

# Socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja

---

Adašević, Andrea

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:752655>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-13**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

## Diplomski rad

Socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja

Andrea Adašević

Zagreb, rujan, 2020.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja

Andrea Adašević

Izv.prof.dr.sc Jelena Kuvač Kraljević

Zagreb, rujan, 2020.

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad (*Socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja*) i da sam njegov autor/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: Andrea Adašević

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2020.

# Socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja

Andrea Adašević

Mentor: Izv.prof.dr.sc. Jelena Kuvač Kraljević

Program: Logopedija

## Sažetak

Jezik je vještina koju dijete usvaja od rođenja, a unutar njega razvijaju se i jezične djelatnosti u koje spadaju, između ostalog, čitanje i pisanje. U predškolskoj dobi razvijaju se nužni preduvjeti za čitanje i pisanje, tj. razvijaju se predvještine čitanja i pisanja. U njih spadaju motivacija za tisk, koncept o tisku, izranjajuće čitanje i pisanje, poznavanje slova i fonološka svjesnost. Na jezični razvoj i razvoj predvještina čitanja i pisanja utječu mnogi čimbenici (npr. kognicija, jezično i društveno okruženje), a jedan od čimbenika je i socioekonomski status (SES). Socioekonomski status najčešće se definira putem roditeljskog obrazovanja, zanimanja i prihoda.

Jezik i predvještine čitanja i pisanja neodvojivi su konstrukti. Istraživanja su pokazala da djeca s bolje razvijenim jezičnim vještinama pokazuju bolje razvijene predvještine čitanja i pisanja, a dosta istraživanja uključivalo je uzorak djece s razvojnim jezičnim teškoćama kod kojih se ta povezanost i potvrdila.

Socioekonomski status povezan je s jezičnim vještinama. Istraživanja ukazuju na to da djeca koja dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa postižu niže rezultate na jezičnim testiranjima u odnosu na djecu koja dolaze iz obitelji višeg SES-a. S obzirom na to da je povezanost između jezika i predvještina čitanja i pisanja te jezika i SES-a potvrđena, može se pretpostaviti i da će SES utjecati na razvoj predvještina čitanja i pisanja. Stoga je cilj ovog rada pružiti pregled dosadašnjih istraživanja na temu socioekonomskog statusa i predvještina čitanja i pisanja kako bi se utvrdilo što ona navode o odnosu između tih dviju varijabli.

**Ključne riječi:** jezik, predvještine čitanja i pisanja, socioekonomski status

# Socioeconomic status and pre- writing and reading skills

Andrea Adašević

Mentor: Jelena Kuvač Kraljević, PhD

Study Program: Speech and Language Pathology

## Abstract

Language is skill that has been acquired since birth together with language activities which include reading and writing, among others. Necessary prerequisites for reading and writing (pre- writing and reading skills) are being developed during preschool years. These pre- writing and reading skills include print motivation, concepts about print, emergent reading and writing, letter knowledge and phonological awareness. A lot of factors affect language and pre- writing and reading skills development (cognition, language and social environment) and one of these factors is socioeconomic status (SES). SES is usually defined through parental education level, profession and income.

Language and pre- writing and reading skills are inseparable constructs. Studies have shown that children with better language skills have better developed pre- writing and reading skills and that has been proved in lot of studies that included children with developmental language disorder.

SES is related to language skills. Studies have shown that children from low SES families achieve lower results on language measured in comparison to children from high SES families. Considering this and the fact that language and pre- writing and reading skills are connected, it can be assumed that SES will affect development of pre- writing and reading skills. Therefore, the aim of this paper is to provide a review of previous studies about socioeconomic status and pre- writing and reading skills in order to determine what these studies say about the connection between these two variables.

**Keywords:** language, pre- writing and reading skills, socioeconomic status

## Sadržaj

<b>I. UVOD .....</b>	<b>7</b>
1. O JEZIKU .....	8
2. DEFINIRANJE PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA .....	9
<b>a. Motivacija za tisk</b> .....	10
<b>b. Koncept o tisku</b> .....	11
<b>c. Izranjajuće čitanje i pisanje</b> .....	11
<b>d. Poznavanje slova</b> .....	12
<b>e. Fonološka svjesnost</b> .....	12
3. RAZVOJ PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA .....	13
4. VEZA IZMEĐU JEZIKA I PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA .....	15
5. DEFINIRANJE SOCIOEKONOMSKOG STATUSA .....	17
<b>II. PREGLED DOSADAŠNJIH SPOZNAJA .....</b>	<b>18</b>
6. JEZIK I SOCIOEKONOMSKI STATUS .....	18
7. SES I PREDVJEŠTINE ČITANJA I PISANJA .....	22
8. INTERVENCIJE USMJERENE NA DJECU IZ SIROMAŠNIJIH OKRUŽENJA .....	31
<b>III. ZAKLJUČAK .....</b>	<b>34</b>
<b>IV. LITERATURA .....</b>	<b>35</b>

## I. UVOD

U razdoblju od rođenja do polaska u školu dijete ovladava brojnim vještinama. U tom periodu razvija se djetetova motorika, kognicija, jezik, a sve unutar konteksta koji mu pruža prilike za razvoj, napredak i učenje. Tako Vygotsky (1978; prema Milburn i sur., 2015) u okviru svoje sociokulturalne teorije kaže da je za učenje nužna socijalna interakcija te da bi se podučavanje trebalo odvijati unutar djetetove zone proksimalnog razvoja kako bi dijete imalo koristi od poduke. Zona proksimalnog razvoja objašnjava se kao razlika između djetetove stvarne razvojne razine unutar koje može samo funkcionirati bez pomoći odrasle osobe te potencijalne razvojne razine u kojoj dijete treba pomoć neke iskusnije osobe kako bi riješilo neki „problem“ (Vygotsky, 1978; prema Schneider i Watkins, 1996).

U okviru jezičnog razvoja, tijekom predškolske dobi razvijaju se i predvještine čitanja i pisanja čiji je razvoj ključan za kasnije uspješno čitanje i pisanje.

Na razvoj svih ovih vještina utječe mnoštvo čimbenika (npr. djetetove kognitivne vještine, okruženje u kojem odrasta i sl.), a jedan od njih je i socioekonomski status (SES) čija je povezanost s predvještinama čitanja i pisanja dosta istraživana. U skladu s navedenim cilj je ovog rada dati pregled dosadašnjih istraživanja na temu socioekonomskog statusa i predvještina čitanja i pisanja kako bi se utvrdio odnos između tih dviju varijabli.

Ovaj pregledni rad najprije će definirati ključne pojmove, a to su jezik, socioekonomski status i predvještine čitanja i pisanja nakon čega slijedi pregled dosadašnjih istraživanja koja su se bavila pitanjem odnosa socioekonomskog statusa i jezika i predvještina čitanja i pisanja. Pitanje na koje se ovim radom, a uzimajući u obzir nalaze drugih istraživanja, želi ponuditi odgovor je utječe li doista SES na razvoj navedenih vještina te postoji li mogućnost prevladavanja SES razlika u predvještinama čitanja i pisanja uključivanjem djece u interventne programe za poticanje istih?



## 1. O JEZIKU

Jezični sustav koji se kod djeteta razvija od rođenja kroz interakciju s okolinom, odnosno unutar društvenog konteksta (sustava koji okružuju dijete). Ti sustavi uključuju kulturu, SES, etnitet, a oni onda dalje oblikuju proksimalne sustave koji uključuju škole, grupe vršnjaka i sl. te su izvor djetetovih interakcija sa svijetom (Bronfenbrenner i Morris, 1998; prema Hoff, 2006).

Jezični sustav čini pet sastavnica (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika i pragmatika), a Hoff (2000) navodi i miljokaze njihovog razvoja. Tako se u djetetovoj prvoj godini života jezični i govorni razvoj mijenja s obzirom na glasove koje je ono počelo proizvoditi te veću komunikativnost u svom ponašanju. U drugoj polovici prve godine dijete pokazuje razumijevanje nekoliko riječi, ali malo je dokaza o rječniku i gramatici u toj dobi. Tijekom druge godine života, najveći razvoj odvija se u domeni rječnika. Dijete tu godinu započne proizvodnjom svoje prve riječi, a na kraju iste njegov ekspresivni rječnik sadrži oko 300 riječi koje počinje kombinirati. U trećoj godini najveći se pomak uočava u gramatici djetetovog jezika - godinu započne proizvodnjom dvočlanih i tročlanih iskaza u kojima nedostaju gramatički nastavci na imenicama i glagolima (npr. oznake množine), a krajem treće godine dijete proizvodi pune rečenice, uključujući pitanja i negacije. Rječnik se nastavlja proširivati, artikulacija glasova se poboljšava, a kod djece se počinje razvijati svjesnost o fonološkim značajkama njihovog jezika (npr. razumijevanje rime). Kroz četvrtu godinu usavršavaju se dotad razvijene vještine, a najveći napredak zapaža se u području gramatike - dijete počinje proizvoditi složene rečenice te se smatra da je u toj dobi završeno usvajanje baze jezika. Usvojena baza materinskog jezika označava da je dijete steklo lingvističku kompetenciju, tj. usvojilo je temeljna pravila i ovladalo osnovama jezičnih sastavnica te je sposobno koristiti jezik u komunikaciji na prikladan način. Dakako, tu jezični razvoj ne prestaje, već se jezik nastavlja dalje razvijati.

Jezični sustav se ostvaruje putem četiriju djelatnosti, a to su slušanje, govorenje, čitanje i pisanje (Jelaska, 2005). Te su aktivnosti namijenjene međusobnom sporazumijevanju i bitno utječu na socijalni i osobni razvoj pojedinačnoga djeteta (Grginić, 2007).

Razvoj govornog jezika podrazumijeva znanje i vještine koje djetetu omogućuju razumijevanje, govorenje i korištenje riječi u komunikaciji. Tijekom predškolske dobi, dijete postaje fluentno u govornom jeziku, a uz adekvatnu poduku i podršku, isti će se razvijati kako

dijete počne koristiti kompleksniju gramatiku i rječnik. To će nadalje utjecati na vještinu čitanja (Shanahan & Lonigan, 2013; prema Brown, 2014), a samim time i na vještinu pisanja. Međutim, prije utjecaja na vještine čitanja i pisanja, jezične vještine utjecat će na predvještine čitanja i pisanja o čemu će biti riječi kasnije.

## **2. DEFINIRANJE PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA**

Predvještine čitanja i pisanja su vještine koje se razvijaju u predškolskoj dobi te prethode konvencionalnom čitanju i pisanju koji su rezultat formalne poduke. U literaturi se predvještine čitanja i pisanja najčešće pronalaze pod pojmovima „izranjajuća pismenost“ (izranjajuće čitanje i pisanje) te „rana pismenost“. Ipak, pojmove rana pismenost i izranjajuća pismenost potrebno je razdvojiti, iako su ovisni jedan o drugome. Naime, izranjajuća pismenost prethodi ranoj pismenosti i podrazumijeva rane interakcije s pisanim tekstom. U ovom razdoblju nema direktnog podučavanja djeteta, već dijete imitira ono što vidi oko sebe pa se tako „pretvara da čita i piše“, prepoznaje logo, tisak i sl. Ono što odvaja izranjajuću pismenost od rane pismenosti je to što u razdoblju razvoja rane pismenosti dijete postupno počinje biti podučavano predvještinama (izdvajanju inicijalnog glasa, prepoznavanju rime, slogovnoj analizi i sintezi itd.). Rana pismenost počinje se razvijati otprilike dvije godine pred polazak u školu. No, kao što je ranije navedeno, u literaturi se ova dva pojma često koriste kao sinonimi.

