

ČITATEĽSTVO U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU QUALITATIVE ANALYSIS OF A PROBLEM PUPIL

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra psychológie UMB Banská Bystrica

Anotácia: 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 učiteľiek 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 aj žiakom s dyslexiou pozitívne emócie a radosť z čítania. Príspevok bol podporený projektom VEGA 1/0455/18.

Kľúčové slová: čitateľstvo, čitateľská gramotnosť, emocionálny aspekt, stratégie rozvoja čitateľstva, mladší školský vek.

Annotation: The problems of reading literacy is a very important area from the perspective of lifelong learning. At a younger school age, not only reading literacy but also other literacy develops, and at the same time the pupil's personality and motivation for further education develops. Reading literacy is the key are at hat opens the door to education. In the early younger school age, the school is considered to be one of the basic pillars of reading literacy development. The role of elementary teachers is not only to systematically and purpose fully educate pupils to read and write, but also to develop a positive attitude to written language, to discover and stimulate processes that also bring positive emotion and reading pleasure to pupils with dyslexia.

Keywords: reading literacy, lifelong learning, younger school age, pupil, teacher

Problematika rozvoja čitateľstva a čitateľskej gramotnosti je aj 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. Petrasová (2003) uvádza, že čitateľstvo detí a ich čitateľská gramotnosť predstavuje kľúč, ktorý otvára dvere pre ďalšie vzdelávanie. Potreba zintenzívnenia aktivít v oblasti rozvoja čitateľstva a čitateľskej gramotnosti rezonuje v odborných pedagogických a psychologických, ale aj knihovníckych kruhoch už dlhšiu dobu. Výskumy v tejto oblasti potvrdzujú neustále sa zhoršujúcu úroveň funkčnej gramotnosti u detí, ktorá bezprostredne korešponduje s úrovňou čitateľskej gramotnosti. Je zrejmé, že pre zvýšenie úrovne funkčnej gramotnosti je nevyhnutné posilnenie vzťahu k čítateľstvu a rozvoj čitateľskej gramotnosti už v predškolskom veku a následne v mladšom školskom veku.

Bázová gramotnosť zohráva v živote detí významnú úlohu, pri správnom osvojení v neskoršom období nadobúda úlohu funkčnej gramotnosti. Deti ešte pred formálnym začatím učiť sa písať a čítať majú určité predstavy o tom, ako čítanie a písanie bude prebiehať. Týmto

predstavám prisudzujeme osobitný význam, nakoľko sa podieľajú na formovaní ďalšieho vzťahu detí k činnostiam, ktoré prebiehajú v škole. Gavora (1992) zdôrazňuje, že naivné teórie detí, ktoré sa zdajú byť z hľadiska dospelého triviálne, zodpovedajú detským skúsenostiam, videniu sveta a úrovni ich kognitívnych schopností. Detské spoznávanie sveta je prevažne skúsenostné, zážitkové a má silné emocionálne zafarbenie. Detské pre koncepcie sa rozvíjajú rôznymi spôsobmi. Žoldošová (2004) ozrejmuje všeobecné vlastnosti detských pre koncepcií:

- vychádzajú z uvedomenia si skúseností a nikdy nie iba z predstavy alebo fantázie;
- sú viazané na skutočnosť, na základe ktorej boli vytvorené preto sú málo aplikovateľné na iné situácie, avšak aj napriek tomu bývajú používané ako analógia na vysvetlenie úplne odlišných fenoménov;
- obsahujú nedostatočné množstvo informácií potrebných pre tvorbu komplexnejších vysvetlení;
- bývajú ovplyvnené aj inými informáciami, nielen tými ktoré vychádzajú z evidentnej skutočnosti, a to médiami, vlastnou predstavivosťou.

Gavora, Krčmáriková (1998) poukazuje na skutočnosť, že rozvíjanie čitateľstva je potrebné vnímať ako komplexný proces, pri ktorom je dieťa smerované k všeobecnému poznávaniu a osvojovaniu zručností, aby bolo schopné, to čo vidí, cíti, poznáva a prežíva, taktiež pochopiť. Ukazuje sa, že dobrá úroveň predčitateľstva ovplyvňuje výkon dieťaťa v pozitívnom zmysle neskôr, keď sa učí nahlas čítať a čítať s porozumením.

