Obiteljsko čitalačko okruženje i jezične vještine u ranoj adolescenciji

Goldstein, Tesa

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:191517

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

OBITELJSKO ČITALAČKO OKRUŽENJE I JEZIČNE VJEŠTINE U RANOJ ADOLESCENCIJI

Diplomski rad

Tesa Goldstein

Mentor: prof. dr. sc. Gordana Keresteš

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

UVOD……1
Poznavanje značenja riječi…..……...2
Poznavanje gramatike…….....3
Obiteljsko čitalačko okruženje……..4
Obrazovanje roditelja……7
Broj knjiga u kućanstvu…….7
Roditeljski stavovi prema čitanju……..9
Roditeljske navike čitanja……10

CILJEVI, PROBLEMI I HIPOTEZE……..10
Ciljevi istraživanja……...10
Problemi i hipoteze……..11

METODA……11
Sudionici……..12
Mjerni instrumenti……...12
Postupak……..15

REZULTATI……...16
Deskriptivna statistika i korelacije među varijablama…….16
Regresijske analize……..17
Prediktori poznavanja gramatike…….17
Prediktori poznavanja značenja riječi……..19

RASPRAVA……20
Obiteljsko čitalačko okruženje i poznavanje gramatike……..20
Obiteljsko čitalačko okruženje i poznavanje značenja riječi……...24
Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja……..26
Praktične implikacije……...28

ZAKLJUČAK……..30

LITERATURA……31

Prilog 1……36

Prilog2……36

Obiteljsko čitalačko okruženje i jezične vještine u ranoj adolescenciji
Home literacy environment and language skills in early adolescence

Tesa Goldstein

SAŽETAK

Cilj ovog rada je ispitati doprinose varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja rezultatima u testovima poznavanja gramatike i značenja riječi djece u ranoj adolescenciji. Varijable obiteljskog čitalačkog okruženja uključivale su obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, roditeljske stavove prema čitanju i roditeljske navike čitanja. Istraživanje je provedeno na temelju podataka prikupljenih u okviru projekta Ljetne psihologijske škole 2017., izbornog predmeta na diplomskom studiju psihologije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtih, petih, šestih i sedmih razreda iz sedamzagrebačkih osnovnih škola (N=811, 51.4% djevojčica). Za potrebe ovog rada u analize su uzeti rezultati u dva testa jezičnih vještina (poznavanja gramatike i poznavanja značenja riječi) i dva upitnika (upitnici o obiteljskom čitalačkom okruženju i demografskim podacima) koje su sva djeca ispunjavala istim redoslijedom. Dobiveni rezultati ukazali su na statistički značajne samostalne doprinose varijabli obrazovanja roditelja, broja knjiga u kućanstvu te roditeljskih stavova prema čitanju objašnjenju varijance rezultata na testovima poznavanja gramatike i značenja riječi. Sve prediktorske varijable bile su pozitivno povezane s rezultatima u oba testa. Roditeljske navike čitanja nisu se pokazale statistički značajnim prediktorom jezičnih vještina. Nalazi ovog istraživanja upućuju na važnost roditeljske uloge i obiteljskog čitalačkog okruženja za razvoj djetetovih jezičnih vještina. Buduća bi se istraživanja trebala usmjeriti na detaljniju i kompleksniju razradu koncepta obiteljskog čitalačkog okruženja te metodološki snažnije nacrte istraživanja njegova doprinosa jezičnim vještinama.

Ključne riječi: obiteljsko čitalačko okruženje, poznavanje gramatike, poznavanje značenja riječi, rana adolescencija

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the contribution of home literacy environment variables to the grammar and vocabulary test results among early adolescents. Home literacy environment variables included parents'educationallevel, number of books in the household, parental attitudes toward reading and parental reading habits. The study is based on data collected within the Psychological Summer School 2017, an elective course at the graduate study of psychology at theFaculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. Fourth, fifth, sixth, and seventh grade pupils from seven Zagreb primary schools participated in the research (N = 811, 51.4% girls). For the purpose of this study, pupils' results on two language tests (grammar knowledge and vocabulary) and two questionnaires (home literacy environment and demographic characteristics) were analyzed. All pupils filled out tests and questionnaires in the same order. The obtained results indicated statistically significant independent contributions of the variables of parents' education, the number of books in the household and parental attitudes to the grammar and vocabulary test results. All predictors were positively associated with results on both language tests. Parental reading habits did not prove to be a statistically significant predictor of language skills. The findings of this study point to the importance of the parental role and home literacy environment for child's language development. Future research should focus on a more detailed and complex elaboration of the concept of home literacy environment and apply stronger research designs to investigate its impact on language skills.

Keywords: home literacy environment, grammar, vocabulary, early adolescence

UVOD

Mnoga istraživanja potvrđuju da su dvije ključne jezične vještine, poznavanje gramatike i značenja riječi, snažni prediktori usvajanja vještina čitanja i pisanja te razumijevanja pročitanog materijala i školskog uspjeha (Durham, Farkas, Scheffner Hammer, Tomblin i Catts, 2007; Kastner, May i Hildman, 2001; Lonigan, Schatschneider, i Westberg, 2008). Također, Beitchman, Wilson, Brownlie, Walters, Inglis i Lancee (1996) su pokazali da je jezični razvoj djeteta u ranom djetinjstvu povezan s ponašajnim i socijalnim kompetencijama djeteta u adolescenciji. Prema brojnim nalazima, za razvoj jezičnih vještina potrebno je bogato i poticajno jezično okruženje koje uključuje obiteljske čitalačke resurse (Bus,van Ijzendoorn i Pellegrini, 1995). Kako bismo pridonijeli dosadašnjim nalazima i znanjima na ovu temu, ovim istraživanjem htjeli smo produbiti znanje o spomenuta dva koncepta - jezičnim vještinama i obiteljskom čitalačkom okruženju - ispitivanjem njihove međusobne povezanosti u ranoj adolescenciji.

U svrhu pobližeg upoznavanja razvoja jezičnih vještina i čimbenika povezanih s jezičnim razvojem u ranoj adolescenciji, ovim smo radom pokušali ispitati obiteljske varijable koje bi mogle biti statistički značajno i pozitivnom magnitudom asocirane s dječjim usvajanjem rječničkih pojmova i gramatičkih koncepata. Ranija istraživanja pokazuju da varijable obiteljskog čitalačkog okruženja mogu značajno doprinositi razvoju dječjih jezičnih vještina (Bus, van Ijzendoorn i Pellegrini, 1995). Promatrajući čitalačke aktivnosti u svojemu domu, djeca se prvi put upoznaju s prirodom i funkcijama pisanog te proširuju svoje razumijevanje usmenog jezika, što pokazuje da formalno obrazovanje nije jedini izvor usvajanja vještina pismenosti (van Steensel, 2006). U ovome smo se radu zato osvrnuli na odnos varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja i jezičnih vještina. Sudionici ovog istraživanja bila su djeca rane adolescentne dobi, dok se većina drugih istraživanja ovom problematikom bavila na predškolskoj i mladoj školskoj populaciji. Za ovakvu je situaciju vjerojatno zaslužna pretpostavka da obiteljsko čitalačko okruženje najviše pridonosi pismenosti te jezičnim vještinama djece koja se još nisu susrela s formalnim obrazovanjem ili su u njegovim ranim fazama, budući da bi ono kasnije moglo preuzeti glavnu ulogu u formiranju takvih znanja i vještina.

U kontekstu obrazovanja, jezične vještine pokazatelji su i preduvjeti uspješnog usvajanja vještina čitanja, ali i uspjeha u gotovo svim školskim predmetima (Kastner, May i Hildman, 2001). Prema Lervåg, Hulme i Melby-Lervåg (2017) individualne razlike u razumijevanju usmenog jezika mogu se objasniti postojanjem latentnog jezičnog faktora u njihovoj podlozi. Taj se faktor može mjeriti različitim jezičnim komponentama, među kojima se nalaze i rječnik i gramatika, koja u ovom kontekstu obuhvaća poznavanje sintakse i morfologije jezika.

Poznavanje značenja riječi

Osnove pismenosti, koje uključuju rječnik, usmeni jezik i fonološku svjesnost, počinju se razvijati u ranim godinama djetetova života, prije početka formalnog obrazovanja (Buckingham, Beaman i Whelldal, 2014). Djeca u prvom razredu prepoznaju oko 10000 riječi, u trećem 20000, a u petom 40000 (Anglin, Miller i Wakefield, 1993). U ovakvom se brojčanome prikazu može uvidjeti značajan porast broja riječi čije značenje dijete prepoznaje u srednjem razdoblju osnovne škole (Anglin i sur., 1993), koje se djelomično preklapa s ranom adolescencijom. Za ovakvo je stanje, posebice u prvome razredu, djelomično zaslužno obiteljsko čitalačko okruženje u kojem dijete odrasta. U istraživanju van Steensela (2006) obiteljsko čitalačko okruženje pokazalo je značajan doprinos razvoju rječnika djece u prvome razredu.

Prema Torgesen (2002), širok i točan rječnik nužan je preduvjet postizanja napredne razine čitalačkih vještina. Što više riječi pojedinac ima potpuno usvojene, to će brže i točnije čitati (Torgesen, 2002). Povrh toga, Filić, Kolundžić i Vidović (2017) navode da način djetetova izražavanja prvenstveno ovisi o njegovu poznavanju i širini rječnika, a zatim o njegovu poznavanju sintaktičkih i morfoloških pravila jezika. Osim dosad navedenih prednosti razvijenih jezičnih vještina, Conti-Ramsden i Botting (2008) su rezultatima svojeg istraživanja pokazali da su adolescenti s trenutačnim ili prošlim jezičnim poteškoćama skloniji razvoju anksioznih i depresivnih simptoma od adolescenata bez sadašnjih ili prošlih jezičnih poteškoća.

Mnoga su dosadašnja istraživanja potvrdila da postoji pozitivna i snažna korelacija između razumijevanja pročitanog teksta i poznavanja značenja riječi (Didović i Kolić-Vehovec, 2009). Uz ostale predvještine čitanja, veličina rječnika utječe i na brzinu svladavanja čitanja, te je, osim korelacijskog odnosa, utvrđen i jasan kauzalni

utjecaj rječnika na razumijevanje teksta (Cain i Oakhill, 2006). Povrh njegove iznimno bitne uloge u razumijevanju teksta, rječnik se kao leksički aspekt jezika pokazao i esencijalnim faktorom u tečnoj upotrebi jezika i školskom uspjehu (Nelson i Stage, 2007).

Prema Didović i Kolić-Vehovec (2009, str. 100) „shvaćanja pojma rječnika kreću se od shvaćanja o povezanim morfološkim, gramatičkim znanjima ili znanjima o značenju riječi, do shvaćanja rječnika kao kontinuuma sastavljenoga od progresivnih razina znanja“. Još jedna podjela samog pojma rječnika odnosi se na njegov način primjene, tj. radi li se o aktivnom ili pasivnom rječniku. Dok se pasivno znanje odnosi na razumijevanje riječi kod slušanja ili čitanja, aktivno se odnosi na njihovu primjenu kod govora ili pisanja (Didović i Kolić-Vehovec, 2009). Dodatna podjela odnosi se na širinu i dubinu poznavanja rječnika; dubina označava poznavanje različitih aspekata određene riječi, kao što je to odnos s drugim riječima, konotacija u različitim kontekstima i potencijal za transformaciju u druge forme, dok se širina odnosi na broj riječi s kojima je osoba upoznata (Kieffer i Lesaux, 2007).

