



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku

Vladimíra Zemančíková

To cite this article: Zemančíková, V. (2021). Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku.

Sociální pedagogika/Social Education, 9(2), 23–40.

<https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.02>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.02>



Published online: 15 November 2021



Download at www.soced.cz in multiple formats ([MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

Copyright © 2021 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku

Vladimíra
Zemančíková 

Kontakt

Univerzita Komenského
v Bratislave
Pedagogická fakulta
Moskovská 3
811 08 Bratislava
Slovenská republika
zemancikova@fedu.uniba.sk

Abstrakt: Čitateľská gramotnosť ako funkčná gramotnosť, t. j. schopnosť porozumenia a používania písaných textov, je u žiakov zo znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku alarmujúca. Slovenský vzdelávací systém vo vzťahu k deťom z menej priaznivého prostredia dlhodobo nedokáže primerane vyrovnávať vzdelanostné nerovnosti determinované sociálnym pôvodom. Kľúčové stimuly však pôsobia na deti ešte pred ich vstupom do základnej školy. V štúdii sú predložené vybrané výskumy podpory detského čitateľa v kontexte rodiny vychádzajúc z prevažne zahraničných zdrojov, kde má tento výskum bohatú tradíciu. Ako zvlášť významné boli identifikované faktory tzv. gramotného prostredia rodiny, osobitne spoločného čítania či tzv. dialogického čítania rodiča s dieťaťom a veľkosti rodinnej knižnice. V závere príspevku sú načrtnuté možnosti sociálno-pedagogickej intervencie v predmetnej oblasti.

Kľúčová slova: čitateľská gramotnosť, gramotné prostredie rodiny, dialogické čítanie, dieťa zo znevýhodňujúceho prostredia

Social aspects of reading literacy with an emphasis on children from a socially disadvantaged environment in Slovakia

Abstract: Reading literacy as functional literacy, i.e. the ability to understand and use written text, is alarming for students from disadvantaged backgrounds in Slovakia. In relation to children from less favourable backgrounds, the Slovak education system has long been unable to adequately compensate for educational inequalities determined by social origin. The most important stimuli affect children before they enter primary school. The study presents selected research on supporting child readers within the context of the family, based mainly on foreign sources, where this research has a rich tradition. Factors in the so-called home literacy environment, especially reading together or so-called dialogic reading of a parent with a child, as well as the size of the family library, were identified as particularly important. At the end of the paper, the possibilities of socio-pedagogical intervention are outlined.

Keywords: reading literacy, home literacy environment, dialogic reading, socially disadvantaged children

✉ Korespondence:
zemancikova@fedu.uniba.sk

Copyright © 2021 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



1 Úvod

V programovom vyhlásení vlády MŠ SR je v súvislosti so školskou politikou deklarovaná vzdelanosť občanov ako základný a nevyhnutný predpoklad jej dlhodobej existencie a prosperity. Avšak, ako súčasne uvádza tento dokument, podľa analýz OECD úroveň slovenského školstva vo viacerých ukazovateľoch prepadáva na koniec európskeho rebríčka. A medzi rozhodujúce oblasti, kde slovenské školstvo potrebuje významne napredovať, patria (okrem iného) výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (MINEDU SK, [n.d.](#)). Slovenský národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027 (MINEDU SK, [n.d.](#)) zaraďuje medzi navrhované opatrenia v regionálnom školstve aj podporu čitateľskej gramotnosti. Osobitne sa venuje otázke integrácie marginalizovaných detí zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia a v časti nazvanej „školstvo dostupné pre všetkých“ pomenúva viaceré oblasti podpory detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom cieľom týchto opatrení je zabrániť predčasnému ukončeniu vzdelávania detí z marginalizovaných komunít (MINEDU SK, [n.d.](#)). Tento príspevok sa síce nevenuje školskej kompenzačnej edukácii detí z menej podnetného prostredia, je však vvedením do témy ranej gramotnosti tejto skupiny znevýhodnených detí, ktorá zohráva zásadnú úlohu v ich počiatočnom, ale aj neskoršom období školskej kariéry. Podpora detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v školách má tak vychádzať zo znalostí osobitostí a špecifik podmienok, v ktorých sa raná gramotnosť detí pochádzajúcich z menej priaznivého sociálno-ekonomického prostredia utvára. Na uvedené chce poukázať tento príspevok.

Aktívne detské čitateľstvo, primeraná úroveň čitateľskej gramotnosti je jedným z faktorov vyrovnávajúcich vzdelanostné nerovnosti potomkov rodín odlišných sociálno-ekonomických vrstiev. Sociálne okolie dieťaťa zohráva v tomto kľúčovú úlohu, lebo čítanie nie je „osamelou“ činnosťou, ako uvádza Garbe (2008), práve naopak – vývin stabilného čitateľstva je závislý od podporných sociálnych a komunikačných kontextov, t. j. od osobných vzťahov. Pričom v detstve je týmto kontextom predovšetkým rodina, najčastejšie zastúpená postavou matky, neskôr i ďalšími osobami z okolia dieťaťa, a skúsenosť dieťaťa s tzv. sprostredkovaným učením.

Pre vývin „čitateľa/čitateľky“ sú rozhodujúce zvlášť dve kritické fázy (Graf, 1995), pri ktorých je budovanie stabilnej motivácie k čítaniu odkázané na vonkajšie podporné kontexty. Graf ich pomenúva ako „primárnu“ a „sekundárnu literárnu iniciáciu“. Pričom primárny vstup do sveta kníh nastáva v období raného detstva, ešte pred začatím povinnej školskej dochádzky. A tu rodina, prevažne v osobe matky, umožňuje dieťaťu skúsenosť s ponorením sa do verbálne sprostredkovaných fiktívnych svetov. Efekt spočíva v tom, že predčítanie alebo spoločné čítanie je viazané na intímne komunikačné situácie a realizuje sa cez emocionálny vzťah rodiča a dieťaťa, čo predstavuje pre dieťa zdroj intenzívneho pozitívneho zážitku s knihou. Sekundárna čitateľská iniciácia je spájaná s inštitúciou školy, kde rozhodujúce impulzy pre vzťah ku knihe prichádzajú zvlášť od učiteľov či literatúry.

V tomto texte nazrieme cez vybrané realizované výskumy na faktory vývinu detského čitateľa, a to v kontexte inštitúcie rodiny so zvláštnym akcentom na dieťa pochádzajúce z menej stimulujúceho rodinného prostredia. Nepopierateľný podiel v podpore detského čitateľstva má i škola a vo vzťahu k deťom zo znevýhodňujúceho prostredia zvlášť jej kompenzačné intervencie – uvedeného sa v tomto príspevku dotýkame len okrajovo. Cieľom tejto štúdie je analyzovať vybrané aspekty gramotného prostredia rodiny a jeho dosahu na pregramotnostné schopnosti predškolského dieťaťa a neskoršiu čitateľskú gramotnosť, a to s osobitým akcentom na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Naším cieľom je hľadať odpoveď na to, čo významné zistila literatúra o účinku gramotného prostredia rodiny na pregramotnostné a gramotnostné schopnosti jej potomkov. Na uvedený cieľ sme použili prehľad vybraných výsledkov výskumov na predmetnú tému, bližšie identifikovali zásadné faktory gramotného prostredia rodiny a na základe uvedeného načrtli intervenčné odporúčania do praxe. Zvolenými kritériami pre výber zdrojov do tejto prehľadovej štúdie boli tieto: zvolené publikácie majú vplyv v príslušnom vedeckom poli, išlo teda prevažne o pravidelne citované výskumy inými

autormi, preferovali sme štúdie autorov, ktorí v danej téme píšú frekventovane a sú citovaní inými autormi, kritériom tiež bolo, že išlo o zdroje prevažne založené na empirickom výskume.

2 Vybrané teórie objasňujúce vzťah úrovne čitateľskej gramotnosti a sociálno-ekonomického zázemia žiaka

V uvádzajúcej kapitole stručne ponúkame vybrané teoretické východiská vzťahu predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti dieťaťa vzhľadom na podmienky rodinného prostredia. Zo svojej perspektívy naznačujú odpovede na otázky: Prečo rodičia detí zo znevýhodňujúceho prostredia patria častejšie do kategórie rodičov, ktorí nečítajú pravidelne svojim deťom? Prečo je ich rodinná knižnica v priemere chudobnejšia? Prečo obdarúvajú svoje deti knihami zriedkavejšie, alebo aký je dôvod sporadickejšieho, prípadne žiadneho využívania knižničných služieb? Existujú rôzne teórie objasňujúce vzťah závislosti školskej úspešnosti dieťaťa od jeho sociálneho pôvodu, tieto čiastočne súčasne ponúkajú odpoveď i na vyššie uvedené otázky súvisiace s gramotným prostredím rodín vo vzťahu k čítateľstvu detí. Stručne sa pristavíme pri jednotlivých teóriách.

