

# Roditeljska svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti

---

Stolić, Nera

Master's thesis / Diplomski rad

2022

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:591895>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-11-17**



*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Roditeljska svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti

Nera Stolić

Zagreb, rujan, 2022.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Roditeljska svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti

Nera Stolić

prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Zagreb, rujan, 2022.

### Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Roditeljska svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti* i da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Nera Stolić

Mjesto i datum: Zagreb, 16.9.2022.

## Zahvala

Zahvaljujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Mirjani Lenček na stručnom vodstvu, savjetima, trudu i vremenu koje je uložila.

Zahvaljujem svojim prijateljima koji su mi bili podrška tijekom izrade mog diplomskog rada.

Najveća zahvala ide mojoj obitelji, a posebno onima bez kojih ne bih bila tu gdje jesam – mami i tati. Hvala za bezuvjetnu ljubav, podršku i razumijevanje.

Još jedna utakmica je iza nas.

## **Sažetak**

### **Roditeljska svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti**

Nera Stolić

Prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Logopedija

Rana pismenost označava sve vještine koje se odnose na pismenost, a koje se usvajaju u periodu prije formalnog obrazovanja. Sastavnice rane pismenosti su fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova. Razdoblje rane pismenosti je od visokog značaja za akademski uspjeh pojedinca, a utječe i na druge životne aspekte. S obzirom da se radi o predškolskom periodu, najveći dio vremena djeca provode sa svojim roditeljima. Upravo oni imaju veliku ulogu u razvoju vještina rane pismenosti. Cilj ovog rada je prikazati dosadašnje spoznaje o roditeljskom sudjelovanju u poticanju rane pismenosti te njihove informiranosti o načinima poticanja rane pismenosti. Struktura rada sadrži teorijsku osnovu o pismenosti, ranoj pismenosti i njenim komponentama te prikaz istraživanja roditeljskog sudjelovanja u aktivnostima rane pismenosti. Roditeljsko obrazovanje ima utjecaj na samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti u poticanju rane pismenosti kod svoje djece. Visokoobrazovani roditelji više vjeruju u vlastitu sposobnost poticanja pismenosti, ali niskoobrazovani roditelji pokazuju velik trud u poticanju svoje djece upravo zbog toga što žele da njihova djeca budu uspješnija nego što su oni sami. Visokoobrazovani roditelji su više orijentirani na zabavne aktivnosti poticanja rane pismenosti, dok niskoobrazovani roditelji više pažnje posvećuju direktnom podučavanju i nabavi radnih materijala. Svakako je potrebno da roditelji postanu što svjesniji važnosti svoje uloge u djetetovom razvoju pismenosti. Pritom su stručnjaci, poput logopeda i odgojitelja, odgovorni za podizanje svjesnosti o važnosti poticanja rane pismenosti.

Ključne riječi: rana pismenost, svjesnost, roditelji

## **Summary**

### **Parental awareness of the importance of encouraging early literacy**

Nera Stolić

Prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Speech and Language Pathology

Early literacy implies all skills related to literacy which are acquired during the period before formal education. Components of early literacy are phonological awareness, vocabulary, narration, print motivation, print awareness and letter knowledge. The period of early literacy is extremely important for the academic success of the individual, but it also affects other aspects of life. Considering the fact that the specified period is preschool period, children spend most of their time with their parents. Because of that, parents play major role in the development of early literacy skills. The aim of this research is to provide an overview of the scientific literature about parental participation in encouraging early literacy and also about parental level of information about ways to encourage early literacy. The structure of this research consists of theoretical basis of literacy, early literacy, early literacy components and overview of researches about parental involvement in the activities of early literacy. Parental education affects their self-confidence and their feeling of capability of encouraging early literacy. Highly educated parents have more faith in their own capability in contrast to parents who have poor education. The latter parents engage significantly because they want their children to be more successful than themselves. Highly educated parents provide fun early literacy activities and poorly educated parents provide more work materials and are oriented to direct teaching. It is absolutely necessary for parents to become more aware of their own importance in their child's literacy development. Experts, such as speech and language pathologists and kindergarten teachers, are responsible for raising awareness about the importance of encouraging early literacy skills.

Keywords: early literacy, awareness, parents

## Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Cilj rada.....	2
3. Pregled nekih dosadašnjih spoznaja.....	2
3.1. Pismenost.....	2
3.2. Rana pismenost.....	3
3.3. Roditelji i rana pismenost.....	7
3.3.1. Roditeljski stavovi o načinima poticanja rane pismenosti.....	11
3.3.2. Roditeljsko poticanje rane pismenosti kod dojenčadi.....	12
3.3.3. Svjesnost o tisku, interes za tisak i uloga roditelja.....	13
3.3.4. Fonološka svjesnost i uloga roditelja.....	15
3.2.5. Poznavanje slova, izranjajuće pisanje i uloga roditelja.....	17
3.2.6. Rječnik i uloga roditelja.....	19
3.3.7. Pripovijedanje i uloga roditelja.....	20
3.4. Zajedničko čitanje i uloga roditelja.....	22
3.4.1. Dijaloško čitanje.....	30
4. Zaključak.....	32
5. Popis literature.....	34



## 1. Uvod

Rana pismenost označava sve vještine koje se odnose na pismenost, a koje se usvoje u periodu prije formalnog obrazovanja. Iako je to termin kojeg nužno ne susrećemo u svakodnevnom životu, ne znači da djeca nisu svakodnevno okružena aktivnostima koje potiču ranu pismenost. S obzirom na to da se radi upravo o periodu prije početka formalnog obrazovanja, glavnu ulogu u poticanju rane pismenosti imaju roditelji. Razina njihove svjesnosti o važnosti poticanja rane pismenosti ovisi o brojnim čimbenicima poput roditeljske dobi, obrazovanja, spola i drugih sličnih obilježja. Roditelji djeluju intuitivno u pogledu poticanja rane pismenosti. S obzirom na razlike u odgovornosti, osjetljivosti i stavovima roditelja, kod nekih je uključenost u aktivnosti pismenosti veća, dok je kod drugih manja. Upravo se u razdoblju rane pismenosti stvara temelj daljnjeg opismenjavanja te je zaista važno da roditelji iskoriste priliku koja im je pružena te omoguće svom djetetu ostvarenje punog potencijala.

## 2. Cilj rada

Cilj ovog rada je prikazati dosadašnje spoznaje o roditeljskom sudjelovanju u poticanju rane pismenosti te njihove informiranosti o načinima poticanja rane pismenosti. Definirat će se pismenost, rana pismenost i njene komponente te će se prikazati rezultati dosadašnjih istraživanja o važnosti poticanja rane pismenosti te o roditeljskoj uključenosti u istu. Na temelju navedenog nastojat će se zaključiti o čemu ovisi razina roditeljske svjesnosti o važnosti poticanja rane pismenosti.

U radu će se nastojati odgovoriti na pitanja o utjecaju roditeljskog obrazovanja na njihovu svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti i roditeljskih stavova na njihovu svjesnost o važnosti poticanja rane pismenosti.

## 3. Pregled nekih dosadašnjih spoznaja

### 3.1. Pismenost

Pismenost je koncept koji je naizgled jednostavan za definiranje. Ipak, mnoštvo je raznolikih definicija koje nam nude različite perspektive pismenosti. Kako navodi Grginič (2007), pismenost je kompleksan proces koji se može definirati na uži i širi način. Najosnovnija definicija pismenosti je čovjekova sposobnost čitanja i pisanja. Mnogi autori su tu definiciju proširili pa je, primjerice, Cenčič (2000; prema Grginič, 2007) u nju dodala govorenje i slušanje. Ipak, definicija pismenosti zahtijeva nešto širu perspektivu s obzirom da je čovjek društveno biće koje svoje vještine koristi svrhovito. Tako su, primjerice, Wildová i Kropáčková (2015) navele kako se pismenost odnosi na set vještina i sposobnosti za uporabu pisanog jezika u, primjerice, komunikacijske, zabavne i edukacijske svrhe. Dakle, ne odnosi se samo na dekodiranje riječi, nego i na razumijevanje, mogućnost kritičkog osvrta i iskorištavanje informacija iz teksta. McLane i McNamee (1990) su u definiciju pismenosti uključili i ponašanja, pretpostavke i očekivanja o pisanju i čitanju te o tome koliko su te vještine vrijedne. Dodaju da je pismenost intelektualni uspjeh individualca, ali ujedno i oblik kulturalnog znanja koje omogućava sudjelovanje u skupinama i aktivnostima koje uključuju pisanje i čitanje. Pismenost je slično definirana i prema Programu za međunarodnu procjenu učeničkih znanja i

vještina (*Programme for International Student Assessment - PISA*). PISA je najveće svjetsko istraživanje u obrazovanju koje je pokrenula Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), a bavi se prikupljanjem podataka o znanju i kompetencijama mladih. PISA nudi jednu od najširih definicija pismenosti, a uključuje razumijevanje, uporabu, procjenu teksta te osvrt na tekst s ciljem ostvarivanja ciljeva pojedinca, razvoja znanja, potencijala i društvenog sudjelovanja (Mo, 2019). Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu (UNESCO) definira pismenost kao sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, interpretiranja, stvaranja, komuniciranja i računanja koristeći tiskane i pisane materijale koji su povezani s različitim kontekstima (<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>; preuzeto 4.8.2022.). Uključuje kontinuum učenja u svrhu ostvarivanja individualnih ciljeva, razvoja znanja i potencijala te potpunog sudjelovanja u društvu.

Važno je napomenuti kako je pismenost kompleksan multidimenzionalan pojam koji uključuje lingvističku, kognitivnu, sociokulturalnu, razvojnu i edukacijsku dimenziju (Kucer, 2009). Isti autor navodi kako su čitanje i pisanje zapravo događaji pismenosti koji uključuju sve dimenzije. One ne moraju biti jednako zastupljene, ali su sve prisutne. Kad osoba nauči učinkovito koristiti sve dimenzije, ona postaje pismena.

Razvojno gledajući, razlikujemo period predpismenosti koji uključuje dob od rođenja do 6. godine života, a zatim period čitajuće pismenosti koji se proteže kroz razdoblje osnovnog obrazovanja. Taj period uključuje i razdoblje prvog i drugog razreda osnovne škole u kojem se javlja početno čitanje. Naposljetku, period od petnaeste godine života pa nadalje nazivamo razdobljem funkcionalne pismenosti (Wildová i sur., 2015).

### 3.2. Rana pismenost

Prilikom polaska u školu, djeca imaju već usvojena određena znanja i predvještine čitanja i pisanja koje nadograđuju kroz formalno obrazovanje. Razina tih znanja i vještina razlikuje se od djeteta do djeteta. To ovisi prvenstveno o iskustvima kojima je dijete bilo izloženo u predškolskom periodu. Posebno su važne one aktivnosti kojima se potiče pismenost. Dakle, proces opismenjavanja započinje puno prije formalnog obrazovanja te je upravo taj rani period od iznimne važnosti jer predstavlja temelj za daljnje opismenjavanje.

Scarborough (1998) definira ranu pismenost kao preduvjete koje dijete stječe prije formalnog obrazovanja, a koji su bitni za usvajanje čitanja. Rana pismenost označava znanje, vještine i

predispozicije za učenje čitanja i pisanja, a koje se usvajaju prije formalnog početka opismenjavanja. Odnosi se na fonološku svjesnost, rječnik, naraciju i poznavanje slova. Prema Neuman (2002), postoje tri osnovne kategorije rane pismenosti, a to su oralno jezično razumijevanje, fonološka svjesnost i znanje o tisku. Dodatno ističu i motivaciju za tisak. Caspe (2009) navodi kako većina poznatih definicija rane pismenosti istu dijeli na dvije povezane dimenzije; jezične vještine i vještine vezane uz tisak. Justice i Ezell (2001) naglašavaju kako su fonološka svjesnost i svjesnost o tisku glavne karike u razvoju pismenosti.

Kuvač Kraljević i Lenček (2012; prema Lenček i Užarević, 2016) navode osnovne vještine i znanja rane pismenosti, a to su: fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova.

Oblikovanje koncepata i vještina čitanja i pisanja je dinamički proces (National Research Council 1998, 2000; prema Roskos, Christie, Richgels, 2003). Dakle, usvajanje pismenosti je razvojni kontinuum koji počinje rano u djetinjstvu, bez jasnog prijelaza pri usvajanju čitanja u punom smislu te riječi i ne usvaja se po principu „sve ili ništa“ (Lonigan i Whitehurst, 1998). Zbog navedenih karakteristika pismenosti, često se navodi i pojam izranjajućeg čitanja i pisanja. Lonigan i sur. (1998) navode kako je izranjajuće čitanje i pisanje dio rane pismenosti, a ono označava pretvaranje djeteta da čita i piše te pisanje pojedinačnih slova. Osim toga, označava i prepoznavanje poznatih natpisa na temelju slike riječi, dakle ne uključuje prepoznavanje komponenti manjih od riječi.

Osim jezičnih vještina, tijekom aktivnosti koje potiču pismenost djeca vježbaju i svoje socioemocionalne kompetencije. Dječji socioemocionalni razvoj je bolji što se ranije i kvalitetnije krene s aktivnostima poticanja pismenosti smatraju Wirth, Ehmig i Niklas (2022). Razlog tome je što se prilikom čitanja i razgovora o sadržaju razvija dječja emocionalna komponenta razvoja. Vještine rane pismenosti imaju pozitivan utjecaj na socioemocionalno učenje. S druge strane, autori Thompson i Happold (2002) tvrde kako socioemocionalni razvoj utječe na uspjeh u aktivnostima rane pismenosti. Razlog leži u tome što dijete mora biti zainteresirano za aktivnost, imati dovoljno samopouzdanja i samokontrole kako bi uspješno savladalo izazove u razvoju pismenosti. Možemo zaključiti kako su socioemocionalni razvoj i razvoj pismenosti uzajamno povezani.