Scarborough (2001; prema Lenček i Užarević, 2016) ranu pismenost definira kao preduvjete, tj. sposobnosti i vještine koje su bitne za ovladavanje čitanjem, a koje dijete stječe rano u životu, prije nego što započne formalna poduka. Whitehurst i Lonigan (1998) daju sličnu definiciju izranjajuće pismenosti - stajalište da se usvajanje vještina pismenosti odnosi na razvojni kontinuum s korijenima u ranom životu djeteta, a da se ne odvija po principu „sve ili ništa“. Oni u sastavnice izranjajuće pismenosti ubrajaju sljedeće:

1. jezik (rječnik)
2. konvencije tiska
3. poznavanje slova
4. jezična svjesnost (metalingvistička vještina)
5. veza fonem-grafem
6. izranjajuće čitanje

7. izranjajuće pisanje
8. motivacija za tisak
9. drugi kognitivni faktori (fonološko pamćenje i brzo imenovanje).

Storch i Whitehurst (2002) djetetove vještine izranjajuće pismenosti definiraju kroz dva pojma: „*code-related*“ vještine i vještine govornog jezika. „*Code-related*“ vještine uključuju konvencije tiska (npr. smjer čitanja), početne forme pisanja (npr. pisanje imena), poznavanje grafema (npr. identificiranje slova abecede), vezu grafem-fonem (npr. znanje da slovo m čini glas /m/) i fonološku svjesnost (npr. znanje da riječ „knjiga“ započinje glasom /k/). Vještine govornog jezika uključuju semantičko znanje (poznavanje riječi, ekspresivni i receptivni rječnik), sintaktičko znanje (poznavanje reda riječi i gramatičkih pravila), narativni diskurs (npr. pričanje priče) i konceptualno znanje (npr. znanje o svijetu). Ove dvije skupine vještina čine temelj za konvencionalnu pismenost. Međusobno su snažno povezane, utječu jedna na drugu i na rani razvoj čitanja u predškolskoj i vrtićkoj dobi. Nakon vrtića, postaju neovisne jedna o drugoj. „*Code-related*“ vještine naučene u vrtiću, poput fonološkog procesiranja i koncepta o tisku, imaju snažan utjecaj na djetetovu sposobnost čitanja.

Naposljetku, Korat (2005) izranjajuću pismenost definira kroz postojanje kontekstualnog i nekontekstualnog znanja. U kontekstualno znanje ubraja identifikaciju ponašanja čitanja i pisanja, čitanje okolinskog tiska te identifikaciju tiskanih materijala, a u nekontekstualno znanje uvrštava fonemsku svjesnost, imenovanje slova, koncepte o tisku, izranjajuće pisanje i prepoznavanje riječi.

Dakle, u određenju rane/izranjajuće pismenosti, većina autora koristi sljedeće elemente: motivacija za tisak (zainteresiranost za aktivnosti čitanja i pisanja), koncept o tisku, izranjajuće čitanje i pisanje, poznavanje slova i fonološka svjesnost.

### ***a. Motivacija za tisak***

Motivacija za tisak odnosi se na djetetovu zainteresiranost za aktivnosti čitanja i pisanja. Uključuje djetetov interes i stavove o čitanju i pisanju, djetetov osjećaj vlastite učinkovitosti tijekom čitanja i pisanja (Baker i sur., 1997; Sulzby i Teale, 1991; prema Sonnenschein i Munsterman, 2002). Važan je dio razvoja pismenosti te se smatra posljedicom iskustva s čitanjem i pisanjem, ali i prediktorom kasnijih vještina (Oldfather i Wigfield, 1996; Scarborough i Dobrich, 1994; prema Sonnenschein i Munsterman, 2002).

### ***b. Koncept o tisku***

Tijekom razvoja ovog koncepta, dijete počinje razumijevati kako tisak izgleda, kako funkcionira i da nosi neko značenje (Strickland & Schickedanz, 2009; prema Brown, 2014). Uključuje poznavanje pozicije prednje i stražnje strane knjige, da se čita odozgo prema dolje, da se čita tekst, a ne slika, ali da ona prati sadržaj teksta, u kojem se smjeru čita te poznavanje značenja znakova interpunkcije. Svijest o tisku podupire djetetovu sposobnost da prepozna riječi kao komponente i oralne i pisane komunikacije. Koncepti riječi mogu ukazivati na to koliko će dobro dijete čitati u budućnosti te se odnose na sposobnost čitatelja da spoji izgovorene riječi s napisanima tijekom čitanja.

### ***c. Izranjajuće čitanje i pisanje***

Izranjajuće čitanje označava pojavu u kojoj se dijete pretvara da čita, odnosno dijete drži knjigu, okreće stranice knjige (ali to čini naopačke) pri čemu mrmlja kao da ju čita.

Izranjajuće pisanje predstavlja razumijevanje da je pisanje oblik komunikacije i da njihovi znakovi na papiru prenose neku poruku. Izranjajući oblici pisanja uključuju crtanje, šaranje, kreiranje oblika nalik slovima ili kreiranje nasumičnih veza slova, a sve u cilju komuniciranja neke ideje kroz tisak (Mayer, 2007). Izranjajuće pisanje uključuje set različitih vještina: znanje o namjeri i strukturi pisanja (npr. funkcija tiska, koncepti o pisanju), poznavanje specifičnih simbola i pravila uključenih u kreiranje pisanog materijala (npr. pisanje slova, imena, slovkanje riječi), sposobnost prenošenja značenja koristeći crtež, izmišljeno slovkanje i konvencionalno slovkanje (Puranik i Lonigan 2014; Rowe i Wilson 2009; US Department of Health and Human Services 2010; prema Guo, Sun, Puranik i Breit-Smith, 2018).

Kada je riječ o slovkanju, četiri su faze razvoja istog: 1) predalfabetska faza (djeca koriste slova, ali ne prepoznaju da slova predstavljaju glasove), 2) djelomična alfabetska faza (djeca koriste slova u predstavljanju nekih glasova u riječi, ali ne svih), 3) potpuna alfabetska faza (djeca počinju predstavljati svaki glas u riječi odgovarajućim slovom), 4) ujedinjena (eng. *consolidated*) alfabetska faza (djeca počinju ujedinjavati ortografske i morfološke uzorke skupa s glasovnim uzorcima u svom slovkanju; Ehri 1997; Gentry 1982; Henderson i Templeton 1986; prema Guo i sur., 2018).

#### ***d. Poznavanje slova***

Znati imenovati slova često se smatra najvažnijim uvjetom čitanja, a laički se nerijetko poistovjećuje s čitanjem. Poznavanje slova zahtijeva stvaranje veze između vizualnog simbola i fonološkog oblika (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Badian (1995) naglašava kako su lakoća i tečnost imenovanja slova ključni za čitanje. Svojim istraživanjem pokazali su da jedino imenovanje slova i povezivanje vizualnih simbola imaju konstantnu značajnu korelaciju s čitanjem i slovkanjem u razdoblju od prvog do šestog razreda, a istraživanje koje su proveli Lyytinen i sur. (2004) pokazalo je da je znanje o slovima već u dobi od 3,5 godine jak prediktor vještina čitanja kod djece s engleskog i drugih govornih područja te da se ta prediktivnost uočava i kasnije.

#### ***e. Fonološka svjesnost***

Fonološka svjesnost odnosi se na djetetovu osjetljivost na glasovnu strukturu govornog jezika. Uključuje fonemsku svjesnost (sposobnost manipuliranja glasovima u riječi) te osnovne fonološke vještine poput procjene rimuju li se dvije riječi. Vještine fonološke svjesnosti uključuju spajanje glasova, rastavljanje riječi na glasove, rekombiniranje glasova u riječi, procjenu imaju li dvije riječi neke zajedničke glasove (Anthony i Francis, 2005).

Brown (2014) fonološku svjesnost definira kao sposobnost prepoznavanja da su riječi sastavljene od nekolicine glasovnih jedinica. Kako se fonološka svjesnost razvija, djeca počinju učiti da se riječi mogu razdvojiti na slogove, a da svaki slog počinje nekim glasom i završava nekim drugim; također uče da su riječi sklopljene od glasovnih jedinica (fonema) i da se tim jedinicama može manipulirati da bi se stvorile druge riječi.

Jedan od aspekata fonološke svjesnosti je fonemska svjesnost koju Ivšac Pavliša (2009; prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) definira kao veće ili manje eksplicitno razumijevanje da se riječi sastoje od dijelova manjih od sloga, ali i svjesnost o razlikovnim obilježjima fonema. Nakon što dijete shvati da se riječi sastoje od fonema, ono napreduje u znanju o individualnim fonemima (npr; prepoznavanje *s* u *pust/spust/bus*).

Kada dolazi do razvoja pojedinih vještina fonološke svjesnosti? U ranom ili srednjem predškolskom razdoblju dolazi do razvoja sljedećih vještina: svjesnost o riječima (dijete počinje odjeljivati rečenice u riječi), svjesnost o slogovima (odjeljuje višesložne riječi u slogove), svjesnost o rimi (dijete prepoznaje rimu i proizvodi parove riječi koje se rimuju). U

srednjem do kasnog predškolskog razdoblja razvije se glasovna raščlamba (analiza; dijete raščlanjuje riječi u glasove), a u kasnom predškolskom periodu razvijaju se prepoznavanje glasova (dijete prepoznaje glasove na početku i na kraju riječi te prepoznaje riječi koje započinju istim glasom) i glasovno stapanje (sinteza; stapa glasove u riječi). Prebrojavanje glasova u riječi razvija se pred polazak u školu ili do kraja prvog razreda, a manipulacija glasovima (brisanje, dodavanje i premještanje glasova unutar riječi) razvija se u prvim razredima školovanja (Kaderavek i Justice, 2004).

### **3. RAZVOJ PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA**

Do dobi od 6 godina, dijete tipičnog razvoja razvije većinu ranije navedenih vještina. Konkretnije, sa 6 godina, dijete:

- je zainteresirano za čitanje i dijeljenje knjiga,
- drži knjigu uspravno,
- prepoznaje prednju i stražnju stranu knjige, zna prepoznati gdje se nalazi naslov knjige na naslovnici, zna gdje priča započinje, identificira vrh i dno stranice, okreće stranice jednu po jednu od početka prema kraju, gleda stranice s lijeva na desno, pokazuje na tisak u knjizi ako se to od njega traži te na zasebne riječi tijekom čitanja, može identificirati razmak između riječi,
- razlikuje tisak i slike u knjizi, zna da tisak iznosi priču u knjizi,
- koristi pojmove poput riječ, slovo, imenuje prvih deset slova abecede, identificira slova koja se nalaze u njegovom imenu, piše prvo slovo svog imena, identificira da su velika slova drugačija od malih, zna da su riječi sastavljene od slova, pokazuje prvo slovo u riječi,
- osjeća da može čitati neke znakove koji se pojavljuju u prirodi te ih prepoznaje (one učestalije, npr. znak stop; Adams, 1990; Goodman, 1986; Justice & Ezell, 2000; Mason, 1980; Snow i sur., 1998; prema Justice i Ezell, 2001).

