva najavo svoj záujem či nezáujem, svoje uspokojené či nepríjemné emócie.

Slovo má emočné a motivačné účinky predovšetkým vtedy, keď bolo v predchádzajúcom živote spojené so silnými emóciami a motívami, zvlášť v priebehu činnosti, konania a keď sa prenáša vo vhodnom čase aj situácii. Práve tento aspekt je využívaný výchovou umením. Čitateľa v strednej čitateľskej fáze (prepubescenta) možno charakterizovať ako čitateľa, ktorý číta a chce čítať, lebo potrebuje zážitok a teší ho nové poznanie, ale obsah si chce vyberať sám (Pršová, 2010).

Vo vyšších ročníkoch základnej školy je pubertálny vek a sčasti aj adolescentný vek obdobím, kedy žiaci fyzicky dospievajú. Ide o obdobie hľadania sa a prekonávania závislosti na rodičoch a iných dospelých. V súvislosti s hormonálnymi zmenami je pozornosť a sústredenosť žiakov povrchnejšia a nepresnejšia. Prejavujú netrpezlivosť pri zhromažďovaní faktov a robia zjednodušené a unáhlené hodnotiace súdy a úsudky (Thorová, 2015). Ako čitateľa sa rovnako hľadajú. Ak sú im ponúkané literárne texty, ktoré sú mimo ich doteraz získaných kompetencií, teda skomplikovanou formou či filozoficky náročné, žánrovo aj skúsenostne sa vymykajúce ich životnej skúsenosti, literatúra nebude oblasť, ktorá sa v ich záujmoch ustáli ako súčasť života. Pre žiakov tohoto veku je typická tvorivá voľnosť, ktorá môže niekedy vyústiť až k porušovaniu určitých spoločenských zákonov, predpisov, noriem a akceptovanie literatúry a tvorby jednotlivých autorov nebýva výnimkou. Texty, ktoré sa nedotýkajú predovšetkým srdca mladých pubescentov a adolescentov, ich zvyčajne nechávajú chladnými. V tomto veku je výrazná aj potreba konformity k určitej príslušnej skupine, ktorá vedie čitateľov – konzumentov k rovnakým knihám, ale aj filmom, seriálom a často aj k rovnakému videniu sveta, ktorý sa vytvára pod vplyvom médií (Čačka, 1999).

1.5 Identifikácia typov čitateľov v mladšom a staršom školskom veku

Na základe čitateľskej aktivity ako celku sa utvára určitý typ čitateľa, žiak čítaním nadobúda špecifické črty. Existuje množstvo typológií recepcie umeleckej literatúry, niekedy dominujú filozofické, inokedy psychologické zvláštnosti osobnosti. Ak je meradlom napr. temperament, sangvinik ako vedychtivý cíti potrebu neustále sa obnovujúcej informácie, čo môže viesť k povrchnosti, zároveň túži po príjemných zážitkoch, preto inklinuje k optimistickým a zábavným žánrom. Nervózny cholerik je vzhľadom na svoju povahu ovplyvniteľný knihou s výrazným a napínavým dejom. Podobne odlišne recipujú texty introvert a extrovert (Kantorovič, 1987). Iné klasifikácie čitateľských typov sa orientujú na znaky správania, využívania voľného času v rôznych prostrediach, na intenzitu čítania či uvedomený záujem čitateľa o žáner a tematiku knihy. Čitateľský typ predstavuje súhrn individuálno-psychologických a sociálno-psychologických vlastností, ktoré sa na jednej strane vyznačujú určitou stabilitou a na druhej strane zároveň aj určitou pružnosťou prispôbiť sa. Každý z čitateľských typov sa viaže na istý druh očakávaní, predstáv, podnetov, ktoré vznikajú v rôznych životných situáciách a podmienkach. Mal by ich spájať pocit súladu medzi funkciou diela a potrebou čitateľa, aby to, čo čitateľa oslovilo, dokázalo aj zušľachťujúco pôsobiť.

Pri individuálnom čítaní čitateľská činnosť zahŕňa niekoľko fáz, pričom Beľajevová (1987) ich vymedzuje nasledovne:

1. fáza (predfáza čítania), v rámci ktorej pôsobia základné vnútorné zdroje (čitateľské a životné potreby a motívy, záujmy, postoje), ale aj vonkajšie zdroje – stimulatory čítania. Fáza sa končí výberom konkrétneho diela.

2. fáza je proces čítania a vnímania čítaného. V tejto fáze sa vytvárajú predpoklady pre následné pôsobenie diela. Na určenie typologických zvláštností čitateľa sa používajú kritériá úplnosti, celostnosti, citlivosti a hĺbky vnímania. Úplnosť vnímania priamo súvisí s motívmi čítania, s hodnotovou orientáciou. Príjemcovia si vytvárajú už v predfáze čítania určité postoje, ktoré usmerňujú a regulujú ich vnímanie. Vnímanie čítaného je najúplnejšie vtedy, ak je okruh potrieb, motívov, záujmov a postojov čitateľa čo najširší. Celostnosť vnímania znamená vnímanie jednotlivých prvkov literárnych diel ako podstatne dôležitých častí celku. Citlivosť možno charakterizovať v podobe vysokej vnímavosti detailov, podrobností, odtieňov a hĺbku ako prienik do najvnútornejších úrovní textu, ktoré sa vnímajú sprostredkované cez zložitý systém literárnych obrazov.

3. fáza (postfáza) je následné prežívanie diela, premýšľanie o ňom, hodnotenie celku aj jednotlivých častí a viac či menej uvedomovanie si kladného alebo záporného vzťahu k ďalšiemu čítaniu diel daného autora, žánru, tematiky. Ide o etapu následného vplyvu diela.

Vzťahy medzi predfázou, vlastným čítaním a postfázou umožňujú stanoviť niekoľko čitateľských typov vnímania umeleckej literatúry uvádzané podľa J. L. Beľajevovej (1987):

1. Estetický typ vnímania, ktorý predstavuje vnímanie čitateľa celostne a esteticky adekvátne. V jednote vníma všetky prvky diela aj ich ideovo-umelecký význam, má cit pre osobitosť štýlu a pochopenie autorovho stanoviska, dokáže intenzívne esteticky

prežívať, chápe významy v jednote intelektuálnych procesov s predstavivosťou a emóciami. U niektorých čitateľov prevládajú intelektuálne procesy, iní majú rozvinutejšiu predstavivosť a emócie.

2. Predmetný typ vnímania sa zameriava na predmet zobrazenia, jeho vnímanie nie je celostné a úplné. Tento čitateľ nepostihuje umeleckú formu ani autorovo stanovisko, pri čítaní má často esteticky neadekvátne predstavy, lebo obsah chápe zjednodušene. Ak takýto čitateľ nepostihne postoje autora, výrazne klesá úroveň všetkých ostatných prvkov vnímania.

3. Kognitívny typ vnímania je charakteristický hodnotiacim vnímaním umeleckej literatúry. Nevšima si obrazné a emotívne prvky diela, usiluje sa vyťažiť faktické informácie o rozličných javoch skutočnosti, o historických udalostiach a postavách rovnako z umelecko-náučnej ako aj umeleckej literatúry. Zameriava svoju pozornosť aj na autorove myšlienky. Čitatelia tohto typu môžu byť vyspelí, ale odtrhávajú sa od umenia, lebo neberú na vedomie obraznosť a emocionalitu diela.

4. Emocionálny typ vnímania znamená, že obsah diela je vnímaný len útržkovito, a slúži čitateľovi ako podnet na asociovanie s osobnými spomienkami a zážitkami. Literárny obraz sa pri tomto type vnímateľa zamieňa za osobné dojmy. Čitateľ zostáva v oblasti svojich zážitkov a životnej skúsenosti.

5. Dejový typ vnímania sleduje dej diela ako sled napínavých udalostí, väčšinou vynecháva to, čo sa nevzťahuje na dej. Postavy, ich konanie či emócie, ktoré pritom vznikajú, sú potom povrchné. Takýto čitateľ číta prevažne príbehy, ktoré majú napätie (dobrodružnú a detektívnu literatúru), jeho motiváciou je oddych a rozptýlenie. Takémuto čitateľovi sa zvykne hovoriť povrchný, lebo si z čítania obyčajne pre život nič neodnáša a rýchlo zabudne, čo čítal. Terapeutická funkcia literárneho diela má prioritné postavenie.

6. Elementárny čitateľ je ten, ktorého charakterizujú len základné formy čitateľského kontaktu s umeleckou literatúrou. Proces vnímania prebieha s veľkými ťažkosťami, čitateľa motivuje vedomie užitočnosti čítania a rozvíjania osobnosti. Čítanie berie ako povinnosť, umelecký zážitok sa neevokuje.

Hranice typov vnímania literárneho textu v praxi však nie sú presne vymedzené. Detskí čitatelia sa môžu vyvíjať, môžu prejavovať naraz znaky rozličných typov vnímania. Zo strany dospelých (učiteľov, knihovníkov, literátov) vyplýva potreba diferencovane pristupovať k predstaviteľom jednotlivých typov vnímania a rešpektovať ich osobitosti vnímania. Je možné však aj cielene pôsobiť na detského čitateľa a meniť kvalitu jeho vnímania, čo už u dospelých čitateľov väčšinou nie je možné.

Typológia čitateľov podľa I. Moťjašova (1976, In Rusňák, 2009):

1. Naivný čitateľ patrí do najpočetnejšej skupiny. Číta veľmi rád, veľa a s potešením. Siahla po knihách, ktoré ho práve bavia, neevokuje sa dynamickým dejom, jednoduchým dialógom, s nie podstatnou psychológiou postáv či filozofickým svetonázorom. Podmienkou sú riskantné činy, reťazovitá kompozícia a šťastný záver v prospech hlavného hrdinu.

2. Automatický čitateľ je čitateľ „automat“ bez vlastných čitateľských záujmov, číta podľa vopred zadaného plánu. Neosvojuje si knihu srdcom, ale rozumom. Ako čitateľ je rozvážny, disciplinovaný, ale z vlastného čítania pôžitok nemá. Vie, že čítanie je potrebné, a čím viac bude čítať, tým viac bude vedieť, a tak aj viac môže dosiahnuť. Rád

si nechá tituly na čítanie odporučiť tými, ktorým dôveruje – rodičia, učitelia, knihovníci. Nezriedka má tento čitateľ aj zoznam, čo si treba prečítať, a postupne podľa neho aj postupuje (škrtá si prečítané knihy).

3. Kultúrny čitateľ je typ múdreho, jemného, naozajstného čitateľa, ovláda kultúru čítania. Chápe v knihe nadsádzku, symboliku, iróniu, teda umelecký jazyk. Dielo vníma ako celok so všetkými súvislosťami. Je to kvalifikovaný čitateľ umeleckej (aj vedeckej) literatúry, ktorého čitateľský slovník rastie s čitateľskou skúsenosťou. Dobrý kultúrny čitateľ je múdрым čitateľom – vie, že nadávka v knihe (týkajúca sa napr. zlej postavy) nie je výzvou, aby tak konal aj čitateľ. Dobrý čitateľ tiež nevytrháva jednotlivé slová či epizódy z kontextu diela len preto, že sa mu nepáčia a aby na ich základe potom hodnotil celú knihu a jej hodnotu. On vie, že dielo je potrebné vnímať ako celok so všetkými vzťahmi a súvislosťami. Cieľom literárneho vzdelávania je formovať čo najviac takýchto čitateľov, no medzi deťmi a mládežou je ich čoraz menej.

Typológia čitateľa podľa J. Števčeka (1977):

1. Naivný čitateľ sa tak ponorí do diela, že tomu, čo číta, aj uverí, nerozlišuje literárnu látku od životnej (empirickej), obe mu splývajú. Tento typ čitateľa hľadá v knihe potravu pre rozum a srdce, je schopný esteticky intenzívne prežívať, projektuje sa do literárneho diela, prostredníctvom kníh prežíva tisíce cudzích životov. Čitateľa dielo pohlcuje.

2. Sentimentálny čitateľ po diele siaha len preto, aby uspokojil svoje emocionálne potreby, nemá hlbšie pohnútky. Takéto čítanie je dominantné hlavne v puberte (dievčenské romány).

3. Diskurzívny čitateľ si uvedomuje fikciu literárneho diela. Pre tento typ je kniha zdrojom estetického zážitku. A. Popovič a kol. (1981) tohto čitateľa nazývajú kultivovaným čitateľom, pričom majú na mysli literárne vzdelaného a mysliaceho čitateľa. S. Rakús (1993) za najvyšší typ čitateľa považuje tzv. múzického čitateľa, ktorý dopovedá v texte nedopovedané. Pre takéhoto čitateľa je čítanie zároveň tvorbou, z knihy si vyberá veľa pre rozšírenie vlastného sveta, a to je prvoradá úloha umeleckej literatúry. Nevyhnutným predpokladom je v tejto súvislosti literárny text, ktorý by bol smerom k čitateľovi esteticky, významovo i receptčne „otvorený“.

Typy čitateľov podľa U. Eca (2004):

1. Empirický čitateľ je každý čitateľ, keď niečo číta. Je to kombinácia naivného a sentimentálneho čitateľa, ktorý číta podľa aktuálnych potrieb a saturuje tak vlastné túžby.

2. Sémantický (významový) je tzv. modelový čitateľ prvej úrovne. V prvom rade ho zaujíma príbeh, jeho vyvrcholenie, túži sa dozvedieť, ako to celé dopadlo.

3. Semiotický je tzv. modelový čitateľ druhej úrovne (znakový čitateľ). Už pri čítaní textu si kladie otázku, čo od textu očakáva. Čitateľ z prvej úrovne smeruje k semiotickému čitateľovi, ale nemusí sa ním stať vždy.

Detský čitateľ v období mladšieho a staršieho školského veku prechádza viacerými vývinovými premenami vplývajúcimi aj na čitateľské záujmy. Na hodinách literatúry sa prvotne venuje pozornosť opisu umeleckého diela, lebo odpovedáme na otázku „čo to je a z čoho je text zložený?“, „ako je text napísaný?“ Potom sú učitelia nabádajúci žiakov odpovedať na otázky typu „čo to znamená?“, „ako je dielo napísané a prečo je urobené práve takto?“ Zásadnou chybou je, že sa nekladie dôraz na schopnosť verbalizovať estetický zážitok a na vyjadrenie hodnotenia. Čitateľský zážitok

už nie je potom estetickým zážitkom, ale často nepríjemným rozčarovaním, pretože sa literárny text rozkladá, zjednodušuje a banalizujú sa jeho jednotlivé zložky (Koška, 2015). Rovnako čitateľský záujem sa nedarí vzbudiť len v zúžení sa na otázky: Páčila sa ti kniha? Ako sa ti kniha páčila? Ide predovšetkým o dialóg či diskusiu o diele, ktorá pomáha verbalizovať detskému čitateľovi jeho citové rozpoloženie a odkrývať hlbšie významové posolstvá, rozvíjať symboliku detského vyjadrovania a chápania jeho vnútorného sveta a sveta, ktorý ho obklopuje. Detský čitateľ berie knihu do rúk preto, aby sa dozvedel niečo o sebe a o svete iným spôsobom, aby prežíval čitateľské zážitky – vnútorne, subjektívne a emóciami sprevádzané duševné javy. Zážitky sa hromadia celý život, sú súčasťou duševného bohatstva človeka a vytvárajú skúsenosť, v tomto prípade čitateľskú skúsenosť.

Psychologická analýza čitateľských typov umeleckej literatúry upozorňuje na bohatosť čitateľskej diferenciácie, potrebu rešpektovania osobitostí vnímania, a aj na to, že hoci sú charakteristiky každého typu relevantné, ich hranice nie sú presne vymedzené a typologicky „čisté“. Na formovanie čitateľského typu vplýva viacero faktorov. Všeobecne uznávanými faktormi sú sociálna a kultúrna zaradenosť, úroveň čitateľovho vzdelania, ale aj vlastné úsilie o seba výchovu, duchovné obohacovanie, estetické prežívanie, mobilizácia vnútornej aktivity a individuálne zvláštnosti čitateľa, ako je úroveň jeho myslenia, predstavivosť, pamäť, pozornosť, emocionalita:

1. Polygamný čitateľ – nikdy nemá rozčítanú len jednu knihu. Ponorený je súčasne rovno do niekoľkých, najlepšie do jednej až dvoch, z každého obľúbeného žánru. Tento systém vníma ako prirodzený, jednotlivé deje sa mu preto neprelínajú.
2. Monogamný čitateľ – nedokáže čítať niekoľko kníh naraz, potrebuje sa plne sústrediť iba na jednu. Ak ho zaujme, dokáže si ju prečítať dokonca opäť.
3. Nečitateľ – knihy ho nikdy nezaujímali a ani nezaujímajú. Svoj intelekt rozvíja skôr prostredníctvom mediálnej produkcie.
4. Neurotický čitateľ – čítanie má v obľube, no potrebujete k nemu dokonalé ticho, vodu, primerané osvetlenie, svoju obľúbenú deku, a prirodzene, číta len vo vyhradených hodinách. Pokiaľ ktorýkoľvek z menovaných faktorov nie je dotiahnutý do dokonalého konca, cíti sa rozrušene a na čítanie sa nedokáže sústrediť.
5. Altruistický čitateľ – číta hlavne preto, aby knihy mohol ďalej odporúčať svojim známym, rodine a priateľom. Ak ho niekto poprosí o radu pri výbere spomedzi niekoľkých kníh, prečíta si za neho všetky, len aby dokázal poradiť.
6. Extrovertný čitateľ – knihy nepatria k jednej z jeho najväčších záľub, no z času na čas po nejakej siahne. Nevyhľadáva knihy s potrebou hlbšieho zamyslenia, obľubuje skôr humorne ladené či dobrodružné príbehy.
7. Inrovertný čitateľ – prečítanie knihy mu môže trvať dlhšie, keďže každá postava musí prejsť jeho komplexnou psychologicko-sociálno-behaviorálno-materiálno-vývinovou analýzou. Pokiaľ ho zaujme nejaká myšlienka, či veta, dokáže nad ňou stráviť čas, ktorý by niekomu postačoval na prečítanie niekoľkých ďalších kapitol. Dej jednoducho nečíta, ale ho silne prežíva.
8. Knihožrút – jeho heslom je: nie je dôležitá kvalita, ale kvantita. Doslova „hlce“ jednu knihu za druhou, bez ohľadu na žáner. Má výborný prehľad, no máloktorá kniha dostane šancu dotknúť sa jeho vnútorného sveta.

9. Sviatočný čitateľ – v zime siaha po knihách, vychutnáva si ich pri šálke horúceho čaju, s výhľadom na padajúci sneh či horiaci oheň v krbe. Cez vianočné prázdniny prečíta niekoľko kníh. S príchodom jari ich však ukladá späť na poličku, kde na ne až do ďalšej zimy sadá prach.

10. Trendový čitateľ – číta len vychytené tituly s masívnou marketingovou kampaňou. Pokiaľ sa mu nejaká kniha takýmto spôsobom dostane do pozornosti, siaha po nej.

11. Zberateľ kníh – kníh má plné poličky, skrinky a zásuvky, no prečíta len malé percento z nich. Napriek tomu však v kníhkupectve nikdy neodolá nejakej novej knihe, dúfajúc, že raz ich prečíta naozaj všetky.

12. Spisovateľ hľadajúci inšpiráciu – knihy miluje, pretože sám jednu píše. V čítaných knihách hľadá inšpiráciu a v každej nájde niečo, čo ho nejakým spôsobom posunie vpred.

13. Kritik – v každej knihe nájde niečo, čo by jej vytkol, a niečo, čo by spracoval určite lepšie. Ak by napísal knihu on, určite by bola dokonalá a najpredávanejšia.

14. Knihomoľ telom, srdcom i dušou – knihy pre neho nie sú záľubou, ale životným štýlom. Niektoré z nich len prejde rýchločítaním, no do niektorých sa úplne ponorí a ich posolstvo si zapamätá navždy. Pri výbere kníh ide ako na kvalitu, tak aj na kvantitu (spracované podľa booklikes.com).

Kniha je pre čitateľa nielen nevyčerpateľným zdrojom estetických zážitkov, nových typov krásy, ale aj ozajstnou studnicou právd o živote.

2. PEDAGOGICKÉ SÚVISLOSTI ROZVÍJANIA ČITATEĽSTVA DETÍ

Pedagogická teória a prax považuje čítanie a čitateľskú gramotnosť za predpoklad rozvíjania kľúčových spôsobilostí a kompetencií. Ide predovšetkým o základné predpoklady, spôsobilosti pre procesy učenia sa, ale čoraz častejšie sa v tejto súvislosti spomína aj rozvíjanie emocionálnej stránky žiaka a jeho vzťahu k čítaniu. Čítanie a čitateľstvo v akejkoľvek podobe je podmienkou nielen osobnostného rozvoja jedinca, ale i predpokladom výchovy generácie tvorivých osobností pre budúcnosť.

Pri nadobúdaní čitateľskej gramotnosti dieťaťa ide na jednej strane o rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, na druhej strane o rozvíjanie emocionálnej stránky podporovanej receptívno-zážitkovými procesmi. Tieto procesy sa podieľajú na rozvíjaní záujmu o čítanie, nadobúdaní estetických skúseností dieťaťa s literárnym textom a pod. To, čo považujeme za najzávažnejšie, je vytváranie si vzťahu dieťaťa k čítaniu. Znamená to, že žiak – čitateľ nadobúda vnútornú potrebu čítať si, čítanie ho baví, robí si poznámky o tom, čo prečítal, vo voľnom čase častokrát uprednostní čítanie pred inými aktivitami. To je charakteristické pre rozvíjajúce sa čitateľstvo žiakov.

Proces vzniku čitateľstva neprebíha podľa konvenčnej predstavy: zvládnutie techniky čítania, nadobudnutie plynulosti a výraznosti čítania, rozvinutie porozumenia textu a až následne sformovanie aktívneho čitateľa.

Porozumenie textu je možné monitorovať priamo na vyučovaní, počas hlasného čítania. Výhodou je jeho časová nenáročnosť, aj to že dieťa je na hlasné čítanie zvyknuté, necíti sa byť ohrozené, čo eliminuje možnosť zlyhania účinkom stresu. O čitateľskej úrovni žiaka a porozumení textu veľa napovedá jeho verbálne aj neverbálne správanie v procese čítania. Učiteľ priamo overuje porozumenie na základe správnosti, plynulosti, výraznosti čítania a tiež na základe jeho neverbálnych prejavov.

Tento vývoj schopnosti čítania nie je lineárny, ale je zložitejší. Doterajšie výskumy ukazujú, že k rozvoju čitateľstva neprispieva len vlastné čítanie a motivácia k nemu, ale aj predčítanie textov rodičmi, prarodičmi, pedagógmi a inými dospelými, čo má v tejto fáze nezastupiteľnú rolu. Ak si deti a mladí ľudia vzťah k čítaniu do určitého veku nevytvoria, tak už neskôr ho nemajú na čom stavať. Cieľom primárneho vzdelávania je okrem rozvíjania schopnosti čítať, rozvinúť i vzťah žiakov k čítaniu a literatúre.

R. Rusňák, M. Andričíková a E. Pršová (2011, s. 488) tvrdia, že z nečitateľov, ktorí sa z primárneho stupňa posunú do sekundárneho, sa už zväčša čitateľa nestanú. Pre rozvoj a kultiváciu detského čitateľstva je potrebné didakticky kvalifikovane ovplyvňovať detskú čitateľskú skúsenosť tak, aby sa čiastkové čitateľstvo dieťaťa zmenilo na

integrované. Schopnosť čítať a vzťah k čítaniu sa rozvinie len čítaním a ich rozvoj závisí od kvality čítania a vytrvalosti čitateľa. Množstvo čítania jedinca súvisí s rozvíjaním jeho kognície. Jedná sa o nadobúdanie poznatkov jazyka a o jazyku, o zvyšovanie rozsahu slovnej zásoby, o zlepšovanie pravopisu a porozumenia čítanému textu, o tvorbu výpovedí na zdieľanie zážitkov z prečítaného, potenciálne o pokusy tvoriť literárne texty. Čítaním sa rozvíja aj socio-emocionálna a hodnotová stránka jeho osobnosti. Množstvo a intenzita čítania úzko súvisí s čitateľstvom jedinca.

