

FIRST STEPS IN READING: THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL

PAVOL KAČMÁR – RICHARD GAMRÁT

ABSTRAKT

Čítanie je jednou z najdôležitejších schopností, ktorá je potrebná pre efektívne fungovanie v modernej spoločnosti. Základy čítania deti môžu nadobúdať už v rodine a za systematickú výučbu základov čítania býva zodpovedná škola (zvlášť v mladšom školskom veku). V tomto príspevku sa preto zaoberáme tým, či je schopnosti čítať prikladaná dostatočná váha v rodine a škole. Najprv sa zameriavame na to, či rodičia travia s deťmi čas, ktorý by mohol pomôcť s ich základnými čitateľskými schopnosťami. Následne sa zameriavame na školský systém, snažíme sa zodpovedať to, či je nadobúdanie základov čítania dostatočne a efektívne podporované. Napriek tomu, že celkovo sa zdá byť čítanie rodinou aj školou podporované, diskutujeme aj možné nedostatky.

Kľúčové slová: čítanie v škole, čítanie v rodine, podpora čítania, učenie sa čítať

ABSTRACT

Reading is one of the most important skills required to function effectively in modern society. Children can acquire the basics of reading in the family, and schools are usually responsible for systematic teaching of the basics of reading (especially at early school age). Therefore, in this paper we focus on whether reading skills are sufficiently emphasized in the family and at school. First, we focus on whether parents spend time with their children that could help with their basic reading skills. Then we take a look at the school system, trying to answer whether the acquisition of reading basics is sufficiently and effectively supported by it. Although overall reading appears to be supported by family as well as school, we also discuss possible shortcomings.

Keywords: reading in school, reading in family, reading support, learning to read

Úvod

Schopnosť čítať je jedným zo základných predpokladov orientácie sa v modernej vyspelej spoločnosti. Mnoho ľudí však vie, či už z vlastnej skúsenosti alebo sprostredkovane, že naučiť sa čítať nemusí byť ľahké. Otázkou potom je aj to, či je táto dôležitá schopnosť dostatočne podporovaná u dnešných detí. Škola a rodičia by na tom mali mať zrejme najväčší podiel, je tomu ale naozaj tak? Pokúsime sa aspoň čiastočne načrtnúť odpoveď na túto otázku: pozrieme sa či a nakoľko efektívne rodina a školský systém pomáhajú pri učení sa čítať. Najprv sa zameriame na úlohu rodičov a následne školy. Zameriavame sa skôr (aj keď nie výlučne) na počiatky čítania, základné čitateľské schopnosti týkajúce sa rozpoznávania slov (napr. dekódovanie, fonologické uvedomovanie) a pochopenia jazyka (napr. slovná zásoba; Scarborough, 2001), keďže chceme vedieť, či rodičia a škola slúžia ako dobrý základ pre budovanie schopnosti čítať. Menej sa preto zaoberáme jedincami v staršom školskom veku alebo pokročilejšími schopnosťami, ako čítanie s porozumením a pod.

Rodina a učenie sa čítať

Existuje trend zvyšovania času, ktorý rodičia strávia s deťmi, vrátane času, ktorý ponúka priestor pre učenie sa (pre prehľad meniacej sa sociálnej štruktúry času pozri Cornwell et al., 2019). Zvyšovanie času stráveného staraním sa o deti sa týka matiek tak ako aj otcov, pričom vo všeobecnosti venujú viac času deťom rodičia s vyšším vzdelaním, ako naznačuje prehľad Cornwella et al. (2019). Podľa Dotti Saniovej a Treasovej (2016) sa lepšie ekonomicky zabezpečené a vzdelanejšie rodičia starajú o svoje deti viac preto, lebo sú informovaní o vývinových benefitoch týchto praktík, ale taktiež lebo tým môžu dávať najavo odlišnosť od nižších spoločenských vrstiev. Vyššia angažovanosť rodičov v edukačnej oblasti detí sa potom pozitívne premieta aj do akademických výsledkov detí (Lara & Saracosti, 2019; Tan et al., 2020). Premieta sa však vyššia angažovanosť aj špecificky do podpory učenia sa čítať? Ak sa rodičia viac venujú edukácii svojich detí, robia tak špecificky aj pri čítaní? Aby sme na to odpovedali, musíme sa najprv pýtať, ako by rodičia mohli podporovať učenie sa čítať a zároveň sa zamerať na to, či môžu byť tieto stratégie efektívne.