Lenček i Užarević (2016) provele su istraživanje kako bi opisale znanja iz područja rane pismenosti trogodišnjaka i četverogodišnjaka iz DV „Trešnjevka“. Rezultati su pokazali sljedeće:

## **1. Koncept o tisku**

Djeca već u dobi od tri godine znaju da se slikovnice i knjige čitaju, uspješna su u prepoznavanju smjera čitanja s lijeva na desno, uočavaju da postoje velika i mala tiskana slova i da se ona razlikuju te znaju gdje je naslov knjige/slikovnice (tu postižu rezultate skoro kao i četverogodišnjaci). Kada je riječ o znanju o: funkciji broja stranice, gdje se nastavlja čitati tekst (okretanje stranice), o mjestu gdje piše autor slikovnice, tu su četverogodišnjaci uspješniji od trogodišnjaka. Zadaci koji ispituju prepoznavanje interpunkcijskih znakova (točke, upitnika...) bili su potpuno nerazumljivi i nerješivi za trogodišnjake, a načelno i za četverogodišnjake; nemaju predodžbu o tome što je rečenica, ne prepoznaju koncept rečenice, baš kao ni koncept riječi.

## **2. Izranjajuće čitanje i pisanje**

Na skupnoj varijabli izranjajućeg čitanja i pisanja nisu se pokazale statistički značajne razlike između trogodišnjaka i četverogodišnjaka. Ipak, pokazalo se da vještina pisanja slova napreduje s dobi (kod trogodišnjaka je točnost bila 30%, a kod četverogodišnjaka 75%), dok je imenovanje slova teže - tek dio djece znao je imenovati slova koja su pisali, no razlike nisu bile značajne.

## **3. Precrtavanje**

Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku između trogodišnjaka i četverogodišnjaka na ovom zadatku. Obje skupine ispitane djece najuspješnije su u precrtavanju okomite linije i kruga, što potvrđuje dobru ovladanost grafomotoričkom izvedbom jednostavnih formi. Očekivane razlike najvidljivije su u mogućnosti izvođenja kosih linija: četverogodišnjaci su značajno bolji. Trogodišnjaci u pravilu precrtavaju i zatvaraju samo krug, dok četverokut uspješno izvede i zatvori 25% trogodišnjaka, a trokut i romb nije moglo precrtati niti jedno trogodišnje dijete. U dobi od četiri godine 95% ispitane djece u istraživanju uspješno precrtava četverokut, 50% uspješno izvede trokut, a romb čak 25% djece što je u skladu s razvojnom linijom za ovo područje.

#### **4. Fonološka svjesnost**

Trogodišnjaci i četverogodišnjaci relativno su dobro ovladali dijeljenjem rečenica na riječi, stapanjem i raščlambom slogova, prepoznavanjem i proizvodnjom rime, a nekoliko djece uspijeva riješiti i zadatke fonemske svjesnosti – stapanja i raščlambe fonema. Ono što je iznenađujuće je prepoznavanje i odjeljivanje riječi u rečenici. Naime, trogodišnjaci su u prosjeku točno odjeljivali riječi u čak tri od sedam ponuđenih rečenica što je dosta visok rezultat s obzirom na ranije navedene niske rezultate na zadacima poznavanja koncepta riječi i rečenica.

#### **5. Imenovanje slova**

Na ovom zadatku utvrdila se statistički značajna razlika. Trogodišnjaci poznaju otprilike pet slova, dok četverogodišnjaci imenuju u prosjeku devet slova.

Slično istraživanje provela je Grginič (2007) s petogodišnjacima. Oni su najbolje rezultate postigli na području koncepta o tisku i jezičnog razumijevanja, nešto manje znanja imali su u području grafičke i fonološke svjesnosti, a najmanje u analitičkom čitanju i pisanju. Iz ovih rezultata može se zaključiti da ipak postoji varijabilnost u razvoju predvještina čitanja i pisanja s obzirom na dob, a čemu je mogući razlog nepostojanje predškolskog kurikula koji bi odredio što dijete treba znati u određenoj dobi i kada što treba poticati u području rane pismenosti.

#### **4. VEZA IZMEĐU JEZIKA I PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA**

Čitanje je jezično utemeljena vještina (Menyuk i sur., 1991; prema Roth, Speece, Cooper, 2002). Postoji empirijska podloga za stajalište da su tri domene govornog jezika povezane s razvojem sposobnosti čitanja: strukturni jezik (semantika, morfologija i sintaksa), metasemantika i narativni diskurs. Vještine govornog jezika, točnije strukturnog jezika, omogućuju djeci da izvuku značenje iz tiskanih riječi te da koriste informacije iz rečenične strukture kako bi predvidjeli gramatički poredak i oblik riječi. Metasemantika je sposobnost manipuliranja značenjima riječi, fraza i rečenica te uključuje sposobnost razumijevanja i stvaranja neliterarnih jezičnih oblika poput idioma, metafora i sl. Kad je riječ o narativnom



diskursu, istraživanja su pokazala da djeca s jezičnim i teškoćama čitanja pokazuju slabiju izvedbu na zadacima koji mjere upamćivanje priče (Gillam & Johnston, 1992; Graybeal, 1981; prema Roth i sur., 2002) , razumijevanje priče (Menitt & Liles, 1987; Oakhill, 1984; prema Roth i sur., 2002) i stvaranje priče (Roth & Spekman, 1986; Roth, Spekman, & Fye, 1995; prema Roth i sur., 2002).

Roth i sur. (2002) proveli su longitudinalno istraživanje koje je uključivalo 66 djece. Mjere su uključivale govorni jezik (strukturni jezik: mjere semantike, sintakse i morfologije), metalingvističke vještine (fonološka svjesnost i metasemantički zadaci (proizvodnja leksičke dvoznačnosti i idioma)), narativni diskurs (proizvodnja i razumijevanje priče), pozadinske mjere (rasa, spol, socioekonomski status, neverbalni IQ te obiteljska pismenost) te mjere čitanja (svjesnost o tisku, identifikacija slova i riječi te izgovor pseudoriječi). Rezultati su pokazali da vještine fonološke svjesnosti predviđaju čitanje riječi i pseudoriječi, ali ne i razumijevanje pročitano za razliku od semantičkih sposobnosti u kombinaciji sa svjesnošću o tisku. Cooper, Roth, Speece i Schatschneider (2002) gledali su povezanost općih vještina govornog jezika s vještinama fonološke svjesnosti. Rezultati koje su dobili ukazuju na to da opće vještine govornog jezika mjerene u vrtiću predviđaju značajan udio varijance u vještinama fonološke svjesnosti u razdoblju od vrtića do drugog razreda. Također, Catts, Fey i Proctor-Williams (2000) svojim su istraživanjem koje je uključivalo uzorak djece s jezičnim teškoćama pokazali da većina djece s jezičnim teškoćama ima teškoće u više jezičnih domena (rječnik, gramatika, naracija), a da djeca čiji su primarni deficiti u području gramatike, postižu niže rezultate u području uspješnosti čitanja nego ona djeca čiji je primarni deficit u području rječnika ili naracije. S druge strane, Ščapec i Kuvač Kraljević (2013) provele su istraživanje u koje su uključile 30 djece s posebnim jezičnim teškoćama (PJT) kako bi utvrdile postoji li povezanost rječnika i verbalnog radnog pamćenja s ranom pismenošću. Ispitivanje je uključivalo procjenu receptivnog rječnika (pomoću Peabody slikovnog testa rječnika - PPVT), verbalnog radnog pamćenja (pomoću zadataka ponavljanja pseudoriječi i prizivanja rečenica s distraktorom) te rane pismenosti koja je uključivala procjenu fonološke svjesnosti (rima, slogovna i fonemska analiza, izdvajanje inicijalnog i finalnog glasa u riječi, brisanje dijela riječi ili jednog fonema, zamjena fonema i slogovna i fonemska sinteza) i pismenosti (poznavanje slova, slikovni rječnik, vještina dekodiranja te pisanje). Verbalno radno pamćenje je ispitivano jer su istraživanja pokazala da djeca s PJT-om imaju teškoće na tom području (npr. Archibald, 2006; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da djeca s PJT imaju siromašan receptivni rječnik (rezultat na PPVT-u ispod -1,25

SD) što je plodno tlo za teškoće na području pismenosti, no isti nisu ukazali na značajnu vezu između rječnika, verbalnog radnog pamćenja i vještina rane pismenosti kod djece s PJT-om. Potvrdila se povezanost između fonološkog pamćenja i sastavnica rane pismenosti (fonološke svjesnosti i pismenosti), odnosno djeci su najlakši zadaci bili oni koji zahtijevaju jednostavniju obradu (sinteza i analiza).

Chall, Jacobs i Baldwin (1990; prema Hoff- Ginsberg, 1998) svojim su istraživanjem došli do zaključka da veličina rječnika predviđa uspjeh u učenju čitanja, a slične su rezultate dobili i Dunsmuir i Blatchford (2004) u svom istraživanju (postojala je značajna veza između WPPSI-R varijable rječnika i postignuća u pismenosti koja je mjerena putem koncepta o tisku i identifikaciju slova). S druge strane, nije se pokazala povezanost između mjera receptivnog i ekspresivnog rječnika i vještina pisanja.

Svakako je nemoguće zanemariti vezu između vještina rane pismenosti i jezika s obzirom da istraživanja pokazuju da su jezične vještine dobar prediktor uspjeha u čitanju i pisanju, odnosno da djeca koja imaju slabije jezične vještine (rječnik i gramatika) imaju i slabije razvijene predvještine/vještine čitanja.

## **5. DEFINIRANJE SOCIOEKONOMSKOG STATUSA**

Socioekonomski status definira se kao mjera osobnog ekonomskog i socijalnog statusa (House 2002; Galobardes et al. 2006; prema Baker, 2014) te se gleda kao latentni konstrukt. SES se odnosi na osobni pristup financijskim, obrazovnim i društvenim resursima te društvenim pozicijama, privilegijama i prestižu koji proizlaze iz tih resursa (Mueller & Parcel 1981; prema Pace, Luo, Hirsh-Pasek i Michnick Goinkoff, 2017). Najčešće se definira putem zanimanja, obrazovanja i prihoda. Međutim, često se u definiranje uključuju i čimbenici poput veličine obitelji, obrazovnih težnji, etniciteta, mobilnosti, prisutnost materijala za čitanje u kući, količina putovanja i sl. (White, 1982).

SES utječe na sve sfere djetetovog života pa tako Bradley i Corwyn (2002) navode utjecaj na djetetovo zdravlje, kognitivni, jezični i socioemocionalni razvoj te akademsko napredovanje, a razina majčinog obrazovanja je komponenta SES-a za koju se čini da je najviše povezana s djetetovim razvojnim ishodima (Hoff i sur.. 2002, Magnuson et al. 2009; prema Pace i sur., 2017). Istraživanja pokazuju da se djeca koja dolaze iz siromašnijih

okruženja i obitelji više suočavaju s kojekakvim lošim situacijama poput nasilja i odvajanja od članova obitelji (Evans, 2004; prema Pace i sur., 2017), njihove majke češće pate od nekog stupnja depresije (njih 11% ima teški oblik depresije; Vericker i sur., 2010; prema Pace i sur., 2017). Majke s višom razinom stresa i depresijom manje pričaju sa svojom djecom (Lovejoy i sur., 2000; prema Pace i sur., 2017) te imaju djecu sa sporijim proširivanjem rječnika (Pan i sur., 2005; prema Pace i sur., 2017).