V tejto publikácii chceme prezentovať, ako môže iniciatíva a zanietenie pozitívne ovplyvniť rozvíjanie čitateľstva detí. Vyzdvihneme potrebu spolupráce sociálneho prostredia detí, ktoré netvorí len profesionálni učitelia a vychovávatelia. Patria doň najmä rodičia, prarodičia detí, ale i zaníetení dobrovoľníci z radov študentov učiteľstva, umelcov, spisovateľov, redaktorov a iných dospelých.

2.1 Druhy čítania a čitateľstvo detí

Čítanie možno považovať za bránu do sveta poznania, emócií a postojov. Dnes hľadáme rôzne cesty k oživeniu čitateľských tradícií v našich školách a rodinách. K tomu, aby sa človek mohol stať čitateľom potrebuje najmä zvládnuť čítanie.

Podľa Z. Kubíkovej (2015) existuje množstvo rôznych druhov čítania s ohľadom na spôsob ich realizácie aj využitia z pohľadu čitateľa aj učiteľa. Ide o *hlasné čítanie*, ktoré sa využíva v nižších ročníkoch na zdokonaľovanie techniky čítania. Čitateľ si pri ňom uvedomuje prácu s vlastným hlasom a učiteľ zároveň kontroluje jeho techniku čítania a na základe toho predpokladá porozumenie čítaného textu. Naň nadväzuje *hromadné čítanie* žiakov, kedy jeden z nich číta a ostatní jeho čítanie sledujú zrakom. *Zborové* (simultánne) čítanie sa osvedčilo najmä v 1. ročníku, pretože žiaci pri ňom strácajú ostych a učia sa spoločne pri čítaní dýchať a pracovať s hlasom. Pri *tichom čítaní* si čitateľ číta sám pre seba. V škole sa používa pri samostatných úlohách. Učiteľ môže na základe interpretácie obsahov po tichom čítaní žiakov zisťovať úroveň porozumenia textu a schopnosť samostatne pracovať s knihou. Vyššou formou čítania je *kritické čítanie*, pri ktorom čitateľ text analyzuje a následne kriticky hodnotí. Spravidla si kladie otázku „prečo?“. *Informačné čítanie* sa môže realizovať ako hlasné aj tiché čítanie s cieľom získať nové poznatky. *Selektívnym čítaním* sa môže čitateľ predbežne zoznamovať s textom, alebo sa v texte zameriava len na tie pasáže, ktoré ho zaujímajú. Môže prejsť do *orientačného čítania* v skokoch, pri ktorom sa zameriava len na meno autora, na názvy kapitol z obsahu, na ilustrácie a podobne. *Ruptúrovité čítanie* je nesúvislé čítanie s prestávkami, pri ktorom čitateľ číta detailne. Nejde len o získavanie informácií, ale aj o uvažovanie o prečítanom. Vrcholom čitateľstva je *tvorivé čítanie*, ktoré si vyžaduje od čitateľa pokročilejšie všeobecné a literárne poznatky aj životnú skúsenosť. Získané informácie žiak využíva pri riešení problémových situácií v rôznych príležitostiach (Kubíková, 2015).

Všetky druhy čítania smerujú k *rekreačnému čítaniu*, ktoré žiak realizuje vo voľnom čase na základe vlastného slobodného rozhodnutia a môže byť súhrnom viacerých druhov čítania. Okrem poznania mu prináša aj emocionálne prežívanie a

literárny zážitok. Čitateľ sa rodí na vyučovaní čítania a literárnej výchovy ale aj v rekreačnom čítaní.

Predmetom školskej literárnej výchovy je umelecká literatúra. Počúvaním a vlastným čítaním detskej literatúry sa žiak vpravuje do procesu komunikácie čitateľa s umeleckým textom. Začína sa tak veľmi zložitý a psychicky náročný proces vnímania, prežívania, porozumenia, vlastnej interpretácie a hodnotenia literárneho textu. Pršová (2011) hovorí o nadobúdaní literárnej kompetencie, ktorého predpokladom je porozumenie textu a zručnosť čítania s porozumením.

Podľa L. Lederbuchovej (2004) si žiak prostredníctvom umeleckej literatúry obohacuje vnútorný život emocionálne aj esteticky. Literárne obrazy podnecujú predstavivosť a fantáziu čitateľa, sú výzvou na hodnotenie zobrazovaného, provokujú citové prežívanie, ale formujú aj jeho postoje.

Každé čitateľstvo je individuálny neopakovateľný proces osvojovania mnohovýznamovosti literárneho diela. Rozvíja vnímanie a skúsenosti čitateľa (Šimonová, 2000).

Významovo rozlišujeme štyri hierarchické pojmy súvisiace s čitateľstvom:

1. 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.
2. 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.
3. 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 motívmi a orientáciou osobnosti.
4. 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).

Rozvíjanie čitateľstva nevnímame len ako súčasť vzdelávacích cieľov školy. Chápeme ho ako platformu rozvíjania emocionálnej stránky osobnosti žiaka, ktoré je v dnešnom na výkon zameranom školskom systéme poddimenzované. Súhlasíme s B. Šimonovou (2000, s. 16), že literárne poznávanie by nemalo byť len nástrojom ďalšieho vzdelávania, ale aj rozvíjania jeho osobnosti, ktorej súčasťou sú popri vedomostiach aj city, rozvoj jeho emocionálnej vnímavosti.

Výskumy a školská politika upozorňujú na problém s čitateľstvom a čitateľskou gramotnosťou žiakov. Štúdia (Renuga, Kanchana, 2015) poukazuje na potrebu chápania žiackej koncepcie čítania, ktorá je východiskom pre podporu čítania a zvyšovanie záujmu o čítanie. Pod koncepciou čítania sa rozumie spôsob čítania a prístup k nemu. Dôležitú úlohu pri rozvíjaní čitateľských návykov zohrávajú aj potreby a záujmy žiakov.

2.2 Trendy v čítateľstve detí

Mnohé dnešné deti strácajú motiváciu k hlbšiemu vnímaniu literárneho textu. Je pre ne pohodlnejšie pozrieť si film a nenamáhať sa čítaním knihy. Tiež neustály tlak na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti školopovinných žiakov v rôznych domácich a medzinárodných meraniach spôsobuje, že žiaci vnímajú čítanie ako učebný výkon a nie ako záľubu. Podľa Hraškovskej (2015) na žiakov vplývajú aj zvyšujúce sa informačné nároky školy a spoločnosti, ktoré spôsobujú, že sa v kvante informácií začínajú strácať a nedokážu sami selektovať podstatné, kľúčové informácie.

Kríza čítania sa netýka len Slovenskej republiky a slovenských detí. Výsledky zahraničných výskumov (Rideout, 2014) v posledných rokoch dokazujú, 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 už len 33 minút (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). O poklese čitateľskej gramotnosti hovoria 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).

Existujú presvedčivé korelačné štúdie, ktoré dokazujú, že objem čítania detí má pozitívny vplyv na ich úspešnosť v učení (Stanovich, 1986). Autori D. Fisher a N. Frey (2018) naznačili spôsob, akým môžu učitelia tento vplyv dosiahnuť. Rozdelili zručnosti čítania na obmedzené a neobmedzené zručnosti. Obmedzené zručnosti čítania sú spojené s automatizáciou a plynulosťou čítania. Zahŕňajú fonemické povedomie, dekódovania písma a fonetiku. Neobmedzené zručnosti čerpajú z výdrže čitateľa a zahŕňajú slovnú zásobu a porozumenie textu. Obmedzené aj neobmedzené zručnosti čítania pozitívne vplyvajú na efektívne čítanie textov v škole aj mimo nej.

Pozoruhodná je korelácia medzi objemom dobrovoľného čítania žiakov mimo vyučovania a výsledkami testovania žiakov v čítaní. Žiaci, ktorí čítajú častejšie, mali vyššie štandardizované skóre v testoch čítania. Tiež sa predpokladá, že žiaci, ktorí čítali denne mimo vyučovania 21 minút prečítajú za rok viac ako 1,8 milióna slov. Naproti tomu žiaci, ktorí čítajú denne jednu minútu, prečítajú ročne len 8 000 slov (Anderson et al., 1988).

Rachel Levy (2011) vo svojej publikácii prezentuje rozsiahle vedecké dôkazy, ktoré poukazujú na to, že niektoré z odskúšaných a testovaných prístupov k výučbe čítania môžu byť kontraproduktívne a spôsobujú, že mnohé malé deti stratia dôveru vo svoje čitateľské schopnosti. Je potrebné sa zamyslieť nad súčasným čitateľským kurikulumom a spôsobmi akými sa dá rozvíjať čítanie a čitateľstvo detí a žiakov tak, aby zodpovedali meniacej sa gramotnosti 21. storočia. K tomu by mohli prispieť publikované výskumné zistenia a príklady dobrej pedagogickej praxe.

3. PREHĽAD ZAHRANIČNÝCH VÝSKUMOV A PROGRAMOV NA ROZVÍJANIE ČITATEĽSTVA, ČITATEĽSKÉHO ENTUZIAZMU ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Význam čítania a čitateľskej gramotnosti je predmetom mnohých výskumných projektov, ktoré skúmajú vzdelávací potenciál súčasných detí na celom svete. Vo vzdelávacom kontexte našej krajiny vyvolávajú zistenia z medzinárodných meraní čitateľskej kompetencie žiakov v 52 (PIRLS) a 72 (PISA) krajinách na celom svete obavy z budúcnosti detského čitateľa. Vzťah medzi záujmom o čítanie a úspešnými výsledkami učenia je nepopierateľný ako vo vzdelávacej praxi, tak i vo výskumných výsledkoch (VEGA čísla, reporty PIRLS). Súčasná virtuálna komunikácia a informatizácia, tzv. digitálna doba, v ktorej dominuje mediálne konkurenčné prostredie pohlcuje každého jedinca spoločnosti a ovplyvňuje konzumný životný štýl. To má silný dosah na formovanie súčasného detského čitateľa. Čas a priestor na čítanie pre potešenie v rámci nespočetného množstva rôznorodých a ľahko dostupných príležitostí. Diferencované rodinné prostredie nás vedie k prehodnocovaniu možností a spôsobov stimulácie a udržateľnosti detského záujmu o čítanie v inštitucionalizovanom prostredí školy.

Do úvahy je potrebné vziať zmeny v niekoľkých oblastiach:

- mení sa samotná forma kníh (e-knihy, audioknihy),
- preferenčná pozícia knihy ako takej medzi mnohými inými médiami klesá,
- variabilita a rozsah detských záujmov vo voľnom čase je oveľa väčší so stále novými možnosťami tráviť voľný čas dynamickejšie (nie sedením pri knihe), dynamika obrazu, zvuku vo virtuálnych médiách sú silnejšími atraktormi detskej pozornosti.

Záujem o čítanie a nadšenie z čítania (ako vyššia miera záujmu) sú určené pozitívnym vzťahom k čítaniu na základe motivácie. Ide najmä o vzbudenie a vzbudzuje túžbu po čítaní pre vlastnú potrebu a z vlastnej vôle. Čitateľ neočakáva žiadnu odmenu ani hodnotenie (Guthrie, 2013). Pre čitateľa sa samotné čítanie stáva formou odmeny a uspokojenia. Odhodlanie dieťaťa siahnuť po knihe a len tak si čítať je spontánne, nenútené, sprevádzané zvedavosťou, ktorá je vlastná každému jedincovi. Tvorbe modelu a realizácii intervenčného komunitného programu Čítame deťom, čítame s deťmi predchádzalo viacero výskumov v niekoľkých rovinách. Jednou z nich bola rovina skúmania existujúcich inštitucionalizovaných čitateľských programov vo svete, resp. v krajinách, kde žiaci v mladšom školskom veku dosahujú úspešné výsledky v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti PIRLS. Teoretická koncepcia v tejto

časti výskumu vychádzala zo skutočnosti, že základným predpokladom pre rozvíjanie a udržanie detského čitateľského záujmu (nadšenia) je také posilňovanie tohto záujmu, ktoré je čo najprirodzenejšie k ontogenetickej charakteristike čitateľa/dieťaťa mladšieho školského veku.

Vo výskume sme uplatnili prístup vnútornej analýzy „anatomickej“ štruktúry čitateľskej kompetencie s cieľom skúmať detský čitateľský záujem (nadšenie, entuziazmus) na motivačnej úrovni. Analyticko-štruktúrny rámec pre výskum detského čitateľského záujmu vychádzal z gradačných úrovní čitateľského záujmu na osi čitateľský záujem – čítanie pre potešenie – čitateľské nadšenie – čitateľský entuziazmus ako základu vnútornej motivácie detského čitateľa.

V nasledujúcej časti uvádzame zistenia z prehľadovej štúdie výskumov zameraných na rozvíjanie čitateľského záujmu a inštitucionalizovaných čitateľských programov zo zahraničia. Zistenia predstavovali koncepcnú východiskovú platformu pre tvorbu a realizáciu nášho komunitného programu na podporu čitateľstva *„Čítame deťom, čítame s deťmi“* (ďalej len ČDČD) pre žiakov mladšieho školského veku. Zároveň slúžia ako inšpirácia pre ďalšie tvorivé koncepcie iných programov, ktoré majú ambíciu podporovať detský čitateľský záujem a formovať horlivcov či nadšencov čítania.

Prehľad zistení uvádzame v 2 oblastiach:

1. oblasť výskumných zistení s použitím metódy obsahovej analýzy v publikovaných zahraničných vedeckých výskumoch zamerané na čitateľské kompetencie detí, ktorých riešená problematika sa explicitne alebo implicitne vzťahovala na čitateľský záujem (reading interest), čítanie pre potešenie (reading for pleasure), radosť z čítania (reading enjoyment), čitateľský entuziazmus (reading enthusiasm) čitateľov mladšieho školského veku;
2. oblasť výskumných zistení z obsahovej analýzy realizovaných inštitucionalizovaných programov v zahraničí, zameraných na rozvíjanie čitateľského záujmu (rôzneho stupňa) žiakov mladšieho školského veku.

3.1 Zistenia zo zahraničných výskumov zaoberajúcich sa čitateľským záujmom/radosťou z čítania/ čítaním pre potešenie čitateľov mladšieho školského veku

Kritériá výberu výskumných štúdií boli nasledovné:

- publikované výskumné zistenia v štúdiách sa vzťahovali na vekovú hranicu 5 – 14 ročných čitateľov;
- ukotvenie výskumov v európskom a mimoeurópskom kontexte sa vzťahovalo k vyššiemu ratingu dosahovaných výsledkov globálneho monitorovania čitateľskej kompetencie (PIRLS a PISA);
- zistenia v analyzovaných a porovnávaných štúdiách priamo alebo nepriamo odkazovali na čitateľskú motiváciu a čitateľský záujem;
- v medzinárodnom meraní čitateľskej gramotnosti žiaci v zahraničných krajinách stabilne vykazovali, a naďalej vykazujú, výsledky nad úrovňou slovenských žiakov/čitateľov.

Tabuľka 1 Prehľad vybraných výskumov zaoberajúcich sa čitateľským záujmom, čítaním pre potešenie (reading enjoyment) čitateľov vo veku 5 – 14 rokov (súčasťou tabuľky sú internetové zdroje)

[illegible]

2014	čitateľského záujmu 6-ročných detí.	a čitateľského záujmu ich detí. Najsilnejším faktorom v podpore a udržateľnosti detského čitateľského záujmu bola práve motivácia, stimulácia a podpora rodičom, aby sa aktívne spolupodieľali na rozvíjaní gramotnosti detí. <i>http://www.tandf.co.uk/journals Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940</i>
2011	Kanada Queen's University Kingstone Faculty of Education	Výskum zameraný na rozvíjanie (aj) detského čitateľského záujmu a jeho vzťah k čitateľským spôsobilostiam. Čitateľský záujem má len slabú súvislosť s rozvíjaním čitateľských spôsobilostí v prvých rokoch elementárneho vzdelávania. Čitateľský záujem je súčasťou iných významnejších prediktorov, s ktorými vykazuje vyššiu účinnosť v rozvíjaní čitateľských spôsobilostí a záujmu. Ide najmä o zvládnutie techniky čítania s počítačným porozumením textu v rodinnom prostredí v súčinnosti s odborným vedením stratégie počítačného čítania pedagógmi. <i>Journal of Research in Reading, v34 n3 p263-280 Aug 2011</i>
2017	China The University of Hong Kong The Chinese University of Hong Kong The Hong Kong Polytechnic University	Čitateľská gramotnosť žiakov a vplyv domáceho prostredia - PIRLS 2011 Hong Kong Autori: Wai Ming Cheung, Joseph W.I. lam Doewwn W.H.Au, Wndy W.Y.So, Yanli Huang, Hector W.H.Tsang Rodičovské prostredie je pri rozvíjaní čitateľského záujmu detí dôležité, a to väčšinou nepriamo, na základe dostupnosti kníh v domácej knižnici, a tým skoršou motiváciou k čítaniu so znížením vekovej hranice, kedy dieťa začína čítať. Motivácia k čítaniu je najefektívnejším vplyvným faktorom úrovne čitateľských spôsobilostí detí. Význam rodičovského vplyvu je považovaný za nepriamy (v porovnaní so západnými krajinami). Významnými sa javia dobré materiálne zabezpečenie rodiny a dostupnosť k inštitucionálnemu vzdelávaniu. <i>https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22041?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.sk, Psychol Schs. 2017,54:889-904</i>
	Portugal CARDET	Výskum zameraný na celoživotné čitateľstvo Life Long Readers 2.0 Reaseach Project Nº: 215 –IE01-KA201-008625 Žiaci, ktorí radi čítajú, majú doma knihy a väčšinou lepšie sociálne podmienky pre život. Niektorí žiaci majú problémy s dekodovaním textu aj vo vyššom veku (13-15 rokov). Príčinou je to, že žiak, ktorý nedokáže porozumieť čítanému, stráca motiváciu čítať. Za významný faktor motivácie k čitateľskému záujmu sa považuje výber textov a ich typologická rôznorodosť s cieľom poznania, ako ich môže žiak využiť v reálnom živote.

2015		http://lifelongreaders.org/resources/toolkit/english/files/assets/common/downloads/publication.pdf
Romania CARDET	Výskum zameraný na celoživotné čitateľstvo Life Long Readers 2.0 Reaseach Project N°: 215 –IE01-KA201-008625	Niekoľko významných ukazovateľov vo vzťahu k čitateľskému záujmu: mladí čitatelia v Rumunsku uprednostňujú nakupovanie kníh v online kníhkupectvách (vďaka nižšej cene) než v tradičných. Väčšinou uprednostňujú čítanie na moderných zariadeniach - smartfónoch a čítačkách. Dievčatá radšej čítajú texty v digitálnom formáte, zatiaľ čo chlapci uprednostňujú text vytlačený na papieri. Dievčatá majú výraznejšie nadšenie pre čítanie než chlapci.
2015		http://lifelongreaders.org/resources/toolkit/english/files/assets/common/downloads/publication.pdf
USA National Center for Family Literacy National Institute for Literacy New Hampshire	Vplyv profesionálne vedených intervencií na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v rodinnom prostredí.	Zapojenie rodičov do programov na rozvíjanie čitateľstva v súčinnosti s pedagógmi malo pozitívny vplyv na výsledky čítania detí. Intervenčné programy čítania boli rodičom poskytnuté na profesionálnej úrovni. „Vynútenie spolupráce“ s rodičmi zo strany pedagógov prostredníctvom odborne vytvorených intervenčných programov sa ukázalo mimoriadne efektívne. Stratégia z čitateľského programu bola dvakrát účinnejšia, ako by rodičia deti iba počúvali resp. kontrolovali ich čítanie a šesťkrát efektívnejšia než by rodičia dieťa iba nabádali k čítaniu.
2006		https://lincs.ed.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf

Uvedené publikované zistenia zo zahraničných výskumných štúdií a správ poukazujú na priamu koreláciu medzi úrovňou čitateľských kompetencií žiakov a ich čitateľským záujmom, ktorú podmieňujú:

1. faktory domáceho prostredia: materiálne zabezpečenie rodiny (vrátane dostupnosti k domácej knižnici), sociálny status rodičov, vzdelanie rodičov, ochota rodičov spolupracovať so vzdelávacími inštitúciami a učiteľmi, zohľadňovanie potrieb a tvorba čitateľských návykov v rodine.
2. faktory vonkajšieho prostredia: školské prostredie (osobnosť a úroveň čitateľských kompetencií učiteľa/ky), systémová podpora zo strany štátu a školského manažmentu.

3.2 Prehľad zahraničných čitateľských programov na podporu čitateľského záujmu/čítanie pre potešenie v mladšom školskom veku

V následnom prehľade uvádzame vybrané modely a formy na výskume založených programov rozvíjania čitateľstva v medzinárodnom kontexte. Výsledky

obsahovej analýzy programov predstavovali východiskový rámec pre konštruovanie komunitného čitateľského programu ČDČD v súlade s podmienkami (materiálnymi, personálnymi, obsahovými) vybranej základnej školy. Kritériá výberu zahraničných čitateľských programov boli nasledovné:

- programy vytvorené na báze výskumných zistení,
- publikačná dostupnosť,
- zhodný vek cieľovej skupiny mladšieho školského veku,
- transparentnosť a jednoznačnosť cieľa a koncepcie programu na podporu rozvíjania čitateľského záujmu (čítania pre potešenie),
- program krajiny, ktorá dosahuje výrazne lepšie výsledky v medzinárodnom testovaní čitateľskej gramotnosti v medzinárodných meraniach (PIRLS, PISA).

Sledované kategórie v obsahovej analýze jednotlivých zahraničných programov boli: cieľ a ideologický zámer programu, organizátor, cieľová skupina, časový rozsah trvania viac než 1 deň, spoluúčasť viacerých subjektov, typológia miesta realizácie, obsahová a organizačná koncepcia, jedinečnosť/ výnimočnosť koncepcie.

Tabuľka 2 Prehľad vybraných zahraničných čitateľských programov (založených na výskume podporujúcich čitateľský záujem, čítanie pre potešenie (reading enjoyment) čitateľov vo veku 5 – 14 rokov (súčasťou tabuľky sú internetové zdroje).