Možnou príčinou slabších školských výkonov detí z nižších sociálnych vrstiev je ich nedostatočná skúsenosť so sprostredkovaným učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. Feuerstein, predstaviteľ teórie sprostredkovaného učenia a teórie štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti¹, pripisuje v učebných situáciách zásadný význam druhým osobám v okolí dieťaťa. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú, a to tak, že vstúpia medzi podnetovú situáciu a dieťa a prispôbia tak podnety jeho vývinovým potrebám (Feuerstein et al., 2006; Feuerstein, 2014). V praxi to potom znamená, že „dospelí napríklad vyberajú, zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú“ (Málková, 2009, s. 16). A takto je to aj v kontakte s knihou – rodičia vyberajú, ponúkajú, motivujú dieťa ku knihe, čítajú mu príbehy, rozprávajú sa o nich, zdôrazňujú významné obsahy, komentujú obrázky, pri otázkach detí odpovedajú... Nie každé dieťa však má dostatočne bohatú skúsenosť s takýmto sprostredkovaným učením. Deti bez dostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostávajú príležitosť učiť sa učiť. Nežiaducim dôsledkom sú následne podľa autora oslabené kognitívne funkcie². Za rozhodujúce je v súlade s touto teóriou považované sociálne okolie dieťaťa, t. j. významní druhí. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznať svet dieťaťa sprostredkovať. Feuerstein uvádza, že rizikovými môžu byť spoločenské udalosti ako vojny, ale problém môže spočívať aj v samotnej rodine. Rodina, ktorá je zaťažená problémami, nie je schopná sprostredkovať poznanie sveta dieťaťa. Môže ísť o rodiny v kríze partnerského spolužitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne vylúčené, kde rodičia v týchto prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa. Uvedené môže byť spolupôsobiacim faktorom, prečo k aktívnemu kontaktu dieťaťa s knihou v sociálne znevýhodňujúcom prostredí rodiny dochádza v priemere menej frekventovane. V nasledujúcej teórii modelu rodinnej záťaže ekonomickým nedostatkom, ktorú ďalej útržkom predstavíme, je podľa nás objasnenie toho, prečo niektorí rodičia nie sú dostatočne zdatnými sprostredkovateľmi poznania sveta pre svoje deti a teda prečo môžu mať niektoré deti menej stimulujúce kontakty s knihou.

¹ Teória štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti predpokladá, že kognitívne schopnosti sú modifikovateľné, t. j. je im vlastná dispozícia na zmenu, pričom prakticky ku kognitívnej modifikovateľnosti možno dospieť špecifickou formou interakcie medzi dieťaťom a skúsenejšou osobou, t. j. prostredníctvom sprostredkovaného učenia.

² Oslabené kognitívne funkcie sú rozvíjateľné. Pozitívnym aspektom danej teórie je to, že oslabené funkcie je možné stimulovať. Feuerstein pre tento účel vytvoril program inštrumentálneho obohacovania, ktorý rozvíja učebný potenciál dieťaťa, pričom aj v našom prostredí našiel bohaté uplatnenie (Feuerstein et al., 1988; Feuerstein, 2014).

Teória rodinného modelu záťaže ekonomickým nedostatkom³ (Barnett, 2008; Bradley & Corwyn, 2002; Conger & Donnellan, 2007; Dearing et al., 2001) pomenúva chudobu a nezamestnanosť ako negatívne faktory pôsobiace na rodinnú klímu, ktorá sa následne nepriaznivo odráža na vývin detí. V centre tohto modelu stojí ekonomická dimenzia sociálno-ekonomického statusu rodiny. Model dáva do súvislosti nízke príjmy rodiny – predovšetkým dlhodobu pretrvávajúce finančné problémy s problémami vo vývine detí. Rodičia zaťažení ekonomickým nedostatkom (Hoff et al., 2002) sú v dôsledku ekonomickej núdze pod vplyvom stresu. Každodenne prežívaná ekonomická núdza je pre dospelých v rodine natoľko zaťažujúca, že to má dosah na ich duševné rozpoloženie (napr. depresia), celkový zdravotný stav či vzťahy medzi manželmi (časté vzájomné konflikty). Uvedené sa negatívne odráža na ich rodičovských (výchovných) stratégiách, celkovo na zhoršenej starostlivosti o deti (Conger et al., 1992). Pričom nepriaznivý dopad na dieťa je významnejší, ak je finančný nedostatok v rodine umocnený zlým stavom bytu, nevhodným miestom bývania, prítomný je nedostatok jedla, tepla. U rodičov je tak pod vplyvom následkov ekonomického nedostatku zvýšené riziko emočného napätia a následne títo vykazujú niektoré špecifické poruchy rodičovského správania. K takýmto prejavom patrí nedostatočné oceňovanie výchovných úspechov svojich detí, nedostatočná vzájomná komunikácia, matky s nižším sociálno-ekonomickým statusom sú direktívnejšie, prísnejšie a častejšie trestajúce. Takáto záťaž rodiča znižuje jeho rodičovské kapacity, rodičia sú následne prirodzene menej citliví na vývinové potreby dieťaťa. A aké by mohli byť presahy zvýšeného emočného napätia rodičov v rámci spoločného čítania s dieťaťom? Z vyššie uvedeného dôvodu môžu rodičia jednoducho v menšej miere siahť pri interakcii s dieťaťom po knihe. Pričom samotná kvalita interakcie počas spoločného čítania môže byť menej uspokojivá, spoločné čítanie bude prebiehať pri menej priaznivej emočnej atmosfére. Rodič v ťažšom duševnom rozpoložení má aktuálne menšie kapacity naladiť sa na dieťa a počas čítania naň citlivo reflektovať a reagovať a taktiež počas čítania potom vytvára menej priaznivú emocionálnu atmosféru, ktorá je kľúčovo potrebná pre umocnenie efektov prameniacich zo spoločného čítania.

Predchádzajúcej teórii je blízky model rodinných investícií (Becker & Thomes, 1986; Bradley & Corwyn, 2002), ktorý vidí zdroj vzdelanostných nerovností u detí odlišných sociálno-ekonomických tried v odlišnej miere rodičovských investícií do detí. Model vychádza z ekonomického princípu investovania, podľa ktorého rodičia s vyšším SES (vyšším príjmom, vzdelaním a vyššou prestížou povolania) majú lepší prístup k finančnému, sociálnemu i ľudskému kapitálu. Investovanie týchto zdrojov rodinami je spojené s úspešným vývojom detí a dospelujúcich. Sociálno-ekonomické faktory pozitívne korelujú s mierou rodičovských investícií do detí a podľa uvedeného títo rodičia s vyšším sociálno-ekonomickým statusom – v porovnaní s rodičmi zo znevýhodnených rodín – investujú do svojich detí viac zdrojov. „Investície do detí“ zahŕňajú rôzne dimenzie podpory detí rodičmi, ako napríklad dostupnosť učebných materiálov v domácnosti (v súlade s našou témou ide zvlášť o knihy, ich množstvo, ale i obsahové zameranie či ďalšie tlačové materiály), podpora domácej prípravy detí, sprostredkovanie doučovania, patrí tu i životná úroveň rodiny v zmysle primeraného bývania, jedla, lekárskej starostlivosti, prístupu k dobrej škole, komunitné prostredie s dobrými zdrojmi pre rozvoj dieťaťa (parky, ponuka aktivít v okolí pre deti). Podľa tohto modelu potom ekonomický blahobyt súvisí s materiálnymi investíciami rodičov a ďalšími oblasťami podporujúcimi rozvoj detí, čo sa následne odráža v miere ich akademického úspechu (Conger & Donnellan, 2007). Tento model však, ako sme uviedli i vyššie, pomenúva okrem ekonomickej situácie rodiny taktiež význam výšky dosiahnutého vzdelania rodičov a ich profesijný status. Rodiny s vyšším sociálno-ekonomickým postavením investujú do detí viac peňazí, času, energie, súčasne kladú vyššie nároky na ich akademický úspech, jednoducho vytvárajú podnecujúcejšie prostredie. Z pohľadu tejto témy tak možno predpokladať, že pôjde o rodičov, ktorí budú nakupovať deťom viac kníh, a to i odborného zamerania, budú si s nimi čítať v častejšej frekvencii, navštevovať spoločne knižnice, a keďže ide o predstaviteľov

³ Teória má svoje historické korene už vo výskumoch z obdobia veľkej hospodárskej krízy, kde bolo potvrdené, že ekonomické problémy sa výrazne dotkli fungovania rodiny. V súlade s pokračujúcimi výskumami Conger a jeho kolegovia vyvinuli tento model, ktorým vysvetľujú, ako finančné problémy ovplyvňujú život v rodinách (Conger & Conger, 2002).

rodín s vyšším vzdelaním a vyšším profesijným statusom, možno zároveň predpokladať, že budú pre svojich potomkov i častejším modelom čítania.