## **II. PREGLED DOSADAŠNJIH SPOZNAJA**

### **6. JEZIK I SOCIOEKONOMSKI STATUS**

SES razlike u djetetovom jeziku u predškolskoj i školskoj dobi uključuju razlike u veličini rječnika, složenosti rečenice, postignuću u čitanju, referencijalnim komunikacijskim vještinama te sposobnosti rješavanja problema riječima (Deutsch, 1965; Greenwood i sur., 1992; Jordan, Huttenlocher, & Levine, 1992; Lesser, Fifer, & Clark, 1965; Snow, 1983; van der Geest, Gerstel, Appel, & Tervoort, 1973; prema Hoff-Ginsberg, 1998).

Djeca koja žive u siromaštvu, u dobi od 4 godine čuju 30 milijuna riječi manje od njihovih „bogatijih“ vršnjaka (Hart i Risley, 1995; prema Pace i sur., 2017) te postižu rezultate za 15 mjeseci niže od normi na testu receptivnog rječnika u dobi od 5 godina (Layzer i Price, 2008; prema Pace i sur., 2017).

Majke višeg SES-a više govore svojoj djeci od majki nižeg SES-a. Govor majki višeg SES-a češće je u funkciji započinjanja razgovora za razliku od majki nižeg SES-a čiji govor češće služi za usmjeravanje djetetovog ponašanja (Hoff, Laursen i Tardif, 2002). Isto tako, Farran (1982; prema Fish i Pinkerman, 2003) izvještava da obrazovanije majke imaju naviku ponavljati i proširivati djetetove iskaze, dok manje obrazovane majke češće ponavljaju vlastite iskaze, posebno naredbe.

Usporedbom razgovora u obiteljima različitog SES-a (niski, srednji, visoki) koje imaju dijete mlađe od dvije godine, pokazalo se da u jednom tjednu djeca iz obitelji višeg SES-a čuju oko 215,000 riječi, djeca iz obitelji srednjeg SES-a oko 125,000 riječi, dok djeca iz obitelji niskog SES-a čuju oko 62,000 riječi (Hart i Risley, 1995; prema Hoff, 2006). Isto tako, ukoliko se u obzir uzme da se u komponente putem kojih se definira SES ubraja i

veličina obitelji (koja se može promatrati kroz broj djece (tj. braće i sestara)), postavlja se pitanje postoji li razlika u jezičnim vještinama između prvorodne i kasnije rođene djece. Prvorodena i kasnije rođena djeca imaju različita jezična iskustva. Prvorodeno dijete je jedno vrijeme jedino dijete u obitelji i kao takvo ima više prilika za doživljavanje jedan-na-jedan interakcija s odraslima (Hoff-Ginsberg, 1998). Kada se brat ili sestra rodi, svako dijete dobiva manje govora usmjerenog direktno k njemu čemu je razlog to što majka koristi istu količinu govora bez obzira govori li s jednim ili dvoje djece (broj iskaza je isti i u dijadi i u trijadi; Jones i Adamson, 1987), ali i kvaliteta jezičnih iskustava razlikuje se kod prvorodne i kasnije rođene djece. Istraživanja su pokazala da prvorodena djeca imaju veći opseg rječnika (Jones i Adamson, 1987) i prije dostignu milijokaz od 50 riječi (mjesec dana ranije nego njihov mlađi brat ili sestra; Pine, 1995; prema Hoff-Ginsberg, 1998). Jedno takvo istraživanje provela je i Hoff-Ginsberg (1998) unutar skupine od 63 djece iz visokog i srednjeg staleža (dob=18-29 mj.; 33 prvorodne djece i 30 kasnije rođene djece). Procjenjivao se majčin govor i djetetov jezični razvoj. Mjere majčinog govora uključivale su: 1) stopu govora (ukupan broj iskaza podijeljen s trajanjem interakcije), 2) bogatstvo rječnika (ukupan broj korijena riječi korištenih u govoru - mjera različitosti leksičkih jedinica), 3) gramatičku kompleksnost majčinskog govora (MLU u morfemima), 4) kontingenciju majčinskog govora na raniji djetetov govor (postotak djetetovih iskaza koji su praćeni majčnim odgovorima na temu), 5) funkciju majčinog govora (postotak majčinih iskaza koji služe kao nalozi za ponašanja ili pitanja za poticanje razgovora). Mjere djetetovog jezičnog razvoja uključivale su: 1) leksički razvoj (putem transkripta koji su sadržavali 90 iskaza - dvije mjere: ukupni broj proizvedenih različitih korijena riječi te ukupan broj proizvedenih različitih oznaka za predmete), 2) gramatički razvoj (MLU u morfemima), 3) razvoj konverzacijskih vještina (neposredno prate ili ne prate majčine iskaze. Prateći iskazi dijele se na kontingentne, nekontingentne, imitacijske ili neodređene.). Rezultati su pokazali da majke u razgovoru s kasnije rođenom djecom proizvode kraće rečenice te pitaju više pitanja u odnosu na majke koje razgovaraju s prvorodenom djecom. Također, prvorodena djeca imala su napredniji rječnik i gramatiku, no, s druge strane, kasnije rođena djeca pokazala su naprednije konverzacijske vještine. Kada se u obzir uzme SES, uočilo se da majke višeg SES-a više govore svojoj djeci, koriste bogatiji rječnik, češće su se nastavljale na teme djetetovih iskaza te pitale pitanja, a rjeđe su koristile naloge za ponašanja. Kad je riječ o djeci, djeca višeg SES-a pokazala su bolje verbalne vještine te su puno više pratila majčin govor od djece srednjeg SES-a. Mjera za koju se utvrdilo da je pod najvećim utjecajem SES-a i redosljeda rođenja djeteta je rječnik (razlike su ponekad iznosile i 1 SD).

Fernald, Marchman i Weisleder (2013) provele su istraživanje kako bi utvrdile utjecaj SES-a na jezični razvoj djece iz obitelji visokog i niskog SES-a u dobi od 18 i 24 mjeseca. Uzorak ispitanika činilo je 48 djece, a njihove ekspresivne jezične sposobnosti ispitane su pomoću MacArthur-Bates komunikacijske ljestvice (eng. *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory*, CDI), dok je razumijevanje ispitano zadatkom „gledanje tijekom slušanja“ (eng. *looking – while – listening*, LWL) u kojem se djeci prezentiraju dvije slike. Jednu od tih dvije slike ispitivač imenuje, a dijete bi trebalo pogledati u imenovanu sliku. Sve se snimalo kako bi se odgovori mogli kasnije kodirati. Rezultati su pokazali da SES razlike značajno koreliraju s rječnikom kao i točnošću i brzinom reakcije: djeca iz srednjeg staleža u dobi od 18 mjeseci imala su napredniji rječnik te su bili točniji i brži u reakcijama na zadatku gledanja, a rezultati su bili značajni i u dobi od 24 mjeseca. Naime, skoro polovica djece iz skupine s niskim SES-om u dobi od 18 mjeseci imala je manje od 50 riječi u svom rječniku, a u dobi od 24 mjeseca djeca iz skupine s višim SES-om proizvodila su oko 450 riječi, dok su djeca niskog SES-a proizvodila otprilike 150 riječi manje što ukazuje na to da su SES razlike prisutne već od najranije djetetove dobi.

Kako bi utvrdili povezanost SES-a i jezika, Durham, Farkas, Scheffner Hammer, Tomblin i Catts (2007) proveli su istraživanje koje je uključivalo djecu s i bez posebnih jezičnih teškoća, a koja su se razlikovala i po SES-u. SES se mjerio putem majčinog obrazovanja (godinama) i obiteljskog godišnjeg prihoda. Djeca su ispitana na neverbalnom - izvedbenom IQ (WPPSI - subtestovi slaganja kockica i dovršavanja slike), jezičnim vještinama (Test jezičnog razvoja (TOLD-2) - slikovni rječnik (pokazati na sliku na temelju prethodno izgovorene riječi - receptivni rječnik), govorni rječnik (objasniti značenje riječi), ponavljanje rečenica (ekspresija), gramatičko dovršavanje (dovršiti rečenicu odgovarajućom riječi ili riječima) i gramatičko razumijevanje (djetetu se pročita rečenica, a dijete mora pokazati na sliku koja prikazuje sadržaj pročitane rečenice)), čitanje (razumijevanje pročitano i prepoznavanje riječi) i matematičke vještine (Iowa Test of Basic Skills - matematička ljestvica). Rezultati su doveli do spoznaje da postoji pozitivan utjecaj SES-a na izvedbu u osnovnoj školi što se može objasniti kroz vezu majčinog obrazovanja i govornih jezičnih vještina kada dijete ulazi u vrtić te vezom djetetovih govornih jezičnih vještina i kasnije školske izvedbe. Također se pokazalo da jezične vještine u vrtićkoj dobi imaju najjači utjecaj na čitanje u drugom razredu.

Hoff i Tian (2005) opisali su dvije ranije provedene studije (Hoff, 2003; Jin, 2002) kako bi istražili vezu između SES-a i jezičnih vještina. Prva studija (Hoff, 2003; prema Hoff i Tian, 2005) uključivala je 63 djece dobi između 16 i 30 mjeseci (visoki i srednji stalež) te se

ispitivala veza između SES-a, obilježja govora usmjerenog djetetu i rasta djetetova vokabulara. Rezultati prve studije pokazali su da djeca koja dolaze iz obitelji višeg statusa koriste značajno više vrsta riječi od djece iz srednjeg staleža; SES se pokazao značajno povezanim s majčinskim govorom. Naime, majke visokog SES-a koriste bogatiji rječnik i duže iskaze kada govore svojoj djeci što su značajni prediktori djetetove upotrebe rječnika. Druga studija (Jin, 2002; prema Hoff i Tian, 2005) uključivala je djecu govornike kineskog jezika u dobi od 2 do 4 godine koja su se razlikovala po razini obrazovanja njihovih majki. Ispitalo se je li priroda jezičnih iskustava kojima su djeca izložena povezana s njihovim jezičnim razvojem, je li razina obrazovanja majki povezana s jezičnim iskustvima koja djeca doživljavaju te je li razina obrazovanja majki povezana sa stopom jezičnog razvoja djeteta. Rezultati su pokazali da su jezična iskustva, tj. aktivnosti podučavanja snažno povezane s djetetovim jezičnim razvojem. Razina obrazovanja majki pokazala se značajno povezanom s jezičnim iskustvima (majke s višom razinom obrazovanja češće su poticale razgovore i pričale priče djeci u odnosu na majke s nižom razinom obrazovanja) i s djetetovim jezičnim razvojem (djeca obrazovanijih majki imala su širi rječnik). Ovi rezultati ukazuju na to da neovisno o kojem se jeziku radi, utjecaj SES-a na jezična iskustva i razvoj je neosporiv.

Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce i Reznick (2009) proveli su istraživanje na četiri skupine ispitanika: Afroamerikanci iz niskog i srednjeg staleža te Euroamerikanci niskog i srednjeg staleža. Ispitali su vezu između SES-a, rase i ranog jezičnog razvoja u dobi od 18 do 36 mjeseci. SES se promatrao kroz razinu prihoda i razinu majčinog obrazovanja, a procjena jezika uključivala je procjenu razumijevanja i proizvodnje. Rezultati su pokazali da je rasa povezana s receptivnim jezičnim vještinama (afroamerička djeca postizala su niže rezultate na zadacima receptivnog jezika te sporiji napredak u ekspresivnim jezičnim vještinama), a rasa i SES su povezani s porastom ekspresivnih jezičnih vještina. Kod djece iz obitelji nižeg SES-a uočen je sporiji napredak u području ekspresivnih vještina u odnosu na djecu iz obitelji višeg SES-a.

