

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

RODINNÁ KNIŽNICA AKO POTENCIÁL STIMULUJÚCI
VZDELÁVANIE DETÍ

Bc. Mária Lenardová

Nitra 2011

**RODINNÁ KNIŽNICA AKO POTENCIÁL STIMULUJÚCI
VZDELÁVANIE DETÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. MÁRIA LENARDOVÁ

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**

Študijný odbor: Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiteľ: PeaDr. Katarína Hollá, PhD.

Stupeň kvalifikácie: magister (Mgr.)

Dátum odovzdania diplomovej práce: 2011-04-29

Dátum obhajoby: 2011-05

Nitra 2011

POĎAKOVANIE

Touto cestou vyslovujem úprimné poďakovanie vedúcej diplomovej práce PeadDr. Kataríne Hollej, PhD. za pomoc, odborné vedenie, cenné rady a pripomienky pri vypracovaní mojej práce.

ABSTRAKT

LENARDOVÁ, Mária: Rodinná knižnica ako potenciál stimulujúci vzdelávanie detí. (Diplomová práca).

Mária Lenardová. - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.

Školiteľ diplomovej práce: PeadDr. Katarína Hollá, PhD., Nitra: Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta UKF, 2011. 66 s.

Práca sa zaoberá rodinnou knižnicou ako potenciálom stimulujúcim vzdelávanie detí. Práca má teoreticko-praktický charakter a je rozdelená do štyroch kapitol. Autorka sa na začiatku práce venuje rodine a výchove v rodine, pretože rodina je základom, ktorý formuje osobnosť dieťaťa ako aj jeho postoje k vzdelávaniu. V ďalšej časti práce sa autorka venuje knihe, jej stručnej histórii ako aj jej významu v živote človeka aj z hľadiska jeho vývinových období. V poslednej časti teoretickej časti sa autorka venuje významu knižnice v edukácii žiakov, čitateľskej gramotnosti a rodinnej knižnici ako potenciálu stimulujúcemu vzdelávanie detí.

V praktickej časti diplomovej práce autorka snaží identifikovať čitateľskú gramotnosť žiakov základných škôl a venuje sa prieskumu názorov respondentov na vplyv rodinnej knižnice na potenciál vzdelávania detí. V závere práce ponúka autorka niekoľko odporúčaní pre rodičov, učiteľov a pracovníkov knižníc, ktoré sa dajú realizovať v praxi a môžu tak zvýšiť čitateľskú gramotnosť dieťaťa.

Kľúčové slová:

Čítanie. Čitateľská gramotnosť. Kniha. Knižnica. Médiá. Rodina. Výchova. Žiak.

ABSTRACT

LENARDOVÁ, Mária: Family library as a potential stimulating education for children. (The graduation theses).

Mária Lenardová. - University of Constantine the Philosopher in Nitra. Faculty of Education, Department of Education.

A lecturer of studies: PeadDr. Katarína Hollá, PhD., Nitra: Department of Education, Faculty of Education UKF, 2011. 66 p.

The work deals with the family library as a potential stimulating children's education. The work has a theoretical-practical nature and is divided into four chapters. The author is at the beginning of work devoted to family and upbringing in the family because the family is the foundation that shapes the child's personality and his attitude to education. The next part is devoted to the author the book, its brief history as well as its importance in human life and in terms of its developmental period. In the last part of the theoretical part, the author addresses the importance of libraries in the education of pupils in literacy and family library as an incentive learning potential of children.

The practical part of the thesis the author tries to identify the reading literacy of primary school pupils and is dedicated to survey the views of respondents on the impact of family libraries for the educational potential of children. In conclusion, the author offers several recommendations for parents, teachers and librarians, which can be implemented in practice and may thus increase a child reading literacy.

Keywords:

Reading. Reading literacy. Book. Library. Media. Family. Education. Pupil.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| 1 RODINA A VÝCHOVA V RODINE..... | 11 |
| 1.1 Ponímanie rodiny a jej typológia..... | 11 |
| 1.2 Rodina a kultúrna funkcia..... | 14 |
| 1.3 Rodinná výchova..... | 16 |
| 2 KNIHA AKO MÉDIUM A JEJ VÝZNAM..... | 19 |
| 2.1 História..... | 19 |
| 2.2 Funkcie knihy ako tlačeneho médiá..... | 21 |
| 2.3 Čítanie z hľadiska vývojových období..... | 23 |
| 3 KNIŽNICA A ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ..... | 30 |
| 3.1 Význam knižnice v edukácii žiakov..... | 30 |
| 3.2 Čitateľská gramotnosť..... | 34 |
| 3.3 Rodinná knižnica ako potenciál stimulujúci vzdelávanie detí..... | 37 |
| 4 EMPIRICKÉ ZISTENIA..... | 39 |
| 4.1 Teoretické východiská skúmanej problematiky..... | 39 |
| 4.2 Ciele a hypotézy prieskumu..... | 39 |
| 4.3 Metódy a metodika prieskumu..... | 40 |
| 4.4 Charakteristika vybraného súboru..... | 40 |
| 4.5 Interpretácia výsledkov prieskumu..... | 45 |
| Odporúčania..... | 60 |
| ZÁVER..... | 61 |
| ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY..... | 62 |
| PRÍLOHY..... | 67 |

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1: Pohlavie

Tabuľka 2: Vek

Tabuľka 3: Bydlisko

Tabuľka 4: Ukončené vzdelanie

Tabuľka 5: Počet detí

Tabuľka 6: Deti na základnej škole

Tabuľka 7: Znalosť čítania

Tabuľka 8: Pomoc pri čítaní

Tabuľka 9: Návšteva knižnice

Tabuľka 10: Typ knižnice

Tabuľka 11: Návštevnosť knižnice

Tabuľka 12: Domáca knižnica

Tabuľka 13: Typy kníh v domácej knižnici

Tabuľka 14: Domáce čítanie

Tabuľka 15: Nákup kníh

Tabuľka 16: Čítanie kníh a vzdelávanie

Tabuľka 17: Čítanie dospelých

Tabuľka 18: Podpora čítania u detí

Tabuľka 19: Vzor v čítaní

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1: Pohlavie

Graf 2: Vek

Graf 3: Bydlisko

Graf 4: Ukončené vzdelanie

Graf 5: Počet detí

Graf 6: Deti na základnej škole

Graf 7: Znalosť čítania

Graf 8: Pomoc pri čítaní

Graf 9: Návšteva knižnice

Graf 10: Typ knižnice

Graf 11: Návštevnosť knižnice

Graf 12: Domáca knižnica

Graf 13: Typy kníh v domácej knižnici

Graf 14: Domáce čítanie

Graf 15: Nákup kníh

Graf 16: Čítanie kníh a vzdelávanie

Graf 17: Čítanie dospelých

Graf 18: Podpora čítania u detí

Graf 19: Vzor v čítaní

ÚVOD

Prvým prostredím, v ktorom sa dieťa po narodení zoznamuje s osobami a spoločnosťou, sa stáva rodina. Rodina a jej členovia patria k miestu, kde sa uspokojuje prirodzená základná zvedavosť dieťaťa, ktorú pravdepodobne nemôže nikto iný v detskom veku nahradiť. Rodina by mala poskytovať základné funkcie, potrebné zázemie a uspokojovať potreby dieťaťa.

V posledných rokoch prešla rodina rôznymi zmenami, ale aj napriek tomu predstavuje tu najzákladnejšiu sociálnu inštitúciu, ktorá najviac vplýva na rozvoj osobnosti po stránke telesnej, ale aj psychickej a emocionálnej, pretože v nej sa formuje osobnosť dieťaťa.

V minulosti stačilo, aby vedel človek čítať, písať, počítať a bol považovaný za gramotného. V niektorých kultúrach sa však za gramotných považujú ľudia, ktorí sa dokážu uživiť a vedia sa dobre vysporiadať so životnými situáciami. Základným kritériom v tomto prípade je, aby človek získal také zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre jeho úspešné uplatnenie sa v spoločnosti. Uplatnenie sa v našej kultúre predpokladá nielen vedieť dobre čítať, písať a počítať, ale celkovo sa prispôbiť aj rýchlemu vývoju v oblasti informačných technológií.

Čítanie kníh pomáha rozširovať si slovnú zásobu a rozvíjať komunikačné schopnosti človeka. Tieto vlastnosti nie sú zanedbateľné, ale sú veľmi dôležité, pretože v každodennom živote ich potrebuje každý človek.

Kniha, ktorá prevádza moderného človeka ako neodmysliteľná súčasť jeho života, nebola v minulých dobách takou samozrejmosťou ako je dnes. Kniha nám stále ponúka veľmi veľa. Čítanie knihy je aj spôsob ako sa odreagovať od denno-denného stresu a napätia.

Cieľom teoretickej časti práce bolo zosumarizovať poznatky ohľadom historického vývoja kníh a poukázať na význam čítania v procese rozvoja osobnosti. V nadväznosti na teoretický cieľ sme skonštruovali cieľ pre empirickú časť, ktorým sme sa pokúsili zistiť aký vplyv má rodinná knižnica na potenciál vzdelávania sa detí.

V prvej kapitole sme venovali pozornosť rodine ako primárnej sociálnej skupine, v ktorej dieťa rozvíja svoj potenciál, buduje vzťahy a prichádza do kontaktu s jednotlivými masovokomunikačnými prostriedkami. V tejto časti sme sa venovali vzhľadom k našej téme predovšetkým knihe a jej postaveniu v rodinnom prostredí. V druhej kapitole našej práce sme sústredili pozornosť na knihu ako významné a najstaršie médium masovej komunikácie.

V tretej kapitole sme sa zamerali na knižnicu a čitateľskú gramotnosť. Opisujeme tu význam knižnice a čitateľskej gramotnosti v živote človeka. V empirickej časti práce sme sa zamerali na prieskum, ktorý mal zistiť pohľad respondentov na rodinnú knižnicu a význam čítania v živote človeka. V tejto časti sme využili metódu dotazníka a v teoretickej časti práce sme využili štúdium dostupnej domácej a zahraničnej literatúry, ktorá sa zaoberá danou problematikou.

1 RODINA A VÝCHOVA V RODINE

Rodina je prvou a základnou inštitúciou, ktorá sa podieľa na výchove a vzdelávaní dieťaťa. Prvé, čo dieťa vidí a spoznáva je práve rodinné prostredie, rodičia a ďalší členovia rodiny. Aj preto, je podľa mnohých odborníkov výchova v rodine najdôležitejšia a je základom pre zdravý vývin dieťaťa. Aby sme objasnili niektoré základné pojmy, rozhodli sme sa v tejto kapitole venovať práve rodine, jej funkciám, rodinnej výchove a vzťahom v rodine.

1.1 Ponímanie rodiny a jej typológia

Socializácia sa spája s fungovaním rodiny, v ktorej sa po narodení dieťaťa formuje celá jeho osobnosť a v ktorej prežívame všetky fázy života.

Podľa J. Sopóciho a B. Búzika (2006) sa za socializáciu považuje proces sociálneho učenia, v ktorom si jednotlivec osvojuje kultúru vlastnej spoločnosti a formuje sa ako bytosť – individuálna osobnosť.

Základnou inštitúciou socializácie človeka je rodina, ktorá je prvým miestom, kde dieťa prichádza do styku s členmi rodiny, ale aj ostatnými príbuznými či známymi.

„Rodina je malá spoločenská skupina, v ktorej sa predpokladá stálosť a intimita vzájomného spolužitia, pevné citové putá, vzájomná úcta a láska, každodenný kontakt zoči-voči, spoločná domácnosť, súdržnosť pri dosahovaní spoločných cieľov a uspokojovanie rozličných, predovšetkým základných životných potrieb“ (Opravilová, E., 1998, s. 62).

Ako je uvedené vo Veľkou sociologickom slovníku, rodina je najdôležitejšia spoločenská skupina a inštitúcia, ktorá je základným článkom sociálnej štruktúry a základnou ekonomickou jednotkou a jej hlavnými funkciami je reprodukcia trvania ľudského biologického druhu a výchova, respektíve socializácia, potomstva, ale aj prenos kultúrnych vzorov a zachovanie kontinuity kultúrneho vývoja (Havlík, R., Koťa, J., 2002).

Podľa J. Maniovej (2004) rozlišujeme tieto typy rodiny:

- harmonická – ktorá uspokojuje všetky potreby svojich členov a poskytuje výbornú starostlivosť,
- konsolidovaná – uspokojuje základné potreby členov a nedochádza v nej k vážnym nezhodám či poruchám výchovy detí,
- disharmonická – v ktorej sa vyskytujú časté nezhody a napätá atmosféra (In: Hlásna, S., 2006).

Funkčná rodina, alebo inak povedané intaktná rodina je bez narušenia a slúži dieťaťu na jeho prospech. Je schopná zabezpečiť mu zdravý a harmonický vývin. V *problémovej rodine* sa vyskytujú poruchy niektorých funkcií, ktoré však závažnejšie neohrozujú rodinný systém a vývin dieťaťa v ňom. Rodina je schopná tieto problémy riešiť buď vlastnými silami alebo s pomocou iných. *Dysfunkčná rodina* sa vyznačuje tým, že sa v nej vyskytujú vážnejšie poruchy niektorých alebo všetkých rodinných funkcií, ktoré bezprostredne ohrozujú a poškodzujú rodinu ako celok, predovšetkým však zdravý vývin jedinca, t.j. aj dieťaťa. Rodina potrebuje neustálu pomoc zo strany odborníkov. V *afunkčnej rodine* sú poruchy rodinných funkcií takého rozsahu, že rodina prestáva plniť svoje základné funkcie čo dieťaťu závažným spôsobom škodí, či dokonca ohrozuje samotnú jeho existenciu (Dunovský, J., 1999).

Pri skúmaní toho, ktoré znaky rodiny pôsobia pri formovaní dieťaťa je dôležité aj to, či ide o rodinu úplnú, alebo neúplnú, či sú manželia rozvedení, alebo je rodina ináč narušená, napríklad v nej chýbajú deti, alebo jeden z manželov umrie.

„Úplná rodina je taká, kde nechýba ani jeden z jej základných členov, to je obidvaja rodičia a deti. Aj keď matka a otec môžu mať rozdielne postavenie vo výchove detí, ich ciele sú spoločné“ (Kačáni, V. a kol., 2004, s. 194).

Ak niektorý z rodičov umrie alebo z rôznych dôvodov rodinu opustí, vtedy sa úplná rodina naruší. To zanecháva hlboké stopy u všetkých členov rodiny.

„Neúplná rodina je rodina, v ktorej chýba otec alebo matka. Ich roly sú nahradené, kompenzované inými osobami“ (Kačáni, V., Višňovský, 2005, s. 199).

Rodina je primárna skupina, ktorá má celý rad významných spoločenských funkcií. Podľa E. Gogovej a kol. (1995) sú funkcie charakteristické činnosti rodiny, ktoré sú v istom vzťahu ku sociálnemu organizmu ako celku.

„Rodina plní viaceré funkcie – biologickú, reprodukčnú, ekonomickú, výchovnú, psychohygienickú a emocionálnu, ochrannú, socializačnú a rekreačnú. Všetky majú svoj význam, niektoré sa dajú zastúpiť, čiastočne nahradiť, niektoré sú nenahraditeľné“ (Kačáni, V., Višňovský, L., 2005, s. 19).

V nasledujúcej časti budeme charakterizovať niektoré základné funkcie, predovšetkým biologicko-reprodukčnú funkciu, výchovnú a socializačnú funkciu, emocionálnu, ochrannoprávnú, ekonomickú, odpočinkovú a regeneračnú funkciu.

Biologicko-reprodukčná funkcia

Jej úlohou je zabezpečovať udržanie života počatím a porodením nového človeka (Dunovský, J., 1999). Deti majú pre rodinu veľký citový význam a vysokú hodnotu, ale v súčasnosti sa zmenil postoj mladých ľudí k počatiu dieťaťa, pretože ekonomická situácia niektorých rodín niekedy nedovoľuje mať viac ako jedno či dve deti.

Potreby intímneho života patria k súčasť existencie každého jednotlivca. Moderná doba do značnej miery skomplikovala túto oblasť, čo vplýva na celkovú atmosféru rodinného života. V posledných desaťročiach došlo k uvoľneniu rodinných väzkov, čo môže mať na spoločnosť len negatívny dopad (Kačáni, V. a kol., 2004).

Na základe dobrého ekonomického zázemia sa môžu formovať aj ďalšie vzájomné vzťahy. Aj keď je finančné zabezpečenie dôležité, existujú ešte dôležitejšie hodnoty a funkcie v rodine a spoločnosti, preto by sme túto funkciu nemali dávať na prv miesto.

Výchovná a socializačná funkcia

„Plnenie tejto funkcie predpokladá primeranú úroveň základných ekonomických podmienok, vzájomných vzťahov súrodencov, rodičov a detí, členov rodiny a spolužitia rodičov, dieťa sa prostredníctvom rodiny pripravuje na začlenenie do spoločnosti“ (Hlásna, S., 2006, s. 73-74).

Výchovné pôsobenie rodiny sa uskutočňuje prostredníctvom vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Dieťa si už od začiatku všíma správanie rodičov, ich vzájomné vzťahy a osvojuje si určité modely správania.

Prostredníctvom socializačnej funkcie sa dieťa pripravuje na začlenenie do spoločnosti ako jej právoplatný člen. Spoločnosť očakáva od rodiny, že bude mostom, po ktorom deti prejdú do spoločnosti dospelých (Višňovský, L., Kačáni, V., 2000).

Emocionálna funkcia

Rodina človeku poskytuje dôležité citové zázemie, ktoré je nevyhnutné pre jeho zdravý vývoj a psychickú stabilitu. Na základe citov si človek utvára aj ďalšie životné hodnoty a postoje k ľuďom, ktorí sa vyskytujú v jeho blízkom okolí.

Rodina má poskytovať členom rodiny priaznivú mieru citových väzieb, dávať a dostávať lásku. Súčasťou života majú byť aj prejavy úcty, zabezpečený pocit opory, spolupatričnosti a bezpečia (Hlásna, S., 2006).

Ochranno-právna funkcia

Zabezpečuje, že rodičia vystupujú a konajú ako zákonní zástupcovia detí do ich dospelosti. Jej podstatou je ochrana zdravia členov rodiny primeraným spôsobom, ochrana pred sociálno-patologickými javmi ako aj ich právna ochrana (Hlásna, S., 2006, s. 74).

Ekonomická funkcia

„V minulosti bola zvlášť dôležitá jej výrobná zložka, v súčasnej dobe sa stala rodina prevažne spotrebnou jednotkou, celkom závislou na výrobnej činnosti spoločnosti“ (Dunovský, J., 1999, s. 115).

Podľa V. Kačániho (2004) je v určitom ohľade najdôležitejšia, pretože bez dobrého finančného zázemia nie je možné založiť rodinu. Z tohto hľadiska možno vyčleniť dva negatívne extrémny. Sociálne odkázané rodiny ktoré sa zvyčajne starajú o viac ako jedno dieťa a nemôžu zabezpečiť všetkým potomkom sociálne istoty. A na druhej strane tie, ktoré majú prebytok finančných prostriedkov a jedno, v blahobyte žijúce dieťa. Tento luxus môže veľmi zásadne ovplyvniť charakterové vlastnosti jedinca.

Odpočinková a regeneračná funkcia

Aj z hľadiska odpočinku a regenerácie síl má rodina veľký význam, pretože poskytuje pocit intimity a bezpečia, duševnú podporu a oporu v ťažkých životných chvíľach. Pomáha prekonávať stres a čiastkové neúspechy, s ktorými sa každý mladý človek v živote stretáva.

Od rodiny sa očakáva, že vytvorí prostredie, v ktorom dieťa uplatní svoje záujmy, bude ich ďalej rozvíjať na prospech individuálneho rozvoja. Rodina plní nenahraditeľnú funkciu pri organizovaní a efektívnom využívaní voľného času detí (Višňovský, L., Kačáni, V., 2000).

Rodina plní istú funkciu modelu, čo považujeme za určitý univerzálny systém, v ktorom sa deťom odovzdávajú hodnotové vzorce, základný model medziľudských vzťahov (správanie sa k partnerovi, rodičom, starým ľuďom a pod.) i spôsob života a trávenia voľného času, ktorý sa snaží dieťa aj v dospelosti napodobovať (Rozinajová, H., 1988).