Jednou z paradigmatických možností je, že by rodičia deťom nahlas čítali; popri prípade sa snažili deti priamo učiť čítať: nie len by deťom nahlas čítali, ale mohli by aj ukazovať na slová (písmená) a spájať s nimi zvuky. Majú tieto snahy rodičov významný efekt? Ako ukazuje longitudinálny výskum Sénéchalovej et al. (2002) – čítanie príbehov deťom je pozitívne asociované s vývinom ich receptívnej reči (porozumenie reči). Úroveň receptívnej reči je zas

pozitívne asociovaná s fonologickým uvedomovaním¹. Ba čo viac, Sénéchalová et al. (2002) zistili, že deti rodičov, ktorí ich učia aj čítať (a písať), majú lepšiu začínajúcu gramotnosť (*emergent literacy*), ktorá je taktiež pozitívne asociovaná s fonologickým uvedomovaním. Čo je dôležité je, že obe prístupy rodičov nepriamo pozitívne predpovedali úroveň čítania dieťaťa. Konkrétne, čítanie príbehov (4-5 ročným deťom) predpovedalo úroveň čítania v treťom ročníku cez receptívnu reč a učenie čítať (a písať) predpovedalo úroveň čítania v prvom ročníku cez začínajúcu gramotnosť (Sénéchal et al., 2002). Podobné výsledky ukázal aj ďalší, tentoraz prierezový výskum (na vzorke päť až šesťročných predškolských detí), ktorý sa okrem aktivít čítania (a písania) s deťmi zameral aj na presvedčenia rodičov o efektívite čítania s ich deťmi; pričom aj čítanie aj samotné presvedčenia významne predpovedali čitateľskú kompetenciu detí (Yeo et al., 2014).

Aj keď je čítanie si s deťmi vnímané ako dôležité a veľa výskumov poukazuje na jeho pozitívnu asociáciu s jazykovými kompetenciami, meta-analýza Nobleovej et al. (2019) zachytila len malý efekt na jazykové kompetencie detí (vrátane čitateľských). Ten dokonca zmizol, ak sa zarátali len štúdie, ktoré použili aj *aktívnu* kontrolnú skupinu – teda skupinu, ktorá taktiež vykonávala aktivity, ale iné aktivity ako tie, ktoré mala robiť intervenčná skupina². To však nutne neznamená, že *všetky* typy spoločného čítania si s dieťaťom (*shared book reading*) majú slabý (alebo žiadny) efekt na všetky dielčie jazykové schopnosti, keďže je intervencií mnoho a v danej meta-analýze skôr rozlišovali medzi širokými kategóriami (napr. dialogické vs. nedialogické). Autori taktiež upozorňujú na to, že väčšina intervencií trvala relatívne krátko – 6 až 8 týždňov. Barone et al. (2023) uskutočnili intervenciu spoločného čítania si, ktorá trvala až 16 týždňov a zistili, že frekvencia spoločného čítania s deťmi stúpila len u rodičov s nižším vzdelaním (pravdepodobne lebo rodičia s vyšším vzdelaním už boli s významom čítania s deťmi oboznámení a čítali im pomerne často aj pred intervenciou). Autori ďalej zistili, že existoval efekt intervencie na začínajúcu gramotnosť detí. Je možné, že dlhšie trvanie intervencie zabezpečilo priaznivý efekt, ostáva ale otázne, či by sa tento efekt líšil od kontrolnej skupiny, ak by bola *aktívna*.

Okrem prevažne kognitívneho rozvoja by rodičia mohli pôsobiť aj motivačne, keďže samotné angažovanie sa rodičov v čitateľských aktivitách s deťmi predpovedá záujem ich detí

¹ Fonologické uvedomovanie predstavuje schopnosť uvedomovať si štruktúru zvukov hovoreného slova (napr. slabiky, jednotlivé hlásky; Gillon, 2018) a je dôležité pre učenie sa čítať.

² Na základe toho môžeme aj špekulovať, či jednoducho nemá efekt *intervencia ako taká*; inak povedané, či nejde o to, že samotný čas strávený s deťmi (venovanie pozornosti) má pozitívny efekt na čitateľské schopnosti. Napr. výskum Junga (2016), zistil, že aktivity hrania aj aktivity čítania súviseli (u predškolských detí) pozitívne s čitateľskými schopnosťami (aj keď aktivity čítania súviseli silnejšie).

o čítanie (Yeo et al., 2014); a ak sú deti motivované k čítaniu aj samotné učenie/zlepšovanie čítania by logicky mohlo ísť lepšie. Napríklad Orellanaová et al. (2020) zistili, že u vzorky žiakov tretieho, štvrtého a piateho ročníka počiatočná motivácia čítať súvisela s čítaním s porozumením v neskoršom čase. Konkrétne, žiaci s podobnou počiatočnou úrovňou čítania s porozumením sa odlišovali v čítaní s porozumením v neskoršom čase v závislosti od počiatočnej motivácie: tí s vyššou počiatočnou motiváciou sa v čítaní s porozumením zlepšili viac ako tí s nižšou počiatočnou motiváciou. Pričom je možné, že len určitý typ motivácie hrá (pozitívnu) rolu. Ako ukazuje výskum McGeownovej et al. (2012) na vzorke 7 až 13 ročných detí, vnútorná motivácia detí pozitívne korelovala s ich čitateľskými schopnosťami. Avšak ak sa brala do úvahy len skupina veľmi dobrých čitateľov, *vonkajšia* a *nie vnútorná* motivácia súvisela pozitívne s čitateľskými schopnosťami. Tieto výsledky naznačujú, že vzťah motivácie a čitateľských schopností nemusí byť taký jednoduchý a môže sa meniť v závislosti od toho na aký výsek žiakov (a typ motivácie) sa pozeráme. Vo všeobecnosti ale výskumy skôr poukazujú na pozitívny vzťah čitateľských schopností s vnútornou motiváciou (Hebbecke et al., 2019; Kanonire et al., 2022; Miyamoto et al., 2018; Schiefele et al., 2012) a menší ale negatívny vzťah s vonkajšou motiváciou (Hebbecke et al., 2019; Kanonire et al., 2022; Schiefele et al., 2012).