Fish i Pinkerman (2003) provele su istraživanje koje je uključivalo djecu iz ruralnih dijelova Apalačkog gorja koja predstavljaju populaciju niskog SES-a kako bi utvrdili njihove jezične vještine. One su potvrdile negativan utjecaj niskog SES-a na jezik (većina djece postigla je rezultate 1 SD ispod prosjeka na mjeri jezika) kao što su prethodna istraživanja to potvrdila na drugim populacijama što ukazuje na to da je utjecaj SES-a vidljiv u svim kulturalnim skupinama. One su također željele utvrditi i koji faktori dodatno utječu na jezik. Analizom odgovora iz CDI ljestvice, utvrđeno je da su djeca koja su bila pozitivnija i

društvenija tijekom interakcija s majkama u dobi od 9 mjeseci imala bolje jezične vještine nakon 6 mjeseci.

Utjecaj SES-a na razvoj jezičnih vještina nije zanemariv. Navedena istraživanja ukazuju na to da kvaliteta jezičnih iskustava doista utječe na jezični razvoj, a na kvalitetu jezičnih iskustava pak utječe SES - obrazovanije majke u pravilu imaju veći rječnik, proizvode složenije i bogatije rečenične strukture, češće potiču djecu na jezičnu proizvodnju što zauzvrat kod djece dovodi do bogatijeg jezičnog znanja.

## **7. SES I PREDVJEŠTINE ČITANJA I PISANJA**

Kako je ranije navedeno, jezik i predvještine čitanja i pisanja su povezane, nije moguće odvojiti jedno od drugoga. S obzirom na to, a i na rezultate istraživanja koji ukazuju na vezu SES-a i jezika, svakako se nameće pretpostavka da mora postojati veza između predvještina, tj. rane pismenosti i SES-a.

Kada istraživači pokušavaju razumjeti razlike u vještinama čitanja s obzirom na različite staleže, najčešće se usmjeravaju na iskustva povezana s čitanjem i prilike koje dijete dobiva kod kuće i u obrazovnom sustavu, a koje su povezane sa SES-om. To se može odnositi na kvalitetu okruženja kućne pismenosti (npr. dostupnost knjiga kod kuće), roditeljska očekivanja od djeteta i sl. S druge strane, usmjeravaju se i na specifične sposobnosti povezane s čitanjem na koje utječe SES (Hecht, Burgess, Torgesen, Wagner, Rashotte, 2000). Prema modelu kućne pismenosti, postoje dvije vrste iskustava s kućnom pismenosti - formalna i neformalna. Neformalna iskustva usmjerena su na značenje i djecu izlažu tisku slučajno kroz aktivnosti poput čitanja knjige djetetu. Formalna iskustva usmjerena su na kôd, a djecu zaokupe tiskom putem aktivnosti poput podučavanja slova, riječi i slovanja (Liu, Georgiou i Manolitsis, 2018).

SES utječe na razvoj djetetovih vještina rane pismenosti posredno, odnosno putem razine obrazovanja majke i oca (obrazovanje utječe na njihove jezične vještine što se nadalje odražava na djetetove jezične vještine i vještine rane pismenosti). Tako je DeBaryshe (1995) svojim istraživanjem pokazala da majčino obrazovanje, prihvodi te njezine navike čitanja predviđaju njezina uvjerenja o čitanju na glas, što se odrazilo na stupanj u kojem su majke izlagale svoju djecu združenom čitanju i na kvalitetu majčinih interakcija tijekom čitanja knjige. Prema Dunsmuir i Blatchford (2004) razina majčinog obrazovanja značajno je

povezana s djetetovim postignućem u čitanju. Fekonja-Peklaj i Marjanovič-Umek (2011) u svom su istraživanju dobile rezultate koji potvrđuju ranije navode. Pokazalo se da združeno čitanje između majke i djeteta te sudjelovanje u djetetovim kulturnim događajima, poput lutkarskih predstava ili odlaska u kino, predstavljaju važan čimbenik u djetetovoj sposobnosti pričanja koherentne priče bez poticaja, samo uz knjigu. Također, rezultati su pokazali da visoko obrazovane majke češće potiču svoje dijete da koristi jezik te su koristile više objašnjenja u govoru usmjerenom djetetu, sudjelovale su s djetetom u združenom čitanju, posjećivale knjižnice i lutkarska kazališta te poticale djetetov jezični razvoj unutar zone proksimalnog razvoja. Djeca visokoobrazovanih majki postigla su bolje rezultate na testu jezičnog razvoja, na način da su pokazala višu razinu jezičnog izražavanja, pričaju koherentnije priče te se kompleksnije spontano izražavaju u predškoli (prema procjenama roditelja i odgojitelja). Obrazovanje oca pokazalo se bitnim na način da visokoobrazovani očevi više zarađuju pa tako omogućuju bolju kvalitetu okruženja za razvoj pismenosti (eng. *literacy environment*) te više prilika za majke i djecu da sudjeluju u različitim aktivnostima za poticanje pismenosti (npr. posjet lutkarskom kazalištu).

Aram i Levin (2002) u svom istraživanju koje je uključivalo uzorak od 41 majke i njihove djece koje pripadaju obiteljima niskog SES-a ispitivale su združeno čitanje i pisanje majke i djeteta, djetetove izranjajuće vještine pismenosti i mjere kućnog okruženja (tu su uključile SES te igre i materijale povezane s pismenošću). Rezultati su pokazali da čak i u obiteljima nižeg staleža združeno čitanje ima slične ishode kao u višim staležima, ali da se sama kvaliteta posredovanja jako razlikuje i da je ta kvaliteta povezana s malim SES razlikama čak i unutar uzorka obitelji niskog SES-a. Združeno pisanje pokazalo se snažno povezanim s osnovnim vještinama pismenosti, a majčino posredovanje u združenom pisanju predviđa iduće vještine: pisanje i prepoznavanje riječi (41%) te fonološku svjesnost (26%).

Aikens i Barbarin (2008) putem svog istraživanja povezanosti između SES-a, djetetovog okruženja i predčitalačkih vještina došli su do rezultata da su s postignućem u vještinama čitanja značajno povezani okruženje kućne pismenosti i broj knjiga koje obitelj posjeduje što još jednom pokazuje koliko je važna izloženost i korištenje tiska.

Aram i sur. (2013) istraživali su vezu između SES-a, kućne pismenosti i djetetove pismenosti, analizirali prirodu združenog pisanja majki i djece s arapskog govornog područja te istraživali poveznicu između prirode združenog pisanja i djetetove rane pismenosti kontrolirajući SES i okruženje kućne pismenosti. U istraživanju je sudjelovalo 89 djece i



njihovih majki. Sociokulturalni čimbenici koje su uzeli u obzir uključivali su SES, kućnu pismenost te majčino posredovanje u pisanju, a kod djece se mjerilo njihovo alfabetsko znanje (imenovanje slova, izgovaranje slova (glasovi), pisanje slova, prepoznavanje riječi (spojiti dvije slike i dvije odgovarajuće riječi i obrazložiti odgovor), pisanje riječi), koncept o tisku te jezik. Rezultati su pokazali da je SES predvidio sve mjere dječje rane pismenosti, doprinoseći između 10% (za pisanje) i 25% (za prepoznavanje riječi) varijance mjerenja što se podudara s ranijim istraživanjima koja ukazuju na to da djeca čiji su roditelji obrazovaniji i imaju uglednije profesije pokazuju viši stupanj ranih vještina pismenosti (Sylva et al., 2011; prema Aram i sur., 2013). Također, postojala je korelacija između kućne pismenosti i SES-a ( $r=0,69$ ), ali i kućne pismenosti i svih mjera rane pismenosti.

Mendive, Lissi, Bakeman i Reyes (2017) proveli su istraživanje u Čileu koje je uključivalo 989 djece i njihovih majki niskog SES-a kako bi otkrili previđaju li majčine navike više ishode rane pismenosti na početku vrtića nego djetetove osobine i majčino obrazovanje. Što se tiče roditelja, u obzir se uzelo sljedeće: majčino obrazovanje, izloženost tekstu kod kuće (zduženo čitanje, broj djetetovih knjiga kod kuće i općeniti broj knjiga kod kuće), navike podučavanja (pomaganje djetetu u čitanju i pisanju slova i brojeva), razgovor o nesadašnjim događajima (razgovor s djetetom o nekom posebnom prošlom događaju, dijete sluša osobnu ili obiteljsku priču te govorenje o pričama iz razdoblja kada je dijete bilo beba). Kod djece se ispitivao slikovni rječnik (ekspresivni i receptivni), identifikacija slova i riječi te diktat slova i riječi. Rezultati su pokazali značajnu raznolikost majčinih navika što pretpostavlja da osim distalnih karakteristika (u ovom slučaju majčino obrazovanje), i drugi mehanizmi utječu na vještine rane pismenosti unutar ove grupe. Majčino se obrazovanje pokazalo kao najjači prediktor djetetovih jezičnih vještina i vještina pismenosti na početku vrtića, ali prediktivnost povećavaju još i izloženost tekstu, navike podučavanja i razgovori o nesadašnjim događajima. Izloženost tekstu predviđa vještine slikovnog rječnika, a navike podučavanja predviđaju djetetove „*code-related*“ vještine (identifikacija slova i riječi i diktat).

Iskustva kojima je dijete izloženo u ranoj dobi utjecat će na formiranje njegovih znanja, vještina i navika u kasnijoj dobi. Ukoliko je dijete od malih nogu izloženo čitanju, aktivnostima koje uključuju pisanje, crtanje, zduženo čitanje, odlaske u kazalište i sl., veća je vjerojatnost da će se i kod njega razviti afiniteti prema takvim aktivnostima što će onda pozitivno utjecati na njegove vještine pismenosti. Obrazovaniji roditelji više sudjeluju u takvim aktivnostima, imaju više resursa za takve aktivnosti i putem njih potiču razvoj djetetovih vještina rane pismenosti. Djeca koja više čitaju i izloženi su literarnim iskustvima

imat će bogatiji rječnik, susretat će se s različitim rečeničnim konstrukcijama pa će isto znati primijeniti u vlastitom izražavanju. Ta će djeca također imati i bolje razvijene predvještine čitanja i pisanja zbog češće izloženosti takvim aktivnostima i materijalima.

Strang i Piasta (2016) ispitivali su djetetove „*code-related*“ vještine, točnije fonološku svjesnost i poznavanje abecede u relaciji sa SES-om. U istraživanju je sudjelovalo 57 predškolske djece niskog i visokog SES-a. SES su procijenili na temelju prihoda i majčine razine obrazovanja. Mjere porasta izranjajuće pismenosti uključivale su imenovanje slova i glasova i fonološku svjesnost (aliteracija (dijete treba u nizu slika pronaći onu koja započinje istim glasom kao ona koju mu je ispitivač predstavio), rima), a u standardizirane mjere izranjajuće pismenosti uključen je test poznavanja tiska i test fonološke svjesnosti (izbacivanje glasova iz riječi (nakon čega dijete treba reći što je ostalo od riječi) i spajanje glasova u riječ). Mjerenje se odvijalo na početku i na kraju akademske godine. Rezultati su pokazali da djeca niskog SES-a poznaju manje slova i glasova u odnosu na djecu visokog SES-a, ali i da sporije napreduju u istim vještinama. Također, djeca niskog SES-a postigla su niže rezultate i na zadacima fonološke svjesnosti i ti niski rezultati održali su se i na kraju akademske godine.