Krajina	Čitateľský program	Stručná interpretácia koncepcie programu v sledovaných kategóriách
USA štát Washington	Intervenčný program na podporu správneho čítania – Čitateľský program elementárneho čítania	Čitateľský intervenčný program vychádza z objemu výskumných dát za obdobie 30 rokov. Program je založený na overenej metodike čítania, ktorá umožňuje zmenu neurónovej siete u detských čitateľov, ak bol nesprávne riadený proces osvojovania si čitateľskej zručnosti. Program je koncipovaný s cieľom dosiahnutia takej činnosti mozgu čitateľa, ktorá rozvíja schopnosť jedince implicitne plánovať, koordinovať a integrovať početné nervové podnety v zložitom procese čítania. Program umožňuje takto transformáciu dieťaťa na horlivého a nadšeného čitateľa. Využíva online videokonferenčnú technológiu, online výučbu čítania pre jednotlivcov a skupiny rôznych vekových kategórií. Poskytuje odbornú podporu na zaškoľovanie tútorov na prácu s intervenčnými čitateľskými programami a konzultačné poradenstvo podľa špecifických požiadaviek záujemcov. Je profesionálnou podporou na rozvíjanie čitateľských spôsobilostí rovnako aj deťom s problémami komunikačných a čitateľských kompetencií. Je online dostupná celosvetovo. Ide o národnú podporu rozvíjania čitateľskej gramotnosti a čitateľstva zároveň. http://www.readright.com/
USA Jensen, Jakob; Imboden,	Vyhľadávanie senzácií a naratívny transport:	Program je založený na transportačnej teórii, ktorá umožňuje „ponorenie sa“ čitateľa do príbehu s cieľom mať vzrušujúci zážitok. Koncepcia programu je založená na myšlienke formovania čitateľov tzv. vyhľadávačov senzácií

Kristen; Ivic, Rebecca	Hľadanie senzácií vysokého stupňa v rozvíjaní detského čitateľského voľnočasového záujmu	vysokého stupňa (HSS high sensation seeking) výberom istého druhu detskej literatúry – vedeckofantastickej a fantasy, čím dochádza k eliminácii nudy v procese čítania a stupňuje sa napätie čitateľovej zvedavosti. Prieskumné zistenia z overovania programu potvrdzujú zvýšenie voľnočasového čitateľského záujmu, ktorý sa stupňuje pri vyhľadávaní príbehových senzácií vo vedeckofantastickej a fantasy literatúre. <i>Routledge. Available from: Taylor & Francis, Ltd. 325 Chestnut Street Suite 800, Philadelphia, PA 19106. Tel: 800-354-1420; Fax: 215-625-2940; Web site: http://www.tandf.co.uk/journals</i>
Česká republika Nezisková spoločnosť zameraná na podporu čitateľskej gramotnosti českých detí. Vznikla v roku 2006. Založila ju Eva Katrušáková.	Celé Česko čte dětem Celoštátny čitateľský program zahŕňa: Týždeň čítania deťom, Čítanie deťom v nemocnici, Moja prvá kniha, Babička a dedo do školy, Ateliér tvorivého písania, Konferencie a semináre, Zbierky kníh do nemocníc, Veľtrhy a bazáry, Vydávanie nových knižných titulov	Ideový zámer neziskovej organizácie Celé Česko číta deťom je prostredníctvom čitateľského programu tzv. spoločným viacgeneračným čítaním budovať pevné väzby v rodine pevné puto medzi rodičom a dieťaťom. Slogan "Pod', budem ti čítať", vyjadruje cieľové zameranie budovania pravidelného návyku k čítaniu (20 minút denne) spoločnými silami a substituuje tradičný postoj rodinného prostredia príkazu „Choď a čítaj si!" Program je založený na báze kontinuálnej spolupráce s kultúrnymi a vzdelávacími inštitúciami v mestách a obciach celej krajiny (napr. knižnice, nemocnice, detské domovy, domovy seniorov, kultúrne strediská, školy, centrá voľného času a pod.). Ide o spoluprácu pedagógov, rodičov, knihovníkov, vychovávateľov v detských domovoch, autorov, ilustrátorov detských kníh a pod. Do čitateľskej kampane sa dodnes aktívne zapojilo viac než deväťdesiat známych osobností zo sveta kultúry, umenia a športu. https://celeceskoctedetem.cz/
Česká republika	Rosteme s knihou Občianske združenie Svaz českých knihkupců a nakladatelů a jeho spoločnosť Svět knihy, s. r. o., od roku 2005 organizujú propagačnú kampaň na podporu čítateľstva	Program Rosteme s knihou s online podporou pre širokú verejnosť má koncepciu štruktúrovanú z radu sérií aktivít z oblasti literárnych a čitateľských súťaží, ankiet, knižných výstav, besied s autormi, literárno-výtvarných dielní, workshopov a online stránok oslovovať najmä detí predškolského a školského veku, rozvíjať a prehĺbovať ich literárne vzdelanie a čitateľskú vyspelosť, zlepšovať a obohacovať komunikačné schopnosti a všeobecné kultúrne znalosti. Ide o nekomerčnú činnosť založenú na spolupráci s profesijnými a mediálnymi subjektmi (všeobecne prospešné spoločnosti a inštitúcie, knižnice, nakladateľstvá a pod.). V súčasnej dobe program eviduje 46 oficiálnych partnerov. https://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/
Poľsko	Celé Poľsko číta deťom	Spoločnosť bola založená Irenou Kozminskou v roku 1998. Cieľom spoločnosti je podporovanie emocionálneho a psychického zdravia detí, rozvoj ich myslenia a morálky prostredníctvom osvetu, vzdelávania, pomoci

		a organizácie akcií zameraných na čitateľstvo a čitateľskú gramotnosť. Realizácia programu je založená na spolupráci s tisíckami dobrovoľníkov. Program je komplexom eventov a pravidelných podujatí (napr. Súťaž A. Lingren, Vzdelávanie čítaním, Rodinné čítanie a pod.). http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/o-fundacji
Rakúsko	Olympiáda v čítaní a učení	Žiaci v rámci projektovej kampane boli motivovaní k prečítaniu jednej knihy týždenne tým, že dostali tzv. "čitateľské pasy". Tie obsahovali knihy, ktoré prečítali s krátkymi hodnoteniami žiakov + 3- 6 čitateľských testov monitorujúcich rýchlosť čítania a porozumenia textu. https://www.skipcr.cz/dokumenty/ctenarstvi.pdf
Fínsko	Podpora čítaniu vo svetle zajtrajška	Program založený na spolupráci škôl, rodín, knižníc a miestnych a mestských samospráv. Koncepcia programu Radosť z čítania predstavuje komplex projektových námetov od malých až po komplexné, ktoré je možné bezproblémovo implementovať do bežného fungovania školy alebo knižnice. Metodické návody sú vytvorené s vysokou mierou adaptability pre rôzne typy škôl, rodín, knižníc a vekovú kategóriu detí. Zahŕňa alternatívne a inšpiratívne nápady, ktoré stimulujú nadšenosť z učenia sa a čítania (napr. literatúra v každodennom digitálnom živote, metódy tvorivého písania, filmy a videá ako inšpiratívny zdroj písania a čítania, knižnica ako mediálny edukátor, tabletmi k čítaniu, QR kódy ako motivácia k čítaniu, námety na literárne hry). Súčasťou programu sú podujatia a kampane (veľtrh čítania počas výučby, na kávičke o knihe, rodičovské večery s knihami, 15 minút denne čítame si niečo, virtuálne návštevy autorov, čítacie centrá a pod.). Program má rovnako online podporu pre širokú verejnosť na web. Stránke LUKUINTO.FI. http://www.lukuinto.fi/media/materialit/joy-of-reading-handbook.pdf
USA National Center for Family Literacy National Institute for Literacy New Hampshire	Vplyv intervencie na rozvíjanie gramotnosti v rodinnom prostredí s cieľom nadobudnutia čitateľských zručností deťmi	Programy rodičovskej intervencie na rozvíjanie gramotnosti sú založené na zaškolovaní rodičov pedagogickými odborníkmi v oblasti vhodných postupov čítania, ktoré umožňujú efektívne čítanie, ovládanie párových techník čítania, výberu vhodných kníh, využívanie tichého prostredia a optimálneho výberu vhodného času na čítanie s cieľom podnietiť záujem dieťaťa o čítanie, viesť interaktívne diskusie o knihách s deťmi. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf
Spojené kráľovstvo Veľkej Británie	Online dostupná webová stránka charity, poslaním	Webová stránka poskytuje mnoho inšpiratívnych programov s ideovou podstatou: Čítanie pre potešenie je pre detskú úspešnosť dôležitejšie než vzdelávanie alebo spoločenské postavenie. Pretože všetko sa zmení, keď je čítame.

Children Reading Agency	inšpirovať ľudí (vrátane detí), aby viac čítali, zdieľali svoje potešenie z čítania a rozširovali svoj obzor.	Program je založený na úzkej a permanentnej spolupráci škôl, knižníc a rodičov. Vysokú úspešnosť v zapájaní detí majú programy Letné čítanie, Letný beh s knihou, Chatterbox súťaže a pod.). Program významne pomáha pedagógom, rodičom a iným vzdelávacím inštitúciám v metodických stratégiách rozvíjania čitateľského záujmu dyslektikov a disgrafikov. https://readingagency.org.uk/children/
USA Florida Center for Reading Research Florida State University	Program na výučbu čítania všetkých žiakov na 1. stupni základnej školy	Intervenčné programy na rozvíjanie čítania (v zmysle metodickej pripravenosti učiteľov a spolupráce s inými subjektami) zamerané na používanie optimálnych inštrukcií pri výučbe čítania a metodických námetov na aktivity, ktoré pomáhajú prehĺbiť detský čitateľský záujem a vnímanie čítania ako zmysluplnej aktivity. Programy zahŕňajú spoluprácu s paraprofesionálmi, učiteľmi ostatných predmetov a pod. Materiálna dostupnosť literatúry rôznej náročnosti a obsahu je jednou zo základných podmienok programov. https://eric.ed.gov/?id=ED521606
UK National Literacy Trust	Program Premier League Reading Stars (PLRS) v gescii National Literacy Trust. PLRS je intervenčný čitateľský program pre deti vo veku 8-13 rokov pod vedením učiteľov a knihovníkov.	Program je ideovo založený na motivačnej sile futbalu ako národného športu, ktorý má deti inšpirovať k väčšiemu čitateľskému záujmu, a tým zlepšovať ich gramotnosť. Intervenčný program v rozsahu 10 týždňov pozostáva z 10 stretnutí na rozvíjanie gramotnosti s futbalovou tematikou. PLRS je v súlade s národným vzdelávacím programom. Prieskum potvrdil, že 10 týždňov takejto motivácie k čítaniu reprezentuje približne polročný progres v rozvíjaní čítania pre potešenie. Na konci programu detskí čitatelia zdvojnásobili čas venovaný čítaniu. Rovnako sa zlepšili v schopnosti vyberať si vhodné knihy podľa osobného záujmu. Rodové rozdiely neboli vo zvýšenom čitateľskom záujme preukázané. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560658.pdf

Na základe analýzy a komparácie programov na rozvoj čítania a čítania pre potešenie žiakov z rôznych krajín sme zostavili štrukturálne prvky pre tvorbu komunitného programu v konkrétnych podmienkach formálneho a neformálneho prostredia výchovy detí:

- prepojenie podporného domáceho prostredia so školskou inštitúciou,
- zavedenie mimočítankovej literatúry, ktorá podnecuje zvedavosť čítaného textu - pátračské senzácie v naratívnom texte,
- využitie tutorového čítania v mimovyučovcom školskom prostredí,
- vytváranie netradičného, flexibilne meniaceho sa čitateľského prostredia: čítanie v domove dôchodcov, detských nemocničných oddeleniach, v psích útlkoch,
- čítanie a diskusia o knihách s miestnymi, štátnymi a medzinárodnými autoritami (z rôznych oblastí kultúrno-spoločenského života),
- pravidelnosť dobrovoľnej dostupnosti voľnočasového čítania a školskej knižnice

- odborné poradenstvo pri vytváraní podporného domáceho prostredia na zvyšovanie detského čitateľského záujmu bez ohľadu na sociálny status
- využitie metodickej podpory zo strany neuroligvistických expertov učiteľom,
- rešpektovanie žánrového a tematického záujmu detského čitateľa;
- uplatňovanie inkluzívneho princípu v rozvíjaní čitateľskej zanietenosti;
- využívanie novodobých technológií,
- pravidelná a kontinuálna podpora čítania zo záujmu s minimalizovaním jednotvárnosti a stereotypu pri vytváraní pravidelnosti – návyku čítania.

Tieto štruktúrne prvky boli východiskom pre náš komunitný program, ktorý v nasledujúcej kapitole bližšie predstavíme.

4. KOMUNITNÝ PROGRAM „ČÍTAME DEŤOM, ČÍTAME S DEŤMI“

Príkladom dobrej praxe je čitateľský program realizovaný v rámci projektu VEGA 1/0455/18 a skúmanie jeho prínosov. V čitateľskom programe „*Čítame deťom, čítame s deťmi*“ sme sa zamerali najmä na voľnočasové dobrovoľné čítanie detí mimo školského vyučovania. Program sme počas deviatich týždňov realizovali v školskom klube detí v jednej základnej škole v Banskej Bystrici. Naším cieľom bolo dosiahnuť to, aby žiaci vo voľnom čase čítali v čo najväčšej miere. Ak majú žiaci s čítaním problém a doma nečítajú s rodičmi, súrodencami ani samostatne, nemôžeme čakať, že sa ich čitateľstvo bude rozvíjať. Čitateľské programy na školách by mali byť projektované a realizované tak, aby existovali presvedčivé dôvody na samostatné čítanie žiakov vo voľnom čase. V programe na rozvoj čítania a čitateľstva nie je vhodné opakovať rovnaké stratégie a aktivity ako počas vyučovania. Čítanie počas školského vyučovania považujú deti často za súčasť učenia sa a školských povinností. Ide o to, aby žiaci boli motivovaní ku každodennému čítaniu, ktoré by pre nich predstavovalo relax po vyučovaní a spontánne sa k nemu vracali.

Komunitný program „*Čítame deťom, čítame s deťmi*“ sa realizoval v školskom klube detí v jednej základnej škole v Banskej Bystrici. Program bol súčasťou vedeckého programu VEGA 1/0455/18 *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku*. Jednotlivé stretnutia programu mali charakter čitateľských dielní. Striedali sa v nich podobné kroky, najmä konzultácia a čitateľská reakcia. Program pozostával z **deviatich stretnutí**, v spolupráci so študentkami 2. ročníka Mgr. študijného odboru Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a študentami 3. ročníka Bc. štúdia Predškolská a elementárna pedagogika na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Jednotlivé stretnutia boli organizované v spolupráci s externými subjektami – hostia z mimoškolského prostredia. Vďaka programu sa vytvorila určitá komunita čitateľov, v ktorej sa žiaci nezaujímalí len o čítanie, ale vytváralo sa medzi nimi spoločné zdieľanie o prežívaní, poznaní a dojmach z čítania. Môžeme teda povedať, že týmto mal program charakter nadväzných čitateľských dielní.

Prvé, úvodné stretnutie, tzv. **Knižný happening**, ktoré sa konalo 8. októbra 2019, bolo realizované študentkami 3. ročníka bakalárskeho štúdia programu Predškolská a elementárna pedagogika. Žiaci boli prostredníctvom aktivít vychádzajúcich z posolstiev rozprávky Márie Ďuríčkovej O Gulčkovi Bombuľkovi vtiahnutí do jej deja a konaní postáv.

Happening ako performatívna činnosť s edukačným presahom otvoril projekt čitateľského programu. V našom čitateľskom programe sme prezentovali akčnú

špecifickú umeleckú formu, podstatou ktorej je živé predvádzanie myšlienky alebo témy literárneho príbehu v určitom reálnom priestore a čase v priamej (najmä spontánnej) interakcii s divákom, v našom prípade žiakmi – čitateľmi. Išlo o prepojenie života, školy a umenia. V edukačnom procese happening možno charakterizovať ako stratégiu tvorivej dramatiky. Realizátormi a aktérmi môžu byť v podstate všetci zúčastnení – rovesníci, žiaci vekovo starší, stredoškolskí a vysokoškolskí študenti, stredoškolskí a vysokoškolskí učitelia, vychovávatelia, dobrovoľníci rôznych profesií a pod. Realizátori happeningu neúčinkujú ako herci ani nereprezentujú fiktívne postavy z literárnych diel, ale reprezentujú samých seba v reálnom časopriestore. Happening nemá pevný scenár. V tom je jeho čaro. Interpretácia je spojená s improvizáciou, avšak jeho tvorcovia majú vopred určené významové poslanstvo, ktoré je v happeningu prijímané aktérmi. Myšlienkové poslanstvo je podporované fantáziou a originalitou účastníkov (Kováčová – Švecová & Simanová, 2020). Deti mali možnosť si slobodne a spontánne vybrať z desiatich happeningových klubov a pridať sa k jeho aktivitám v priestoroch interiéru a exteriéru ZŠ. Mohli napríklad spievať, tancovať, pantomimicky stvárniť, čím by mohol kúsok vlny byť. Deti mohli kúsky vlny merať, prepočítavať jednotkové miery, porovnávať dĺžku, škálovať a vytvárať z vlny farebné bombuľky. Mohli cez malé otvory hádať hmatom, čo majú v ruke a potvrdiť tézu, že v prírode je základným tvarom zaoblenie a nenájdeme v nej pravý uhol. Mohli sa hrať hry s hracou kockou, riešiť rôzne úlohy (matematické, prírodovedné, technické, literárne, hudobné, výtvarné, pohybové). Mohli si vyrábať záložky do kníh, čítať úryvky z knižky O Guľkovi Bombuľkovi a vymýšľať jeho nové príhody a reflektovať svoje zážitky, ktoré im sprostredkovali významové poslanstvá diela.

Druhé stretnutie s názvom **Knižný trh**, sa konalo 15. októbra 2019, v spoločnej réžii všetkých šiestich študentiek Mgr. štúdia, ktoré sa na programe podieľali. Každá zo študentiek pracovala počas programu s iným literárnym žánrom. Žiaci mali teda možnosť výberu kníh, podľa žánru aký preferujú. Knižná „tržnica“ im umožnila „zoznámiť sa“ s knihami tak, že k jednotlivým knižným stánkom sa žiaci presúvali slobodne, na základe svojho momentálneho naladenia a záujmu. Mohli si listovať v knihách, pracovať s ilustráciami, rozprávať sa o knihách, tvoriť záložky do kníh a pod. Každý knižný stánok reprezentoval určitú tému, ktoré boli kontrastne formované: univerzálne – unikátne, fantastické – reálne, náučné – dobrodružné, chlapčenské – dievčenské, s dievčenskou hrdinkou. Na tomto stretnutí mali žiaci možnosť „zoznámiť sa“ s knihami, mali možnosť voľného presúvania sa medzi jednotlivými stánkami s knihami, listovať si v knihách, pracovať s ilustráciami, rozprávať sa o knihách, tvoriť záložky do kníh a pod. Mohli si vybrať knihy z rôznych stánkov, v ktorých boli knihy usporiadané podľa tém. Témy boli zoradené v kontrastných dvojiciach: univerzálne – unikátne, fantastické – reálne, náučné – dobrodružné, chlapčenské – dievčenské, s dievčenskou hrdinkou.

Na tretie stretnutie s názvom **Unikátnosť a jedinečnosť v detskej literatúre** (22. októbra 2019), bol ako hosť prizvaný herec, režisér, umelecký lektor Mgr. Art. Igor Šimeg, ktorý žiakom čítal úryvok z knihy od Romana Brata Môj anjel sa vie biť. Táto čitateľská dielňa poskytla deťom podľa autoriek Z. Kováčovej-Švecovej a L. Simanovej (2020) možnosť nazrieť do vnútorného sveta 11-ročného chlapca, ktorý sa musí vyrovnávať s nespravodlivosťou, útokmi, ponižovaním. Čitatelia sa vďaka umeleckému

čítaniu mohli empaticky identifikovať s obeťou šikanovania a ocitnúť sa v situáciách, ktoré môžu na „vlastnej koži“ zažiť. Pociťiť, aké to je, keď je niekomu ubližované. V diele silu a odvahu nachádza hlavný hrdina vo svojom vnútri, aby sa opäť raz ukázalo, že človek je sám strojom svojho šťastia. Medzi jednotlivými úryvkami z knihy boli pre žiakov pripravené rôzne aktivity vyplývajúce z čítaného úryvku.

Metodický postup stretnutí, kde deti pracovali s niektorou z vybraných kníh autorky nastavili podľa krokov: 1. LADÍME SA NA PRÍBEHY – motivačná časť; 2. HOSTĽ ČÍTA UMENIE (dobrovoľníci predčítavajú úryvok z diela); 3. CHCEM - NECHCEM SA O PRÍBEHU ROZPRÁVAŤ (spontánne zdieľanie emócií a myšlienok z prečítaného); 4. ZÁBAVA INŠPIROVANÁ PRÍBEHOM (aktivity s pozitívnym ladením a zábavou); 5. PRÍBEH MI TO POVEDAL (reflexia čitateľov o vnímaní posolstiev).

Štvrté stretnutie s názvom **Fantazijný svet a fikcia v detskej literatúre** sa konalo 29. októbra 2019 a bolo zamerané na fantasy literatúru. Pracovalo sa s dielom Chlapec s očami ako hviezdy od autora Pero Le Kvet. Podľa Z. Kováčovej – Švecovej a L. Simanovej (2020) je špecifikom tejto knihy to, že všetky postavy, ktoré v nej žijú, už čitateľ pozná z iných detských kníh a má teda jasnú predstavu o ich konaní a charaktere. Vďaka hre a nonsensu, ktoré sú miestami pretavené až do absurdity, sa čitateľ ocitne v priestore knihy, kde je možné všetko a fantázia nemá hranice. Snívať a vymýšľať je preto dovolené, ba priam žiaduce. Kniha je spracovaná veľmi pekne aj dizajnovo, nachádzajú sa v nej pekné ilustrácie, takže žiakov mohla zaujať aj po tejto stránke. Ako hosť sa spolupráce s deťmi chopila herečka a učiteľka herectva na Fakulte dramatických umení v Banskej Bystrici, pani Mgr. Art. Barbora Špániková, ArtD., ktorá sa na stretnutí zameriavala na rozvíjanie tvorivosti žiakov prostredníctvom tvorivej dramatiky. Tvorivé aktivity, ktoré so žiakmi počas tohto stretnutia pani Špániková realizovala, boli dopĺňané aj aktivitami študentiek, ktoré sa zameriavali predovšetkým na stimuláciu tvorivosti žiakov.

Na piate stretnutie s názvom **Dobrodružná literatúra s chlapčenským hrdinom** (5. novembra 2019), prijala pozvanie stará mama jedného zo žiakov. Žiakom čítala z knihy Kapitán Bombardák od autora Dava Pilkeya. Táto kniha zožala u žiakov veľký úspech, pretože sú v nej veselé obrázky a vystupuje v nej komiksový hrdina. Z. Kováčová – Švecová a L. Simanová (2020) vidia potenciál prínosu diela v konaní postáv. Dvaja detskí hrdinovia v nej ukážu všetkým čitateľom, v čom je sila priateľstva, ako sa dobré priateľstvo buduje. Odhalia, ale aj to, že keď sú spolu, život je väčšia zábava, ako keby bol každý sám. V tom je sila sociálneho prežívania a kontaktu. Naučia nielen chlapcov, ale aj dievčatá, ako chrániť tajomstvo, ako sa vymýšľajú žartíky. Spolu prekračujú hranice, čo ich privedie k poznaniu, že keď sa prekročia, určite to nebude bez následkov.

Šieste stretnutie s názvom **Próza s dievčenskou hrdinkou** (12. novembra 2019), sa nieslo vo filmovom duchu. Zavítal medzi nás pán spisovateľ Mgr. Milan Chovan, ktorý sa venuje písaniu kníh nielen pre deti. Na tomto stretnutí sa žiakom čítalo z knihy Marínka Somarínka od spisovateľky Marky Staviarskej. Veselý príbeh o malej školáčke, ktorá si v kolektíve spolužiakov hľadá svoje miesto a rozhodne sa to urobiť tým najneuveriteľnejším spôsobom, že nakrúti film. Má netypickú túžbu stať sa námorníčkou, ale veľmi rýchlo si uvedomí, že sa to zrejme nepodarí, tak o tom aspoň nakrúti film. Keby bola Marínka dospelá alebo chlapec, tak je situácia úplne iná. Vďaka príprave filmu získava nových priateľov medzi deťmi, ale aj dospelými. A so všetkými spolu

zažije kopu zábavných situácií. Významnou pridanou hodnotou je zobrazenie pozitívneho medzigeneračného vzťahu hlavnej hrdinky a starého otca (Kováčová – Švecová, Simanová, 2020).

Na siedme stretnutie s názvom **Reálny svet v detskej literatúre** (19. novembra 2019) boli ako hostia prizvaní redaktori z RTVS z Banskej Bystrice. Pracovalo sa s dielom od Petra Wohllebena s názvom *Počuješ rozprávať stromy?* Podľa Z. Kováčovej – Švecovej a L. Simanovej (2020) čitateľ v tejto knihe nájde veľa dôležitých informácií o tom, ako funguje les a jeho obyvatelia, pričom za obyvateľov autor nepokladá iba zvieratá. Za základ lesného spoločenstva určuje stromy, rastliny a zvieratá v symbióze. Dozvieme sa rôzne tajomstvá, zvláštnosti a triky tohto spoločenstva na prežitie, že existuje lesný internet, stromy v noci spia, či a ako sa rozprávajú, ale aj to, ako funguje lesný záchod pre zvieratá, prečo stromy nemajú v obľube psy, alebo ako funguje rodinný život v lese. Navyše sú v knihe typy na rozličné zmysluplné aktivity žiakov.

Predposledné stretnutie programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ s názvom **Univerzálna literatúra** (26. novembra 2019) oživilí divadelníci Divadla z kotelne Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, pod vedením pani Mgr. Zuzany Kováčovej Švecovej, PhD. Žiakom zahrali scénu z knihy *Prečo bývame za mestom* od autorov Petra Stamma a Jutty Bauer. Na pozadí príbehu trojgeneračnej rodiny sa nám odкрývajú obrazy súčasného človeka, kladú sa citlivé otázky, na ktoré si musí čitateľ odpovedať sám. Dokonca osobné a intímne detaily vzťahov jednotlivých postáv sú opísané iba ako objektívne fakty ako strohé záznamy, ktoré sa čitateľa dotknú, iba ak ich už zažil alebo zažíva. Aj preto je toto dielo vhodné na spracovanie v podobe študentského divadla pre deti. Študenti postavám vstúpili osobitý charakter a vlastným pričinením ich stvárnilí veľmi presvedčivo a reálne.