Kopáčiková, Hrdináková, Gašparovičová (2011) pri interpretácii výsledkov výskumu realizovaného v roku 2011 na vzorke 12 393 respondentov vo veku 13-17 rokov poukázali na rezervy v oblasti systematického usmerňovania a zámernej motivácie detí v období ich čitateľského vývinu, a to hlavne v predčitateľskom období a konštatovali, že kríza čítania nastala približne od polovice 80. rokov 20. storočia a je sprevádzaná neustále klesajúcim statusom knihy, všeobecne nízkym statusom čítania a kriticky nízkym stupňom povedomia o dôležitosti čítania v rozvoji človeka. Takmer polovica respondentov uviedla, že čítanie nepovažujú za zaujímavú formu zmysluplného trávenia voľného času.

Medzi zásadné dôvody nárastu nečitateľov možno považovať klesajúci čas trávený rodičovským čítaním deťom v predškolskom veku, abstinujúci alebo minimálny rodičovský čitateľský vzor, vplyv popkultúry, ktorá preferuje ľahšie a povrchnejšie formy, témy a žánre a škola, ktorá je primárne spojená s povinnosťami a čítaním. Veľmi silný je aj vplyv médií a nových technológií – počítačov, mobilov, tabletov, i-padov. Súčasná generácia sa nazýva a TV-teensscreen-agers, M2-generácia, t.j. multimedialna generácia.

Bauerlien (2007) kategorizuje negatívne vplyvy audiovizuálnych médií, ktoré výrazne ovplyvňujú vzťah k čítateľstvu:

- vytesňovanie voľnočasového čítania – narúša sa kontinuálna prax čítania, ktorá je nevyhnutná pre zabezpečenie plynulosti (fluencie) čítania;
- zhoršenie koncentrácie – divák je pri sledovaní audiovizuálneho média konfrontovaný s rýchlo sa meniacimi scénami, ktoré musia byť spracované okamžite, pretože stále prichádzajú nové vizuálne podnety a na základe toho sa formuje impulzívny štýl myslenia, skrátené rozpätie pozornosti a nedostatok vytrvalosti pri intelektových aktivitách;
- anti-školská tendencia – dlhodobé vystavenie audiovizuálnej zábave vedie k očakávaniam a predpokladom, že i škola a čítanie by mali byť rovnako zábavné, z toho následne vzniká pocit nudy pri štúdiu a čítaní;
- mentálna pasivita – v dlhšom časovom úseku hromadené skúsenosti s recepciou audiovizie spôsobujú, že psychika dieťaťa ťažko spracúva textové informácie, nemá na to vycvičené mentálne schopnosti;
- strata schopnosti vizualizácie textov – nadmerným pasívnym prijímaním vizuálnych informácií prostredníctvom médií sa stráca schopnosť samostatnej aktívnej konštrukcie mentálnych obrazov pri čítaní, čiže sa stráca schopnosť vizualizovať text.

Uvedené skutočnosti poukazujú na fakt, že sa principiálne menia rozumové schopnosti, štruktúra myslenia a potenciality a dispozície pre čítanie.

V odborných kruhoch, ako uvádza Bauerlein (2007) sa diskutuje aj o vzniku nových bibliofóbov, ktorí prezentujú a-gramotnosť ako právoplatné, legitímne a demokratické správanie svojich rovesníkov, teda rozhodnutie nečítať napriek schopnosti čítať.

Podpora rozvoja čitateľských návykov by mala byť jedna z prioritných stratégií v rodinách a materských a základných školách. Je nevyhnutné hľadať nové formy a metódy práce, ktoré by v čitateľovi prebúdžali zvedavosť, prinášali intenzívny zážitok z čítania, záujem o čítanie, a tak by prispeli k tomu, aby sa čitateľské návyky stali bezprostrednou súčasťou životného štýlu detí ako vhodná forma zmysluplného trávenia voľného času.

Čitateľské zapojenie je v rámci rozvoja čitateľstva veľmi dôležité, pretože predstavuje zapojenie mysle čitateľa, jeho poznávacích schopností, ponor do príbehu. Ak absentuje, vnímanie príbehu je plytké, povrchné, resp. ide až o nevnímanie, ktoré má za následok nezáujem.

Mentálne a emocionálne vtiahnutie do príbehu označujú Moschovaki a Meadows (2005) ako kognitívno-afektívnu čitateľskú zapojenosť – vzťahuje sa na procesy a schopnosti myslenia a cítenia, ktoré čitateľ aktivizuje v súvislosti s pochopením textu, interpretáciou a úspešnou participáciou počas skupinovej diskusie alebo inej aktivity.