Obično se navedene vještine uredno razvijaju većinom u obiteljskom okruženju, a obrazovne aktivnosti koje prirodno nastaju u okviru doma i obitelji nazivamo obiteljskom pismenosti (Grginič, 2007). Glavni cilj ovog perioda je motivirati dijete, odnosno stvoriti pozitivan odnos

djeteta s pisanim jezikom te tako poduprijeti razvoj vještina koje su temeljne za razvoj čitanja i pisanja (Wildová i sur., 2015). Znanja i vještine koje se odnose na pismenost, a koje dijete ima na početku prvog razreda u snažnoj su vezi s djetetovim kasnijim akademskim uspjehom. Djeca predškolske dobi kojima manjkaju vještine rane pismenosti vrlo vjerojatno će naići na teškoće tijekom formalnog obrazovanja (Justice i sur., 2001). Ovu tvrdnju potvrđuje činjenica da djeca koja imaju teškoće u učenju čitanja vrlo vjerojatno nikada neće u potpunosti dosegnuti akademski uspjeh djece koja nisu imala teškoće (Baydar, Brooks–Gunn i Furstenberg, 1993).

Okolina koja potiče pismenost, roditeljska odgovornost, osjetljivost i njihova očekivanja značajno su povezani s djetetovim *outside-in* vještinama koje uključuju sve ono što podupire djetetovo razumijevanje riječi, a to su vokabular, konceptualno znanje te razumijevanje strukture priče (Whitehurst i Lonigan, 1998). Tijekom predškolskog perioda te su vještine značajno povezane s *inside-out* vještinama koje podrazumijevaju fonološku svjesnost i poznavanje slova koje podupiru vezu slovo-glas (Whitehurst i sur., 1998). Navedene vještine imaju snažni međusobni utjecaj na pismenost u predškolskoj dobi, ali njihova veza slabi kroz prvi i drugi razred osnovne škole. Obiteljski faktori direktno utječu na predškolske *outside-in* vještine, a indirektno na *inside-out* vještine. Zajedničko čitanje utječe na ekspresivni vokabular, dok rima, igre riječima i glasovima te izloženost abecedi utječe na fonološku svjesnost. Samim time, *outside-in* vještine nemaju direktnu ulogu u vještini čitanja u kasnijoj dobi, ali *inside-out* imaju snažan utjecaj na navedenu sposobnost. Zbog svega navedenog, autori Storch i Whitehurst (2001) tvrde kako se većina teškoća čitanja može prevenirati tako da se djecu u mlađoj dobi izloži okolini koja potiče jezični razvoj i razvoj pismenosti, odnosno predvještine čitanja i pisanja.

Autori Kirby i Hogan (2008) te Payne, Whitehurst i Angell (1994) tvrde da socioekonomski status (SES) ne može samostalno objasniti zašto neki roditelji potiču ili ne potiču ranu pismenost svoje djece. Obiteljski SES je, prema autorima Alexander i Entwisle (1988; prema Whitehurst i sur., 1998), jedan od najboljih prediktora školskog uspjeha na početku prvog razreda. U prilog tome govori i da djeca iz obitelji niskog SES-a kreću u školu manje spremni od djece s visokim SES-om te kasne kroz cijelo školovanje (Stevenson i Newman, 1986). Ipak, Snow (1993) navodi kako su mnoga djeca iz obitelji radničke klase postala uspješna u čitanju.

Djeca iz obitelji s niskim SES-om najčešće su izložena drugačijem načinu komunikacije, u odnosu na djecu iz obitelji s višim SES-om. Komunikacija kojoj su izloženi obično sadrži manji broj riječi i iskaza, siromašniji vokabular te rjeđi direktivni govor (Rowe, 2008). Također, roditelji koji imaju nižu razinu obrazovanja imaju i tradicionalnije percepcije opismenjavanja.

Preferiraju strukturiraniji pristup opismenjavanja (Fitzgerald i sur., 1991; prema Lynch, Anderson, Anderson i Shapiro, 2006), direktno podučavanje (Sonnenschein i sur., 1997) te podučavanje koje je izvedbeno orijentirano (Stipek, Milburn, Clements i Daniels, 1992). Roditelji koji više teže metodama direktnog podučavanja manje čitaju djeci, ali češće koriste radne vježbenice i slične materijale (Stipek i sur., 1992). Autori Foy i Mann (2003) naglašavaju da je kvaliteta obiteljskog okruženja često povezana s djeci dostupnim materijalima kao što su knjige te materijali za crtanje i pisanje. Primjeri aktivnosti koje potiču ranu pismenost su pisanje čestitki, slaganje drvenih slova, itd. Djeca koja su okružena ovakvim materijalima imaju znatno razvijenije vještine rane pismenosti u odnosu na djecu kojoj su takvi materijali nedostupni (Saracho, 2002). Roditelji opismenjavaju svoju djecu ovisno o vlastitim stavovima o tome koji je način bolji (Stipek i sur., 1992).

Segmenti rane pismenosti poput čitanja, količine knjiga u kući i posjeta knjižnici značajno su povezani s receptivnim rječnikom i poznavanjem slova (Frijters, Barron i Brunello, 2000). Receptivni rječnik nema poseban utjecaj na pismenost u prvom i drugom razredu, ali fonološka svjesnost i poznavanje slova te uspješnost u ovladavanju vezom slovo-glas ima itekakvu ulogu (Evans, Shaw i Bell, 2000).

Frijters i sur. (2000) i Burgess, Hecht i Lonigan (2002) proveli su istraživanja koja su pokazala da je rana pismenost povezana s čitanjem riječi u dobi od pet i šest godina. Navedena istraživanja potvrđuju da je poticanje rane pismenosti, a posebno čitanje djeci, od iznimne važnosti, no ekspresivni rječnik i fonološko procesiranje također imaju utjecaj na kasnije čitanje.

Ukoliko dođe do problema u razvoju rane pismenosti važno je intervenirati jer time možemo smanjiti eventualne teškoće u čitanju kroz formalno obrazovanje (Snow, Burns i Griffin, 1999, Ezell i sur., 2000). Stručnjaci koji su odgovorni za razvoj rane pismenosti, odnosno za prepoznavanje teškoća i interveniranje su logoped i odgojitelj (Ezell i sur., 2000; Justice i sur., 2001). Nažalost, ne postoji puno testova za mjerenje rane pismenosti pa nije uvijek lako procijeniti na kojoj se razini pismenosti nalazi dijete (Justice i sur., 2001). Jedan od testova za procjenu rane pismenosti je The Preschool Word and Print Awareness assessment (PWPA), a njegova autorica je Marie Clay. Sastoji se od pitanja vezanih za znanje o tisku, pravila o čitanju i izranjajuće znanje o riječima, slovima i drugim simbolima tiska. Svrha ovog testa je otkriti teškoće početnog čitanja (Clay, 1979; prema Justice i sur., 2001).

### 3.3. Roditelji i rana pismenost

1970ih godina učitelji nisu željeli uključivati roditelje u djetetovu poduku jer su smatrali da nisu dovoljno obrazovani za to te da mogu napraviti više štete nego koristi (Ryan, 2000). Osim toga, dodatno podučavanje roditelja oduzelo bi im dosta vremena kojeg nisu imali. Danas znamo da suradnja s roditeljima može samo pridonijeti djetetovom razvoju. Uključenost roditelja u aktivnosti pismenosti pridonosi socijalnom i emocionalnom razvoju djeteta, razvija veću razinu otpornosti na stres, doprinosi većem životnom zadovoljstvu, boljem psihičkom zdravlju, većoj toleranciji i uspješnijim vršnjačkim odnosima. Roditeljska uključenost je zapravo glavna karika u razvoju djetetove pismenosti. Ipak, često roditelji nisu sasvim sigurni kako bi se točno trebali uključiti i na koji način pomoći svom djetetu.

Nerijetko je mišljenje kako djecu ne treba „opterećivati“ čitanjem i pisanjem prije nego su uključena u školski sustav. Pritom se obično smatra da termin *rana pismenost* podrazumijeva isključivo učenje slova, čitanja i pisanja. Kako je već navedeno, rana pismenost ne odnosi se isključivo na navedene, već i na znatno niže aktivnosti.

Iako se čini da se kod neke djece čitanje i pisanje javi odjednom, bez posebnog napora, to ipak nije u potpunosti tako. McLane i sur. (1990) navode kako djeca čiji članovi obitelji aktivno čitaju i pišu, imaju veliki interes upravo za te vještine pa možemo zaključiti da razvoj pismenosti ima društvenu podlogu (McLane i sur., 1990).

Autori Foy i sur. (2003) ističu tri bitna aspekta obiteljske okoline pomoću kojih mogu bitno utjecati na djetetov jezični razvoj i razvoj rane pismenosti. Kao takve navode zajedničko čitanje djeteta i roditelja, roditeljsko uvjerenje o važnosti zajedničkog čitanja te učestalost roditeljske uporabe knjiga. Također, od iznimnog je značaja način kojim se roditelj obraća djeci. Prije svega, potrebno je produljivati i preoblikovati djetetove iskaze u ispravnije i bogatije rečenice. To možemo činiti u svakodnevnom razgovoru, prilikom poticanja pripovijedanja, opisivanja slika i sl. Isto tako, bitno je igrati se s djetetom prilikom čega je potrebno poticati simboličku igru. Kao kruna svega navedenog, ključno je da dijete vidi roditelja kako radi upravo ono što potiče i kod djeteta, a to su radnje poput čitanja, pisanja i sl. (Snow i sur., 1999). Kvantiteta i kvaliteta zajedničkog čitanja kao i dob u kojoj se djeci počelo čitati snažni su prediktori djetetove izranjajuće pismenosti, jezičnog razvoja i razumijevanja pročitano (Bus, Van Ijzendoorn i Pellegrini, 1995, Reese i Cox, 1999). U meta-analizi koja je uključila 29 istraživanja, dječja izloženost zajedničkom čitanju i tisku u predškolskom periodu bila je zaslužna za 8% varijance u dječjim jezičnim ishodima poput jezičnog razvoja, izranjajuće

pismenosti i postignuća u čitanju, a rezultati su bili konzistentni u svim socijalnim grupama (Bus i sur., 1995).

Prema Burgess i sur. (2002) razlikujemo aktivnu i pasivnu dimenziju obiteljske okoline. Aktivna dimenzija uključuje situacije poput zajedničkog čitanja, pjevanja pjesmica, slaganja rima, posjećivanja knjižnica i kazališta. Drugim riječima, uključuje sve one situacije u kojima dijete ima aktivnu ulogu. Suprotno tome, pasivna dimenzija podrazumijeva sve one aktivnosti u kojima dijete nema aktivnu ulogu, odnosno one u kojima glavnu ulogu imaju roditelji. Ta uloga podrazumijeva njihov stav o tome koliko je čitanje važno te vještinu ispravnog usmjeravanja djece u pismenost. Također, uključuje i nabavu materijala za čitanje. Ono što se kroz tu pasivnu ulogu potiče jest stvaranje emocionalne veze između djeteta i čitanja, pri čemu je posrednik upravo roditelj. On je odgovoran za pojavu intrinzične motivacije za čitanje u djetetu. Kad dijete vidi da roditelj često čita, čitanje postane nešto posve uobičajeno, dio svakodnevice. Na taj način stvara pozitivan stav prema čitanju. Kad roditelj uključi i dijete u čitanje, koje tada iskusi pozitivne emocije, razvija se intrinzična motivacija (McKenna, 1994). Pasivna uloga djeteta je u tome što se ono nalazi u okolini koja potiče njegovu pismenost. Djeca koja imaju intrinzičnu motivaciju za čitanje postižu bolje rezultate u čitanju (Wigfield i sur, 1996). Prema tome, iznimno je važno da roditelji motiviraju svoju djecu na čitanje te im ne predstavljaju čitanje kao nešto što se „mora“ ili pak kao kaznu. Roditelji koji smatraju da je čitanje važan izvor užitka svoje vjerovanje prenijeli su i na svoju djecu. Scher i Baker (1994) navode kako takvi roditelji imaju djecu čija je motivacija značajno veća od motivacije djece čiji roditelji ne uživaju u čitanju. Ipak, nisu dokazali da su učestalost posjeta knjižnici, izloženosti tisku te interakcija s knjigama statistički značajne za razvoj intrinzične motivacije za čitanjem. Autorice Fekonja-Peklaj i Marjanovič-Umek (2011) ne slažu se s tom tvrdnjom te navode da su djeca čije majke češće potiču jezičnu uporabu, čitaju s djecom te posjećuju knjižnicu i lutkarska kazališta, jezično naprednija od prosjeka.

Istraživanje Lynch (2002) dokazalo je povezanost roditeljskog stava prema čitanju, djetetove samopercepcije vlastite vještine čitanja te uspjeha u čitanju. Roditelji koji smatraju da su sposobni utjecati na djetetov razvoj, ujedno su i proaktivni po tom pitanju (Schneewind, 1995; prema Lynch, 2002). Primjerice, ako majka vjeruje u to da može pomoći svom djetetu u razvoju čitanja, to isto dijete će biti sigurnije u vlastitu sposobnost čitanja. Kod očeva je pronađena negativna povezanost, odnosno, što su očevi više vjerovali da mogu pomoći djeci, to su djeca manje vjerovala u svoju vještinu čitanja. Razlog leži u tome što majke imaju više samopouzdanja kad se radi o pomoći pri čitanju za razliku od očeva (Lynch, 2002).