3. decembra 2019, sa konalo **záverečné stretnutie** tohto programu. Zúčastnili sa ho všetky študentky, ktoré boli do čitateľského programu zapojené. Spoločne so žiakmi zhodnotili priebeh celého programu. Snažili sa od žiakov zistiť ich spätnú väzbu a reflexiu. Žiaci na záver získali diplomy o absolvovaní tohto programu a sladkú odmenu.

Po pilotnom realizovaní čitateľského programu vznikla metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku autoriek Z. Kováčová-Švecová a L. Simanová s názvom „Čítanie a čitateľstvo slovenských detí“. Podľa autoriek metodiky je potrebné v čitateľských dielňach zachovať nasledovné princípy:

- princíp dobrovoľnosti,
- princíp variabilnosti,
- princíp konštantného vzbudzovania záujmu o činnosť,
- princíp demokracie a humanizmu,
- princíp interaktívnosti,
- princíp špecifickosti osobnosti detského čitateľa,
- princíp spolupráce,
- princíp intergeneračnosti (Kováčová – Švecová & Simanová, 2020).

Vo vedeckých, odborných, ale i laických kruhoch je vhodné rozvíjať diskusiu o súčasnom čitateľstve našich žiakov. Zdá sa, že mladí a budúci učitelia musia zásadne zmeniť svoj prístup k vyučovaniu literatúry a čítaniu, najmä k formovaniu čitateľstva žiakov.

Autorky výskumu čitateľstva slovenských, českých a poľských žiakov základnej školy (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2020), s využitím svojich výskumných zistení, uvádzajú niektoré aktuálne odporúčania pre učiteľov.

Učitelia by mali vedieť, že deti čítajú rady to, čo ich pobaví a rozosmeje, keďže humor je ich bytostnou prirodzenou súčasťou. Aktuálnosť tém je rovnako významným atraktorom s ohľadom na vek. Ide o knihy, ktoré im dajú zabudnúť na realitu, sprostredkujú zážitky hrdinov a hrdiniek, ktorí sú im blízki, a ktorým sa chcú podobať, knihy, ktoré obsahujú lásku, napätie, záhady, ale aj poučenie. Učitelia by mali poznať a nebáť sa rozširovať ponuku literatúry pre deti a mládež zodpovedajúcu ich meniacim sa potrebám a očakávaniam. Odporúčame učiteľom reagovať na nové požiadavky žiakov, ktorí chcú čítať nielen tlačené, ale aj digitálne knihy. Tlačené knihy a elektronické čítanie materiálov sa môžu vzájomne dopĺňať. Učitelia, ktorí vedú školské knižnice, by okrem možnosti čítania tlačенých kníh mali zabezpečiť, aby žiaci mohli čítať texty na rôznych digitálnych zariadeniach. Zároveň by mali podporovať diskusie o knihách medzi rovesníkmi a kamarátmi priamo v škole alebo v komunitách "online/odline čitateľov". Žiakov možno zapojiť do komunit digitálnych čitateľov a pomáhať im hľadať knihy a príbehy v elektronických formátoch. Učivo literárnej výchovy má byť deťom prezentované atraktívne, bez vyvolávania pocitu zbytočnosti, nezmyselnosti a trápenia detí povinným čítaním a reprodukovaním. Literatúra môže prilákať vtedy, keď sa čitateľovi vie prihovoriť a uspokojiť jeho záujem a zvedavosť. Čitateľstvo je možné rozvíjať a využívať vo vyučovaní všetkých predmetov, nielen vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Čitateľstvo sa rozvíja nielen aktívnym povinným čítaním žiaka, ale aj počúvaním čítaných literárnych diel, zdieľaním literárneho zážitku, voľnou reprodukciou a reflexiou prečítaného. Vyšší záujem je potrebné 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 by mal poznať čitateľské záujmy žiakov potreby a postoje žiakov k čítaniu. Myslíme si, že 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 dielne, čitateľské krúžky a kluby. Čitateľskú klímu v nich podporovať využívaním sociálnych médií ako sú Instagram, Twitter a iné (Babiaková, Kasáčová & Cabanová, 2020, s. 99).

Výskumné zistenia o čítaní, čitateľskej gramotnosti a čitateľstve sú publikované vo vedeckých monografiách, ktoré prinášajú informácie o stave problematiky v našej krajine a v zahraničí. Ale spôsobilosť učiteľa získavať validné a reliabilné informácie o tom, ako realizuje profesijné činnosti a ako sa mu darí zavádzať nové postupy a stratégie vo vyučovaní, sa dá rozvíjať prostredníctvom učiteľského výskumu. Podľa Babiakovej (2013) ide o systematický zber a analýzu dát (kvantitatívny prístup) a interpretáciu zistených skutočností (kvalitatívny prístup), ktoré poskytnú škole informácie o profesijných činnostiach jednotlivého učiteľa, ale aj fungovaní školského vzdelávacieho programu. Na základe týchto informácií možno predpokladať a navrhovať jeho žiaduce zmeny.

A. Seberová a M. Malčík (2009, s. 98) píšú, že metodologické východiská pre učiteľský výskum nachádzame v akčnom výskume, ktorý je výskumnou stratégiou v

mnohých oblastiach profesijnej praxe. Akčný výskum navrhuje rôzne možnosti riešenia, aplikuje ich a overuje ich dopad. Prostredníctvom akčného výskumu sa môže učiteľ k téme alebo pedagogickej situácii stále vracaať a riešiť problém so stále sa lepšiacim porozumením veci.

Akčný výskum je proces cyklický (jeho kroky a postupy sa môžu opakovať), participatívny (žiaci aj učitelia vystupujú vo výskume ako partneri), kvalitatívny (preferujúci viac slová ako numerácie) a reflexívny (jeho vstupom i výstupom je kritická reflexia učiteľovho vyučovania). Pritom slovo výskum chápeme ako reflexiu a slovo akčný znamená konanie, riešenie problému. Učitelia často nedokážu odhaliť nedostatky svojej edukačnej činnosti a nevedia navrhnúť vlastné riešenia na ich odstránenie. Mali by preto vedieť využívať základné metódy pedagogického výskumu ako súčasť rozvoja autoevalvačných kompetencií (Babiaková, 2013).

5. AKČNÝ VÝSKUM ÚČINNOSTI ČITATEĽSKÉHO PROGRAMU

Po realizácii komunitného čitateľského programu nás najviac zaujímalo, aký vplyv bude mať program na rozvoj žiakov. Členky výskumného tímu vypísali témy diplomových prác, v ktorých sa študentky magisterského štúdia v programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie zaoberali tým, aký vplyv mal čitateľský program na žiakov. Vybrali sme tri príklady dobrej praxe, ktoré boli overované v procedúre akčného výskumu v reálnych triedach v škole. Nasledujúce podkapitoly vznikli výberom zo spracovaných tém v diplomových prácach:

- Rozvíjanie čitateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní – autorka Bc. Veronika Janetová, školiteľka doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.
- Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní – autorka Bc. Soňa Kasanová, školiteľka Mgr. Lýdia Simanová, PhD.
- Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku – autorka Mgr. et Bc. Lenka Ondrušová, školiteľka PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

Vo všetkých diplomových prácach študentky prezentovali výskum vplyvu čitateľského programu na rozvoj žiakov prostredníctvom akčného skúmania. Študentky boli participantkami čitateľského programu a pracovali s rovnakou výskumnou vzorkou žiakov.

Zároveň modifikované výskumné časti diplomových prác prezentujeme ako tzv. príklady dobrej praxe – v tomto prípade dobrej praxe písania diplomových prác. Jednak je to preto, že ich napojenosť na existujúci projekt VEGA pripravil pre ne solídny terén, kde prebiehalo aplikovanie programu pripraveného a realizovaného skupinou odborníčov v spolupráci so študentkami PF UMB. Ale aj preto, že bola intenzívne a cielene využitá ich aktivita v pedagogickom teréne. Tu si okrem štandardných úloh na praxi mohli získať výskumné dáta. Zároveň zdôrazňujeme, že zábery týchto diplomových prác mali komplementárne miesto v rámci projektu VEGA, a tvorba výskumného zámeru bola tímovo konzultovaná. Ich texty prešli nevyhnutnou redakčnou úpravou, výskumné dáta sú autentické.

5.1 Metodologická báza overovania programu

5.1.1 Hlavný cieľ, čiastkové ciele a výskumné otázky

Hlavným cieľom akčného výskumu bolo overiť pôsobenie komunitného čitateľského programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ na rozvoj žiakov.

Z hlavného cieľa vyplynuli viaceré čiastkové ciele. V tejto publikácii budeme prezentovať tri z nich:

1. Zistiť, či mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na tvorivosť žiakov.
2. Zistiť, či mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na záujem o mimočítankovú literatúru a čitateľské preferencie žiakov.
3. Zistiť účinnosť programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ na rozvoj pozitívneho vzťahu k čítaniu a čítateľstvu žiakov. Štrukturálny rozbor individuálnych významových percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzieb volených pojmov.

Výskumné otázky:

- Mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na úroveň základných znakov tvorivého myslenia žiakov?
- V ktorých znakoch tvorivosti žiakov (fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia) nastal najvyšší/najnižší posun?
- Ovplyvnil tento program tvorivé myslenie viac u dievčat alebo u chlapcov?
- Ovplyvnila nami realizovaná koncepcia čitateľského programu záujem o mimočítankovú literatúru u žiakov?
- Ako sa prejavuje súvislosť/korelácia medzi výberom žánrov mimočítankovej literatúry a rodom čitateľov/žiakov?
- Aké literárne žánre preferujú žiaci v ponúknutom výbere mimočítankovej literatúry?
- Prejavia sa zmeny v individuálnych významových percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzbách volených pojmov tematicky korešpondujúcich s rozvojom čítateľstva u dievčat mladšieho školského veku pred a po realizácii intenzívneho programu na rozvoj čítateľstva s názvom „Čítame deťom, čítame s deťmi“?
- Prejavia sa zmeny v individuálnych významových percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzbách vybraných pojmov tematicky korešpondujúcich s rozvojom čítateľstva u chlapcov mladšieho školského veku pred a po realizácii intenzívneho programu na rozvoj čítateľstva s názvom „Čítame deťom, čítame s deťmi“?

5.1.2 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorili žiaci 2. a 3. ročníka základnej školy v Banskej Bystrici, ktorí v školskom roku 2019/2020 navštevovali školský klub detí a v rámci činnosti klubu sa zúčastnili čitateľského programu (Tabuľka 1). Išlo o dostupný výber kompaktnej skupiny 25 žiakov, z ktorých 20 bolo žiakmi 3. ročníka, ostatných 5 žiakov navštevovalo 2. ročník. Teda boli to deti vo veku 7 – 9 rokov. Výskumnú vzorku tvorilo 16 chlapcov a len 9 dievčat. V tejto výskumnej vzorke sa nachádzala žiačka, ktorej bola diagnostikovaná dysgrafia. Iná žiačka mala diagnostikované poruchy učenia a vo

výchovno-vzdelávacom procese dosahuje veľmi slabé výsledky. Ďalší žiak má problémy s udržaním pozornosti a bola u neho diagnostikovaná porucha ADHD. Všetci títo žiaci navštevujú 3. ročník, a ani jeden z nich nemá počas vyučovania v škole asistentku.

Tabuľka 3 Výskumná vzorka

ročník	chlapci	dievčatá	Spolu
3.	12	8	20
2.	4	1	5
Spolu	16	9	25

Žiaci v týchto dvoch triedach základnej školy sú vedení k čítaniu od 1. ročníka triednymi učiteľkami. Väčšina z nich má osвоенú dobrú techniku čítania. Medzi žiakmi však môžeme postrehnúť značné rozdiely, najmä v ich pracovnom tempe. Väčšina žiakov uvádza pozitívny vzťah ku knihám. Ide prevažne o chlapčenské triedy, žiaci sú zväčša aktívni. Žiaci, ktorí tvorili výskumnú vzorku, navštevujú rôzne krúžky podľa svojich záujmov. Dievčatá navštevujú výtvarný krúžok, tanečný krúžok, spevácky krúžok, dramatický krúžok, atletický krúžok, plavecký krúžok a pohybové hry. Chlapci navštevujú futbalový krúžok, plavecký krúžok, pohybové hry, karate a judo. Jeden chlapec navštevuje dramatický krúžok.

5.1.3 Výskumné metódy a nástroje

Na dosiahnutie našich čiastkových cieľov sme použili niektoré metódy a výskumné nástroje, ktoré bližšie opíšeme.

Čiastkový cieľ 1: *Zistiť, či mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na tvorivosť žiakov.*

Vplyv čitateľského programu na tvorivosť žiakov sme zisťovali prostredníctvom Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia.

Torranceho figurálny test tvorivého myslenia (TTCT)

Test sa zameriava na meranie základných znakov tvorivého myslenia, ako je fluencia, flexibilita, originalita a elaborácia. Je založený na grafických odpovediach žiakov.

Podľa M. Jurčovej (1984) sa forma testu opiera o Torranceho zistenia, že najdôležitejšie produkty tvorivého myslenia sa vyskytli vo verbálnej a figurálnej forme. Nevylučuje to však, že sa môže vyskytovať aj v iných formách. Figurálne formy obsahujú tri aktivity. Produkty, ktoré sú výsledkom týchto aktivít hodnotí test v termínoch základných Guilfordových faktorov divergentného myslenia. V Torranceho testoch tvorivého myslenia sa chápu faktory divergentného myslenia nasledovne:

- počet relevantných (prijateľných) odpovedí udáva mieru fluencie,
- počet presunov (shifts) v myslení je mierou flexibility,

- štatistická infrekvencia – novosť, ktorá sa definuje ako infrekvencia nápadu v určitom referenčnom rámci odpovedí alebo miery, do akej odpoveď predstavuje odklon od zrejmejšieho a bežného, je mierou originality,
- počet detailov a špecifiká zahrnuté do odpovede sú mierou elaborácie (Jurčová, 1984).

Figurálny test pozostáva z troch úloh:

1. úloha – konštrukcia obrázka. Úloha spočíva v nakreslení obrázka žiakom s využitím farebného papiera oválneho tvaru, ktorý sa môže nalepiť kdekoľvek na čistý papier. Úlohou žiaka je nakresliť čo najzaujímavejší obrázok. V tejto úlohe sa hodnotí žiakova originalita a elaborácia (príloha 1).
2. úloha – dopĺňanie obrazcov. Úloha pozostáva z nedokončených, neúplných čiar. Žiak má dokresľovaním týchto čiar dať obrazcom zmysel, teda vytvoriť z nich nejaký predmet, zviera alebo iný obrázok. Táto úloha sa u žiaka zameriava na hodnotenie fluencie, flexibility, originality a elaborácie u žiaka (príloha 2).
3. úloha – kruhy. Úloha spočíva v tom, že žiak sa usiluje z kruhov, ktoré sú na predlohe vytvoriť čo najvyšší počet zmysluplných obrázkov, kde kruhy sú hlavnou časťou všetkého čo žiak vytvorí. Môže kresliť priamo do kruhov, mimo nich, medzi kruhy a môže kruhy aj spájať. Opäť ide o to, aby vytvoril čo najzaujímavejší obrázok. Hodnotí sa skóre žiakovej fluencie, flexibility a originality (príloha 3).

Čiastkový cieľ 2: *Zistiť, či mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na záujem o mimočítankovú literatúru a na čitateľské preferencie žiakov.*

Vplyv čitateľského programu na záujem o mimočítankovú literatúru u žiakov sme zisťovali prostredníctvom dotazníka.

Dotazník

Gavora (2008) tvrdí, že dotazníková metóda je najmä časovo veľmi efektívna. Za krátky čas je možné zozbierať veľké množstvo informácií. Bačíková-Janovská (2018) tvrdia, že výskumný nástroj dotazník má mnoho výhod, medzi ktoré patrí jednoduchosť administrácie, rýchlosť a úspornosť času, vyhodnocovanie a kódovanie získaných dát prebieha pomerne rýchlo a výhodou je i anonymita respondentov.

Pre tento cieľ bol použitý modifikovaný autorizovaný výskumný nástroj základným výskumným nástrojom bola modifikácia autorizovaného dotazníka „Dotazník na zisťovanie čitateľských preferencií žiakov mladšieho školského veku základnej školy (Babiaková, Kasáčová, 2018) projektu VEGA 1/0455/18 Výskum a rozvoj čítateľstva žiakov mladšieho školského veku. Modifikácia spočívala vo výbere 13 položiek (príloha 5), ktoré sa priamo viazali na literárno-žánrové spektrum čitateľského záujmu.

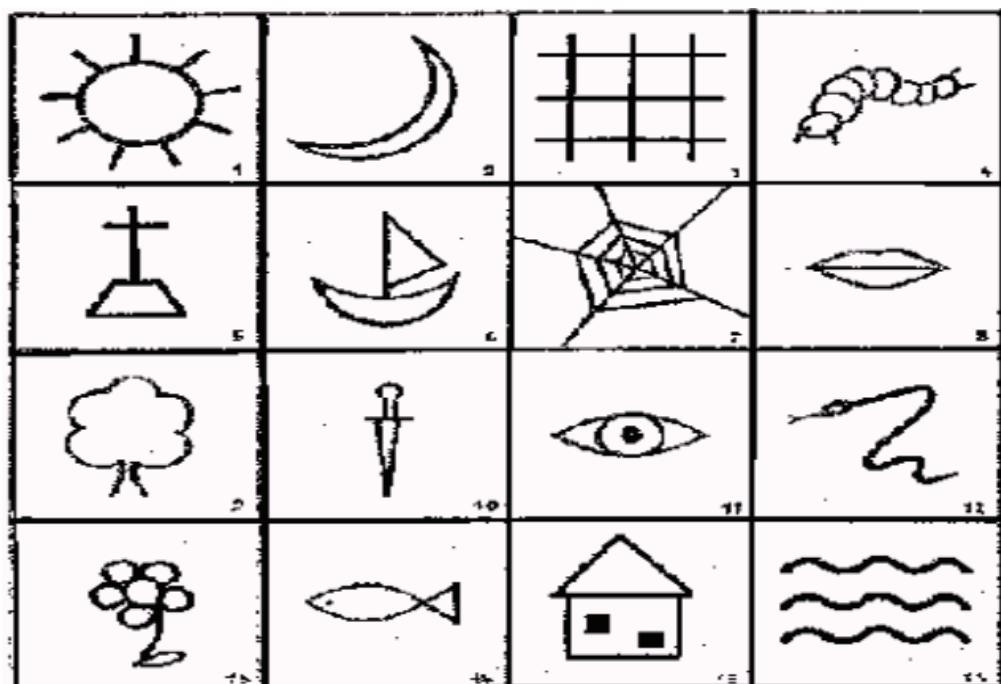
Čiastkový cieľ 3: *Zistiť účinnosť programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ na rozvoj pozitívneho vzťahu k čítaniu a čítateľstvu žiakov.*

Účinnosť programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ na rozvoj pozitívneho vzťahu k čítaniu a čítateľstvu žiakov sme zisťovali testom sémantického výberu.

Test sémantického výberu

Test sémantického výberu navrhol biochemik a psychiater J. Doležal. Neskôr sa tejto metóde bližšie venoval V. Smékal. Test sémantického výberu je psychodiagnostická metóda, ktorá umožňuje získavať mapy sémantického výberu posudzovanej osoby a sledovať zoskupenie pojmov do významovo podmienených skupín. Výskumník zvolí pre posudzovanú osobu individuálne primeranú zostavu pojmov, napr. mená osôb, názvy zamestnaní, významovo nejasné alebo konfliktné pojmy a pod. K tejto skupine pojmov priradí niekoľko párov referenčných pojmov, napr. radosť – smútok, pokoj – napätie, láska – nenávisť. Posudzovaná osoba je vyzvaná, aby ku každému z pojmov priradila osem zo šestnástich podnetov – slov alebo obrázkov. Zo zozbieraných dát sa vytvorí tzv. matica hodnôt, ktorá predstavuje počty zhodných hodnotení medzi voľbami pre jednotlivé pojmy. Na základe matice hodnôt výskumník zistí, ktoré pojmy posudzovaná osoba hodnotí podobne, ktoré rozdielne a aká je miera podobnosti medzi jednotlivými pojmami. Na záver výskumu výskumník prevedie analýzu matice z hľadiska výskytu významových skupín, do ktorých sa pojmy zoskupujú (dostupné na internete: https://www.psychodiagnostika-as.sk/Katalog_popis.asp?kod=632&ZozArg=1&Kateg=5/). Vzhľadom na to, že ide o psychodiagnostický nástroj, jeho použitie prebiehalo pod supervíziou psychologičky (školiťka).

Na účely výskumu sme vytvorili pre každého žiaka jeden záznamový hárok, ktorý obsahoval pätnásť pojmov – matematika, mama, otec, knižnica, škola, oddych, učenie, ja, rozprávky, čítanie kníh, učiteľka, zábava, časopisy, šport, mobil (PC). Uvedené pojmy zahŕňajú teda aj pojmy, ktoré korešpondujú s problematikou čítateľstva žiakov mladšieho školského veku. Ako referenčné pojmy sme vybrali radosť a strach. Súčasťou záznamového hárku boli aj stručné inštrukcie o tom, ako má žiak pri jeho vypĺňaní postupovať. K záznamovému hárku sme každému žiakovi rozdali šestnásť obrázkov. Na obrázkoch bolo zobrazených 16 rôznych symbolov – slnko, mesiac, mreža, dážďovka, kríž, plachetnica, pavučina, ústa, strom, dýka, oko, had, kvet, ryba, dom, vlny, pozri Obr. 1.



Obrázok 1 Test sémantického výberu.

Prostredníctvom testu sme realizovali štrukturálny rozbor individuálnych významových percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzieb žiakmi volených pojmov.

5.2 Prvý príklad dobrej praxe

Vplyv čitateľského programu na tvorivosť žiakov

Skúmanie bolo súčasťou diplomovej práce Veroniky Janetovej s názvom „Rozvíjanie čitateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní“. Práca vznikla pod vedením doc. PaedDr. Simonety Babiakovej, PhD. Cieľom práce bolo zistiť, či mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na tvorivosť žiakov.

5.2.1 Teoretické východiská výskumu

Pred samotným skúmaním sme zisťovali, či existujú výskumy, ktoré by sa zaoberali problematikou vplyvu čítania na tvorivosť žiakov. V roku 2019 vyšla na Slovensku publikácia N. Konrádyovej a M. Slavkovskej o vzťahu medzi čítaním kníh a verbálnou a figurálnou tvorivosťou adolescentov. Výskumnú vzorku tvorilo 169 respondentov vo veku od 10 do 15 rokov. Chlapcov bolo 89 (52,66%) a dievčat 80 (47,33%). Z nich bolo 63 (37,28%) aktívnych čitateľov. Výskum bol realizovaný na základnej škole v Košiciach v roku 2017. Testovanie tvorivosti žiakov prebiehalo pomocou Torranceho testov tvorivého myslenia. Výsledky tohto výskumu jasne preukazujú, že medzi čítajúcimi a nečítajúcimi adolescentmi sa prejavujú rozdiely v zisťovaných faktoroch tvorivosti – vo flexibilitate, originalite a elaborácii. Výnimku tvorí len fluencia, ktorá sa prejavuje množstvom nápadov a preukázalo sa to tak, že žiaci, ktorí boli označovaní za nečitateľov, nakreslili rovnaký počet obrázkov ako tí, ktorí boli považovaní za čitateľov. Nakreslené obrázky čitateľov v testoch sa však líšili kvalitou prevedenia. Čitateľia mali obrázky prepracovanejšie, originálnejšie, doplnené rôznymi detailmi, teda mali vyššie skóre v elaborácii (Konrádyová, Slavkovská 2019).