V tejto časti sme do popredia viac vyzdvihli len niektoré funkcie. Uvedomujeme si, že rodina plní aj iné funkcie, ktoré sú rovnako dôležité k správne fungovaniu rodinného spoločenstva. Prihliadajúc k téme diplomovej práce budeme v nasledujúcej kapitole venovať osobitnú pozornosť kultúrnej funkcii rodiny, s ktorou sa spája prežívanie voľnočasových aktivít ako aj vzťah ku knihám vo vnútrorodinnom kontexte.

1.2 Rodina a kultúrna funkcia

Už Platón považoval rodinu za základnú bunku spoločenského života a hlavnú výchovnú inštitúciu. V rodine dieťa dostáva základnú výchovu a uvádza sa do širších spoločenských stykov.

Rodina ako výchovná ustanovizeň musí spĺňať isté podmienky. V prvom rade je to skupina existenčných činiteľov, ktoré podmieňujú uspokojovanie biologických, vývinových a

výchovných potrieb dieťaťa. Ak máme určiť základné existenčné podmienky, tak týmito potom sú: vlastná posteľ, miesto na učenie, miesto na detské osobné veci (knihy, zbierky...). Je nutné podotknúť, že v niektorých rodinách v tomto smere nie sú tieto podmienky splnené. Z materiálnych, či iných závažných dôvodov sa im neprikladá dostatočný význam, čo je na škodu pre zdravý psychohygienický vývin dieťaťa.

Okrem funkcií, ktoré sme spomínali v predchádzajúcej časti našej práce, rodina plní ešte aj funkciu kultúrnu, v ktorej ide o ochranu svojho kultúrneho dedičstva, podporu rozvoja kultúry a podmienky na tvorbu nových umeleckých diel.

Rodina je biologicky dôležitá pre udržanie ľudstva, je tiež jednotkou spoločnosti. Reprodukujú človeka ako organizmus i ako bytosť kultúrnu. Sprostredkováva tradíciu ďalším generáciám. Rodina formuje osobný vývin dieťaťa i jeho postoj k všetkým ďalším sociálnym skupinám, formuje ho podľa vlastnej hodnotovej schémy. Plní viaceré funkcie voči svojim členom i spoločnosti (Matejček, Z., 2000).

Z hľadiska celkového vývinu osobnosti patrí k rodinnej výchove aj výchova vo voľnom čase a jeho správne využívanie.

Podľa V. Tamášovej (2006) je voľný čas špecifickou a dôležitou súčasťou života detí a mládeže, dospelých i starších. Potrebujú ho všetci na regeneráciu fyzických a psychických síl, ako čas oddychu, uvoľnenie sa po škole, či práci, ako časový priestor na stretnutia s kamarátmi, priateľmi na sebarealizáciu v aktivitách podľa vlastných potrieb, záujmov, predstáv a hodnôt.

Rozhodujúcimi kritériami pre voľný čas sú slová „chcem“ a „môžem“, oproti povinnému „musím“ (Kratochvílová, E., 2004).

Jedným z problémov v rodine je zamestnanie a využívanie voľného času rodičov. Tu vzniká otázka adekvátneho zodpovedajúceho dozoru nad deťmi. Ak je zamestnanie rodičov celodenné, ostáva málo priestoru (alebo žiadny priestor) na dozor nad deťmi, respektíve málo voľného času, ktorý by rodičia mohli stráviť so svojimi deťmi.

S touto problematikou súvisí i ďalšia z funkcií rodiny - výchovná. Vychovávať deti okrem iného i vo vzťahu k práci, ako podnetnej a ekonomickej výhodnej aktivite je veľmi náročnou úlohou.

Spoločensko-kultúrna úroveň rodičov a ich schopnosť vychovávať je podstatnou zložkou dobrého fungovania rodiny, ktorá má pripraviť dieťa pre život v spoločnosti. Kultúrnou úrovňou rozumieme vzťah k hodnotám, pojmom morálky, svetonázoru.

Voľný čas je čas na oddych, regeneráciu fyzických a psychických síl, na relaxáciu po skončení všetkých povinností, ktoré vyplývajú zo sociálnych rolí každého človeka. Je to

priestor pre oddych, rekreáciu, zábavu, spoločenské kontakty, pre sebarealizáciu na základe vlastných potrieb, záujmov a podľa vlastných slov (Kratochvílová, E., 2004).

Vo voľnom čase sa mladí ľudia i dospelí venujú aktivitám s rôznou hodnotou. Podľa obsahu sa aktivity vo voľnom čase delia na vzdelávacie, umelecké, nekreatívne, technické, spoločenské, športové a oddychové. Podľa prevládajúceho charakteru sa aktivity voľného času delia na tvorivé, pri ktorých je človek aktívny a na receptívne, pri ktorých je človek viac pasívny.

Knihy, časopisy a noviny neplnia len vzdelávaciu funkciu, ale sú vhodným prostriedkom na vyplnenie voľného času. Zároveň vplývajú na myslenie, vkus a názorovú sféru. Avšak čítanie časopisov, novín a kníh sa v dnešnej dobe oproti sledovaniu televízie práci na počítač i či počúvaní rozhlasu, dostáva do úzadia.

1.3 Rodinná výchova

Cieľom tejto podkapitoly je opísať rodinnú výchovu a jej význam pre formovanie a vývin dieťaťa. Tak ako sme spomínali v predchádzajúcej podkapitole, rodina má pre človeka veľký význam a svojim výchovným pôsobením formuje osobnosť dieťaťa.

V súvislosti s výchovnou funkciou rodiny treba podrobnejšie analyzovať tie stránky rodinného života, ktoré výraznejším spôsobom ovplyvňujú vývin mladého človeka. Aby rodinné prostredie spĺňalo požiadavky kladené na výchovu mladej generácie, musí poskytovať primerané demografické, ekonomické a kultúrne podmienky (Kačáni, V. a kol., 2004, s. 194).

Výchova je neodmysliteľnou súčasťou sociálneho prostredia. Je odlišná aj tým, že je cieľavedomá a plánovitá, smerujúca k vopred vytýčenému cieľu.

Rodina je dôležité spoločenstvo, spojené najrôznejšími vzťahmi vo vnútri i navonok. Voči okolitému svetu sa podľa potreby otvára alebo uzatvára, čím sa stáva akýmsi malým samostatným svetom, ktorého hlavnou úlohou je poskytovať svojim členom starostlivosť a ochranu (Lovasová, L. a kol., 2005, s.15).

„Osobnosť sa nemôže vyvíjať bez trvalých kontaktov s ľuďmi, bez uspokojovania potreby lásky, bez citovej podpory a ochrany zo strany dospelých, bez sociálnych úspechov v skupine vrstovníkov“ (Jakabčic, I., 2002, s. 79).

Výchova je vlastne proces, v ktorom sa sleduje ako si ľudia pod vplyvom iných osôb osvojili isté poznatky, vedomosti a zručnosti, ale ide taktiež o to, aby si rozvíjali aj isté schopnosti, dobré návyky, vlastnosti či city.

„Rodina má medzi výchovnými činiteľmi veľmi významné postavenie. Je to spôsobené aj tým, že dieťa v rodinnom prostredí získava prvé názory na život a svet, trávi tu značnú časť svojho života“ (Kominarec, J., Šuťáková, V., Dargová, J., 2005, s. 58).

Výchova je najpodstatnejšia, najrozhodnejšia vonkajšia podmienka vývinu psychiky dieťaťa a dospelujúceho. Vývin psychiky tvorí predpoklad výchovy a výchova je podmienkou napredovania vývinu. Vo výchove ide o utváranie vzťahu k spoločenským hodnotám a normám.

„Rodina svojim štýlom života, usporiadaním vzťahov mikroprostredí vytvára obojstranné výchovné pôsobenie. U dieťaťa utvára základ jeho osobnostných vlastností, u dospelých tieto vlastnosti dotvára. Narodením dieťaťa dochádza k zmenám v zložení rodiny, vznikajú nové interakcie s dieťaťom medzi dospelými. Rodina si vytvára istý štýl, spôsob vzájomného pôsobenia i pôsobenia na dieťa“ (Gáborová, L., 1997, s. 79).

Hlavnú úlohu pri výchove má rodina, ako primárna sociálna skupina. Na výchovu v rodine nadväzuje aj výchova v predškolských a školských zariadeniach. No a na výchovu mládeže v dobe mimo vyučovania sa spoločne s rodinou podieľajú inštitúcie pre výchovu mimo vyučovania a ďalšie subjekty.

Rodina má pre dieťa nezastupiteľný význam a formuje jeho osobnosť v oblasti telesnej, duševnej, ale aj sociálnej. Deti si vytvárajú svoj vnútorný obraz sveta, ktorý do istej miery odpovedá tomu, ako mu rodičia či vychovávatelia predkladajú realitu a ako ich do tejto reality privádzajú. Rodina je v podstate mikrosvet, vzorová spoločnosť, v ktorej si dieťa osvojuje základné vzorce správania, návyky, stratégie, ktoré sú potom rozhodujúce pre jeho orientáciu v spoločnosti, predovšetkým v interpersonálnych vzťahoch. A to ako v pozitívnom, teda žiaducim zmysle, tak i v zmysle negatívnom (Lovasová, L. a kol., 2005).

Na prvé miesto v efektívnom využívaní voľného času u detí a mládeže sa kladie rodina. Tá však nedokáže dostatočne zabezpečiť potrebu detí a zvlášť dospelujúcej mládeže, aj keď platí, že prvé skúsenosti s využívaním voľného času získavame v rodine. Od svojich rodičov preberáme vzory správania sa, učíme sa žiť určitým spôsobom, napodobňujeme ich životný štýl.

Dieťa sa zapája do čoraz širších sociálnych vzťahov, nadobúda rôzne role, v ktorých dosahuje rôznu úspešnosť, a to sa premieta aj do jeho sebahodnotenia. Jeho výkony sú hodnotené aj inými, nielen rodinou, má možnosť porovnávať seba, svoje výkony s rovnocennými partnermi, čo spôsobuje zrealnenie sebahodnotenia a zvýšenie jeho stability (Jakabčic, I., 2002).

V rodine prebieha najintenzívnejšie a najužšie ľudské spolužitie. Dieťa denne a bezprostredne prežíva radosti rodiny a činnosť jednotlivých členov rodiny, čo nesmierne prispieva k jeho rozvoju. Dieťa sa formuje podľa rodinných vzťahov a rodinného prostredia, v ktorom vyrastá, pretože dospelí sú preň vzorom, bez ohľadu na to, čo robia (či už správne, alebo nesprávne).

Vzťah mladšieho školáka k rodičom je stále veľmi silný a postupne sa diferencuje. Šesťročné deti pociťujú k svojim rodičom lásku, obdiv, majú tendenciu stotožniť sa s nimi. Chcú byť silní, šikovní a múdri ako rodičia. Asi do ôsmich rokov potrebujú deti dôverné kontakty s rodičmi, vyžadujú si ich pomoc, podporu a uznanie. Postupne sa však vymaňujú zo závislosti od rodiny, desaťroční chlapci už nie sú ochotní podriaďovať sa zvyklostiam rodiny. Dievčatá sú prispôsobivejšie, neodporujú tak požiadavkám dospelých ako chlapci. Dievčatá sa celkovo lepšie zapájajú do sveta dospelých ako chlapci (Končeková, L., 2007).

„Osobnosť sa nemôže vyvíjať bez trvalých kontaktov s ľuďmi, bez uspokojovania potreby lásky, bez citovej podpory a ochrany zo strany dospelých, bez sociálnych úspechov v skupine vrstovníkov“ (Jakabčic, I., 2002, s. 79).

Ak je rodičovská výchova rozdielna, kde jeden rodič je prísny až trestajúci a druhý naopak veľmi láskavý a obraňujúci, má to na osobnosť dieťaťa negatívny vplyv. Dieťa veľmi intenzívne a citlivo prežíva každú interakciu s rodičmi. Vidí, aké ciele si jeho najbližší v živote vytyčujú, z čoho majú radosť, ktoré hodnoty uznávajú či zavrhnú, ako reagujú, keď sa dostanú do náročnej životnej situácie.

Dieťa vyrastajúce so súrodencom je väčšinou citlivejšie k prejavom iných detí, vie lepšie odhadnúť ich aktuálne pocity a potreby a dokáže sa s nimi lepšie dohodnúť a prispôbiť. Vo vzťahu so súrodencami dieťa získava mnohé sociálne spôsobilosti, ktoré budú pre neho užitočné aj vo vzťahoch s rovesníkmi (Končeková, L., 2007).

Kontakt s rovesníkmi je pre dieťa veľmi dôležitý, pretože každé dieťa potrebuje byť akceptované rovesníckou skupinou. Deti sa združujú do skupín hlavne kvôli spoločným hrám a spájajú ich aj spoločné záujmy. Niekedy navzájom spolupracujú, inokedy medzi sebou súťažia.

2 KNIHA AKO MÉDIUM A JEJ VÝZNAM

Kniha nás sprevádza našim životom od narodenia. Rodičia nám čítali a ukazovali obrázky, ktoré nás učili hovoriť. Neskôr sme sa pomocou šlabikára naučili čítať a potom prišli ďalšie učebnice, ktoré nás vzdelávali. Takže knihám sme vďační za veľa.

Kniha je aj nenahraditeľný pomocník, najlepší priateľ človeka, lebo dokáže povzbudiť, keď je treba alebo rozosmiať, keď je nám smutno. V tejto kapitole sa chceme venovať knihe a jej významu v živote človeka.

2.1 História

Kniha, ktorá prevádza moderného človeka ako neodmysliteľná súčasť jeho života, nebola v minulých dobách takou samozrejmosťou ako je dnes. Napríklad pisárovi v stredovekej kláštornej písarni trvalo zhruba dva a pol roka, než opísal bibliu.

V období stredoveku sa používali pre písanie brkové perá. Na našom území sa najčastejšie používali husie alebo labutie. Ako médium pre písanie slúžil pergamen a potom v neskoršom stredoveku papier. Kniha v tej dobe mala hodnotu celého majetku alebo pekného domu. Dlhú dobu bol takýto stav možný, pretože znalosť čítania a písania sa obmedzovala len na veľmi úzky okruh vzdelancov, tvoriacich úplne uzavretú spoločnosť. Neveľký počet opisov prístupný v kláštorných študovniach alebo knižniciach. Boli písané nové spisy o lekárstve, matematike a hvezdárstve. Prebudili sa prírodné a humanitné vedy. Rozvíjal sa obchod, technika, baníctvo. Bola oživená svetská literatúra. Renesancia vytvorila ideál „homo universale“, človeka všestranného, znalého niekoľkých jazykov, základy vtedajšej vedy, básnictva, schopného hrať na niekoľkých hudobných nástrojov, dobrého šermiara a obchodníka. Umenie a vedy sa vymanili z vplyvu cirkvi. Boli znovuobjavené antické pamiatky a umenie oslavuje človeka. Nastala prvá „informačná explózia“, ktorá hľadala vhodný prostriedok rozšírenia správ, ktorý by bol rýchlejší než perá pisárov. Môžeme povedať, že tento prostriedok bol priamo vyvolaný spoločenskou potrebou (Martančík, F., 2010).

Epocha tlače priniesla revolučnú zmenu, pretože bolo možné rozmnožovať jednotlivé stránky textu spoľahlivým spôsobom vo veľkom množstve kópií. Knihtlač vynášiel a zdokonalil Johann Gutenberg, zlatník z nemeckého Mohúča v polovici 15. storočia (pravdepodobne okolo roku 1455). Tento prevratný vynález znamenal výrazné uľahčenie komunikácie medzi ľuďmi

na diaľku. Zároveň viedol k všeobecnému nárastu a rozvoju gramotnosti (Kačínová, V. a kol., 2005).

Z histórie poznáme ešte skoršie pokusy o tlač najmä z oblastí juhovýchodnej Ázie a Japonska. Archeológovia našli predmety, ktoré nasvedčovali tomu, že už mnoho storočí pred vynájdením kníhtlače boli pokusy o tlač v podobe rôznych vyrezávaných drievok či keramických kúskov. Tie sa namáčali do rôznych farieb a pretláčali na rôzne materiály podobné dnešnému papieru.

Za predstupne kníhtlače sa pokladajú niektoré nápisy na hlinených doštičkách, pochádzajúce z doby 2. – 3. tisícročia pred našim letopočtom. Boli vytvorené tvrdými razidlami a boli objavené hlavne v sumerskej, babylonskej a krétskej oblasti. Patrí k nim aj Disk z Faistu. Bol vyrobený medzi rokmi 1700 – 1600 pred našim letopočtom. Za ďalšieho predchodcu sa považuje nápis z roku 1119. Jedná sa o text vytlačený razidlami jednotlivých znakov písma. Bol vytlačený do hlinenej dosky literami z tvrdého dreva. Nápis bol urobený pri zasvätení kostola sv. Juraja benediktínskeho kláštora Pfüfening pri meste Rejno (Resensburg – Nemecko). Najviac inšpirujúcim boli zrejme nápisy urobené pomocou razidiel na väzbách označujúce obsah knihy. Najstarším dokladom tohto spôsobu – keď sa texty razili do kože, ktorá tvorila väzbu – je nápis na gotickej väzbe norimberského dominikána Conrada Forstera z Ansbachu z rokov 1436 – 1442. Najstarším zachovaným „dreveným štočkom“ je, tzv. Le Bois Protat. Pochádza z rokov 1370 – 1380 a bol nájdený v roku 1898 vo Francúzku, je 60 cm vysoký a 23 cm široký. Potom bol už len krok k obtláčaniu vyrezaných alebo vyrytých štočkov z dreva na textil, papyrus alebo papier. Tak vznikali (drevorezbové) tlače na jednom liste. Boli určené k výzdobe prostých obydlí a zachovali sa len pokiaľ boli vlepené do kódexov. Niekedy boli dodatočne kolorované. Tematický sa dotýkali zväčša biblie a legend. Najstaršie drevorezby tohto typu sú Bruselská Madona z roku 1418 a sv. Krištof z roku 1423 (Martančík, F., 2010).

Najvýznamnejší prelom v komunikácii formou tlače neznamenal knihy. Spočiatku sa ich netlačilo mnoho, pretože to bolo finančne náročné a väčšina ľudí nevedela čítať a písať. Postupne sa však gramotnosť zvyšovala a ľudia získali priazeň najmä noviny, ktoré sa masovo začali tlačiť v polovici 19. storočia (penny press). Bola to kategória tlače, ktorá bola predávaná ako najlacnejšia za cenu, ktorá je dostupná širokým čitateľským vrstvám. Masová tlač vznikla najskôr v Anglicku, Francúzsku a USA. K rozvoju tlače prispelo podstatne zavedenie všeobecnej a povinnej školskej dochádzky, ale tiež rozvoj obchodu a priemyslu (reklama v médiách) (Kačínová, V. a kol., 2005).

Cieľom tlačených médií, v našom prípade knihy, je nielen informovať, ale tiež čitateľovi poskytnúť rozptýlenie či pobavenie. Preto sa v ďalšej časti našej práce budeme venovať bližšiemu vymedzeniu funkcií knihy.

2.2 Funkcie knihy ako tlačeného médiá

Knihy je dnes predmetom bežnej potreby. Je hromadne vyrábaná a ľahko dostupná. Môžeme si ju kedykoľvek a akokoľvek zaobstarat'. To sa odráža na vzťahu človeku ku knihe tiež v spôsobe s jej zaobchádzaním. Knihy nie sú považované len za výnimočný produkt ľudskej činnosti, ale za vec, ktorú sa dá bežne nahradiť.

Všetky tlačené médiá majú jednu spoločnú vlastnosť – ich obsah je viazaný na papier (materiál). Tlačené médiá vznikajú pomocou rôznych tlačiarenských techník. Tlačené médiá delíme do dvoch základných skupín, môžu byť periodické a neperiodické. Za najvýznamnejšie tlačené médiá považujeme knihy, časopisy a noviny (Kačínová, V. a kol., 2005).