U današnje vrijeme iznimnog razvoja tehnologije, teško je djecu zainteresirati isključivo knjigama. U svrhu poticanja pismenosti može se rabiti i televizija te računalo, ali pritom treba biti oprezan (Ryan, 2000). Roditelji bi trebali kontrolirati i kvalitetu i kvantitetu sadržaja. Postoje razni edukativni programi koji su svakako korisni za dijete. Osim toga, na taj je način moguće potaknuti veći interes za čitanje kod djeteta. Primjerice, nakon odgledanog zanimljivog filma, možemo lakše potaknuti dijete da pročita knjigu na kojoj se temelji taj film. S druge strane, takvi programi mogu smanjiti djetetovu kreativnost jer nude sve „na gotovo“. Dijete više ne mora zamišljati scenu i likove na temelju pročitanog, nego to sada radi na temelju onoga što je vidjelo. Roditeljeva uloga je odrediti koji se sadržaj smije gledati te nakon toga cijela obitelj može prodiskutirati pogledano. Mogu poticati dijete da osmisli vlastitu reklamu. Postoje i brojni računalni programi i igrice koje na zabavan način potiču vještine pismenosti. Djeca su izložena pismenosti kroz različite načine, primjerice kroz novine, knjige, papire, olovke i sl., ali također i kroz aktivnosti čitanja TV rasporeda, gledanja odrasle osobe kako čita i piše te kroz čitanje prije spavanja (Fitzgerald, Lee Spiegel i Cunningham., 1991). U istraživanju Baker i sur. (1996) roditelji su pisali dnevnik aktivnosti, odnosno zabilježavali svaku priliku koja je sadržavala poticanje rane pismenosti. Naveli su igru s magnetima u obliku slova, brojenje dana na kalendaru, pjevanje pjesmica, uočavanje sličnosti i razlika između riječi, usvajanje znanja o svijetu te razvoj narativnih vještina. Brojalice, uspavanke, dječje pjesme, audio knjige za djecu svakako pridonose razvoju pismenosti (Roskos i sur., 2003).

Od iznimne je važnosti naglasiti da je poticanje rane pismenosti svojevrsna prevencija teškoća čitanja i pisanja (Wood, 2002). U svom istraživanju Wood je dokazala da se aktivnosti u kojima djeca češće sudjeluju mogu povezati s teškoćama s kojima se susreću, odnosno ne susreću u učenju čitanja. To je svakako jedan od razloga iznimne potrebe osvješćivanja važnosti poticanja rane pismenosti. Međutim, čak i kad su roditelji svjesni važnosti poticanja rane pismenosti, drugi čimbenici ih sprječavaju u provođenju takvih aktivnosti (Anderson, Cronin i Fagan, 1998; prema Mullis i sur., 2004). Jedan od takvih faktora je održavanje urednog doma pa su materijali korisni za poticanje pismenosti obično spremljeni na mjestu koje nije dostupno djetetu. Osim toga, faktor koji je sve prisutniji u našim životima je manjak vremena. Uz posao i druge obaveze, roditelji navode kako se ne stignu baviti i poticanjem pismenosti. Roditelji bolje razumiju djetetov razvoj pismenosti ukoliko su i sami uključeni u te aktivnosti što dovodi do veće svjesnosti o važnosti roditeljskog oslonca u djetetovom razvoju (Mullis i sur., 2004).

Odgovornost i osjetljivost roditelja na dijete značajan je čimbenik djetetovog razvoja, odnosno kognitivnog, društvenog i jezičnog razvoja (Hart i sur., 1995). Ton i vrsta roditeljske

interakcije je također od velikog značaja za djetetov razvoj. Razvoju pridonose pozitivni komentari, pohvale, smijeh, zagrljaji te što manje negativnih komentara i vikanja. Djeca iz obitelji s nižim SES-om izložena su čak duplo više negativnih od pozitivnih komentara, posebno kad uspoređujemo s obiteljima višeg SES-a. Dokazala se negativna povezanost negativnih komentara i kasnijih djetetovih kognitivnih i jezičnih vještina. Roditelji moraju biti što svjesniji svih prilika koje imaju i osjetljiviji na povratnu informaciju koju daje dijete kako bi se stvorila pozitivna okolina za djetetov razvoj pismenosti. Pritom je roditeljska razina pismenosti od velike važnosti. Razina roditeljskog obrazovanja te, s time povezani, ciljevi za djetetovo obrazovanje imaju utjecaj na kvalitetu i kvantitetu poticanja pismenosti kod svoje djece (Ntim, 2015). Roditelji koji imaju nižu razinu pismenosti mogu pridavati manju važnost razvoju djetove pismenosti ili se pak mogu osjećati kao da nisu sposobni doprinijeti djetetu u tom smislu, a možda zaista nemaju dovoljne mogućnosti poticanja razvoja (Hart i sur., 1995). Roditelji koji imaju višu razinu pismenosti svjesni su koliko je važna razina pismenosti, ne samo u akademskom obrazovanju pa samim time i boljem poslu, nego i za sam užitak i bijeg od stresa kroz čitanje i pisanje. Osjećaju se sposobnijima za poticanje djetetove pismenosti. Što je više roditeljsko obrazovanje, to je i veća uključenost roditelja u djetetovu pismenost te samim time i bolji rezultati na zadacima koji uključuju rimu, odnosno fonološku svjesnost, receptivni rječnik i izranjajuću pismenost (Ntim, 2015). Ipak, važniji od obiteljskog socioekonomskog statusa je upravo dječji užitak u aktivnostima poticanja pismenosti. Roditelj je taj koji je odgovoran za stvaranje užitka u trenucima poticanja pismenosti (Ryan, 2000). Osim toga, promatra djetetove reakcije i ovisno o njima nastavlja, prekida ili mijenja aktivnost poticanja pismenosti. Sve navedeno vrlo je važno jer je veća šansa da djeca usvoje nove riječi i vještine onda kada zajedno s roditeljima sudjeluju u združenoj pažnji, nego kad nisu zainteresirani za ono o čemu roditelji govore (Dodici, Draper i Peterson, 2003).

Autori Nord, Lennon, Liu i Chandler (2000) proveli su istraživanje na temu roditeljske uključenosti u ranu pismenost djece u dobi od 3 do 5 godina. Rezultati su pokazali da 82% roditelja čita svojoj djeci tri ili više puta tjedno. Njih 50% tvrdilo je kako pričaju priče svojoj djeci tri ili više puta tjedno. Podučavanje slovima, riječima i brojevima provodilo je 64% roditelja, a njih 48% učilo je svoju djecu pjesmicama tri ili više puta u tjednu. 39% roditelja poticalo je likovno stvaralaštvo tri ili više puta tjedno. 37% roditelja je prošli mjesec posjetilo knjižnicu zajedno sa svojim djetetom. Razlike u odgovorima roditelja nastaju uglavnom zbog dobi i, u ovom slučaju, podrijetla roditelja koje možemo povezati sa SES-om. S mlađom djecom

roditelji više uče pjesmice, dok sa starijom češće idu u knjižnicu. Autori Nord i sur. (2000) navode da je kod djece koja dolaze iz obitelji s ispodprosječnim mjesečnim primanjima, prisutna manja tendencija pokazatelja izranjajuće pismenosti, poput pretvaranja da dijete čita i/ili piše. 45% djece koja žive u obiteljima s iznadprosječnim primanjima pokazuju barem tri znaka izranjajuće pismenosti, dok samo 19% djece s ispodprosječnim primanjima pokazuje jednak rezultat.

### 3.3.1. Roditeljski stavovi o načinima poticanja rane pismenosti

Roditelji promatraju pismenost iz više perspektiva; pismenost kao izvor zabave; pismenost kao set vještina potrebnih za kultivaciju; pismenost kao osnovni dio svakodnevnog života (Baker i sur., 1996). Obitelji prosječnog socioekonomskog statusa češće navode da im djeca doživljavaju pismenost kao nešto zabavno te su sami zainteresirani za zajedničko čitanje. S druge strane, obitelji nižeg socioekonomskog statusa navode da pismenost promatraju kao sredstvo za kultivaciju te su više usmjereni na učenje slova i „slovkanje“. Zapravo sve ovisi o tome kako roditelj promatra pismenost, kao nešto zabavno ili kao nešto „što se mora“. U skladu s time podučava i svoje dijete. Zanimljivo je da su djeca iz obitelji u kojima se pismenost promatrala kao nešto zabavno, postigla bolje rezultate u aktivnostima rane pismenosti, nego djeca koja su bila podvrgnuta direktnom podučavanju. Djeca najviše napreduju u okolini u koju je uključeno više segmenata rane pismenosti.

Roditelji ističu knjige, olovke i papire kao glavne materijale za poticanje pismenosti, a stripovi i pokazne kartice kao najmanje važne (Baker i sur., 1996). Kao najvažnije aktivnosti poticanja pismenosti, roditelji navode slušanje priča i razgovor o pročitanom. Najmanje važnima im se čine recitiranje abecede i gledanje edukativnih TV programa. Roditelji smatraju i da je iznimno važno da djeca vide roditelja kako čita knjige i novine, slijedi pisane upute te ide u knjižnicu. S druge strane, korištenje TV programa i pisanih recepata izdvojili su kao najmanje važne. Ipak, mišljenje roditelja je da su svakako bitnije aktivnosti u kojima i samo dijete sudjeluje aktivno, nego da samo gleda što roditelj radi. Također, smatraju i da je važan djetetov stav prema aktivnostima pismenosti. Roditelji se većinom više fokusiraju na čitanje, nego pisanje i to čak četiri puta više kod roditelja s nižom razinom pismenosti i dva puta više kod roditelja s višom razinom pismenosti. Roditelji s nižom razinom pismenosti shvaćaju poticanje pismenosti kod kuće puno važnijom, nego što to čine roditelji s višom razinom pismenosti. Primjerice, takvi roditelji uglavnom navode direktno podučavanje i „dril“ kao glavne načine opismenjavanja

djece, dok s druge strane, roditelji s višom razinom pismenosti ne smatraju da je „dril“ dobar način poticanja pismenosti. Oni se više zalažu za nabavu materijala koje onda djeca spontano koriste i pritom pokazuju značajke izranjajućeg čitanja i pisanja. Veliku važnost pripisuju crtanju jer su svjesni da je ono od iznimne važnosti za kasnije pisanje. Zalažu se za djetetovo samostalno otkrivanje pismenosti, bez pritiska. Smatraju da je najvažnije da roditelj čita djetetu te na taj način usađuje djetetu ljubav prema čitanju. Više su usmjereni na svoje aktivnosti koje predstavljaju uzor za dijete, za razliku od roditelja s niskom razinom pismenosti. Roditelji s nižom razinom pismenosti uglavnom su svjesniji važnosti poticanja pismenosti zbog toga što su na svojoj koži možda iskusili teškoće pri čitanju, pisanju, zapošljavanju, napredovanju, itd. Ipak, i roditelji koji imaju višu razinu pismenosti percipiraju pismenost kao jako važnu jer su i sami imali pozitivna iskustva zbog nje.

Roditelji pružaju potrebne materijale, aktivno sudjeluju u čitanju i pisanju, a ono najvažnije od svega, pružaju djetetu toplinu i nježnost (Ryan, 2000). U takvom se okruženju najbolje uči i stvara pozitivan stav prema čitanju i pisanju. Djeca najviše vjeruju svojim roditeljima, oni im predstavljaju uzor, stoga su roditeljske navike i stavovi od iznimne važnosti. Važno je da roditelji imaju dovoljno samopouzdanja te onda to samopouzdanje mogu lako prenijeti na dijete. Dakle, manje je važno da roditelj točno pročita svaku riječ i poduči dijete svakom pravilu čitanja, a znatno je bitnije da djetetu prenese radost i zadovoljstvo sudjelovanja u takvim aktivnostima.

### 3.3.2. Roditeljsko poticanje rane pismenosti kod dojenčadi

Autor Makin (2006) istraživao je utjecaj čitanja kod preverbalne djece, u dobi od 8 do 12 mjeseci. Rezultati su pokazali da je najvažnije od svega da je dijete aktivno uključeno u čitanje i da je zainteresirano. Majke su pri čitanju koristile paralingvističke elemente, poput promjene tona i facijalne ekspresije, promjene intenziteta i visine glasa te su bile responzivne na djetetovo ponašanje, odnosno je li ono zainteresirano ili nije. Ponašale su se kao da ih dijete sve razumije te su povezivale pročitano sa stvarnim životom i postavljale djetetu pitanja. Osim toga, i fizički su uključile dijete u smislu pljeskanja i pjevanja rime. Poticale su dijete da im pomogne okrenuti stranicu i s djetetovim prstom pokazivale knjigu, ilustracije i sl. Puno je važnije da je dijete aktivno uključeno, nego da se s djetetom pročita puno knjiga na brz i monoton način, bez izazivanja interesa kod djeteta. Bez interesa, nema ni združene pažnje koja je glavni preduvjet za usvajanje novih znanja, posebno kod djece tako male dobi. Autori Hardma i Jones (1999)

potvrđuju ove rezultate te naglašavaju važnost faktora zabave i prirodnosti događaja čitanja. Također, od posebnog je značaja i stvaranje povezanosti između roditelja i bebe. Roditelji u istraživanju navedenih autora navode kako su njihovoj djeci bile privlačnije malene knjige jarkih boja, a koje sadrže i različite teksture te mogućnost proizvodnje zvukova.

### 3.3.3. Svjesnost o tisku, interes za tisak i uloga roditelja

Koncept tiska označava djetetovo razumijevanje funkcije i oblika tiska u svakodnevnom životu (Kaderavek i Justice, 2004). Uključuje i konvencije povezane s knjigama i čitanjem knjiga koje podrazumijevaju razlikovanje teksta i slika te svjesnost da se tisak čita s lijeve na desnu stranu i od vrha prema dnu. Odnosi se i na rano metalingvističko razumijevanje jedinica pisanog i govornog jezika. Djeca najbolje usvajaju koncept tiska kroz aktivnosti koje potiču pismenost. Usvajanje koncepta tiska označava djetetovo razumijevanje temeljnih karakteristika tiska, a to su sljedeće: 1) knjige sadržavaju pisani jezik, 2) pisanje i čitanje imaju ulogu očuvanja i komuniciranja značenja, 3) knjige sadrže iskustva iz svakodnevnog života, 4) pisanje i čitanje se ostvaruju u različitim oblicima, ovisno o prilici (Kaderavek i sur., 2004). Dakle, svjesnost o tisku predstavlja djetetovu sposobnost prepoznavanja funkcije i oblika tiska te veze između govornog i pisanog jezika (Mason, 1980).