V ďalšom rozsiahlom výskume, ktorý realizoval A. Z. Wang v roku 2012 (Taiwan), sa potvrdila existencia pozitívnej korelácie medzi čítaním a tvorivosťou. Vo výskume sa uvádza, že pozitívny vzťah ku knihám koreluje s vyššou tvorivosťou. Naopak, negatívne postoje voči knihám, súvisia s oveľa nižšou úspešnosťou pri testoch kreativity. Wang (2012) to vysvetľuje tým, že kreativita sa spája s podobnými schopnosťami ako procesy čítania a písania. Schopnosti, ktoré utužujú procesy čítania a písania sú podobné (nie rovnaké) ako schopnosti, ktoré podporujú tvorivosť, napr. sloboda a schopnosť voľne rozprávať o svojich nápadoch, dôraz na sebaopoznávanie či pozornosť voči jednotlivcovi. Žiak si pri čítaní precvičuje myslenie, zdôvodňovanie, zapamätávanie, vnímanie nezvyčajného, analyzovanie, schopnosť kriticky myslieť a exploráciu. Autor vníma všetky tieto schopnosti ako možnosti stimulácie tvorivosti. Poukazuje na žiakov s nízkym skóre v testoch tvorivosti, ktorí uvádzali, že čítajú a píšú iba keď je to nevyhnutné. Pozitívne vzťahy medzi čítaním a tvorivosťou boli zistené aj pri čítaní rôznych článkov či časopisov a takisto aj pri čítaní online správ. Čítanie učebníc a blogov koreláciu nepotvrdilo. Zaujímavým je aj to, že vlastnosti, ktoré korelujú s tvorivosťou, sú podľa autora spojené len s čítaním, nenachádzajú sa napríklad pri počítaní príkladov z matematiky (Wang, 2012).

S predpokladom, že čítanie má vplyv na tvorivosť sa stotožňuje aj V. Howard (2011), ktorý tvrdí, že najmä čítanie krásnej literatúry priaznivo pôsobí na rozvíjanie predstavivosti a tvorivosti dieťaťa, zatiaľ čo čítanie náučnej a odbornej literatúry dieťa obohacuje o nové poznatky a vyvoláva v ňom skôr realistické ponímanie sveta. Za zaujímavý fakt pokladáme aj názor, že každý detský čitateľ sa pri čítaní dostane do bodu, ktorý nemožno pochopiť iba vďaka jeho už osvojeným čitateľským zručnostiam. Práve vtedy u žiaka nastáva moment, keď nastupuje kreatívne myslenie. A práve vďaka kreativitě je žiak schopný porozumieť celému čítanému textu.

K. P. Meera & P. Remya (2010) svojím výskumom realizovaným u anglických študentov preukázali súvislosť medzi výbornými akademickými výsledkami a vysokou úrovňou tvorivosti. Na základe tohto tvrdenia môžeme predpokladať, že vysoká úroveň tvorivosti súvisí aj s čítaním. Zistenia potvrdzujú, že učiteľ môže tvorivými cvičeniami a aktivitami na hodinách čítania pozitívne ovplyvňovať žiakov v ich tvorivosti. Ďalej uvádzajú, že žiak má na hodinách čítania skvelé príležitosti na vyjadrenie svojej kreativity, čo u neho môže vzbudiť lásku k čítaniu a ku knihám.

Autori P. L. Morgan & D. Fuchs (2007) uvádzajú, že čítanie má vplyv na fantáziu, podporuje myslenie a celkovo rozvíja intelekt dieťaťa. Ďalej uvádzajú, že vysoká úroveň čitateľských schopností žiakov súvisí s ich tvorivosťou.

K výberu Torranceho testu ako nástroja na meranie tvorivosti detí v realizovanom akčnom výskume nás viedol fakt relatívne častého použitia tohto testu v našich podmienkach. Súvisí to aj s možnosťou porovnávať výsledky nášho skúmania s inými slovenskými výskumami. Dôležitým faktorom pri výbere testu bolo aj to, že testom zistené znaky tvorivosti sú obsahovo veľmi blízke, práve tým prvkom tvorivého potenciálu žiakov, ktorým sme sa venovali v programe „Čítame deťom, čítame s deťmi“. B verziu testu sme volili preto, že je vhodná pre vekovú kategóriu detí od 5 rokov, teda aj pre obdobie mladšieho školského veku.

Torranceho test sme použili na začiatku v preteste a na konci v postteste ako súčasť programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“, pričom sme sa zameriávali na vyhodnotenie štyroch základných znakov tvorivosti – fluencie, flexibility, originality a elaborácie. Pri zadávaní a vyhodnocovaní testu sme spolupracovali s odborníkom z odboru psychológia.

Pri realizácii vstupného testu sme žiakom na úvod poskytli informácie o tom, že test nebude známkový ani inak hodnotený, aby to neovplyvňovalo ich výkon a motiváciu. Pred realizáciou testu sme si spoločne so žiakmi každú z troch úloh vysvetlili a až potom začali žiaci samostatne pracovať. Pri realizácii testu sme sa v triede snažili navodiť príjemnú a pohodovú atmosféru. Žiakov sme motivovali aj slovne, aby sa pokúsili vymyslieť a nakresliť čo najoriginálnejšie obrázky, také, aké by nenakreslil žiaden z ich spolužiakov.

Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, sme zvolili aj ako výstupné meranie akčného výskumu. Postupovali sme pri ňom rovnako, ako pri vstupnom meraní. Zisťovali sme ako a do akej miery sa žiaci prostredníctvom programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ v tvorivom myslení rozvinuli.

5.2.2 Výskumný súbor a fázy výskumu

Výskumný súbor tejto časti skúmania tvorilo všetkých 25 žiakov, ktorí navštevovali spoločne školský klub detí a pravidelne sa zúčastňovali čitateľského programu. Boli to žiaci tretieho ročníka (20) a druhého ročníka (5).

Vstupná fáza akčného výskumu prebiehala na začiatku septembra 2019, keď sme žiakov z výskumnej vzorky oboznámili s programom „Čítame deťom, čítame s deťmi“. Realizovali sme vstupné meranie tvorivosti žiakov pomocou Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia. V tomto mesiaci prebehlo aj spracovanie a vyhodnotenie získaných vstupných dát.

Fáza realizácie programu bola obdobím najintenzívnejšej pedagogickej práce. Program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ prebiehal 9 týždňov od októbra do decembra 2019 (kapitola 4).

Výstupná fáza bola realizovaná v polovici januára 2020, kedy sme žiakov v školskom klube detí navštívili posledný krát. Uskutočnili sme výstupné meranie prostredníctvom opätovného použitia Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia. Opätovným použitím tohto testu sme chceli zistiť, aký posun nastal u žiakov v jednotlivých znakoch tvorivosti po uskutočnení programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“. V nastávajúcich týždňoch, nasledovalo vyhodnotenie a spracovanie nadobudnutých výskumných dát.

5.2.3 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu Torranceho figurálneho testu tvorivého myslenia

Údaje, ktoré sme nadobudli z Torranceho figurálnych testov tvorivého myslenia sme podrobne analyzovali, vyhodnotili ich a následne sme vytvorili prehľadné tabuľky a grafy. Naším cieľom bolo zodpovedať výskumné otázky č. 1, č. 2 a č. 3.

Z dôvodu anonymity uvádzame len poradové čísla a rod žiaka. Pri analýze Torranceho testov tvorivosti sme spolupracovali s psychologičkou PaedDr. Janou Stehlíkovou, PhD., ako s členko projektu VEGA, z Katedry psychológie PF UMB v Banskej Bystrici, ktorá nám pomáhala s ich vyhodnocovaním.

Pokúsili sme sa zodpovedať prvú výskumnú otázku: *Mal program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vplyv na úroveň základných znakov tvorivého myslenia žiakov?*

Úroveň tvorivosti jednotlivých žiakov sme vyrátali pomocou váženého aritmetického priemeru. Stredová hodnota tvorivosti všetkých žiakov (medián) v preteste bola 15,8 a v postteste 21,8. Aritmetický priemer tvorivosti v preteste bol 15,7 a v postteste 21,3. Už z týchto čísel je zrejmé, že stupeň tvorivosti žiakov po absolvovaní čitateľského programu sa zvýšil. Na základe prvotných vyhodnotení konštatujeme, že najtvorivejším žiakom z celej výskumnej vzorky bol žiak č. 2, ktorý získal v oboch hodnotených testoch najvyššie skóre (hodnota 24 v preteste, hodnota 30,3 v postteste). Rovnakú hodnotu tvorivosti (hodnota 24) akú mal žiak č. 2, sme v preteste namerali aj u žiaka č. 4, v postteste však tento žiak získal nižšie skóre ako žiak č. 2 (hodnota 27,8). Najmenej tvorivým žiakom z celej výskumnej vzorky v preteste, bol žiak č. 3 (hodnota 9,3), ale na konci výskumu už dosiahol skóre 19,8. Môžeme

skonštatovať, že čitateľský program ovplyvnil pozitívne tak tvorivých žiakov, ako aj žiakov s nižšími hodnotami v teste tvorivosti.

Výsledky Torranceho figurálnych testov tvorivého myslenia pred realizáciou čitateľského programu a po jeho realizácii sme zaznamenali do tabuľky 4 a tabuľky 5.

Tabuľka 4 Výsledky jednotlivých žiakov v Torranceho figurálnom teste tvorivého myslenia – PRETEST

Poradové číslo	Fluencia	SH	Flexibilita	SH	Originalita	SH	Elaborácia	SH	Tvorivosť
1	13	3	11	4	11	4	6	1	10,3
2	31	9	25	9	30	9	10	3	24
3	12	3	8	2	12	5	5	1	9,3
4	30	9	23	8	34	10	9	2	24
5	16	4	15	6	13	5	4	1	12
6	24	7	22	8	16	6	2	1	16
7	16	4	15	6	15	5	5	1	12,8
8	15	4	14	5	13	5	1	1	10,8
9	18	5	17	7	12	5	25	5	18
10	32	9	24	9	29	9	10	3	23,8
11	18	5	12	4	12	5	2	1	11
12	20	5	19	7	11	4	0	1	12,5
13	19	5	13	5	13	5	18	4	15,8
14	17	4	14	5	18	6	6	1	13,8
15	16	4	12	4	24	8	22	5	18,5
16	16	4	14	5	12	5	1	1	10,8
17	14	3	13	5	16	6	4	1	11,8
18	20	5	16	6	21	7	12	3	17,3
19	16	4	12	4	15	5	10	3	13,3
20	15	4	12	4	15	5	9	2	12,8
21	22	6	15	6	27	9	15	4	19,8
22	22	6	18	7	22	7	10	3	18
23	22	6	16	6	31	10	20	6	22,3
24	23	6	17	7	19	6	9	2	17
25	25	7	22	8	16	6	5	1	17
Spolu	492	---	399	---	457	---	220	---	---
Medián	18	5	15	6	16	6	9	2	15,8
AM	19,7	---	16	---	18,3	---	8,8	---	15,7

Legenda  žiaci 2. ročníka;  3. ročníka

AM- aritmetický priemer; SH- stenová hodnota

(Zdroj: Janetová, V. (2020). *Rozvíjanie čitateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní*. [Diplomová práca] vedúca Babiaková, S. Banská Bystrica: PF UMB.)

Tabuľka 5 Výsledky jednotlivých žiakov v Torranceho figurálnom teste tvorivého myslenia – POSTTEST

Poradové číslo	Fluencia	SH	Flexibilita	SH	Originalita	SH	Elaborácia	SH	Tvorivosť
1	40	10	17	7	37	10	15	4	27,3
2	45	10	21	8	46	10	9	2	30,3
3	13	3	10	3	19	6	37	7	19,8

4	37	10	17	7	35	10	22	5	27,8
5	23	6	19	7	15	5	8	2	16,3
6	35	10	19	7	35	10	16	4	26,3
7	12	3	8	2	8	3	7	2	8,8
8	18	5	13	5	9	4	13	3	13,3
9	24	7	15	6	23	7	25	5	21,8
10	24	7	19	7	24	8	13	3	20
11	19	5	15	6	13	5	9	2	14
12	17	4	13	5	7	3	24	5	15,3
13	34	10	16	6	26	8	26	6	25,5
14	27	8	11	4	20	7	12	3	17,5
15	29	8	16	6	34	10	28	6	26,8
16	23	6	16	6	26	8	25	5	22,5
17	25	7	13	5	21	7	16	6	18,8
18	23	6	15	6	23	7	31	6	23
19	20	5	12	4	12	5	9	2	13,3
20	24	7	17	7	19	6	26	6	21,5
21	28	8	15	6	26	8	39	7	27
22	30	9	18	7	40	10	25	5	28,3
23	25	7	15	6	20	7	36	7	24
24	17	4	12	4	17	6	25	5	17,8
25	30	9	21	8	30	9	19	4	25
Spolu	642	---	383	---	585	---	515	---	---
Medián	24	7	15	6	23	7	22	5	21,8
AM	25,7	---	15,3	---	23,4	---	20,6	---	21,3

Legenda  žiaci 2. ročníka;  3. ročníka

AM- aritmetický priemer; SH- stenová hodnota

(Zdroj: Janetová, V. (2020). *Rozvíjanie čitateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní*. [Diplomová práca] vedúca Babiaková, S. Banská Bystrica: PF UMB.)

Druhá výskumná otázka: *V ktorých znakoch tvorivosti žiakov (fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia) nastal najvyšší/najnižší posun?*

Hrubé skóre, ktoré žiaci získali v teste v jednotlivých znakoch tvorivosti sme previedli na stenové hodnoty podľa manuálu od M. Jurčovej (1984) a sú uvedené v oboch tabuľkách 1 a 2. Stenové hodnoty nám umožnili porovnať výsledky výskumnej vzorky so štandardizovanou normou žiakov slovenských základných škôl. Porovnanie výskumnej vzorky so štandardizovanou normou sa nachádza nižšie.

V preteste boli žiaci najúspešnejší vo fluencii, potom v originalite, flexibilita a nakoniec v elaborácii. V postteste sa poradie úspešnosti v jednotlivých zložkách tvorivosti zmenilo. Žiaci boli najúspešnejší vo fluencii, originalite, elaborácii a najmenej vo flexibilita. Najviac sa posunuli v elaborácii.

Následne uvádzame priemerné výkony žiakov v jednotlivých znakoch tvorivosti. Tieto výsledky porovnávame so štandardizovanou normou žiakov na Slovensku vyjadrenou v stenoch. Stenová stupnica sa počíta v rozpätí od 1 – 10. V štandardizovanej norme predstavujú hodnoty 1,2,3 podpriemerné výkony, hodnoty 4,5,6,7 zaraďujeme medzi priemerné výkony a hodnoty 8,9,10 sa zaraďujú medzi nadpriemerné výkony.

Z tabuľky 6 je zrejmé, že najslabšou zložkou tvorivosti našich žiakov pred realizáciou programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ bola elaborácia. Dosiahli v nej podpriemerný výkon.

Tabuľka 6 Porovnanie priemerného výkonu výskumnej vzorky v jednotlivých znakoch tvorivosti so štandardizovanou normou tvorivosti žiakov v SR

	PRETEST		POSTTEST	
	AM	Steny k AM	AM	Steny k AM
Fluencia	19,7	5	25,7	7
Flexibilita	16	6	15,3	6
Originalita	18,3	6	23,4	7
Elaborácia	8,8	2	20,6	5

(Zdroj: Janetová, V. (2020). *Rozvíjanie čítateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní*. [Diplomová práca] vedúca Babiaková, S. Banská Bystrica: PF UMB.)

Žiaci našej výskumnej vzorky dosiahli vo vstupnom aj výstupnom teste tvorivosti priemerné hodnoty takmer vo všetkých znakoch tvorivosti v porovnaní so štandardizovanou normou tvorivosti žiakov v SR (tabuľka 6). Nadpriemerné skóre tvorivosti (skóre 8-10) žiaci nedosiahli ani v jednej oblasti. Pritom najlepšie výsledky preukázali vo fluencii a v originalite.

Na základe porovnania hodnôt z pretestu a posttestu môžeme zhodnotiť, že najvyšší posun v tvorivosti žiakov po realizácii komunitného programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“, sme zaznamenali v elaborácii. Druhý najvyšší posun nastal vo fluencii a na treťom mieste sa nachádzala originalita. V oblasti flexibility sme zistili mierny pokles hodnoty medzi pretestom a posttestom.

Tretia výskumná otázka: *Ovplyvnil tento program viac dievčatá alebo chlapcov?*

Z tabuľky 7 môžeme vyčítať rozdiel medzi pretestom a posttestom u oboch pohlaví. Dievčatá dosiahli v oboch testoch tvorivosti vyššie skóre ako chlapci. U dievčat predstavovala priemerná hodnota na začiatku výskumu hodnotu 17,5, na konci výskumu to už bola hodnota 23,3. Teda priemerná hodnota u dievčat medzi pretestom a posttestom stúpila o hodnotu 5,8. Rovnako aj u chlapcov môžeme pozorovať nárast priemernej hodnoty. Priemerná hodnota, ktorá bola na začiatku výskumu na úrovni 14,8, stúpila na hodnotu 20. Teda u chlapcov sme zaznamenali nárast priemernej hodnoty o 5,2. Rozdiel medzi dievčatami a chlapcami predstavuje hodnotu 0,6 v prospech dievčat.

Tabuľka 7 Porovnanie výsledkov v preteste a postteste medzi dievčatami a chlapcami

	Dievčatá				Chlapci			
	Pretest		Posttest		Pretest		Posttest	
	AM	Steny k AM	AM	Steny k AM	AM	Steny k AM	AM	Steny k AM
Fluencia	23	6	30,8	9	17,8	4	22,8	6
Flexibilita	19,6	7	17,2	7	13,9	7	14,3	5
Originalita	19,4	6	28,7	9	17,6	6	20,4	7
Elaborácia	7,9	2	16,3	4	9,9	2	22,3	5
AM spolu	17,5	---	23,3	---	14,8	---	20	---

(Zdroj: Janetová, V. (2020). *Rozvíjanie čítateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní*. [Diplomová práca] vedúca Babiaková, S. Banská Bystrica: PF UMB.)

Na základe týchto zistení môžeme konštatovať, že program „Čítame deťom, čítame s deťmi“, ktorý sme so žiakmi realizovali, ovplyvnil pozitívne tak chlapcov, ako aj dievčatá. Mierne vyšší nárast tvorivosti sme však zaznamenali u dievčat.

5.3 Druhý príklad dobrej praxe

Vplyv čitateľského programu na rozvíjanie záujmu o mimočítankovú literatúru a čitateľské preferencie žiakov

Skúmanie bolo súčasťou diplomovej práce Soni Kasanovej s názvom „Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní“. Práca vznikla pod vedením Mgr. Lýdie Simanovej, PhD. Cieľom výskumu bolo zisťovať, ako a či vôbec komunitný čitateľský program „Čítame deťom, čítame s deťmi“ ovplyvnil záujem 25 žiakov o mimočítankovú literatúru a aké sú žánrové preferencie žiakov v genderovom porovnaní chlapcov a dievčat. Skúmanie dievčenskej a chlapčenskej čitateľskej preferencie vychádzalo z charakteristiky vekového obdobia, pre ktoré je príznačné zreteľné dichotomické členenie na dievčenskú a chlapčenskú literatúru (Rusňák, 2009).

5.3.1 Východiská existujúcich výskumných zistení

Výskum priamo nadväzuje na výskumné zistenia z prehľadovej komparatívnej štúdie (Rideout, 2014), ktorá uvádza, že detskí čitatelia vo veku 9 rokov strácajú záujem o voľnočasové čítanie a táto veková hranica je rozhodujúca pre udržanie trvalejšieho čitateľského záujmu. Dievčatá trávajú dlhší čas čítaním pre potešenie než chlapci. Intenzita čitateľského záujmu detí mladšieho školského veku je priamo závislá na životnej úrovni rodinného prostredia. Základným východiskom vo výskumnom šetrení boli zistenia prezentované v monografii Babiaková, Kasáčová & Cabanová (2020), ktoré konštatujú, že hoci žiaci v mladšom školskom veku sú zväčša nadšenými čitateľmi, 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. Autorky sa domnievajú, že záujem okolia je nasmerovaný a silnejší na čitateľov nadšencov a najslabších čitateľov. S priemernými čitateľmi sa pracuje menej. O čítanie detí sa zaujímajú najmä matky, otcovia minimálne. Kým v útlom veku rodičia deťom pravidelne čítajú, hneď ako začnú samostatne čítať, prestanú sa o kultivovanie ich čitateľstva zaujímať. Prekvapujúce je, že respondenti výskumu reflektovali veľmi nízky záujem učiteľov o ich čitateľské záľuby. Zo všetkých partnerov sa práve s učiteľmi najmenej o čítaní radia aj rozprávajú najmä starší žiaci. 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.

5.3.2 Výskumný súbor a fázy výskumu

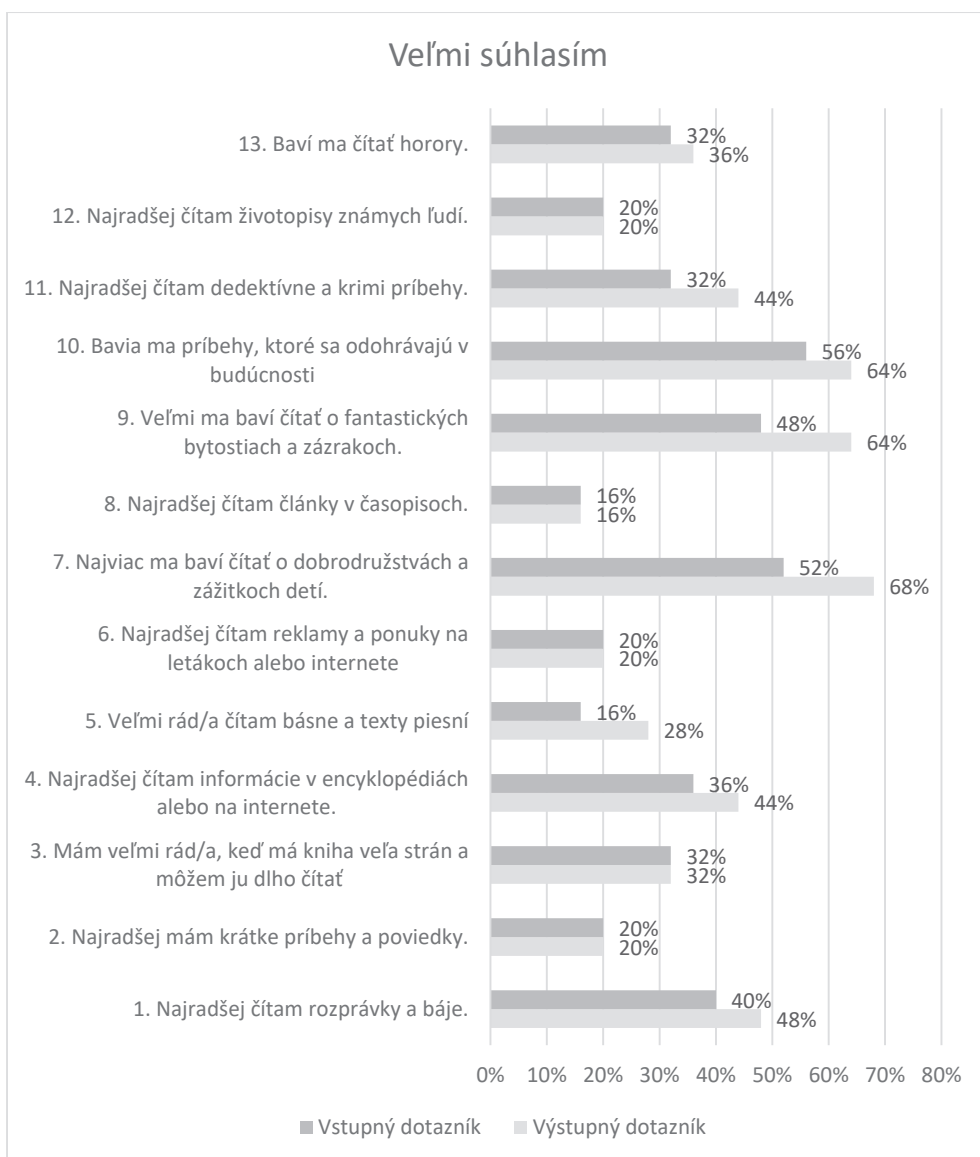
Výskumnú vzorku tejto časti skúmania tvorilo 25 žiakov vo veku 7 – 9 rokov.