Knihy je zošitý alebo zlepený zväzok listov alebo skladaný hárok papiera, kartónu, pergamenu alebo iného materiálu, popísaný, potlačený alebo prázdny, s väzbou a prebalom. V širšom zmysle je to akýkoľvek hmotný predmet sprostredkujúci svojim používateľom znalosť literárnych a iných textov.

Knihy ako historické svedectvo doby zachytáva nielen fakty, udalosti, dej v objektívnom písomnom prejave, ale aj v subjektívnom prežití nálad, pocitov, radosti a smútku, vášni, lásky a nenávisťi a tak podobne. Z kníh sa preto dozvedáme o svojej minulosti, ale zažívame aj svoju prítomnosť. Knihy je fenomén, ktorá sprevádza človeka na jeho púti dejinami, je autentickým svedectvom jeho individuálneho a spoločenského života. Knihy slúži na uchovávanie obecných znalostí a individuálnych skúseností, je dokumentovanou pamäťou ľudstva (Halada, J., 1993, s.15-18).

Každé dieťa potrebuje knihy, ktorá by mu dala odpovede na rozličné otázky o svete: ako vznikol, prečo rastliny rastú, prečo Slnko svieti, ako funguje ľudské telo, čo sa dialo v minulosti a prečo sa iné krajiny odlišujú od našej. A práve encyklopédie obsahujú tisíce odpovedí na rôzne otázky, ktoré deti tak rady dávajú. Od obrovských galaxií po mikroskopické baktérie a od ľudských buniek po dávne civilizácie – to sú kľúčové učebné témy, ktoré sú tu podané sviežim a podnetným spôsobom. Stovky fotografií spolu s rámčekmi obsahujúcimi zaujímavé údaje umožnia deťom zdokonaľiť si na stránkach tejto inšpiratívnej

knihy svoje vedomosti. Vďaka všetkému, čo tieto knihy obsahujú, sa môžu stať cenným prameňom vedomostí, z ktorého budú mladí čitatelia čerpať celé roky.

Kniha vznikla ako spôsob uchovania sémantických informácií v podobe textu a ako najstaršie médium plní celý rad funkcií. Duchovnú, estetickú, sociálno-psychologickú, edukatívnu a rovnako tak aj komunikatívnu či ekonomickú (Halada, J., 1993).

Od svojho vzniku bola kniha predmetom ponuky a dopytu. Práca, ktorá je v nej uložená, duchovná aj fyzická nemôže byť vyjadrená len jej kultúrnou hodnotou, ale musí byť vyjadrená aj cenou. V nadšení nad objavením už dávno rešpektovanej a uznávanej ekonomickej funkcie knihy nesmieme však zabúdať, že kniha nie je bežný tovar, ale že je špecifickým druhom tovaru, ktorý v sebe spája kultúrne a ekonomické aspekty, ktoré vytvárajú jeho hodnotu ako kultúrneho statku a predajného artikla (Halada, J., 1993).

Od vynálezu písma je kniha stálym sprievodcom človeka a hrá v jeho živote veľmi dôležitú rolu. Kniha zobrazuje pocity, nálady, priania aj obavy, ale tiež inšpiruje a radí, utešuje či baví. Komunikačná funkcia knihy je chápaná nesmierne široko a z rôznych uhlov pohľadu a nedá sa dospieť k jednoznačnému názoru. Marshall McLuhan tvrdí, že kníhtlač značne urýchlila pohyb informácií a rozšírila na vizuálnu schopnosť, takže dosiahla veľmi vysokú presnosť, uniformitu a zvláštnu intenzitu (Halada, J., 1993).

Knihy tvoria samostatnú skupinu tlačených médií. Existujú na svet omnoho dlhšie než noviny a časopisy. Knihy sú médium neperiodickým, sú dielom jedného alebo viacerých autorov. Pestrosť ich obsahu je rozmanitá (poézia či próza, fiktívny či faktografický obsah, zameranie na širokú verejnosť či len úzku skupinu špecialistov (Kačínová, V. a kol., 2005).

Postavenie knihy v spoločnosti je adekvátne sebauvedomeniu a sebavedomiu každej spoločnosti. Od počiatku toho, čo nazývame a chápeme ako knižnú kultúru, je kniha aj vyjadrením spoločenského statusu, symbolu a dokonca slúži aj ako dekoratívny predmet (Halada, J., 1993).

Kniha sa vo všeobecnosti považuje za „nástroj na čítanie“. Je nástrojom len ak je v rukách a v spojení z duchovnou energiou živého človeka. Prejaví sa v človeku iba vtedy, ak je vnímaná ľudským duchom, ak je teda vstupnou bránou do ľudského vedomia. Pričom tento duchovný zážitok či poznanie prechádza do vedomia dvoma ľudskými zmyslami hmatom a zrakom.

Jednou z funkcií kníh je ich samotný význam, pre ktoré boli stvorené a tým je čítanie. Je to poznávací proces, v ktorom poznávame samotné písmená, slová a vety (vieme ich prečítať), ktorým priradíme význam (poznávame obsah).

V súčasnosti pohltilo väčšinu ľudí (deti aj dospelých) médium masovej prítlačivosti – televízia a internet. Negatívnych vplyvov televízie a internetu je veľa. Deti však o nich

nevedia, ale práve preto sú tu rodičia, učitelia, vychovávateľia, ktorí by mali ochrániť deti pred mnohohodinovým dennodenným vyesávaním pred obrazovkou alebo pri počítači. Rodičia by mali pomáhať dieťaťu orientovať sa v ponuke a vyberať to, čo je pre dieťa primerané a jemu určené. Sú to napríklad rozprávky, prírodopisné seriály, cestopisy, jazykové kurzy, teda to, čo má šance dieťa obohatiť.

2.3 Čítanie z hľadiska vývojových období

Na dospelých je, aby v dieťati prebudili záujem o knihu, veď práve knihy sa podieľajú na rozvoji fantázie, intelektu, emócií. Preto je sprievodcom a vodcom na prvom mieste rodič. Dôvodom je hlavne to, že čitateľské kompetencie je priam nevyhnutné formovať už pred vstupom do školy v tzv. predškolskom predčitateľskom veku v záujme vytvárania vhodných intelektuálnych predpokladov a základov učiteľskej kultúry dieťaťa.

Aj M. Žilková (1999, s. 12) zdôrazňuje „*Na začiatku reťazca je rodič.*“ Čítanie hodnotných kníh pre deti, najmä rozprávok, rodičom či starým rodičom je vhodnou prípravou dieťaťa na školu. Rodičovská blízkosť saturuje potrebu istoty a bezpečia, obsah textu intenzívne rozvíja fantazijnú, ale aj kognitívnu zložku osobnosti dieťaťa a špecifický spôsob logického uvažovania.

„*Čítanie je poznávací proces, ktorý spočíva v zachytení písmen očami, ich prevedení do zvukovej podoby a naplnenie zvukovej podoby písmen príslušným významom*“ (Nováková, M., 1991, s. 264).

Prostredníctvom čítania získavame nové informácie a samotným čítaním objavujeme nové informácie, teda rozumieme nielen slovám a vetám, ale aj kontextu.

Čítanie je „*zručnosť v transponovaní (previesť) tlačeného alebo písaného textu do vedomia čitateľa, je to zložitý psychický a poznávací proces*“ (Brťka, J., Halaj, J., 1981, s.72).

Vedieť čítať znamená podľa J. Brťku (1981) byť spôsobilý previesť zrakom vnímaný rad grafických znakov do hovorenej reči, pochopiť obsah čítaného textu a schopnosť zaujať k nemu svoj postoj (aj kontextuálna stránka). V tomto zmysle je aj samotný čitateľ autorom kontextu textu, pretože mu môže priradiť niekoľko významov (v rôznych úrovniach), ktoré vychádzajú z jeho predchádzajúcich skúseností a z jeho referenčných rámcov myslenia.

Čítanie a písanie teda predstavujú proces tvorivý, organicky spätý s myslením (nízke IQ môže spôsobiť, že sa jedinec vôbec nenaučí čítať a písať) a sú závislé od predchádzajúcich skúseností. Existuje aj iný pohľad na čítanie. Zápotočná (In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 292) ho definuje ako „*anticipačný a prediktívny proces neustáleho generovania*

a overovania hypotéz, ktoré sú súčasne primárnym nástrojom selekcie a ďalšieho spracovania informácií“.

Fonematický sluch je schopnosť rozlíšiť sluchom v prúde reči všetky hlásky v správnom poradí. Týka sa sluchového orgánu a príslušnej časti mozgu, jeho schopnosti vnímať, diskriminovať (rozlišovať), vykonávať analytickú, syntetickú a synkretickú (porovnávaciu) činnosť.

Fonologické uvedomovanie označuje viaceré kognitívne procesy, na základe ktorých dochádza k fonemickému uvedomovaniu. Fonologické uvedomovanie je zložitý neuropsychický proces. Podieľajú sa na ňom tak zmyslové orgány, ako aj mozog. Proces fonologického uvedomovania je dôležitou súčasťou samotného nácviku čítania a písania, ako aj porozumenia významu a tvorby hovorenej a písanej reči. Je dôležitou súčasťou prípravy dieťaťa na zvládnutie písanej reči ako znakového systému. Slovo fonologické naznačuje, že dochádza k pochopeniu princípu čítania a odkazuje k širšej oblasti, ako sú len fonémy samotné; napríklad na spôsob, akým sú používané v reči (teda nielen k tomu, aké jazykové pravidlá existujú v konkrétnej reči, ale všeobecnejšie, ako sa pracuje so symbolmi za účelom dorozumievania sa). Dieťa na základe pozorovania aktu čítania a písania dospelých postupne objaví písmená, resp. slová a zákonitosti čítania a písania – čítame zľava doprava, po riadkoch, tie sú usporiadané zhora nadol...

Podľa V. Mertina je **fonemické uvedomenie** proces, ktorý spočíva v uvedomovaní si existencie najmenších častí reči – hlások. Je súčasťou fonologického uvedomovania. Táto schopnosť nie je čisto záležitosťou sluchového vnímania, aj keď sluch sa na nej významne podieľa. Preto pojem fonematický sluch ako základ čítania a písania nie je presný. Ak dieťa nemá dostatočne rozvinuté toto uvedomovanie, hlásky síce počuje, ale neuvedomuje si ich ako hlásky a nedokáže robiť analyticko-syntetickú činnosť (In Mertin, V., Gillernová, I., 2003).

Čítanie aj písanie sú tvorivé procesy a sú organicky späté s myslením. Je potrebné uvedomiť si aj fakt, že sú tiež vzájomne späté. Písaním sa dieťa dokáže naučiť čítať a naopak. Prostredníctvom čítania sa dozvedá to, čo chce vedieť.

Svoju rolu tu hrá aj náš subjektívny vzťah ku knihe, postoj – vypestovaný alebo získaný – k tomuto kultúrnemu artefaktu, a objektívna skutočnosť, že vzťah ku knihe a knihám sa v histórii menil a vyvíjal. Kniha vytvára historicky vzniknutý celok textu a obrazu, má svoju duchovno materializačnú funkciu. Písmo, podľa Roberta Escarpita, umožnilo prekonať slovom čas, ale kniha umožnila prekonať slovom priestor. Kniha sprostredkováva obrazy, ideje, informácie, prijíma rôzne podoby a stvárnenia, ale zostáva v zásade v báze zmien,

pričom nezáleží na kvalite literárneho materiálu či historického, geografického a sociálneho rozsahu samotného javu (Halada, J., 1993).

Predškolský vek je obdobím, pre ktoré je symptomatická kognitívna (poznávacia) aktivita, manifestovaná kladením nekonečného množstva otázok. Na niektoré z týchto otázok dostáva malý človečik odpovede od dospelého, z bezprostredného prostredia, ktoré ho obklopuje, na mnohé z otázok mu dokáže dať odpoveď práve literatúra.

Učítelia v materskej škole majú šance stimulovať a formovať návyky, motivácie, čitateľské postoje a čitateľské preferencie dieťaťa. Počúvanie literatúry dieťaťom, podporené výrazným emocionálnym čítaním ovplyvňuje obrazotvornosť a tvorivosť dieťaťa.

Nezanedbateľný je terapeutický účinok literatúry na dieťa. Stotožňujeme sa s názorom L. Hrdinakovej (2005, s. 109), že sústrediť sa na výchovu k čítaniu a literatúre v predškolskom predčitateľskom veku je obzvlášť významné z nasledujúcich dôvodov:

- v tomto životnom období je vhodné človeka formovať a motivovať,
- formovanie a motivovanie sa realizuje v rámci psychologických procesov individualizácie a socializácie jedinca (psychologická identifikácia so vzorom, kopírovanie a zvnútorňovanie modelov správania).

Ďalšiu dôležitú etapu budovania čitateľskej kompetencie predstavuje mladší školský vek do desiatich rokov, kedy sa tvorí intelektuálna, emocionálna, psychologická, etická, morálna štruktúra človeka. Po tomto období možno síce jedinca ďalej formovať a korigovať, ale základy osobnosti človeka sú položené v rannom období dieťaťa.

Do 8-9 rokov sa formujú záujmy dieťaťa (obsadzuje sa priestor pre záujmy dieťaťa v jeho hodnotovej a záujmovej orientácii a štruktúre) – dospelý človek by teda nemal čakať, že čitateľský návyk si dieťa bude budovať, až keď sa naučí čítať (L. Hrdinaková, 2005).

Dospelí, ktorí vstupujú do záujmového priestoru dieťaťa, by si mali osvojiť zážitkové metódy práce, ktoré budú fungovať ako mosty medzi dieťaťom a literatúrou.

Medzi funkcie literatúry na druhom stupni ZŠ by sme mohli zaradiť funkciu informatívnu (vecné poznatky), formatívnu (ovplyvňovanie postojov) a estetickú (vyvolanie estetického zážitku). Každý pedagóg sa snaží na hodinách literárnej výchovy okrem už spomínaných dvoch funkcií zaoberať aj estetickou. Tá má u žiaka vyvolať plnohodnotný zážitok, ktorý dlhodobo a kvalitne ovplyvní život žiaka. V literatúre nachádzame odkazy nielen na udalosti v dejinách a v možnej budúcnosti, ale aj na medziľudské vzťahy, ktoré sa v konečnom dôsledku nikdy nemenia, snád' sa iba nepatrne obmieňajú v dôsledku doby.

Mnohým čitateľom je bližšia práve vecná literatúra, ktorá používa pojmový jazyk (jednoznačný význam). Krásna literatúra, ktorá je nositeľkou estetického zážitku, využíva obrazný jazyk (nejednoznačná významovosť, zámerné využívanie zvukových kvalít jazyka).

Cieľom literárnej výchovy je snaha, aby žiak pochopil umeleckú literatúru ako nejednoznačný pohľad na svet, otvorený pre fantáziu a vlastný prístup. Snahou literárnej výchovy je zvýšiť čitateľskú gramotnosť, t. j. schopnosť chápať zakódované významy a porozumieť umeleckým obrazom, vo vecnej literatúre vnímať a správne pochopiť informácie. V ďalšej časti by sme sa chceli venovať fázam čítania. Psychológovia a lekári skúmali aj samotný akt čítania a písania a dospeli k tomu, že čítanie prebieha v určitých fázach. Pre pochopenie toho, aké psycho-fyziologické procesy sa odohrávajú pri samotnom čítaní uvádzame fázy čítania podľa M. Novákovej (1991). Ak má byť dieťa úspešné v čítaní, musí sa dostať na takú úroveň, že má zautomatizovaný priebeh čítania. Čítanie pozostáva z troch fáz a z týchto procesov:

1) Zrakové vnímanie znamená prvý kontakt s textom. Je charakteristické tromi fázami:

a) očné pohyby

- očné skoky, sú to bežné ľavo-pravé pohyby, zabezpečujú pohyb zraku po riadku, vznikajú medzi dvoma pauzami – fixáciami,
- regresie sú opačné pohyby, že sprava doľava, čitateľ sa vracia naspäť, slúžia na korekciu čítaného; sú prítomné napr. aj pri dvojitom a trojitom čítaní, ako nežiadúce pohyby očí,
- spätné očné premietnutia – zabezpečujú vrátenie sa na začiatok riadku, keď prechádzame očami z konca jedného na začiatok druhého riadku.

b) Fixácia – prebieha v nej uchopenie, poznanie textu, písmená nie sú cudzie (vieme, že sú to písmena), zachytenie slov do zorného poľa.

c) Pauza – zastavenie, integrácia, scelenie predchádzajúceho.

2) K zhľuku grafém priradíme zhľuk foném:

- čitateľ transponuje, t.j. ku každej graféme priradí fonému, respektíve k zhľuku grafém priradí zhľuk foném,
- nastáva vypovedanie, čo predstavuje samotný hlasový prejav, zvukovú podobu čítaného.

3) Uvedomenie si významu:

- v konečnej fáze čitateľ porozumie tomu, čo prečítal, dochádza k naplneniu prečítaného významom – sémantická rovina.

Inými slovami prvák (začiatočnicke čítanie pričom nácvik prebiehal na základe fonologického prístupu) musí najskôr uprieť zrak na riadok, pričom bude zrakom po ňom prechádzať a uvedomí si, že sú tam napísané písmená. Takmer zároveň sa musí zamerať na jedno slovo,

teda vykonáva optickú analýzu grafém v riadku pričom vyčlení jedno slovo a v ňom odhadne, (neskôr vie na základe predchádzajúcich skúsenosti s čítaním) pokiaľ „siahá“ jedna slabika. Túto fixuje. Priradí k jednotlivým grafémam fonémy asociuje zrakom vnímanú slabiku s kinesteticko-akustickou predstavou tejto slabiky (predstaví si zvuk, aj to, ako slabiku vysloví). Toto predpokladá rýchle rozpoznávanie tvarov písmen a priradovanie foném ku grafémam. Na základe predchádzajúceho musí dieťa urobiť rečovo-motorickú syntézu, ktorej výsledkom je vyslovenie slabiky. Takisto aj tento proces sa musí odohrať dostatočné rýchlo, inak bude čítať slabikovane, čo spôsobí, že nedôjde k porozumeniu, najmä ak sú čítané slová príliš dlhé (In: Pardel, T., 1966).

Čítanie je veľmi zložitý proces. Vypelý čitateľ si ho neuvedomuje, pretože je zameraný na sémantickú rovinu jazyka, čo mu dovoľuje vysoká technická úroveň jeho čítania. Dieťa, ktoré sa učí čítať sa však orientuje na techniku čítania, pretože ju nemá ešte zautomatizovanú, a preto u neho často vôbec nedochádza k tretej fáze – porozumeniu. Toto sa dá prekonať tým, že sú dieťaťu ponúkané na čítanie také texty, ktoré dokáže čítať len s malými problémami, prípadne bez problémov. Preto treba v prvých fázach nácviku čítania deťom pomáhať obrázkami, ktoré sú začlenené do textu, prípadne inými znakmi, zastupujúcimi písané slovo a porozumenie čítaného všestranne podporovať. Tejto problematike sa venujeme v druhej časti tejto publikácie.

Ak chceme porozumieť čítaniu, ako psychickému procesu, nestačí konštatovať, že čítanie je zručnosť v transponovaní znakov do zvukov. Pri tejto činnosti dochádza k mnohoúrovňovým psychickým procesom. Čítanie nie je len zručnosť. Čitateľ sa môže pohybovať v rôznych rovinách.

Čitateľ vníma obsah cez kontextovú a významovú rovinu a formálne charakteristiky písanej reči vníma prostredníctvom fonologickej a ortografickej roviny reči. Tiež tvrdí, že vo vývine reči je najskôr dominantná rovina významová (obsahová) a až potom nastupuje rovina formálna, teda jazykové kompetencie sa vyvíjajú od obsahu k forme (dieťa až neskôr začne chápať ortografické pravidlá), preto by s týmto malo korešpondovať aj rozbiehanie gramotnosti (Zápotočná, O., In: Kolláriková, Pupala, 2001).