Bowey (1995) ispitivala je SES razlike u djetetovim predškolskim fonološkim vještinama. Osim fonološke osjetljivosti (rima i identifikacija glasova), ispitala je još i verbalno kratkoročno pamćenje (ponavljanje brojeva i pseudoriječi), opće verbalne sposobnosti (receptivni rječnik i gramatika) te IQ kako bi vidjela koliko su SES razlike u fonološkoj osjetljivosti posredovane razlikama u općim sposobnostima koje su u pozadini. Rezultati su ukazali na to da su prisutne razlike u predškolskoj fonološkoj osjetljivosti kao rezultat očinskog obrazovanja te su one ostale prisutne čak i kad su se kontrolirali IQ i verbalne sposobnosti. Također, razlike su ostale prisutne i na ostalim mjerama kada se kontrolirao IQ, tj. djeca višeg SES-a postigla su bolje rezultate na mjerenju predškolske rječničke dobi, ponavljanju brojeva, identificiranju glasova, identificiranju fonema, rimi i poznavanju imena slova. SES razlike na zadatku rime (izbacivanje uljeza) ostale su značajne čak i kad se kontrolirao IQ, a kad su se kontrolirale i verbalne sposobnosti, dvije skupine su postizale otprilike podjednake rezultate, ali se isto nije pokazalo i u identificiranju glasova i fonema.

Hecht i sur. (2000) željeli su ispitati mogu li se SES razlike u ranim vještinama dekodiranja i razumijevanja pročitano objasniti varijabilnošću u ranim vještinama povezanim s čitanjem. Ispitivali su fonološku svjesnost, stupanj pristupa informacijama u

dugoročnom pamćenju (tj. brzina priziva poznatih informacija), znanje o tisku, opću verbalnu inteligenciju i početno dekodiranje u jesen posljednje vrtičke godine (prosječna dob djece iznosila je 68 mjeseci). U istraživanju su sudjelovala djeca iz širokog spektra SES-a (od najnižeg do najvišeg) kojeg su definirali kroz razinu majčinog i očevog obrazovanja te majčino i očevo zanimanje. Zadaci su bili sljedeći:

1. Dekodiranje je ispitano pomoću dva zadatka: prepoznavanje riječi i čitanje individualno predstavljenih pseudoriječi.
2. Razumijevanje pročitano odlomka uključivalo je zadatak u kojem su djeca morala nadopuniti riječ koja nedostaje u rečenici ili odlomku kojeg su pročitali.
3. Tri su mjere ispitivale znanje o tisku: koncepti o tisku, imenovanje slova i glasova.
4. Koristile su se i tri mjere fonološke svjesnosti povezane s analizom (brisanje fonema, kategorizacija glasova (izbaciti riječ koja ne zvuči slično kao ostale tri koje dijele zajednički glas, odnosno rimuju se), usporedba inicijalnih glasova) te tri mjere fonološke svjesnosti povezane sa sintezom (spajanje onsets i rime (početnog i završnog dijela riječi), spajanje fonema u riječ, spajanje fonema u pseudoriječ).
5. Stupanj pristupa (imenovanje brojeva (djeca su trebala imenovati što su brže mogla pet različitih brojeva, a sljedeći dio zadataka je uključivao po pet brojeva u svakom od šest redova koje su djeca trebala čim brže imenovati), slova te brojeva i slova zajedno (zadaci su bili isti kao i s brojevima)).
6. Opća verbalna inteligencija mjerena je Stanford-Binet testom rječnika.

Autore je također zanimalo i hoće li unutar različitih SES skupina postojati razlike u napredovanju navedenih vještina. Rezultati su pokazali da SES značajno predviđa napredovanje u vještinama dekodiranja u razdoblju od vrtića do 4. razreda, ali i u vještinama razumijevanja pročitano u istom razdoblju kada se kontroliraju opće verbalne sposobnosti. Također se pokazalo da su početne razine svake od navedenih vještina povezane s napredovanjem u vještinama čitanja kada se kontroliraju opće verbalne sposobnosti i stupanj pristupa.

Isto tako, čimbenik poput prihoda može imati velik utjecaj na kućnu pismenost, a onda i na djetetove vještine pismenosti. Aktivnosti kućne pismenosti uključuju frekvenciju združenog čitanja, majčinske strategije i osjetljivost tijekom čitanja knjige te djetetov interes za čitanje (Roberts, Jurgens i Burchinal, 2005). Prihodi su važni za razvoj pismenosti jer postoji više resursa koji se mogu potrošiti na knjige, novine, časopise i iskustva koja

obogaćuju pismenost (npr. putovanja; Chaney 1994). Ipak, i obitelji iz niskog staleža mogu omogućiti takva iskustva koristeći knjižnice, kupovinom na dvorišnim rasprodajama, dijeljenjem časopisa i novina s članovima šire obitelji i susjedima (Chaney, 1994). Dakako, bitna su stavka svakako stajališta i navike povezane s čitanjem i materijalima za čitanje i pisanje jer ako osoba nije naviknuta koristiti određene resurse i sudjelovati u literarnim aktivnostima, dostupnost materijala nije baš od pomoći.

Chaney (1994) provela je istraživanje u kojem je sudjelovalo 43 djece koja su se razlikovala po SES-u (mjerio se putem majčinog obrazovanja, prihoda i rase) kako bi utvrdila razlike među njima. Rezultati su pokazali da je svjesnost o tisku povezana sa SES-om, posebno s rasom i u nekoj mjeri s majčinim obrazovanjem. Intervju s roditeljima pokazao je da su djeca iz svih obitelji u nekoj mjeri izložena tisku, iako su obitelji iz srednjeg staleža pružale ogromnu količinu iskustava povezanih s pismenošću, dok je kvantiteta izloženosti varirala među obiteljima nižeg staleža; količina obiteljskog iskustva s pismenošću bila je povezana s djetetovim znanjem koncepta abecede (djeca iz obitelji koje stavljaju veći naglasak na iskustva s pismenošću kod kuće razvijaju vještine prepoznavanja i proizvodnje slova prije početka formalne poduke u školi). Afroamerička djeca pokazala su slabiju svjesnost o konceptu knjige, ali se afroamerička i bijela djeca nisu razlikovala u kvantiteti uključenosti obitelji u pismenost kada se kontrolirala razina prihoda. Roberts i sur. (2005) proveli su istraživanje koje je uključivalo 72 afroameričke djece koja dolaze iz obitelji niskog SES-a kako bi utvrdili povezanost kućne pismenosti i jezičnih i vještina rane pismenosti. Pokazalo se da mjera kućnog okruženja i pismenosti predviđa receptivne i ekspresivne jezične vještine u dobi od 4 godine i na ulazu u vrtić, receptivni rječnik u dobi od 3 godine te vještine rane pismenosti u dobi od 4 godine i na ulasku u vrtić. Međutim, gledajući odvojeno, frekvencija združenog čitanja nije se pokazala značajno povezanom s navedenim mjerama, kao niti djetetov interes za čitanje.

Još jedan dokaz o važnosti izlaganja djece tiskanim materijalima daju Smith i Dixon (1995). One su provele istraživanje koje je uključivalo 64 djece koja dolaze iz obitelji niskog i srednjeg SES-a. Ispitivale su razumijevanje funkcije tiska pomoću zadataka prepoznavanja okolinskog tiska, poznavanja sredstava pismenosti (novine, telefonski imenik, jelovnik, karta, rječnik, blok s čekovima, kalendar, kupon, račun, razglednica), ispitivanja funkcije ranije navedenih sredstava pismenosti te prepoznavanja čitljivog tiska. Uz to su ispitale i eksplicitno znanje forme i strukture tiska koje je uključivalo identifikaciju imena slova, imenovanje glasa predstavljenog malog slova, pisanje diktiranih riječi i fraza, spajanje slogova u riječ (slogovna

sinteza) i spajanje fonema u riječ (fonemska sinteza), a roditelji su ispunili upitnik o kvaliteti i učestalosti iskustava povezanih s pismenošću. Rezultati su pokazali da se tijekom prve četiri godine djeci nižeg SES-a rjeđe čita te da ona imaju manje značajnih interakcija s tiskanim materijalima u odnosu na djecu srednjeg SES-a što onda utječe i na njihove vještine rane pismenosti. Već u dobi od 48 mjeseci djeca nižeg SES-a kasne u razvoju pismenosti u odnosu na vršnjake srednjeg SES-a. Uočeno je da su djeca srednjeg SES-a svjesnija funkcije tiska (značajna razlika pronađena u identificiranju okolinskog tiska i prepoznavanju čitljivog tiska, identifikaciji imena predmeta pismenosti). Također su pronađene značajne razlike u formi i strukturi tiska. Djeci koja dolaze iz obitelji srednjeg SES-a češće se čita te ona češće sudjeluju u interakcijama s roditeljima tijekom čitanja priče. Djeca niskog SES-a kasne u vještinama slogovne i fonemske sinteze, dok se u pisanju diktiranih riječi nije pronašla razlika.

SES razlike potvrdila je i Neumann (2016) svojim istraživanjem kojim je željela utvrditi u čemu se uviđaju nejednakosti u izranjajućoj i kućnoj pismenosti. Ispitala je 101 dijete visokog ili niskog SES-a u dobi od 3 do 5 godina. Mjerila je koncepte o tisku, poznavanje imena slova i glasova, pisanje imena. Roditelji su ispunili upitnik o kućnoj pismenosti koji je sadržavao pitanja o djetetu i demografskim podacima, kao i o izvorima pismenosti, čitanju priča (koliki broj sati u tjednu se djetetu čita knjiga i koliko često dijete njima čita) te roditeljskom podučavanju pismenosti. Pokazalo se da je SES pozitivno povezan sa svim vještinama izranjajuće pismenosti, izvorima kućne pismenosti, roditeljskim podučavanjem pismenosti, ali ne i sa čitanjem priča kod kuće. Djeca niskog SES-a imala su siromašnije vještine izranjajuće pismenosti i manji pristup knjigama i alfabetskim izvorima u kući. Roditelji obje SES skupine izvijestili su da provode sličnu količinu vremena tjedno čitajući svom djetetu. Ipak, roditelji niskog SES-a rjeđe podučavaju svoju djecu slovima i riječima u odnosu na roditelje visokog SES-a (oni to rade često za vrijeme aktivnosti kućne pismenosti poput pisanja i interakcije s okolinskim tiskom).

Dickinson i Snow (1987) uspoređivali su izvedbu djece iz srednjeg i niskog staleža na pet zadataka svjesnosti o pisanom jeziku. Njihovi rezultati pokazali su da djeca iz srednjeg staleža postižu bolje rezultate od djece iz niskog staleža na mjerama pismenosti, dekodiranja tiska i produkcije tiska. Razlike nisu pronađene na zadatku čitanja okolinskog tiska što ukazuje na to da je svako dijete barem u nekoj mjeri izloženo tisku i ima neku svjesnost o njemu.