Vstupná fáza akčného výskumu prebiehala na začiatku septembra 2019, keď sme žiakov z výskumnej vzorky oboznámili s programom „Čítame deťom, čítame s deťmi“. Realizovali sme vstupné meranie výberovými otázkami autorizovaného dotazníka (Príloha 5) na zisťovanie čitateľských preferencií žiakov mladšieho školského veku základnej školy (Babiaková, Kasáčová, 2018). V tomto mesiaci prebehlo aj spracovanie a vyhodnotenie získaných vstupných dát. Výstupná fáza bola realizovaná v polovici decembra 2019 po ukončení čitateľského programu, keď sme žiakov v školskom klube detí, navštívili posledný krát. Uskutočnili sme výstupné meranie, bolo realizované prostredníctvom opätovného použitia dotazníka. Opätovným použitím tohto dotazníka sme zisťovali, či a do akej miery došlo k zvýšenému nárastu záujmu o mimočítankovú literatúru, a ako sa v nej prejavili rodové čitateľské preferencie (chlapcov a dievčat) vplyvom obsahovo-organizačnej koncepcie čitateľského programu.

5.3.3 Analýza a interpretácia výskumných zistení z dotazníka

Údaje získané z dotazníkového šetrenia sme detailne analyzovali, komparovali a významné zistenia interpretujeme pomocou prehľadových grafov s doplnenou verbálnou deskripciou. Vedeckú etiketu sme dodržali anonymizovaným uvádzaním respondentov – žiakov“. Výberom odpovede „veľmi súhlasím“ zo škálovaných možností odpovedí prezentujeme mieru vplyvu na záujem žiakov o mimočítankovú literatúru. V tejto časti na nižšie uvedených grafoch 1 a 2 prezentujeme zistenia na výskumné otázky: *Ovplyvnila nami realizovaná koncepcia čitateľského programu záujem o mimočítankovú literatúru u žiakov? Aké literárne žánre preferujú žiaci v ponúknutom výbere mimočítankovej literatúry?*

(Pozn. výber mimočítankovej literatúry v programe bol vytvorený na základe didaktickej a literárno-vednej analýzy. Literárny žáner hororu nebol do obsahovej koncepcie programu zaradený – príloha 4).

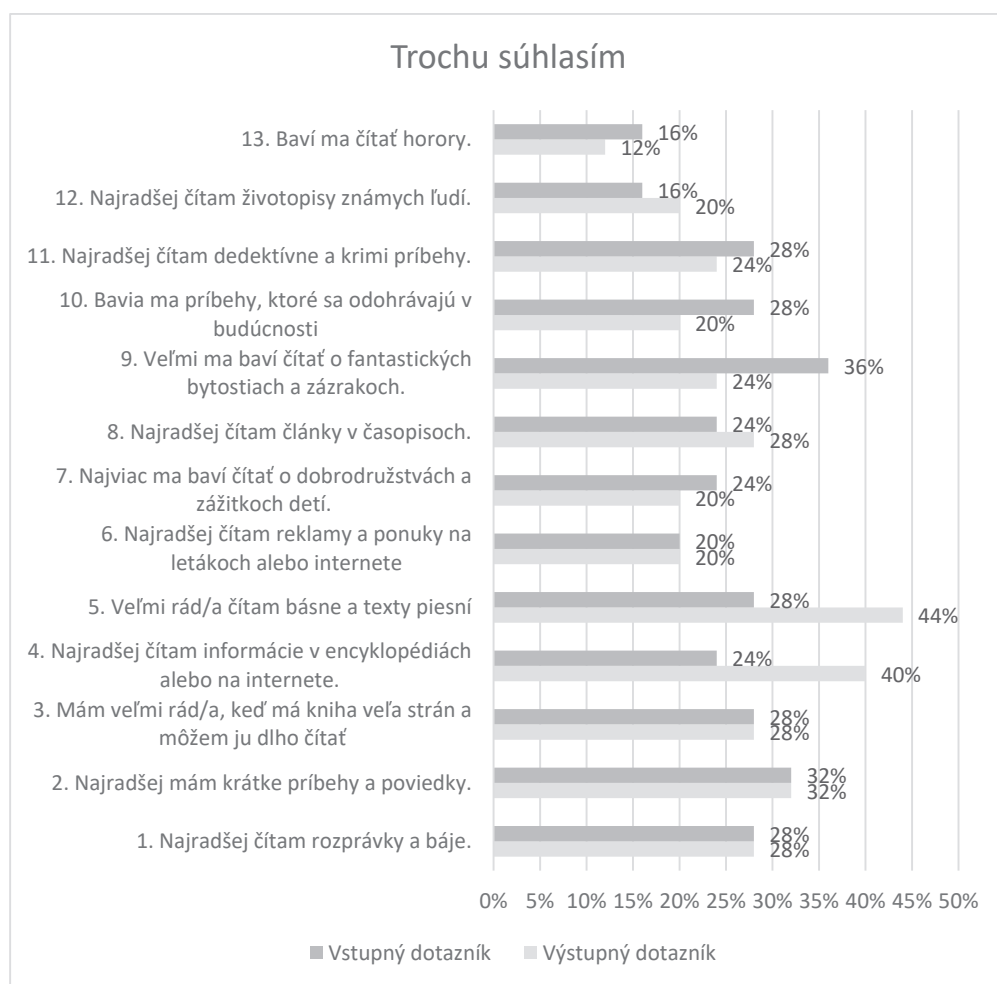


Graf 1 Porovnanie odpovedí žiakov „veľmi súhlasím“ na začiatku a po ukončení čitateľského programu

(Zdroj: Kasanová, S. (2020). *Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní*. [Diplomová práca] vedúca Šimanová, L. Banská Bystrica: PF UMB.)

Uvedené údaje v grafe 1 preukazujú, že realizáciou čitateľského programu „Čítame deťom, čítame s deťmi“ vzrástol záujem žiakov o mimočítankové čítanie. Hoci nejde o „skokový“ nárast, v 2/3 uvedených položiek sme zaznamenali nárast čitateľského záujmu vo vzťahu k jednotlivým literárnym žánrom nasledovne: Najvyšší nárast v záujme o čítanie – 16% sa prejavil v dobrodružnej a fantasy literatúre. Záujem o detektívne a krimi príbehy stúpol o 12% a takisto o 12% stúpol aj záujem o básne a texty piesní.

Záujem o rozprávky, báje, príbehy a čítanie z encyklopédií sa zvýšil o 8%, čo vyhodnocujeme ako priaznivé. Najnižší nárast záujmu sa ukázal pri čítaní hororov, kde sme zaznamenali rozdiel iba 4%. Hoci čítaniu hororov sme sa počas nami zvoleného typu čitateľského programu nevenovali, to, že záujem o tento žáner literatúry vzrástol (aj keď minimálne, ale predsa), pripisujeme viacerým faktorom, napr. vplyvu rovesníkov, kamarátov, rodinného prostredia alebo médií. Záujem o čítanie poviedok, časopisov, životopisov sa nezmenil. Okrem odpovedí „veľmi súhlasím“ sme pri interpretácii výskumných zistení vzali do úvahy i odpovede „trochu súhlasím“ (Graf 2) ako potvrdzujúci fakt pozitívneho vplyvu programu. Za významné zistenie v tomto kontexte považujeme nárast záujmu o encyklopédie a čítanie na internete. Pozorovaním sme zistili, že žiaci si na internete dohľadávali informácie o knižnej ponuke, recenzie, prípadne mediálne spracované formáty literárnych predlôh.

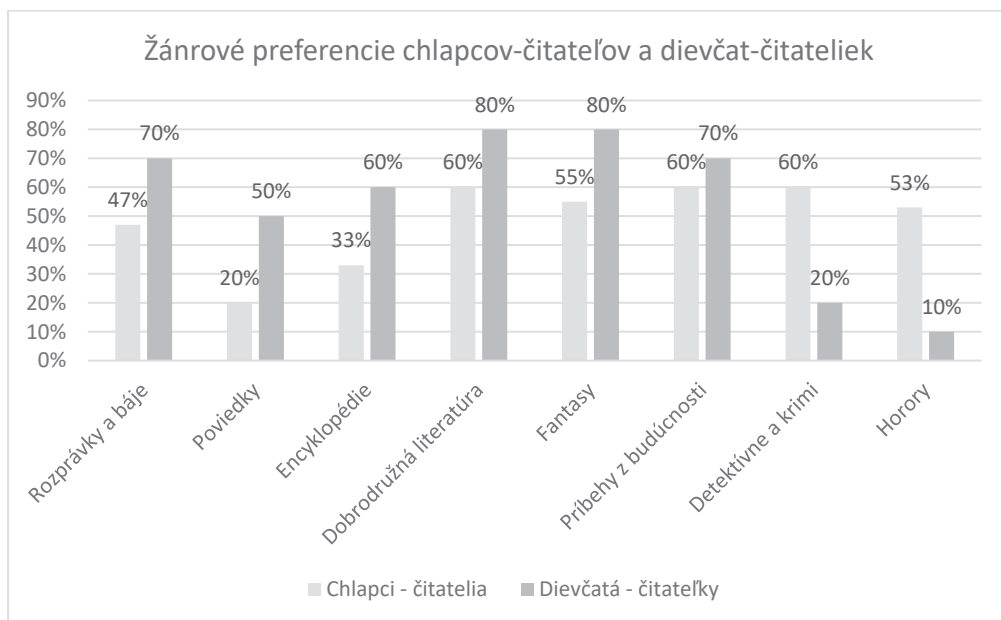


Graf 2 Porovnanie odpovedí žiakov „Trochu súhlasím“ na začiatku a po ukončení čitateľského programu

(Zdroj: Kasanová, S. (2020). Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čítateľstva v primárnom vzdelávaní. [Diplomová práca] vedúca Simanová, L. Banská Bystrica: PF UMB.)

V nasledujúcej časti sa zameriame na výskumnú otázku: *Ako sa prejavila súvislosť/korelácia medzi výberom žánrov mimočítankovej literatúry a rodom čitateľov/žiacov po realizácii čitateľského programu?*

Na základe získaných dát konštatujeme, že chlapčenský čitateľ najviac preferuje detektívne a krimi príbehy, dobrodružnú literatúru a príbehy z budúcnosti. U dievčat sa čitateľský záujem najviac prejavuje o dobrodružnú literatúru, fantasy, príbehy z budúcnosti, rozprávky a báje. Prieniková zhodu vykazuje záujem o dobrodružnú literatúru a príbehy z budúcnosti (Graf 3).



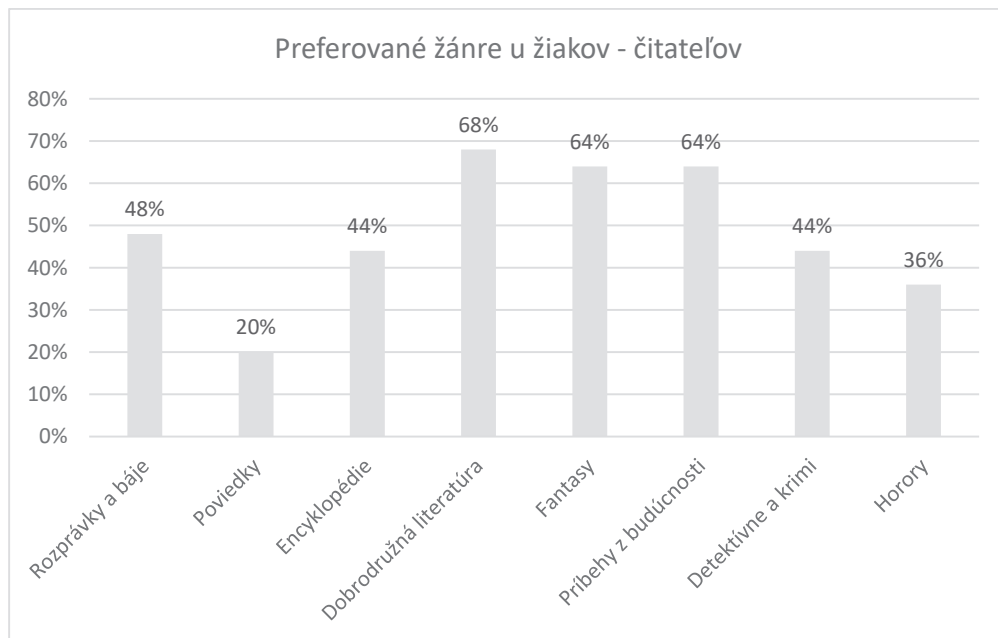
Graf 3 : Rozdiel preferencie žánrov chlapcov – čitateľov a dievčat – čitateľiek

(Zdroj: Kasanová, S. (2020). Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní. [Diplomová práca] vedúca Šimanová, L. Banská Bystrica: PF UMB.)

Genderový preferenčný rozdiel je najvýznamnejší v záujme o literárny žáner horor. Záujem chlapcov – čitateľov o horory je o 43% vyšší ako u dievčat – čitateľiek. Takisto sme významný rozdiel zaznamenali aj pri detektívnej a krimi literatúre, keďže o 40% viac preferujú tento žáner chlapčenský čitatelia. Na druhej strane dievčatá čitateľky až o 30% viac preferujú čítanie poviedok než chlapci – čitatelia. Pozoruhodným sa javí preferovanie čítania encyklopédií dievčatami – čitateľkami, tu sa odlišuje záujem v porovnaní s chlapcami – čitateľmi o 27%. Rovnaké preferenčné postoje o 27% sú vyššie v záujme dievčenského čitateľa o fantasy literatúru. Naopak u dievčenského čitateľa je záujem o detektívnu literatúru a horory minimálny. Najmenší rozdiel 10% sme zaznamenali v záujme o príbehy z budúcnosti, kedy sa záujem o mimočítankovú literatúru u chlapčenského a dievčenského čitateľa neodlišuje. Zistenia naznačujú potrebu inovovať teóriu o gendrovej čitateľskej ponuke, pretože poukazujú na to, že v súčasnosti už nie je jednoduché a jednoznačné vyhradenie členenia dievčenskej a chlapčenskej literatúry. Spôsobuje to nielen genderová univerzálnosť súčasných

detských literárnych diel, ktorá priťahuje v rovnakej miere chlapčenských a dievčenských čitateľov, ale aj unifikácia voľnočasových záujmov žiakov tejto vekovej kategórie.

Hľadali sme detailnejšiu odpoveď na otázku: *Aké literárne žánre preferujú žiaci v ponúknutom výbere mimočítankovej literatúry?* (Pozn. výber mimočítankovej literatúry v programe bol podrobený didaktickej a literárno-vednej analýze – príloha 4).



Graf 4 : Preferované žánre u žiakov – čitateľov

(Zdroj: Kasanová, S. (2020). Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní. [Diplomová práca] vedúca Simanová, L. Banská Bystrica: PF UMB.)

Z uvedeného grafu vyplýva, že až 68% žiakov preferuje dobrodružnú literatúru – dobrodružstvá a zážitky detí. Veľmi obľúbenou u tejto skupiny žiakov je aj fantasy literatúra (64%) a príbehy z budúcnosti (64%). Rozdiel v preferenciách dobrodružnej literatúry v porovnaní s fantasy a príbehmi z budúcnosti je minimálny, a to 4%. Najmenší záujem majú žiaci o čítanie poviedok (20%). Zo zistení vyplýva, že čitatelia tejto vekovej kategórie preferujú čítanie o skutočných zážitkoch a príbehoch detí práve preto, že ich dispozícia k identifikovaniu sa do konania hrdinov je veľmi rozvinutá. Autorský podiel v umeleckom spracovaní dynamiky príbehu, modelovania postáv a identifikácie chronotopu je rovnako zásadný.

5.4 Tretí príklad dobrej praxe

Účinnosť čitateľského programu na rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k čítaniu a čitateľstvu

Skúmanie tejto časti bolo súčasťou diplomovej práce Mgr. et Bc. Lenky Ondrušovej s názvom „Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku“. Práca vznikla pod vedením PaedDr. Jany Stehlíkovej, PhD. Cieľom výskumu bolo zisťovať účinnosť čitateľského programu na rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k čítaniu a čitateľstvu.

5.4.1 Východiská skúmania

Problematika čitateľstva a čitateľskej gramotnosti je z pohľadu celoživotného vzdelávania veľmi dôležitou oblasťou. V mladšom školskom veku sa rozvíja nielen čitateľská gramotnosť, ale aj ďalšie gramotnosti, súčasne sa rozvíja aj osobnosť žiaka a jeho motivácia pre ďalšie vzdelávanie a buduje sa vzťah k čítaniu. Čitateľstvo a čitateľská gramotnosť predstavujú kľúč, ktorý otvára dvere pre vzdelávanie. V období mladšieho školského veku sa považuje za jeden zo základných pilierov rozvoja čitateľskej gramotnosti škola. Úlohou učiteliek a učiteľov primárneho vzdelávania nie je len systematicky a cielene učiť žiakov čítať a písať, ale aj vytvárať u nich pozitívny vzťah k písanej reči, objavovať a stimulovať procesy, ktoré prinášajú žiakom pozitívne emócie a radosť z čítania.

Podpora rozvoja čitateľských návykov by mala byť jedna z prioritných stratégií v rodinách, v materských a základných školách. Je nevyhnutné hľadať nové formy a metódy práce, ktoré by v čitateľovi prebúdali zvedavosť, prinášali intenzívny zážitok z čítania a záujem o čítanie. Mohli by prispieť k tomu, aby sa čitateľské návyky stali bezprostrednou súčasťou životného štýlu detí ako vhodná forma zmysluplného trávenia voľného času. Jednou z ciest, ako k tomu prispieť, je aj realizácia intenzívnych intervenčných programov na podporu čítania a čitateľstva u detí.

Úspešná realizácia a efektivita intenzívneho intervenčného programu je podmienená viacerými premennými, ktoré sa vzťahujú k osobnosti, odbornej pripravenosti, rozvinutým sociálnym schopnostiam a skúsenosti realizátorov programu. Závisí tiež od výberu techník, cvičení, hier, aktivít, od charakteristiky intervenčnej skupiny žiakov a dynamiky skupinových dejov, ktoré súvisia s materiálnym zabezpečením, organizáciou i časovým harmonogramom realizácie intervenčného programu. Z hľadiska výsledného efektu intenzívneho intervenčného programu sú významné aj iné intervenujúce premenné, ktoré môžu jeho výsledný účinok podporiť, ale na druhej strane aj eliminovať. Dôležité bolo eliminovať experimentálnu mortalitu, čiže stratu alebo absentovanie žiakov z účasti na programe a tiež aj reaktivitu, resp. observačnú reaktivitu žiakov zúčastnených na programe, to znamená, aby ani u jedného žiaka nebola zaznamenaná sabotujúca, negativistická reakcia, resp. iná neadekvátna reakcia.

5.4.2 Výskumný súbor a fázy výskumu

Výskumnú vzorku tejto časti skúmania tvorilo 20 žiakov mladšieho školského veku navštevujúcich rovnaký školský klub detí v základnej škole. Žiaci sa pravidelne zúčastňovali programu na podporu čítateľstva. Jednalo sa o žiakov 3. ročníka (6 dievčat a 10 chlapcov) a žiakov 2.ročníka (2 dievčatá a 2 chlapci).

Zber vstupných dát prebiehal pred začatím samotného programu na podporu čítateľstva. Žiakom boli distribuované záznamové hárky, ktoré vyplňali priamo v školskom klube detí na základnej škole. Každý zo žiakov si najskôr prečítal pojem na záznamovom hárku a následne si vybral osem obrázkov, ktoré sa mu s daným pojmom spájajú. Všetky obrázky boli očíslované (pozri Obrázok 1, podkapitola 5.1.3). Čísla obrázkov žiaci zapísali na určené miesto do záznamového hárku.

Prvý pojem zo záznamového hárku – matematika bol vyhodnocovaný za pomoci administrátora, aby nastalo uistenie, že žiaci skutočne pochopili, v čom bude spočívať ich úloha. Potom už žiaci pracovali individuálne.

Údaje, ktoré takýmto spôsobom u každého žiaka vznikli, predstavujú zoznam verbálnych podnetov, pri ktorom bol pre každý podnet uvedený zoznam obrázkov, ktoré k nim jednotliví žiaci vybrali. Tento zoznam možno upraviť do podoby tabuľky spoločného výskytu verbálnych podnetov a obrázkov, čím sa síce stratí informácia o poradí volieb obrázkov pre jednotlivé pojmy, ale vytvorí sa možnosť takto vzniknutú tabuľku analyzovať ako tabuľku podobností medzi obrázkami a pojmi, možno realizovať tzv. rekonštrukciu individuálnych sémantických priestorov žiakov.

Pri vyhodnocovaní údajov zo záznamových hárkov boli pre nás kľúčové dva referenčné pojmy – radosť a strach. Obidva spomínané pojmy sme si v každom záznamovom hárku osobitne vyznačili aj spolu s číslami obrázkov, ktoré žiaci pri nich uviedli. Všetky ostatné pojmy zo záznamového hárku, konkrétne čísla obrázkov, ktoré žiaci pri nich uviedli, sme následne porovnávali s číslami obrázkov, ktoré žiaci uviedli pri pojmoch radosť a strach. Vedľa každého pojmu sme si osobitne poznačili počet obrázkov zhodujúcich sa s pojmom radosť a počet obrázkov zhodujúcich sa s pojmom strach.

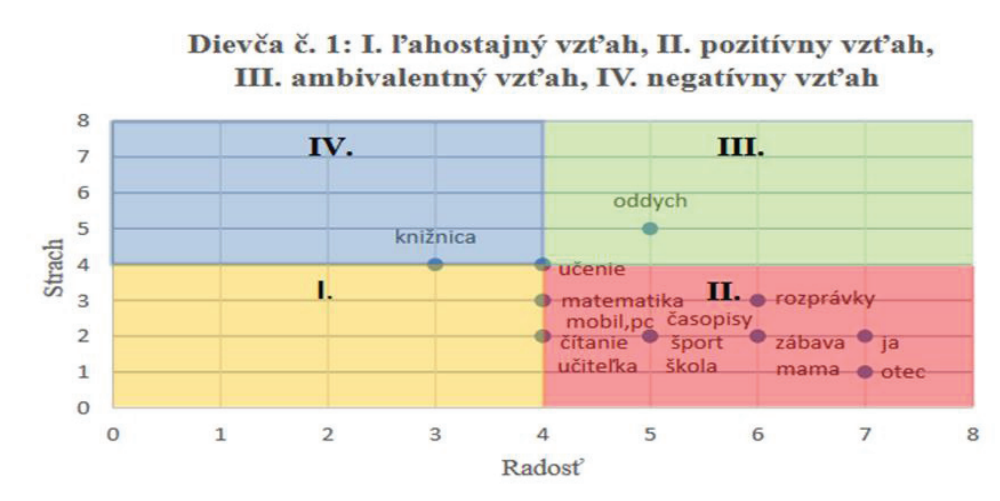
Obidve čísla uvedené pri každom pojme sme následne naniesli do bodového grafu, ktorý pozostával z dvoch osí – os radosť a os strach. Spojením obidvoch čísel nám vyšiel vzťah, ktorý daný žiak k danému pojmu vyjadril. Na základe grafu sme získali štyri druhy sémantických priestorov – vzťahov: ľahostajný, pozitívny, ambivalentný a negatívny.