Na základe toho O. Zápotočná (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 284) charakterizuje čítanie ako „*pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychický proces*“. Chce tým naznačiť, že sa na ňom podieľa príliš mnoho komponentov, zložiek, zručností (a ich podúrovní) na to, aby sme uvažovali len o zručnosti v transponovaní. Dynamické zmeny v procese čítania nastávajú nielen v procese jeho nácviku, ale aj počas života, ba aj počas „jedného“ čítania – napr. ak sa

jedná o výnimočne ťažký, odborný text. Dieťa, ktoré sa učí čítať sa zameriava na techniku čítania – v našich podmienkach na syntézu písmen, dobrý čitateľ číta globálne – po slovách. Na čítaní dospelých sa podieľa aj kontextová rovina, čo spôsobuje, že si čitateľ slová domýšľa, len neznáme slová číta „po písmenkách“, vracia sa k začiatočníckemu čítaniu.

Na čítaní sa podieľa najmä zrak a zrakové funkcie. Aspoň dosiaľ boli práve tieto komponenty jednoznačne najdôležitejším záujmom odborníkov, ktorí sa venujú čítaniu. V súčasnosti sa ale preukázalo, že podiel sluchu a funkcií s ním (a s čítaním spojených je väčší, ako sa predpokladalo. V súčasnosti (Zápotočná, O., In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) vedľa seba vystupujú tri základné teórie čítania. Nazveme ich:

- teória „vizuálneho čítania“,
- fonologický prístup,
- duálny model čítania.

Teória vizuálneho čítania sa zaoberá myšlienkou, že čitateľ dokáže pochopiť na základe videného slova jeho význam Tento prístup je charakteristický tým, že za základ čítania sa považuje slovo a teda tvar, nie zvuk. To umožňuje používať iné prístupy k výučbe (prejavuje sa to v globálnom prístupe k nácviku čítania, napr. pomocou globálnej metódy, ale aj pohľadom na čítanie v širších súvislostiach, nielen ako nácvik zručností potrebných k čítaniu a písaniu).

Fonologický prístup je charakteristický tým, že vychádza z hlásky /písmena ako najmensej časti čítaného textu. Je založený na tom, že význam slova možno pochopiť až po jeho odznení (aj predstava zvuku), teda len na základe hovorenej (myslenej) reči. U nás je nácvik čítania a písania v rámci tohto prístupu realizovaný hláskovou analyticko-syntetickou metódou.

V roku 1985 poukázali Carr-Pollatsek (In: Kolláriková, z., Pupala, B., 2001, s. 287) na existenciu dynamických interaktívnych modelov, tzv. **duálny model**, v ktorom nevyklučujú ani jednu z týchto možností, by podporujú ich tvrdením, že čitateľ využíva obe cesty a ich podiel sa počas života môže dynamicky meniť.

Autori našli kompromis v tom, že uvažujú o možnosti paralelnej existencie oboch ciest. Tým zdôvodňujú aj existenciu dvoch lexikónov:

- **funkčného lexikónu**, ktorý zahŕňa slová, ktoré číta človek prvý raz. Je spojený s fonologickou cestou, lebo čitateľ sa o ňu opiera pri (tvarovo, zrakovy)neznámych slovách.
- **Autonómneho lexikónu**, keďže si ho jedinec vytvára sám, na základe svojich vlastných skúseností s čítaním a predstavuje súhrn všetkých prečítaných slov. To umožňuje dospelým (resp. dobrým) čitateľom čítať globálne – celé slová, avšak ak ich nepoznajú, sklzávajú do

fonologického modelu čítania, ktorý, ako sa zdá, predstavuje určitú fázu vývin čitateľských zručností a gramotnosti vôbec.

Ak sa čitateľ nemusí sústreďovať prioritne na fonologickú stránku čítania tým, že je jeho čítanie zautomatizované, môže sa jeho pozornosť obrátiť k vyšším úrovniam procesu čítania, ako sú významová a kontextuálna rovina, teda môže dôjsť k porozumeniu čítaného a k „čítaniu medzi riadkami“.

Na základe týchto teoretických poznatkov môžeme hovoriť minimálne o dvoch prístupoch k čítaniu. Autori ich označujú „bootom up“ a „top down“, alebo čítanie „zdola nahor“ (fonologický prístup) a čítanie „zhora nadol“ (teória vizuálneho čítania) a o ich interaktívnom dynamicky sa meniacom modeli.

3 KNIŽNICA A ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ

Existencia a využitie knižnice je dôležitou súčasťou bezplatného a povinného vzdelávania. Knižnica je základom rozvoja ľudskej osobnosti, ako aj duchovného, sociálneho, kultúrneho a ekonomického rozvoja spoločnosti. V tejto kapitole sa chceme venovať knižnici, čitateľskej gramotnosti, ako aj rodinnej knižnici.

3.1 Význam knižnice v edukácii žiakov

Človek sa učí celý svoj život. Od detstva sa učí od svojich rodičov a členov rodiny, neskôr sa učí v škole a po skončení školy sa učí v zamestnaní, alebo na základe získaných osobných skúseností.

„Vzdelávanie je proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy“ (Petlák, E., 1997, s. 31).

Pre nerušený a úspešný proces získavania vedomostí je však potrebné zabezpečiť príslušné podmienky. Predovšetkým je potrebné vytvoriť adekvátne prostredie, zabezpečiť príslušné inštitúcie, ktoré ho budú riadiť a zabezpečovať.

„Vzdelávanie patrí k základným pedagogickým kategóriám a spolu s výchovou sa podieľa na celkovom formovaní človeka. Napriek tomu, že vzdelávanie a výchova majú veľa spoločných prvkov (spoločne sa podieľajú na formovaní a rozvoji človeka), narábajú so systémom poznatkov, pôsobia na kognitívnu, citovú a vôľovú sféru osobnosti človeka atď., majú i celý rad odlišných kvalít. Tieto javy sa vzájomne dopĺňajú a sčasti i prelínajú v celom procese formovania osobnosti“ (Kominarec, J., Šuťáková, V., Dargová, O., 2005, s. 35).

V procese vzdelávania získava človek určité „vzdelanie“. Jeho úroveň je podmienená dĺžkou štúdia, procesným zameraním, kvalitou vzdelávacieho procesu a mnohými ďalšími faktormi, ovplyvňujúcimi proces vzdelávania.

V siedmom princípe Deklarácie Spojených národov o právach dieťaťa sa hovorí *„dieťa má právo na výchovu a vzdelávanie, ktoré je bezplatné a povinné minimálne v základných stupňoch. Vzdelávanie má podporovať jeho všeobecný rozhľad a umožňovať mu na báze rovnakých možností rozvoj jeho schopností, individuálneho úsudku a jeho zmyslu pre morálku a sociálnu zodpovednosť tak, aby sa stalo užitočným členom spoločnosti“ (In: Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).*

„Vzdelávanie značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimoškolský život v spoločnosti, v ktorej žijú“ (In: Petlák, E., 2004, s. 35).

Všeobecné vzdelanie dáva človeku základné vedomosti, zručnosti a spôsobilosti a umožňuje mu takto získať všeobecný prehľad z rôznych vedných odborov. Polytechnické vzdelanie ponúka získanie základných pracovných a technických zručností. V dnešnej dobe ho bohato dopĺňa výpočtová technika, internet a pod. Odborné vzdelania pripravuje človeka na určitú špecializovanú prácu v príslušnom odbore.

Všeobecné vzdelanie môžeme charakterizovať ako systém takých vedomostí, spôsobilostí, návykov, postojov, názorov a presvedčenia človeka, ktoré sa na danom stupni spoločenského vývoja pokladajú za potrebné pre každého člena spoločnosti. Všeobecné vzdelanie dáva základnú orientáciu v oblasti vedy, techniky a kultúry, je základom pre utváranie občianskeho profilu žiakov. Maximálne prispieva k všestrannému formovaniu osobitosti človeka a utvára u neho nevyhnutné predpoklady na nadobudnutie kvalifikácie a na jeho začlenenie do práce a spoločenského života. Pod jeho vplyvom si každý človek formuje vzťah k svetu, prírode, spoločnosti a k sebe samému (Petlák, E., 1997).

Z toho vyplýva, že vzdelanie je viac ako len množstvo vedomostí. Vzdelanie uvádza žiaka do systematického poznávania spoločnosti, prírody, vedy, umožňuje mu poznávať rôzne procesy, rozvíja psychické poznávacie schopnosti, ale aj záujmy žiakov, uvádza ich do systému hodnôt, a vedie žiakov k samovzdelávaniu.

„Knižnica zabezpečuje slobodný prístup k informáciám šíreným na všetkých druhoch nosičov; napomáha uspokojovanie kultúrnych, informačných, vedeckovýskumných a vzdelávacích potrieb; podporuje celoživotné vzdelávanie a duchovný rozvoj“ (Zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, § 2).

Existencia a využitie školskej knižnice je dôležitou súčasťou bezplatného a povinného vzdelávania. Školská knižnica je základom rozvoja ľudskej osobnosti, ako aj duchovného, sociálneho, kultúrneho a ekonomického rozvoja spoločnosti (Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).

„Školská knižnica je súčasťou základnej školy alebo strednej školy. Školská knižnica slúži na informačné a dokumentačné zabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti a výchovno-vzdelávacieho procesu“ (Zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, § 10, ods. 1).

Školská knižnica je centrom plnenia vzdelávacích cieľov a úloh školy. Podporuje ich prostredníctvom plánovitého programu akvizície a organizácie informačných technológií

a sprístupňovaním dokumentov umožňujúcich rozšírenie vyučovacieho prostredia žiakov. Plánovitý program informačnej výchovy, ktorý je realizovaný v spolupráci s triednymi a ostatnými učiteľmi, je základnou zložkou programu školskej knižnice (Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).

Mala by poskytovať široký rozsah zdrojov, tlačených i netlačených dokumentov, vrátane elektronických médií a prístup k informáciám, ktoré u detí podporujú uvedomenie si kultúrneho dedičstva a vytvárajú základ pre porozumenie odlišností iných kultúr.

Funkcie knižnice

Školská knižnica pôsobí ako živý nástroj vyučovacieho procesu, nie ako osobitná jednotka izolovaná od celkového kurikula školy. Je zahrnutá do výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej ciele sú vyjadrené prostredníctvom nasledujúcich funkcií:

informačná – poskytuje hodnoverné informácie, rýchly prístup k nim, ich vyhľadávanie a prenos. Školská knižnica má byť súčasťou regionálnych i národných informačných sietí.

Vzdelávacia – poskytnutím možností a atmosféry pre učenie umožňuje kontinuálne celoživotné vzdelávanie, a to prostredníctvom usmernenia v lokalizácii, výbere a využití dokumentov, nácvikom informačných zručností integrovaných vo vyučovaní v triede a podporou intelektuálnej slobody.

Kultúrna – prezentáciou a podporou estetických zážitkov zlepšuje kvalitu života, je poradcom pre pochopenie umenia, podporuje tvorivosť a rozvoj pozitívnych medziľudských vzťahov.

Voľnočasová – povzbudením k zmysluplnému využitiu voľného času prostredníctvom informácií, materiálov a programov zaoberajúcich sa využitím voľného času podporuje vyváženosť a obohatenie života (Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).

Školská knižnica:

- utvára knižničný fond, ktorý využíva na prípravu, riadenie a uskutočňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- poskytuje knižnično-informačné služby najmä žiakom, učiteľom a iným zamestnancom školy,
- pomáha pri individuálnej príprave na vyučovanie, podporuje celoživotné vzdelávanie a sebazvedľávanie žiakov, učiteľov a odborných zamestnancov,
- pripravuje pomôcky a programy na informačnú výchovu vo vyučovaní jednotlivých predmetov a koordinuje informačnú výchovu vo vyučovaní,
- poskytuje metodickú pomoc učiteľom pri informačnej výchove vo vyučovaní jednotlivých predmetov (Zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, § 10, ods. 2).

Vybavenie knižnice

Školské knižnice potrebujú vhodný priestor, kde sa môžu využívať dostupné technológie potrebné pri príprave, spracovaní, uchovávaní a sprístupňovaní všetkých dokumentov knižnice. Rovnako potrebujú priestor umožňujúci žiakom a učiteľom využívať tieto dokumenty čítaním, prezeraním, počúvaním, vyhľadávaním a spracovaním informácií. Priestory majú byť funkčne prispôsobené v základnom architektonickom pláne školy, umiestnené v blízkosti prirodzených centier, s jednoduchým prístupom pre všetkých používateľov vrátane handicapovaných. Treba uvažovať aj o využití knižnice v čase mimo vyučovania. Je to potrebné kvôli flexibilita a možnosti budúceho rastu a usporiadania priestoru. Pozornosť sa musí venovať osvetleniu, akustickej úprave dverí a stropov, kontrole teploty a vlhkosti a nábytku, ktorý má byť vhodne prispôsobený veku používateľov (Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).

„Školská knižnica môže byť so súhlasom zriaďovateľa školy prístupná verejnosti a môže plniť aj mimoškolské knižnično-informačné služby“ (Zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, § 10, ods. 3).

Zručnosti, ktoré žiaci získajú prostredníctvom školskej knižnice, rozvíjajú ich schopnosť adaptácie na široké spektrum situácií a umožnia, aby vzdelávanie prebiehalo celý život, dokonca aj v nepriaznivých podmienkach. Školská knižnica podporuje gramotnosť povzbudzovaním k čítaniu pre vyučovacie i voľnočasové účely. Aktivity ako čítanie, prezeranie a počúvanie stimulujú a posilňujú záujem dieťaťa o čítanie.

Všetky vzdelávacie systémy majú podporovať rozšírenie vyučovacieho priestoru od učebnice a učiteľa po školskú knižnicu. Školskí knihovníci majú spolupracovať s personálom verejných knižníc a iných informačných centier kvôli umožneniu využívania informačných zdrojov spoločnosti (Hajtmánková, M., Paulinyová, L., 2010).

Žiakovi sa poskytuje široký záber informácií a dostupných komunikačných technológií, usmernenie v ich využití pre potreby hodnotenia informácie ako odpovede na vzdelávacie a voľnočasové aktivity a záujmy tak, aby bol žiak schopný vytvárať vizuálne, reprodukovateľné, audiovizuálne a elektronické správy vhodné pre daný komunikačný zámer. Tieto zručnosti podporujú celoživotné vzdelávanie. Ich osvojenie umožňuje dieťaťu pokračovať v nezávislom učení dokonca aj vtedy, keď je vzdelávanie prerušené prírodnými pohromami a sociálnymi nepokojmi.

3.2 Čitateľská gramotnosť

Jazyk a reč sú považované za základný prostriedok dorozumievania sa v spoločnosti. Reč je prostriedkom samotného dorozumievania sa a jazyk predstavuje štruktúrovaný systém znakov tohto dorozumievacieho systému. Reč je skutočná reálna entita, je to zvuková podoba jazyka, jazyk je jej nevyhnutnou súčasťou, jej „teoretickou základňou“.

Podľa E. Mistríka (1999, s. 7) „*jazyk, to je súhrn pravidiel, na základe ktorých vzniká reč.*“ Zmyslom jazyka a reči je komunikácia, teda odovzdávanie určitých významov.

Od narodenia sa stretávame s rečou, väčšinou len s materinskou rečou. Malé dieťa sa učí hovoriť a pritom si osvojuje aj základné pravidlá materinského jazyka. Priraduje význam zvukom, pričom tieto zvuky nemajú náhodné usporiadanie, teda sa zároveň učí chápať aj zmysel tohto usporiadania. Učí sa dekódovať ich a pripisuje im konkrétny význam. Tento proces osvojovania si rečového kódu je nevyhnutný pre jeho dorozumievanie sa s okolím a je podstatnou súčasťou akulturácie dieťaťa. Preto sa v reči prejavuje najvýraznejšie jej sémantický aspekt. V našej kultúre sa dieťa stretne s impresívnou a expresívnou podobou reči.

Impresívna reč je hovorená, počutá (nahlas, potichu, myslenie, pri diktovaní diktátu...), vyjadrená slovne, alebo ako predstava zvukovej podoby slov. Spočíva vo vyjadrení myšlienok. Najjednoduchším prvkom hovorenej reči je **fonéma (hláska)**. Môžeme ju vysloviť, počuť. Predstavuje jeden artikulovaný zvuk.

Expresívna reč je vyjadrená písmom, pomocou grafických znakov, je výsledkom písania. Písanie spočíva v priradovaní konkrétnych grafém ku konkrétnym fonémam a ich grafickom zaznamenávaní pri rešpektovaní ortografických pravidiel – samozrejme za účelom vypovedania určitých významov. Môžeme teda hovoriť o **kaligrafickej** (grafické znaky) a **ortografickej** (pravopisné pravidlá jazykového systému, ustálené normy) zložke písanej reči. Dôležitou charakteristikou expresívnej reči je tak ako pri impresívnej reči jej komunikačná funkcia. Zmysel písanej reči je v jej semantickej funkcii.

Gramotnosť je sociokultúrny jav (Zápotočná, O., In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, Gavora, P., Zápotočná, O., 2003). Nedá sa tvrdiť, že existuje len jedna gramotnosť. Obsah pojmu gramotnosť sa neustále vyvíja. Posudzovanie gramotnosti v každom prípade úzko súvisí s kultúrou a hodnotami, ktoré sú pre danú kultúru dôležité.

Gramotnosť je považovaná za základnú charakteristiku dobre adaptovaného človeka danej kultúry. Pupala (In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) poukazuje na vlastnú aktivitu a začlenenie sa jedinca do kultúry ako jeden z možných predpokladov pre označovanie prívlastkom gramotný. V takomto prístupe k objasneniu pojmu gramotnosť stojí v popredí to,

akým spôsobom je jedinec pre spoločnosť prínosný. Pritom nestačí, že sa do spoločnosti „zaradí“, ale je potrebné aby sa aj „realizoval“, t.j. vlastnou tvorbou sa podieľal na rozvoji spoločnosti, resp. jej kultúry.

Ďalším príkladom chápania tohto pojmu je spoločenský status jedinca, jeho vplyv, moc, postavenie prestíž. Ide o to, ako jedinec dokáže ovplyvňovať iných, presadiť sa v spoločnosti, resp. ako ho spoločnosť oceňuje, teda o prejavenie sa hodnotového systému spoločnosti navonok.

Jeden z možných pohľadov na gramotnosť je aj sociologicko-politický. B. Pupala (2001, s. 267) vysvetľuje, že jeho ideový význam „sa vníma jednak ako ukazovateľ úrovne demokracie spoločnosti a jednak ako predpoklad alebo podmienka jej budovania“.

Pod pojmom kultúrna gramotnosť B. Pupala (In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 264) rozumie „také vymedzenie zmyslu akulturácie, prostredníctvom ktorej formuje schopnosť participovať na užívaní prvkov kultúry v ich vlastnej podstate“. Jedným zo znakov každej kultúry je aj jazyk a reč. Reč predstavuje základný prostriedok dorozumievania sa v každodennej realite, jazyk je systém kódovania reči a pravidiel, podľa ktorých sa reč riadi. Zvládnutie jazyka je jedným z najdôležitejších predpokladov úspešnej akulturácie jedinca. Preto pod pojmom literárna gramotnosť budeme v zhode s O. Zápotočnou (In: Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001) rozumieť tú časť kultúrnej gramotnosti, ktorá sa týka písaného a hovoreného slova, rozvíjania reči (písanej aj hovorenej) za účelom komunikácie a celkovej akulturácie jedinca. Literárna gramotnosť a čitateľská gramotnosť sú zväčša chápané ako totožné pojmy.

Čitateľská gramotnosť však zvädza k zužovaniu chápania tohto pojmu len zručnosť čítať (prípadne aj písať). Preto budeme radšej používať pojmy čitateľské zručnosti a literárna gramotnosť.

Pojmom čitateľské zručnosti budeme označovať rozvinuté schopnosti jedinca písaný text vnímať, čítať, rozumieť jeho obsahu, zaujímať k nemu postoj, vyhľadávať potrebné informácie a vedieť ich ďalej využívať. Tieto zručnosti sú dôležité pre ďalšiu kultiváciu človeka, pre jeho osobnostný rozvoj.

Reč je prostriedkom komunikácie, ktorá prebieha v každej kultúre inak. Odráža sa v nej „myslenie ľudí“, príslušníkov danej kultúry. Myslenie rozvíja reč a reč je prostriedkom formulovania myšlienok; rečou sa rozvíja myslenie. Preto každý národ vyjadruje myšlienky iným spôsobom a vo svojom jazyku sa riadi inými pravidlami. Takto sa kultúra odráža v jazyku a reči nárokov a spätne jazyk a reč pôsobia na kultúru.