V tejto súvislosti nemožno nespomenúť známu teóriu kultúrneho kapitálu spojenú s menom Bourdieu. Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1977) odpovedá na otázku slabšej školskej úspešnosti žiakov nižších sociálnych vrstiev prostredníctvom odlišnej úrovne zdedeného kultúrneho kapitálu po rodičoch, pričom autor (Bourdieu, 1986) rozlíšil tri oblasti kultúrneho kapitálu, a to vtelený, objektivizovaný a inštitucionalizovaný kultúrny kapitál⁴. Kultúrny kapitál úzko súvisí so životným štýlom rodiny, deťom sprostredkúva vnímanie sveta, spôsoby myslenia či správania. Bourdieu síce výskumne preukázal rôznu úspešnosť študentov pochádzajúcich z odlišného sociálneho prostredia, avšak rozhodujúca (podľa autora) pre mieru úspešnosti žiaka nie je veľkosť majetku rodičov, ale vlastnosti sociálneho prostredia, ktoré s týmto postavením súvisia, ako je napríklad schopnosť vyjadrovať sa požadovaným spôsobom, kultúrny rozhľad, štýl vystupovania, teda získané kultúrne dedičstvo po rodičoch (Keller & Tvrdý, 2008). Aby sme lepšie prepojili tému nášho príspevku s teóriou kultúrneho kapitálu, osobitne spomenieme tzv. objektivizovaný kultúrny kapitál rodiny. Rozumieme ním kultúrne artefakty, vybavenie a materiálne zázemie rodiny kultúrnej povahy, pričom práve knihy, ich množstvo a obsahové zameranie rodinnej knižnice či knižnice dieťaťa tu zohráva kľúčovú pozíciu ako východisko spoločných rodinných aktivít súvisiacich s čítaním (do objektivizovaného kultúrneho kapitálu patria i ďalšie artefakty, ako napr. umelecké obrazy, sochy, fotografie, hudobné nástroje...). Objektivizovaný kultúrny kapitál úzko súvisí s ekonomickým kapitálom a sociálnym postavením rodičov.

Jednotlivé teórie, ktoré sme tu stručne predstavili, ponúkajú teoretické východiská objasňujúce vzťah sociálne znevýhodňujúceho postavenia dieťaťa a jeho slabšej čitateľskej gramotnosti. I keď sa teórie osobitne nezaoberajú čisto čitateľskou gramotnosťou, ale všeobecne školskou úspešnosťou dieťaťa, vychádzame z faktu, že čitateľská gramotnosť je kľúčovým faktorom školskej úspešnosti. Predložené teórie si neprotirečia, vzájomne sa dopĺňajú a na problematiku nazerajú z inej perspektívy. Z nášho uhla pohľadu sú predmetnej téme osobitne blízke prvé dve predstavené teórie, ktoré súvisia s istým „nastavením“ a motiváciou rodičov sprostredkovať dieťaťu „svet kníh“.

3 Čitateľská gramotnosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku – aktuálna situácia

Už niekoľko rokov medzinárodné komparatívne výskumy Programme for International Student Assessment (PISA; Miklovičová & Valovič, 2019) a výskum Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS; MINEDU SK, 2017) poukazujú na silnú závislosť výkonov žiakov (nielen) v oblasti čitateľskej gramotnosti od ich sociálno-kultúrneho zázemia. A ako je známe, sila tejto závislosti však nie je v každej zo zapojených krajín rovnako intenzívna. Cyklus PISA 2009 bol užšie zameraný práve na čitateľskú gramotnosť a priniesol pre Slovensko nelichotivé zistenia, čo sa týka silného vplyvu sociálneho pôvodu žiaka na jeho čitateľskú kompetenciu. S odstupom rokov cyklus PISA 2018 bol opäť užšie zacielený práve na čitateľskú gramotnosť a žiaľ, podľa výsledkov meraní je vplyv sociálno-ekonomického zázemia slovenských žiakov na ich čitateľskú kompetenciu v roku 2018 ešte silnejší, ako bol v roku 2009 (Miklovičová & Valovič, 2019). Štúdia PIRLS (MINEDU SK, 2017), ktorá porovnáva čitateľskú gramotnosť u žiakov 4. ročníkov ZŠ, taktiež potvrdila silnú závislosť výkonu žiakov od ich sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia. Keďže sa Slovenská republika zapája do štúdie PIRLS od jej prvého cyklu v roku 2001, možno výkony žiakov v čitateľskej gramotnosti porovnávať v priebehu 15 rokov a sledovať tzv. trend výkonu, a to aj v špecifickej skupine, ktorou sú žiaci zo znevýhodňujúceho prostredia. Hoci priemerný výkon slovenských žiakov zostáva medzi cyklami PIRSL 2011 a 2016

⁴ Vtelený kultúrny kapitál sú intelektuálne a telesné dispozície človeka, získané v priebehu socializácie. Objektivizovaný kultúrny kapitál sú kultúrne artefakty využívané v domácnosti. Inštitucionalizovaný kultúrny kapitál predstavuje získané akademické tituly a vedecké hodnosti (Katrňák, 2004).

nezmenený, výkon žiakov z rodín s málo zdrojmi⁵ sa oproti roku 2011 výrazne znížil. V tejto kategórii žiaci SR dosahujú najnižší výkon spomedzi zúčastnených krajín EÚ/OECD. Okrem uvedeného štúdia pomenovala významné aspekty školského a rodinného prostredia, ktoré výkon v čítaní ovplyvňujú. Medzi tieto patria predškolské stimulujúce čitateľské aktivity v rodine, prítomnosť detí na predškolskej príprave, časté absencie na vyučovaní a taktiež pocit hladu pri príchode do školy⁶ (MINEDU SK, 2017). Z pohľadu našej témy sú významné zistenia potvrdzujúce dosah predškolských stimulujúcich čitateľských aktivít, ktoré rodičia robia so svojimi deťmi, na ich neskorší výkon v čitateľskej gramotnosti. Tak ako v predchádzajúcich cykloch, aj v PIRLS 2016 sa ukázal významný pozitívny vplyv takýchto rozvíjajúcich aktivít na čitateľský výkon žiaka. O aké aktivity išlo? Čítanie kníh, rozprávanie príbehov, spievanie piesní, edukačné hry – hračky s abecedou, slovné hry, čítanie nahlas nápisov a názvov, písanie písmen... Podobne bola zistená súvislosť medzi vzťahom k čítaniu u rodičov a ich detí. Pričom vzťah rodičov k čítaniu súvisí aj s výkonom detí v čítaní – deti rodičov s negatívnym vzťahom k čítaniu dosiahli v priemere výrazne nižšie čitateľské skóre ako deti rodičov s pozitívnym vzťahom k čítaniu. Zaujímavé bolo tiež zistenie o vzťahu rodiča k čítaniu a frekvencii predškolských stimulujúcich aktivít, ktoré boli v prospech rodičov s pozitívnym vzťahom k čítaniu.

Mazáková a Dubayová (2012) porovnávali čitateľskú gramotnosť slovenských žiakov druhých ročníkov základných škôl zo sociálne znevýhodňujúceho a intaktného prostredia a dospeli k očakávaným zisteniam, a to, že žiaci zo znevýhodňujúceho prostredia zaostávajú tak v technike čítania, ako aj v porozumení čítaného textu. Autorkami boli tiež identifikované spolupôsobiacе faktory slabších čitateľských výkonov žiakov, ktorými sú častá absencia vzoru rodiča ako modelu čítania, neprítomnosť kníh a učebníc v domácnosti, nízka návštevnosť knižníc a taktiež nedostatočný záujem rodičov o výsledky vzdelávania dieťaťa. Nedostatočné porozumenie textu u rómskych žiakov z menej podnetného rodinného prostredia na Slovensku pomenoval i starší výskum Kmeťa (2008), pričom ako autor uviedol, prekvapujúce boli výsledky získané v staršej skupine žiakov, u ktorých pretrváva čitateľská spôsobilosť sotva na úrovni čitateľských spôsobilostí o tri roky mladších žiakov z kontrolnej skupiny. I keď technika čítania tejto skupiny žiakov je postupne zvládnutá, čítanie s porozumením ostáva podstatným problémom, pretože je základom školskej úspešnosti. Nácvik techniky čítania je, žiaľ, v slovenskom školskom systéme dominantný, jeho nácvik zaberá veľký priestor na úkor sprostredkovávania efektívnych stratégií práce s textom podporujúcich čítanie s porozumením, a to s platnosťou pre celú, nielen minoritnú skupinu žiakov (Humajová & Klačanská, 2007).

Tieto zistenia sú odrazom dlhodobého problému neefektívneho vzdelávania detí zvlášť z marginalizovaných komunít s koncentrovanou chudobou. Školský vzdelávací systém na Slovensku nielenže dlhodobo nedostatočne vyrovnáva vstupné nerovnosti žiakov na počiatku ich vzdelávacej dráhy, ale aj v priebehu ďalšieho vzdelávania žiakov dochádza k prehľbovaniu týchto rozdielov. Samozrejme, na problém nemožno nazerať len cez prizmu „nedostatočne fungujúceho školstva“. Zhoršujúci sa problém nepriaznivej gramotnostnej situácie detí z marginalizovaných skupín je odrazom celospoločenských zmien, ktoré sa začali už v 90. rokoch, kde zmeny v spoločenskej, politickej i sociálnej rovine mali a naďalej majú nepriaznivý dosah na rozvrstvenie spoločnosti so znakmi stúpajúcich rozdielov v sociálno-ekonomickej situácii rodín s následným negatívnym dopadom na prehľbujúce sa vzdelanostné rozdiely. Zodpovednosť slovenského školstva však v tomto probléme neznižujeme, stojíme pred úlohou inšpirovať sa vzormi iných úspešnejších krajín, u ktorých je

⁵ Žiaci s málo zdrojmi (SEI: sociálno-ekonomický index), ktorý opisuje sociálny, ekonomický a kultúrny kapitál rodiny. Pod zdrojmi domáceho prostredia rozumeli autori štúdie odpovede na otázky: počet kníh v domácnosti, počet detských kníh, vzdelanie rodičov, dostupnosť materiálnych zdrojov – internetové pripojenie a vlastná izba, pričom pod rodinou s málo zdrojmi sa rozumie rodina s malým množstvom kníh, osobitne detských kníh, bez internetového pripojenia, s nižším vzdelaním rodičov (MINEDU SK, 2017).