Uvedení autori uvádzajú, že kognitívno-afektívna zapojenosť má okrem primárneho vtiahnutia do príbehu aj ďalšie dôležité účinky:

- podporuje a rozvíja kognitívne schopnosti,
- vyvoláva zapojenie čitateľových emócií do príbehu,
- vzbudzuje nadšenie pre danú aktivitu,
- formuje vnútornú čitateľskú motiváciu.

Kognitívno-emocionálne zapojenie možno podporovať prostredníctvom rôznych metód jednoduchšieho i zložitejšieho charakteru:

A. najjednoduchšie metódy – najnižšia úroveň:

- komentáre zamerané na knihu – prezentovanie knihy, spisovateľa a ilustrátora, diskusie o titulnej stránke, o ilustráciách, o tlači...;
- hra s jazykom – rýmovanie, spievanie, popisovanie rôznych obrázkov, ilustrácií, priradovanie fyzických vlastností – veľkosť, farba...;
- reprodukcia textu príbehu – sumarizovanie prečítaného príbehu následne po jeho prečítaní na základe otázok;
- jednoduchá dramatizácia – stvárňovanie pohybu a zvukov, ktoré korešpondujú s čítaným príbehom;
- kreslenie – vizualizácia akýchkoľvek fragmentov príbehu prostredníctvom rôznych výtvarných techník.

B. Stredne náročná úroveň:

- analýza slovnej zásoby – hádanie slov a pojmov, ich vysvetľovanie, doplňovanie;
- detaily – rozpoznávanie akýchkoľvek detailov v príbehu – zreteľných i nezreteľných;
- personalizácia prečítaného – porovnávanie osobných skúseností s prečítaným príbehom, s postavami príbehu;
- hodnotenie – osobné preferencie, rekonštrukcia príbehu, tvorba chronosledu, porovnávanie, tvorenie.

C. Náročné úlohy – vyššia úroveň:

- analýza – vysvetľovanie zreteľných a vypovedaných udalostí, vysvetľovanie udalostí, ktoré nie sú uvedené v prečítanom texte, porovnávanie bez pomoci obrázkov a ilustrácií, určovanie následkov udalostí, vyvodzovanie záverov;
- odôvodňovanie – vysvetľovanie dej alebo emócií, posudzovanie osobnostných vlastností;
- predvídanie – udalostí a zmien, ktoré môžu nastať, tvorba alternatívnych riešení, tvorba hypotetických predpokladov, aplikácia atraktívnych pracovných hárkov.

Ako sme už uvádzali, v mediálne vizuálne presýtenej dobe ľudia strácajú schopnosť aktívnej vizualizácie a imaginácie pod vplyvom nadmerného pasívneho príjmu obrazového materiálu. Na druhej strane však využívanie vizualizačných techník má pre rozvoj čitateľských kompetencií nesporne veľký význam:

- zdokonaľuje sa schopnosť imaginácie a vizualizácie,
- posilňuje a zdokonaľuje sa samotná schopnosť čítania, nakoľko sa zlepšuje schopnosť tvorby mentálnych obrazov,
- od vytvárania mentálnych obrazov existenčne závisí schopnosť porozumieť textu.

Vizualizáciu, ktorá priamo súvisí s čítaním, čitateľskými kompetenciami a čitateľskými aktivitami, chápeme ako vytváranie vnútorného obrazu neprítomných osôb, predmetov a javov. Každý dobrý čitateľ si vytvára mentálne obrazy, a to tak, že spája obrazy z predchádzajúcich skúseností s textom autora do osobného, špecifického obrazu (Gambrell, Koskinen, 2002).

Typickým príkladom uplatňovania vizualizačných techník je riadená čitateľská imaginácia v niekoľkých alternatívach: imaginácia na báze čítaných príbehov, vizualizácia príbehu výtvarnými a dramaticko-výtvarnými technikami.

Riadenú imagináciu na báze čítaných príbehov možno realizovať ako:

- a) počúvanie príbehu so zatvorenými očami bez sprievodných aktivít;
- b) počúvanie príbehu so zatvorenými očami prerušované vstupmi detí popismi toho, čo vidia, ako vnímajú prečítané;
- c) počúvanie príbehu so zatvorenými očami spojené so zmyslovým zážitkom – ochutnávanie, ohmatávanie, počúvanie hudby, rôznych zvukov...;
- d) počúvanie príbehu s podporou ilustrácií k textu.