Otázkou tiež môže byť od akého veku by mali rodičia dbať na učenie čítania. V randomizovanej dvojito-zaslepenej kontrolovanej štúdií Nobleovej et al. (2020) sa zistilo, že dialogické a pauzujúce interaktívne čítanie s 2,5 až 3-ročnými deťmi (napr. pýtanie sa dieťaťa, čo si myslí o knihe; dopĺňanie a hodnotenie jeho odpovedí; používanie páuz pri otáčaní strán, aby sa dieťa vyjadrilo k počutému; otvorené otázky) nemalo vplyv na ich jazykové schopnosti. Pre rodičov ale malo vplyv na vytvorenie zvyku čítania deťom (čítali s deťmi viac než rodičia, ktorí len dostali knihy a všeobecnú inštrukciu, aby deťom čítali). Vidíme teda, že síce táto štúdia neukázala, že čítanie deťom (dialogickým štýlom) v rannom veku pomáha s ich jazykovými schopnosťami³, ale aspoň ukázala, že takáto intervencia môže viesť k zvýšenému čítaniu rodičov. Mohla teda potenciálne pomôcť vypestovať u rodičov návyk, ktorý by mohol pomôcť v učení sa čítať ich deťom v neskoršom veku. Iná (observačná) štúdia zas naznačila, že čítanie deťom vo veku 1 – 2,5 roka predpovedalo ich čítanie s porozumením, receptívnu slovnú zásobu, ale nie dekodovanie v treťom ročníku základnej školy (Ece Demir-Lira et al., 2019). Zdá sa teda, že efekt čítania deťom v takomto skorom veku nie je úplne jasný. Jedna štúdia nezachytila efekt, druhá reportuje efekt na niektoré schopnosti týkajúce sa čítania a obe majú významné limity (napr. jedna má krátku intervenciu, druhá je observačná). Napriek tomu, že nie jasné, či

³ Je potrebné brať do úvahy, že ide len o jednu štúdiu a intervencia trvala len 6 týždňov; je teda otáznne, aké by boli výsledky napr. dlhšej intervencie.

má čítanie deťom v skorom veku *priamy* efekt na ich (pred)čítacie schopnosti, táto aktivita je vo všeobecnosti asociovaná pozitívne s mnohými aspektami gramotnosti a logicky aj úspechmi v škole (pre prehľad pozri Hoyne & Egan, 2019), a tak je na mieste v nej rodičov podporovať čo najskôr.

Ako naznačuje Nobleovej et al. (2019) metaanalýza, čítanie deťom a ich jazykové schopnosti – vrátane (pred)čítacích – síce nemusia byť v takom jasnom vzťahu ako sa spočiatku mohlo zdať, to nám však nehovorí o tom, či rodičia aj skutočne deťom často čítajú a či si myslia, že im to deťom s učením sa čítať pomôže. Malý prieskum z USA, na anglicky alebo španielsky hovoriacich rodičoch naznačuje, že väčšina (88%) opýtaných rodičov verí, že už čítanie deťom vo veku 9-18 mesiacov je veľmi dôležité. Väčšina (90%) taktiež verí, že to deťom pomôže rozvinúť ich čitateľské spôsobilosti; dokonca si 93% rodičov myslí, že by rodičia mali začať s čítaním deťom už medzi narodením a prvým rokom (Brezel et al., 2021). Prieskum z Austrálie na rodičoch žiakov základných škôl ukázal, že až 98,7% opýtaných rodičov uviedlo, že deťom čítali, keď boli mladšie (Merga & Ledger, 2018)⁴. Čítanie deťom (respektíve presvedčenie o jeho dôležitosti), je prítomné aj v krajinách mimo západného sveta. Napr. malý prieskum zo Saudskej Arábie ukazuje, že 92% opýtaných rodičov *súhlasí* (alebo *silne súhlasí*), že čítanie deťom je dôležité preto, aby sa naučili čítať a písať (AlAhmari, 2022). Dôraz na čítanie deťom v rannom veku dávajú čínski rodičia, ktorí začínajú dieťaťu čítať nahlas v priemere okolo druhého roku a 44% z nich začne dieťaťu čítať už pred prvým rokom (Scholastic, 2020). Oproti USA však stále zaostávajú, keďže v roku 2018 už 77% opýtaných rodičov vypovedalo, že deťom začali čítať pred dosiahnutím prvého roka (Scholastic, 2019). Pričom tento podrobnejší prieskum z USA taktiež ukazuje, že veľa rodičov si myslí, že čítať deťom je veľmi dôležité, avšak úroveň tohto presvedčenia sa odvíja aj od veku dieťaťa⁵.