⁶ Deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, konkrétne prostredníctvom ukazovateľa znevýhodnenia – pociťovaného hladu v škole – dosiahli v priemere výrazne nižší výkon v čitateľskej schopnosti ako deti, ktoré pociťujú hlad len zriedka alebo nikdy.

potvrdená nižšia závislosť školskej úspešnosti (vrátane čitateľskej gramotnosti) od sociálneho pôvodu dieťaťa. Inšpirácie z iných krajín vzhľadom na podporu inkluzívneho vzdelávania detí zo znevýhodňujúceho prostredia uvádza napr. Bakošová (2016).

4 Rodina ako prominentný faktor čitateľskej gramotnosti dieťaťa

Prvá kritická fáza pre utváranie budúcej „čitateľskej kariéry“ ako etapa primárnej literárnej iniciácie sa spája s potenciálom rodiny. Výskumy na poli čítania s bohatým zastúpením zvlášť v zahraničnej literatúre potvrdzujú tzv. Matúšov efekt (*Matthew effect*)⁷, podľa ktorého je čítanie kumulatívnym procesom a úroveň tejto zručnosti je priamo úmerná prvotným impulzom od narodenia dieťaťa. Uvedené súvisí najmä s rozvojom slovnej zásoby detí, ktorým rodičia pravidelne čítali. Podľa tohto efektu by sa mali interindividuálne rozdiely v čitateľských kompetenciách medzi slabými a normálnymi čitateľmi s pribúdajúcimi rokmi ešte zväčšovať. Tí, ktorým čítali viac, a tí, ktorí neskôr sami čítajú viac, sa stanú lepšími čitateľmi. So zvýšenou intenzitou čítania sa schopnosť čítať zlepšuje, čo na druhej strane viac podporuje samotné čítanie. Prejavuje sa tu kumulatívna, vývojová povaha čítania, jej kognitívny prínos, ktorý spočíva v tom, že čím viac je dieťaťu čítané a neskôr čím viac samotné dieťa číta, tým dosahuje lepšiu čitateľskú kompetenciu. Efekt spočíva predovšetkým v náraste slovnej zásoby, ktorá umožní deťom postupne zvládnuť i porozumenie náročnejším textom. Názov Matúšov efekt teda metaforicky odkazuje, že bohatí sa stávajú bohatšími a chudobní ešte chudobnejšími, čo platí i pre oblasť čítateľstva (Bauerlein, 2007; Cunningham & Stanovich, 1998; Pfost et al., 2011; Spitzer, 2012; Stanovich, 1986).

Uvedené pomenúva skutočnosť, že schopnosť dobre čítať sa formuje už dávno pred vstupom dieťaťa do školy. V tejto súvislosti zaviedla Clayová (1966) do odbornej literatúry pojem vynárajúca sa gramotnosť (*emergent literacy*). Zásadný význam tu zohráva gramotné prostredie rodiny (*home literacy environment*). Rozumieme ním taký súbor podmienok v rodine, ktoré umožňujú dieťaťu rozvoj jeho pregramotnostných schopností, pričom zvyčajne ide o veľkosť a obsah rodinnej knižnice, dostupnosť tlačených materiálov, spoločné čítanie rodičov s dieťaťom, frekvencia a dĺžka čítania, návštevy knižníc a pod. Uvedené faktory priaznivo podporujú rozvoj jazykových kompetencií a gramotnosti dieťaťa (Bracken & Fischel, 2008; Gavora, 2019; Martini & Sénéchal, 2012). V zahraničí je množstvo výskumov k danej téme (napr. Burgess et al., 2002; Frijters et al., 2000; Griffin & Morrison, 1997; Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006; Steensel, 2006), pričom zjednodušene platí, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny, tým vytvára stimulujúcejšie podmienky pre budúcu úroveň čítania svojich potomkov. Ak hovoríme o gramotnom prostredí rodiny, ide o množstvo faktorov, pričom nie všetky pôsobia na rozvoj pregramotnostných schopností rovnako. Aktivity v oblasti podpory pregramotnostných a gramotnostných schopností dieťaťa možno rozdeliť do dvoch odlišných typov rodičovských aktivít, a to na tzv. formálne a neformálne aktivity (Martini & Sénéchal, 2012; Sénéchal, 2006). Najlepším príkladom neformálnych aktivít je podľa autorky spoločné čítanie rodiča s dieťaťom, pri ktorom sa rodič a dieťa zameriavajú na príbeh sprostredkovaný napísanými slovami. Naopak, činnosti formálnej gramotnosti sú tie, pri ktorých je pozornosť zameraná priamo na text, na tlačené slovo (napr. grafémy). Vo svojich longitudinálnych štúdiách Sénéchal a LeFevre (2002; Sénéchal, 2006) dokázali, že aktivity neformálnej gramotnosti sú väčšmi prepojené s ústnym jazykom, akým je napríklad získaná slovná zásoba dieťaťa, zatiaľ čo interakcie s formálnou gramotnosťou súviseli so schopnosťami ranej gramotnosti, akými sú napríklad znalosti písmen (pričom znalosť písmen je jedným z prediktorov schopnosti čítania).

Úroveň gramotného prostredia rodiny je v úzkom vzťahu so sociálno-ekonomickým statusom rodiny. Na otázku „Prečo sa chudobné deti pravdepodobne stanú chudobnými čitateľmi?“ sa pokúsili odpovedať Buckinghamová, Beaman a Wheldall (2013), pričom predstavili prediktívnu cestu medzi

⁷ Podľa evanjelistu Matúša „Lebo kto má, tomu sa pridá a bude mať nadbytok. Kto však nemá, tomu vezmú aj to, čo má“.

sociálnym znevýhodnením a nedostatočnou ranou gramotnosťou detí. U detí zo znevýhodnených rodín je vyššia pravdepodobnosť, že charakteristiky gramotného rodinného prostredia budú menej priaznivé pre rozvoj kľúčových prediktorov úspešného čitateľa, akými sú napr. fonologické uvedomovanie, slovná zásoba, expresívna reč... Nižšia kvalita raných skúseností v súvislosti s gramotným prostredím rodiny následne zvyšuje riziko, že bude potlačený genetický potenciál dieťaťa a dieťa bude mať problém naučiť sa primerane čítať. Navyše, tieto deti častejšie spadajú do kategórie detí so zdravotnými komplikáciami s negatívnym dosahom na ich kognitívne schopnosti, ako napr. predčasný pôrod, nízka pôrodná hmotnosť, a okrem toho je u týchto detí o niečo nižšia pravdepodobnosť pravidelnej návštevy predškolského zariadenia (Buckingham et al., 2013).

Z výskumných zistení o význame gramotného prostredia rodiny vyberáme: vzťah gramotného prostredia rodiny a jeho dopad na rozvoj gramotnosti dieťaťa bol predmetom holandskej štúdie (Steensel, 2006). Autor v nej porovnával gramotné prostredie rodiny vo vzťahu k sociálno-kultúrnym faktorom (etnický pôvod a sociálno-ekonomický status, ďalej SES). Podľa očakávaní zistil, že holandské deti majority a deti z rodín s vysokým SES mali vo všeobecnosti najstimulačnejšie gramotné prostredie rodiny. Na druhej strane však bola pozorovaná značná variabilita gramotného rodinného prostredia v rámci etnických menšín a rodín s nízkym SES. Zo zistení tiež vyplynulo, že gramotné rodinné prostredie malo vplyv na slovnú zásobu detí v prvom ročníku a na ich schopnosť čítať s porozumením v prvom aj druhom ročníku. Podobne Šormová (2016) v českom prostredí o čitateľskej gramotnosti českých rómskych žiakov zistila očakávané rozdiely v gramotnom rodinnom prostredí v neprospech žiakov rómskeho pôvodu v porovnaní so žiakmi majority. Rómski žiaci sa odlišovali od nerómskych zvlášť v nižšej dostupnosti kníh v domácnosti. Gramotné prostredie rodiny (dostupnosť kníh, predčítania rodičom, knihy ako darček...) sa ukázalo ako významný faktor čitateľskej gramotnosti tak u rómskych, ako aj nerómskych žiakov. Z čoho vyplýva, že čím je priaznivejšie gramotné prostredie rodiny – nezávislé od etnicity –, tým žiaci dosahujú lepšie výsledky v testoch čitateľskej gramotnosti. Podobne výsledky maďarských autorov Kertesioho a Kézdiho (2013) napovedajú, že rozdiely vo výsledkoch rómskych a nerómskych žiakov základných škôl sú do veľkej miery vysvetliteľné sociálnym pozadím a zdá sa, že etnická príslušnosť nezohráva podstatnú úlohu. Vplyv nepodnetného prostredia, horšej kvality vzdelávania v prvých ročníkoch na vývin gramotnosti rómskych detí potvrdili aj srbskí autori (Baucal, 2006).