Prema istraživanju koje su proveli Justice i Ezell (2001) utvrđeno je da djeca koja dolaze iz obitelji niskog staleža pokazuju teškoće na mnogim zadacima svjesnosti o pisanom jeziku. Zadaci koji su ispitivani uključivali su dvije mjere svijesti o tisku (prepoznavanje tiska i koncept o tisku), mjeru svjesnosti o riječima (riječi u tisku), dvije mjere grafičke svjesnosti (orijentacija slova/diskriminacija, poznavanje abecede) i jednu mjeru metalingvističke svjesnosti (pojmovi pismenosti). Kad je riječ o svjesnosti o tisku, na prvoj mjeri (prepoznavanje tiska) nijedno dijete nije uspjelo točno identificirati tiskane riječi koje su kontekstualno prikazane; na drugoj mjeri pokazalo se da većina djece ima znanje o tisku i koncepte rukovanja knjigom poput identificiranja prednje stranice i naslova knjige, uloge naslova, organizacije knjige. Ipak, mnoga djeca nisu bila uspješna na drugim zadacima poput usmjerenja tiska (s lijeva na desno) i funkcije tiska. Na zadatku svjesnosti o riječima skoro sva djeca pokazala su teškoće prepoznavanja uzoraka riječi u slikama i drugih elemenata tiskanog jezika (npr. individualna slova i/ili brojevi); većina djece nije mogla točno izvesti nijednu stavku (npr. samo je jedno dijete točno pokazalo broj riječi u naslovu pokazane knjige dok je samo dvoje djece identificiralo razmake među riječima), dok su djeca iz srednjeg staleža iz njihove pilot studije (Justice i Ezell, 1999; prema Justice i Ezell, 2001) postigla bolje rezultate (npr. tek 5% djece iz ove studije je uspjelo pokazivati riječ po riječ dok im se čitao tekst, dok je to činilo 27% djece srednjeg staleža u pilot studiji). Djeca su pokazala visoku razinu izvedbe na zadacima koji su zahtijevali vizualnu pažnju za uočavanje orijentacije i vizualnih sličnosti/različitosti slova abecede. Na zadacima poznavanja abecede uočeni su zamjetni nedostaci - točnost izvedbe iznosila je svega 31%. Manje od polovice djece uspjelo je imenovati prva slova svog imena, a tek 10% njih je uspjelo imenovati sva slova u svom imenu. Što se tiče poznavanja pojmova, više ih je poznavalo pojmove *čitanje*, *broj*, *upitnik* nego pojmove *riječ*, *veliko slovo*, *slovo*, *pisanje*, no s obzirom na rezultate na ostalim mjerama, ovi rezultati nisu posebno iznenađujući.

SES razlike potvrdila je i Korat (2005). Točnije, potvrdila je da postoji kontekstualna (identifikacija ponašanja čitanja i pisanja, čitanje okolinskog tiska te identifikacija tiskanih materijala) i nekontekstualna skupina vještina izranjajuće pismenosti (fonemska svjesnost, imenovanje slova, koncepti o tisku, izranjajuće pisanje i prepoznavanje riječi). Ovo je istraživanje potvrdilo da djeca niskog SES-a zaostaju za djecom srednjeg SES-a u nekontekstualnim vještinama, ali se to nije potvrdilo i za kontekstualne vještine.

Ono što se dodatno pokazalo značajnim je veličina obitelji, odnosno djeca bez braće i sestara postizala su više rezultate u pisanju od djece koja dolaze iz obitelji s dvoje ili više djece (Dunsmuir i Blatchford, 2004).

Djeca koja dolaze iz obitelji nižeg SES-a imaju slabije razvijene vještine rane pismenosti u odnosu na djecu iz viših staleža. No, premda su SES razlike među djecom potvrđene, dosta autora navedenih istraživanja još uvijek se pita na koji točno način SES utječe na razvoj predvještina, tj. vještina rane pismenosti. Istraživanja još uvijek nisu ponudila odgovore na to pitanje, premda većina autora smatra da je obrazovanje roditelja ključna stavka. Putem nje se SES definira, a ona sama utječe na pismenost roditelja (obrazovaniji roditelji imaju bolje jezične vještine i pismeniji su). Razina roditeljske pismenosti dalje utječe na djetetove vještine s obzirom da je dijete u ranoj dobi najviše u interakciji sa svojim roditeljima i kroz te interakcije dijete onda razvija svoje sposobnosti.

Utjecaj SES-a na razvoj predvještina nije pronađen samo u alfabetskim jezicima. Naime, Chung, Liu, McBride, Wong i Lo (2016) pronašli su da djeca govornici kineskog jezika i nižeg SES-a postižu značajno niže rezultate na zadacima fonološke svjesnosti u usporedbi s vršnjacima iz srednjeg staleža, kao i na zadacima vizualnih vještina koje su važne za pisanje, izvršnog funkcioniranja itd. Fung i Chung (2020) proveli su istraživanje kako bi utvrdili razlike u poznavanju rječnika (definiranje riječi), fonološkoj svjesnosti (brisanje prvog glasa i brisanje sloga), morfološkoj svjesnosti (tvorba novih riječi ili koncepata prema zadanom pravilu), izvršnom funkcioniranju (inhibicija odgovora, ponavljanje brojeva unaprijed i unazad) te čitanju i diktatu kineskih riječi između djece niskog i srednjeg SES-a. Djeca nižeg SES-a pokazala su nižu razinu fonološke svjesnosti i poznavanja rječnika te su imali lošiju izvedbu na zadacima čitanja kineskih riječi i diktatu, međutim nisu pronađene značajne SES razlike u morfološkoj svjesnosti i izvršnom funkcioniranju.

Liu i sur. (2018) proveli su istraživanje u kojem su ispitali vezu između obiteljskog SES-a, roditeljskog zanimanja, okruženja kućne pismenosti (formalna i neformalna iskustva i izvori pismenosti kod kuće) i vještina rane pismenosti u kineskom jeziku. Ispitano je 132 predškolske djece i njihovih roditelja. Roditelji su trebali ispuniti upitnik o obiteljskom SES-u (obrazovanje i prihodi), frekvenciji sudjelovanja s djetetom u različitim aktivnostima povezanim s pismošću te o njihovim očekivanjima o djetetovoj budućoj školskoj izvedbi i izvedbi u čitanju. Kako bi procijenili formalna kućna iskustva, ispitivači su roditelje zamolili da na Likertovoj skali procijene frekvenciju podučavanja njihovog djeteta čitanju i pisanju

kineskih znakova. Procjena neformalnih iskustava sastojala se od određivanja frekvencije čitanja priče djetetu tijekom tjedna, vikendom i u zadnja dva dana koristeći se Likertovom skalom. Roditelje se još pitalo da procijene broj knjiga u kućanstvu. Kod djeteta se ispitao rječnik, fonološka svjesnost (brisanje slogova i detekcija rime) te sposobnost čitanja znakova (riječi). Rezultati su pokazali da formalna iskustva povezana s pismenošću predviđaju djetetove vještine fonološke svjesnosti, međutim, veza između neformalnih iskustava i rječnika nije se potvrdila. Pokazalo se da izvori pismenosti (broj knjiga u kućanstvu) indirektno utječu na čitanje riječi što ukazuje na to da što je dijete više izloženo knjigama, to je više izloženo znakovima što im pruža više prilika za čitanje nego djeci koja nemaju puno doticaja s knjigama. Nije se pokazalo da SES predviđa iskustva povezana s pismenošću, već samo izvore pismenosti što ima smisla s obzirom da obitelji s većim prihodima mogu priuštiti više knjiga i izvora pismenosti.

Kada se u obzir uzmu rezultati svih ovih istraživanja, doista je vidljivo da razlike u socioekonomskom statusu dovode i do razlika u vještinama rane pismenosti. Djeca nižeg SES-a postižu niže rezultate na svim mjerama rane pismenosti. Slabije razvijene vještine u ranoj dobi plodno su tlo za razvoj kasnijih teškoća na području čitanja i pisanja ukoliko se na vrijeme ne intervenira.

## **8. INTERVENCIJE USMJERENE NA DJECU IZ SIROMAŠNIJIH OKRUŽENJA**

Dosadašnja istraživanja potvrđuju da doista postoji razlika u predvještinama i vještinama čitanja i pisanja s obzirom na socioekonomski status. S obzirom da je utjecaj očit, nameće se pitanje postoji li način da djeca iz siromašnijih okruženja ipak dostignu potrebnu razinu u razvoju navedenih vještina kako se nedovoljno razvijene vještine ne bi odrazile na kasnije vještine čitanja i pisanja, odnosno kako ne bi došlo do teškoća u istima. Nekoliko istraživanja bavilo se istim pitanjem, tj. autori tih istraživanja pokušali su ispitati mogu li određene intervencije pomoći u poboljšanju vještina rane pismenosti kod djece koja dolaze iz obitelji nižeg SES-a, odnosno društveno depriviranih okruženja. Ovo poglavlje pružit će pregled nekoliko takvih istraživanja.

McIntosh, Crosbie, Holm, Dodd i Thomas (2007) proveli su dvije studije: prvu kako bi utvrdili postoji li razlika u jezičnim vještinama i vještinama fonološke svjesnosti između društveno deprivirane i nedeprivirane predškolske djece, a u drugoj su ispitivali hoće li se kod



društveno deprivirane djece te vještine poboljšati nakon intervencije u usporedbi s vršnjacima koji nisu sudjelovali u intervenciji. U prvoj studiji sudjelovalo je 72 djece niskog SES-a i 58 djece prosječnog SES-a, a u drugoj je sudjelovalo 97 djece niskog SES-a. Sva djeca su ispitana jezičnim testom (četiri su razine zadataka koji postaju sve teži: prva razina je imenovanje predmeta na slici, druga uključuje prepoznavanje što se s tim predmetom radi; treća razina sastoji se od pitanja poput „Dječak je na farmi vidio nešto što nije životinja. Što bi to moglo biti?“, a zadnja razina uključuje predviđanje, oslanjanje na i integriranje ideja, npr. ispitivač pokazuje sliku na kojoj je mačka na krovu, a djevojčica plače te djetetu postavlja pitanje „Zašto djevojčica ne može dohvatiti mačku?“) i testom fonološke svjesnosti (svjesnost o rimi - izbacivanje uljeza i izolacija fonema - proizvodnja prvog glasa u riječi). Djeca u prvoj studiji ispitana su samo jednom kako bi se utvrdilo postoje li razlike, a u drugoj studiji djeca su ispitana četiri puta (prije intervencije, nakon prve intervencije usmjerene na fonološku svjesnost, nakon druge intervencije usmjerene na jezik, a posljednja procjena bila je 3 mjeseca nakon druge intervencije). Kada je riječ o intervenciji, logoped i odgajatelj dogovarali su se o provedbi iste. Odgajateljice su ponudile popis knjiga za određeno područje, a onda je logoped razvio programe bazirane na rječniku koji je korišten u tim knjigama. Za svaku knjigu postojale su tri jezične aktivnosti i četiri aktivnosti fonološke svjesnosti. Jezične aktivnosti uključivale su prepričavanje priče, kategorizaciju aktivnosti (npr. tematsko sortiranje slika), prizivanje događaja iz priče i praćenje uputa, a aktivnosti fonološke svjesnosti sastojale su se od zadataka rastavljanja slogova, identifikacije i proizvodnje rime te identifikacije inicijalnog glasa. Rezultati vezani za usporedbu djece niskog i prosječnog SES-a ukazali su na to da djeca nižeg SES-a postižu niže rezultate na jezičnom testu te da na zadacima fonološke svjesnosti postižu rezultate dosta niže od očekivanih za njihovu kronološku dob. U drugoj studiji se pokazalo da je intervencija usmjerena na fonološku svjesnost bila jako korisna. Poboljšanje je bilo vidljivo u skupini koja je sudjelovala u intervenciji te je bilo veće od očekivanog. Što se jezika tiče, u početku utjecaj nije bio velik, ali do zadnje procjene su se djeca iz programa intervencije izjednačila s djecom prosječnog SES-a iz prve studije.