Prvý kontakt s rečou prežíva dieťa hneď po narodení a isté obdobie sa učí rozprávať viac-menej len prostredníctvom sociálneho učenia od vlastnej matky. Neskôr túto úlohu preberajú najmä vzdelávacie inštitúcie a nakoniec ostáva kultivácia reči na jedincovi samom – kultúra, v ktorej sa nachádza ho však ovplyvňuje ďalej. Komunikačné spôsobilosti sú nevyhnutnou súčasťou úspešnej sebarealizácie jedinca. V rámci nadobúdania týchto spôsobilosti hrá významnú rolu práve formovanie literárnej gramotnosti. Z tohto pohľadu je účelné rozčleniť literárnu gramotnosť na niekoľko jej súčastí:

- pregramotnosť,
- bazálna gramotnosť,
- funkčná gramotnosť.

Niektorí autori uvádzajú ešte aj iné súčasti (Petrasová, A., 2003). My sa zameriame len na objasnenie uvedených troch a podrobnejšie sa budeme venovať len bazálnej gramotnosti.

Už v predškolskom veku dieťa dokáže pochopiť, že okrem slovného vyjadrenia sa dá význam vystihnúť aj inými prostriedkami. Postupne poznáva, že obrázok zobrazuje konkrétnu realitu a samo sa zmocňuje kreslenia ako nástroja na odzrkadľovanie okolitej reality (Tokár, M., 2002). Neskôr pochopí, že dospelí sa dorozumievajú na základe grafických znakov, a tak, ako sa v predchádzajúcom období učilo kresliť, začne napodobňovať tieto písané alebo tlačené znaky. Dôležité obdobie nastáva vtedy, keď k týmto znakom začne priradovať sémantickú hodnotu. S postupným uvedomovaním si jednotlivých prvkov reči sa u dieťaťa rozvíja fonematické uvedomovanie a to je základný kameň pre jeho ďalšie uchopenie písanej reči. Niektorí autori preto hovoria o prirodzenom vývine gramotnosti. Tento proces označujú ako pregramotnosť, vychádzajúc z teórie prirodzeného vývinu ako emergentnú (emergujúcu, vynárajúcu sa) gramotnosť a zručnosti, ktorými dieťa disponuje ako pregramotné spôsobilosti. Na základe týchto spôsobilostí je potom dieťa schopné učiť sa čítať a písať.

Funkčnou gramotnosťou býva označovaný taký stav literárnej gramotnosti, ktorý odráža schopnosť jedinca používať jazykový kód zmysluplne, teda ako nástroj uspokojovania nastupujúcich potrieb. Odrážajú sa v nej všetky spôsobilosti komunikovať.

Niektorí autori (Petrasová, A., 2003) zvlášť rozlišujú ešte kritickú gramotnosť, ako prejav vlastného a jedinečného myslenia a uvažovania jedinca, ktorý by mal dokázať na základe čítaného, prípadne písaného textu zaujať k nemu (či v ňom) svoje stanovisko, odrážajúce jeho postoje a názory a mal by ho vedieť aj obhájiť. Tento pohľad na gramotnosť ráta so skutočnosťou, že dieťa má byť systematicky vedené k rozvoju kritického myslenia, pričom tento proces nemá byť ponechaný na náhodu. Odráža sa v ňom aj ideový aspekt výchovy,

lebo zachovanie demokracie do značnej miery súvisí so schopnosťou kriticky myslieť a odvahou prezentovať a obhajovať svoje názory.

3.3 Rodinná knižnica ako potenciál stimulujúci vzdelávanie detí

Najnovšie výskumy potvrdzujú, že aj mladšom či staršom školskom veku okrem čítania v škole aj čítanie v rodinách má svoj veľký význam. Možno si to neuvedomujeme, ale vedieť čítať, porozumieť textu, diskutovať o ňom, to je výborný základ pre celý ďalší život. Pretože čítanie rozširuje slovnú zásobu, zlepšuje zvládnutie pravopisu, zlepšuje pozornosť na vyučovaní a v konečnom dôsledku dobrý a aktívny čitateľ má menšie problémy pri písaní vlastných textov (Koničková, J., 2010).

Kniha je nielen prirodzenou a neodmysliteľnou súčasťou každého systému výchovy a vzdelávania, ale je aj dôležitou súčasťou náplne voľného času. Vo sfére narastajúcej miery voľného času musí kniha počítať nielen so športom a so všetkým, čo je spojené s regeneráciou fyzických síl človeka, ale aj s novými mediálnymi konkurentmi (Halada, J., 1993).

Veľmi dôležitú úlohu pri rozvoji ranného čítania zohrávajú rodičia, pretože môžu vybudovať pozitívny vzťah dieťaťa ku knihám, aktivitami spojenými s čítaním môžu rozvíjať detskú zvedavosť, prinášajú nové skúsenosti a poznanie. Rodičia by mali svojim deťom ukázať, že čítanie je potešením a zábavou, nie nezáživnou drinou (Gavora, P. a kol., 2008).

Aby dieťa malo celoživotný pozitívny vzťah ku knihe musí vidieť príklad hlavne v rodine. Ideálne je, keď dieťa svoju mamu a otca vidí doma čo najčastejšie s knihou v ruke. Pozitívny vzor je aj dnes ten najlepší výchovný prostriedok. Dieťa musí cítiť, že rodič čítaniu kníh pripisuje dôležitosť a nie je mu to ľahostajné (Koničková, J., 2010).

„Dôležitým faktorom rodinného prostredia, ktoré stimuluje detské čítanie, je existencia vlastnej knižnice žiaka. Poskytuje literatúru, po ktorej môže dieťa kedykoľvek siahnuť. Závažnú úlohu pri angažovaní rodiča do čítania svojho dieťaťa hrá učiteľ, ktorý môže rodičovi radiť a metodicky ho usmerniť“ (Gavora, P. a kol., 2008, s. 183).

Z daných zistení môžeme konštatovať, že rodinná knižnica má veľký význam pri formovaní osobnosti dieťaťa, ale aj pri výbere záujmových činností. Je preto dôležité, aké knihy sa v našej domácej knižnici nachádzajú. Pre deti sú vhodné detské knihy, pre dospievajúce deti knihy, ktoré sa zhodujú s ich záujmami. Nemali by tu však chýbať aj náučné knihy.

Časom zistíme, že chlapcom sa páči, keď má kniha spád, dobrodružstvo a bohatý dej. Zaujímajú ich fakty, záhady, sci-fi, mimozemšťania. Výber knihy treba zladieť so záujmami dieťaťa. Napríklad synovi futbalistovi môžeme kúpiť k lopte aj knihu o futbalistoch. Veľa detí

chová doma zvieratká. Dnes už existuje množstvo kníh aj o tejto problematike. Celkove nie je problém kúpiť knihy o autách, športovcoch, ufo, dinosauroch, sopkách, spevákoch. Dievčatá zase v knihách rady sledujú osudy postáv, pekné príbehy. Majú rady dievčenské romány a rozprávky, tiež rôzne knihy o zvieratkách, filmových hrdinkách či speváčkach (Koníčková, J., 2010).

Ak chceme aby sa z našich detí stali čitatelia na celý život, ich prvotným zážitkom z čítania by nemalo byť strastiplné precvičovanie písmen a úmorné spájanie slabík, ale mali by sme ich naučiť mať rady čítanie. Najvhodnejším spôsobom, ako to doceliť je, keď im rodičia budú nahlas čítať, najlepšie od ranného detstva. Čím skôr sa začne, tým ľahšie a prirodzenejšie si vytvoria vzťah k čítaniu. Nielen to. Verše, riekanky, piesne stimulujú rozvoj jazyka a počúvanie. Ilustrované knihy vzbudzujú detskú zvedavosť, otvárajú dieťaťu svet (Gavora, P. a kol., 2008).

Pozitívnu motiváciu k čítaniu môže byť aj to, že rodičia naučia svoje deti pravidelne navštevovať knižnicu. Tiež môžu nechať deťom v kníhkupectve dostatočný priestor na výber kníh, ktoré ich zaujmú.

4 EMPIRICKÉ ZISTENIA

4.1 Teoretické východiská skúmanej problematiky

V teoretickej časti sme sa zaoberali problematikou rodiny, históriou knihy, knižnice a čitateľskej gramotnosti. Snažili sme sa poukázať na veľký význam rodiny pri formovaní celej osobnosti dieťaťa. Rodina dieťa vybaví nielen vrozenými dispozíciami, ale je aj sama príkladom a vzorom pre dieťa pri vzdelávaní. Opísali sme históriu a vznik knihy, ako aj jej funkcie a význam čítania z hľadiska vývinových období. Chceli sme poukázať na význam knižnice v edukácii žiakov, čitateľskú gramotnosť a rodinnú knižnicu ako potenciál stimulujúci vzdelávanie detí. Na základe získaných informácií z dostupnej literatúry sme si stanovili ciele a hypotézy nášho prieskumu.

4.2 Ciele a hypotézy prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo identifikovať čitateľskú gramotnosť žiakov základných škôl. Na základe odpovedí rodičov v našom dotazníku, sme chceli zistiť ich názory na vplyv rodinnej knižnice na potenciál vzdelávania detí.

Z takto formulovaného cieľa sme vymedzili tieto úlohy:

1. zistiť, či respondenti pomáhajú svojim deťom pri rozvíjaní čítania a ako,
2. zistiť, ako často navštevujú deti respondentov knižnicu a akú,
3. zistiť, či majú respondenti vo svojej domácnosti knihy a akého žánru,
4. zistiť, aký názor majú respondenti na vzťah medzi čítaním a vzdelávaním,
5. zistiť či aj naši respondenti čítajú knihy a či sú v čítaní vzorom pre svoje deti.

V zmysle uvedeného cieľa sme si stanovili nasledovné hypotézy :

Hypotéza 1: Predpokladáme, že spoločné čítanie v domácnostiach najviac pomáha deťom pri rozvoji čítania a motivácii.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že väčšina detí na základných školách ešte stále navštevuje knižnicu aspoň raz za mesiac.

Hypotéza 3: Predpokladáme, že väčšina respondentov má vlastnú rodinnú knižnicu a považujú čítanie za dôležité pri vzdelávaní dieťaťa.

Hypotéza 4: Predpokladáme, že sa väčšina opýtaných rodičov považuje pre svoje dieťa za vzor v čítaní.

4.3 Metódy a metodika prieskumu

Po teoretickej časti sme sa zamerali na analýzu prieskumu, ktorý sme uskutočnili na základných školách v meste Spišská Nová Ves.

V práci sme použili tieto metódy:

- exploračná metóda – dotazník. Dotazník bol vlastnej konštrukcie a otázky v ňom boli uzatvorené, otvorené, alebo polootvorené, kde mohli respondenti napísať svoj vlastný názor, podľa doteraz získaných skúseností.
- Literárna metóda (štúdium odbornej domácej aj zahraničnej literatúry, ako aj online zdrojov),
- V závere praktickej časti sme sa snažili o matematicko – štatistické spracovanie výsledkov a vlastnú interpretáciu výsledkov na základe odpovedí v dotazníku a percentuálneho vyhotovenia.

Na to, aby sa prieskum mohol zrealizovať, sme museli v prvom rade preštudovať odbornú literatúru a vybrať vhodných respondentov.

Na overenie správnosti našich hypotéz sme predložili dotazník náhodne vybraným respondentom. Všetci respondenti boli rodičia žiakov, ktorí navštevujú základné školy v meste Spišská Nová Ves. Dotazníky boli ponechané na základných školách u niektorých učiteľov a tí ich rozдали rodičom detí, ktoré navštevujú tieto školy. Dotazník obsahoval 16 otázok zameraných na problematiku čítania a rodinnú knižnicu.

4.4 Charakteristika vybraného súboru

Náš dotazník sme predložili 100 respondentom, na základných školách v okrese Spišská Nová Ves. Návratnosť bola 97 %, nakoľko sa nám pre účely prieskumu vrátilo 97 dotazníkov.

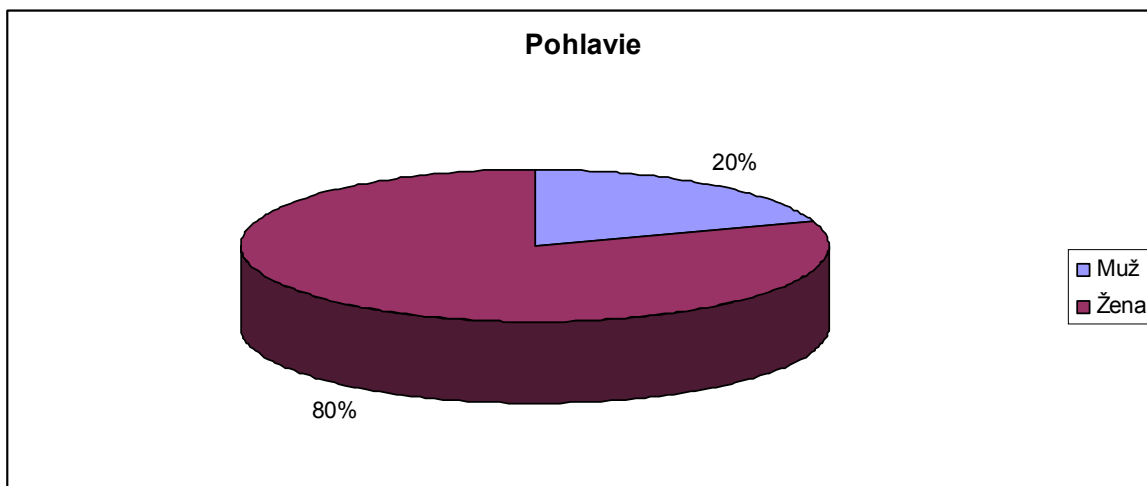
Za relevantné budeme považovať, že 97 respondentov bolo:

Z hľadiska pohlavia:

Tabuľka 1: Pohlavie

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| Muž | 19 | 20 |
| Žena | 78 | 80 |

Graf 1: Pohlavie



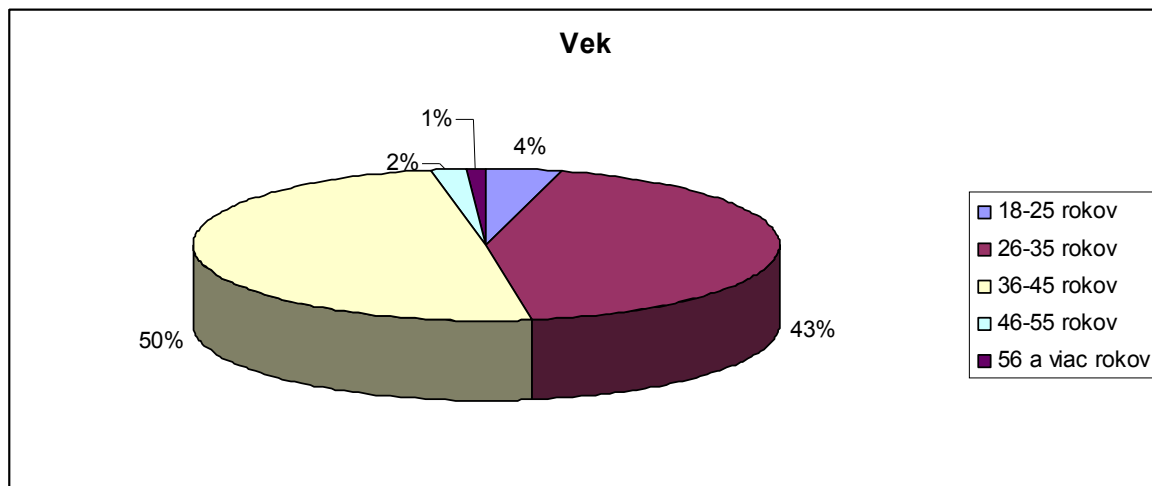
Z výsledkov v tabuľke a grafe môžeme pozorovať, že väčšina našich respondentov až 78, čo je 80 %, bolo žien a len 19 rodičov, čo predstavuje 20 %, bolo mužov.

Z hľadiska veku:

Tabuľka 2: Vek

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|-----------------|-------|------------|
| 18-25 rokov | 4 | 4 |
| 26-35 rokov | 42 | 43 |
| 36-45 rokov | 48 | 50 |
| 46-55 rokov | 2 | 2 |
| 56 a viac rokov | 1 | 1 |

Graf 2: Vek



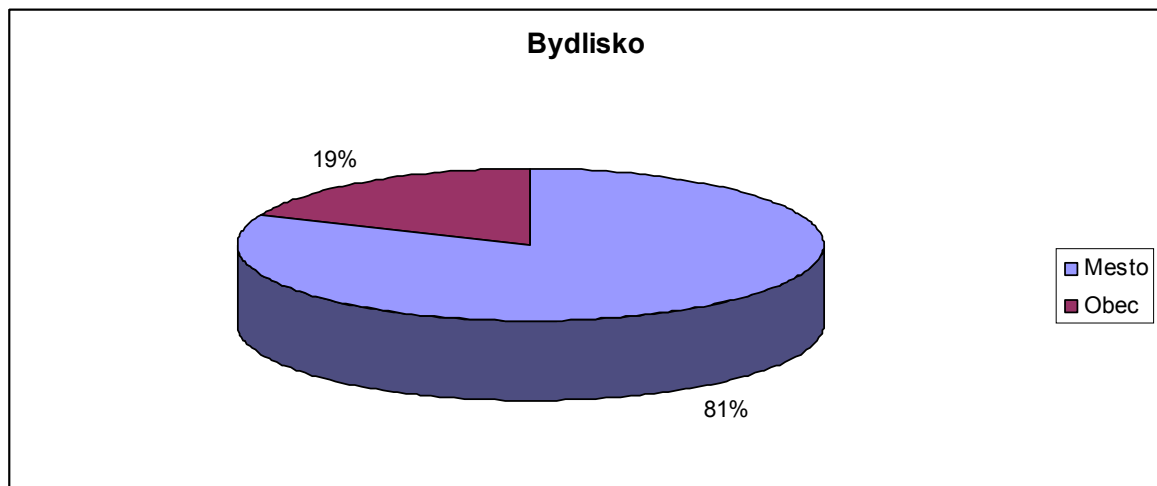
Respondentov sme si rozdelili aj podľa veku a z výsledkov môžeme konštatovať, že najviac opýtaných bolo vo veku od 36-45 rokov (48 respondentov, t.j. 50 %), na druhom mieste boli rodičia detí vo veku od 26-35 rokov (42 respondentov, t.j. 43 %). Vo veku od 18-25 rokov boli štyria respondenti, čo sú 4 %, vo veku 46-55 rokov boli dvaja respondenti, čo predstavuje 2 % a len jeden z opýtaných mal viac ako 56 rokov, čo je 1 %. U respondentov, ktorí boli starší ako 46 rokov môžeme predpokladať, že išlo pravdepodobne o starých rodičov detí, ktoré navštevujú základnú školu.

Z hľadiska bydliska:

Tabuľka 3: Bydlisko

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| Mesto | 79 | 81 |
| Obec | 18 | 19 |

Graf 3: Bydlisko



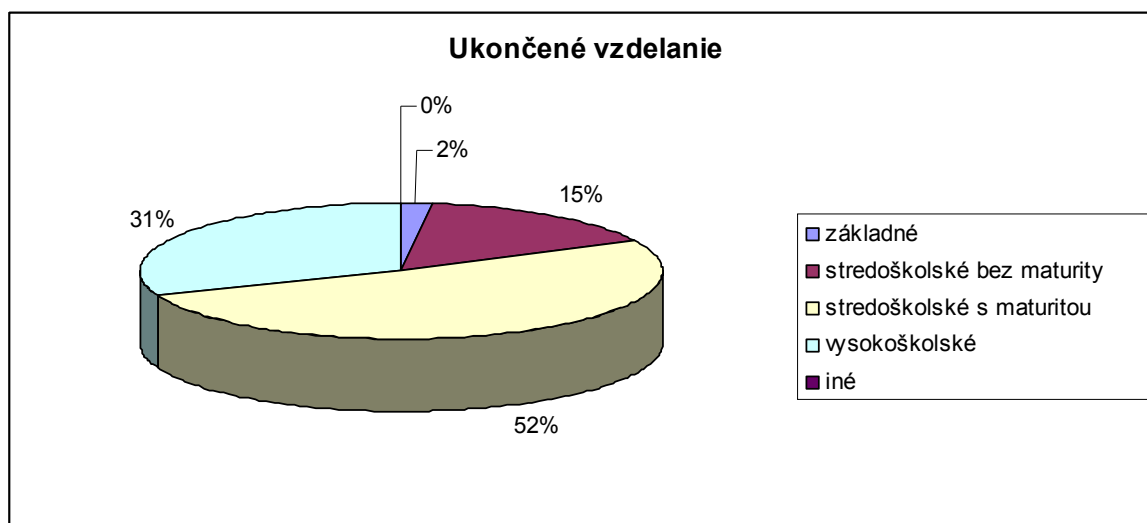
Z hľadiska bydliska bolo 79 opýtaných, čo je 81 % z mesta a len 18 respondentov, čo predstavuje 19 % uviedlo, že je z obce. Môžeme povedať, že sme predpokladali, že väčšina respondentov bude z mesta, pretože sme tieto dotazníky rozdali na základných školách v meste.