Pozrime sa však bližšie na význam jednotlivých ukazovateľov gramotného prostredia rodiny na jazykový vývin detí z nízkopríjmových rodín. Americká štúdia (Whitehurst et al., 1994) gramotného prostredia rodín sa zamerala výhradne na deti z nízkopríjmových rodín (n = 323 detí vo veku 4 rokov). Pričom východiskovým predpokladom autorov bolo, že u detí z chudobnejších rodín je obzvlášť pravdepodobnejšie, že budú mať nižšiu úroveň jazykových zručností, čo ich vystavuje väčšiemu riziku neskorších ťažkostí s čítaním. Za ukazovatele gramotného prostredia rodiny bolo určené spoločné čítanie rodiča s dieťaťom, vek dieťaťa, v ktorom si rodičia s dieťaťom začali spoločne čítať, počet minút spoločného čítania v predošlom dni, počet obrázkových kníh v domácnosti, frekvencia žiadosti dieťaťa o spoločné čítanie, frekvencia, akou si dieťa prezerá knihy samo, počet návštev knižnice rodiča s dieťaťom, samotné čítanie rodiča a jeho pocit potešenia z vlastného čítania. Z výskumu vyplynulo, že nie všetky sledované premenné mali rovnako silný vplyv na jazykové kompetencie dieťaťa ako prediktory čitateľskej kompetencie. Nižšie korelácie boli namerané vo vzťahu medzi jazykovými kompetenciami dieťaťa a vlastným čítaním rodičov. Zdá sa, že čas, ktorý primárni opatrovatelia trávia čítaním pre seba a pre vlastné potešenie z tohto čítania, má oveľa menej priamy vplyv na jazykové kompetencie dieťaťa. Podobne sa nepotvrdil silný vplyv frekvencie samostatného prezerania si kníh dieťaťom a počet minút spoločného čítania s rodičom za predošlý deň. Ostatné ukazovatele, ako spoločné čítanie, počet detských kníh v domácnosti, spoločné návštevy knižníc sa preukázali ako významné v predmetnom vzťahu. Možným vysvetľujúcim zdôvodnením korelačného vzťahu medzi jazykovými kompetenciami dieťaťa a týmito ukazovateľmi by mohlo byť vyššie IQ matky či jej vyššie vzdelanie. Avšak ako výsledky preukázali, samotné charakteristiky gramotného prostredia rodiny, nezávisle od inteligencie či výšky vzdelania matky zohrávajú významnú úlohu v úrovni raných jazykových kompetencií dieťaťa (Whitehurst et al., 1994). Zo sociálno-pedagogického hľadiska v zmysle

intervenčných stratégií sú tieto výsledky významné a ukazujú, ktorým smerom intervenovať u rodín z nízkopříjmových skupín.

K najsilnejším faktorom v rámci gramotného prostredia rodiny patria spoločné čítanie rodičov s deťmi a dostupnosť kníh v rodine. Stručne sa pri týchto indikátoroch gramotného prostredia rodiny pristavíme. Význam spoločného čítania a interakcie medzi rodičom a dieťaťom počas spoločného čítania na úroveň pregramotnostných schopností predškolského dieťaťa potvrdzuje štúdia Brackena a Fischela (2008), podľa ktorých priaznivý dosah spoločného čítania prirodzene ďalej pokračuje i v období školských rokov dieťaťa. Výskum lotyšských autorov (Geske & Ozola, 2008) taktiež potvrdil, že čitateľská gramotnosť žiakov je ovplyvnená frekvenciou spoločného čítania rodičov s deťmi ešte v ich predškolskom veku. Scarborough, Dobrich a Hager (1991) takto porovnávali schopnosť čítania detí v 2. ročníku základnej školy a autori zistili, že deti, ktoré sa stali „chudobnejšími“ čitateľmi, mali menej skúseností v predškolskom veku so spoločným čítaním s rodičom a vyznačovali sa tiež menším množstvom aktivít s knihou v domácom prostredí. Podobne podľa správy medzinárodnej spoločnosti Scholastic (n.d.) deti, ktorým rodičia čítali v ranom detstve, sa naučili čítať ľahšie ako ich rovesníci, ktorým rodičia nečítali. To, či rodičia v ranom detstve deťom čítali a či oni sami čítajú pre radosť, patrí medzi silné prediktory budúceho vzťahu detí k čítaniu (Scholastic, n.d.). Vysvetlenie existencie vzťahu medzi frekvenciou spoločného čítania a úrovňou pregramotnostných a gramotnostných schopností detí objasnili Sénéchal, LeFevre, Hudson a Lawson (1996). Pričom autori pomenovali tri významné charakteristiky zdieľaného čítania. Po prvé, jazyk používaný v knihách je zložitejší než jazyk, ktorý sa bežne používa počas bežnej konverzácie rodiča a dieťaťa. Počas spoločného čítania tak môžu byť deti vystavené novým syntaktickým a gramatickým formám. Druhou črtou zdieľaného čítania je, že dieťa má sústredenú pozornosť dospelého, ktorý mu môže objasniť, vysvetliť, podporiť porozumenie čítaného a súčasne sprostredkuje poznanie nových znalostí. A treťou objasňujúcou charakteristikou významu spoločného čítania je, že knihy je možné čítať aj opakovane, pričom opakovaná expozícia čítaného textu umožňuje osvojiť si receptívnu zložku slovnej zásoby.

Výskum v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti (*early literacy*) zistil, že nedostatok skúsenosti spoločného čítania je hlavne fatálny pre deti, ktoré vyrastajú v chudobnom podnetovom prostredí (Šedová & Marcinová, 2020). Viaceré štúdie poukázali na to, že v rodinách s vysokými príjmami trávili rodičia viac času spoločným čítaním so svojimi deťmi (Bradley et al., 2001; Zick et al., 2001), prípadne matky z domácnosti s vyššími príjmami začínajú svojim deťom čítať v skoršom veku, pričom sa javí, že práve včasné zdieľané čítanie má priaznivé dopady na neskoršie jazykové i kognitívne schopnosti dieťaťa (Karras et al., 2003). V austrálskej longitudinálnej štúdii (Kalb & van Ours, 2013) autori taktiež preukázali, že jedným z dôležitých faktorov, ktorý má vplyv na rozdiely v čítaní a kognitívnych schopnostiach detí, je čítanie rodičov deťom v útlom veku. Čitateľské spôsobilosti detí však nesúviseli s rodinným zázemím, ale s tým, ako často im rodičia čítali pred nástupom do školy. I keď v priemere medzi rodičmi vzhľadom na ich odlišnú sociálno-ekonomickú situáciu existujú vo frekvencii spoločného čítania rozdiely v neprospech nízkopříjmových rodín, v skupine rodičov z menej priaznivých ekonomických pomerov existuje veľká variabilita. Napr. Raikes at al. (2006) vo svojej štúdii zistili, že takmer polovica matiek z nízkopříjmových domácností si číta každý deň so svojimi deťmi. Podobne Malin, Cabrera a Rowe (2014) uvádzajú na základe svojho výskumu, že takmer 60 % matiek (z ekonomicky menej priaznivého prostredia) si so svojimi deťmi čítajú raz alebo viackrát za deň. Takže vnútri skupiny detí pochádzajúcich z menej priaznivého prostredia existuje značná variabilita, čo sa týka frekvencie spoločného čítania a významným nie je len faktor frekvencie čítania.

Okrem toho, že sa na spoločné čítanie rodiča s dieťaťom pozeráme zvonka, a to prevažne z hľadiska jeho frekvencie či jeho včasného začatia, nemožno prehliadnuť menej zachytiteľný sprevádzajúci, ale o to význačnejší aspekt spoločného čítania, ktorým je emocionálne puto medzi rodičom a dieťaťom. Predčítanie alebo spoločné čítanie je viazané na intímne komunikačné situácie (napr. ako rituál na dobrú noc), realizuje sa cez emocionálny vzťah rodiča a dieťaťa a uvedené je pre dieťa zdrojom intenzívneho pozitívneho zážitku s knihou. Dostávame sa tak trochu do inej roviny spoločného čítania, ale i táto emocionálna rovina súvisí v konečnom dôsledku s čitateľskou gramotnosťou dieťaťa. O tom,

že nielen frekvencia spoločného čítania rodiča s dieťaťom, ale i jeho kvalita, t. j. ako by mali rodičia s dieťaťom počas spoločného čítania interagovať v zmysle podpory vzťahovej väzby, a presahy uvedeného do ranej gramotnosti dieťaťa sú súčasťou štúdie „Zdieľané čítanie knihy rodiča a dieťaťa, kvalita verzus kvantita čitateľských interakcií rodičov a malých detí (Kassov, 2006). Pri spoločnom čítaní rodiča a dieťaťa ide teda o viac ako len jeho frekvenciu. Výskumy naznačujú, že nielen frekvencia čítania, ale aj kvalita čítania podporujú u detí slovnú zásobu (Deckner et al., 2006; Mol et al., 2008). Takto sa podľa autoriek Baker, Scher a Mackler (1997) napríklad u detí, ktorých prvé stretnutia s gramotnosťou boli zábavné, vyvinie predispozícia na častejšie čítanie. Pričom spoločné čítanie rozprávok zohráva dôležitú úlohu pri podpore motivácie k čítaniu. Autorky uvedené objasňujú tým, že ak je sociálno-emocionálna atmosféra počas spoločného čítania pozitívna, tak sa deti viac zaujímajú o čítanie a je pravdepodobnejšie, že ho budú vnímať aj ako zábavné. V súvislosti s uvedeným doplníme metaprieskum Clarka a Rumbolda (2006), ktorý poukázal na to, že čítanie pre zábavu je neskôr v živote pozitívne prepojené s porozumením textu, s rozšírením slovnej zásoby, s väčšou sebadôverou čitateľa a s jeho radosťou z čítania. Deckner et al. (2006) tiež uvádzajú, že deti, ktoré sú počas spoločného čítania pozorné, prežívajú radosť a zúčastňujú sa na čitateľskej činnosti, inými slovami, prejavujú o čítanie záujem, sa častejšie učia nové slová ako deti, ktoré o čítanie nemajú záujem (Deckner et al., 2006).