Već u prošlom stoljeću Ferreiro i Teberosky (1983; prema Saracho i Spodek, 2006) navode da je nerealno misliti kako djeca koja žive u svijetu koji je prepun tiska ne stvaraju nikakve ideje o njemu sve dok ne krenu u osnovnu školu. U prosjeku između treće i četvrte godine života, djeca shvaćaju da tisak ima značenje (Mason, 1980). Tada ga počinju rabiti kao sredstvo komunikacije, za recitiranje abecede te prepoznavanja slova i riječi. Ukoliko provedemo neko vrijeme s predškolskim djetetom, čak i s onim mlađeg uzrasta, možemo primjetiti da ono „zna čitati“ znakove, natpise, reklame, itd. Neki vjerojatno odmah pretpostave da dijete zaista čita, baš kao i potpuno pismeni ljudi. To ipak nije tako, već se kod mlađe djece formira rječnik slika riječi. Djeca pamte izgled same riječi i prepoznaju ju isključivo globalno. Kao jedan od najpoznatijih takvih primjera možemo izdvojiti natpis *Coca-Cola*. S obzirom da se navedena znanja mogu usvojiti čak i za vrijeme jedne obične šetnje, možemo se zapitati koliko tek znanja djeca mogu upiti u još poticajnijem, sadržajno fokusiranom okruženju.

Dok djeca gledaju i slušaju odraslog kako im čita, ona upijaju njegove pokrete očima, prstom, način na koji govori o knjizi, kako ju otvara, okreće stranice, itd. Tijekom zajedničkog čitanja

moćući su brojni poticaji za djetetovo osvještavanje tiska (Duursma, Augustyn i Zuckerman, 2008). Primjerice, dok čitamo knjigu i vrtimo stranice s desne na lijevu stranu zapravo podučavamo dijete kako se knjiga drži te odakle krećemo s čitanjem. Osim toga, možemo pratiti prstom red po red teksta prilikom čega dijete shvaća da čitamo s lijeve strane retka prema desnoj. Dijete usput uočava kako oznake koje su tiskane na papiru nose značenje. Pritom možemo povezivati značenje tih riječi s nećim što je djetetu već poznato. Na taj naćin dijete ući kako razumijeti vezu između pisanog teksta, značenja istog te svakodnevnog života, odnosno, vlastitog iskustva. Odrasla osoba rabi rijeći vezane uz koncept tiska, primjerice „rijeć“, „rećenica“, „stranica“, „naslov“, „autor“ i „ćitati“. U interakciji s djetetom, ono povezuje slušna ostvarenja tih rijeći s njihovim znaćenjem (Kaderavek i sur., 2004). Važno je djetetu ukazati i na razlike između pisanog teksta i slika (Roskos i sur., 2003).

Postoje tri specifićne komponente za poticanje svjesnosti o tisku; 1) pitanja o tisku, 2) komentiranje tiska i 3) praćenje teksta prstom tijekom ćitanja (Justice i sur., 2004; prema Dennis i Horn, 2011). Primjer pitanja o tisku može biti je li dijete ućilo razliku u velićini slova i sl. Kako bi dijete bolje ućilo razlike i slićnosti tiskovnih elemenata, roditelj može naglasiti te elemente različitim flomasterima ili nećim drugim naćinom isticanja. Komentiranje tiska oznaćava usmjeravanje djetetove pažnje na broj stranice te pitanje da dijete samostalno pokaže broj. Praćenje teksta tijekom ćitanja može se odvijati uz pomoć prsta, ali i nećih zabavnih predmeta, poput pera, drvene Źlice i sl., a tijekom praćenja se pokazuje rijeć po rijeć. Cilj navedenih strategija je da dijete osvijesti da knjiga sadrži puno više toga od samih stranica i ilustracija; da se prića sastoji od slova, rijeći i rećenica. Djeca najćešće ne ućavaju tiskovne detalje poput brojeva stranica, razlike u napisanim rijećima, i sl. te bi im roditelji trebali ukazati na to (Dennis i sur., 2011). Također, ukoliko se neka rijeć često ponavlja roditelj bi trebao ukazivati na to te dijete na taj naćin može zapamtiti izgled rijeći, a zatim i ućiti zašto su te rijeći iste, odnosno od čega se one sastoje.

Justice i sur. (2001) u svom istraŹivanju o oćevima navode kako oni pri ćitanju često pokazuju naslov knjige te razgovaraju o njemu pa, shodno tome, djeca ostvaruju najbolje rezultate na zadacima pokazivanja naslovnice knjige, naslova knjige te pravilnog smjera ćitanja. Konkretno, oćevi to ćine tri puta po interakciji, a djeca jednom (Duursma i sur., 2020). S druge strane, razgovor o autoru nije ućestao. Oćevi u prosjeku jednom po interakciji spomenu koncept tiska i to najćešće najavom kraja knjige.

Važno je imati na umu da brojne varijable utjeću na djetetovu izloženost tisku pa su tako djeca koja dolaze iz siromašnijih obitelji manje izloženata tisku u odnosu na djecu iz imućnijih obitelji

(Feitelson i Goldstein, 1986). Roditelji višeg SES-a češće navode da su im djeca izložena tisku u odnosu na roditelje nižeg SES-a (Scher i sur., 1994).

Aktivnosti poticanja pismenosti važno je povezati u integrirane i sadržajno usmjerene aktivnosti kroz koje djeca uče o svijetu koristeći govorni jezik, čitanje i pisanje. Sve zajedno dovodi do povećane želje za slušanjem priča te do zainteresiranosti za riječi i slova. Time pridonosi užitku u pjesmama, rimama, knjigama, igrokazima, itd. (Roskos i sur., 2003). Dakle, iznimno je važno da roditelji djecu motiviraju na čitanje, a ne da ih prisiljavaju na to. Ono što rana pismenost podrazumijeva je djetetov interes za tisak. Čim je dijete zainteresirano, ono stvara pozitivan stav prema čitanju (Baker, Scher i Mackler, 1997). Djeca kojoj roditelji čitaju od rane dobi pokazuju veći interes za čitanjem u dobi od 4 i 5 godina, za razliku od djece kojoj su roditelji kasnije počeli čitati. (Backer i sur., 1997). Kako bi dijete razvilo interes za čitanjem, preporuča se i da ono sudjeluje u kupnji knjiga s roditeljem (Ryan, 2000).

Roditelji s višim SES-om češće podučavaju djecu na zabavan način što dovodi do veće dječje motivacije te samim time i uspjeha (Sonnenschein i sur., 1997). Češće vjeruju da je djetetov interes važan za učenje čitanja, za razliku od roditelja nižeg SES-a (Scher i sur., 1994).

#### 3.3.4. Fonološka svjesnost i uloga roditelja

Fonološka svjesnost odnosi se na prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi, a očituje se u prepoznavanju riječi koje se rimuju, prebrojavanju slogova, odvajanju početka riječi od kraja te izdvajanju glasova u riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Razvoj fonološke svjesnosti kreće od većih jedinica poput slogova i rime, a najviši stupanj predstavlja manipulacija glasova unutar riječi kojoj prethodi glasovno stapanje i raščlamba te prebrojavanje glasova.

Fonološku svjesnost možemo podijeliti na plitku i duboku (Kadavarek i Justice, 2004; prema Ivšac Pavliša i sur., 2011). Plitka fonološka svjesnost podrazumijeva svjesnost o riječima, svjesnost o slogovima i svjesnost o rimi koje se javljaju u ranom ili srednjem predškolskom periodu te svjesnost o onetu, odnosno o prvom dijelu riječi, i prepoznavanje glasova na početku i na kraju riječi. Potonje dvije svjesnosti razvijaju se u kasnom predškolskom periodu. Duboka fonološka svjesnost, odnosno fonemska svjesnost, podrazumijeva glasovno stapanje, glasovnu

raščlambu, pobrojavanje glasova i manipulaciju glasova. Razvoj duboke fonološke svjesnosti razvija se od kasnog predškolskog perioda, a zaključno s prvim razredima školovanja. Vještine fonološke svjesnosti koje se javljaju u kasnijoj dobi nadovezuju se na razvoj ranijih vještina fonološke svjesnosti uz dodatan utjecaj artikulacijskih vještina djeteta (Sardelić, Bonetti i Hrastinski, 2007). Tome u prilog idu i rezultati istraživanja Baker i sur. (1998) koji ukazuju na to da su aktivnosti koje uključuju rimu u ranom djetinjstvu povezane s fonološkim vještinama koje se javljaju u kasnijoj dobi.

Fonološke vještine potrebno je razvijati od ranog djetinjstva jer se na taj način djeca mogu bolje pripremiti za učenje čitanja. Djeca koja bolje prepoznaju glasove unutar riječi ujedno i lakše dekodiraju riječi pri čitanju (Bus i Van Ijendoorn, 1999). Odnosno, fonološka obrada koja uključuje fonološku svjesnost; dakle rimu, slogovnu analizu i sintezu te fonemsku analizu i sintezu, kao i fonološko pamćenje te brzo imenovanje ima značajan učinak na uspjeh u čitanju (Snow i sur., 1999). Na temelju uspjeha u fonološkom procesiranju možemo predvidjeti koliko će uspješno biti kasnije čitanje (Kirby i sur., 2008). Isto potvrđuje i tvrdnja da će djeca koja nemaju razvijenu fonološku svjesnost vjerojatnije postati loši čitatelji (Kolić-Vrhovec, 2003). U dobi od 4,6 godina, razvoj fonološke svjesnosti je napredniji što je izloženost slovima i glasovima veća (Crain-Thoreson i Dale, 1992). Učenje čitanja u dobi od četiri do šest godina je također povezano s kasnijim fonološkim vještinama (Foy i sur., 2003). Učestalost provođenja aktivnosti koje uključuju slova i glasove utječe na usvajanje navedenog te na razvoj fonološke svjesnosti (Evans i sur., 2000). Možemo zaključiti da su fonološka svjesnost i vještina čitanja uzajamno povezane.

Aktivnosti koje roditelji mogu provoditi s djecom su igre koje uključuju rimu (Hood, Conlon i Andrews, 2008). Primjerice, mogu prepoznavati rimu u pjesmama ili roditelj može nabrajati riječi, a dijete zatim pogađa koje se rimuju. Kad ovlada razinom prepoznavanja rime, dijete tada može samostalno stvarati rimu s riječima i/ili neriječima. Wood (2002) navodi da kućne aktivnosti poput pjevanja te igranje igara sa slovima imaju utjecaj na svjesnost o rimi. Prema ranije navedenoj podjeli fonoloških vještina na plitku i duboku fonološku svjesnost, slijedi slogovna analiza koja se najjednostavnije može provoditi uz pomoć pljeskanja. Riječi se razdvajaju na slogove, a plješće se u ritmu, odnosno pri izgovoru svakog sloga. Pjevanje je u pozitivnoj korelaciji s poznavanjem glasova, ali nije povezano s vještinama fonemske svjesnosti, točnije sa zadacima brisanja prvog i posljednjeg glasa u riječi (Wood, 2002). Fonološku svjesnost roditelji mogu poticati kroz igre nabiranja riječi koje počinju određenim glasom i sl. (Ryan, 2000). Roditelji mogu olakšati djetetu prepoznavanje prvog glasa



na način da ga produljeno izgovore (npr. /ššššuma/) ili pak isprekidano (npr. /š-š-š-š-uma/) kako bi dijete moglo bolje percipirati glas. Mogu prepoznavati isti početni glas u više riječi i prepoznavati početni glas unutar jedne riječi. S djetetom je korisno provoditi aktivnosti koje uključuju slova, primjerice puzzle, kocke, magneti, itd. Pritom se može osnaživati veza slovo-glas te to povezati s djetetu poznatim riječima koje počinju tim glasom (Roskos i sur., 2003). Roditelj i dijete mogu zajedno po kući tražiti predmete čiji nazivi počinju s određenim glasom i lijepiti slova po njima. Mogu zajedno izrađivati slovaricu, bingo ili memory igru sa slovima. Mogu isprintati riječi, izrezati svako slovo posebno te onda pomiješati slova pa ponovno sastavljati riječi. Osim istih, mogu sastavljati i nove, kraće i dulje riječi. Igranje igara s riječima na dnevnoj bazi pozitivno utječe na čitanje i slovanje te svjesnost o aliteraciji (Wood, 2002). Svaka situacija je iskoristiva za poticanje pismenosti pa tako i vožnja autom (Ryan, 2000). U takvim situacijama mogu se igrati igre pogađanja nekog predmeta koje počinje određenim glasom, a kojeg su roditelj i dijete vidjeli tijekom vožnje. Roditelj zajedno s djetetom može napraviti rječnik na način da na svaku stranu bilježnice napiše jedno slovo, a zatim dijete na ispravnu stranicu nacrtati predmete koje vidi putem. Svaku od tih riječi mogu razdvajati na slogove uz popratno pljeskanje.

Majčino obrazovanje u pozitivnoj je korelaciji s djetetovom sposobnosti spajanja i razdvajanja riječi u dobi od tri godine (Silvén, Ahtola i Niemi, 2003). Isto tvrdi i Chaney (1994) koja navodi kako je majčina razina obrazovanja povezana s fonološkim razvojem trogodišnje djece. Autorica Wood (2002) to i potvrđuje tvrdnjom da sposobnost čitanja neriječi ovisi o majčinom SES-u. S druge strane, Evans i sur. (2000) zaključili su kako razina roditeljskog obrazovanja nema utjecaj na fonološku svjesnost. Sénéchal i LeFevre (2002) i Hood i sur. (2008) također su dokazali kako ne postoji povezanost između roditeljskog podučavanja djece i vještina fonološke svjesnosti, a fonološka svjesnost je povezana s receptivnim rječnikom.