Napriek potenciálnym benefitom čítania deťom, nie len pre učenie sa čítať (Hoyne & Egan, 2019), mnohí rodičia stále čítajú deťom málo alebo vôbec. Dôvody môžu byť rôzne. Percipovaný nedostatok času, viacero detí, o ktoré je treba sa postarať a vyčerpanosť dieťaťa alebo rodiča môžu byť jedny z nich (Merga & Ledger, 2018). Socio-ekonomické rozdiely taktiež môžu hrať rolu. V rodinách s nižším finančným príjmom je deťom čítané menej, čo môže byť sčasti spôsobené aj nižšou informovanosťou o dôležitosti čítania malým deťom (Barone et al., 2023; Scholastic, 2019). Napriek tomu reporty z USA ukazujú, že čítanie s deťmi sa medzi

⁴ Nanešťastie v tomto prieskume nešpecifikovali, čo znamená „mladšie“ a čo znamená, že im vtedy čítali (nie je špecifikovaná frekvencia čítania).

⁵ Pri 0 až 8-ročných deťoch si 93% až 97% (v závislosti na špecifickejšom vekovom segmente) rodičov v roku 2018 myslelo, že čítať im nahlas je veľmi dôležité; u 9 až 11-ročných to bolo 60%; u 12 až 14-ročných 36%.

rokmi 2014 až 2018 zvýšilo. Viac rodičov číta deťom už pred dosiahnutím veku troch mesiacov; v roku 2018 až 45% rodičov čítalo deťom vo veku 6-8 rokov 5-7 dni v týždni, zatiaľ čo v roku 2016 to bolo len 38% rodičov (Scholastic, 2019). Dôležité u detí, ktoré už navštevujú školu je tiež to, aby nadobudnuté poznatky a schopnosti využívali aj počas letných prázdnin, inak sa môže dostaviť tzv. *summer slide* – strata niektorých poznatkov či zhoršenie niektorých spôsobilostí, vrátane čítania (Nicholson & Tiru, 2019). Viacero faktorov a intervencií bolo popísaných pre zmiernenie (alebo odstránenie) tohto problému (napr. Lenhoff et al., 2020; Pindiprollu & Marks, 2020; Nicholson & Tiru, 2019; Shideler et al., 2020; Slates et al., 2012; Smith, 2012). Samotné čítanie si detí, by taktiež mohlo potenciálne zmierniť tento problém. Väčšina opýtaných rodičov v USA súhlasí s tým, že čítanie detí cez prázdniny je užitočné pre ich výkon v čítaní v škole, no o samotnom summer-slide fenoméne takmer polovica (47%) rodičov nevie (Scholastic, 2019); pričom summer-slide je problémom zvlášť pre rodiny s nízkym socio-ekonomickým statusom (Slates et al., 2012). Ako argumentujú McGill-Franzen et al. (2016), dobrovoľné čítanie detí počas prázdnin môže pomôcť v prevencii summer-slide. Avšak trend čítania kníh sa aspoň v USA zdá znižovať – oproti roku 2016 pribudlo v roku 2018 viac detí vo veku 6 – 17 rokov, ktoré nečítali cez letné prázdniny ani jednu knihu (Scholastic, 2019). Práve rodičia sú tí, ktorí by túto situáciu mohli zlepšiť; pretože na angažovanie sa detí v čítaní môžu mať potenciálne pozitívny efekt aj oni, ak sú s dieťaťom angažovaní v aktivitách týkajúcich sa čítania (Loera et al., 2011), presvedčeniami, že čítanie môže byť zdrojom potešenia pre dieťa (Baker & Scher, 2002) či zlepšením postojov detí k čítaniu zapájaním ich do dialogického čítania (Kotaman, 2020). Deti, ktoré často čítajú, častejšie majú aj rodičov, ktorí často čítajú a pripisujú čítaniu hodnotu (Scholastic, 2019). Ďalším faktorom, ktorý potenciálne môže zlepšiť angažovanosť detí v čítaní je nechať knihu na ich výber. Keďže vo väčšine prípadov (89%) sú najobľúbenejšie knihy detí tie, ktoré si sami vyberú (Scholastic, 2019)⁶.

Ako sme naznačili vyššie, rodičia môžu hrať dôležitú rolu v rozvoji čitateľských schopností detí. Preto je, podľa nášho názoru, osožné podporovať rodičov v aktivitách, ako je čítanie si s deťmi. Vyzdvihovanie benefitov, ktoré spoločné čítanie deťom prináša môže byť pre rodičov motivujúce (Barone et al., 2023). Pozornosť rodičov by však mohla byť upriamená aj na benefity, ktoré čítanie s deťmi prináša *im samotným*. Napr. výskum Canfieldovej et al. (2020) naznačuje, že vyššia rodičovská vrelosť a senzitivita a nižší rodičovský stres sú spojené s čítaním dieťaťu. Zdôrazňovanie oboch benefitov – pre deti aj pre samotných rodičov – by

⁶ Prieskum sa zamerával na 6 až 17-ročné deti.

mohlo mať synergický efekt na motiváciu rodičov. Napriek potenciálnej angažovanosti rodičov, systematická výuka čítania zväčša začína v základných školách, pozrieme sa preto aj na rolu školského systému.