A ako uvedené súvisí s deťmi zo znevýhodňujúceho prostredia? Ak si vezmeme do úvahy dieťa z chudobných rodinných pomerov, tak napríklad v zmysle vyššie uvedenej teórie modelu záťaže rodiny ekonomickým nedostatkom môžeme predpokladať, že v interakcii medzi rodičom a dieťaťom počas ich spoločného čítania bude dieťa zažívať menej často emočne priaznivú či zábavnú atmosféru a teda možno do istej miery predpokladať podľa vyššie uvedených výskumných zistení i menšie efekty vyplývajúce zo spoločného čítania na pregramotnostné schopnosti dieťaťa.

V súvislosti so spoločným čítaním a iným aspektom „kvality“ spoločného čítania sa pristavíme ešte pri tzv. dialogickom/interaktívnom čítaní (*dialogic reading*), s ktorým majú v zahraničí mnohí rodičia praktické bohaté skúsenosti. Dialogické čítanie využíva súbor presne vymedzených postupov s cieľom podporiť slovnú zásobu dieťaťa a súčasne podporiť jeho schopnosť počúvania s porozumením. Počas takého čítania zastáva dieťa aktívnejšiu rolu v porovnaní s tradičným čítaním, kde je v prevažujúcej pozícii počúvajúceho. Je to vedecky overená intervencia pri spoločnom čítaní rozprávkových kníh s potenciálom predchádzať alebo minimalizovať neskoršie ťažkosti dieťaťa s čítaním. Pretože bohatosť slovnej zásoby má dosah na neskoršie osvojenie si schopnosti čítať, je vhodné túto metodiku používať už od raného veku dieťaťa, a zvlášť vhodná je v rizikových skupinách, ku ktorým z pohľadu tohto textu patria i deti, ktoré v rodine hovoria iným jazykom ako v škole, a pre deti z domácností, v ktorých je dieťa písanému alebo hovorenému jazyku vystavené zriedkavejšie (Justice & Pence, 2004). O prospešnosti dialogického čítania v porovnaní s tradičným čítaním na rozvoj expresívnej slovnej zásoby u detí vo zvlášť útlom veku (priemerný vek 13 mesiacov) referuje výskum autoriek Hargrave a Sénéchal (2000). Podobne metaanalýza šiestnástich štúdií sledovala efekt tzv. dialogického (interaktívneho) čítania rodiča s dieťaťom predškolského veku na rozvoj jeho slovnej zásoby v porovnaní s tzv. tradičným predčítaním. Metaanalýza potvrdila účinnosť dialogického čítania na rozvoj slovnej zásoby primárne u detí vo veku 3 až 4 rokov, pričom miera účinku sa podľa výsledkov javila u starších detí (4–5) nižšia (Mol et al., 2008). V súvislosti s dialogickým čítaním sa ukazuje, že je potrebné rodičov k dialogickému čítaniu vzdelávať. Podľa štúdie Huebnera a Payneho (2010) rodičia, ktorí prešli vzdelávaním dialogického čítania vo veku 2–3 rokov dieťaťa, pokračovali v jeho aplikácii i v neskoršom veku. Medzi odborníkmi sa však vynorila diskusia, či interaktívne spoločné čítanie kníh podporuje jazykové kompetencie detí rovnako efektívne vzhľadom na ich rôzny sociálny pôvod. Napríklad výskum Manzovej et al. (2010) v USA naznačil, že deti z rodín s nižšími príjmami majú menší úžitok (v zmysle ich vynárajúcej sa gramotnosti) zo zdieľaných intervencií počas spoločného čítania ako ich rovesníci z rodín s vyšším SES. Uvedené viedlo k diskusii, či sú opatrovatelia s nižším SES potenciálne menej kompetentní implementovať interaktívne prvky do spoločného čítania ako opatrovatelia s vyšším SES. Autori štúdie uvedené „menšie“ efekty interaktívneho čítania u detí zo znevýhodnených rodín vysvetľovali istým nesúlalom medzi interaktívnym štýlom čítania vyučovaným v rámci danej

metodiky a prirodzeným štýlom čítania u menej vzdelaných rodičov, ktorým jednoducho tento štýl čítania nie je natoľko prirodzený. Avšak na rozdiel od uvedeného anglická štúdia (Noble et al., 2020), ktorá skúmala účinky interaktívneho čítania u 150 detí vo veku 2,6 až 3 roky rozdiely v poskytnutých intervenciách medzi rodičmi z odlišných socioekonomických tried nepotvrdila. Rodičia s nižším i vyšším SES implementovali intervencie interaktívneho čítania kníh rovnako efektívne (uvedené autori potvrdili prostredníctvom analýzy videozáznamov). Závěry štúdie nepotvrdili nijaké dôkazy o tom, že opatrovatelia s nízkym SES sú menej schopní implementovať interaktívne intervencie pri spoločnom čítaní kníh ako opatrovatelia s vyšším SES. Štúdia síce potvrdila efektívnosť „školenia“ rodičov v metodike interaktívneho čítania pre rodičov všetkých sociálno-ekonomických tried, prekvapujúco však nepreukázala významný vplyv na jazykové kompetencie detí. Príčinou uvedeného by mohlo byť, že intervenčný program trval len 6 týždňov, i keď išlo o intenzívny stimulačný program, zachytiteľné priaznivé efekty na rozvoj jazykových zručností si podľa nášho názoru vyžadujú dlhodobejšie intervencie.

Ak hovoríme o gramotnom prostredí rodiny ako o významnom faktore čitateľskej úspešnosti dieťaťa, je potrebné ešte pre úplnosť doplniť, že schopnosť čítania je i „vecou génov“, na ktoré sa v tejto súvislosti niekedy zabúda. Individuálne rozdiely v čítaní sú spôsobené environmentálnymi faktormi, ale i genetickými rozdielmi, a súvislosť medzi gramotným prostredím rodiny a schopnosťou dieťaťa čítať možno vysvetliť aj premennou zdedených génov. Na uvedené upozorňuje výskum van Bergenovej, van Zuijenovej, Bishopovej a Jonga (2016), ktorého cieľovou skupinou boli holandskí rodičia a ich deti. Autori výskumu sa pýtali, či sú zodpovedné za schopnosť plynutého čítania detí environmentálne faktory (prostredie domácej gramotnosti – ako napr. frekvencia čítania, počet kníh v domácnosti, predplatené tlačoviny...) alebo genetické predispozície zdedené po rodičoch. Podľa tejto štúdie sa ukázalo, že síce základné čitateľské schopnosti detí súvisia s niekoľkými aspektmi gramotného prostredia rodiny, ale mnohé sa javia ako tzv. maskované genetické efekty. Rodičia, ktorí čítajú dobre, čítajú v priemere viac a sú vzdelanejší. Taktiež odovzdávajú deťom genetickú predispozíciu k dobrému čítaniu. Medzitým ich deti vyrastajú v rodine s vysokým SES, kde vidia svojich rodičov pravidelne čítať. Takto majú deti vysoký predpoklad, že sa pravdepodobne stanú tiež dobrými čitateľmi: podľa autorov sa teda javí, že to nie je kvôli vzdelaniu rodičov a ich čitateľským návykom. Výnimkou sa však i podľa tohto výskumu javí počet kníh, s ktorými deti vyrastajú, čo môže tiež mať skutočný vplyv na úroveň čitateľských schopností detí. Z nášho pohľadu sú tieto závery, ktoré pripisujú konečný význam z ukazovateľov gramotného prostredia rodiny len počtu kníh v domácnosti, diskutabilné, a to i vzhľadom na viaceré výsledky výskumov uvedených v predošlej časti textu.