Poznavanje gramatike

Hrvatski jezični portal pojam gramatike definira kao „proučavanje sustava jezika i njegovih zakonitosti, glavnih osobina, sustava i funkcije riječi, njihovih skupova, veza i rečenica“[1]. Prema *online* enciklopediji gramatika se u užem smislu riječi dijeli na „*morfologiju,* u kojoj se proučavaju najmanje značenjske jedinice (morfemi), oblici, ustrojstvo i vrste riječi, te *sintaksu,* koja obuhvaća proučavanje odnosa među sastavnicama nizova i funkcija tih sastavnica u složenijim jezičnim jedinicama. U širem smislu riječi, pogotovo u tradicionalnim školskim gramatičkim priručnicima, gramatika obuhvaća i *fonologiju,* u kojoj se proučavaju glasovni sustav jezika i razlikovna obilježja pojedinih glasova (fonema) u sastavu jezičnih jedinica kojima je svojstveno značenje (tj. morfema), te elemente *semantike* (proučavanje značenja riječi i drugih jezičnih jedinica), *leksikologije* (proučavanje rječničkog sastava

[1]Preuzeto s internet stranice dostupne na sljedećoj poveznici: http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fV9nWRQ%3D&keyword=gramatika.

nekog jezika) i *stilistike* (proučavanje jezičnih jedinica s obzirom na uporabno raslojavanje)“[2].

Prema Hrastinski, Pribanić i Mrvica (2019) razvijanje gramatičkih vještina omogućuje izražavanje složenih koncepata i ideja te njihova razumijevanja, kao i ne manje važnoga – razvoja same pismenosti. Istraživanje Adolfa, Catts i Lee (2010) pokazuje da je poznavanje gramatike jedna od bitnih varijabli za predviđanje djetetove uspješnosti u čitanju. Također, njihovi su rezultati pokazali da je poznavanje gramatičkih pravila prediktivnije za stariju djecu, tj. učenike osmog razreda, nego za mlađu djecu, tj. učenike drugog razreda osnovne škole. Rezultati istraživanja Farniae i Gevae (2013) također pokazuju pozitivan doprinos poznavanja pravila sintakse rečenice (mjerene adaptiranom verzijom testa „Grammaticality Judgment Task“, Johnson i Newport, 1989) razumijevanju pročitanog teksta. Slične su rezultate dobili Muter, Hulme, Snowling i Stevenson (2004), pokazavši da su svijest o gramatici i rječnik povezani s kasnijim razumijevanjem teksta. Nadalje, autori navode da jezične vještine višega reda, kao što su to semantički procesi te morfološko-sintaktički procesi, znatno utječu na čitanje i razumijevanje pročitanog smislenog teksta (Muter i sur., 2004). Longitudinalno istraživanje koje su proveli Keresteš, Brković, Siegel, Tjus i Hjelmquist (2019) u hrvatskom jeziku doprinosi navedenim rezultatima, pokazujući da djeca s većom morfološko-sintaktičkom sviješću u nižim razredima osnovne škole brže napreduju u razvoju vještina razumijevanja pročitanog teksta u višim razredima od svojih vršnjaka sa slabije razvijenom morfološko-sintaktičkom svjesnošću.

Obiteljsko čitalačko okruženje

Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da brojni geni doprinose stvaranju kognitivnih jezičnih reprezentacija za vrijeme procesa usvajanja jezika (Grigorenko, 2009). Ipak, iako je umjerena genetska predisponiranost individualnih razlika u djetetovim jezičnim i čitalačkim vještinama dokazana i postojana, okolinski faktori također imaju snažan doprinos razvoju jezika i čitanja djece i adolescenata, posebice onih koja dolaze iz obitelji lošijeg socioekonomskog statusa (Buckingham i sur., 2014). Ta će djeca imati smanjenu mogućnost ostvarenja svojeg genetskog potencijala, budući

[2]Preuzeto s internet stranice dostupne na sljedećoj poveznici:https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=23072

da će im na putu stajati nepoticajni i ograničavajući okolinski faktori (Buckingham i sur., 2014). Djeca koja dolaze iz obitelji višeg socioekonomskog statusa nemaju takva ograničenja, ili ih imaju manje, te su u većini slučajeva sputana isključivo vlastitom sposobnošću, odnosno genetskim predispozicijama (Buckingham i sur., 2014).

Važnost obiteljskog čitalačkog okruženja istaknuta je činjenicom da je djetetov dom prvo mjesto na kojemu se ono susreće s jezikom i pismenošću (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000). Istraživanje Tarelli i Stubbea (2010) pokazalo je da učenici četvrtog razreda osnovne škole koji potječu iz obitelji s višim indeksima obiteljskog čitalačkog okruženja (indeks uključuje varijable koje se odnose na rane čitalačke aktivnosti u kućanstvu, stavove roditelja prema čitanju i podršku članova obitelji u školskim čitalačkim aktivnostima djeteta) ostvaruju bolje rezultate na međunarodnom PIRLS testu. U istraživanju van Steensela (2006) obiteljsko čitalačko okruženje pokazalo je značajan utjecaj na rječnik i razumijevanje pročitanog teksta kod djece koja pohađaju prvi razred. Za poznavanje značenja riječi bitan aspekt obiteljskog čitalačkog okruženja bio je angažman u čitalačkim aktivnostima ukućana, tj. koliko roditelji te starija braća i sestre čitaju raznovrsne materijale u osobne svrhe. Takve aktivnosti pokazale su doprinos razvoju rječnika kod učenika prvih razreda osnovne škole vjerojatno zato jer takvi roditelji ili braća i sestre imaju puno širi i dublji rječnik od onih koji se manje ili rijetko upuštaju u čitalačke aktivnosti, a prvašići ga slušaju i s vremenom usvajaju (van Steensel, 2006). Ovakvo rano upoznavanje jezičnih koncepata utječe i na kasniji razvoj djetetovih jezičnih i čitalačkih kompetencija (Bus i sur., 1995; Senechal i LeFevre, 2002).

Mnoga istraživanja pokazuju da dječjem razvoju te akademskom i čitalačkom uspjehu, osim njihovih individualnih karakteristika i predispozicija te socioekonomskog statusa roditelja, doprinose i drugi okolinski faktori u kojima djeca odrastaju (Niklas i Schneider, 2012). Jedan od njih je i obiteljsko čitalačko okruženje, koje može postati plodno tlo za djetetovo stjecanje temeljnih znanja i interesa u okviru jezičnih kompetencija, te vještina čitanja i pisanja. Koncept obiteljskog čitalačkog okruženja nešto je specifičniji od generalnijeg pojma socioekonomskog statusa. Dok se socioekonomski status uglavnom odnosi na razinu obrazovanja, zanimanje i prihode pojedinaca, u većini istraživanja obiteljsko čitalačko okruženje definira se brojem knjiga u kućanstvu, time koliko često roditelji čitaju svojoj djeci, koliko često roditelji gledaju

televiziju u usporedbi sa čitanjem za vlastite potrebe, te jesu li članovi neke knjižnice (Niklas i Schneider, 2012). U ovom smo radu konceptu obiteljskog čitalačkog okruženja pridodali i varijablu obrazovanja roditelja. Ostale tri varijable uključene u koncept obiteljskog čitalačkog okruženja u ovom radu su broj knjiga u djetetovu kućanstvu, roditeljski stavovi prema čitanju te njihove navika čitanja, odnosno čestina aktivnosti usmjerenih na čitanje.

Istraživanja koja se bave konceptom obiteljskog čitalačkog okruženja ugrubo se mogu podijeliti u dvije skupine: ona kvalitativnog i ona kvantitativnog pristupa. Dok kvalitativna istraživanja opisuju načine na koje djeca dolaze u kontakt s jezikom i pismom, kvantitativna se bave ishodima pismenosti i jezičnih znanja na temelju indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja. Ovakva istraživanja koriste velike uzorke i generalno su limitirana u okviru operacionalizacije koncepta obiteljskog čitalačkog okruženja, budući da se uglavnom fokusiraju na učestalost zajedničkog čitanja između djeteta i drugih članova kućanstva (van Steensel, 2006). Iako su brojna istraživanja pokazala koliko je ova aktivnost bitna za razvoj jezičnih vještina, druga su pak ukazala na to da je povezanost ova dva koncepta u najboljem slučaju umjerena, te da bi buduća istraživanja trebala ovaj koncept operacionalizirati na kompleksniji način uključujući što više različitih faceta i varijabli (van Steensel, 2006). Ovo istraživanje je kvantitativnog tipa.

Burgess, Hecht i Lonigan (2002) su u svome istraživanju ispitivali prediktivnost šest različitih koncepata obiteljskog čitalačkog okruženja za ishode pismenosti. Koncept „ograničavajuće okoline“ predstavlja roditeljsko uključivanje u čitalačke vještine koje je determinirano njihovim zanimanjem i obrazovanjem; „dijeljena pismenost“ pretpostavlja roditeljsko sudjelovanje u aktivnostima koje potiču razvoj dječje pismenosti (zajedničko čitanje) i stavove prema pismenosti (roditeljsko čitanje knjiga iz osobnog užitka); „aktivno obiteljsko čitalačko okruženje“ sastoji se od varijabli koje opisuju dječji angažman u čitalačkim aktivnostima; „pasivno obiteljsko čitalačko okruženje“ definirano je varijablama koje predstavljaju dječje opservacije čitalačkih aktivnosti ostalih ukućana; „interaktivno obiteljsko čitalačko okruženje“ kombinacija je varijabli aktivnog i pasivnog obiteljskog čitalačkog okruženja, a zadnji koncept obuhvaća sve ostale koncepte. Rezultati regresijskih analiza pokazali su da „aktivan“ koncept objašnjava najveći postotak varijance pismenosti, ali ima vrlo jednostavno

ograničenje - uključuje samo dvije aktivnosti: zajedničko čitanje i gledanje televizije (Burgess i sur., 2002).

Obrazovanje roditelja

Odnos između niskog socioekonomskog statusa i lošijih jezičnih te čitalačkih vještina jedan je od najdugotrajnijih problema u obrazovanju i obrazovnom sustavu. Djeca iz obitelji slabijeg ekonomskog statusa imaju manju šansu doživjeti poticanje i ohrabrivanje u kontekstu usvajanja fundamentalnih vještina za usvajanje procesa čitanja, posebice rječnika i usmenog jezika (Buckingham i sur., 2014). Socioekonomski status definiran je prihodima, zanimanjem, obrazovanjem, ili bilo kojom kombinacijom ovih faktora. Od tri nabrojana indikatora socioekonomskog statusa, obrazovanje roditelja pokazuje se kao varijabla koja ima najznačajniji pozitivan doprinos djetetovu akademskom uspjehu (Marks, Cresswell i Ainley, 2006). Rezultati istraživanja pokazuju da djeca iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa imaju slabije razvijen rječnik od njihovih vršnjaka koji dolaze iz obitelj višeg socioekonomskog statusa, te da se takve razlike s vremenom povećavaju (Kieffer i Lesaux, 2007). Ipak, dosadašnji nalazi ne pokazuju direktan kauzalan odnos između sposobnosti čitanja i varijabli socioekonomskog statusa. S vremenom, kroz daljnja istraživanja i iskustvo postaje jasnije da je taj odnos posredovan i moguće ga je objasniti drugim varijablama koje direktno doprinose dječjem kognitivnom i akademskom razvoju, kao što su to varijable obiteljskog čitalačkog okruženja (Buckingham i sur., 2014). U ovom je istraživanju obrazovanje roditelja, inače indikator socioekonomskog statusa, uklopljeno u koncept obiteljskog čitalačkog okruženja. Istraživanja konzistentno pokazuju pozitivnu povezanost između socioekonomskog statusa i pismenosti te razvijenosti rječnika (Molfese, Modglin i Molfese, 2003; Kieffer i Lesaux, 2007). Park (2008) je u svome istraživanju dobio značajan efekt roditeljskog obrazovanja za uspješnost u zadatku čitanja, čak i kada je kontrolirao efekte varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja. Sukladno tome, učinke ove varijable na akademski uspjeh i druge aspekte razvoja djeteta i dalje valja istraživati.