Z hľadiska ukončeného vzdelania:

Tabuľka 4: Ukončené vzdelanie

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------------------------|-------|------------|
| základné | 2 | 2 |
| stredoškolské bez maturity | 15 | 15 |
| stredoškolské s maturitou | 50 | 52 |
| vysokoškolské | 30 | 31 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 4: Ukončené vzdelanie



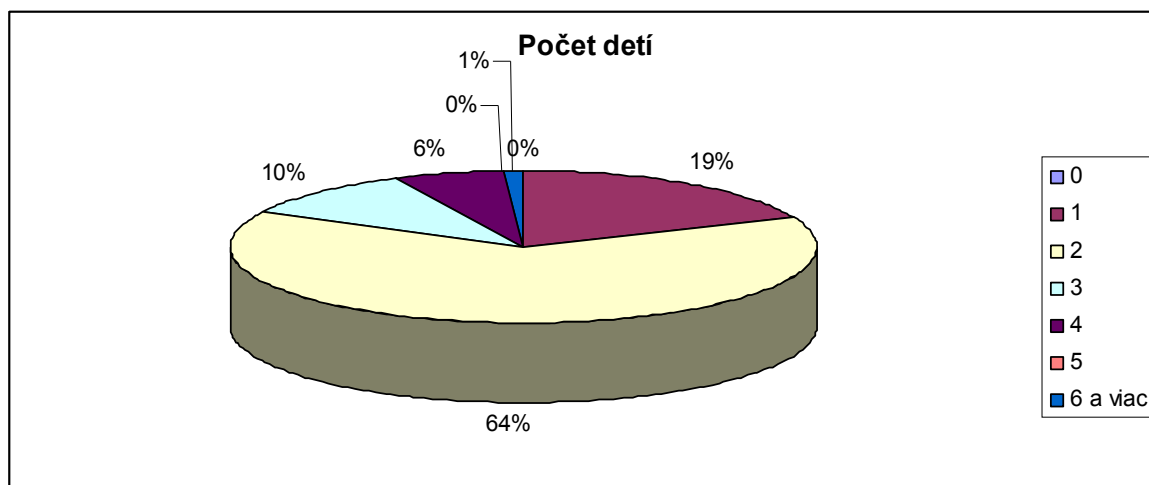
Zaujímalo nás aj to, aké ukončené vzdelanie majú naši respondenti. Z výsledkov môžeme usúdiť, že najviac opýtaných má ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou (50 respondentov, čo je 52 %), na druhom mieste je vysokoškolské vzdelanie (30 respondentov, t.j. 31 %). Stredoškolské vzdelanie bez maturity majú ukončené 15 respondenti, čo je 15 % a len dvaja rodičia, čo sú 2 %, majú ukončené len základné vzdelanie. Z daných výsledkov môžeme konštatovať, že väčšina rodičov detí navštevujúcich základné školy v meste majú minimálne stredoškolské vzdelanie s maturitou.

Z hľadiska počtu detí:

Tabuľka 5: Počet detí

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| 0 | 0 | 0 |
| 1 | 18 | 19 |
| 2 | 62 | 64 |
| 3 | 10 | 10 |
| 4 | 6 | 6 |
| 5 | 0 | 0 |
| 6 a viac | 1 | 1 |

Graf 5: Počet detí



Z hľadiska počtu detí sme chceli vedieť, koľko detí majú naši oslovení respondenti. Z výsledkov v tabuľke a grafe môžeme konštatovať, že najviac respondentov až 62, čo je 64 %, má po dve deti. Jedno dieťa majú 18 opýtaní, čo predstavuje 19 % a tri deti majú desiat respondentov, čo je 10 %. Šiesti opýtaní, t.j. 6 %, majú po štyri deti a jeden respondent uviedol, že má viac ako 6 detí.

4.5 Interpretácia výsledkov prieskumu

V ďalšej časti je analyzovaná pravdivosť stanovených hypotéz a analyzované jednotlivé výsledky prieskumu.

1. Máte deti, ktoré navštevujú základnú školu?

Tabuľka 6: Deti na základnej škole

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 89 | 92 |
| nie | 2 | 2 |

| | | |
|-----|---|---|
| iné | 6 | 6 |
|-----|---|---|

Graf 6: Deti na základnej škole



Z tabuľky a grafu nám vyplýva, že 89 respondentov, čo je 92 %, má deti, ktoré navštevujú základnú školu. Dvaja respondenti čo sú 2 %, uviedli odpoveď nie (pravdepodobne to boli príbuzní dieťaťa, ktoré navštevuje ZŠ – starí rodičia alebo súrodenci) a 6 respondentov, čo predstavuje 6 %, označili odpoveď iné, kde dopísali, že majú už deti na strednej alebo vysokej škole.

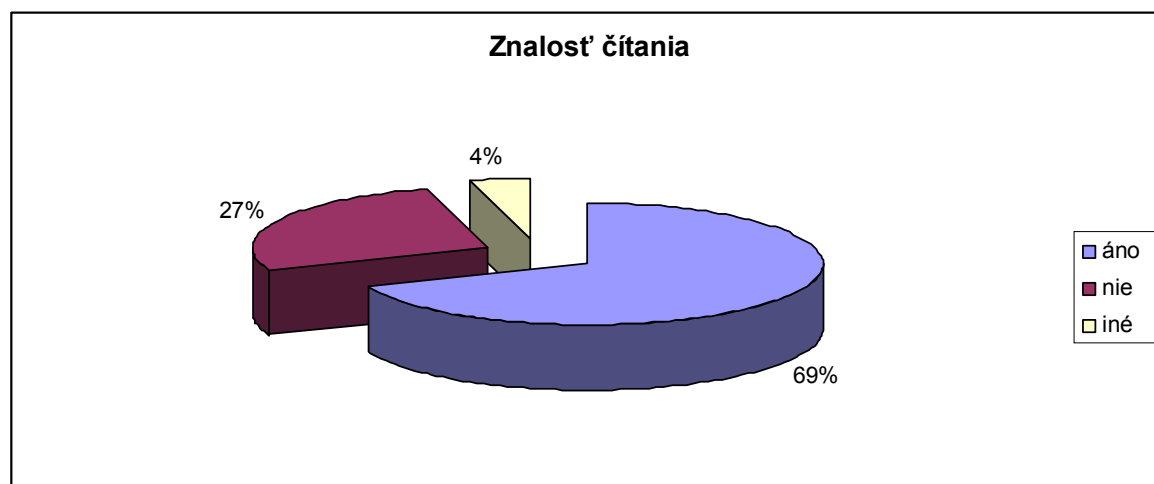
Na základe uvedených odpovedí na túto otázku však nevieme povedať koľko zo všetkých detí bolo dievčat a koľko chlapcov, pretože nás zaujímalo len to, či niektoré z ich detí navštevujú alebo nenavštevujú základnú školu.

2. Vedia už všetky Vaše deti čítať?

Tabuľka 7: Znalosť čítania

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 67 | 69 |
| nie | 26 | 27 |
| iné | 4 | 4 |

Graf 7: Znalosť čítania



Z výsledkov uvedených v tabuľke a grafe vyplýva, že 67 opýtaných, t.j. 69 % majú deti, ktoré už vedia čítať, 26 z opýtaných, čo je 27 %, uviedlo, že nemajú všetky deti, ktoré by už vedeli čítať a len štyria respondenti, čo sú 4 %, uviedli odpoveď iné, kde však nedopísali žiadnu odpoveď.

Z uvedených výsledkov nám vyplýva, že deti väčšiny opýtaných už vedia čítať a sú žiakmi druhého alebo vyššieho ročníka základnej školy, pretože v čase keď sme realizovali prieskum nebol ukončený školský rok a deti prvých ročníkov ešte nemali prebranú celú abecedu, čo znamená, že ešte nevedia všetko prečítať alebo čítať plynule.

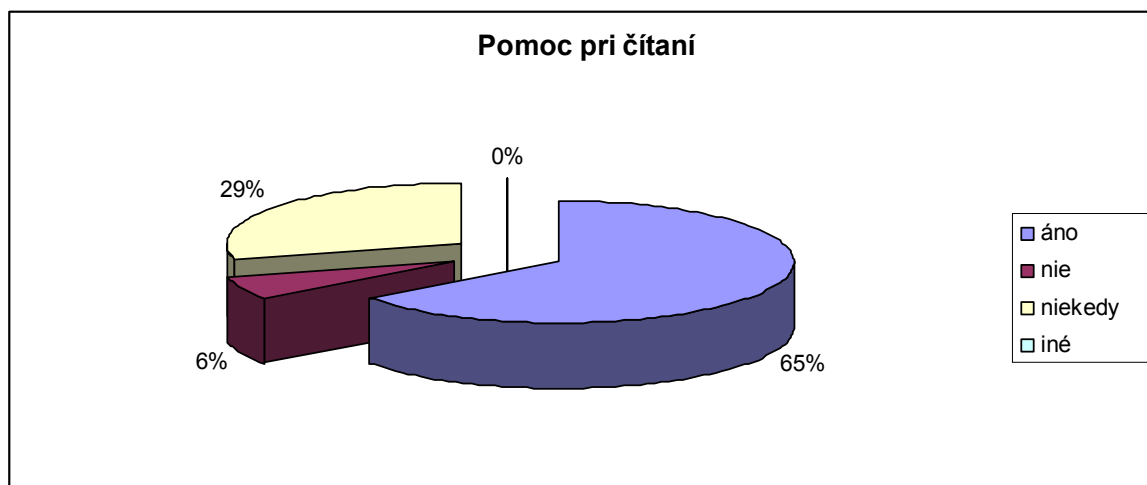
Hypotéza 1: Predpokladáme, že spoločné čítanie v domácnostiach najviac pomáha deťom pri rozvoji čítania a motivácii.

3. Pomáhate svojim deťom pri rozvíjaní čítania?

Tabuľka 8: Pomoc pri čítaní

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 63 | 65 |
| nie | 6 | 6 |
| niekedy | 28 | 29 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 8: Pomoc pri čítaní



V tejto otázke nás zaujímalo, či naši respondenti pomáhajú svojim deťom pri čítaní. Až 63 rodičov, čo je 65 %, nám odpovedalo kladne. To znamená, že svojim deťom pri čítaní pomáha. Len šiesti respondenti, čo predstavuje 6 %, uviedlo, že svojim deťom pri čítaní nepomáha. Možnosť niekedy označilo 28 respondentov, čo je 29 %. Pravdepodobne sú ich deti už samostatné alebo sú rodičia veľmi vyťažení a nemajú dostatok času.

Keďže nám väčšina respondentov uviedla kladnú odpoveď, môžeme konštatovať, že sa svojim deťom venujú pravidelne a pomáhajú im nielen pri rozvíjaní čítania.

4. Ak áno, ako?

Táto otázka súvisela s predchádzajúcou otázkou a bola otvorená. Znamená to, že do nej mohli respondenti vpisovať svoje vlastné názory alebo skúsenosti.

Niektorí respondenti nám na túto otázku neodpovedali vôbec a tí, ktorí odpovedali uvádzali aj viac odpovedí. Spoločné čítanie uviedlo 30 respondentov, t.j. 28 %, čo pravdepodobne znamená, že so svojimi deťmi čítajú rozprávky alebo rôzne encyklopédie. Na druhé miesto uvádzali opýtaní nákup kníh (20 odpovedí, t.j. 19 %), čím pravdepodobne mysleli, že svojim deťom kupujú knihy podľa ich záujmov a tým ich podporujú v čítaní. Návštevu knižnice a rovnako čítanie každý deň uviedlo po 14 respondentov, čo je 13 %. Desať opýtaných, čo predstavuje 9 % vedie so svojimi deťmi rozhovory o knihách a tým sa snažia svoje deti motivovať k čítaniu a rovnako desať respondentov uviedlo, že s deťmi čítajú rôzne encyklopédie, časopisy a noviny. Kontrolu čítania uviedlo šesť rodičov, čo je 5 % a hlasné čítanie uprednostňujú štyria rodičia, čo sú 4 %.

Väčšina opýtaných rodičov pomáha svojim deťom pri čítaní a ako najčastejšiu pomoc pri čítaní uvádzali respondenti spoločné čítanie, z čoho môžeme potvrdiť, že sa nám **hypotéza potvrdila**.

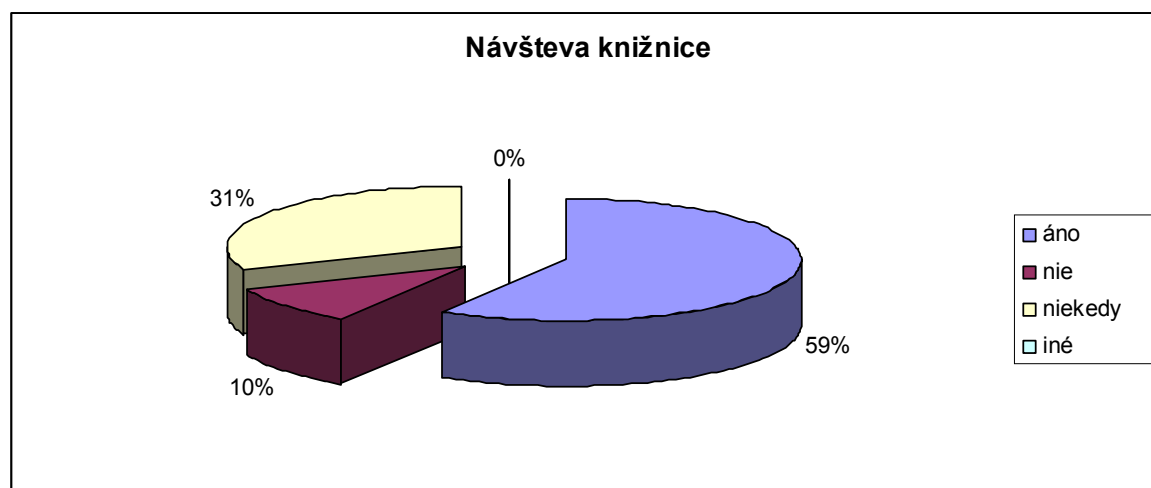
Hypotéza 2: Predpokladáme, že väčšina detí na základných školách ešte stále navštevuje knižnicu aspoň raz za mesiac.

5. Navštevujú Vaše deti knižnicu?

Tabuľka 9: Návšteva knižnice

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 57 | 59 |
| nie | 10 | 10 |
| niekedy | 30 | 31 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 9: Návšteva knižnice



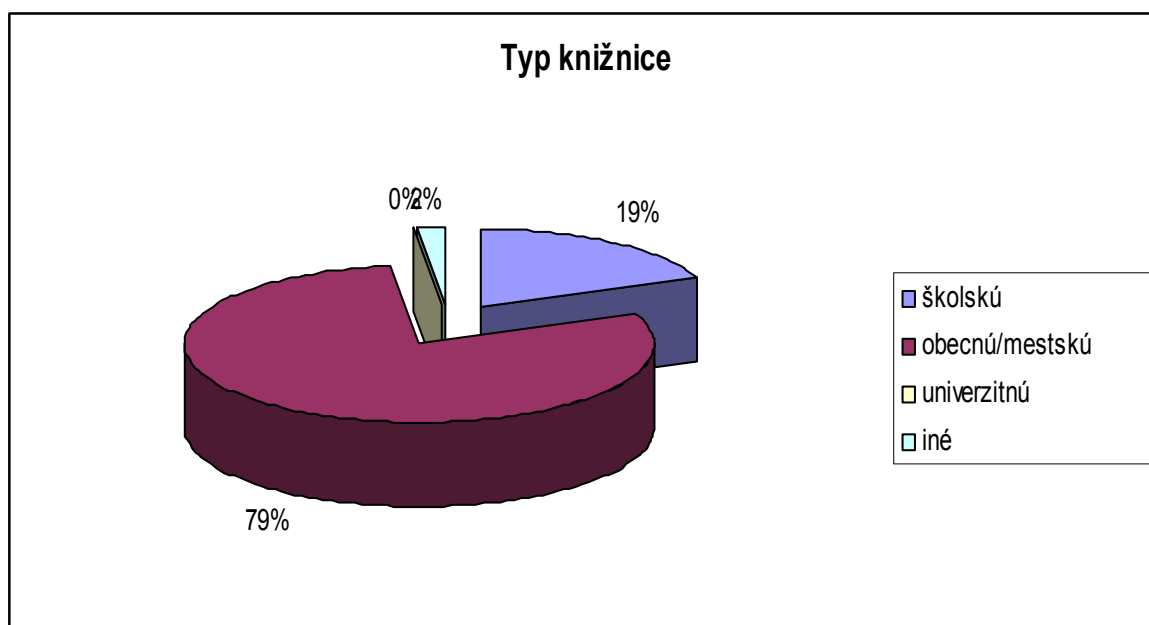
Na otázku či navštevujú deti našich respondentov knižnicu, nám až 57 respondentov, čo je 59 %, odpovedalo kladne, čo znamená, že ich deti knižnicu navštevujú. Možnosť niekedy, označilo 30 opýtaných, čo predstavuje 31 %, z čoho môžeme konštatovať, že knižnicu pravdepodobne navštevujú nepravidelne. Len 10 rodičov (10 %), odpovedalo záporne, čo znamená, že ich deti knižnicu nenavštevujú. Z daných výsledkov môžeme konštatovať, že väčšina detí našich respondentov knižnicu navštevuje, či už je to pravidelne alebo nepravidelne.

6. Ak áno, akú?

Tabuľka 10: Typ knižnice

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------------|-------|------------|
| školskú | 18 | 19 |
| obecnú/mestskú | 77 | 79 |
| univerzitnú | 0 | 0 |
| iné | 2 | 2 |

Graf 10: Typ knižnice



Keďže väčšina detí knižnicu navštevuje, zaujímalo nás aj to, o akú knižnicu ide. V 18-tich prípadoch, čo je 19 %, označili respondenti školskú knižnicu. Až 77 rodičov, čo predstavuje 79 %, uviedlo, že ich deti navštevujú mestskú alebo obecnú knižnicu. Len dvaja rodičia, čo sú 2 %, si vybrali možnosť iné, kde dopísali, že ich deti navštevujú aj školskú a aj mestskú/obecnú knižnicu.

Môže to súvisieť aj s tým, že v mestskej/obecnej knižnici je pre čitateľov (žiakov) lepší výber kníh ako v školskej knižnici.