Takto sa však dostávame k druhému významnému indikátoru gramotného prostredia rodiny, a tým je dostupnosť kníh v domácnosti. Do tejto témy vstúpime myšlienkou Krashena (2011), podľa ktorého dostupnosť veľkej kolekcie atraktívnych kníh má potenciál naštartovať špirálu stúpajúcej motivácie, frekvencie čítania a porozumenia pri čítaní. Nepopierateľný význam rodinnej či osobnej knižnice dieťaťa na jeho vzťah k čítaniu či úrovni schopnosti čítať potvrdili mnohé výskumy (napr. Cabanová & Zemančíková, 2017; van Bergen et al., 2016). Bližšie stručne uvedieme výsledky slovenského výskumu, ktorý sme realizovali na Liptove. Jeho predmetom bola rodinná knižnica a knižnica dieťaťa vo vzťahu k školskej úspešnosti dieťaťa (Cabanová & Zemančíková, 2017). Zisťovali sme, aký dosah má na prospech žiaka rodinná knižnica, a to vzhľadom na množstvo kníh, ktorými rodina disponuje, i na jej obsahové zameranie, t. j. podiel zábavnej, oddychovej, odbornej či populárno-náučnej literatúry. Samostatne bola braná na zreteľ osobná knižnica dieťaťa. Zo zistení vyplynulo, že školská úspešnosť žiaka na Liptove je vo významnom vzťahu s veľkosťou rodinnej knižnice, že významne väčší počet žiakov so slabým prospechom patrí do kategórie rodín s malým počtom kníh. Potvrdili sme tiež významné rozdiely v obsahovom zameraní knižníc, pričom v rodičovských knižniciach žiakov so slabým prospechom častejšie absentuje literatúra o umení, literatúra humanitných a spoločenských odborov, zemepisné mapy, atlasy či encyklopédie. Súčasne sme potvrdili, že nárastom množstva kníh v osobnej knižnici dieťaťa narastá podiel detí s výborným školským prospechom.

Z výsledkov vyplynulo, že rodiny s rozsahovo i obsahovo bohatšou knižnicou vytvárajú svojim deťom priaznivejšie podmienky pre ich školské napredovanie – a tak sme sa ďalej pýtali: V čom sa odlišujú rodiny s bohatou knižnicou od rodín s chudobnou knižnicou. Potvrdili sme očakávania, že žiaci z rodín s bohatšou rodinnou knižnicou majú častejšie aspoň jedného z rodičov s vysokoškolským vzdelaním a vyšším profesijným statusom, zároveň častejšie pochádzajú z vyššie príjmových domácností, pričom rozdiely sme potvrdili i v obsahovom zameraní knižnice. Podľa Gabala a Václavíkovej Helšusovej (2003) pri kumulácii vyššieho príjmového, vzdelanostného a kultúrneho štandardu rodiny majú deti najvyššie šance dospieť ku knihe a čítaniu, pričom za najsilnejší prvok sociálno-ekonomického zázemia rodiny z hľadiska prístupu detí ku knihám označila dvojica autorov vzdelanie rodičov.

5 Možnosti intervencie z pohľadu sociálnej pedagogiky

Ako sme uviedli v úvode, podľa analýz OECD úroveň slovenského školstva v mnohých ukazovateľoch prepadáva na koniec európskeho rebríčka. A medzi rozhodujúce oblasti, kde slovenské školstvo potrebuje významne napredovať, je čitateľská gramotnosť, a to predovšetkým u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V predošlom texte sme poukázali na to, že zdroje ťažkostí v oblasti čitateľskej gramotnosti detí znevýhodnených skupín pramenia už z obdobia raného detstva a súvisia s gramotným prostredím rodiny, ktorý sa rozhodujúcou mierou podieľa na pregramotnostných schopnostiach detí. Dickinson a Neuman (2006) zdôrazňujú, že podľa výsledkov opakujúcich sa výskumov kritickou fázou, v ktorej deti „odvedú“ najväčší a rozhodujúci kus „kognitívnej práce“ na vývine gramotnosti, je vek od narodenia do šiestich rokov a že kvalita poskytnutých intervencií v tomto období je „životne dôležitá“, pretože zohráva kľúčovú úlohu v ich neskoršej školskej úspešnosti. S uvedeným rozhodne súhlasíme a v tomto smere vnímame zdroje v sociálno-pedagogickej intervencii v práci s rodinou.

Európska výkonná agentúra pre vzdelanie, kultúru a audiovizuálnu oblasť (EACEA P9 Eurydice, 2011) v materiáli zameranom na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti konštatuje, že tvorcovia politik môžu zohrávať podstatnú rolu, okrem iného napríklad aj prostredníctvom dotovania detských kníh a ich poskytovaním chudobnejším domácnostiam, ako aj tým, že budú podporovať rodinné programy rozvíjajúce čitateľskú gramotnosť detí, ktoré spočívajú predovšetkým v spoločnom čítaní (EACEA P9 Eurydice, 2011). V spomínanom dokumente je viacero príkladov takýchto programov, ktoré sú zacielené na rôzne populácie. Nejednen z programov vznikol ako reakcia na výsledky národných či medzinárodných prieskumov, ktoré zistili nedostatky v oblasti čitateľskej gramotnosti (ako u nás napríklad výsledky PISA, PIRSL u žiakov zo znevýhodňujúceho prostredia). Konkrétnym príkladom takéhoto programu je slovinský program „Čítanie pre vedomosti a radosť“, v ktorom profesionálni mentori pomáhajú rodičom s nízkym vzdelaním a ich deťom so vzdelávaním zameraným na gramotnosť. Práve v takomto type programov vidíme priestor pre sociálno-edukačnú prácu so znevýhodnenými rodinami, pretože rozvoj čitateľskej gramotnosti sa začína doma v rodine a deti z menej privilegovaných tried sú rizikové vzhľadom na neraz iné menej stimulujúce podmienky gramotného prostredia ich rodín. Účinné rodičovské programy gramotnosti učia rodičov, ako si majú s deťmi čítať v zmysle podpory ich pregramotnostných schopností.

Možnosti sociálno-pedagogickej intervencie spočívajú vo výchovno-vzdelávacej práci s rodičmi detí zo sociálne-znevýhodňujúceho prostredia, a to prostredníctvom sprostredkovania významu spoločného čítania pre ďalšiu úspešnosť dieťaťa v živote, učenia rodičov efektívnym stratégiám spoločného čítania (t. j. čítanie v priaznivej emočnej atmosfére, pravidelné čítanie, čítanie dialogické, kde by dieťa nezastávalo len pozíciu pasívneho poslucháča...) a stratégií utvárania návyku čítania u detí. V praxi by uvedené mohli realizovať sociálni pedagógovia na pozíciách pracovníkov včasnej intervencie. Dnes sa veľmi rozvíja oblasť včasnej intervencie prevažne smerom k deťom s postihnutím a deťom s rizikovým vývinom. Túto myšlienku prakticky smerom k deťom s rizikovým vývinom z marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku uchopili do rúk členovia združenia Cesta von so svojím projektom Omama. Ďalšou praktickou možnosťou, kde by mohli sociálni pedagógovia intervenovať v zmysle

podpory pregramotnostných schopností u detí v riziku, je pozícia odborných zamestnancov materských škôl, kde by mohli v spolupráci s rodičmi efektívne prepojiť v tomto smere výchovnú prácu materskej školy a rodiny.

6 Záver

Už niekoľko rokov medzinárodné komparatívne výskumy (PISA, PIRLS) poukazujú na závislosť výkonov žiakov (nielen) v oblasti čitateľskej gramotnosti od ich sociálno-kultúrneho zázemia, pričom tento vzťah závislosti je na Slovensku silný a s odstupom rokov ešte silnie. Uvedené zistenia sú odrazom dlhodobého problému nedostatkov vo vzdelávaní detí z marginalizovaných komunít s koncentrovanou chudobou a prehlbujúcich sa sociálnych nerovností v spoločnosti. Javí sa, že slovenský vzdelávací systém podľa uvedeného aktuálne nedokáže dostatočne kompenzovať vstupné nerovnosti žiakov a rozdiely medzi žiakmi odlišného sociálneho pôvodu sa v priebehu ich školskej kariéry ešte prehlbujú.

Programové vyhlásenie vlády MŠ SR vychádzajúc z analýz OECD uvádza, že úroveň slovenského školstva je vo viacerých ukazovateľoch na posledných priečkach „európskeho rebríčka“, pričom čitateľská gramotnosť a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia k týmto ukazovateľom rozhodne patria. Slovenský národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018–2027 (MINEDU SK, [n.d.](#)) k významným opatreniam regionálneho školstva zaraďuje podporu čitateľskej gramotnosti a osobitne sa venuje otázke integrácie marginalizovaných detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom zdôrazňuje nutnosť zabrániť ich predčasnému ukončeniu vzdelávacej cesty (MINEDU SK, [n.d.](#)). V tomto príspevku sme sa síce nevenovali otázke kompenzačnej edukácie detí marginalizovaných skupín, viedli sme však čitateľa do témy ranej gramotnosti ako východiska neskoršej školskej úspešnosti dieťaťa pochádzajúceho zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Aktívne detské čitateľstvo je významným faktorom školskej úspešnosti (nielen) žiakov marginalizovaných skupín. Je však závislé od existencie účinných vonkajších podporných mechanizmov, ktoré siahajú už do obdobia raného a predškolského veku.