Broj knjiga u kućanstvu

Kako bi se djecu potaknulo na istraživanje područja literature i pismenosti, neophodno je da roditelji u svome domu osiguraju pristup printanom i literarnom

materijalu, a posebice knjigama (Tarelli i Stubbe, 2010). Mnogobrojna su se razvojna istraživanja bavila utjecajem obiteljskog socioekonomskog statusa na jezični i kognitivni razvoj djeteta. Ta su istraživanja pokazala da su roditelji nižeg socioekonomskog statusa manje uključeni u školovanje djeteta te da su takva djeca manje izložena kućnoj literaturi, tj. da su kućne knjižnice manje ili gotovo nepostojeće (Evans, 2004). Navedeni indikatori obiteljskog čitalačkog okruženja su faktori koji kod djece čine razliku u razvoju rane pismenosti i jezičnih vještina (Aikens i Barbarin, 2008). Prema rezultatima istraživanja Aikens i Barbarina (2008), odnos između socioekonomskog statusa i dječje inicijalne čitalačke kompetencije posredovan je obiteljskim čitalačkim okruženjem, brojem knjiga u domu te roditeljskom uključenosti u djetetovo školovanje i njihovom toplinom. Djeca s više knjiga kod kuće i više uključenim roditeljima u njihovo obrazovanje, dostigla su poželjne rezultate u čitanju unutar prve četiri godine osnovne škole (Aikens i Barbarin, 2008).

U istraživanju Parka (2008), koje je temeljeno na podacima učenika četvrtih razreda osnovnih škola iz 25 različitih zemalja svijeta koje su bile uključene u PIRLS istraživanje, varijable obiteljskog čitalačkog okruženja, broj knjiga u domu i roditeljski stavovi prema čitanju pokazivali su značajnu razinu povezanosti s dječjom čitalačkom izvedbom u gotovo svim zemljama. Vrlo je važan i nalaz tog istraživanja da usprkos značajnoj povezanosti između roditeljskog obrazovanja i varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja, značajna proporcija nisko obrazovanih roditelja i dalje posvećuje vrijeme zajedničkom čitanju s djetetom te sudjeluju i u drugim aktivnostima povezanima s pismenošću, imaju pozitivne stavove prema čitanju i posjeduju veliku količinu knjiga u svome domu (Park, 2008). Ovakvi nalazi sugeriraju da i djeca iz obitelji lošijeg socioekonomskih statusa (roditelja nižih razina obrazovanja) profitiraju od bogatog obiteljskog čitalačkog okruženja.

Wößmann (2003) je u svome istraživanju pokazao da je broj knjiga u kućanstvu značajan prediktor učeničkog školskog postignuća. Obrazovanje roditelja također je bilo snažno povezano sa školskim postignućem njihova djeteta, ali efekt varijable koja predstavlja broj knjiga u domu pokazao se još snažnijim te je utvrđena njezina medijatorska ulogu između obiteljskog čitalačkog okruženja i dječjeg uspjeha u školi (Wößmann, 2003).

Roditeljski stavovi prema čitanju

Roditeljski stavovi prema čitalačkim aktivnostima određuju razinu njihove uključenosti u te aktivnosti i stupanj poticanja vlastite djece na sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima, što u konačnici čini i stvara čitalačko okruženje pojedine obitelji (Tarelli i Stubbe, 2010). Roditeljska uvjerenja o čitanju igraju ključnu ulogu u čitalačkim procesima u obitelji. Uvjerenja služe kao osnova za razvoj aktivnosti koje roditelji potiču i koriste za unapređenje jezika i ostalih vještina povezanih s pismenošću vlastite djece (DeBaryshe, 1995). Roditeljska se uvjerenja reflektiraju u okruženju koje roditelji pružaju, njihovu angažmanu s vlastitom djecom, njihovu ponašanju i načinu odgoja (Super i Harknessf, 1999).

Upoznavanje i razumijevanje roditeljskih stavova prema čitanju od posebne je važnosti zbog već spomenutih nalaza o koristima koje bogato obiteljsko čitalačko okruženje ima za razvoj djetetove pismenosti i jezika (Weigel, Martin i Bennett, 2006a). Prema Evans, Fox, Cremaso i McKinnon (2004, str. 131), uvjerenja, odnosno stavovi, sačinjeni su od „znanja ili ideja koja je osoba prihvatila kao istinite ili kao vjerojatne odgovore na određeno činjenično pitanje“. Roditeljska uvjerenja i stavovi proizašli su iz osobne prošlosti pojedinca, kulturalnih normi i standarda, te iskustava koje roditelji imaju s vlastitom djecom (Sigel i McGillicuddy-De Lisi, 2002). Isti autori tvrde da su roditeljska uvjerenja ta koja formiraju iskustva između roditelja i djeteta. Uvjerenja u tom smislu služe kao smjernice za određeno ponašanje, koje zatim formira iskustvo, a samo iskustvo na kraju opet utječe na oblikovanje stava, odnosno uvjerenja (Sigel i McGillicuddy-De Lisi, 2002).

Istraživanje majčinskih stavova prema čitanju Weigela i suradnika (2006) ukazalo je na dvije vrste, odnosno dva profila stavova, koja su predstavljena i kao dva suprotna pola jednog kontinuuma. Prvi su profil autori istraživanja nazvali „facilitacijski“. Takav je profil označavao majke koje se aktivno uključuju u proces učenja vlastitog djeteta, vjeruju da se opća znanja i vještine mogu usvojiti čitanjem te da će takva znanja i vještine djeci pomoći u školi. Drugi dobiveni profil majčinskih uvjerenja nazvali su „konvencionalan“, a ovakav profil označava uvjerenja da je škola ultimativan izvor podučavanja i da roditeljeva aktivnost ne doprinosi značajno djetetovom kasnijem napretku. Majke konvencionalnih uvjerenja su izvijestile o

poteškoćama koje imaju kad čitaju svojoj djeci, te nedostatku vremena i prostora. Snow i Beals (2006) su u svome radu naglasili i važnost uloge obiteljskog objeda, na kojemu se razgovara i diskutira, a samim time koristi i djetetu nepoznati vokabular. Pritom djeca na svjestan i nesvjestan način usvajaju nove pojmove i obogaćuju svoj rječnik.

Roditeljske navike čitanja

Uloga roditelja kao uzora iznimno je važna u motivaciji djece i oblikovanju njihovih stavova o učenju i čitanju (Tarelli i Stubbe, 2010). Roditeljske čitalačke navike kao takve postaju primjer poželjnog ponašanja njihovoj djeci (Burgess i sur., 2002). Također, čitanje radi osobnog užitka i vrijeme provedeno čitajući, kao roditeljske navike čitanja, povezane su s pozitivnim čitalačkim ishodima djece (Sonnenschein, Brody i Munsterman, 1996). Pretpostavke sličnog sadržaja predstavili su i Scarborough i Dobrich (1994; prema Burgess i sur., 2002), vjerujući da je moguće da roditeljsko zanimanje i upuštanje u čitanje kao ugodnu aktivnost potiče dječji interes za iste aktivnosti.

Prema Weigel i suradnicima (2006), djeca facilitirajućih majki često će moći vidjeti na njihovu primjeru da je čitanje dio svakodnevnog života, budući da su se majke facilitirajućeg profila uvjerenja pokazale kao roditelji koji su spremniji osigurati bogato literarno okruženje u svojemu domu. U tom kontekstu majke počinju čitati i pričati priče djeci već u ranoj dobi, crtati s njima i uključivati se u zajedničke igre. Takve aktivnosti pak pomažu djeci u razvoju usmenog jezika i osnova pismenosti (Snow,Burns i Griffin, 1998; prema Weigel i sur., 2006). Ovakvi nalazi primarno sugeriraju da bi roditeljske navike čitanja mogle značajno doprinijeti razvoju dječjeg interesa za čitanje, a pojačana čitalačka aktivnost mogla bi biti povezana i s razvijenijim jezičnim vještinama. Također, roditelji koji puno čitaju i sami imaju razvijenije jezične vještine te su bolji modeli jezičnog izražavanja svojoj djeci od roditelja koji čitaju malo i posljedično imaju oskudnije jezične vještine.

CILJEVI, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja

Brojna su se dosadašnja istraživanja bavila konceptom obiteljskog čitalačkog okruženja i njegovim doprinosom razvoju čitalačkih vještina. No, vrlo mali broj istraživanja bavio se razvojem jezičnih vještina u odnosu na varijable obiteljskog

čitalačkog okruženja, a još je manji broj onih koja su ispitivala povezanost varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja s jezičnim razvojem u ranoj adolescenciji. Budući da su jezične vještine neophodne za uspješno obrazovanje i profesionalan život te da nedostaju nalazi o čimbenicima koji su povezani s individualnim razlikama u jezičnim sposobnostima u ranoj adolescenciji, u ovome smo istraživanju htjeli ispitati doprinos obiteljskog čitalačkog okruženja dvjema ključnim jezičnim vještinama – poznavanju značenja riječi i poznavanju gramatike – djece u ranoj adolescenciji.

Problemi i hipoteze

1. problem: Ispitati individualne doprinose indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja (obrazovanja roditelja, broja knjiga u kućanstvu te roditeljskih čitalačkih navika i roditeljskih stavova prema čitanju) objašnjenu varijance rezultata na testu poznavanja gramatike, uz kontrolu spola i dobi djeteta.

1. hipoteza: Svaki od četiri indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja: obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljske čitalačke navike i roditeljski stavovi prema čitanju, imat će statistički značajan individualan doprinos objašnjenju varijance kriterija, odnosno rezultata na testu poznavanja gramatike, uz kontrolu spola i dobi djeteta. Bolje rezultate na testu gramatike postizat će djeca obrazovanijih roditelja, djeca s većim brojem knjiga u kućanstvu te ona čiji roditelji imaju razvijenije čitalačke navike i pozitivnije stavove prema čitanju.

2. problem: Ispitati individualne doprinose indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja (obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljskih čitalačkih navika i roditeljskih stavova prema čitanju) objašnjenju varijance rezultata na testu poznavanja značenja riječi, uz kontrolu spola i dobi djeteta.

2. hipoteza: Svaki od četiri indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja (obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljske čitalačke navike i roditeljski stavovi prema čitanju) imat će statistički značajan individualan doprinos objašnjenju varijance kriterija, odnosno rezultata na testu poznavanja značenja riječi. Bolje rezultate na testu poznavanja značenja riječi postizat će djeca obrazovanijih roditelja, djeca s većim brojem knjiga u kućanstvu te ona čiji roditelji imaju razvijenije čitalačke navike i pozitivnije stavove prema čitanju.