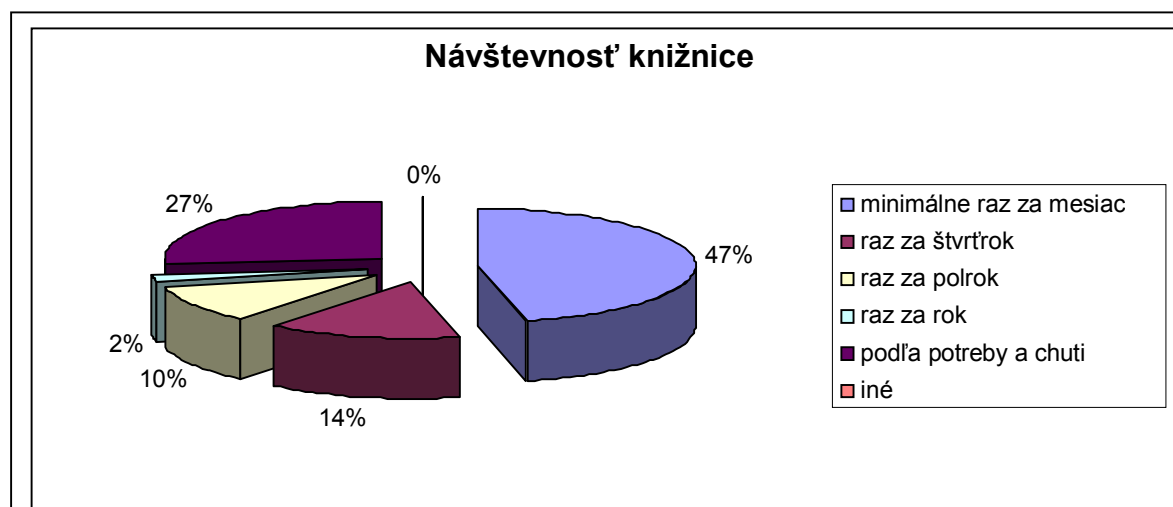
7. Ako často navštevujú Vaše deti knižnicu?

Tabuľka 11: Návštevnosť knižnice

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|-------------------------|-------|------------|
| minimálne raz za mesiac | 45 | 47 |

| | | |
|-----------------------|----|----|
| raz za štvrtrok | 14 | 14 |
| raz za polrok | 10 | 10 |
| raz za rok | 2 | 2 |
| podľa potreby a chuti | 26 | 27 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 11: Návštevnosť knižnice



Aby sme zistili, ako často navštevujú deti respondentov knižnicu, položili sme im otázku č. 7. Z výsledkov v tabuľke a grafe môžeme usúdiť, že 45 respondentov, čo je 47 %, odpovedalo, že ich deti navštevujú knižnicu minimálne raz za mesiac. V 14-tich prípadoch (t.j. 14 %), ich deti navštevujú raz za štvrtrok. Deti desiatich respondentov, čo predstavuje 10 %, navštevuje knižnicu len raz za polrok a len dvaja rodičia, čo sú 2 %, uviedli, že ich deti idú do knižnice asi raz za rok. Podľa potreby a chuti navštevujú deti knižnicu v 26 prípadoch, čo je 27 %. Možnosť iné neuviedol žiaden z respondentov.

Z daných výsledkov na otázky 5-7 nám vyplýva, že deti väčšiny respondentov navštevujú knižnicu aspoň raz za mesiac, čím sa táto **hypotéza potvrdila**.

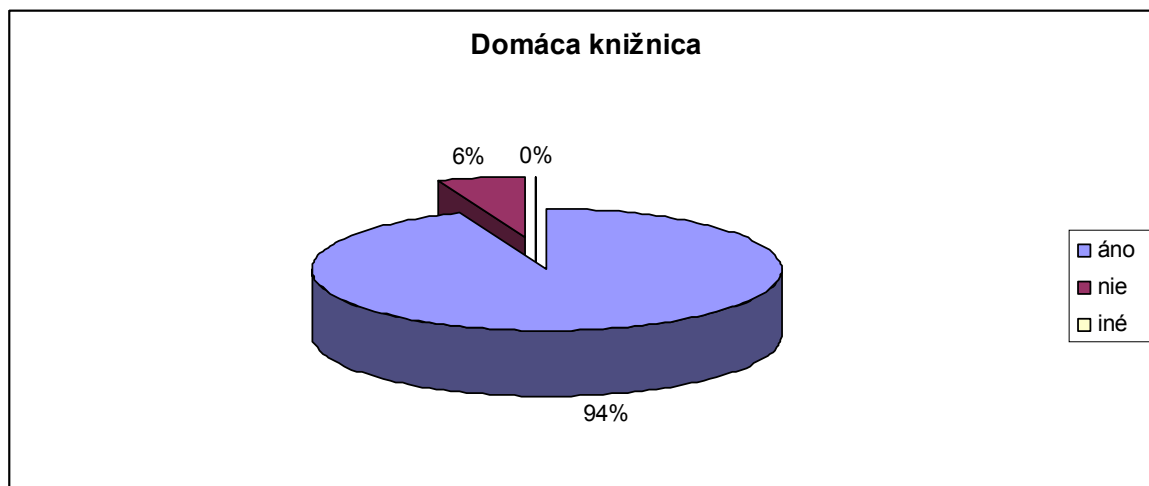
Hypotéza 3: Predpokladáme, že väčšina respondentov má vlastnú rodinnú knižnicu a považujú čítanie za dôležité pri vzdelávaní dieťaťa.

8. Máte vo svojej domácnosti knihy (domácu knižnicu)?

Tabuľka 12: Domáca knižnica

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 91 | 94 |
| nie | 6 | 6 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 12: Domáca knižnica



Pomocou tejto otázky sme chceli zistiť, či majú naši respondenti vo svojej domácnosti knihy, teda či majú svoju vlastnú domácu knižnicu.

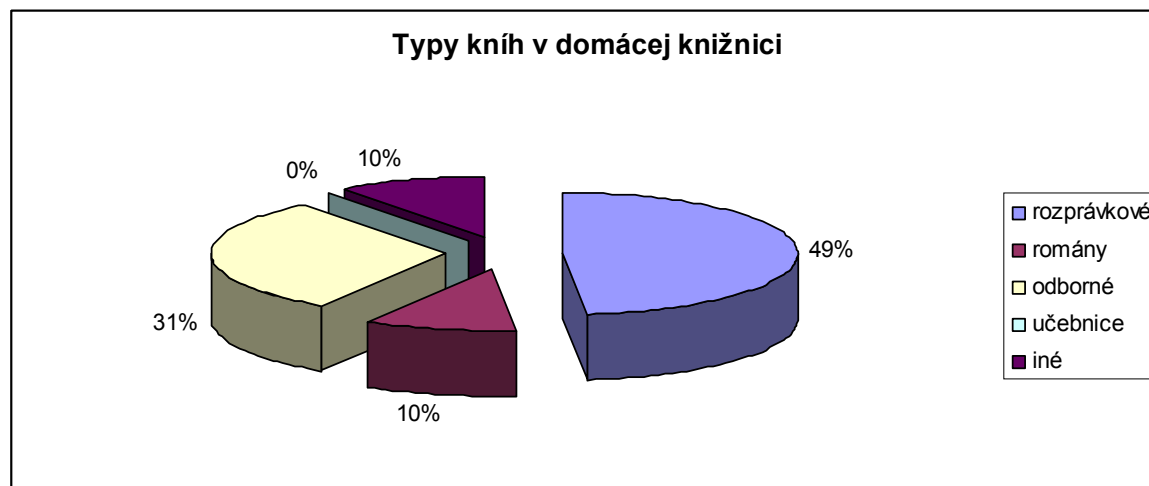
Až 91 respondentov, čo predstavuje 94 %, nám odpovedalo kladne, čo znamená, že doma majú nejaké knihy a len 6 rodičia, čo je 6 %, uviedli, že domácu knižnicu nemajú. Keďže väčšina respondentov uviedla, že doma majú knihy môžeme predpokladať, že svoje deti vedú k čítaniu aj tým, že kupujú rôzne knihy a aj tým podporujú svoje deti k čítaniu. Nemôžeme však jednoznačne povedať ako ich domáca knižnica ovplyvňuje celkové čítanie detí alebo to, ako často s deťmi tieto knihy čítajú. Aj keď vieme, že čítanie vplýva aj na celkový rozvoj gramotnosti dieťaťa a ovplyvňuje tým aj vzdelanie dieťaťa, mali by sme knihy nielen kupovať, ale učiť deti s nimi aj pracovať a správne ich využívať na celkový rozvoj ich osobnosti.

Tabuľka 13: Typy kníh v domácej knižnici

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|-------------|-------|------------|
| rozprávkové | 47 | 49 |
| romány | 10 | 10 |

| | | |
|----------|----|----|
| odborné | 30 | 31 |
| učebnice | 0 | 0 |
| iné | 10 | 10 |

Graf 13: Typy kníh v domácej knižnici



Keďže väčšina respondentov uviedla, že doma knihy majú, zaujímalo nás aj aké knihy v nej prevládajú.

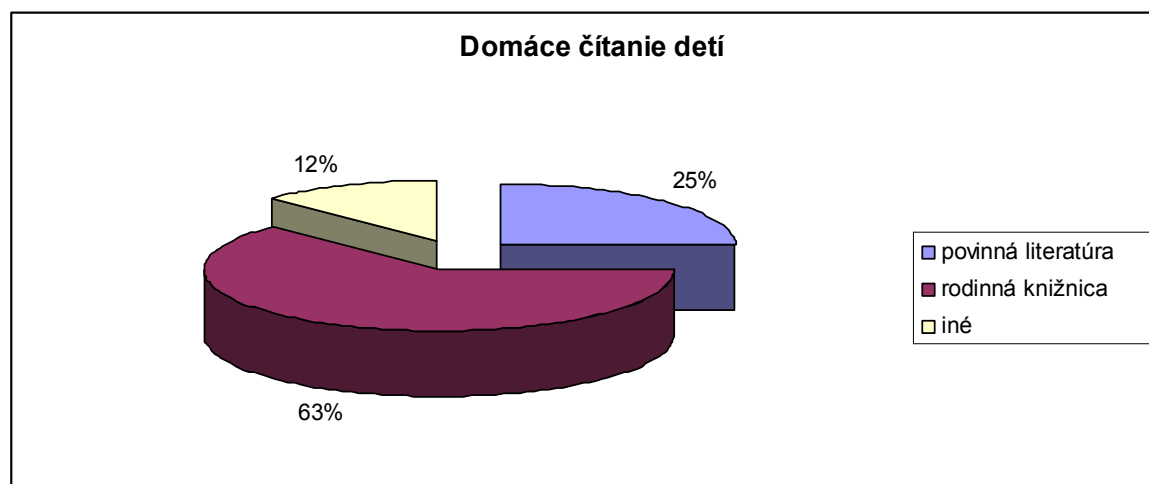
Zo všetkých respondentov nám 47, čo je 49 %, uviedlo, že v ich domácej knižnici prevládajú hlavne rozprávkové knihy. Na druhom mieste uvádzali rodičia odborné knihy – 30 respondentov, čo predstavuje 31 %. Romány uviedlo 10 rodičov, čo je 10 % a rovnaký počet respondentov uviedlo možnosť iné, kde väčšinou dopísali, že v domácej knižnici majú knihy rôzneho žánru. Možnosť učebnice neuviedol žiaden z respondentov, aj keď väčšina z nich má deti, ktoré navštevujú školu, čo znamená, že učebnice doma určite majú.

10. Čítajú deti knihy len školou povinné alebo aj knihy z rodinnej knižnice?

Tabuľka 14: Domáce čítanie

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|--------------------|-------|------------|
| povinná literatúra | 24 | 25 |
| rodinná knižnica | 61 | 63 |
| iné | 12 | 12 |

Graf 14: Domáce čítanie



V tejto otázke nás zaujímalo, aké knihy deti našich respondentov doma čítajú. Až 61 respondentov, čo jej 64 %, uviedlo, že ich deti čítajú knihy hlavne z rodinnej knižnice a 24 rodičov, čo predstavuje 25%, označilo povinnú literatúru, čo môže znamenať, že ich deti čítajú len knihy, ktoré majú určené školou.

Možnosť iné označilo 12 respondentov, čo je 12 % a dopísali tu, že ich deti čítajú knihy podľa potreby a chuti.

Z týchto výsledkov môžeme konštatovať, že deti našich respondentov čítajú pravidelne, ale nevieme určiť presne, ako často čítajú. Predpokladáme len, že keďže je kniha súčasťou väčšiny domácností, je v týchto domácnostiach aj využívaná a rodičom záleží na čitateľskej gramotnosti ich detí a chcú, aby ich deti vedeli správne čítať a využívať knihy ako zdroj motivácie, tvorivosti a celkovej vzdelanosti dieťaťa.

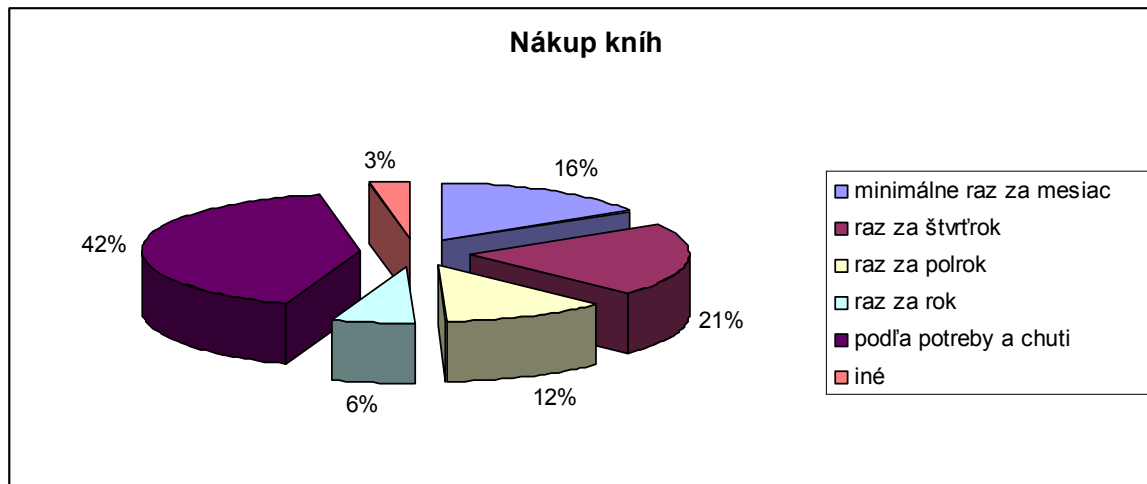
11. Ako často kupujete knihy?

Tabuľka 15: Nákup kníh

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|-------------------------|-------|------------|
| minimálne raz za mesiac | 16 | 16 |
| raz za štvrt'rok | 20 | 21 |
| raz za polrok | 12 | 12 |
| raz za rok | 6 | 6 |

| | | |
|-----------------------|----|----|
| podľa potreby a chuti | 40 | 42 |
| iné | 3 | 3 |

Graf 15: Nákup kníh



Najviac našich opýtaných až 40, čo je 42%, odpovedalo, že knihy kupujú podľa potreby a chuti, 20 respondentov, t.j. 21 %, nakupujú knihy raz za štvrtrok a 16 rodičov, čo predstavuje 16 %, kupujú knihy raz za mesiac.

Raz za polrok nakupuje knihy 12 respondentov, čo je 12 %, len 6 rodičia, čo je 6 %, kupujú knihy raz za rok a traja respondenti, čo sú 3 %, uviedli možnosť iné, kde dopísali, že knihy nekupujú.

Keďže najviac respondentov uviedlo, že knihy nakupujú podľa chuti a potreby, môžeme konštatovať, že danú situáciu môže ovplyvniť aj finančná situácia rodiny alebo chuť a potreba vzdelávania sa detí. Záleží aj na tom, aké záujmy majú deti respondentov a podľa toho rodičia pravdepodobne knihy nakupujú. Ak má dieťa záľubu v športoch, znamená to, že dieťa nepotrebuje až tak knihy, ako viac doplnky, ktoré ku danému športu patria. Deti, ktoré sú zamerané na umenie, techniku alebo prírodné vedy či iné odbory, zasa potrebujú rôznu literatúru a knihy vo väčšom množstve.

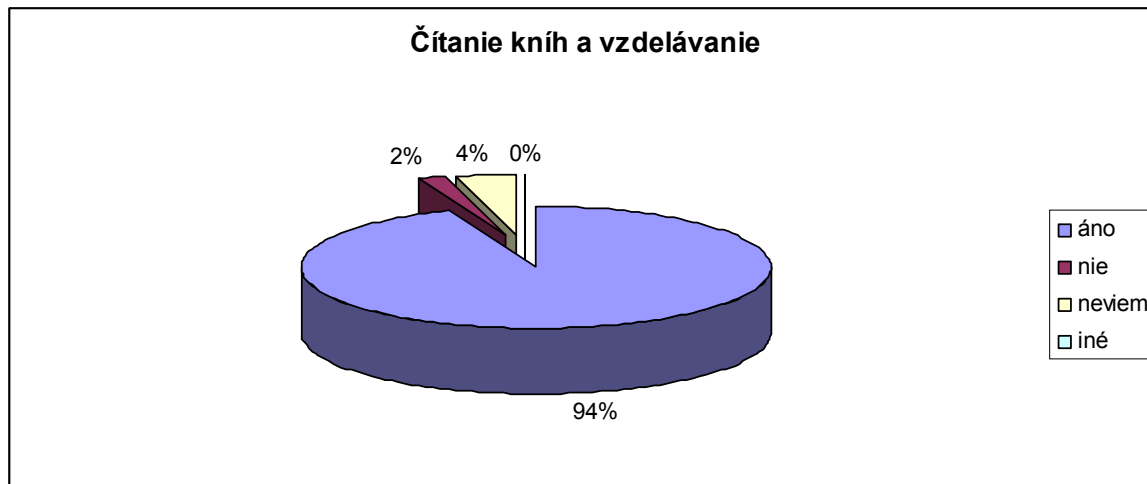
12. Môže podľa Vás čítanie kníh ovplyvniť vzdelávanie detí?

Tabuľka 16: Čítanie kníh a vzdelávanie

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 91 | 94 |
| nie | 2 | 2 |

| | | |
|--------|---|---|
| neviem | 4 | 4 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 16: Čítanie kníh a vzdelávanie



V tejto otázke nás zaujímal názor rodičov na súvislosť medzi čítaním kníh a vzdelávaním. Podľa 91 respondentov, čo je 94 %, môže čítanie kníh ovplyvniť vzdelávanie detí, dvaja rodičia, t.j. 2 %, uviedli možnosť neviem a štyria respondenti, čo sú 4 %, si myslia, že čítanie kníh nemá žiadny účinok na vzdelávanie sa detí.

Myslíme si, že ak dieťa vie správne a plynule čítať, môže mu to do značnej miery uľahčiť prípravu na vyučovanie a celkové vzdelávanie. Ak má dieťa problémy s čítaním, môže mať aj problémy v učení a stratí tak o učenie záujem, pretože sa mu môže v škole dariť menej. Práve preto je potrebné dbať o správne čítanie detí a v prípade, že sa v čítaní prejavia nejaké problémy alebo nedostatky, je potrebné zo strany pedagóga, ako aj iných odborníkov a v neposlednom rade aj rodičov, aby pomohli dieťaťu tieto nedostatky či problémy odstrániť alebo ich aspoň minimalizovať.

13. Ak áno, ako?

Aj táto otázka bola otvorená a respondenti do nej mohli vpisovať vlastné názory. Niektorí respondenti neuviedli žiadnu odpoveď, iní zasa uviedli aj viac ako jednu odpoveď. My preto uvidíme všetky odpovede, ktoré sme v dotazníkoch nachádzali. Najviac respondentov uviedlo, že čítanie podľa nich ovplyvňuje hlavne rozvoj slovnej zásoby - 42 odpovedí, 27 %, podľa 30 opýtaných, t.j. 19 %, ovplyvňuje rozvoj vedomostí a 18 rodičia, t.j. 12 % uviedlo všeobecný prehľad, rozhľad. Ostatné odpovede boli nasledovné:

- precvičenie gramatiky – 12 odpovedí, t.j. 8 %,
- rozvíjanie IQ – 12 odpovedí, t.j. 8 %,
- rozvoj komunikácie – 10 odpovedí, t.j. 6 %,
- predstavivosť – 10 odpovedí, t.j. 6 %,
- rozvoj pamäte – 8 odpovedí, t.j. 5 %,
- rozvoj fantázie – 6 odpovedí, t.j. 4 %,
- sloh – 4 odpovede, t.j. 3 %
- písanie diktátov – 2 odpovede, t.j. 1 %,
- rozvoj myslenia – 2 odpovede, t.j. 1 %.

Z odpovedí na uvedené otázky môžeme povedať, že väčšina respondentov má vlastnú rodinnú knižnicu a považujú čítanie pri vzdelávaní dieťaťa za dôležité, čím sa aj táto **hypotéza potvrdila**.