Riadená vizualizácia výtvarnými technikami sa realizuje na podnet riadeného prerušovaného čítania príbehu a je zameraná na recepciu i kreatívnu stránku čitateľa. Metódy a techniky vizualizácie vyžadujú pripravenosť z hľadiska materiálneho a organizačného zabezpečenia i z hľadiska dramaturgie textu (Hrdináková, 2006).

Uplatňovanie kognitívno-afektívnej čitateľskej zapojenosti detí mladšieho školského veku podporovanej receptívno-zážitkovými procesmi možno vidieť aj vo viacerých intervenčných programoch, zameraných na rozvíjanie emocionálnych a sociálnych zručností detí. V rámci týchto programy, ako napr. „Zippyho kamaráti“ a „Kamaráti Jabĺčka“ sú dôležité príbehy. Každý príbeh sa zastaví v bode, kde jedna z postáv má nejaký problém. Deti rozhodujú, ako tento problém vyriešia a ako ukončia príbeh. Významným cieľom je, aby deti popremýšľali o tom, ako sa postavy príbehu cítia, čo ich trápi a aby navrhli viacero spôsobov riešenia problému.

Možno si zvoliť, ako budú žiaci v triede ukončovať príbehy:

- celá trieda navrhuje riešenia a koniec príbehu, nápady, návrhy sa zapisujú na tabuľu alebo papier a potom sa spoločne rozhodujú, ktoré riešenie sa uprednostní, koniec príbehu môžu deti zahrať alebo nakresliť, napísať;
- trieda je rozdelená do skupín – deti pracujú v malých skupinkách a rozhodujú sa, ako je vhodné príbeh ukončiť, každá skupina rôznymi formami predstaví svoje riešenie pred celou triedou;
- každý sám – deti pracujú samostatne, nakreslia alebo napíšu vlastné ukončenie príbehu, ktoré argumentujú, objasňujú pred ostatnými spolužiakmi.

Je dôležité, aby deti mohli slobodne vyjadrovať svoje emócie, nápady a riešenia.

Pre ilustráciu uvedieme konkrétny príbeh (Partnershipfor Children, 2015):

Jedného večera, keď sa Katka chystala do postele, prišiel jej starší brat Jakub zaželať dobrú noc a všimol si na ramene modrinu.

„Ako sa ti to stalo?“ opýtal sa. Vyzerá to, že to bolí.“

Katka sa na Jakuba nepozrela. Iba povedala, že už to nebolí, že je všetko v poriadku. Neprezradila, ako sa jej to stalo – a Jakub sa už nepýtal.

Pravda bola, že po triednom výlete k rieke sa začala Mirka ku Katke správať veľmi zvláštne. Hovorila jej veci, ktoré Katku zraňovali, nadávala jej, ťahala ju za vlasy, keď sa nikto nepozeral. Keď prišla nasledujúce ráno do školy, prechádzala Katka okolo Mirkinej lavice, keď jej v tom Mirka podložila do cesty nohu a Katka o ňu zakopla a spadla, poškriabala si nohu o stoličku a veľmi to bolelo. Mala chuť chytiť stoličku a silno s ňou Mirku udrieť.

Pán učiteľ sa prišiel pozrieť, čo sa deje.

„Och,“ povedal a pomáhal Katke vstať. „Musíš pozerieť, kam stúpaš, Katka. Nechceme predsa nejaký ťažký úraz, že?“

Katka sa cítila ešte horšie. Ona predsa nebola neopatrná, to Mirka bola neprijemná, tak prečo pán učiteľ nekritizuje ju? V ten večer Katkina mama postrehla, že Katka skoro nič nezjedla.

„Niečo sa deje, Katka? Necítiš sa dobre?“ povedala znepokojeným hlasom.

„Som v poriadku,“ povedala Katka, ale vo vnútri cítila, že sa jej chce plakať.

„Možno si len unavená,“ povedala mama. „Potrebuješ ísť skoro spať.“

Neskôr v posteli, keď jej mama prišla povedať dobrú noc, Katka jej skoro povedala o Mirkinej opakovanej agresii vo vzťahu k nej, ale nevedela ako začať, tak nakoniec nepovedala nič.

(prestávka)

Otázky: Ako sa Katka cítila? Aké emócie prežívala? Čo si myslíte, z akého dôvodu nechcela o probléme hovoriť?

Nasledujúce ráno Nella a Tomáš čakali Katku pred vchodom, aby mohli ísť všetci spolu do školy. Keď Katka otvorila dvere, dvojčičky videli, že plakala.

„Nechcem ísť dnes do školy,“ povedala. „Vlastne, chcem utiecť preč.“ A rozplakala sa.