METODA

Sudionici

Sudionici istraživanja bili su djevojčice i dječaci rane adolescentne dobi iz sedam osnovnih škola u gradu Zagrebu. Uzorak se sastojao od ukupno 836 učenika, od kojih je bilo 406 dječaka (48.6%) i 427 djevojčica (51.1%), dok ih troje nije dalo odgovor na pitanje o spolu (0.4%). Jednak broj sudionika pohađao je četvrti i peti razred – njih 220 (26.3%), šesti razred su pohađala 184 sudionika (22%), a sedmi razred 212 sudionika (25.4%). Roditelji 172 sudionika (20.6%) završili su srednju školu ili niži stupanj obrazovanja; 164 sudionika (19.6%) ima roditelje od kojih je jedan završio fakultet, a drugi srednju školu; 492 sudionika imaju oba roditelja sa završenim fakultetom (58.9%), dok osam sudionika (1%) nije dalo odgovor na pitanje o obrazovanju svojih roditelja. Detaljniji opis uzorka dostupan je u knjizi Ljetne psihologijske škole 2017. (Keresteš i sur., 2020).

Mjerni instrumenti

Obiteljsko čitalačko okruženje

Ovaj se upitnik sastojao od čestica koje su mjerile rezultate na ukupno tri varijable: broj knjiga u domu, stavovi roditelja prema čitanju i roditeljske navike čitanja. Rezultate smo dobili na temelju dječjih procjena. Na česticama varijabli roditeljskih stavova i navika čitanja, djeca su procjenjivala zajedničku, prosječnu aktivnost oba roditelja, dok su djeca iz obitelji s jednim roditeljem davala ocjenu o prosječnoj aktivnosti samo majke ili samo oca, ovisno s kime žive.

Pitanje procjene broja knjiga u domu preuzeto je iz PIRLS istraživanja (2011), gdje se dobivanje ovakvog podatka prikupljalo zaokruživanjem slova ispred najtočnije prikazanog broja knjiga u vlastitom (djetetovom) domu. Bilo je ponuđeno pet kategorija broja knjiga (0-10, 11-25, 26-100, 101-200, više od 200), te je uz svaku kategoriju stajao slikovni prikaz polica s određenim brojem knjiga, a uz svaku je sliku bio napisan i broj knjiga prikazan na slici. Ova procjena nije uključivala časopise, udžbenike i novine.

Čestice koje su se odnosile na procjenu roditeljskih navika čitanja konstruirane su na temelju literature (Baker, Scher i Mackler, 1997; Bracken i Fischel, 2008) za potrebe istraživanja provedenog u sklopu Ljetne psihologijske škole 2017. godine. Skala roditeljskih navika čitanja sastojala se od ukupno pet pitanja, a ona su se

sadržajno odnosila na učestalost čitanja knjiga, časopisa i novina te vijesti i knjiga u elektroničkom obliku, kao i čestinu odlaska u knjižnicu i posuđivanja knjiga. Na skali od 1 do 6 učenici su morali procijeniti čestinu prethodno navedenih radnji, pri čemu je broj 1 označavao „svaki dan“ ili „više puta tjedno“, dok je broj 6 označavao „nikad“. Pri kasnijoj statističkoj obradi dobiveni su rezultati rekodirani, kako bi viši rezultat označavao izraženiju naviku čitanja. Ukupan rezultat formiran je kao prosjek odgovora na svim česticama. Dobiveni Cronbachov alfa koeficijent za ovu skalu iznosio je .45.

Skala roditeljskih stavova prema čitanju sastojala se od osam čestica (izjavnih rečenica) za koje su sudionici morali procijeniti koliko su točne za njihovu obitelj, tj. za roditelje s kojima žive. Broj 1 značio je „uopće nije točno“, broj 3 „niti je točno, niti je netočno“, a broj 5 „potpuno je točno“. Čestice su u većem broju opisivale ponašajne komponente stava („Moji roditelji radije gledaju televiziju nego čitaju“), dok je manji broj čestica obuhvaćao kognitivnu komponentu („Roditelji mi govore kako je čitanje važno“) te emocionalnu komponentu stava („Moji roditelji vole čitati“). Sve su čestice iskazivale pozitivno formulirane stavove prema čitanju, osim jedne („Moji roditelji radije gledaju televiziju nego čitaju“), koja je pri statističkoj obradi rezultata rekodirana. Ukupan rezultat formiran je kao prosjek odgovora na svim česticama. Dobivena pouzdanost ove skale, mjerena Cronbachovim alfa koeficijentom, iznosila je .77.

Upitnik sociodemografskih podataka

Upitnik sociodemografskih podataka sastojao se od 8 pitanja, koja su se odnosila na: dob; spol i razred učenika; naziv škole koju učenik pohađa; ocjenu iz hrvatskog jezika na kraju prošle školske godine; opći uspjeh na kraju prošle školske godine te razinu obrazovanja majke i oca. Na pitanje o dobi učenici su morali odgovoriti u terminima godina i mjeseca, a na pitanje o općem uspjehu na kraju prošle školske godine učenici su upisivali prosjek svih ocjena, izračunat na dvije decimale. Ukoliko taj podatak nisu znali, upisivali su cijeli broj (samo ocjenu). Na dva pitanja koja su se odnosila na obrazovanje roditelja (majke i oca), učenici su mogli zaokružiti jedan od ponuđena četiri odgovora: nije završio/la osnovnu školu, osnovna škola, srednja škola/gimnazija, fakultet ili više.

Poznavanje značenja riječi (bogatstvo rječnika)

Ovaj su instrument također konstruirali autori istraživanja Ljetne psihologijske škole 2017. na temelju aktualnih udžbenika za četvrti, peti, šesti i sedmi razred osnovne škole. Izabran je udžbenik iz prirode i društva za četvrti razred osnovne škole te udžbenici iz povijesti za peti, šesti i sedmi razred osnovne škole. Autori istraživanja su inicijalno izdvojili 40 riječi iz izabranih udžbenika (iz svakog udžbenika po 10 izdvojenih riječi), za koje se pazilo da nisu stručni pojmovi, već pojmovi koji pripadaju općem akademskom rječniku (Hiebert i Lubliner, 2010; Townsend i Collins, 2009). Za svaki je pojam predloženo pet drugih riječi kao mogućih odgovora, od kojih je jedna bila sinonim za dani pojam (točan odgovor), a ostale su četiri riječi predstavljale distraktore (netočne odgovore). Distraktori su uglavnom bile fonološki slične riječi (npr. „prosvjeta“ kao zadani pojam i „posveta“ kao mogući odgovor) ili pojmovi koji se često pojavljuju u istom kontekstu kao i inicijalni pojam (npr. „prosvjeta“ kao zadani pojam i „mudrost“ kao mogući odgovor). Konsenzusom svih autora istraživanja, inicijalan je broj riječi skraćen na njih 20. Nakon skraćivanja početne liste pojmova, finalni je prijedlog od 20 pojmova dan na provjeru sveučilišnoj profesorici lingvistike, koja je, uz sugestije za manje promjene, dala pozitivno mišljenje oprimjeni ovakvog instrumenta za namijenjenu svrhu. Zadatak sudionika bio je da za svaki pojam odabere jednu od pet ponuđenih riječi za koju smatra da najbolje opisuje inicijalni pojam, tj. koja predstavlja njegov sinonim. Za svaki točan odgovor, sudionik je pri ocjenjivanju dobio jedan bod, što je u konačnici značilo da je bilo moguće ostvariti maksimalno 20 bodova na ovome testu. Isti je instrument korišten u testiranju sve četiri generacije učenika. Pouzdanost instrumenta, izražena Cronbachovim alfa koeficijentom, iznosila je .74.

Poznavanje gramatike

Ovaj je instrument također konstruiran od strane autora inicijalnog istraživanja, na temelju Gramatike hrvatskoga jezika (Težak i Babić, 1992). Autori su na temelju najčešćih pogrešaka u govornom i pisanom jeziku konstruirali 54 rečenice, od kojih je polovina bila točno konstruirana, a polovina netočno. Broj rečenica je, također, zajedničkim konsenzusom smanjen na 20, a zatim je usuglašena verzija dana na provjeru sveučilišnoj profesorici lingvistike, koja je dala pozitivno mišljenje o korištenju instrumenta u predviđene svrhe. Zadatak sudionika bio je da za svaku od ponuđenih rečenica odredi je li gramatički točna ili netočna (zaokruži T ili N pokraj rečenice). Ukoliko je zaokružio da je rečenica netočna, sudionik je morao zaokružiti dio

rečenice koji smatra netočnim. Za svaki odgovor temeljen na točnom prepoznavanju gramatički ispravno napisane rečenice sudionik je dobivao po jedan bod, dok je za točno prepoznavanje netočne rečenice sudionik morao i točno podcrtati dio rečenice koji sadrži gramatičku pogrešku kako bi dobio jedan bod. Isti je instrument primijenjen na učenicima sve četiri generacije. Maksimalan mogući rezultat je 20. Dobiveni Cronbachov alfa koeficijent za ovaj je instrument iznosio .55.

Detaljnije informacije o mjernim karakteristikama korištenih instrumenta mogu sepronaći u knjizi Ljetne psihologijske škole 2017. (Keresteš i sur., 2020).

Postupak

Ovaj rad je dio većeg projektnog istraživanja provedenogu sklopu izbornog predmeta *Ljetna psihologijska škola* na diplomskom studiju psihologije Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koje se bavilo ispitivanjem doprinosa obiteljskih i individualnih psiholoških čimbenika čitalačkoj pismenosti djece u ranoj adolescenciji. Prikupljanje podataka provedeno je u svibnju 2017., prema transverzalnom istraživačkom nacrtu, uz četiri različite dobne skupine sudionika: učenike četvrtih, petih, šestih i sedmih razreda osnovnih škola. Svi su učenici prije sudjelovanja u istraživanju morali dobiti pasivni pristanak roditelja, što je značilo da roditelji koji ne odobravaju sudjelovanje vlastitog djeteta u istraživanju moraju vratiti ispunjeni obrazac o (ne)sudjelovanju djeteta u istraživanju (poslan od strane škole), dok suglasni roditelji nisu trebali ispunjavati i vraćati obrazac. Suglasnost o provedbi istraživanja dalo je Etičko povjerenstvo Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Prije provedbe istraživanja, članovi istraživačke skupine Ljetne psihologijske škole 2017. zajedno su s mentoricama definirali popis osnovnoškolskih ustanova u kojima će provesti istraživanje, nastojeći obuhvatiti škole iz različitih područja grada Zagreba. Članovi istraživačke skupine stupili su u kontakt s ravnateljima ili sa stručnim suradnicima izabranih škola te su od sedam kontaktiranih osnovnih škola dobili pristanak na sudjelovanje. Stručni suradnici konstruirali su rasporede ispitivanja u matičnim školama i odabrali dva do tri razredna odjeljenja u svakom dobnom uzrastu koja će sudjelovati u istraživanju. Ukoliko je čitava generacija u školi imala dva ili manje razredna odjeljenja, sva su odjeljenja uključena u istraživanje. Sveukupno su u

istraživanju sudjelovala 52 razredna odjeljenja, u kojima je broj učenika uključenih u istraživanje (odnosno onih koji su dobili roditeljsku suglasnost, bili u školi na dan provedbe istraživanja i sami pristali sudjelovati u istraživanju) varirao od 6 do 28. Samo ispitivanje bilo je održavano grupno, a trajalo je dva školska sata. U svakoj učionici bila su prisutna najmanje dva uvježbana ispitivača koja su davala upute i nadzirala ispunjavanje instrumenta. Sudionici su ispunjavali sveukupno devet instrumenata, među kojima i testove poznavanja gramatike i značenja riječi te upitnik obiteljskog čitalačkog okruženja i upitnik o demografskim podacima. Instrumenti su uvijek davani istim, unaprijed definiranim redoslijedom. Učenici su instrumente ispunjavali anonimno, ali uvijek pod istom šifrom, te im je na početku rečeno da ne moraju sudjelovati u istraživanju ako ne žele.