Škola a učenie sa čítať

Počiatkové skúsenosti s písaním a čítaním ľudia nadobudnú často už v predškolskom veku, avšak za komplexnú výuku je väčšinou zodpovedná až škola. Sú však čitateľské schopnosti školou dostatočne a efektívne podporované? Allington (2013) poznamenáva, že za jeho študentských čias mu profesor povedal, že trvalo 50 rokov, kým vedecké poznatky (vrátane tých orientovaných na výučbu základov čítania) ovplyvnili kurikulum (v USA) a vtipne dodáva, že približne to isté teraz hovorí on svojim študentom po 40 rokoch. Jedným z vinníkov tohto oneskorenia sú podľa neho obchodné záujmy spoločností hrajúce sa na vedecko-založené sumarizácie doterajšieho výskumu. Mojeová et al. (2020) takisto reflektujú tento sentiment o diskrepancii výskumu a praxe a dodávajú, že síce sa často štátne zložky zaviazujú vedecky založenými štandardmi, tieto štandardy sú len zriedka aktualizované a reálne neposkytnú žiadne podrobné profesionálne návody a inštrukcie, ktorými by sa mohli pedagógovia riadiť, aby tieto štandardy naplnili. Typické aktivity zamerané na učenie sa čítať v triedach sa potom často značne odchyľujú od toho, čo je odporúčane najdôveryhodnejšími zdrojmi (Moats, 2020). Podobne Seidenberg et al. (2020) poznamenávajú, že odporúčania pre prax často odrážajú zjednodušené vedecké poznatky a nechávajú praktikom z veľkej časti „voľné ruky“ v zmysle zdôrazňovania, že neexistuje jeden najlepší prístup k výučbe čítania. Populárne paradigmy, ako *jednoduché poňatie čítania (simple view of reading)*, síce sú užitočné, avšak nekompletné, neodrážajú pokrok vo vede čítania, ktorý nastal v posledných viac ako troch dekádach (Duke & Cartwright, 2021).

Napriek týmto problémom je možné povedať, že dôraz na učenie sa čítať je v súčasnom školstve oproti minulosti skôr vyšší. Niekoľko markerov môže predstavovať napríklad to, že žiaci majú prístup k väčšiemu množstvu textov, vynárajú sa nové postupy pre zabezpečenie gramotnosti, učebné požiadavky sú stále robustnejšie, deti sú viac testované, triedy sú etnicky/kultúrne viac diverzifikované, čo sa premieta aj do lingvistickej sféry (Moje et al., 2020). Mojeová et al. (2020) takisto uvádzajú (na úrovni školského systému a regulácií) pokroky v hodnotení, zvýšenú zodpovednosť, zvýšene požiadavky na učenie určitých čitateľských schopností a lepšiu dostupnosť informácií. Paradoxne sa však školstvu taktiež venuje menej zdrojov (respektíve sa rýchlo vyčerpávajú), znižuje sa dohľad, znižujú sa platy

a benefity učiteľov, menej sa spolieha na empirické dôkazy, znižujú sa záväzky „výuky pre všetkých“ a znižujú sa požiadavky na prípravu učiteľa (Moje et al., 2020).

Vidíme teda, že výhody a nevýhody sa miešajú, celkovo teda výsledný efekt školy na facilitáciu učenia sa čítať u detí vyznieva skôr ambivalentne. Ambivalencia však nespočíva podľa nás len v tom, že máme niekoľko pomerne jasne negatívnych fenoménov (napr. nepostačujúce zdroje pre školstvo) a niekoľko pomerne jasne pozitívnych fenoménov (napr. väčší dôraz na niektoré dôležité čitateľské schopnosti), ale aj v samotnej ambivalencii niektorých faktorov. Zoberme si napríklad zvýšenú dostupnosť informácií prezentovaných v rôznych modalitách cez rôzne médiá; je dobrá či zlá? Na jednej strane sa v dnešnej dobe ľahko môžu deti, učitelia, rodičia a ľudia všeobecne dostať ku informáciám, ku ktorým by sa bolo v minulosti dostať obťažné (ak nie takmer nemožné); na druhej strane takáto informačná explózia dáva veľký priestor pre *misinformácie*. Nie je tak náročné sa k informáciám dostať, no je problém sa v nich zorientovať a rozhodnúť o ich akurátnosti. To potom môže viesť k tomu, že učitelia alebo aj školské orgány na vyšších stupňoch pôsobnosti podľaľhnú skresleným, nekorektným, a tak často neefektívnym praktikám, ktoré sľubujú, že deti naučia čítať. Ak sa – ako naznačil spomínaný Allington (2013) – skreslené (neaktuálne) informácie dostávali do vyučovania čítania už pred desiatkami rokov, ako tomu bude teraz, keď sú informácie na dosah ruky?