Henning, McIntosh, Arnott i Dodd (2010) zanimalo je ima li intervencija usmjerena na jezik i ranu pismenost dugoročno pozitivan ishod. Stoga su provele istraživanje koje je uključivalo uzorak od 54 djece niskog SES-a i dobi 6 i 7 godina. Sva su djeca sudjelovala u istraživanju dvije godine ranije (McIntosh i sur., 2007) te su podijeljena u dvije grupe: onu koja je sudjelovala u intervenciji i kontrolnu skupinu koja nije bila uključena u intervenciju. U

ovom istraživanju dvije godine nakon intervencije kod djece se procjenjivalo rječničko znanje (PPVT), ekspresivne gramatičke vještine (dijete je moralo proizvesti gramatički točnu rečenicu sa značenjem koristeći ciljanu riječ koju mu je dao ispitivač), slušno razumijevanje i razumijevanje pročitano. Rezultati istraživanja pokazali su da ne postoje značajne razlike između dvije grupe, odnosno da se pozitivni učinak intervencije nije održao dvije godine nakon intervencije (nije potvrđena dugoročna učinkovitost programa).

Korat i Shamir (2008) proveli su istraživanje kako bi vidjeli imaju li obrazovne e-knjige utjecaj na razvoj/poboljšanje vještina rane pismenosti kod djece različitog SES-a. 79 djece pripadalo je niskom SES-u (četiri vrtića), a 70 srednjem (četiri vrtića). Djeca u svakom od vrtića bila su podijeljena u četiri skupine: prva skupina radila je na način „Samo čitanje priče“ (glumac čita tiskani tekst dok se prikazuje dramatična vizualizacija scena), druga skupina na način „Čitaj priču i igray se“ (ovaj način rada usmjeren je na poticanje razumijevanja priče i fonološke svjesnosti djece), treća na način „Čitaj priču s rječnikom“ (čitanje s objašnjenjima teških riječi koje se pojavljuje automatski nakon što je glumac završio s čitanjem jedne stranice), a četvrta skupina je bila kontrolna i nije koristila nijedan od softvera e-knjige. Procjena vještina rane pismenosti odvila se u dva navrata (prije i nakon aktivnosti s e-knjigom) kroz sljedeće zadatke: određivanje značenja riječi (djetetu se predstavila neka riječ iz knjige i ponudila su se tri moguća značenja), prepoznavanje riječi iz e-knjige (čitanje), fonološka svjesnost (razdjeljivanje riječi na slogove). Rezultati su pokazali da su djeca iz obje SES skupine pokazala poboljšanje u vještini određivanja značenja riječi nakon aktivnosti s e-knjigom. Djeca iz skupine niskog SES-a napredovala su u vještinama rane pismenosti više nego djeca srednjeg SES-a, posebno na zadacima prepoznavanja riječi i razdvajanja riječi na slogove.

Iz ovih istraživanja vidljivo je da je moguće kontrolirati razvoj vještina rane pismenosti kod djece koja dolaze iz obitelji niskog SES-a, odnosno moguće je intervencijom na području predvještina čitanja i pisanja poboljšati iste. Takve intervencije pokazale su se korisnima, premda istraživanje koje su proveli Henning i sur. (2010) nije potvrdilo dugotrajan pozitivan ishod istih. Važno je napomenuti da je malo istraživanja koja se bave pitanjem intervencije stoga je potrebno više istražiti to područje i bolje razraditi sami program intervencije kako bi se pozitivni ishodi održali te kako bi se djeci koja dolaze iz siromašnijih područja pomoglo da ne kasne za djecom visokog SES-a u vještinama rane pismenosti (ukoliko je to moguće).

### III. ZAKLJUČAK

Socioekonomski status stavka je koja na neki način definira osobu i utječe na svakodnevni život i funkcioniranje. Također utječe i na sve sfere razvoja: kognitivni, socioemocionalni, jezični razvoj.

Mnoge istraživače zanimalo je, između ostalog, utječe li SES na razvoj predvještina čitanja i pisanja i kako, a što je ujedno bilo i glavno pitanje ovog preglednog rada. Navedena istraživanja pokazala su da doista SES status ima utjecaj na razvoj predvještina - djeca koja dolaze iz obitelji nižeg SES-a postižu niže rezultate na mjerama rane/izranjajuće pismenosti u odnosu na vršnjake višeg SES-a (poznaju manje slova, imaju slabije znanje o konceptima tiska, slabije razvijene vještine fonološke svjesnosti i sl). Majčino obrazovanje pokazalo se jednim od najboljih prediktora djetetovih predvještina čitanja i pisanja, a putem njega i prihoda može se objasniti i utjecaj SES-a na razvoj rane pismenosti. Obrazovaniji roditelji najčešće obavljaju bolje plaćene poslove i samim time mogu osigurati veći broj resursa (npr. knjiga) koje će onda iskoristiti za poticanje vještina pismenosti. Veći broj resursa osigurava okolinu bogatu iskustvima vezanima za pismenost što u konačnici rezultira i bolje razvijenim vještinama koje su važne za razvoj čitanja i pisanja.

Postavlja se pitanje može li se intervencijom utjecati na slabije razvijene vještine rane pismenosti kod djece koja dolaze iz obitelji niskog SES-a? Malo je istraživanja koja su se bavila tim pitanjem, ali nekolicina njih potvrdila je učinkovitost takvih intervencija koje su usmjerene na poticanje vještina rane pismenosti. Svakako bi neka buduća istraživanja trebala detaljnije istražiti tu problematiku, kako bi se djeci koja dolaze iz siromašnih okruženja mogla pružiti pravovremena podrška i pomoć.

#### IV. LITERATURA

Aikens, N. L. i Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 235-251.

Anthony, J. L. i Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259.

Aram, D., Levin, I. (2002). Mother—Child Joint Writing and Storybook Reading: Relations With Literacy Among Low SES Kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(2), 202-224.

Aram, D., Korat, O., Saiegh-Haddad, E., Arafat, S. H, Khoury, R., Abu Elhija, J. (2013). Early literacy among Arabic-speaking kindergartners: The role of socioeconomic status, home literacy environment and maternal mediation of writing. *Cognitive Development, 28*, 193-208.

Badian, N. A. (1995). Predicting Reading Ability Over the Long Term: The Changing Roles of Letter Naming, Phonological Awareness and Orthographic Processing. *Annals of Dyslexia, 45*(1), 79-96.

Baker, E. H. (2014). Socioeconomic Status, Definition. U: W. Cockerham, S. R. Quah i R. Dingwall (ur.): *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society, First Edition* (str. 2210-2214). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.

Bowey, J. A. (1995): Socioeconomic Status Differences in Preschool Phonological Sensitivity and First-Grade Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 476-487.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology, 53*(1), 371-399.

Brown, C.S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *The Language and Literacy Spectrum, 24*, 35-49.

Catts, H. W., Fey, M. E., Proctor-Williams, K. (2000). The relationship between language and reading; Preliminary results from a longitudinal investigation. *Logopedics Phoniatrics Vocology, 25*(1), 3-11.

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

Chung, K. K. H., Liu, H., McBride, C., Wong, A. M.-Y. i Lo, J. C. M. (2016). How socioeconomic status, executive functioning and verbal interactions contribute to early academic achievement in Chinese children. *Educational Psychology*, 37(4), 402-420.

Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L. i Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.

DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal Belief Systems: Linchpin in the Home Reading Process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.

Dickinson, D. K. i Snow, C. E. (1987). Interrelationships among Prereading and Oral Language Skills in Kindergartners from Two Social Classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

Dunsmuir, S., Blatchford, P. (2004). Predictors of writing competence in 4- to 7-year old children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 461-483.

Durham, R. E., Farkas, G., Scheffner Hammer, C., Tomblin, J. B., Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25, 294-305.

Fekonja-Pekljaj, U. i 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.

Fernald, A., Marchman, V. A. i Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248.

Fish, M. i Pinkerman, B. (2003). Language skills in low-SES rural Appalachian children: normative development and individual differences, infancy to preschool. *Applied Developmental Psychology*, 23, 539-565.

Fung, W., Chung, K. K. H. (2020). The role of socioeconomic status in Chinese word reading and writing among Chinese kindergarten children. *Reading and Writing*, 33(2), 377-397.

Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 17(1), 7-27.

Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., Breit-Smith, A. (2018). Profiles of Emergent Writing Skills Among Preschool Children. *Child & Youth Care Forum*, 47(3), 421-442.

Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K. i Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99-127.

Henning, C., McIntosh, B., Arnott, W. i Dodd, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: the impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 231-246.

Hoff, E. (2000). Introduction to the Study of Language Development. U: E. Hoff: *Language Development* (str. 1-36). Belmont: Wadsworth Publishing.

Hoff, E., Laursen, B. i Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. U: M. C. Bornstein (ur.): *Handbook of Parenting: Volume 2 Biology and Ecology of Parenting* (str. 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoff, E. i Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.

Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.

Ivšac Pavliša, J. i 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.

Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 52(4), 128-138.

Jones, C. P. i Adamson, L. B. (1987). Language Use in Mother-Child and Mother-Child-Sibling Interactions. *Child Development*, 58(2), 356-366.

- Justice, L. M., Ezell, H. K. (2001). Written Language Awareness in Preschool Children from Low-Income Households: A Descriptive Analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22(3), 123-134.
- Kaderavek, J. N. i 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.
- Korat, O. (2005). Contextual and non-contextual knowledge in emergent literacy development: A comparison between children from low SES and middle SES communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 220-238.
- Korat, O. i Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children’s emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50, 110-124.
- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost - vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 42-59.
- Liu, C., Georgiou, G. K. i Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents’ expectations, family’s SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1-10.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U., Torppa, M. (2004). The Development of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 184-220.
- Mayer, K. (2007). Emerging Knowledge about Emergent Writing. *YC Young Children*, 62(1), 34-40.
- McIntosh, B., Crosbie, S., Holm, A., Dodd, B. i Thomas, S. (2007). Enhancing the phonological awareness and language skills of socially disadvantaged preschoolers: An interdisciplinary programme. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 267-286.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., Reyes, A. (2017). Beyond Mother Education: Maternal Practices as Predictors of Early Literacy Development in Chilean Children from Low-SES Households. *Early Education and Development*, 28(2), 167-181.

Milburn, T. F., Hipfner-Boucher, K., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., Girolametto, L. (2015). Effects of Coaching on Educators' and Preschoolers' Use of References to Print and Phonological Awareness During a Small-Group Craft/Writing Activity. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 48, 94-111.

Neumann, M. M. (2016): A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566.

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (2017). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308.

Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R. i Reznick, J. S. (2009). The Effects of Socioeconomic Status, Race, and Parenting on Language Development in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544-557.

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.

Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. (2002). A Longitudinal Analysis of the Connection Between Oral Language and Early Reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.

Schneider, P., Watkins, R. V. (1996). Applying Vygotskian Developmental Theory to Language Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 157-170.

Smith, S. S., Dixon, R. G. (1995). Literacy Concepts of Low- and Middle-Class Four- Year-Olds Entering Preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.

Sonnenschein, S. i Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.

Storch, S. A. i Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.



Strang, T. M. i Piasta, S. B. (2016). Socioeconomic differences in code-focused emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 29(7), 1337-1362.

Ščapec, K. i Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 120-134.

White, K. R. (1982). The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.