REZULTATI

Deskriptivna statistika i korelacije među varijablama

Frekvencije su izračunate za broj knjiga u kućanstvu. Utvrđeno je kako 48 sudionika (5.7%) u domu ima manje od 10 knjiga, 102 sudionika (12.2%) ima 11-25 knjiga, 242 sudionika (28.9%) ima 26-100 knjiga, 188 sudionika (22.5%) ima 101-200 knjiga, 254 sudionika (30.4%) broji više od 200 knjiga u svome domu, dok 2 sudionika (0.2%) nisu dala odgovor na to pitanje.

Za ispitivanje karakteristika varijabli poznavanja gramatike, poznavanja značenja riječi te roditeljskih navika i stavova, izračunati su njihovi deskriptivno-statistički pokazatelji. Ovi se pokazatelji nalaze u Prilogu 1. Koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti nalazili su se unutar raspona -1 do +1, što pokazuje da kod ovih varijabli nema velikih odstupanja od normalne distribucije.

Računanjem interkorelacija (Prilog 2) pokazalo se kako je spol učenika povezan s poznavanjem gramatike i poznavanjem rječnika, što s obzirom na kodiranje te varijable upućuje kako djevojčice bolje poznaju gramatiku i imaju bogatiji rječnik. Dob djeteta (razred) je negativno povezana s roditeljskim stavovima, ali je pozitivno povezana s poznavanjem gramatike i značenja riječi. Obrazovanje roditelja pozitivno je povezano sa svim varijablama osim sa spolom djeteta, s kojim ne ostvaruje povezanost te s razredom, s kojim ostvaruje negativnu povezanost. Broj knjiga u domu pozitivno je povezan s roditeljskim navikama i stavovima te s djetetovim poznavanjem gramatike i

rječnikom. Roditeljske navike pozitivno su povezane s roditeljskim stavovima, ali nisu povezane s djetetovim poznavanjem gramatike i rječnikom, dok su roditeljski stavovi pozitivno povezani s djetetovim poznavanjem gramatike i rječnikom. Poznavanje gramatike i rječnik međusobno su pozitivno povezani.

Regresijske analize

Kako bi se ispitao individualan doprinos varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja u predviđanju uspjeha na testovima poznavanja gramatike i poznavanja značenja riječi, provedene su dvije hijerarhijske regresijske analize. Obje su analize provedene u četiri koraka. U prvom koraku prediktori su bili kontrolne varijable - razred (dob) i spol djeteta. Varijable obiteljskog čitalačkog okruženja uvedene su u sljedeća tri koraka: u drugom koraku obrazovanje roditelja, u trećem broj knjiga u kućanstvu te u četvrtom roditeljske čitalačke navike i roditeljski stavovi prema čitanju. U prvoj je regresijskoj analizi kriterij bio poznavanje gramatike, a u drugoj poznavanje značenja riječi.

Prediktori poznavanja gramatike

Dobiveni rezultati provedene analize pokazuju kako su prediktori u sva četiri uvedena koraka u hijerarhijskoj regresijskoj analizi objasnili statistički značajnu količinu kriterijske varijance (Tablica 1). U prvom koraku uvedene su kontrolne varijable spola i razreda (dobi) djeteta, objasnivši statistički značajan dio varijance kriterija: $F(2, 819) = 66.36$; $p < .001$; $R^2 = .14$. Dodavanjem obrazovanja roditelja u model u drugom koraku objašnjava se statistički značajno više varijance poznavanja gramatike nego samo spolom i razredom koji dijete pohađa: $F(1, 818) = 18.09$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .02$; dodavanjem broja knjiga u kućanstvu objašnjava se statistički značajno više varijance poznavanja gramatike nego samo spolom, razredom i obrazovanjem roditelja: $F(1, 817) = 21.47$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .02$ te se dodavanjem roditeljskih stavova i navika u model objašnjava statistički značajno više varijance poznavanja gramatike nego samo spolom, razredom, obrazovanjem roditelja i brojem knjiga u kućanstvu: $F(2, 815) = 4.64$; $p = .01$; $\Delta R^2 = .01$.

Prema rezultatima iz *Tablice 1* vidljivo je kako je najveći udio varijance objašnjen već u prvom koraku, dok su kasnije dodavani prediktori, iako statistički značajni, objasnili znatno manju količinu kriterijske varijance. Ukupno su varijable

obiteljskog čitalačkog okruženja objasnile 4% varijance poznavanja gramatike, a svi prediktori uvršteni u regresijski model 18%. Svi prediktori, osim roditeljskih čitalačkih navika, pokazali su se statistički značajnima i to na razini rizika od 1%, dok je obrazovanje roditelja u zadnjem koraku značajno uz razinu rizika od 5%, ali ne i 1%. Obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljski stavovi prema čitanju pokazali su se značajnim prediktorima te su u pozitivnoj vezi s poznavanjem gramatike. Kontrolne varijable spola i dobi/razreda djeteta također su se pokazale značajnim prediktorima i obje su varijable u pozitivnoj vezi s kriterijem (kod spola ovo znači da djevojčice ostvaruju bolje rezultate na testu poznavanja gramatike od dječaka). Najbolji individualni prediktor poznavanja gramatike je razred (dob), a među varijablama obiteljskog čitalačkog okruženja to su broj knjiga u kućanstvu i roditeljski stavovi prema čitanju. Statistički značajan prediktor s najmanjim individualnim doprinosom je obrazovanje roditelja.

Tablica 1

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u kojoj je kriterij djetetovo poznavanje gramatike

Prediktor	*B*	β	*SE*	*t*	*p*	*F*	*df*	$\bar{R}^2$
Spol	1.10	.20	0.176	6.22	< .001	66.36	2, 819	.14
Razred	0.75	.31	0.078	9.62	< .001			
Spol	1.11	.20	0.174	6.36	< .001			
Razred	0.77	.32	0.077	10.03	< .001	51.19	3, 818	.16
Obrazovanje roditelja	0.46	.14	0.108	4.25	< .001			
Spol	1.06	.19	0.173	6.11	< .001			
Razred	0.78	.32	0.076	10.21	< .001	44.72	4, 817	.18
Obrazovanje roditelja	0.29	.09	0.113	2.59	.01			
Broj knjiga u kućanstvu	0.35	.16	0.076	4.63	< .001			
Spol	1.02	.19	0.172	5.91	< .001			
Razred	0.80	.33	0.076	10.48	< .001	31.63	6, 815	.18
Obrazovanje roditelja	0.25	.08	0.114	2.22	.03			

Broj knjiga u kućanstvu	0.30	.13	0.079	3.74	< .001
Roditeljske navike čitanja	-0.12	-.04	0.109	-1.13	.26
Roditeljski stavovi prema čitanju	0.37	.11	0.122	3.05	< .001

Legenda: *B* – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, SD_B – standardna pogreška *B*, *t* – vrijednost t-testa za testiranje statističke značajnosti *t*, *p* – *p*-vrijednost *t*, *F* – vrijednost F-testa za testiranje statističke značajnosti modela, *df* – stupnjevi slobode *F*, $\bar{R}^2$ – korigirani koeficijent determinacije.
Napomena: Svi F-testovi iz gornje tablice su značajni uz $p < .001$ zbog čega njihove *p*-vrijednosti nisu prikazivane.

Prediktori poznavanja značenja riječi

Dobiveni rezultati provedene analize pokazuju kako su sva četiri uvedena koraka objasnila statistički značajnu količinu varijance kriterija (Tablica 2). U prvom koraku uvedene su kontrolne varijable spola i razreda (dobi) djeteta, objasnivši statistički značajan dio varijance kriterija: $F(2, 819) = 120.31$; $p < .001$; $R^2 = .23$. Dodavanjem obrazovanja roditelja u model u drugom koraku objašnjava se statistički značajno više varijance poznavanja značenja riječi, nego samo razredom i spolom: $F(1, 818) = 21.82$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .02$; dodavanjem broja knjiga u kućanstvu objašnjava se statistički značajno više varijance poznavanja značenja riječi nego samo razredom, spolom i obrazovanjem roditelja: $F(1, 817) = 46.36$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .04$. No, dodavanjem roditeljskih stavova i navika u model ne objašnjava se statistički značajno više varijance poznavanja značenja riječi, nego samo razredom, spolom, obrazovanjem roditelja i brojem knjiga u kućanstvu: $F(2, 815) = 2.4$; $p = .09$; $\Delta R^2 = .004$. Taj je korak ipak zadržan u konačnom regresijskom modelu zato što su roditeljski stavovi prema čitanju imali statistički značajan samostalan doprinos ($p = .04$).

Rezultati iz *Tablice 2* pokazuju kako je najveći udio varijance objašnjen već u prvom koraku, dok je kasnije dodavanje prediktora u model, premda statistički značajno (osim u zadnjem koraku), dodatno objasnilo znatno manju količinu kriterijske varijance. Ukupno su varijable obiteljskog čitalačkog okruženja objasnile 6% varijance poznavanja značenja riječi, a svi prediktori uvršteni u regresijski model 29%. U posljednjem koraku, značajnim prediktorima pokazali su se razred, obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu i roditeljski stavovi prema čitanju, dok se spol djeteta i roditeljske čitalačke navike nisu pokazali značajnim prediktorima. Svi značajni

prediktori su u pozitivnoj vezi s poznavanjem značenja riječi. Najbolji individualni prediktor je razred, a od indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja broj knjiga u kućanstvu.

Tablica 2

Rezultati hijerarhijske regresijske analize u kojoj je kriterij djetetovo poznavanje rječnika

Prediktor	*B*	β	*SE*	*t*	*p*	*F*	*df*	$\bar{R}^2$
Spol	0.5	.07	0.225	2.22	.03	120.31	2, 819	.23
Razred	1.52	.47	0.1	15.32	< .001			
Spol	0.52	.07	0.22	2.34	.02			
Razred	1.56	.48	0.1	15.85	< .001	89.52	3, 818	.24
Obrazovanje roditelja	0.64	.14	0.14	4.67	< .001			
Spol	0.42	.06	0.22	1.94	.05			
Razred	1.57	.48	0.1	16.36	< .001	82.45	4, 817	.28
Obrazovanje roditelja	0.33	.07	0.14	2.36	.02			
Broj knjiga u kućanstvu	0.65	.21	0.1	6.81	< .001			
Spol	0.39	.05	0.22	1.78	.07			
Razred	1.58	.49	0.1	16.45	< .001			
Obrazovanje roditelja	0.31	.07	0.14	2.19	.03			
Broj knjiga u kućanstvu	0.62	.2	0.1	6.2	< .001	55.96	6, 815	.29
Roditeljske navike čitanja	-0.21	-.05	0.14	-1.53	.13			
Roditeljski stavovi prema čitanju	0.32	.07	0.15	2.05	.04			

Legenda: *B* – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, SD_B – standardna pogreška *B*, *t* – vrijednost t-testa za testiranje statističke značajnosti *t*, *p* – *p*-vrijednost *t*, *F* – vrijednost F-testa za testiranje statističke značajnosti modela, df – stupnjevi slobode *F*, $\bar{R}^2$ – korigirani koeficijent determinacije.
Napomena: Svi F-testovi iz gornje tablice su značajni uz $p < .001$ te stoga njihove *p*-vrijednosti nisu prikazivane.