Zvýšená dostupnosť informácií sa nepochybne týka mnohých oblastí sveta, vrátane Európy, tam však panuje (alebo panoval) vo všeobecnosti pozitívnejší pohľad na súčasné kurikulá krajín v zmysle, že po obsahovej stránke odrážajú nedávne výskumy o najefektívnejších spôsoboch výučby čitateľských zručností a zahŕňajú aj pred-primárne vzdelávanie zamerané na rozvoj počiatkovej gramotnosti (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011). Na druhej strane vypichujú napríklad to, že pri žiakoch s ťažkosťami v čítaní je často ťažké získať nejakú nadštandardnú podporu, kvôli zdĺhavej byrokracii, čo môže mať negatívny efekt na zaostávajúcich žiakoch. Takýto žiaci potom nemusia zaostávať len v čítaní ako takom, dopad to môže mať aj na výkon v ostatných predmetoch, kde je čítanie dôležitým aspektom. To nám dáva intuitívne zmysel a nie je potom prekvapením, že aj niektorí autori reflektujú toto zmýšľanie a považujú učenie žiakov čítať za najfundamentálnejšiu povinnosť školy (Moats, 2020).

Napriek spomínaným prekážkam k efektívnemu učeniu čítania, na základných školách bol v Anglicku medzi rokmi 2012 a 2019 zaznamenaný nárast počtu detí, ktoré na konci prvého ročníka základnej školy spĺňali požadovanú úroveň fonemiky. Avšak v roku 2022 došlo k miernemu poklesu a v roku 2023 opäť k nárastu na podobnú úroveň ako v roku 2019

(Department for education, 2023)⁷. Zdá sa teda, že aspoň v niektorých krajinách sa základne čítanie za posledných viac ako 10 rokov skôr zlepšilo, respektíve je menej detí, ktoré by výrazne zaostávali za normatívnymi štandardmi. To tiež predstavuje nepriamu evidenciu toho, že sa v školách potenciálne venuje viac času učeniu sa čítať a že použité metódy sú lepšie ako pred niekoľkými rokmi. Aj keby platilo to, čo povedal Allington (2013), že sme 50 rokov pozadu v implementácii výskumných zistení do praxe, stále sme viac vpredu než sme boli v čase pred 40 rokmi, keď to isté tvrdil jeho profesor. Inak povedané, možno že súčasné kurikulum mnohých krajín neodráža najsúčasnejšie poznatky o učení sa čítať, odráža však aspoň *súčasnejšie* poznatky než kurikulum pred 50 rokmi.

Ak odkloníme nachvíľu pohľad od viac abstraktnej témy – kurikulum – vidíme za ním ďalší veľmi dôležitý článok školského systému – učiteľov. Minimálne na Slovensku je jednou z častých tém v médiách učiteľský štrajk. Učitelia pociťujú, že sú finančne (niekedy aj inak) nedocenení. Podobná situácia sa zdá byť aj v USA (Moje et al., 2020). Otázkou potom je, ako sa to odráža na vyučovaní, učení detí sa čítať. S finančnou tiesňou sa pochopiteľne môžu spájať rôzne zdravotné problémy, napr. hypertenzia (Leng et al., 2015)⁸, depresia, negatívny afekt, horšie seba-posudzované mentálne a fyzické zdravie (Callan et al., 2015), čo môže potenciálne viesť aj k zvýšenému stresu učiteľov v škole. Stres učiteľov je zas negatívne asociovaný s inštruktívnym-dialogickým prístupom k žiakom (Bottiani et al., 2019), čo by mohlo viesť k tomu, že si žiaci z vyučovania, laicky povedané, „menej odnesú“. Napríklad emocionálna vyčerpanosť učiteľa je negatívne asociovaná s výsledkami študentov (Klusman et al., 2016). Vystresovaní učitelia sú taktiež menej receptívny voči vedecko-založeným intervenciám, je menšia šanca, že sa ich po didaktickom tréningu budú držať (Wehby et al., 2012). Učiteľom taktiež často chýba dostatočný tréning, ktorý by im dovolil kriticky zhodnotiť literatúru (vedecká gramotnosť) a na základe toho sa rozhodnúť o efektívnosti rôznych spôsobov výučby čítania (Seidenberg et al., 2020). Logicky sa všetky tieto faktory môžu nepriaznivo premietť do výučby čítania.

Ďalší faktor, ktorý by mohol dnešných učiteľov negatívne ovplyvniť a skrz nich potom negatívne ovplyvniť aj učenie sa čítať u žiakov je digitalizácia a príbuzné fenomény. Extrémnym príkladom je nepretržité online vyučovanie aj počas niekoľkých mesiacov v čase pandémie Covid-19. Nemusíme však ani zachádzať k takýmto príkladom reprezentujúcim

⁷ Spomínaný nárast bol z 58% (2012) na 82% (2019), medzi rokmi 2016 a 2019 bola však situácia viac-menej stabilná bez výraznejšieho zníženia či nárastu; z rokov 2020 a 2021 dáta neexistujú kvôli pandémie Covid-19. V roku 2022 došlo k zníženiu na 75%, v roku 2023 bol zaznamenaný nárast na 79%.