5.4.3 Analýza a interpretácia výskumných dát z testu sémantického výberu

Aby sme zistili, aké konkrétne zmeny v perцепčno-kognitívnych a emocionálnych väzbách volených pojmov nastali u dievčat a chlapcov mladšieho školského veku po realizácii programu zameraného na rozvoj čítateľstva, museli sme vypracovať 2 grafy pred a po realizácii programu pre každého jedného žiaka a žiačku,

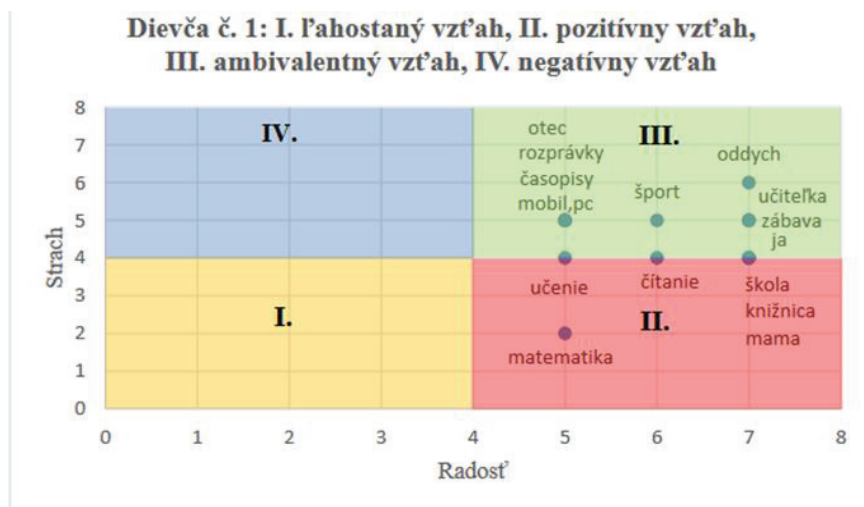
ktorí sa zúčastnili na jednotlivých aktivitách programu. Pre bližšiu ilustráciu uvedieme krátku charakteristiku dvoch dievčat a dvoch chlapcov:

Dievča 1, ktoré má 8 rokov a navštevuje 3. ročník je mimoriadne aktívne, bezprostredné, nemá problémy s adaptáciou na nové zmeny, čo sa prejavilo aj v percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzbách ku zvoleným pojmom. Ako je zrejme pred realizáciou programu, vid'. graf č. 1 dievča k takmer všetkým pojmom vyjadrilo pozitívny vzťah, a to vo vzťahu k obidvom rodičom, k učiteľke, učeniu, aj matematike. Pozitívne hodnotí aj vzťah k sebe samotnej. Ide o žiačku s dynamickými prejavmi v správaní, aj v grafe je zreteľné, že má rada rôzne formy zábavy a záujmov. Obľubuje na jednej strane mobil, počítač, ale na druhej strane aj čítanie, rozprávky a časopisy. Ambivalentný vzťah vyjadrila k pojmu oddych, zrejme preto, že uprednostňuje aktívne formy oddychu a nevyhovuje jej pasívna forma. Z hľadiska nášho záujmu je zaujímavý negatívny percepčno-kognitívny a emocionálny vzťah k pojmu knižnica. Dievčatko pred programom knižnicu nenavštevovalo, rodičia jej knihy a časopisy kupujú. Avšak potešiteľné je, že po realizácii programu – pozri graf č. 2 sa jej postoj ku knižniciam zmenil, a to až extrémne, nakoľko dievčatko uviedlo, že má ku knižniciam pozitívny vzťah. Už počas programu a aj po ňom začala intenzívne navštevovať knižnicu a teší sa z množstva kníh, z ktorých si môže ľubovoľne vybrať. Pozitívny vzťah vyjadrila ku všetkým pojmom, ktoré súvisia s čitateľstvom – čítanie, rozprávky, časopisy. Prekvapivé by sa mohlo zdať, že po realizácii programu dievča vyjadrilo emocionálne pozitívny postoj k menšiemu počtu pojmov a k väčšine pojmov zaujalo ambivalentný vzťah. Z hľadiska vývinového obdobia však ide o prirodzený proces, nakoľko aj malé podnety môžu spôsobiť zmeny nálad, záujmy v tomto období ešte nie sú stabilné, ide o obdobie neustáleho hľadania.



Graf 5 Individuálne percepčno-kognitívne a emocionálne väzby volených pojmov pred realizáciou programu – dievča 1

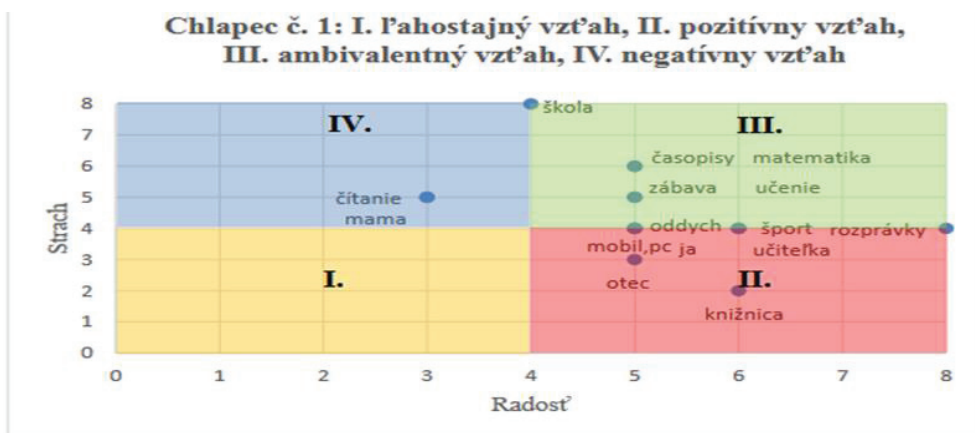
(Zdroj: Ondrušová, L. (2020). *Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku*. [Diplomová práca] vedúca Stehlíková, J., Banská Bystrica: PF UMB.)



Graf 6 Individuálne percepčno-kognitívne a emocionálne väzby volených pojmov po realizácii programu – dievča 1

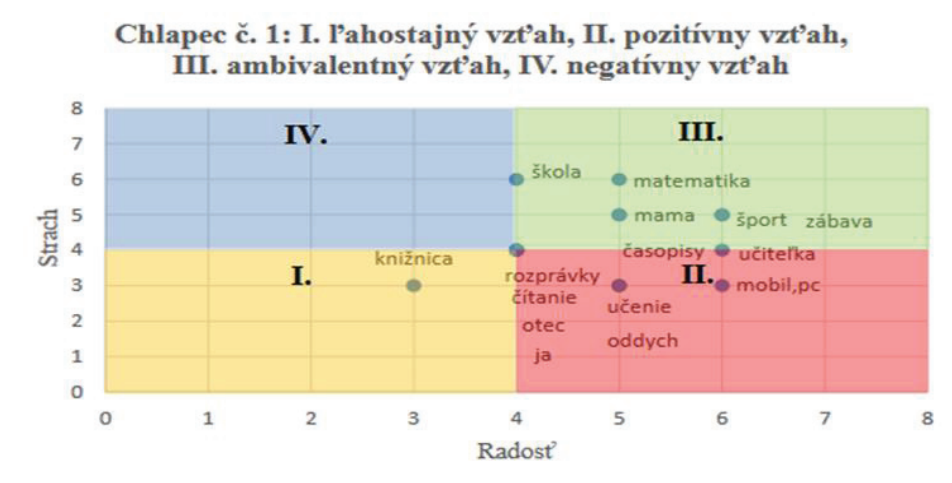
(Zdroj: Ondrušová, L. (2020). Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku. [Diplomová práca] vedúca Stehlíková, J., Banská Bystrica: PF UMB.)

Chlapec 1 má 9 rokov a navštevuje 3. ročník základnej školy. Má dvoch mladších bratov, je veľmi inteligentný, ale tiež veľmi impulzívny, vďaka čomu sa občas dostáva do konfliktu s ostatnými spolužiakmi. V rámci svojho voľného času žiak inklinuje skôr k športovým aktivitám, navštevuje futbalový krúžok a atletický krúžok. Má blízky vzťah aj k bojovým umeniam – niekoľko rokov trénuje karate a judo. So svojím otcom často chodí na ryby. Žiak má tiež rád hry na počítači alebo na tablete a sledovanie rôznych videí na youtube. Pred realizáciou programu žiak uviedol pozitívny vzťah ku knižnici, ale negatívny vzťah k čítaniu, vid' graf č. 17. Na základe svojho pozorovania a rozhovorov s ním vieme, že knihy číta len veľmi málo. Obľubuje skôr encyklopédie, kde sa dozvedá zaujímavé informácie z prírody, zemepisu a histórie. Veľmi rád si vyhľadáva zaujímavé informácie o rybách. Žiak vie výborne čítať a v školskom klube rád číta nahlas ostatným spolužiakom. Jeho stará mama bola hosťom jedného popoludnia programu na podporu čítania. Podľa jej slov chlapcovi a jeho dvom bratom často čítala rozprávky, keď boli malí. Prekvapivé je, že žiak vyjadril negatívny vzťah k svojej mame a pozitívny vzťah k svojmu otcovi. Žiak žije v domácnosti s obidvomi rodičmi, ktorí sa mu príkladne venujú. Otec je podľa jeho slov menej prísny ako mama. Po skončení programu sa zmenil chlapcov vzťah k pojmom knižnica, čítanie a mama, vid' graf č. 18. Po realizácii programu žiak uviedol ľahostajný postoj ku knižnici, v rámci následného rozhovoru to zdôvodnil tým, že knihy, ktoré sú zaujímavé, chce mať doma, chce ich vlastniť, nepáči sa mu, keď ich musí vrátiť naspäť do knižnice. Pozoruhodné je, že chlapcov vzťah k pojmu čítanie sa zmenil z negatívneho na pozitívny. Túto skutočnosť si možno vysvetliť tak, že chlapec rád číta nahlas, pričom vie pri čítaní pôsobiivo pracovať s melódiou hlasu a rôzne organizované aktivity v školskej knižnici v rámci programu na podporu čítania mu umožnili vyniknúť a zapôsobiť na iných a aj vďaka tomu sa vzťah k čítateľstvu výrazne posilnil.



Graf 7 Individuálne percepčno-kognitívne a emocionálne väzby volených pojmov pred realizáciou programu – chlapec 1

(Zdroj: Ondrušová, L. (2020). Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku. [Diplomová práca] vedúca Stehlíková, J., Banská Bystrica: PF UMB.)



Graf 8 Individuálne percepčno-kognitívne a emocionálne väzby volených pojmov po realizácii programu – chlapec 1

(Zdroj: Ondrušová, L. (2020). Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku. [Diplomová práca] vedúca Stehlíková, J., Banská Bystrica: PF UMB.)

5.4.4 Celkový prehľad zmien v percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzbách volených pojmov tematicky korešpondujúcich s čitateľstvom mladšieho školského veku, ktoré nastali u dievčat a chlapcov po realizácii programu zameraného na rozvoj čitateľstva

Pred realizáciou programu na podporu čitateľstva k pojmu knižnica vyjadrilo pozitívny vzťah 7 dievčat, čo predstavuje 86% zcelkového počtu. Ľahostajný vzťah ku knižnici vyjadrilo len 1 dievča. Ambivalentný a negatívny vzťah ku knižnici nevyjadrilo žiadne dievča. Po skončení programu zostal tento postoj dievčat vo vzťahu k pojmu knižnica nemenný.

K pojmu rozprávky vyjadrilo pozitívny vzťah 7 dievčat – 86 %. Negatívny vzťah k rozprávkam vyjadrilo 1 dievča, ktoré pri rozhovore ako dôvod uviedlo, že jej mama nikdy rozprávky nečítala, keď bola malá. Ambivalentný a ľahostajný vzťah ktomuto pojmu nevyjadrilo ani jedno dievča. Po skončení programu nastala zmena vo vzťahu k rozprávkam iba u jedného dievčaťa, ktoré vyjadrilo negatívny vzťah k rozprávkam, pri rozhovore to zdôvodnila tým, že už je veľká a páčia sa jej iné knihy ako rozprávkové.

K pojmu čítanie kníh vyjadrilo pozitívny vzťah 7 dievčat – 86%. Jedno dievča vyjadrilo negatívny vzťah k čítaniu, nakoľko má problémy s čítaním, bola u nej diagnostikovaná porucha učenia – dyslexia, avšak po skončení programu sme u tohoto dievčaťa zaznamenali pozitívny postoj k čítaniu. Páčili sa jej viaceré aktivity a pri rozhovore uviedla, že začala aj doma viac času venovať čítaniu hlavne dievčenských románov.

K pojmu časopisy vyjadrilo pozitívny vzťah 7 dievčat – 86% a negatívny vzťah 1 dievča – 13%. Po skončení programu k pojmu časopisy vyjadrili pozitívne emocionálne väzby 3 dievčatá – 38%, ambivalentný vzťah 4 dievčatá – 50% a negatívny vzťah 1 dievča – 13%. Vysvetľujeme si to aj na základe toho, že problematike časopisov sme v rámci realizácie programu nevenovali veľkú pozornosť. Ambivalencia je pre toto obdobie typická, preto pre nás uvedené zistenia nie sú prekvapivé, dievčatá sa zrejme viac zamerali na čítanie kníh ako časopisov. Zaujímavé by bolo aj zistenie, aké zaujímavé dievčenské časopisy sú na trhu k dispozícii, aké je ich obsahové zameranie a do akej miery sú pútavé pre dievčatá mladšieho školského veku.

Z nášho pohľadu je dôležitá skutočnosť, že emocionálne väzby dievčat ku všetkým pojmom súvisiacim s čítaním a čitateľstvom boli výrazne pozitívne, čo sa odrazilo aj v tom, že dievčatá sa uvedeného programu zúčastňovali s nadšením, boli aktívne, prejavovali výrazný záujem o jednotlivé aktivity. Pozorovali sme, že aj po skončení programu dievčatá viac diskutujú o knihách, ktoré čítajú, začali si nosiť knihy do školy a vymieňať medzi sebou. Dievčatá si spontánne začali v školskom klube vyrábať, písať a ilustrovať svoje vlastné knihy. S vlastnoručne vyrobenými knihami sa potom hrali na kníhkupectvo. K tejto činnosti sa pripojilo aj zopár chlapcov.

K pojmu „knižnica“ vyjadrilo pozitívny vzťah pred realizáciou programu 6 chlapcov z 12, čo predstavuje 50%. Ambivalentný vzťah k tomuto pojmu vyjadrilo rovnako 6 chlapcov – 50%. Pozitívne je, že negatívny a ľahostajný postoj k tomuto pojmu nevyjadril ani jeden chlapec. Po absolvovaní programu zostal tento stav takmer nezmenený, iba jeden chlapec nás prekvapil, zmenil svoj postoj z pozitívneho na

ľahostajný, avšak zaujímavé bolo jeho vysvetlenie pri rozhovore, kde uviedol, že on má rád obľúbené knihy doma, nepáči sa mu, keď ich musí vrátiť do knižnice.

K pojmu „rozprávky“ vyjadrilo pozitívny vzťah pred realizáciou programu 6 chlapcov – 50%. Dedukujeme, že týmto respondentom rozprávky čítali rodičia, resp. starí rodičia v útlom veku, a preto k nim majú pozitívny vzťah. Ambivalentný vzťah k pojmu rozprávky vyjadrilo 5 chlapcov – 41% a negatívny vzťah zaujal 1 chlapec, ktorý počas rozhovoru uviedol, že rozprávky sú pre malé deti. Po skončení programu svoj vzťah k tomuto pojmu prehodnotil 1 chlapec, a to z pozitívneho postoja k ľahostajnému postoju, objasnil to pri rozhovore tak, že radšej číta príbehy zo života a 1 chlapec z negatívneho postoja na ľahostajný.

K pojmu „čítanie kníh“ pred realizáciou programu vyjadrilo pozitívny vzťah 7 chlapcov – 58%. Ambivalentný vzťah k čítaniu kníh vyjadrili 3 chlapci – 25% a negatívny vzťah k čítaniu vyjadrili 2 chlapci – 17%. Ľahostajný vzťah k čítaniu kníh nevyjadril ani jeden chlapec. Po absolvovaní programu pozitívny vzťah k čítaniu vyjadrilo 8 chlapcov a ambivalentný vzťah vyjadrili 3 chlapci. Negatívny vzťah k čítaniu kníh vyjadril 1 chlapec – 17%. Výrazná zmena teda nastala u 1 chlapca, ktorý po realizácii programu prehodnotil svoj vzťah z negatívneho na pozitívny, viď. G3 a G4. Aktivity v programe ho zaujali a umožnili mu zaujať svojím pôsobivým čítaním spolužiakov, čo sa mu veľmi páčilo, ako uviedol pri rozhovore. Jeho stará mama bola hosťom jedného popoludnia v rámci programu.

Pred realizáciou programu k pojmu „časopisy“ vyjadrilo pozitívny vzťah 5 chlapcov – 41% a ambivalentný vzťah tiež 5 chlapcov – 41%. Negatívny vzťah k časopisom vyjadril 1 chlapec – 8% a ľahostajný vzťah tiež 1 chlapec – 8%. Po absolvovaní programu nastal posun v postoji k časopisom iba u jedného chlapca, a to z ambivalentného vzťahu na pozitívny.

Len pre porovnanie uvedieme emocionálne väzby dievčat a chlapcov k pojmom mobil a počítač. K pojmu „mobil“, „počítač“ vyjadrilo pred realizáciou programu pozitívny vzťah 100% dievčat a 67% chlapcov. Po skončení programu vyjadrilo k tomuto pojmu pozitívny vzťah 75% dievčat a 58% chlapcov.

Na základe rozhovorov so žiakmi počas realizácie programu sme sa dozvedeli, že dievčatá rady čítajú dievčenské romány a knihy o zvieratách. Chlapci radi čítajú dobrodružné romány, komiksy a životopisné knihy o športovcoch. Niektorí chlapci a aj niektoré dievčatá si často listujú a voľne čítajú v prírodovedných encyklopédiách a v geografických atlasoch. V poslednom období žiakov veľmi zaujala kniha s názvom Najväčšie záhady sveta, ktorú majú k dispozícii v oddelení školského klubu detí. Spomínaná kniha zaujala tak chlapcov ako aj dievčatá. Medzi chlapcami sú tiež veľmi obľúbené knihy Grázlik Gabo, Dobrodružstvá kapitána Bombardáka, Denník odvážneho Bojka a Tigrí Tím. U dievčat je momentálne obľúbená séria kníh o Julinke mladej zverolekárke. Dievčatá rady čítajú aj knihy od spisovateľky Gabriely Futovej.

Považujeme za dôležité povedať, že vzťah k čítateľstvu a ku knihám sa formuje od útlého veku a je to dlhodobý proces, v rámci ktorého na rozvoj čítateľstva pôsobí celý rad rôznych činiteľov. Intenzívny krátkodobý program je síce vynikajúca voľba, ale nestačí na to, aby sa dlhodobejšie zakorenené postoje zmenili. Určite je vhodné programy uvedeného charakteru opakovane realizovať aj v intenzívnej spolupráci

rodičov a starých rodičov a začať s nimi je potrebné už v útlom veku, nakoľko nie každé rodinné prostredie tento vzťah formuje a adekvátne upevňuje.

Výsledky nášho výskumu korešpondujú s výsledkami niektorých národných aj medzinárodných výskumov a testovaní, zameraných na oblasť detského čítateľstva. Výsledky medzinárodnej výskumnej štúdie PIRLS z roku 2011 poukazujú na skutočnosť, že dievčatá majú výrazne intenzívnejší vzťah k čítaniu a k čítateľstvu ako chlapci. Tento jav sa vyskytol takmer vo všetkých 60 krajinách, vrátane Slovenskej republiky, ktoré sa do výskumnej štúdie zapojili. V tom istom roku sa na Slovensku uskutočnil Výskum čítania mládeže, ktorý tiež konštatoval fakt, že dievčatá majú bližší vzťah k čítaniu ako chlapci. Skutočnosť, že dievčatá čítajú viac ako chlapci sa odzrkadľuje aj v medzinárodných testovaniach úrovne čitateľskej gramotnosti – PIRLS 2016 a PISA 2018, do ktorých sa zapojili aj žiaci zo Slovenska. Vrámcami obidvoch testovaní dosiahli dievčatá, takmer zo všetkých zúčastnených krajín, lepšie výsledky úrovne čitateľskej gramotnosti ako chlapci.

5.5 Diskusia

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že na utváraní a rozvíjaní vzťahu k čítateľstvu detí sa podieľajú okrem vnútorných predpokladov osobnosti predovšetkým exogénne faktory, čiže prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a kultúra krajiny, v ktorej dieťa žije. Neustály tlak na zvyšovanie čitateľskej gramotnosti školopovinných žiakov v rôznych medzinárodných i domácich meraniach spôsobuje, že deti vnímajú čítanie ako učebný výkon a nie ako záľubu. Mnohé z detí sa domnievajú, že čítanie je späté hlavne so získavaním nových informácií a učením sa. Dôležité je však hľadať spôsoby, ako ukázať deťom, že čítanie nám umožňuje prežívať celú škálu rôznych emócií a môže nám ponúknuť viaceré alternatívy, ako riešiť aj problémy v každodennom živote. Pre rozvoj detského čítateľstva v mladšom školskom veku je teda potrebné didakticky kvalifikovane ovplyvňovať detskú čitateľskú skúsenosť tak, aby sa čiastkové čítateľstvo zmenilo na integrované, a to aj prostredníctvom kognitívno-emocionálnej zapojenosti detí pri čítaní.

Hlavným zistením nášho skúmania bol viditeľný vplyv komunitného čitateľského programu na rozvoj tvorivosti žiakov, na rozvíjanie záujmu o mimočítankovú literatúru, na čitateľské preferencie žiakov a na rozvoj pozitívneho vzťahu žiakov k čítaniu a čítateľstvu.

Komunitný program mal vplyv na úroveň troch základných znakov tvorivého myslenia žiakov, elaborácie, fluencie a originality. Elaborácia sa u žiakov mohla zlepšiť tým, že počas 9 týždňov sa sýtilo tvorivé myslenie komunitným čitateľským programom a rôznymi aktivitami, ktoré s čítaním súviseli. Žiaci boli zámerne upriamení na detaily a špecifiká príbehov. Ich vnímanie obrazných vyjadrení v texte a chápanie ilustračných zobrazení v detských knižkách sa zvýšilo. Žiaci sa trénovali aj v množstve rôznych odpovedí a nápadov a usilovali sa byť vo verbálnej, písomnej a inej produkcii originálni. To malo vplyv na fluenciu a originalitu ich myslenia.

V Torranceho figurálnom teste tvorivého myslenia sme identifikovali najviac a najmenej tvorivého žiaka. Pre učiteľa primárneho vzdelávania je významnejším zistením to, že najmenej tvorivý žiak z celej výskumnej vzorky v preteste, viditeľne zlepšil

svoj výkon v postteste. Toto zistenie je dôležité pre individuálny vzťahový rámec hodnotenia žiaka. Učiteľ by mal sledovať individuálny posun a pokles každého žiaka, a následne ba myl upravovať stratégie svojho didaktického pôsobenia. Nie je potrebné žiakov vzájomne porovnávať.

Na základe výsledkov Torranceho figurálneho testu možno potvrdiť, že komunitný čitateľský program pozitívne ovplyvnil tvorivé myslenie žiakov. Aktivity realizované s využitím príbehov z odporúčanej modernej detskej literatúry súviseli s počúvaním, čítaním, písaním a rozprávaním. Počúvanie a čítanie príbehov súviselo s kognitívnym a receptívno-zážitkovým potenciálom žiakov. Rozprávanie a písanie bolo reakciou na porozumené, zažité a interpretované. Kreativita človeka sa spája s podobnými schopnosťami ako sú procesy čítania a písania. Nie sú to rovnaké schopnosti, ale výskumy ukazujú, že čítania a písanie tvorivosť podporujú a stimulujú (Wang, 2012).

Výsledky dotazníkového šetrenia potvrdili vplyv čitateľského programu na záujem žiakov o mimočítankovú literatúru a čitateľské preferencie žiakov. Hlavným faktorom vplyvu na zvýšenie čitateľského záujmu o spomenuté žánre mimočítankovej literatúry bola variabilita motivačných aktivít, ale aj spolupráca s externými subjektami v čitateľskom programe s presahom programu do rodinného prostredia žiakov. Atraktivitu čítania básní a textov piesní podporila prítomnosť hostí z Rozhlasu a televízie Slovensko, resp. osobne výnimočný štýl interpretácie tohto druhu mimočítankovej literatúry. Rovnako pozitívnym sa ukázalo asociačné spájanie nehudobných básnických textov s hudobnými a prepojenie literárneho umenia s ostatnými umeleckými druhmi. Toto zistenie môžeme podporiť aj výpoveďou žiaka z pološtruktúrovaného rozhovoru, ktorý na otázku „Čo sa ti najviac páčilo na týchto stretnutiach?“ (pozn. stretnutiach čitateľského programu Čítame deťom, čítame s deťmi) odpovedal: „Páčilo sa mi tu všetko, ale tí gitaristi z RTVS sa mi páčili veľmi.“ Emocionálna zážitkovosť (v zmysle funkcie umenia) je významnou podporou k rozvíjaniu čitateľstva.

Väčšina žiakov z výskumnej vzorky preferuje čítanie dobrodružnej literatúry, fantasy literatúry a príbehy z budúcnosti. Rozdiel medzi chlapcami a dievčatami sa prejavil výraznejšie len vo väčšej preferencii hororov u chlapcov. Najmenší záujem majú skúmaní žiaci o čítanie poviedok, čo sa zhoduje s výskumným zistením z medzinárodnej komparácie výpovedí o čitateľských preferenciách slovenských žiakov (N=693), českých žiakov (N=254) a poľských žiakov (N=248) mladšieho školského veku (Babiaková, Kasáčová, & Cabanová, 2020). Ukázalo sa, že poľskí žiaci volia na čítanie poviedky viac ako dvakrát častejšie a českí žiaci dvakrát častejšie ako slovenskí žiaci.