RASPRAVA

Obiteljsko čitalačko okruženje i poznavanje gramatike

Prvi problem ovog rada odnosio se na ispitivanje doprinosa varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja te kontrolnih varijabli spola i dobi djeteta objašnjenju varijance rezultata djece na testu poznavanja gramatike. Dobiveni rezultati su gotovo u potpunosti potvrdili postavljene hipoteze. Naime, svi su se prediktori pokazali statistički značajnima u objašnjenju varijance rezultata na testu poznavanja gramatike, osim roditeljskih čitalačkih navika. Spolne razlike u skladu su s istraživanjem Maleckog i Jewella (2003), čiji rezultati pokazuju da u školskoj dobi djevojčice pri pisanju rade manje gramatičkih pogrešaka od dječaka. Dobivene dobne razlike u poznavanju gramatike mogu se objasniti većom i duljom izloženošću jezičnim konstruktima, ali i složenijim i naprednijim nastavnim programom u višim razredima osnovne škole. Djeca u višim razredima prema nastavnom programu uče sve kompleksnija gramatička pravila, kao i složenije gramatičke i jezične konstrukcije. Sam opći individualni razvoj uvjetuje da se dijete u svome životu susreće sa sve kompleksnijim konstruktima i sve ih bolje razumije, a možemo pretpostaviti da se isto događa i s usmenim i pisanim jezikom.

Iako je individualni doprinos obrazovanja roditelja objašnjenju varijance poznavanja gramatike u ranoj adolescenciji bitno manji od doprinosa djetetove dobi, njegov se utjecaj ipak pokazao statistički značajnim. Rezultati Molfese i suradnika (2003) također pokazuju značajnu ulogu roditeljske razine obrazovanja u dječjem razvoju jezičnih vještina i pismenosti već od predškolskog uzrasta. Moglo bi se pretpostaviti da roditelji s nižim stupnjem obrazovanja, zbog slabijeg obrazovnog i literarnog iskustva, rjeđe stvaraju poticajne situacije i okruženje za razvoj dječje pismenosti i jezičnih vještina, ne zato što to ne žele, već zato što nemaju naviku ili ne uviđaju njihov značaj iz vlastitog životnog primjera. Takve su pretpostavke prisutne i u istraživanju Buckingham i suradnika (2014), koji navode da djeca iz takvih obitelji imaju manje šanse za doživljavanje situacija u kojima se potiče razvoj jezičnih vještina nužnih za razvoj vještina čitanja, kao što su to fonološka svjesnost, rječnik i govorni jezik.

Obrazovanje roditelja se u sva četiri koraka hijerarhijske regresijske analize, za poznavanje gramatike kao kriterij, pokazalo značajnim prediktorom, no njegova se značajnost u svakom daljnjem koraku smanjivala. Takvo kretanje možemo objasniti dodavanjem varijabli broja knjiga u kućanstvu u trećem koraku i roditeljskih stavova

prema čitanju u četvrtom koraku. To bi potencijalno moglo značiti da je odnos između razine roditeljskog obrazovanja i dječjeg uspjeha na testu poznavanja gramatike primarno posredovan brojem knjiga u kućanstvu, a kasnije i u manjoj mjeri roditeljskim stavovima prema čitanju. Sam prediktor broja knjiga u kućanstvu pokazao se značajnim u predviđanju varijance kriterija. Štoviše, pokazao se najboljim prediktorom iz skupa varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja. Takvo je kretanje rezultata djelomično u skladu s dosadašnjim nalazima. Prema Evans (2004), roditelji nižeg socioekonomskog statusa manje su uključeni u školovanje djeteta te su takva djeca manje izložena kućnoj literaturi, odnosno kućna se biblioteka proporcionalno povećava s povećanjem razine obrazovanja roditelja. I Aikens i Barbarin (2008) su u svome istraživanju pokazali da je jedan od medijatora odnosa socioekonomskog statusa (u kojeg se ubraja i obrazovanje roditelja) i dječje inicijalne čitalačke vještine upravo broj knjiga u domu. Isto je istraživanje pokazalo da kod djece broj knjiga u kućanstvu čini razliku u razvoju rane pismenosti i jezičnih vještina. U praksi bi ovo značilo da obrazovaniji roditelji kupuju ili nasljeđuju više knjiga, te su kroz način života stekli i pozitivnije stavove prema čitanju. Posjedovanje većeg broja knjiga moglo bi poticati djecu na čitanje, a kroz sam proces ona bi implicitno ili svjesno, ali brže od nečitača, usvajala gramatička pravila.

Roditeljski stavovi prema čitanju su kao prediktor dodani u ovu analizu u četvrtom koraku, te su statistički značajno povećali postotak objašnjene varijance rezultata na testu poznavanja gramatike. Njihov je samostalan doprinos objašnjenju varijance kriterija približno jednak doprinosu broja knjiga u kućanstvu, ali i veći od samostalnog doprinosa obrazovanja roditelja u zadnjem koraku. Ovakav rezultat nije iznenađujući s obzirom da su Tarelli i Stubbe (2010) u svojem istraživanju pokazali da roditeljski stavovi prema čitanju predstavljaju veliki poticaj za djetetovo upuštanje u čitalačke aktivnosti. Možemo pretpostaviti da djetetov pojačani angažman i posvećenost ovakvim aktivnostima doprinosi i razvoju jezičnih vještina, u ovom slučaju - boljem poznavanju gramatičkih pravila. Prema Mol i Bus (2011), roditeljski stavovi prema čitanju povezani su i s njihovim angažmanom u dječjim čitalačkim i jezičnim aktivnostima, što obuhvaća razgovor s djetetom o pročitanom tekstu, čitanje djetetu i odlazak u knjižnicu.

Prediktor roditeljskih čitalačkih navika u ovoj se analizi nije pokazao značajnim, što predstavlja jedini segment postavljene hipoteze koji nije potvrđen. Hipotezom je

pretpostavljeno da će djeca redovitih čitača imati bolje rezultate na testu poznavanja gramatike od onih čiji roditelji čitaju manje, ili uopće ne čitaju. Budući da su dosadašnja istraživanja izvijestila o pozitivnom utjecaju roditeljskih čitalačkih navika na oblikovanje dječjih stavova o učenju i čitanju te da su roditeljske čitalačke navike povezane s pozitivnim čitalačkim ishodima (Tarelli i Stubbe, 2010; Sonnenschein i sur., 1996), pretpostavili smo da bi one mogle pozitivno doprinositi i razvijanju jezičnih vještina, sukladno razvoju čitanja i progresivnijom željom za učenje. Ipak, prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti da roditeljske čitalačke navike ispitane našim instrumentom ne pridonose objašnjenju varijance dječjih rezultata na testu poznavanja gramatike. Prostor za objašnjenje ovakvih rezultata možda leži i u samim instrumentima, budući da su oba testa (test poznavanja gramatike i upitnik roditeljskih čitalačkih navika) imali niske koeficijente unutarnje konzistencije, što može doprinijeti niskoj međusobnoj povezanosti. Objašnjenje se možda može naći i u samoj ulozi formalnog obrazovanja. Naime, znanje koje se prenosi formalnim obrazovanjem u ovoj dobi postaje dominantno, za razliku od predškolske dobi, kada je obiteljsko okruženje najvažniji izvor jezičnih znanja i aktivnosti. Budući da se direktna znanja o jezičnim vještinama prenose na strukturiran način u kontekstu vremena i metoda, formalno obrazovanje postaje efikasniji način prenošenja i usvajanja informacija. Sukladno tome, utjecaj obiteljskog čitalačkog okruženja se s vremenom smanjuje (de Jong i Leseman, 2001). Prema Bronfenbrenner i Ceci (1994), razlike koje ostaju među djecom u situacijama adekvatnih i maksimiziranih instrukcija mogu se pripisati isključivo genetski uvjetovanim razlikama u potencijalu. Djeca u školi odrađuju isti kurikulum, ali su razlike u metodama podučavanja, razini informacija te odnosa učitelja i učenika velike čak i među razredima iste škole. Genetski potencijal dolazi do izražaja u povoljnom obiteljskom čitalačkom okruženju, a dodatno se manifestira ako je kvaliteta obrazovanja visoka. Ako je obiteljsko čitalačko okruženje povoljno, a metode korištene u formalnom obrazovanju loše ili obratno, mogućnosti za uspjeh postoje, ali su manje. Možemo ipak pretpostaviti da bi roditeljske navike čitanja imale veći doprinos objašnjenju varijance kriterija kada bi naši sudionici bili mlađe dobi i manje vremenski izloženi formalnom obrazovanju. U tom bi slučaju roditeljski uzor možda potaknuo dijete na čitanje uz postepeno i suptilno usvajanje šireg rječnika i gramatičkih pravila, no izgleda da takvog utjecaja nema u ranoj adolescenciji ili ga mi, zbog već opisanih

slabosti korištenih mjera roditeljskih navika čitanja i testa poznavanja gramatike, nismo uspjeli otkriti.

Obiteljsko čitalačko okruženje i poznavanje značenja riječi

Drugi problem ovog istraživanja odnosio se na mjerenje doprinosa varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja te kontrolnih varijabli dobi i spola djeteta objašnjenju varijance rezultata na testu poznavanja značenja riječi. Iako se spol u prvome koraku pokazao kao značajan prediktor u predviđanju rezultata na testu poznavanja značenja riječi, u zadnjem se koraku pokazao neznačajnim. Ovakvi su rezultati u skladu s meta-analizom spolnih razlika u rječniku u djetinjstvu, adolescenciji i odrasloj dobi, koja je pokazala da u dobi od 6 do 10 godina dječaci imaju bogatiji rječnik od djevojčica, u dobi od 19 do 25 godina djevojke imaju bogatiji rječnik od mladića, dok u svim ostalim dobnim skupinama nije bilo spolnih razlika u rječniku (Hyde i Linn, 1988). Spolne razlike nisu utvrđene ni za neke druge aspekte jezičnog razvoja. Primjerice, Kolić-Vehovec i Bajšanski (2003) pokazali su da kod učenika četvrtih razreda u Hrvatskoj i Sloveniji ne postoje spolne razlike u metakognitivnom znanju o čitanju, a Nowell i Hedges (1998) su ustanovili da ni u akademskoj uspješnosti srednjoškolaca ne postoje konzistentne spolne razlike. Značajne dobne razlike mogu se objasniti većom i dužom izloženošću usmenom i pisanom jeziku starije djece u kontekstu formalnog obrazovanja, kao i izvan tog konteksta, što dovodi do veće šanse za upoznavanjem s novim riječima i njihovim usvajanjem. Ovakva se dinamika može uočiti i u nastavnom programu, gdje se djeca u udžbenicima iz godine u godinu susreću s novim i sve kompleksnijim pojmovima.