⁸ A to zvlášť u žien, pričom ženy zvyčajne prevažujú v oblasti učiteľstva.

neštandardné situácie. Bežnou praxou sú v súčasnosti interaktívne tabule, tablety, počítače a s nimi asociované rôzne softvéry, portály, v ktorých sa učitelia musia orientovať. Pre učiteľov a obzvlášť staršiu generáciu učiteľov, ktorá je v súčasnosti markantná zrejme viac než v minulosti a bude len narastať, to môže byť značný problém. V súvislosti s týmto faktom niektorí autori hovoria aj o zhoršenom presune informácií z čím ďalej tým starších učiteľov na ich mladších kolegov. Konkrétne, starší učitelia sú dobre oboznámení so staršou technológiou a môžu disponovať menšou znalosťou súčasnej technológie, menej teda pomôžu novým kolegom, respektíve zamerajú ich na staršiu technológiu a poznatky, ktoré ovládajú (Berk & Weil, 2015). Starnutie pracujúcej populácie a zrýchľujúci sa technologický progres potom môžu spôsobovať stále väčšiu a väčšiu medzeru medzi najaktuálnejšou technológiou a tým, čo sa práve používa v praxi. Prírodzene sa tento fenomén môže negatívne odraziť aj vo výučbe čítania. Ak sa ale vrátíme k samotnému využívaniu digitálnych médií v škole, okrem toho, aký vplyv majú na učiteľa, sa môžeme pozrieť aj na vplyv na dieťa.

Jedným z paradigmatických príkladov digitalizácie súvisiacej s čítaním sú elektronické knihy (alebo texty všeobecne). Na prvý pohľad možno nie je jasné, aký vplyv by mohli mať elektronické knihy na predškolské a mladšie školské deti. Podobne tak ani výskum ohľadom tejto témy nie je čiernobiely a poukazuje na výhody aj nevýhody (Baron, 2020). Napríklad niektoré aspekty elektronických kníh (respektíve médií, ktoré ich sprostredkujú) môžu pôsobiť ako distraktory a naopak, niekedy môžu vyvolať väčšiu pozornosť dieťaťa. Z tohoto pohľadu je preto ťažké povedať, nakoľko je narastajúca digitalizácia vo vyučovaní prospešná pre rozvoj čítania žiakov. Ako naznačujú Peras et al. (2023) v ich systematickej prehľadovej štúdií: dôkazy nepodporujú jednoznačne superioritu tlačeného módu nad digitálnym (alebo naopak), kontextové špecifiká pravdepodobne hrajú rolu.

Odhliadnuc od toho, či vyučovanie prebieha digitálne alebo nie, už takmer od nepamäti až po súčasnosť je vo výučbe zdôrazňovaný princíp „troch R“ (Reading, wRiting, aRithmetic), ktorý zahŕňa čítanie, písanie a počítanie (Alismail & McGuire, 2015). Dôraz na výučbu čítania v školách teda určite existuje, pričom tentatívne možno usúdiť, že (aspoň v západnom svete) sa školský systém ohľadom dôrazu na efektívnu výučbu čítania zlepšuje, aj keď často neodráža najnovšie poznatky. Rozvojom technológií sa výučba čítania obohacuje o nové možnosti čítania, nie je však úplne jasné, či je to celkovo pre nadobúdanie schopnosti čítať prospešné alebo nie.

Záver

Za posledné dekády sa zvýšil čas, ktorý rodičia (minimálne vo vyspelých krajinách) trávajú so svojimi deťmi. Tento čas (zvlášť v rodinách s vyššie vzdelanými rodičmi) je často venovaný náučným aktivitám; prirodzene tak aj čítaniu. Mnoho rodičov pripisuje dôležitosť čítania deťom v pomerne rannom veku, avšak stretávajú sa aj s prekážkami, ktoré im bránia čítať deťom do takej miery, akej by chceli.

Školský systém taktiež dáva na vyučovanie čítania dôraz a síce sa často opiera o vedecké poznatky, mnohí autori zdôrazňujú, že tie bývajú zjednodušené či neodrážajú najsúčasnejší stav poznania problematiky. Rozvoj nových technológií, ktoré sa (nie len) v škole využívajú, zvlášť elektronické média, ponúkajú študentom nové platformy, ktoré na čítanie (učenie sa čítať) môžu využívať. Celkovo však nie je úplne jasné, nakoľko sú prospešné a nakoľko môžu pôsobiť rušivo.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- AlAhmari, F. S. (2022). Parents' beliefs and behaviors about their children's literacy development: A cross-sectional study in Saudi Arabia. *Frontiers in Pediatrics, 10*, Article 708217. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.708217>
- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice, 6*(6), 150–154.
- Allington, R. L. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher, 66*(7), 520–530. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1154>
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239–269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- Baron, S. N. (2020). Digital reading: A reserach assesment. In E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5, pp. 116-136). Routledge.
- Barone, C., Fougère, D., & Martel, K. (2023). Reading aloud to children, social inequalities and vocabulary development: Evidence from a randomized controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 17*(4), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2283475>