### 3.2.5. Poznavanje slova, izranjajuće pisanje i uloga roditelja

Poznavanje slova jedan je od najboljih prediktora uspjeha u čitanju (Snow i sur., 1998; prema Kaderavek i sur., 2004). Djeca najbolje pamte slova precrtavajući ih, praćenjem isprekidanih linija koje čine slovo te samostalnim pisanjem (Kaderavek i sur., 2004). Djeca bi trebala biti izložena slovima u svom okruženju te sudjelovati u aktivnostima koje sadržavaju slova. Najjednostavnije aktivnosti poticanja prepoznavanja slova uključuju djetetu poznate riječi poput vlastitog imena, natpisa u okolini te listanje slovarice. Baker i Scher (2002; prema

Kaderavek i sur., 2004) ipak naglašavaju kako fokusiranje isključivo na slovaricu može dovesti do smanjenja djetetovog interesa za čitanjem pa se preporuča korištenje različitih knjiga i slikovnica. Osim toga, tijekom vožnje autom roditelj može osmisliti igru poput natjecanja u traženju slova na registracijama automobila, prometnim znakovima, putokazima i sl. (Ryan, 2000). Načini poticanja veće uspješnosti u prepoznavanju slova su: 1) učenje abecede u smislu pjevanja pjesmica koje nabrajaju slova zajedno s odraslima, 2) prepoznavanje slova koje sadrži djetetovo ime, 3) prepoznavanje slova u nazivima koji se često pojavljuju u djetetovoj okolini (npr. ime neke trgovine), 4) razlikovanje velikih i malih slova čime se potiče vizualno pamćenje, 5) pisanje vlastitog imena, ne samo uz pomoć olovke i papira, nego i oblikovanje slova uz pomoć plastelina, kockica i sl. (Kaderavek i sur., 2004) te pisanje drugih riječi (Haney i Hill, 2004).

Važno je podržati djecu u vlastitim pokušajima pisanja slova koji kreću od šaranja i crtanja, a sve te aktivnosti predstavljaju izranjajuće pisanje (Ferreiro i Teberosky, 1982; prema Kaderavek i sur., 2004). Važno je naglasiti kako izranjajuće pisanje nastaje onda kada djeca vide odrasle kako pišu te ih to motivira da se i sami okušaju u tome. Potrebno je nabaviti olovke, bojice i flomastere s ciljem šaranja i pokušaja pisanja slova. Odrasle osobe imaju veliku ulogu u održavanju djetetove motivacije kroz simboličke igre pisanja pisama, poruka i razglednica te poticanjem izranjajućeg čitanja, odnosno djetetovog pretvaranja da čita ono što je „napisalo“ (Sulzby, 1985; prema Kaderavek i sur., 2004). Primjerice, nakon što roditelj i dijete zajedno, pišući, izrade listu za kupovinu dijete može čitati taj popis u trgovini te prekrižiti ono što je kupljeno (Ryan, 2000). Vještina pisanja slova poboljšava se s dobi pa tako trogodišnjaci sa 35% točno napisanih slova imaju dvostruko lošiji uspjeh od četverogodišnjaka koji točno pišu čak 70% slova (Lenček i sur., 2016). Najčešće pišu slova A, O i T, zbog učestalosti i grafičke jednostavnosti. Vještina pisanja temelji se pretežno na vizualnoj percepciji, diskriminaciji i grafomotorici.

Autori Stevenson i sur. (1986) navode kako je sposobnost imenovanja slova u vrtićkoj dobi u korelaciji s uspjehom u čitanju na kraju osnovne škole. Djeca iz dobrostojećih obitelji pokazuju znatno viši rezultat na testovima poznavanja slova. Četverogodišnjaci poznaju 54% slova, a petogodišnjaci čak 85% slova. Djeca čiji je materinski jezik hrvatski bolje usvajaju velika tiskana slova, nego mala (Lenček i sur., 2016). Trogodišnjaci poznaju prosječno pet slova, a četverogodišnjaci devet slova. Prvo savladaju poznavanje slova A zbog toga što se s njim najčešće susreću te poznavanje slova O jer je grafički jednostavno i usporedivo s krugom. Slova koja su djeci najteža za imenovanje su ona koja sadrže dijakritičke znakove.

S druge strane, djeca iz obitelji s niskim SES-om poznaju, u prosjeku, tek četiri slova, a nakon programa poticanja rane pismenosti naučila su prepoznati još pet slova (Ehri i Roberts, 2006; prema Duursma i sur., 2008). U istraživanju koje se provelo na djeci u dobi od tri do pet godina, dokazano je da je 28% djece iznadprosječnih primanja znalo prepoznati sva slova abecede, dok je njih samo 10% od ukupnog broja djece ispodprosječnih primanja točno izvršilo taj zadatak (Nord i sur., 1999). Wood (2002) također navodi da je roditeljski SES povezan s dječjim postignućem u poznavanju glasova i radnom pamćenju koje ovisi o očevom SES-u. S druge strane, Evans i sur. (2000) i Nord i sur. (2000) zaključili su kako razina roditeljskog obrazovanja nema utjecaj na imenovanje slova.

### 3.2.6. Rječnik i uloga roditelja

Učenje riječi, odnosno bogaćenje rječnika, kompleksan je proces. Nije određen samo usvajanjem novih riječi, već i povezivanjem riječi unutar kategorija i međusobnim povezivanjem različitih kategorija. Navedeno je cjeloživotni proces čiji intenzitet s vremenom opada kako raste djetetova kronološka dob pa je i ovladanost jezikom bolja (Vrsaljko i Paleka, 2018). Proces usvajanja rječnika možemo definirati kroz pet aspekata: 1) inkrementalnost koja označava da se riječi uče postepeno, ne po principu „sve ili ništa“, 2) multidimenzionalnost učenja riječi, odnosno postojanje kvalitativno različitih vrsta znanja, 3) višeznačnost riječi, 4) međusobna povezanost koja objašnjava kako je znanje jedne riječi povezano sa znanjem drugih riječi, 5) heterogenost u definiranju „znanja riječi“ koje se razlikuje upravo u vrsti riječi (Nagy i Scott, 2000).

Istraživanja su pokazala kako su knjige glavni izvor učenja novih riječi s kojima se dijete rijetko susreće na televiziji ili u svakodnevnom razgovoru. To nam dokazuje rezultat od čak 50% posto više rijetkih riječi koje učimo iz knjiga, nego iz prethodno navedenih izvora (Sénéchal i sur., 1996). Isto potvrđuju Farrant i Zubrick (2011) koji naglašavaju kako je zajedničko čitanje izvrsna prilika za bogaćenje rječnika zbog svoje strukturirane prirode. Bogatiji rječnik olakšava razumijevanje pročitano (Yildirim, Yildiz i Ates, 2011). Nagy i sur. (2000) potvrđuju navedeno podatkom koji govori kako je za razumijevanje teksta potrebno znati značenje 90-95% riječi iz teksta. Osim iz knjiga, dijete uči riječi koje čuje u svakodnevnim razgovorima. Važno je bogato se izražavati, odnosno rabiti rijetke riječi, proširivati dječje iskaze te poticati apstraktno mišljenje (Roskos i sur., 2003). Pritom je potrebno aktivno sudjelovati u razgovoru s djetetom, odnosno slušati ga i odgovarati na njegova pitanja. Istraživanje provedeno s ciljem

dobivanja točnog broja riječi koje dijete čuje u 60 minuta proveli su Hart i Risley (1995), a razlika između djece iz obitelji s visokim i niskim SES-om je značajna. Prema autorima Farrant i sur. (2011) bolji razvoj rječnika zabilježen je kod djevojčica, društvene djece, djece čiji su roditelji stariji te imaju viši stupanj obrazovanja, odnosno viši socioekonomski status. Sporiji razvoj rječnika zabilježen je kod djece koja imaju emocionalno reaktivniji temperament i djece koja imaju veći broj braće i sestara. Posljedice manjeg opsega rječnika vidljive su i kroz školovanje; bolji i lošiji čitatelji razlikuju se upravo u opsegu rječnika.

Prosječno vrijeme koje očevi provedu s djecom ne doseže niti 50% vremena koje djeca provedu s majkama (Cano, Perales i Baxter, 2018). Samim time, rjeđe sudjeluju u edukativnim aktivnostima s djetetom, ali one značajno utječu na kognitivni razvoj djeteta. Edukativne aktivnosti koje provode očevi povezane su s djetetovim boljim receptivnim rječnikom, dok isti učinak nije dokazan prilikom interakcija s majkama. Majčino obrazovanje u pozitivnoj je korelaciji s učestalosti djetetovog korištenja različitih glagola i broja iskaza u dobi od dvije godine (Silvén i sur., 2003). Hoff (2003) navodi kako majke s višim SES-om djeluju poticajno te su odgovorljive na djetetov govor, za razliku od majki nižeg SES-a. One se najčešće obraćaju djetetu onda kad komentiraju njegovo ponašanje, a rjeđe kad razgovaraju s djetetom i izazivaju njegov govor. Majke s visokim SES-om također održavaju dulje razgovore s djecom te koriste širi rječnik u odnosu na majke nižeg SES-a. Njihova djeca posljedično imaju bogatiji vokabular i produciraju više govora pri odgovaranju majci (Payne i sur., 1994). Evans i sur. (2000) također su zaključili kako razina roditeljskog obrazovanja ima utjecaj na receptivni rječnik.

Hoff (2003) i Nord i sur. (2000) pak navode kako nema razlike između djece iz obitelji s visokim i djece iz obitelji s niskim SES-om na mjerama receptivnog i ekspresivnog rječnika.

### 3.3.7. Pripovijedanje i uloga roditelja

Pripovijedanje je aktivnost prepričavanja priče po sjećanju, bez pomoći teksta (Agosto, 2016), a uključuje i pripovijedača i slušatelja što znači da sadrži društvenu komponentu jezika (Miller i Pennycuff, 2008). Slušajući pripovijedača, djeca razvijaju vještinu učinkovitog i kritičkog slušanja (Peck, 1989). Izložena su elementima strukture priče koje im pomažu u razumijevanju značenja. Osim razvoja slušnih vještina, dolazi i do povećane motivacije za čitanjem.

S druge strane, kad se dijete nađe u ulozi pripovjedača, razvija govornu i pisanu produkciju. Obje vještine su iznimno važne za razvoj pismenosti. Kako bi mogli ispričati priču, djeca moraju imati razvijenu teoriju uma i razumijevanje uzročno-posljedičnih veza. Počeci dječjeg pripovijedanja obično su prepričavanje osobnih iskustava. Zatim slijedi pričanje priča kroz igru, a finalna razina je izmišljanje vlastitih priča. Prema autorima Stadler i Cuming Ward (2015) vještina pripovijedanja razvija se kroz pet faza. Prva je imenovanje, a tu fazu karakterizira označavanje likova i ponavljanje sintaktičkih oblika koji ocrtavaju djetetove nepovezane misli. Slijedi druga faza, faza nabiranja. Dijete nabira karakteristike likova i radnji, ali bez uzročno-posljedičnih veza. U trećoj fazi, priče imaju svoju glavnu temu, a radnje likova su opisane u vezi sa samim likovima i događajima. Slijedi četvrta faza u kojoj su prisutne uzročno-posljedične veze, a iz ispričane priče mogu se naći odgovori na pitanja „Kada?“ i „Zašto?“. Zadnju fazu karakteriziraju sve vještine usvojene tijekom prethodnih stadija koje se sada uklapaju u potpuno razrađenu priču tijekom koje slušatelj može predvidjeti iduće događaje.

Osim u svakodnevnom razgovoru, pripovijedanje se potiče i tijekom čitanja (Duursma i sur., 2008). Dok mu se čita, dijete upija formu pisanog teksta, odnosno priče koja ima uvod, zaplet i rasplet. Time usvaja formu kojom pričamo u svakodnevnim situacijama, u akademskom okruženju i sl., odnosno stvara temelje za razvoj narativnih vještina. Također, priče koje čitamo djeci su, u pravilu, lektorirane pa su one primjer ispravnog morfosintaktičkog oblikovanja rečenica koje često izostaje u govornom jeziku. Kako bi poticao pripovijedanje, roditelj može pitati svoje dijete da mu prepriča dan ili neki konkretni događaj (Ryan, 2000). Može odvesti dijete u muzej, knjižnicu, zoološki vrt, itd. te mu tako priuštiti nova, živopisna znanja, a koja će potom zajedno komentirati. Roditelj i dijete mogu izmišljati nove priče na temelju nekoliko riječi koje sami izaberu, a potom dijete može nacrtati o čemu je pripovijedalo.

Majčino obrazovanje, prihodi i navika čitanja značajno su povezani s djetetovom jezičnom produkcijom, spontanom govorom i pripovijedanjem (Fekonja-Peklaj i sur., 2011). Iste autorice navode kako očeva razina obrazovanja nije povezana s djetetovom jezičnom produkcijom, razumijevanjem, pripovijedanjem ni spontanom govorom.

### 3.4. Zajedničko čitanje i uloga roditelja

Razumijevanje je srž čitanja (Teale i Yokota, 2000). Prije nego djeca krenu u usvajanje čitanja, važno je da razvijaju vještinu razumijevanja. Najučinkovitija aktivnost za razvoj navedene vještine je zajedničko čitanje. Djeca slušaju odrasle kako im čitaju priče i pjesme te zajedno s odraslima razgovaraju o pročitanoj, crtaju i glume ono o čemu su slušali. Navedene aktivnosti imaju pozitivan utjecaj na sposobnost obrade pisanog jezika iz kojeg uče o pravilima morfosintakse, o uzročno-posljedičnim vezama te grade svoj vokabular.

Čitanje je kompleksni mentalni proces koji nije toliko vizualno jasan, za razliku od pisanja. U razdoblju ranog čitanja, djeca pokušavaju shvatiti koncept čitanja te sudjeluju u zajedničkom čitanju ili se pak pretvaraju da samostalno čitaju. Potonja aktivnost je značajka izranjajućeg čitanja, a javlja se nakon sudjelovanja u zajedničkom čitanju. Djeca slušaju priče tijekom zajedničkog čitanja, pamte ih te ih tako postepeno uče i prepričavati. S vremenom, počnu prepoznavati slova i riječi te ih povezuju s onime što prepričavaju. Te iste priče i likove o kojima su slušali rado uključuju u svoju igru.