Dodavanjem obrazovanja roditelja u drugom koraku regresijske analize, s rezultatima u testu poznavanja značenja riječi kao kriterijem, objasnili smo dodatnu, statistički značajnu količinu varijance kriterija. Samostalan se doprinos prediktora obrazovanja roditelja pokazao statistički značajnim u sva tri koraka, iako je u prvom koraku njegovog uvođenja pokazao veći doprinos nego u druga dva koraka. I Bernstein (1975; prema Durham i sur., 2007) je naglasio važnost obiteljskog socioekonomskog statusa za dječji lingvistički razvoj i važnost lingvističkih vještina za kasniji akademski uspjeh. Također, autor navodi da roditelji koji pripadaju srednjem društvenom sloju, u razgovoru s vlastitom djecom češće upotrebljavaju apstraktne te kompleksnije koncepte

i pojmove. Hart i Risley (1995; prema Durham i sur., 2007) napominju da u prve tri godine djetetova života obrazovaniji roditelji koriste kompleksniji i širi rječnik, a da takva aktivnost rezultira primjetnim razlikama u rječniku između trogodišnjaka. Nadalje, ovakve razlike rastu s godinama, pa tako oko šeste godine života djeca roditelja s višim stupnjem obrazovanja imaju puno širi rječnik od djece roditelja s nižim stupnjem obrazovanja (Farkas i Beron, 2004).

U trećem koraku dodan je prediktor broja knjiga u kućanstvu, koji se pokazao statistički značajnim. Njegov individualni doprinos objašnjenju varijance kriterija pokazao se većim od individualnog doprinosa roditeljskog obrazovanja. Broj knjiga u kućanstvu pokazao se i najboljim prediktorom djetetovog rječnika od svih varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja, budući da se njegov individualni doprinos objašnjenju varijance po veličini nalazi odmah iza dobi djeteta. Ovakav je nalaz u skladu s rezultatom koji su dobile Senechal i LeFevre (2002), koje su u svojem istraživanju pokazale da je dječja izloženost knjigama značajno povezana s razvojem rječnika i vještinama razumijevanja pročitanog teksta.

Uz to, uvođenjem broja knjiga u kućanstvu u analizu, doprinos obrazovanja roditelja se smanjio, što ukazuje na potencijalan medijacijski efekt varijable broja knjiga u kućanstvu. Konkretno, broj knjiga u kućanstvu je varijabla koja bi mogla doprinijeti objašnjenju doprinosa roditeljskog obrazovanja rezultatu na testu poznavanja značenja riječi. Moguće je da se roditeljsko obrazovanje djelomično reflektira u broju knjiga u kućnoj biblioteci, što bi prema dobivenim rezultatima trebalo direktnije utjecati na uspjeh u testu poznavanja značenja riječi od same razine roditeljskog obrazovanja. Roditelji s višim stupnjem obrazovanja su potencijalno naviknutiji na svakodnevno korištenje literature od roditelja s nižim stupnjem obrazovanja, što može rezultirati posjedovanjem veće količine knjiga u kućnoj biblioteci. Ovakvi su rezultati komplementarni s onima dosadašnjih istraživanja. Primjerice, Wößmann (2003) je pokazao da je obrazovanje roditelja snažno povezano sa školskim postignućem njihova djeteta, ali se varijabla koja predstavlja broj knjiga u kućanstvu pokazala još snažnijim prediktorom, pri čemu autor zaključuje da ona ima medijatorsku ulogu između obiteljskog čitalačkog okruženja i dječjeg uspjeha u školi. Parkovi (2008) rezultati također ukazuju na važnost broja knjiga u kućanstvu u konceptu obiteljskog čitalačkog

okruženja, budući da je u njegovom multinacionalnom istraživanju on bio značajan prediktor u čitalačkoj izvedbi djece četvrtih razreda osnovne škole.

Dodavanjem roditeljskih navika i stavova u zadnjem koraku, nismo objasnili statistički značajno veću količinu varijance dječjeg rječnika u odnosu na treći korak, no roditeljski su se stavovi kao samostalan prediktor pokazali statistički značajnim. Roditeljski stavovi prema čitanju određuju razinu njihove uključenosti u čitanje, kao i razinu poticanja vlastite djece na sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima, što u konačnici čini i stvara čitalačko okruženje pojedine obitelji (Tarelli i Stubbe, 2010). Roditeljska uvjerenja o čitanju igraju ključnu ulogu u procesima čitanja kod kuće. Ona služe kao osnova koja objašnjava znatnu količinu varijance u aktivnostima koje roditelji potiču i koriste za razvoj jezika i ostalih vještina povezanih s pismenošću vlastite djece (DeBaryshe, 1995). Ipak, treba primijetiti da je ovaj prediktor gotovo na rubu značajnosti kod ovog kriterija.

Za razliku od roditeljskih stavova, roditeljske se navike nisu pokazale značajnim prediktorom rezultata na testu poznavanja značenja riječi. Iako su Bus i sur. (1995) u svojem istraživanju pokazali da kućne literarne aktivnosti pozitivno utječu na razvoj rječnika, rezultati ovog istraživanja to ne pokazuju. Objašnjenje je potencijalno isto kao i kod prvog problema, a odnosi se na dominantan utjecaj formalnog obrazovanja. Vjerojatna je situacija da formalno obrazovanje više diktira sklonost čitanju, pa samim time i razvoj vokabulara, od roditeljskih navika čitanja. Također, moguće je da se u ovoj dobi djeca više usmjeravaju na učiteljske uzore, čiji vokabular često slušaju na nastavi. Konačno, jedan od bitnih izvora novog opsega riječi su udžbenici, s čijim se sadržajem učenici susreću svakodnevno.

Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Jedan od glavnih nedostataka ovog istraživanja je struktura uzorka. U samom uzorku najveći problem predstavlja sužen raspon razine roditeljskog obrazovanja, tj. indikatora socioekonomskog statusa, a vjerojatno je i varijabilitet ostalih varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja bio smanjen. Zbog toga je moguće da su dobivene korelacije između roditeljskog obrazovanja i kriterijskih varijabli smanjene. Također, iako je uzorak obuhvatio velik broj učenika, svi su bili polaznici zagrebačkih osnovnih škola. U budućim istraživanjima povezanosti obiteljskog čitalačkog okruženja i jezičnih

vještina učenika bilo bi poželjno koristiti reprezentativan uzorak, odnosno uključiti djecu iz ostalih dijelova Hrvatske, gradova i sela, kako bi rezultati imali veću mogućnost generalizacije i primjene.

Osim strukture uzorka, prostor za poboljšanje postoji i u prediktivnom modelu. Burgess, Hecht i Loniga (2002; prema Van Stanseel, 2006) navode da je u kvantitativnim studijama za optimizaciju prediktivnosti modela potrebno uvesti što kompleksniji koncept obiteljskog čitalačkog okruženja, tj. povećati broj varijabli i instrumenata, ali potencijalno i broj faceta po instrumentu. Sukladno tome, u budućim bi se istraživanjima u konstrukt obiteljskog čitalačkog okruženja mogla uvrstiti i vrsta roditeljskog odgoja, koja se u nešto drugačijem formatu (zbog različitih kulturoloških skupina) pokazala relevantnom varijablom u ovome konstruktu (Bus, Leseman i Keultjes, 2000). Također, valjalo bi ispitati i obiteljsko jezično okruženje. U tom bi se kontekstu promatrala frekvencija jezično bogatih razgovora i rasprava između članova obitelji. Povrh toga, trebalo bi obratiti pozornost i na ulogu braće i sestara, u jezičnom i čitalačkom razvoju pojedinca. Oni bi, kao članovi uže obitelji te ukućani s kojima je dijete u gotovo svakodnevnoj komunikaciji, mogli imati gotovo jednako važnu ulogu u spomenutom razvoju kao i roditelji.

Moguća limitacija nalazi se i u samom sadržaju instrumenata. Kao što je već spomenuto u raspravi, potencijalan uzrok neznačajne prediktivne snage roditeljskih čitalačkih navika leži i u opsegu pitanja tog instrumenta i njegovoj niskoj unutarnjoj konzistenciji. Naš je instrument tražio informacije o čestini roditeljskog čitanja tradicionalnih i digitalnih materijala, ali ne i o njihovu sadržaju. Kada bismo čitače tradicionalnih tekstova dodatno razdvojili na one koji čitaju određeni žanr ili vrstu knjiga, dobili bismo osjetljiviji, pouzdaniji, a možda i prediktivniji instrument.

Četvrti nedostatak ovog istraživanja je način prikupljanja podataka o varijablama obiteljskog čitalačkog okruženja. Svi podaci u našem istraživanju prikupljeni su od učenika. Pouzdanije rezultate za sve četiri prediktorske varijable dobili bismo kombinacijom procjena roditelja i učenika, a za neke varijable poželjno je koristiti i objektivne pokazatelje (npr., uz roditeljsku suglasnost, podatak o roditeljskom obrazovanju moguće je uzeti iz školske dokumentacije, a broj knjiga u kućanstvu bilo bi moguće objektivno utvrditi kad bi se podaci prikupljali individualno u djetetovom

domu, a ne grupno u školi). Većina istraživanja koja se bavi obiteljskim čitalačkim okruženjem podatke o konstruktu dobiva uglavnom putem samoprocjena roditelja (van Steensel, 2006), stoga je moguće da u modelu koji uključuje roditeljske čitalačke navike i stavove roditelja prema čitanju, roditeljske procjene tih varijabli budu pouzdanije i prediktivnije od djetetovih procjena tih varijabli. Dodatan nedostatak u načinu prikupljana podataka leži u mjerama jezičnih vještina. Naime, Cronbachov alfa koeficijent testa poznavanja gramatike iznosio je .55, što je niže od preporučene vrijednosti .70. Ipak, budući da se radi o heterogenom konstruktu, odlučili smo se na korištenje ukupnog rezultata, no u budućim bi istraživanjima trebalo nastojati povećati njegovu pouzdanost dodavanjem broja čestica ili odabirom čestica koje su u većoj mjeri zasićene glavnom komponentom. Također, iako je Cronbachov alfa koeficijent testa poznavanja značenja riječi bio zadovoljavajući, u narednim bi istraživanjima valjalo uključiti i zadatke dosjećanja (za traženi pojam raspisati definiciju, ili obrnuto), kako bi se ispitao aktivan rječnik (u slučaju raspisivanja definicije za zadani pojam) te smanjila mogućnost slučajnog pogađanja.

Daljnja istraživanja na ovu temu bilo bi dobro provoditi prema longitudinalnom nacrtu. Naime, mnoge hipoteze o povezanosti obiteljskog okruženja s jezičnim i čitalačkim vještinama djeteta mogu se ispitati samo takvim nacrtom. Primjerice, longitudinalnim nacrtom moguće je odgovoriti na pitanje doprinosi li posjedovanje većeg broja knjiga boljim jezičnim sposobnostima djece, navode li razvijenije jezične sposobnosti djeteta roditelje na kupnju većeg broja knjiga ili se radi o oba ta procesa. Novi bi se istraživački problemi mogli usmjeriti i na pretpostavljene medijacijske odnose spomenute u ovom radu, s naglaskom na medijacijski efekt broja knjiga u kućanstvu i roditeljskih stavova prema čitanju.