„Čo sa deje?“ opýtal sa Tomáš.

Nela objala Katku a všetci si spoločne sadli na schody pred dverami. Katka si utrela slzy a povedala Tomášovi a Nelle, že jej Mirka ubližuje.

„Ja som vám to chcela povedať už dávno, ale Mirka mi povedala, že ak to niekomu porozprávam, už ma nikto nebude mať rád,“ povedala.

„To je hlúpe,“ povedala Nella. „Vieš, že si naša najlepšia kamarátka. Pod', musíme rozhodnúť, čo urobiť.“

Tomáš si myslel, že by Katka mala Mirku ignorovať a predstierať, že tam nie je, ale Katka povedala, že sa už o to pokúšala, ale situácia sa len zhoršila.

„Mohla by som to povedať Jakubovi“, povedala Katka. „Mirka sa ho bude báť.“

„Prípadne by sme mohli ísť s tebou a porozprávať sa s Mirkou,“ povedala Nella. „Ak uvidí, že sme tvoji kamaráti, možno prestane.“

Vstali zo schodov. Katka sa začala cítiť trochu lepšie a tak sa rýchlo vydali na cestu do školy. Nechceli meškať. Keď prekročili bránu školy, Tomáš navrhol, aby Katka povedala pánovi učiteľovi, čo Mirka urobila, ale Katka si tým nebola istá.

„Jakub povedal, že nemáme žalovať na druhých, bez ohľadu na to, čo urobili,“ povedala.

„To je hlúposť,“ povedal Tomáš. „Ak niekto spraví niečo zlé alebo keď potrebuješ pomoc, musíš to niekomu povedať.“ *(prestávka)*

Otázka: Aké spôsoby riešenia tejto situácie by ste navrhli vy?

Cez deň sa Katka porozprávala s pánom učiteľom a povedala mu, ako sa k nej Mirka správa.

Pán učiteľ ju počúval veľmi pozorne a potom povedal: „Čo si myslíš, z akého dôvodu začala byť Mirka k tebe zlá? Myslíš si, že je nešťastná alebo žiarli?“

„Neviem“, odpovedala Katka.

Pán učiteľ navrhol, že by sa mala s Mirkou porozprávať a opýtať sa jej, z akého dôvodu sa tak nevhodne správa. (*prestávka*)

Úloha: Dokončite príbeh....

Záver

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že na utváraní a rozvíjaní vzťahu k čítateľstvu detí sa podieľajú 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-afektívnej zapojenosti detí pri čítaní.

Literatúra

- GAMBRELL, L., KOSKINEN, P. S. 2002. Imagery: A strategy forenhancing comprehension
In: C. C. Block (Eds.) *Comprehensioninstruction: Research-basedbestpractices*. New
York: Guilford Press.
- GAVORA, P. 1992. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické použitie. *Pedagogika*, 42 (1),s.95-
102.
- GAVORA, P., KRČMÁRIKOVÁ, M. 1998. Detské predstavy o gramotnosti. *Novinky
v pedagogické a školní psychologii*. Zlín: Lingua, s. 53-59.
- HRDINÁKOVÁ, L. 2006. *Tajomstvo rozprávok*. Bratislava: AT Publishing. ISBN: 808-89-
5435-5.
- KOPÁČIKOVÁ, J., HRDINÁKOVÁ, L., GAŠPAROVIČOVÁ, A. 2011. *Čítanie mládeže
v Slovenskej republike. Interpretácia výsledkov výskumu*. SAK: Košice, 100s. ISBN 978-
80-8143-001-5.
- MOSCHOVAKI,E,MEADOWS,S.,2005.Young Children's Cognitive Engagement during
Classroom Book Reading: Differences According to Book, Text Genre, and Story
Format. „*Early Childhood Research and Practice*7(2), AccessedJuly 4.
- PARTNERSHIP FOR CHILDREN. Zippy's Friends for 5-8 year olds. [online] In *Programmes
for schools*. [cit. 2019.10.05.] Dostupné na internete:
<[https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-
schools/apples-friends.html](https://www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/apples-friends.html)>.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie EUR ako porostriedku eliminácie funkčnej
negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC.
- PartnershipforChildren, 2015
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2004. Detské predstavy o prírodných javoch.
ActaFacultatisPaedagogicaeUniversitatisTyrnaviensis. Trnava: Trnavská univerzita, 8,
s.66-73.

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.
PF UMB BanskáBystrica
Ružová 13
e-mail: jana.stehlikova@umb.sk