Zajedničko čitanje knjiga glavni je pokretač razvoja znanja potrebnog za uspjeh u usvajanju čitanja (Bus i sur., 1995). Da je čitanje iznimno važno za kognitivni razvoj djeteta, dokazala je i Wood (2002). Ona je provela longitudinalno istraživanje kojim je dokazala da često čitanje knjiga obogaćuje djetetov rječnik, razvija fonološku svjesnost, povećava raspon kratkoročnog pamćenja, olakšava slovanje te samim time i vještinu čitanja riječi te neriječi. Djeca kojima su roditelji često čitali i s njima igrali igre s riječima, postižu iznadprosječne rezultate u čitanju. Aktivnosti koje uključuju slova pridonose sposobnosti čitanja neriječi. Najbolja postignuća postižu djeca koja su izložena različitim vrstama aktivnosti, ali u tu skupinu nužno ne pripadaju djeca koja su tim aktivnostima bila izložena najčešće. Važno je imati na umu da je itekako važna kvaliteta čitanja, a ne samo kvantiteta. Velik značaj u čitanju ima sama emocionalna uključenost djeteta u tu aktivnost. To se prvenstveno odnosi na različite vrste razgovora roditelja i djeteta. Nije dovoljno samo pročitati tekst iz slikovnice, potrebno je s djetetom pričati o tome, poticati logičko zaključivanje i kritičko mišljenje. Roditelji bi trebali poticati što veću interaktivnost. Značajna je razlika u tome potiču li roditelji interaktivnost ili se pak oslanjaju uglavnom na imenovanje i opisivanje slika za vrijeme čitanja knjige (Bus, 2003). Istraživanja su pokazala kako navedeni čimbenici imaju veći utjecaj na jezični razvoj, nego što ima učestalost čitanja (Reese, Cox, Harte i McAnally, 2003). Upravo razlike u stilovima zajedničkog čitanja značajno oblikuju djetetov jezični razvoj i vještine pismenosti. Dva stila

koja imaju dobar utjecaj na dječji rječnik i svjesnost o tisku su opisivački stil i izvedbeno orijentirani stil. Opisivački stil, kao što mu samo ime govori, zapravo označava stil čitanja u čijem je fokusu opisivanje slika tijekom čitanja, dok izvedbeno orijentirani stil označava raspravu o značenju priče nakon čitanja (Reese i sur., 1999). Navedena dva stila odgovaraju dvama različitim razinama razvijenosti vokabulara. Djeci koja imaju slabije razvijen vokabular više odgovara opisivački stil, dok djeca s bogatijim vokabularom imaju veće doprinose od izvedbeno orijentiranog stila (Reese i sur., 1999). Osim samog čitanja, od iznimne je važnosti dekontekstualizacija pročitano, odnosno primjena pročitano na sebe i okolinu u svakodnevnom životu. Osim što potičemo dijete da spaja pročitano i poznate situacije, objašnjavamo nove riječi te zašto se nešto dogodilo. To je iznimno važno za jezični razvoj djeteta. Istraživanje je pokazalo kako su djeca majki koje su dekontekstualizirale pročitano, odnosno povezivale tekst sa stvarnim životom, sa svojim šestogodišnjacima postigla bolje rezultate na ispitivanju vokabulara, razumijevanja priče, definicija i izranjajuće pismenosti (DeTemple i sur., 2003; prema Duursma i sur., 2008). Rasprave o pročitano pridonose boljem razumijevanju i češćem korištenju kompleksnijih riječi koje koristimo kako bismo nešto predvidjeli, opisali unutarnje stanje likova te procijenili samu priču. Osim unutarnjeg stanja likova, djeca dobivaju poticaj za razgovor o vlastitim emocijama. Možemo zaključiti kako je za dijete od iznimne važnosti da bude aktivni sudionik u čitanju, a ne da samo sluša što mu se čita (Reese i sur., 1999). Obitelji s višim SES-om češće koriste interaktivni stil, dok obitelji s nižim SES-om više imenuju i opisuju slike (McNaughton, 1995; prema Duursma i sur., 2008). U istraživanju koje je provela Duursma (2016) 66% očeva i 63% majki dvogodišnjaka i trogodišnjaka ne čita doslovan tekst iz slikovnice, nego razgovara s djetetom o njemu. Samo čitanje je sve učestalije kako je dijete starije, a u dobi od tri godine očevo rjeđe čitaju doslovan tekst u odnosu na majke. Očevi se služe nešto širim vokabularom u odnosu na majke te češće uključuju djecu u interakciju. Češće razgovaraju o samom tekstu, a posljedica toga je češća djetetova produkcija vezana za sam tekst, ali i za dekontekstualizirano značenje pročitano za vrijeme komunikacije s ocem (Duursma i sur., 2020). Drugim riječima, djeca primjenjuju naučeno u svakodnevnim situacijama.

Očevi i majke podjednako provode vrijeme zajedno sa svojim djetetom u interakciji s knjigom. Samo čitanje traje otprilike 3 minute kod trogodišnjaka. Spol djeteta nema utjecaja na način interakcije s roditeljima, a ni očevo ni majčino načina govora se ne razlikuje zbog spola.

Hodančad kojoj su roditelji često čitali između prve i treće godine njihova života te objašnjavali sadržaj knjige zajedno s njima, bili su jezično kompetentniji u dobi od dvije do pet godina te su

imali bolje razumijevanje sadržaja knjige u dobi od sedam godina, za razliku od djece koju roditelji nisu često uključivali u zajedničko čitanje (Crain-Thoreson i sur., 1992). Osim navedenog, prije su progovorili prve riječi, razvili su bogatiji vokabular, koristili kompleksnije iskaze u svom govoru te počeli čitati ranije (Bus i sur., 1995)

Prema istraživanju Evans i sur. (2000) roditelji provode tri do četiri sata tjedno čitajući s djecom. 12% roditelja navelo je da im je to postala obiteljska rutina. Pritom su čitanje nešto češće inicirala djeca (30%), a ne roditelji (29%). Roditelji su najčešće počeli čitati djeci u dobi od šest mjeseci do godine dana, a to je postalo redovno u dobi između godine i dvije. Roditelji koji su bolje upoznati s dječjom literaturom u prosjeku su višeg obrazovanja te su ranije počeli čitati djeci. Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner i Buhl (2017) navode da roditelji visokog obrazovanja imaju više knjiga u svom domu, nego roditelji niže stručne spreme.

U longitudinalnom istraživanju koje je provedeno u Finskoj, dokazano je da je zajedničko čitanje povezano s razumijevanjem vokabulara i simboličkih gesti u dobi od 14 mjeseci, kao i s produkcijom vokabulara, duljinom rečenice i kognitivnim sposobnostima u dobi od 24 mjeseca (Lyytinen, Laakso i Poikkeus, 1998). Dokazana je negativna povezanost između dobi početka zajedničkog čitanja i djetetovog jezičnog razvoja (DeBaryshe, 1993; Payne i sur., 1994). Dakle, što je dob početka zajedničkog čitanja manja, to je jezični razvoj bolji. Potrebno je okružiti dijete knjigama, riječima, lekcijama koje će se onda koristiti u igri te na taj način poticati izranjajuće čitanje (Roskos i sur., 2003).

Meta-analize autora Bus i sur. (1999) i Bus i sur. (1995) dokazale su kako je učestalost čitanja djeci kod kuće dobar prediktor uspjeha u ranom čitanju. Scarborough i Dobrich (1994) navode kako roditelji čitaju djeci u prosjeku 4,5 do 10,5 puta tjedno. Razlike u učestalosti čitanja dovele su do 7% varijance u vještinama pismenosti na početku školovanja, 8% varijance u uspjehu u čitanju od vrtića do trećeg razreda te 7% varijance u predškolskom razvoju dječjeg jezika. Rezultate koji idu u prilog navedenom dobili su i autori Sénéchal i sur. (2002) koji su potvrdili da je dječja izloženost knjigama značajan faktor uspješnosti u čitanju u trećem razredu. Čitanje djeci kod kuće poboljšava njihov vokabular i slušno razumijevanje što opet pridonosi njihovom čitanju. Djeca kojima roditelji češće čitaju u predškolskom periodu imaju veći napredak u učenju čitanja od djece kojoj se ne čita (Crain-Thoreson i sur., 1992). Dječji govorni jezik najviše ovisi o tome koliko često dijete sudjeluje u čitanju, koliko knjiga ima kod kuće te koliko često posjećuje knjižnicu (Payne i sur., 1994).



S druge strane, u istraživanju koje su proveli Roberts, Jurgens i Burchinal (2005) dobiven je rezultat koji ukazuje na to da učestalost kojom su majke čitale svojoj djeci nije značajno povezan s jezičnim ishodima. Payne i sur. (1994) dokazali su da nema značajne povezanosti između vremena koje roditelj provede čitajući za sebe i dječjeg govornog jezika. Djeca koja su loši čitatelji na kraju prvog razreda, u čak 88% slučajeva imaju lošije rezultate u čitanju sve do kraja 4. razreda (Ezell i Justice, 2005; prema Duursma i sur., 2008).

Spreadbury (1995) u svom istraživanju navodi razloge koje su roditelji istaknuli kao glavne zbog kojih čitaju svojoj djeci: poticanje jezičnih vještina, djetetovo zadovoljstvo, dobra priprema za školu, provođenje mirnog vremena s djetetom te ostvarivanje bliskosti djeteta i roditelja. Razlozi koje su roditelji naveli kao glavne zbog kojih njihova djeca uživaju u čitanju su interakcija s obitelji, rutina čitanja i sadržaj priče, odnosno ilustracija (Scher i sur., 1994). S druge strane, Aksu Dunya i Yavuzdemir (2020) navode da je glavni razlog zbog kojeg roditelji ne čitaju svojoj djeci manjak vremena uzrokovan nedovoljnim shvaćanjem važnosti čitanja. U manjoj je mjeri izražen manjak dostupnih kvalitetnih knjiga. Roditelji su naveli i nemir djeteta tijekom aktivnosti čitanja.

Ono što je možda najvažnije kod čitanja na glas je zapravo promoviranje pozitivnog stava djeteta prema čitanju. Djeca čiji su roditelji pozitivno orijentirani na čitanje imaju veće šanse da i sami zavole čitanje (Sonnenschein i sur., 1997). Osim navedenih dobrobiti čitanja, roditelji tako pridonose vlastitom odnosu s djetetom, potiču djetetovo razumijevanje svijeta, njihove socijalne vještine i sposobnost učenja strategija suočavanja/snalaženja. Ovaj utjecaj čitanja može čak biti i važniji kod djece iz obitelji s nižim SES-om.

Intervencijski programi za roditelje od iznimnog su značaja. Postoje razne vrste intervencijskih programa, odnosno usmjereni su na različita područja pismenosti poput čitanja, pisanja, koncepta tiska i sl. Nakon intervencijskih programa dolazi do unaprjeđenja djetetovih vještina, odnosno točno onih o kojima su roditelji educirani (Reese, Sparks i Leyva, 2010). To nam govori da se intervencijski programi međusobno nadopunjuju i zajedno doprinose boljem razvoju pismenosti. Primjer programa poticanja zajedničkog čitanja je program *Reach Out and Read (ROR)*, a započeo je u Bostonskoj gradskoj bolnici 1989. godine (Needlman i sur., 1991). Cilj navedenog programa bio je učiniti poticanje rane pismenosti standardnim dijelom pedijatrijske skrbi (Willis, Kabler-Babbitt i Zuckerman, 2007). Pedijatri su dijelili knjige roditeljima svojih pacijenata i to s naglaskom na one koji imaju ispodprosječna primanja. Također, informirali su roditelje o dobrobiti čitanja na glas. Nakon programa, roditelji su čak četiri puta češće čitali svojoj djeci. Da su intervencijski programi za roditelje iznimno važni,

pokazuje i istraživanje autora Millard, Taylor i Watson (2000). Njihov edukativni program *Knjige za bebe (Books for Babies)* značajno je utjecao na roditeljsku percepciju pismenosti. Nakon što su educirani, roditelji su postali svjesniji koliko je važno krenuti sa zajedničkim čitanjem što prije pa su tako naveli dob od 6 mjeseci kao idealnu za upoznavanje djeteta s knjigom. Osim toga, postalo im je jasno da je itekako bitan i njihov stav prema čitanju jer on ima velik utjecaj na razvoj djetetovog stava.

Ono što je iznimno važno kod zajedničkog čitanja je sam odabir knjige (Dennis i sur., 2011). Bitno je odabirati knjige koje se mogu povezati s djetetovim životnim iskustvom kako bi se povećao djetetov interes za čitanje. Osim iskustva, bitno je pratiti teme koje i inače zanimaju dijete. Važno je odabirati knjige za određeni uzrast zbog broja stranica i vrsta riječi. Duljina trajanja zajedničkog čitanja trebala bi biti između 10 i 15 minuta što označava duljinu prosječne djetetove pažnje i mogućnosti koncentriranja na čitano. Knjiga mora biti ispunjena zanimljivim ilustracijama koje pojašnjavaju tekst na, djetetu, razumljiv način, a pri čemu ilustracije moraju zauzimati više mjesta na stranici nego tekst. Bilo bi dobro da se izaberu i knjige povezane sa socijalnim ponašanjem, primjerice knjige o prijateljstvu i dijeljenju, a koje uključuju međukulturalne, rasne i spolne razlike. Preporuča se i povremeno čitanje knjiga koje mogu pomoći u razvoju specifičnih vještina pismenosti, poput slovarice, knjige koja sadržava rimu i sl. Također, izvrsne su knjige koje se bave specifičnim rječnikom, npr. boje, životinje, znanost i sl. Važno je napomenuti kako nije važna samo vrsta knjige, nego i broj ponovnog čitanja iste knjige. Ponovno čitanje knjige ima iznimno dobar utjecaj na razvoj pamćenja, sekvencioniranja, komunikacije i socijalnih vještina. Osim toga, pomaže u razvoju vještine predviđanja događaja te naravno obogaćuje znanje. Pridonosi razumijevanju rečenične strukture te vlastitoj produkciji rečenica.