Aktívne detské čitateľstvo je jedným z faktorov podporujúcich vyrovnanie vzdelanostných nerovností, pričom sociálne okolie dieťaťa zohráva v tomto kľúčovú úlohu. A to preto, že budovanie motivácie k čítaniu je odkázané na vonkajšie podporné mechanizmy. Nemôžeme zabudnúť, že vstup do sveta kníh sa začína oveľa skôr ako povinná školská dochádzka. Prvá kritická fáza pre utváranie budúcej „čitateľskej kariéry“ sa spája s potenciálom rodiny. Výskumy na poli čítania s bohatým zastúpením zvlášť v zahraničnej literatúre potvrdzujú tzv. Matúšov efekt, podľa ktorého je čítanie kumulatívnym procesom a úroveň čitateľskej zručnosti je priamo úmerná prvotným impulzom od narodenia dieťaťa, t. j. od akého veku, v akej frekvencii alebo akým spôsobom si rodičia s dieťaťom čítali. Podľa tohto efektu by sa mali interindividuálne rozdiely v čitateľských kompetenciách medzi slabými a normálnymi čitateľmi s pribúdajúcimi rokmi ešte zväčšovať. Práve tu zastáva nenahraditeľné miesto rodina. V texte sme predložili vybrané výskumy podpory detského čitateľa v kontexte rodiny, pričom akcent bol kladený smerom k deťom zo znevýhodňujúceho prostredia. Predložený text poukázal na význam faktorov tzv. gramotného prostredia rodiny, pričom jeho úroveň, ako ukazujú mnohé výskumy, je v úzkom vzťahu so sociálno-ekonomickým statusom rodiny. U detí s menej priaznivým sociálno-ekonomickým zázemím sú charakteristiky gramotného prostredia menej podnecujúce raný jazykový vývin dieťaťa. Nižšia kvalita raných skúseností v súvislosti s gramotným prostredím rodiny následne v dôsledku oslabených jazykových zručností zvyšuje u dieťaťa riziko neskorších ťažkostí s osvojovaním si čitateľských zručností. Ako sme v texte uviedli, ku kľúčovým faktorom v rámci gramotného prostredia rodiny patria spoločné čítanie rodičov s deťmi a dostupnosť kníh v rodine. Výskumy v oblasti skorej čitateľskej gramotnosti zistili, že nedostatok skúsenosti

spoločného čítania je hlavne fatálny pre deti vyrastajúce v chudobnom podnetovom prostredí. Okrem uvedeného rodiny týchto detí disponujú rozsahom i obsahom chudobnejšou rodinnou knižnicou. Javí sa, že kumuláciou vyššieho príjmového vzdelanostného a kultúrneho štandardu rodiny majú deti najvyššie šance dospieť ku knihe a čítaniu, pričom uvedené platí i v opačnom význame.

V závere príspevku boli načrtnuté možnosti sociálno-pedagogickej intervencie v predmetnej problémovej oblasti. Keďže kvalita poskytnutých intervencií je zvlášť zásadná v období raného a predškolského veku dieťaťa, navrhované intervencie smerovali do týchto vývinových fáz. Navrhované sociálno-pedagogické intervencie spočívajú v edukačnej práci s rodičmi detí zo znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom edukačných rodičovských programov, formou včasnej intervencie. V predškolských zariadeniach prostredníctvom spolupráce materskej školy s rodinou dieťaťa, kde vidíme možnosti predovšetkým v pozícii sociálnych pedagógov ako odborných zamestnancov predškolských zariadení.

Prohlášení o střetu zájmů

Autorka nezaznamenala žádný potenciální střet zájmů.

Literatura

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Bakošová, Z. (2016). Inclusion of children from the socially disadvantaged environment: The case study of Slovakia. *Forum Scientiae Oeconomia*, 4(2), 61–72.
- Barnett, M. (2008). Economic disadvantage in complex family systems: Expansion of family stress models. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0034-z>
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psichologija*, 39(2), 207–227. <https://doi.org/10.2298/PSI0602207B>
- Bauerlein, M. (2007). *The dumbest generation. How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future*. Tarcher Perigee.
- Becker, G., & Tomes, N. (1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1–39.
- Belešová, M. (2011). Žiakovo poňatie čítania a písania. In M. Bačová & M. Černotová (Eds.), *Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* (s. 354–359). Katedra pedagogiky FHPV PU.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage publications.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). Home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383>

- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Australian Journal of Education*, 66(4), 428–446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408–426. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4>
- Cabanová, V., & Zemančíková, V. (2017). Family libraries and school success of pupils. *Psychology Research*, 7(3), 154–163. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2017.03.003>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006, November). *Reading for pleasure: A research overview*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behaviour* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auckland.
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361–373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child development*, 63(3), 526–541. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01644.x>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235–262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2001). Change in family income matters more for children with less. *Child Development*, 72(6), 1779–1793. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00378>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (2006). *Handbook of early literacy research*. Guilford Publications.
- Disorders Quarterly, 25, 173–178. doi:10.1177/15257401040250040201
- EACEA P9 Eurydice. (2011). *Vyučovanie čítania v Európe: súvislosti, opatrenia a prax*. <https://doi.org/10.2797/66106>
- Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Karolinum.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program, Part 1 Theoretical and conceptual foundations, Part 2, Practical applications of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am: Helping "retarded" people to excel*. Plenum Press.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Časopis pedagogickej psychológie*, 92(3), 466–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>

- Gabal, I., & Václavíková Helšusová, L. (2003, květen). *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. GAC. <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>
- Garbe, C. H. (2008). Reading in Germany: Topical research results, background and concepts of reading support. In Z. Matušík (Ed.), *Čtenarství, jeho význam a podpora. Vyzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo* (s. 5–19). Svaz knihovníků a informacních pracovníků ČR.
- Gavora, P. (2019). Sťažená cesta ku gramotnosti: výskum rodičov, ktorí čítajú deťom len sporadicky. *Gramotnosť, pregramotnosť a vzdelávanie*, 3(1), 7–20.
- Geske, A., & Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school. *Problems of Education in the 21. Century*, 6, 71–77. <http://oaji.net/articles/2014/457-1392233338.pdf>
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In R. Rosebrock (Ed.), *Lesen im Medienzeitalter* (pp. 97–125). Juventa.
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243. <https://doi.org/10.1080/0300443971270119>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195–201. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.02.002>
- Humajová, Z., & Klačanská, Z. (2007). *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.
- Justice, L. M., & Pence, K. (2004). Addressing the language and literacy needs of vulnerable children: Innovative strategies in the context of evidence-based practice. *Communication*, 25(4), 173–180. <https://doi.org/10.1177/15257401040250040201>
- Kalb, G., & van Ours, J. C. (2013). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134–146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Kassov, D. Z. (2006). Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Language and Communication*, 1(1), 1–9.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Slon.
- Keller, J., & Tvrdý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Slon.
- Kertesi G., & Kézdi G. (2013). *The achievement gap between Roma and non-Roma students in East Central Europe and its potential causes*. GRINCOH.
- Kmeť, M. (2008, září 4–6). *Čítajú rómsky žiaci s dostatočným porozumením?* [Posterová prezentace]. Psychologické dny: Já & my a oni, Olomouc. <https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/kmet.pdf>
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited.

- Malin, J. L., Cabrera, N. J., & Rowe, M. L. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 425–432. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.010>
- Málková, G. (2009). *Sprostředkované učení*. Portál.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 409–431. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.002>
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210–221. <https://doi.org/10.1037/a0026758>
- Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Portál.
- Mazáková, L., & Dubayová, T. (2012). Čitateľská gramotnosť žiakov primárnej školy v kontexte sociálneho znevýhodnenia. In T. Dubayová & Hrebeňárová, L. (Eds.), *Študent na ceste k praxi. Zborník príspevkov z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna a liečebná pedagogika* (s. 136–145). Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Miklovičová, J., & Valovič, J. (2019). *PISA 2018. Národná správa Slovensko*. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. <https://bit.ly/3EgHOcY>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (2017, December 5). *Prvé výsledky medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtého ročníka základných škôl – PIRLS 2016*. <https://www.minedu.sk/prve-vysledky-medzinarodneho-vyskumu-citateľskej-gramotnosti-ziakov-stvrteho-rocnika-zakladnych-skol-pirls-2016/>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (n.d.). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027*. <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MINEDU SK). (n.d.). *Školská politika*. <https://www.minedu.sk/data/att/10890.pdf>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1787–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2011). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924–953. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool literacy experience and later reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 24(8), 508–511. <https://doi.org/10.1177/002221949102400811>

- Sénéchal, M. (2006). Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- 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>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520–536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Scholastic. (n.d.). *Kids & family reading report 7TH edition*. <https://www.scholastic.com/readingreport/home.html>
- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Droemer Verlag.
- Stanovich K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research Reading*, 29(4), 367–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>
- Šedová, M., & Marcinová, V. (2020). *Ako pomôcť deťom, aby rady čítali*. Technická univerzita v Košiciach.
- Šormová, K. (2016). *Jak čtou romové*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2016). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Zick, C. D., Bryant, W. K., & Österbacka, E. (2001). Mothers' employment, parental involvement, and the implications for intermediate child. *Social Science Research*, 30(1), 25–49. <https://doi.org/10.1006/ssre.2000.0685>



Mgr. Vladimíra Zemančíková, Ph.D. ukončila magisterské i doktorandské štúdium v odbore pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, magisterské štúdium špeciálnej pedagogiky absolvovala na Univerzite Palackého v Olomouci. Od roku 2007 pôsobila na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, aktuálne pôsobí na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo vedeckovýskumnej činnosti sa venuje školskej sociálno-pedagogickej práci a užíšie otázkam sociálne znevýhodňujúceho prostredia a jeho nežiaducim dopadom na jednotlivca.