Test sémantického výberu sa ukázal ako vhodná metóda pre získavanie percepčno-kognitívnych a emocionálnych väzieb k pojmom tematicky súvisiacich s čitateľstvom. Pozitívne hodnotíme, že nám umožnil lepšie poznať žiakov nielen v súvislosti so vzťahom k čítateľstvu, ale aj k iným záujmovým oblastiam. Žiaci vyjadrovali aj to, aký vzťah majú k pani učiteľke, ale aj k rodičom a sami k sebe. Dovoľíme si konštatovať, že aj tieto informácie sú veľmi cenné a možno ich využiť v zmysle ďalšej intervencie aj v spolupráci so školským psychológom.

Je potrebné vyjadriť sa k limitom nášho akčného výskumu. Prvým limitom bola nízka veľkosť vzorky. Stávalo sa, že na jednotlivých stretnutiach čitateľského programu neboli prítomní všetci žiaci pre chorobu alebo iné dôvody. Druhým limitom je krátkosť komunitného programu. Hoci za 9 týždňov došlo k preukázateľným zmenám v znakoch

tvorivého myslenia, v čitateľských preferenciách a vo vzťahu k čítaniu, nebola sledovaná retencia dosiahnutých zmien. Na druhej strane však i krátkodobosť, pravidelnosť a rôznorodosť takéhoto typu programu sa môže stať výrazným impulzom k reštartu, spustenia či zintenzívnenia čitateľského záujmu. Je treba poznamenať, že sme chceli podnietiť a inšpirovať najmä možnosti pedagogického skúmania a potenciál učiteľského výskumu. Rozvoj kvality učiteľa súvisí s jeho dôkladným sebapoznáním, ktoré je výsledkom pravidelnej autoevalvácie. Autoevalvácia ako vnútorný proces, predstavuje produkt tvorivej práce učiteľa v zmysle jeho neustáleho sebazdokonaľovania, čo sa prejavuje v jeho pedagogickej kompetencii efektívne pristupovať v pedagogických situáciách k ich riešeniu.

ZÁVER

Koncepcia komunitného čitateľského programu na podporu čitateľstva mladších žiakov základnej školy vychádzala z predchádzajúcich a súčasných poznatkov a výskumných zistení realizovaných Pedagogickou fakultou UMB v Banskej Bystrici. Opierala sa o pedagogické a výskumné východiská autorky B. Šimonovej – monografia *Moderný človek, literatúra a škola: O tvorivosti v literárnej výchove na 1. stupni základnej školy* (2000). Autorka sa systematicky zameriavala na metodiku zážitkového a netradičného vyučovania detskej literatúry v primárnom vzdelávaní s ohľadom na detského čitateľa v neustále meniacom sa svete.

Výskumné zistenia z novších projektov VEGA 1/0598/15 *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet* (zodpovednou riešiteľkou bola prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.), ďalej VEGA 1/0455/18 *Výskum a rozvoj čitateľstva žiakov mladšieho školského veku* (zodpovedná riešiteľka je doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD.) boli publikované v monografiách: *Deti na prahu vzdelávania. Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie* (Kasáčová, B. a kol. 2017) a *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie* (Babiaková, S., Kasáčová, B. & Cabanová, M. 2020). Menované projekty a monografie predstavovali základný modelový rámec pre čitateľský komunitný program.

Pod tlakom testovania čitateľskej gramotnosti a merania výkonov žiakov sa z pedagogickej praxe častokrát vytráca snaha o emocionálno-estetické prežívanie literárnych textov. Koncepcia takéhoto čitateľského programu, jej overovanie a skúmanie vplyvu na žiacku tvorivosť, záujem o čítanie, čitateľské preferencie a pozitívny vzťah k čítateľstvu, prinieslo aktérom programu – študentom učiteľstva, pedagógom, umelcom, redaktorom, rodinným príslušníkom množstvo informácií a pozitívnych skúseností. Výsledky skúmania preukázali, že podpora čitateľstva žiakov je možná a žiaduca. Princípy, ktoré boli v programe uplatnené, sú zárukou jeho úspešnosti. Ide o princíp dobrovoľnosti, variabilnosti, konštantného vzbudzovania záujmu o činnosť, demokracie a humanizmu, interaktívnosti, špecifickosti osobnosti čitateľa, spolupráce, intergeneračnosti, kontinualnosti, odbornosti a slobodnej voľby (Kováčová – Švecová & Šimanová, 2020).

K popularizácii detského čitateľstva a rozvíjaniu čitateľského záujmu a entuziazmu je potrebná vzájomná spolupráca mnohých subjektov. Ide o spoluprácu a vzájomnú komunikáciu škôl, mimoškolských inštitúcií, kultúrnych zariadení, občianskych združení, záujmových krúžkov a klubov, dobrovoľníkov – jednotlivcov, jednorazové akcie spojené s podporou čitateľstva (knižné veľtrhy, celoštátne čitateľské programy, literárne súťaže, regionálne projekty a pod.). Najdôležitejšiu rolu tu zohrávajú

základné školy a knižnice, ktoré sa tomuto môžu a spravidla aj venujú dlhodobo, sústavne a intenzívne. Práve učitelia a vychovávatelia majú v rozvíjaní čitateľstva žiakov rozhodujúcu úlohu.

Táto publikácia prezentuje tri príklady dobrej praxe, ktoré sú ukážkou využívania učiteľského výskumu v pedagogickej praxi. Zistenia v oblasti čitateľstva žiakov mladšieho školského veku sú východiskom pre nové riešenia, ich aplikáciu a overovanie dopadov vo výchovno-vzdelávacom procese konkrétnej základnej školy.

Našou ambíciou bolo prispieť k aktuálnej diskusii o tom, či pedagógovia a rodičia majú adekvátny pohľad na to, aké je čitateľstvo dnešných detí, čo pre ne znamená čítanie pre radosť a či sú schopní zisťovať to primeranými metódami a nástrojmi.

Publikácia nie je určená len odborníkom, pedagógom a študentom učiteľstva, ale aj rodičom žiakov a širokej verejnosti.

Autorky

Literatúra

Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). "Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School." In *Reading Research Quarterly* 23 (3), pp. 285–303.

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. In *Eunomia = Rozwój zrównoważony - Sustainable development : zrównoważony rozwój jako determinanta badań w naukach technicznych, humanistycznych i społecznych* : [czasopismo naukowe]. Raciborz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, No. 1 (96) (2019), pp. 131-143.

Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013.

Babiaková, S., Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2018). "The development of pupils' reading from the perspective of pedagogical research" In *ICERI 2018 : 11th international conference of education, research and innovation*, 12.-14.11. 2018, conference proceedings [elektronický zdroj]. – 1. vyd. – Valencia : International association of technology, education and development Seville/Spain: IATED, 2018, s. 1715 – 1724.

Babiaková, S., Kasáčová, B. & Cabanová, M. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Bačíková, M. & Janovská, A. (2018). *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Dostupné na internete: <https://unibook.upjs.sk/sk/filozoficka-fakulta/1107-zaklady-metodologie-pedagogicko-psychologického-vyskumu-sprievodca-pre-studentov-ucitelstva>

Bauerlein, M. (2011). *Najhlúpejšia generácia*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.

Beľajevová, L. J. (1987). *Základy a kritériá typológie čitateľov umeleckej literatúry. In: Čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Borovská, J. (2015). *Rozvoj čitateľskej gramotnosti inovatívnymi metódami. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.

Caravette, L. (2011). Portrait of the Reader as a Young Child. Children & Libraries. In *The Journal of the Association for Library Service to Children*. vol. 9, issue 2, s. 52-57.

Čačka, O. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno : Masarykova univerzita.

Eco, U. (2004). *O literatuře*. Praha: Argo, 2004.

ePIRLS: An International Assessment of Reading for New Times Dotupné na internete: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/foreword/>

Fisher, D. & Fray, N. (2018). Raise Reading Volume Through Access, Choice, Discussion, and Book Talks. In *The Reading Teacher*. Volume 72, Issue 1, pp. 89 – 97. Dostupné na internete: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/trtr.1691>

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. 4.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského.

Guthrie, J.T. (2013). *Best Practices for Motivating Students to Read*, University of Maryland College Park 2013 pdf available on

Havlíňová, M. (1987). *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*. Albatros.

Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Selfidentification, self-construction and self-awareness. Canada : Dalhousie University, Halifax. Dostupné na internete: <https://pdfs.semanticscholar.org/7bef/5d310edf461a647664259f0a32a3f7d78cbd.pdf>

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.

Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* no. 176/2002, pp. 6-18.

Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* no. 127/1994, pp. 17-26.

Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). Ferdinand unter Mitarbeit von Susanne Epping und Irene Ofteringer: Lesesozialisation. Bd. 1: Leseklima in der Familie. Studien der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

Janetová, V. (2020). *Rozvíjanie čitateľstva a čitateľskej gramotnosti žiakov prostredníctvom čitateľských dielní*. [Diplomová práca] vedúca Babiaková, S. Banská Bystrica: PF UMB.

Jindráček, V. (2011). *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta.

Jurčová, M. (1984). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy.

Kantorovič, J. V. (1987). Čitateľa abliteratúra. In: *Čitateľská recepcia literatúry. Štúdie o zahraničných výskumoch*. s. 112 –129. Bratislava : Slovenský spisovateľ.

Kasanová, S. (2020). *Mimočítanková literatúra a rozvíjanie čitateľstva v primárnom vzdelávaní*. [Diplomová práca] vedúca Simanová, L. Banská Bystrica: PF UMB.

Končeková, Ľ. *Vývinová psychológia*. Prešov: Lana.

- Konrádyová, N. & Slavkovská, M. (2019). Čítanie kníh vo vzťahu k verbálnej a figurálnej tvorivosti adolescentov. E-psychológie, 2019. Dostupné na internete: https://e-psycholog.eu/pdf/Konradyova_Slavkovska.pdf
- Kopáčíková, J., Hrdináková, L. & Gašparovičová, A. (2011). Čítanie mládeže v Slovenskej republike. Interpretácia výsledkov výskumu. Košice: Slovenská asociácia knižníc.
- Kopál, J. (1997). *Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia*. Nitra: Enigma.
- Kopecká, I. (2011). *Psychologie* (1.díl). Praha: Grada.
- Koška, J. (2006). Interpretácia literárneho diela. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 54,č. 2, s. 208 –225.
- Kováčová - Švecová, Z. & Simanová, L. (2020). *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čitateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kubíková, Z. (2015). *Čitateľská gramotnosť rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Warszawa : Szkola Wyzsza im. Bogdona Jąnsjiego.
- Leserziehung in Europa: Kontextte, politische Maßnahmen und Praktiken*. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2011.
- Lesňák, R. *Horizonty čitateľskej kultúry*. Bratislava : Slovenský spisovateľ.
- Levy, R. (2011). *Young children reading*. University of Sheffield, UK: Sage Publishing.
- Meera, K. P. & Remya, P. (2010). Effect of extensive reading and creativity on achievement in English language. Dostupné na internete: <http://www.aiaer.in/ejournal/vol22110/3.pdf>
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290707300203>
- Nemecko- česká štúdia : <https://www.skipcr.cz/dokumenty/ctenarstvi.pdf>
- Obert, V. (2011). *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Nitra: Aspekt.
- Ondrušová, L. (2020). *Rozvíjanie čitateľstva inovatívnymi metódami u žiakov mladšieho školského veku*. [Diplomová práca] vedúca Stehlíková, J., Banská Bystrica: PF UMB.
- Oravcová, J. (2012). *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Pacific Resources for Educationand Learnign. Stages of Reading Development. In: *Reading Rockets* [online]. Arlington: Reading Rockets, 2012 [cit. 2020-09-03]. Dostupné na internete: <http://www.readingrockets.org/article/stages-reading-development>
- Popovič, A. & Liba, P. a kol. (1981). *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: SPN.
- Pršová, E. (2010). *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, FHV.

Pršová, E. (2011). Literárna kompetencia v primárnom vzdelávaní. In Liptáková, Ľ. a kol. *Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy* (s. 28–29). Prešov: PF PU.

Rakús, S. (1993). *Medzi mnohoznačnosťou a presnosťou*. Levoča: Modrý Peter.

Renuga, M., & Kanchana 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. Dostupné na internete: <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. (2009). *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.

Rusňák, R., Andričíková, M., & Pršová, E. (2011). Formovanie kultúrneho a kultivovaného detského čitateľa. In Liptáková, Ľ. a kol. *Integrované vyučovanie slovenského jazyka a literatúry na primárnom stupni školy* (s. 458–496). Prešov: PF PU.

Seberová, A. & Malčík, M. (2009). *Autoevaluace školy od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava : PdF OU v Ostravě, 132 s.

Schmidtchen, Gerhard, A. (1993). Die Stärke gesellschaftlicher Lesemotiv. In: L. Muth (ed.): *Der befragte Leser. Buch und Demoskopie*. München ad.: K.G. Saur, 1993.

Stankovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/230853161_Matthew_Effects_in_Reading_Some_Consequences_of_Individual_Differences_in_the_Acquisition_of_Literacy

Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in Reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. In *Reading Research Quarterly*, XXI/4, pp. 360–407. Dostupné na internete: https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf

Stehlíková, J. (2016). Duševné stavy dieťaťa na prahu vzdelávania a ako im rozumieť. In *Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet*. Banská Bystrica: PF UMB, s.93–142.

Šimonová, B. (2000). *Moderný človek, literatúra a škola*. Banská Bystrica.

Šrámová, B. (2008). Osobnosť v procese ontogenézy. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, roč. 43, č.1, s. 86–87.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (2015). Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

- Števček, J. (1977). *Pokus o typológiu čítania*. Bratislava: Tatran
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex.
- Wang, A. Y. (2012). *Thinking skills and creativity. Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing*. Taiwan : National Taichung University of Education. Dostupné na internete: https://www.academia.edu/15492930/Exploring_the_relationship_of_creative_thinking_to_reading_and_writing
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: Harper Perennial.

Prílohy

Príloha 1 Torranceho figurálny test tvorivosti – 1. úloha

Príloha 2 Torranceho figurálny test tvorivosti – 2. úloha

Príloha 3 Torranceho figurálny test tvorivosti – 3. úloha

Príloha 4 Zoznam mimočítankovej literatúry

Príloha 5 Dotazník

1. úloha: TVORENIE OBRÁZKU

Pred Vami je kúsok farebného papiera oblého tvaru. Porozmýšľajte o obrázku takého predmetu, ktorý môžete nakresliť, keď tento kúsok použijete ako časť celkovej kresby tak, aby ste mohli vytvoriť obrázok podľa Vašej predstavy. Potom dokreslite čiary, ktorými vytvoríte zamýšľaný obrázok.

Pokúste sa vymyslieť takýto obrázok, o ktorom predpokladáte, že by ho nikto iný nevymyslel. K svojmu pôvodnému náčrtku prikreslite ďalšie prvky tak, aby vytvorený obrázok vyjadroval čo najzaujímavejší výjav.

Keď skončíte s kreslením, vymyslite pre svoj obrázok pomenovanie (názov) a napíšte ho na spodok strany, kde je na to vyznačené miesto. Vytvorte čo najvýstižnejší a čo najneobvyklejší názov, ktorý pomôže vysvetliť Vašu kresbu.

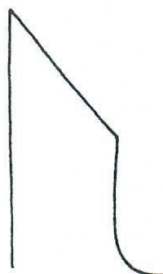


2. úloha: NEÚPLNÉ FIGÚRY

Pridaním čiar k neúplným figúram na tejto a nasledujúcej strane môžete z načrtnutých tvarov vytvoriť zaujímavé predmety alebo obrázky. Opäť sa pokúste vymyslieť taký predmet alebo obrázok, ktorý by nikto iný nevymyslel. Doplňte a rozvíte Vašu prvú predstavu a pokúste sa pridaním čiar vytvoriť čo najúplnejší a najzaujímavejší obrázok. Vymyslite pre každú kresbu zaujímavý názov a napíšte ho na spodok rámčeka k číslu obrázku.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



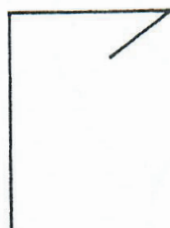
7. _____



8. _____



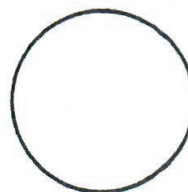
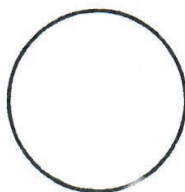
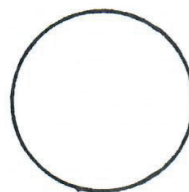
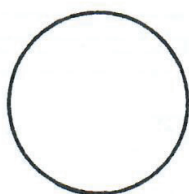
9. _____

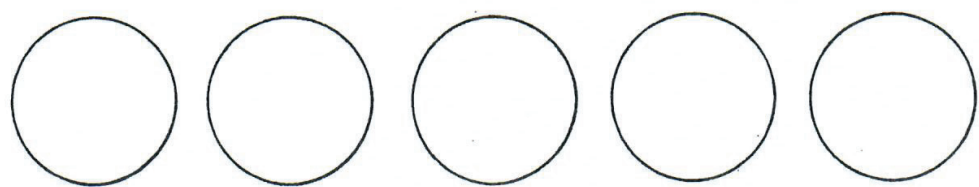
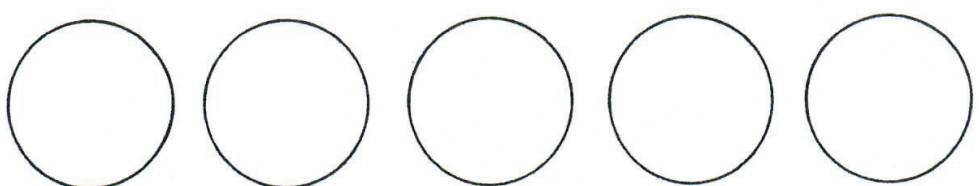
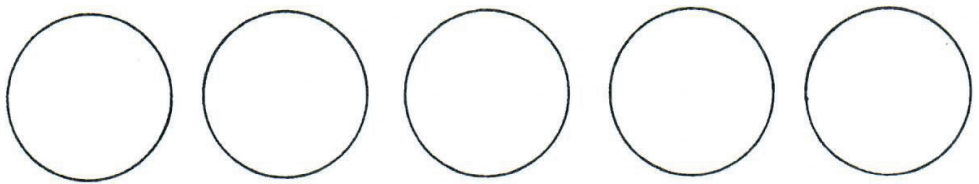
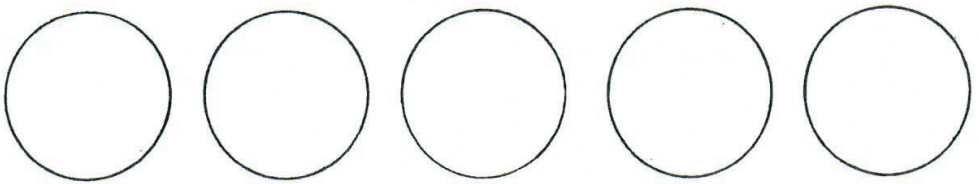
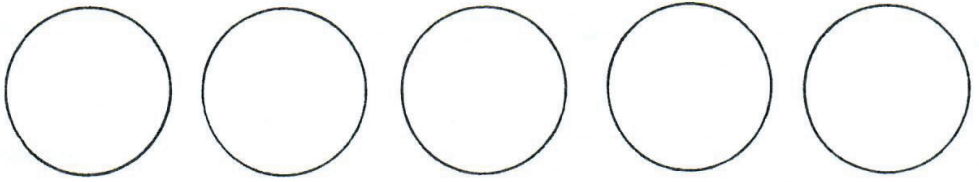
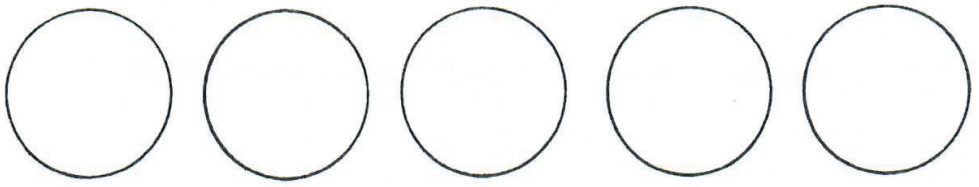


10. _____

3. úloha: KRUHY

V nasledujúcich desiatich minútach uvidíte, koľko predmetov a obrázkov môžete vytvoriť z kruhov na tejto a nasledujúcej strane. Kruhy majú byť hlavnou časťou všetkého, čo vytvoríte. Ceruzkou prikreslite ku kruhom čiary tak, aby ste vytvorili obrázok. Pokúste sa vymyslieť také veci, ktoré by nikto okrem Vás nevymyslel. Môžete kresliť medzi kruhy, do nich aj mimo nich. Vytvorte toľko rôznych obrázkov, koľko dokážete a do každého vložte čo najviac nápadov. Nech znázornia čo najzaujímavejší výjav. Pod obrázky napíšte ich pomenovanie.





Príloha č. 4 : Zoznam mimočítankovej literatúry použitej v čitateľskom programe „Čítame s deťmi, čítame deťom“

- Chlapec s očami ako hviezdy – Pero le Kvet
- Anna – Josteen Garder
- Čárymáryfučpuč – Michael Ende
- Tajný život mäsožravých rastlín – Elena Finová
- Zem za 30 sekúnd – Anita Ganeri
- Vesmír, hviezdy a slizkí ufôni – Nick Arnold
- Počuješ rozprávať stromy? – Peter Wohlleben
- Život hmyzu, Ako to funguje – Sabine Stadingová
- Tri životy Maxi – Gerti Tetzner
- Marínka Somarínka – Marka Staviarska
- Petronela Jablčková – Sabine Stading
- Babka na rebríku – Dušan Dušek
- Deň, keď pastelky dali výpoveď – Drew Daywalt
- Dobrodružstvá Alfiho Cibuľu – Vivien French
- Koniec sveta a čo je za ním – Monika Kompaníková
- Beštie z Olympu – Lucy Coastová
- Kapitán Bombardák : Dobrodružstvá kapitána Bombardáka
- Len sa teš Pampúch – Marta Hlušíková
- Stratená vec – Shaun Tan
- Prečo bývame za mestom – Peter Stamm
- Dievčatko Momo a stratený čas – Michael Ende
- Rozprávky pre zvedavé deti, zvieratá a dospelých – Jozef Slovák
- Je Miška myška? – Tatjana Lehenová
- Môžu superhrdinovia nosiť okuliare? – Soňa Lutherová
- Mimi a Líza – Katarína Kerekesová
- Gréta – Andrea Gregušová
- Zberný dvor – Branislav Jobus
- Útek – Marek Vadas
- Môj anjel sa vie biť – Roman Brat
- Chalan v sukni – David Williams
- Všetky pekné baby sú blondínky – kolektív

Príloha č. 5 : Dotazník na zisťovanie čitateľských preferencií žiakov mladšieho školského veku

Milý žiak / žiačka

Zakrúžkuj: si chlapec dievča

Napíš krížik pod odpoveďou, ktorú vyberieš. Daj pozor, aby bol krížik v správnom riadku. Ak niektorej otázke nerozumieš, označ krížikom, neviem odpovedať v poslednom stĺpci.

	Výrok	veľmi súhlasím	trochu súhlasím	nesúhlasím	neviem odpovedať
1.	Najradšej čítam rozprávky a báje.				
2.	Najradšej má krátke príbehy a poviedky.				
3.	Mám veľmi rád/a, keď má kniha veľa strán a môžem ju dlho čítať.				
4.	Najradšej si čítam informácie v encyklopédiách alebo na internete				
5.	Veľmi rád/a čítam básne a texty piesní				
6.	Najradšej čítam reklamy a ponuky na letákoch alebo internete				
7.	Najviac ma baví čítať o dobrodružstvách a zážitkoch detí.				
8.	Najradšej čítam články v časopisoch				
9.	Veľmi ma baví čítať o fantastických bytostiach a zázrakoch				
10.	Bavia ma príbehy, ktoré sa odohrávajú v budúcnosti.				
11.	Najradšej čítam detektívne a krimi príbehy.				
12.	Najradšej čítam životopisy známych ľudí.				
13.	Baví ma čítať horory.				