Autorice Towell, Bartram, Morrow i Brown (2021) navode kako su djeca zainteresiranija za knjigu o čijoj temi već imaju neko znanje. Samo vrijeme koje dijete provede u zajedničkom čitanju nije nužno mjera koliko je dijete zainteresirano. Drugim riječima, dijete može dugo sjediti i sudjelovati u čitanju, ali neće pokazati toliko emocije i uključenosti u aktivnost, te obrnuto. Važan aspekt djetetove razine uključenosti u zajedničko čitanje je upoznatost s temom. Djeca su često zainteresiranija za likove s kojima se mogu povezati, npr. životinje koje se hrane, oblače, igraju, odnosno rade sve ono što rade i sama djeca. Također, veći interes pokazuju za knjige u kojima se opisuje ljubav između roditelja i djeteta. Važno je imati na umu da se djetetovo pokazivanje interesa očituje u neverbalnim i verbalnim ponašanjima. Neverbalna uključuju smijanje, dodirivanje stranica, pokazivanje slika, pljeskanje, okretanje stranica, a

verbalna ponavljanje riječi za roditeljem, gugutanje, brbljanje, postavljanje pitanja te izgovaranje riječi. S druge strane, ukoliko djeca nisu zainteresirana obično postaju nervozna, plaču, gledaju sa strane, šalju poljupce kao znak da je gotovo ili se jednostavno udalje.

Bitno je naglasiti da nikad nije prerano za zajedničko čitanje, a ono bi se svakako trebalo nastaviti i kad dijete krene u školu kako bi dijete stvorilo naviku čitanja (Ryan, 2000). Roditelj nikada ne bi smio prisiljavati dijete na čitanje te bi pri odabiru knjige trebao uzeti u obzir djetetov interes. Također, roditelj bi trebao što više zainteresirati dijete, a to lako može napraviti povezivanjem priče s djetetovim iskustvom. Najvažnije je da čitanje prođe u zabavnom tonu pa se tako roditelj može njhati u ritmu zajedno s djetetom, šakljati ili grliti dijete u određenim trenucima, energično okrenuti stranicu, itd. Kada govori o čitanju, poželjno je da govori u prvom licu množine: „mi ćemo čitati“ dajući djetetu do znanja da nije samo u tome, da zajedno sudjeluju i da im je pritom roditelj glavni oslonac. Roditelji bi trebali biti svjesni djetetovog ponašanja za vrijeme čitanja knjige, odnosno znati protumačiti je li dijete zaista zainteresirano te ako nije, promijeniti knjigu ili aktivnost.

Towell i sur. (2021) daju preporuke za roditelje i odgojitelje vezane uz zajedničko čitanje. Upućuju na važnost stvaranja rutina zajedničkog čitanja, npr. prije spavanja, jela ili kupanja. Važno je da roditelji nose knjige gdje god idu s djecom kako bi imali više prilika za čitanje. Potiču čitanje knjiga čije su teme zanimljive djeci, povezane s djetetovom okolinom. Svakako je dobro čitati knjige različitih žanrova; bajke, poeziju, biografije, enciklopedije, itd. Roditelji bi trebali poticati djecu da ponavljaju riječi za njima te na taj način potiču razvoj ekspresivnog jezika, a s druge strane ukazuju na ilustracije čime potiču razvoj receptivnog jezika. Posebno je važno da roditelji postavljaju pitanja i komentiraju radnju kroz knjigu, a sve to na zabavan način, uz promjene intonacije, boje glasa, ekspresije lica, geste i sl. Kako bi se knjiga učinila još zanimljivijom, roditelj bi je trebao povezati s djetetovim osobnim iskustvima. Posebno je pohvalno ako roditelj samostalno napravi knjigu temeljenu na djetetovim vlastitim iskustvima. S obzirom na to da roditeljev stav o čitanju i knjizi značajno utječe na djetetov stav, savjetuje se da roditelji čitaju knjige koje su i njima zanimljive, odnosno one koje su voljeli čitati dok su bili djeca. Zajedničko čitanje trebalo bi se odvijati u tihoj okolini sa što manje distrakcija. Ukoliko dijete ima određene teškoće, primjerice senzoričke, roditelj bi se trebao pobrinuti da udovolji senzoričkim potrebama djeteta. Na primjer, ako dijete ima potrebu za ljuljanjem naprijed nazad te ga to drži koncentriranim, roditelj može nabaviti fotelju u kojoj se dijete može ljuljati. Kako bi sve ovo znali i bili motivirani za poticanje pismenosti, stručnjaci poput učitelja, logopeda i odgojitelja trebali bi objasniti roditeljima zašto i na koji način poticati pismenost.

Poticanje govornog jezika uključuje razvoj rječnika i znanja o svijetu. Autori Dennis i sur. (2011) navode kako bi roditelji trebali postavljati pitanja na koje dijete odgovara s odgovorom od više riječi. Primjerice: „Što primjećuješ na slici, što rade majmuni?“. Osim toga, trebali bi proširivati djetetove iskaze. Na primjer: „Da, majmun visi s lusterom. Luster je veliko svjetlo koje visi sa stropa.“. Primjer poticanja razvoja fonološke svjesnosti je ukazivanje na razliku između kratkih i dugih rečenica. Također, s djetetom se može pljeskati tijekom razdvajanja i prebrojavanja slogova u kraćim i dužim riječi. Svjesnost o tisku potiče se ukazivanjem na razlike između riječi i simbola. Osim toga, potrebno je razgovarati s djetetom o tome kako čitamo od vrha do dna te s lijeva na desno. Djetetu se treba ukazivati i na slova, pogotovo ona izdvojena na ilustracijama. Primjer za to je „ZZZZ“ kad jedan od likova iz knjige spava. Roditelji mogu poticati dovršavanje rečenica uz pomoć slika ili uz pomoć ponavljanja (Dennis i sur., 2011). Primjerice, „Smeđi medvjede, smeđi medvjede, koga vidiš?“, a zatim ponovi „Smeđi medvjede, smeđi medvjede,...“ i pusti dijete da dovrši rečenicu. Također, roditelj može postavljati pitanja vezana uz nešto što su on i dijete već čitali. Kao pomoć, mogu ponovno pročitati to kako bi se dijete prisjetilo. Potrebno je postavljati i pitanja otvorenog tipa, npr. „Koji ti je najdraži dio priče?“.

Roskos i sur. (2003) navode kako bi čitanje trebalo podrazumijevati tematski razgovor prije, tijekom i nakon čitanja. Flood (1977) je u svom istraživanju zaključio kako zajedničko čitanje treba sadržavati 1) uvodna pitanja prije samog čitanja, 2) verbalne interakcije između odrasle osobe i djeteta, a koje uključuju povezivanje pročitano sa djetetovim iskustvima, 3) pitanja nakon čitanja koja potiču dijete na samostalnu procjenu pročitano i 4) potvrđivanje djetetovih odgovora.

DeBaryshe (1995; prema Fekonja-Pekljaj i sur., 2011) je u svom istraživanju dokazala kako majčino obrazovanje, prihodi i njezina navika čitanja imaju bitan utjecaj na kvantitetu i kvalitetu interakcija tijekom čitanja s djetetom. Majke koje imaju viši stupanj obrazovanja češće čitaju svojoj djeci nego one koje su niže stručne spreme (Scarborough i sur., 1994; Lyytinen i sur., 1998). Isto tako, češće postavljaju pitanja i razgovaraju sa svojom djecom o pročitano tekstu (DeBaryshe, 1992). U istraživanju koje su proveli Yarosz i Barnett (2001) prikazano je kako statistički značajan i pozitivan efekt na frekvenciju čitanja ima majčina razina obrazovanja te majčina dob pri kojoj je efekt nelinearan. Najveći efekt je do djetetove dobi od tri godine, a opada prema petoj godini. Značajni negativni efekt pronađen je kod broja djece u obitelji. Nelinearan je s relativno većim smanjivanjem broja čitanja koji je povezan s povećanjem broja djece s jednog djeteta na dvoje te s dvoje na troje djece, a s manjim smanjivanjem broja čitanja

kako se broj djece poveća iznad troje. Također, nema značajne povezanosti između razine prihoda i čitanja (Yarosz i sur., 2001).

U obiteljima nižeg SES-a djevojčice češće sudjeluju u čitanju, nego dječaci (Scher i sur., 1994). Prema istim autorima, djeca iz obitelji nižeg SES-a češće gledaju slikovnice u odnosu na onu višeg SES-a, posebno ako imaju sudionika u čitanju. Djeca koja pripadaju nižem SES-u, uglavnom su manje izložena čitanju, prepričavanju i likovnom stvaralaštvu u odnosu na djecu koja pripadaju višem SES-u (Nord i sur., 2000). Također, duplo rjeđe posjećuju knjižnicu nego djeca koja pripadaju višem SES-u te imaju i manje tiskovnih materijala (Feitelson i sur., 1986). Adams (1990, str. 5.; prema Lonigan i sur., 1998; Storch i sur., 2001) navodi kako dijete, iz obitelji s prosječnim prihodima, pri polasku u prvi razred provede 1000 do 1700 sati uključeno u aktivnost zajedničkog čitanja, a dijete iz obitelji s niskim prihodima samo 25 sati. Prema Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics 64% obitelji čiji su prihodi na granici ili iznad granice siromaštva svojoj djeci čitaju na dnevnoj bazi, dok isto radi tek 48% siromašnih obitelji. Istraživanje koje se provelo na učenicima 4. i 8. razreda dokazalo je da su djeca iz siromašnijih obitelji imala lošije ocjene iz čitanja u odnosu na svoje vršnjake prosječnih primanja (Lee, Grigg i Donahue, 2007).

Roditelji višeg SES-a navode kako njihova djeca vole rutinu čitanja, za razliku od djece iz obitelji nižeg SES-a (Scher i sur., 1994). Djevojčice i dječaci iz obitelji višeg SES-a podjednako su zainteresirani za čitanje (Scher i sur., 1994). Djeca višeg SES-a češće čitaju knjige u odnosu na one iz nižeg SES-a.

Roditelji višeg ukupnog SES-a provode više vremena čitajući knjige sa svojom djecom te im time obogaćuju vokabular i eksplicitno označavaju predmete (Hoff, 2003; Raikes i sur., 2006; Yaros i Barnett, 2001; Aksu Dunya i sur., 2020).

Brojne su dobrobiti zajedničkog čitanja, ali valja naglasiti kako postoje istraživanja koja su dokazala da, iako zajedničko čitanje pozitivno djeluje na govorne jezične vještine i na znanje o tisku, isto tako nema dokaza da ono pridonosi razvoju drugih vještina rane pismenosti. Poznavanje slova, veza glas-slovo, fonološka svjesnost i receptivni vokabular nisu poboljšane uslijed aktivnosti čitanja kod kuće (Evans i sur., 2000). Možemo zaključiti kako zajedničko čitanje nije samo po sebi dovoljno za potpuni razvoj rane pismenosti. To se posebno odnosi na djecu s teškoćama (National Early Literacy Panel, 2008; <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>). Ipak, možda je posrijedi samo nedovoljno dobro provođenje zajedničkog čitanja kao posljedica nedovoljne educiranosti

roditelja. Primjerice, roditelji su često orijentirani na slike u knjizi, a ne na samu interakciju s djetetom i osvještavanje tiska (Phillips, Norris i Anderson, 2008).

#### 3.4.1. Dijaloško čitanje

Jedna od metoda zajedničkog čitanja je dijaloško čitanje. Ono je definirano kao metoda zajedničkog interaktivnog čitanja u kojoj odrasla osoba potiče dijete na razgovor tijekom čitanja (Towson, Fetting, Fleury i Abarca, 2017). Specifičnost dijaloškog čitanja je u sistematičnom načinu uključenosti odrasle osobe u zajedničkom čitanju. Temeljna tehnika dijaloškog čitanja naziva se PEER što je akronim sastavnica navedene tehnike (Whitehurst, 1992). Sastavnice su: 1) pitanja koja odrasla osoba postavlja djetetu, 2) procjena djetetovog odgovora na to pitanje, 3) proširivanje djetetovog odgovora te 4) ponavljanje prvotnog pitanja kako bi mogli sa sigurnošću utvrditi da je dijete usvojilo nova znanja iz proširenog iskaza odrasle osobe. Prva sastavnica podrazumijeva više vrsta poticaja za dijete, a akronim koji uključuje te vrste je CROWD. CROWD uključuje: 1) djetetovo nadopunjavanje rečenica koje započne odrasla osoba, 2) odgovaranje na pitanja koja potiču prisjećanje događaja u tekstu, 3) poticaj za djetetovo opisivanje događaja sa slike u knjizi, 4) pitanja koja počinju upitnim riječima: što, gdje, kad, zašto i kako te 5) pitanja koja uključuju povezivanje pročitano i djetetovih životnih iskustava.

Lonigan i sur. (1998) u svom su istraživanju dokazali kako roditelji, ali i odgojitelji, provodeći aktivnosti dijaloškog čitanja mogu iznimno doprinijeti razvoju dječjeg govornog jezika. Ipak, s obzirom da roditelji, u pravilu, nemaju dodatno obrazovanje o čitanju, moguće je da ne ostvare svoj puni potencijal vještine čitanja koja značajno utječe na jezični razvoj djeteta. Važno je osvijestiti potrebe za educiranjem roditelja u svrhu ispunjavanja potencijala djeteta. Primjerice, Evans i sur. (2000) navode kako roditeljsko podučavanje osnovama čitanja dovodi do boljeg razvoja vještine čitanja. Jedan od takvih primjera je intervencijski program *Dijaloško čitanje*, a njegovi autori su Whitehurst i sur. (1988). Intervencijski program osmišljen je na način da su roditelji podučavani strategijama, odnosno PEER i CROWD tehnikama koje mogu koristiti tijekom čitanja sa svojom djecom. Nakon provedenog programa, roditelji su razvili bolje ekspresivne jezične vještine te su koristili dulje i brojnije iskaze, a rijetko jednočlane iskaze.