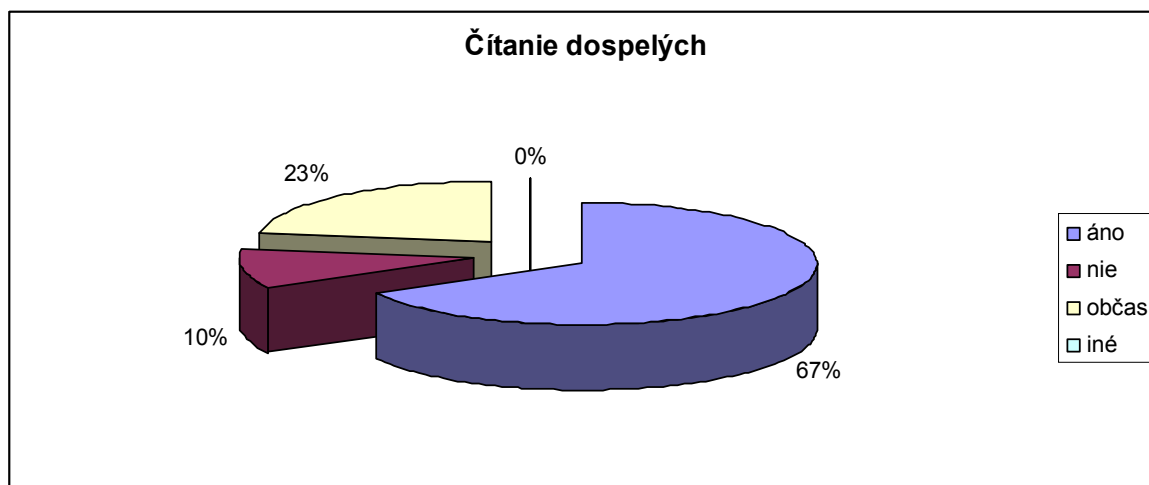
Hypotéza 4: Predpokladáme, že sa väčšina opýtaných rodičov považuje pre svoje dieťa za vzor v čítaní.

14. Čítate aj vy, akú literatúru?

Tabuľka 17: Čítanie dospelých

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 65 | 67 |
| nie | 10 | 10 |
| občas | 22 | 23 |
| iné | 0 | 0 |

Graf 17: Čítanie dospelých



Na túto otázku nám 65 respondentov, čo je 67 %, odpovedalo, kladne, čo znamená že čítajú. Odpoveď občas sme zaznamenali v 22 prípadoch, čo predstavuje 23 % a len desiat rodíčia, čo je 10 %, uviedli odpoveď nie, čo znamená, že nečítajú vôbec, skôr si pozrú nejaké informácie z domova a zahraničia v televízii.

Druhou časťou tejto otázky bola aj otázka, o akú literatúru ide, kde sme ale nezaznamenali žiadnu odpoveď. Môžeme však predpokladať, že u dospelých čitateľov ide hlavne o čítanie novín, časopisov alebo odbornej či náučnej literatúry. U žien to môžu byť aj romány.

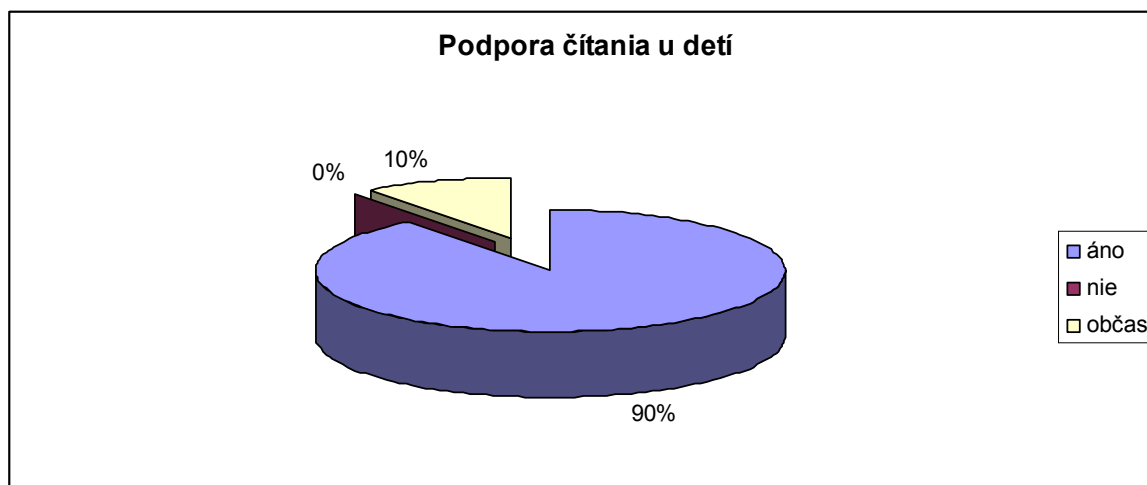
Aj napriek daným výsledkom môžeme skonštatovať, že väčšina respondentov číta, či už pravidelne alebo len občas.

15. Podporujete svoje deti k čítaniu kníh?

Tabuľka 18: Podpora čítania u detí

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 87 | 90 |
| nie | 0 | 0 |
| občas | 10 | 10 |

Graf 18: Podpora čítania u detí



Pomocou tejto otázky sme chceli zistiť, či naši respondenti podporujú svoje deti v čítaní. Až 87 rodičov, čo predstavuje 90 %, svoje deti v čítaní podporuje a len 10 respondentov, čo je 10 %, ich podporuje len občas. Keďže svoje deti v čítaní podporujú, môžeme konštatovať (aj z predchádzajúcich odpovedí na otázky v dotazníku), že ich podporujú hlavne spoločným čítaním, kúpou kníh, návštevou knižnice a podobne.

Podľa doterajších zistení si myslíme, že rodičom detí, ktoré navštevujú základné školy, kde sme rozdali dotazníky, záleží na rozvíjaní čítania ich detí a predpokladáme, že aj na ich celkovej vzdelanostnej úrovni. Veď aj na základe čítania sa rozvíja inteligencia človeka, pretože si rozvíja slovnú zásobu, všeobecný prehľad, človek je tvorivejším, má lepšiu predstavivosť a fantáziu.

Všeobecný prehľad si môžeme rozvíjať aj pomocou iných médií, ako sú napríklad televízia, rozhlas či internet, ale tieto médiá si človek nemôže vziať so sebou všade, na rozdiel od knihy, ktorú môžeme čítať na rôznych miestach a nezaberie nám až toľko veľa miesta. Kniha alebo rôzne noviny či časopisy môžu človeka sprevádzať na rôznych miestach a prečíta si ju vtedy, keď má na ňu čas a chuť.

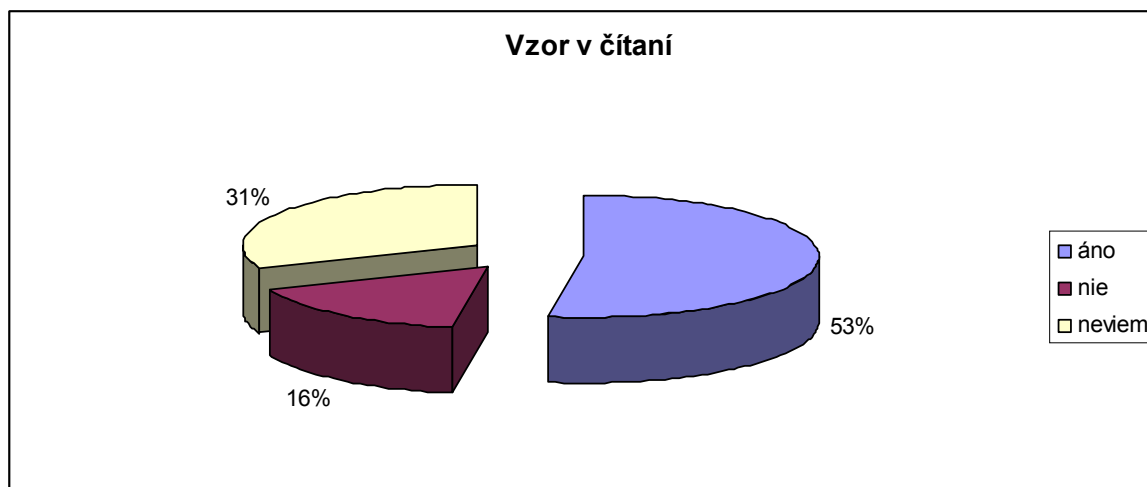
16. Považujete sa za vzor v čítaní pre svoje deti?

Tabuľka 19: Vzor v čítaní

| Možnosti | Počet | Percentá % |
|----------|-------|------------|
| áno | 51 | 53 |
| nie | 16 | 16 |

| | | |
|--------|----|----|
| neviem | 30 | 31 |
|--------|----|----|

Graf 19: Vzor v čítaní



V poslednej otázke nás zaujímalo, či sa naši respondenti považujú za vzor v čítaní pre svoje deti. Viac ako polovica – 51 rodičov, t.j. 53 %, uviedlo, že sa považuje za vzor v čítaní pre svoje dieťa. Záporne odpovedalo 16 rodičov, čo je 16 % a 30 respondentov, čo predstavuje 31 %, si neboli istí, či sú pre svoje dieťa vzorom v čítaní alebo nie.

Z výsledkov v poslednej tabuľke a grafe môžeme konštatovať, že viac ako polovica respondentov je pre svoje deti vzorom v čítaní, aj keď čo sa týka čítania, nemusí ísť stále o knihy, ale môžu to byť noviny aj časopisy. Dôležité je to, že deti svojich rodičov vidia čítať a aj na základe toho môžu mať o čítanie, ako aj o vzdelávanie väčší záujem. Ved' nie nadarmo sa hovorí, že dieťa sa vo väčšine prípadov snaží svojím konaním a správaním napodobňovať svojich rodičov. A takto to môže byť aj v prípade čítania.

Z uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že väčšina našich respondentov číta, podporuje svoje deti v čítaní a považuje sa za vzor pre svoje dieťa v čítaní, čím sa nám aj **posledná hypotéza potvrdila**.

Odporúčania

Na základe výsledkov, ktoré sme uviedli v predchádzajúcej kapitole môžeme povedať, že sa nám podarilo potvrdiť to, čo sme predkladali v našej práci a v jej teoretickej časti vyzdvihovali. Na základe analýz a interpretácii jednotlivých tabuliek a grafov sme dospeli k názoru, že rodinná knižnica má veľký význam pri vzdelávaní dieťaťa.

Preto by sme v tejto časti chceli ponúknuť niekoľko odporúčaní, ktoré by sa dali realizovať v praxi.

Pre rodičov:

- oboznamovať s knihami deti už od útleho veku,
- spolupracovať so školou pri výchove a vzdelávaní,
- byť vzorom pre deti v čítaní,
- vo voľnom čase sa venovať rozhovorom o prečítaných knihách,
- vybaviť domácu knižnicu dostatočným množstvom kníh (podľa možnosti),
- venovať sa spoločnému a hlasnému čítaniu v rodine,
- poskytnúť deťom priestor a čas pri výbere kníh,
- ak rodina nemá dostatočné množstvo prostriedkov na vytvorenie vlastnej rodinnej knižnice, umožniť deťom návštevu školskej alebo mestskej/obecnej knižnice.

Pre pedagógov:

- motivovať deti k čítaniu,
- pravidelne podnecovať deti k čítaniu,
- neustále vyzdvihovať význam knihy a čítania v živote človeka,
- zvyšovať čitateľskú gramotnosť detí,
- vzbudzovať záujem detí o knihy aj pomocou dramatizácie a tvorivého čítania,
- využívať medzipredmetové vzťahy na vyučovaní slovenského jazyka a literatúry.

Pre pracovníkov mestských knižníc

- realizovať zaujímavé besedy pre deti,

- v prípade potreby poradiť deťom s výberom kníh.

ZÁVER

Nie raz sa stretávame v živote s názorom, že základom pre optimálny vývin jedinca je bezkonkurenčne rodina. Je nám jasné, že nie všetky deti majú možnosť vyrastať v rodine, ktorá je harmonická a milujúca. Také dieťa potom prichádza okrem iného aj o osvojenie si životných zručností, ktoré sú zdrojom lepšej orientácie v živote

Výchova má pevné postavenie vo sfére voľného času. Voľný čas vlastne predstavuje sféru, kde má výchova monopolné postavenie. Každá aktivita, ktorá je realizovateľná vo voľnom čase, je zároveň výchovnou aktivitou – mení a vychováva človeka. Zanecháva v ňom zreteľnú stopu, ktorá zostáva roky, možno aj celý život. Je chybou myslieť si, že vychovávať je možné len deti a mládež.

Keďže voľný čas naplníme aktivitami dobrovoľnými, pre nás prospešnými, znamená to, že voľný čas je pre každého užitočný. Vo voľnom čase je potrebné vyberať si vhodné aktivity, ktoré rozvíjajú osobnosť dieťaťa. Jednou z týchto aktivít môže byť aj čítanie.

Keď rodičia, starí rodičia alebo súrodenci dieťaťa čítajú, deje sa dôležitá vec. Deti začínajú chápať, aké sú knihy dôležité, akú radosť môže čítanie prinášať, ako sa zázraky, sny, príšery, hrdinovia a nepredstaviteľné miesta môžu stať súčasťou nášho života, ako nás môžu nadchnúť, nastrašiť alebo poučiť. Čítaním dávame malým deťom najavo, aký význam čítaniu priradujeme my, dospelí. V čase televízie a počítačových hier sa na knihy často zabúda. Je na rodičoch, aby čítaním svojim deťom ukázali, akú hodnotu čítaniu a knihám priradujú.

Výsledky výskumov v oblasti gramotnosti na celom svete sú veľmi konzistentné v tvrdení, že je veľmi dôležité deťom nahlas čítať. Existuje množstvo dôkazov o tom, že deti, ktoré vyrástli v prostredí podporujúcom gramotnosť, t.j. v prostredí, v ktorom si rodičia vážia knihy a tlač a sami radi čítajú, tam, kde sa deťom číta a kde idú rodičia dobrými čitateľskými návykmi svojim deťom vzorom, prichádzajú do školy lepšie pripravené na ďalšie učenie a dosahujú lepšie výsledky v škole. Okrem toho, deti vyrastajúce v takomto prostredí čítajú aj ako dospelí a čítanie im prináša radosť po celý život.

Dúfame, že sa nám touto prácou podarilo splniť vopred vytýčený cieľ a v dostatočnej miere sme poukázali na význam knihy, čítania a rodinnej knižnice pri formovaní osobnosti dieťaťa, aj ako na potenciál stimulujúci vzdelávanie detí.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BRŤKA, J., HALAJ, J. 1981. *Didaktika čítania a písania*. Bratislava : SPN. 1981.
- ČÁP, J. 1990. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Prvé vydanie. Praha : SPN, 1990. 292 s. 80-04-22967-0.
- DUNOVSKÝ, J. et al. 1999. *Sociální pediatrie*. Praha : Grada Publishing, 1999. 279 s. ISBN 80-7169-254-9.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- GÁBOROVÁ, E. 1997. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov : PF, 1997. 148 s. ISBN 80-88885-15-9.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : ENIGMA, 2008, 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- GOGOVÁ, E., KROČKOVÁ, Š., KURINCOVÁ, V. 1995. *Sociológia výchovy. Vybrané kapitoly*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1995.
- HALADA, J., 1993. *Člověk a kniha*. Praha : KAROLINUM, 120s. ISBN 80-7066-767-2.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HLÁSNA, S. et al. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
- HRDINAKOVÁ, L. 2005. *Literatúra a dieťa 21. storočia*. In FOBEROVÁ, L. *Knihy v 21. storočí*. Opava : FPF SU, 2005.
- JAKABČIČ, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KAČÁNI, V. 2004. et al. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.

- KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS, 2005. 198 s. ISBN 80-89018-85-8.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001.
- KOMINAREC, J., ŠUŤÁKOVÁ, V., DARGOVÁ, J. 2005. *Základy pedagogiky (Vybrané pedagogické problémy)*. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2005. 138 s. ISBN 80-88885-44-2.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. 223. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1.vyd. Bratislava : UK, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007. 165 s. ISBN 978-80-8082-145-6.
- KRAUS, B., POLAČKOVÁ, V. *Človek, prostredie, výchova*. Brno : Paido, 2001. 90 s. ISBN 80 -7315 -004- 2.
- LOVASOVÁ, L. – HANUŠOVÁ, J. – HELLEBRANDOVÁ, K. 2005. *Děti a jejich problémy*. Praha: Linka bezpečí, 2005. 142 s. ISBN 80-239-4482-7.
- MATĚJČEK, Z. 2000. *Po dobrém, nebo po zlém?* Piate vydanie. Praha : Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003.
- MISTRÍK, J. 1999. *Jazyk a řeč*. Bratislava : Mladé letá, 1999.
- NOVÁKOVÁ, M. 1991. *Pedagogická diagnostika čítania*. In Komenský, r. 115, 1990/91, č. 5, s. 264.
- OPRAVILOVÁ, E. et al. 1998. *Pedagogika I*. Prvé vydanie. Bratislava : SPN, 1998. 205 s. ISBN 80-08-00067-8.
- PARDEL, T. 1966. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava : SPN, 1966.
- PŘÍHODA, V. 1967. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha : SPN, 1967. Učebné osnovy SJ a L pre 5. až 9. ročník ZŠ. Bratislava : MŠ SR, 1997.

- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004, 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PETRASOVÁ, A. 2003. *Využitie stratégie Eur ako prostriedka eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov : MPC, 2003.
- ROZINAJOVÁ, H. *Pedagogika pre rodičov*. Prvé vydanie. Martin : Osveta, 1988. 267 s.
- SOPÓCI, J., BÚZIK, B. 2006. *Základy sociológie*. Bratislava : SPN, 2006. 140 s. ISBN 80-10-00917-2.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2006. *Teória a prax rodinnej edukácie (z rodiny do života)*. Bratislava: Sapientia, 2006. 210 s. ISBN 80-89229-01-8.
- TOKÁR, M. 2002. *Obrázkové príbehy*. Prešov : PU, 2002.
- TOKÁR, M. 1996. *Kontexty umeleckej ilustrácie*. Prešov: Vydavateľstvo CUPER, 1996, 243 str. ISBN 80-901139-9-0.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2002. *Teória výchovy. (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica : PgF UMB, 2002, 133 s. ISBN 80-8055-718-7.
- VIŠŇOVSKÝ, E., KAČÁNI, V. et al. 2000. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : Svornosť, 2000. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ŽILKOVÁ, M. 1999. *Dieťa v kontexte postmodernity*. Nitra : FF UKF, 1999.

Iné zdroje

HAJTMÁNKOVÁ, M., PAULINYOVÁ, L. 2010. Programové vyhlásenie IASL o školských knižniciach. [on line] [cit. 2011.03.03] Dostupné na internete:

<http://www.infolib.sk/index/podstranka.php?id=368>

KAČINOVÁ, V. a kol. 2005. Mediálna výchova učebné texty pre 8. ročník ZŠ I. a II. časť. [on line] [cit. 2011.03.03] Dostupné na internete:

<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/medialvych/ut8.pdf>

KONÍČKOVÁ, J., 2010, Kniha v rodine s deťmi. [on line] [cit. 2011.03.03] Dostupné na internete: <http://www.slovenskyjazyk.com/news/kniha-v-rodine-s-detmi/>

MARTANČÍK, F. 2010. Význam vynálezu kníhtlače pre vývoj spoločnosti. [on line] [cit. 2011.03.03] Dostupné na internete: <http://www.polygrafia-fotografia.sk/1314>

STANISLAVOVÁ, Z., 2005. Tvorba pre deti a mládež. [on line] [cit. 2011.03.03] Dostupné na internete: <http://www.litcentrum.sk/35009>

Zákon č. 183/2000 Z. z. o knižniciach, o doplnení zákona Slovenskej národnej rady č. 27/1987 Zb. o štátnej pamiatkovej starostlivosti a o zmene a doplnení zákona č. 68/1997 Z. z. o Matici slovenskej v znení neskorších predpisov

PRÍLOHY