- Berk, J., & Weil, D. N. (2015). Old teachers, old ideas, and the effect of population aging on economic growth. *Research in Economics*, *69*(4), 661–670.
<https://doi.org/10.1016/j.rie.2015.07.002>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, *77*, 36–51.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brezel, E., Hallas-Muchow, L., Shipchandler, A., Hall-Lande, J., & Bonuck, K. (2021). Parents' beliefs regarding shared reading with infants and toddlers. *Developmental Disabilities Network Journal*, *2*(1), 55–66. <https://doi.org/10.59620/2694-1104.1033>
- Callan, M. J., Kim, H., & Matthews, W. J. (2015). Predicting self-rated mental and physical health: The contributions of subjective socioeconomic status and personal relative deprivation. *Frontiers in Psychology*, *6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01415>
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. *Developmental Psychology*, *56*(7), 1305–1315.
<https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Cornwell, B., Gershuny, J., & Sullivan, O. (2019). The social structure of time: Emerging trends and new directions. *Annual Review of Sociology*, *45*, 301–320.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022416>
- Department for education. (2023). Phonics screening check and key stage 1 assessments: England 2023. <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/key-stage-1-and-phonics-screening-check-attainment/2022-23>
- Dotti Sani, G. M., & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family*, *78*(4), 1083–1096.
<https://doi.org/10.1111/jomf.12305>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, *22*(3), Article e12764. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2011). *Teaching reading in Europe:*

- Contexts, policies and practices*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness: From research to practice* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hebbecker, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Hoyne, C., & Egan, S. (2019). Shared book reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77–92.
- Jung, E. (2016). The development of reading skills in kindergarten influence of parental beliefs about school readiness, family activities, and children's attitudes to school. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 61–78. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2>
- Kanonire, T., Lubenko, J., & Kuzmina, Y. (2022). The effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading performance in elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1822961>
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40–45.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Leng, B., Jin, Y., Li, G., Chen, L., & Jin, N. (2015). Socioeconomic status and hypertension: A meta-analysis. *Journal of Hypertension*, 33(2), 221–229. <https://doi.org/10.1097/HJH.0000000000000428>
- Lenhoff, S. W., Somers, C., Tenelshof, B., & Bender, T. (2020). The potential for multi-site literacy interventions to reduce summer slide among low-performing students. *Children and Youth Services Review*, 110, Article 104806. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104806>
- Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in Latino families. *Literacy Research and Instruction*, 50(2), 133–155. <https://doi.org/10.1080/19388071003731554>

- McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research, 54*(3), 309–322. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710089>
- McGill-Franzen, A., Ward, N., & Cahill, M. (2016). Summers: Some are reading, some are not! It matters. *The Reading Teacher, 69*(6), 585–596. <https://doi.org/10.1002/trtr.1461>
- Merga, M. K., & Ledger, S. (2018). Parents' views on reading aloud to their children: Beyond the early years. *The Australian Journal of Language and Literacy, 41*(3), 177–189. <https://doi.org/10.1007/BF03652018>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176–196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers. <https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf>
- Moje, E. B., Afflerbach, P. P., Enciso, P., & Lesaux, N. K. (2020). Game changers in reading research. In E. B. Moje, P. P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 5, pp. 3-13). Routledge.
- Nicholson, T., & Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading – the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(2), 109–130. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1635499>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review, 28*, Article 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 33*(10), 2437–2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>
- Peras, I., Klemenčič Mirazchiyski, E., Japelj Pavešić, B., & Mekiš Recek, Ž. (2023). Digital versus paper reading: A systematic literature review on contemporary gaps according to gender, socioeconomic status, and rurality. *European journal of investigation in health, psychology and education, 13*(10), 1986–2005. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100142>

- Pindiprolu, S. S., & Marks, L. J. (2020). Preventing summer reading slide: Examining the effects of two computer-assisted reading programs. *Rural Special Education Quarterly*, 39(3), 116–127. <https://doi.org/10.1177/8756870520914281>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research*, (vol. 1, pp. 97–110). Guilford Press.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Scholastic. (2019). *Kids & family report* (Report No. 7). https://www.scholastic.com/content/dam/scholastic/site/KFRR/KFRR_7th%20Etdtidion.pdf
- Scholastic. (2020). *Kids & family report. China*. [https://d5i0fhmkm8zzl.cloudfront.net/KFRR/KFRR%20China%20-%20English%20Final%20\(for%20Digital\).pdf](https://d5i0fhmkm8zzl.cloudfront.net/KFRR/KFRR%20China%20-%20English%20Final%20(for%20Digital).pdf)
- Seidenberg, M. S., Cooper Borkenhagen, M., & Kearns, D. M. (2020). Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S119–S130. <https://doi.org/10.1002/rrq.341>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Shideler, A., Scaduto, E., & Wivell, G. B. (2020). One district's strategy to curb summer slide among elementary school students. *Journal for Leadership and Instruction*, 19(2), 19–23.
- Slates, S. L., Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(3), 165–185. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.688171>
- Smith, L. (2012). Slowing the summer slide. *Educational Leadership*, 69(4), 60–63.
- Tan, C. Y., Lyu, M., & Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241–287. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Wehby, J. H., Maggin, D. M., Moore Partin, T. C., & Robertson, R. (2012). The impact of working alliance, social validity, and teacher burnout on implementation fidelity of the

good behavior game. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 4(1), 22–33. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9067-4>

Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>

KONTAKT

doc. Mgr. Pavol KAČMÁR, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie

e-mail: pavol.kacmar@upjs.sk

Mgr. Richard GAMRÁT

Katedra psychológie

Filozofická fakulta

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice, Slovensko