Autori Pillinger i Wood (2014) zaključili su kako je za najoptimalnije rezultate važno da se s djetetom čita redovito u kratkim intervalima. Primjerice, 6 dana u tjednu po 10 minuta. To je

puno učinkovitije nego čitanje koje traje 90 minuta. Uključenost roditelja u čitanje s djetetom doprinosi roditeljskim stavovima o čitanju. Roditelji koji su bili uključeni u dijaloško čitanje više su važnosti pridavali stvaranju što više prilika za čitanje, u odnosu na roditelje koji su bili uključeni u zajedničko čitanje koji su više važnosti pridavali tome da čitanje bude izvor užitka. Dijaloško čitanje je imalo bolje rezultate u odnosu na zajedničko, u smislu većeg samopouzdanja roditelja tijekom čitanja, češćeg odlaska u knjižnicu, kupnje knjiga te pozitivnih promjena u djetetovim stavovima i interesu za čitanje. Zajedničko je čitanje imalo pozitivan utjecaj na roditeljski stav o čitanju, odnosno došlo je do uporabe različitih materijala za čitanje i do češćeg čitanja. Čitanje nije pretjerano doprinijelo svjesnosti o rimi, ali je značajno utjecalo na svjesnost o tisku. Obje grupe roditelja su navele da su jako zadovoljne naučenim tehnikama čitanja te ih namjeravaju provoditi i nadalje.

## 4. Zaključak

Rana pismenost skup je iznimno vrijednih vještina koje ostavljaju značajan trag na kasnijem akademskom uspjehu osobe, ali i uspjehu u ostalim životnim aspektima. Ovim radom nastojala su se prikazati istraživanja kojima se potvrđuje da razvoj vještina rane pismenosti znatno utječe na razvoj čitanja i pisanja te, posljedično, razvoj cjelokupne osobe. Naravno, načini i količina vremena poticanja tih vještina razlikuju se od djeteta do djeteta. S obzirom da roditelji provode najviše vremena sa svojim djetetom, odgovornost poticanja rane pismenosti pada uglavnom na njih. Dakle, djetetov razvoj ovisi o roditeljskoj svjesnosti i uključenosti u aktivnosti rane pismenosti. Te značajke ovise o roditeljskim karakteristikama i stavovima. Na temelju prikazanih istraživanja, možemo zaključiti da djeca, čiji su roditelji odgovorljivi i samopouzdana, postižu puno bolje rezultate na mjerama rane pismenosti u odnosu na djecu roditelja koji smatraju da nisu dovoljno sposobni kako bi pomogli svom djetetu (Lynch, 2002; Fitzgerald i Noblit, 1999). Te značajke često imaju korijene u razini roditeljskog obrazovanja, odnosno visokoobrazovani roditelji osjećaju se sposobnijima od onih niskoobrazovanih. Istraživanja nemaju ujednačene rezultate pa tako neka tvrde da su roditelji s nižom razinom obrazovanja svjesniji važnosti poticanja pismenosti jer su i sami imali loša iskustva zbog svoje razine pismenosti. Iz tog razloga, puno svog vremena ulažu u aktivnosti s djecom i u nabavu radnih materijala. S druge strane, ti se roditelji baš zbog svoje razine obrazovanja mogu osjećati manje kompetentnima pa imaju veći strah od podučavanja svog djeteta kako ne bi nešto pogriješili. Visokoobrazovani roditelji i sami su iskusili dobre strane visokog stupnja svoje pismenosti te isto žele i svom djetetu. Zbog svog obrazovanja osjećaju se kompetentnima za poticanje pismenosti svoje djece. Često su stava da se pismenost treba poticati na zabavan način te to uistinu i je ključ napretka – zabava, uz što manje opterećivanja te rigidnih zadataka. Međutim, direktno podučavanje, kojemu su skloniji nižeobrazovani roditelji, također ima svojih prednosti. Kad se sve uzme u obzir najvažnije je naglasiti da već i samo sudjelovanje roditelja u aktivnostima poticanja djetetove pismenosti ima ogroman značaj, bez obzira na to koji stupanj obrazovanja imaju roditelji.

Zaključno, roditelji su ti koji bezuvjetno vole svoju djecu i koji, u većini slučajeva, mogu najviše ohrabriti dijete kada dođe do nekog novog izazova. U njihovom naručju djeca najkvalitetnije usvajaju nova znanja pa možemo reći da se roditeljsko utočište ne može mjeriti ni s jednom školom. Iznimno je važno da roditelji, barem u većoj mjeri, ovo shvate i oslobode se pritiska vlastitih očekivanja ili pak očekivanja okoline te da uživaju u aktivnostima zajedno



sa svojim djetetom i na taj mu način osiguraju ostvarenje njegovog punog potencijala. Kako bi se to i ostvarilo, potrebno je informirati roditelje o važnosti poticanja rane pismenosti. Veliku ulogu u podizanju razine roditeljske svjesnosti o važnosti poticanja rane pismenosti imaju stručnjaci poput logopeda te odgojitelja. Osim plakata i letaka koji mogu biti dostupni u predškolskim ustanovama, pedijatrijskim ordinacijama te logopedskim kabinetima, rana pismenost trebala bi se promovirati i putem društvenih mreža koje su sve zastupljeniji medij. Osim informiranja o važnosti poticanja rane pismenosti, roditeljima je potrebno pružiti ideje na koji se način mogu aktivirati po pitanju razvoja djetetove pismenosti. Cilj je da roditelji osvijeste svoja ponašanja koja su već poticajna za spomenute vještine te im objasniti kako mogu postati još uspješniji u poticanju svog djeteta. Svakako se preporučuje i organizacija edukativnih radionica te intervencijskih programa koji zbog svoje detaljnosti i intenzivnosti pružaju sjajne rezultate.

## 5. Popis literature

Agosto, D. E. (2016). Why storytelling matters: Unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries, 14*(2), 21-26.

Aksu Dünya, B., Yavuzdemir, M. (2020). Parents' perceptions and awareness about reading aloud to preschool children. *Instructional Technology and Lifelong Learning, 1*(2), 175-188.

Baker, L., Scher, D., Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69–82.

Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Scher, D., Fernandes-Fein, S., Munsterman, K., Hill, S., Goddard-Truitt, V., Danseco, V. (1996). Early literacy at home: Children's experiences and parents' perspectives. *The Reading Teacher, 50*(1), 70-72.

Baydar, N., Brooks-Gunn, J., Furstenberg, F. F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: Predictors in childhood and adolescence. *Child Development, 64*(3), 815-829.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.

Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. *On reading books to children, 1*, 17-28.

Bus, A .G., Van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*, 403-414.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research. 65*(1), 1-21.

Cano, T., Perales, F., Baxter, J. (2018). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family, 81*(1), 164-184.

Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics, 15*(3), 371-394.

- Crain-Thoreson, C., Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28(3), 421-429.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of child language*, 20(2), 455-461.
- DeBaryshe, B. D. (1992). *Early Language and Literacy Activities in the Home*. U.S. Department of Education Field Initiated Studies Program. Final Report for the Project. North Carolina University, Greensboro. Dept. of Human Development and Family Studies.
- Dennis, L. R., Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40.
- Dodici, B. J., Draper, D. C., Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124-136.
- Duursma, E., Jialing Ho, C., Townsend, M. L., Grenyer, B. F., Herbert, J. S. (2020). Fathers talking and reading with their 3-year-olds during shared bookreading. U Fitzgerald, H. E., Von Klitzing, K., Cabrera, N. J., Scarano de Mendonça, J. i Skjøthaug, T. (Ur.), *Handbook of Fathers and Child Development: Prenatal to Preschool*, (str. 411-434). Cham, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG.
- Duursma, E. (2016). Who does the reading, who the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language*, 36(5), 464-484.
- Duursma, E., Augustyn, M., Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93, 554-557.
- Evans, M. A., Shaw, D., Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75.
- Farrant, B. M., Zubrick, S. R. (2011). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Feitelson, D., Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.

- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, Lj. (2011). Family literacy environment and parental education in relation to different measures of child's language. *Suvremena psihologija* 14 (1), 57-73.
- Fitzgerald, J., Noblit, G. W. (1999). About hopes, aspirations and uncertainty: First-grade English-language learners' emergent reading. *Journal of Literacy Research*, 31(2), 133-182.
- Fitzgerald, J., Lee Spiegel, D., Cunningham, J. W. (1991). The relationship between parental literacy level and perceptions of emergent literacy. *Journal of Reading Behavior*, 23(2), 191-213.
- Flood, J. E. (1977). Parental styles in reading episodes with young children. *The Reading Teacher*, 30, 846-867.
- Foy, J. G., Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477.
- Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti? *Život i škola*, 17, 7-27.
- Haney, M., Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 215-228.
- Hardma, M., Jones, L. (1999). Sharing books with babies: Evaluation of an early literacy intervention. *Educational Review*, 51(3), 221-229.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hood, M., Conlon, E., Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s

posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16.

Justice, L. M., Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.

Kaderavek, J. N., Justice, L. M. (2004). Embedded–Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 212-228.

Kirby, J. R., Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 112-137.

Kucer, S. B. (2009). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching Reading and Writing in School Settings*. New York: Routledge.

Lee, J., Grigg, W., Donahue, P. (2007). *The Nation's Report Card: Reading 2007*. Washington, DC: SAD.

Lenček, M., Užarević, M. (2016). Rana pismenost – vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 42-59.

Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 13(2), 263-290.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20.

Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.

Lyytinen, P., Laakso, M. L., Poikkeus, A. M. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 297-308.

Makin, L. (2006). Literacy 8-12 months: what are babies learning?. *Early Years: An Intentional Research Journal*, 26(3), 267-277.

Mason, J. M. (1980). When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15(2), 203-227.

- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. U Cramer, E. H., Castle, M. (Ur.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*, (str. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- McLane, J. B., McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Millard, E., Taylor, C., Watson, S. (2000). Books for Babies means books for parents too: the benefits of situating the earliest stages of literacy in the framework of the wider community. *Literacy*, 34(3), 130-133.
- Miller, S., Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of cross-disciplinary perspectives in education*, 1(1), 36-43.
- Mo, J. (2019). How does PISA define and measure reading literacy?. *PISA in Focus*, 101.
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., Cornille, T. A., Ritchson, A. D., Sullender, M. S. (2004). Early literacy outcomes and parent involvement. Tallahassee, Fl: Florida State University.
- Nagy, W. i Scott, J. (2000). Vocabulary processes. U Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. i Barr, R. (Ur.), *Handbook of reading research*, 3, (str. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neuman, S. (2002). Early literacy. U B. Guzzetti (Ur.), *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory and Practice*. Santa Barbara: ABC - CLIO.
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., Chandler, K. (2000). Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999. *National Center for Education Statistics*.
- Ntim, S. (2015). Early parental support as predictor of early literacy skills: A study from four administrative districts in Ghana. *International Journal of Education*, 7(3), 31-48.
- Payne, A., Whitehurst, G. J., Angell, A. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The reading teacher*, 43(2), 138-141.
- Pillinger, C., Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.

- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Abigail Raikes, H., Rodriguez, E. T. (2006). Mother-Child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77(4)*, 924-953.
- Reese, E., Sparks, A., Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy, 10(1)*, 97-117.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. U Van Kleeck, A., Stahl, S. A., Bauer, E. B. (Ur.), *On reading books to children: parents and teachers*, (str. 37-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, E., Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology, 35(1)*, 20-28.
- Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*, 345-359.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children, 52-60*.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language, 35(1)*, 185-205.
- Ryan, S. A. (2000). *The value of early literacy and parental involvement*. La Mirada, California: Biola University.
- Saracho, O. N., Spodek, B. (2006). Young children's literacy-related play. *Early Child Development and Care, 176(7)*, 707-721.
- Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early child development and care, 172(2)*, 113-122.
- Sardelić, S., Bonetti, A., Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 43(1)*, 99-105.
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia, 48(1)*, 115-136.

- Scarborough, H. S., Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review, 14*(3), 245-302.
- Scher, D., Baker, L. (1994). *Attitudes toward reading and children's home literacy environments*. Maryland: University of Maryland.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Silvén, M., Ahtola, A., i Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language, 30*(2), 253-279.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1999). Language and literacy environments in preschools. *Striving for Excellence: The National Education Goals, 4*, 15-16.
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 61*, 11-24.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truitt, V. G.; Munsterman, K. (1997). Parental Beliefs about Ways to Help Children Learn to Read: The Impact of an Entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care, 127*(1), 111–118.
- Spreadbury, J. (1995). Why parents read to children. *Australian Journal od Early Childhood, 20*(1), 1-6.
- Stadler, M. A., Cuming Ward, G. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*, 73-80.
- Stevenson, H. W., Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development (57)*, 3, 646-659.
- Stipek, D., Milburn, S., Clements, D., Daniels. D. H. (1992). Parents' beliefs about appropriate education for young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 13*(3), 293-310.
- Storch, S. A., Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the development course of literacy in children from low-income backgrounds. U Britto, P. R. i Brooks-Gunn, J. (Ur.), *New directions in child development: the role of family literacy environment in promoting young children's emerging literacy skills*, (str. 53-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.



- Teale, W. H., Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. U Strickland, D. S. i Morrow, L. M. (Ur.), *Beginning reading and writing*, (str. 3-21). New York: Teachers College Press.
- Thompson, R. A., Happold, C. A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children*, 7, 8-29.
- Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S., Brown, S. L. (2021). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(3), 321-337.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132–146.
- Vrsaljko, S., Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra ladertina*, 13(1), 139-159.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. Preuzeto s: <https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Wiescholek, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C., Buhl, H. M. (2017). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency and early literacy skills. *Reading Psychology*, 39, 41-68.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D. (1996). The nature of children's motivations for reading and their relations to reading frequency and reading performance. *National Research Reading Center: Reading Research Report*, (63), 1-23.
- Wildová, R., Kropáčková, J. (2015). Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 878 – 883.
- Willis, E., Kabler-Babbitt, C., Zuckerman, B. (2007). Early Literacy Interventions: Reach Out and Read. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 625-642.

Wirth, A., Ehmig, S. C., Niklas, F. (2022). The role of the home literacy environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development, 31*, 372-387.

Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading, 25*(3), 241-258.

Yarosz, D. J., Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children?: Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology, 22*(1), 67-81.

Yildirim, K., Yildiz, M, Ates, S. (2011). Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11*(3), 1541-1547.