Praktične implikacije

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su svi prediktori obiteljskog čitalačkog okruženja, osim roditeljskih navika čitanja, u značajnoj mjeri doprinijeli objašnjenju varijanci obje ispitivane jezične vještine. To znači da na temelju obrazovanja roditelja, broja knjiga u kućanstvu te roditeljskih stavova prema čitanju (procijenjenih od strane djeteta), u određenoj mjeri možemo predviđati djetetove rezultate na testu gramatike i poznavanja značenja riječi. Viša razina roditeljskog

obrazovanja, veći broj knjiga u kućnoj biblioteci te pozitivniji roditeljski stavovi prema čitanju, doprinijet će boljem rezultatu djeteta na testovima gramatike i poznavanja značenja riječi. Sukladno tome, dio napora za poboljšanje gramatičkog i rječničkog znanja u ranoj adolescenciji trebalo bi usmjeriti na lakše promjenjive elemente kućne okoline. Na nacionalnoj razini mogle bi se uspostaviti politike koje omogućavaju budžetiranje minimalne biblioteke za školarce ili one koji se tek spremaju za prvi razred (Aikens i Barbarin, 2008). Povrh toga, obrazovni sustav bi trebao uspostaviti način rada koji više uključuje te potiče roditelje na involviranost u djetetovo obrazovanje. Samim time bi se roditelje trebalo educirati o njihovoj značajnoj ulozi u djetetovu obrazovnom razvoju (na roditeljskim sastancima) kao i njihovu doprinosu, putem stavova o čitanju i kućne biblioteke, djetetovu jezičnom razvoju. Roditelje bi trebalo osvijestiti o utjecajnosti njihovih riječi i ponašanja na formiranje dječjeg ponašanja. Roditeljske nepovoljne socioekonomske faktore, u koje ubrajamo i roditeljsko obrazovanje, teško je mijenjati, no moguće je kreirati intervencije koje bi smanjile utjecaj takvih obiteljskih karakteristika na dječji jezični razvoj (Aikens i Barbarin, 2008). Takve bi intervencije podrazumijevale veći angažman škole u brizi za djetetovu dobrobit i obrazovni razvoj izvan školskih klupa. Jedna konkretna aktivnost za razvoj dječjeg vokabulara mogla bi biti zajedničko čitanje u razredu. Učenici bi čitali određeni tekst, dok bi učitelj u uvodnom dijelu najavio nove riječi te ih definirao, potencijalno svrstao u kategorije (lagana riječ, srednje teška i teška riječ) i naveo primjere za njihovu uporabu. Kategorizacija riječi potencijalno bi stvorila dodatan interes i motiv za usvajanjem (osjećaj ponosa kada dijete usvoji „tešku riječ“). Kasnije bi se s istim riječima mogli prakticirati raznovrsni zadaci, kao što su osmišljavanje rečenica s naučenom riječi, pronalazak sinonima, antonima i slično. Ovakvi bi dodatni zadaci doprinijeli ne samo širini vokabulara, već i njegovoj dubini. Povrh toga, intervencije bi mogle uključivati uvođenje rječnika kao obaveznog nastavnog priručnika; svakom bi djetetu trebao biti dodijeljen rječnik, primjeren njegovu uzrastu. To podrazumijeva postojanje rječnika za određene dobne skupine – npr. za prvi i drugi razred; rječnik primjeren za djecu trećeg i četvrtog razreda; rječnik primjeren za djecu petog i šestog razreda te rječnik za djecu završnih razreda osnovne škole. Dodatne bi se aktivnosti mogle razvijati oko uporabe rječnika, kao npr. pisanje domaćih zadaća uz njegovo korištenje. Djeca bi se na ovaj način pobliže upoznala s pojmom i svrhom rječnika, usvajala veću količinu riječi,

razvijala praksu traženja značenja i interesa za značenjem, ali i potencijalno razvila dodatan interes za istraživanje novih pojmova i značenja.

Osim ovog konkretnog prijedloga, dodatne nastave, knjiški klubovi i slične aktivnosti, mogle bi biti poticajne za razvoj dječjeg interesa za knjigu i pisani materijal. Samim time, djeca bi suptilnim putem usvajala jezična znanja i vještine, među koja ubrajamo poznavanje gramatičkih pravila i značenja riječi.

ZAKLJUČAK

Ovim smo istraživanjem ispitali predviđaju li varijable obiteljskog čitalačkog okruženja uradak na testovima poznavanja gramatike i značenja riječi, uz kontrolu učinaka dobi i spola djeteta. Dobivenim rezultatima gotovo u potpunosti smo potvrdili postavljene hipoteze. Obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljski stavovi prema čitanju pokazali su se značajnim prediktorima u objašnjenju varijance oba kriterija. Viši stupanj roditeljskog obrazovanja, veći broj knjiga u domu te pozitivniji roditeljski stavovi prema čitanju povezani su s boljim dječjim rezultatom na testovima poznavanja gramatike i značenja riječi. Suprotno postavljenim hipotezama, roditeljske čitalačke navike nisu se pokazale značajnim prediktorom rezultata na testovima poznavanja gramatike i značenja riječi. Dobiveni rezultati ukazuju na potrebne promjene u obrazovnim politikama i uključenosti škole kao institucije u djetetov izvanškolski razvoj. Povrh dobivenih rezultata, ovaj rad donosi dodatnu vrijednost i značaj u produbljivanju znanja o konceptu obiteljskog čitalačkog okruženja, budući da je jedan od malobrojnih koji je ispitivao njegov utjecaj u populaciji ranih adolescenata. Ipak, za produbljivanje znanja o razvoju jezičnih vještina u ovoj dobi, potrebna su daljnja istraživanja, u koja će se, između ostalog, uključiti kompleksnije operacionaliziran konstrukt obiteljskog čitalačkog okruženja.

LITERATURA

Adlof, S. M., Catts, H. W. i Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities, 43*(4), 332-345.

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.

Anglin, J. M., Miller, G. A., i Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58*(10)

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

Beitchman, J. H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A., i Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*(6), 815–825.

Bracken, S. S. i Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development, 19*(1), 45-67.

Bronfenbrenner, U., i Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568–586.

Buckingham, J., Beaman, R., i Wheldall, K. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review, 66*(4), 428–446.

Buljan Culej, J. (Ur.). (2012). PIRLS 2011. *Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., i 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., Leseman, P. P. M., i Keultjes, P. (2000). Joint Book Reading across Cultures: A Comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch Parent-Child Dyads. *Journal of Literacy Research, 32*(1), 53–76.

Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. i 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.

Cain, K., i Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 683–696.

Conti-Ramsden, G., i Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(5), 516–525.

Didović, M. i Kolić-Vehovec, S. (2009). Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanje teksta kod učenika osnovne škole. *Psihologijske teme, 18*(1), 99-117. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/39919

DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*(1), 1–20.

DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., i Buell, M. J. (2000). Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: *Implications for Children's Reading and Writing. Early Child Development and Care, 160*(1), 119–131.

de Jong, P. F., i Leseman, P. P.(2001). Lasting Effects of Home Literacy on Reading Achievement in School. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389–414.

Durham, R. E., Farkas, G., Scheffner Hammer, C., Tomblin, J. B. i 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* (2007) 294–305.

Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist, 59*(2), 77–92.

Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., i McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 130–141.

Farkas, G., i Beron, K. (2004). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research, 33*, 464–497.

Farnia, F. i Geva, E. (2013). Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 36*(4), 389-421.

Filić, M., Kolundžić, Z., i Vidović, I. (2017). Jezične i govorne sposobnosti, predvještine čitanja, pisanja i matematike školskih obveznika 2017./2018. u Požeško-slavonskoj županiji. *Logopedija, 7*(2), 49–55.

Grigorenko, E. L. (2009). Speaking genes or genes for speaking? Deciphering the genetics of speech and language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(1-2)116–125.

Hiebert, Elfrieda, i Shira Lubliner (2010). "The Nature, Learning, and Instruction of General Academic Vocabulary." *In What Research Has to Say about Vocabulary Instruction, edited by Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels*. Newark, Del: International Reading Association.

Hrastinski, I., Pribanić, Lj. i Mrvica, I. (2019). Razumijevanje rječnika i gramatike učenika s kohlearnim implantatom. *Logopedija, 9* (1), 1-8.

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. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/63438

Kastner, J. W., May, W., i Hildman, L. (2001). Relationship between Language Skills and Academic Achievement in First Grade. *Perceptual and Motor Skills, 92*(2), 381–390.

Keresteš, G., Brković, I., Siegel, L. S., Tjus, T., i Hjelmquist, E. (2019). *Literacy development beyond early schooling: A 4-year follow-up study of Croatian. Reading and Writing*.

Keresteš, G., Lugomer Armano, G, Čičko, V., Goldstein, T., Jerković, K., Juras, L.,Lindić,B., Matuško, M., Pera, K., Pešorda, D., Polak, P., Šoštarić, M., Šutić, L., Vrdoljak, A. (2020). *Ljetna psihologijska škola 2017: Čitanje u ranoj adolescenciji – dobne i spolne razlike te individualni i obiteljski prediktori*.

Kieffer, M. J., i Lesaux, N. K.(2007). Breakingdownwords to buildmeaning: Morphology, vocabulary, andreadingcomprehensionintheurban classroom. *The Reading Teacher, 61* (2), 134–144.

Kolić-Vehovec, S., i Bajšanski, I. (2003). Children's metacognition as a predictor of reading comprehension. In *G. Shiel & U. Ni Dhalaigh (Eds.), Other ways of seeing: Diversitiy in language and literacy (pp. 216-222)*. Dublin: Reading Association of Ireland.

Lervåg, A., Hulme, C., i Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*.

Laufer, B., Elder, C., Hill, K., i Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing, 21*(2), 202–226.

Lonigan, C. J., Schatschneider, C., i Westberg, L. (2008). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. In *National Early Literacy Panel (Eds.), Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel (pp. 107–151)*. Washington, DC: National Institute for Literacy

Malecki, C. K., i Jewell, J. (2003). Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes. *Psychology in the Schools, 40*(4), 379–390.

Marks, G. N., Cresswell, J., i Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation, 12*(2), 105–128.

Mol, S. E. i Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.

Molfese, V. J., Modglin, A., i Molfese, D. L. (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills. *Journal of Learning Disabilities, 36*(1), 59–67.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., i Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 40*(5), 665–681.

Nelson, J.R. i Stage, S.A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children, 30*, 1-22.

Niklas, F. i Schneider, W. (2012). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50.

Nowell, A., i Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles, 39*(1-2), 21-43.

Park, H. (2008). Home literacy environment and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation, 14*(6), 489-505.

Senechal, M., i LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development, 73*(2), 445–460.

Sigel, I. E., i McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In *M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting: Being and becoming a parent (p. 485–508)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Snow, C. E., i Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2006*(111), 51–66.

Sonnenschein, S., Brody, G. i Munsterman, K. (1996) 'The Influence of Family Beliefs and Practices on Children's Early Reading Development', in *L. Baker, P. Afflerbach and D. Reinking (eds) Developing Engaged Readers in School and Home Communities, pp. 3–20*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Super, C. M., i Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In *S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts (p. 279–323)*. American Psychological Association.

Tarelli, I. i Stubbe, T.C. (2010). Home literacy environment and reading achievement: A model for determing therelationship between socio-economic status, home literacy environment and reading achievement. *4. Internacionalni znanstveni kongres IEA.*
Preuzeto sa: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2010_Tarelli_Stubbe.pdf

Težak, S. i Babić, S. (1992). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology, 40*(1), 7–26.

Townsend, Dianna, i Penny Collins. 2009. "Academic Vocabulary and Middle School English Learners: An Intervention Study." *Reading and Writing, 22* (9): 993–1019.

van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.

Weigel, D. J., Martin, S. S. i Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, *6*(2), 191-211.

Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 65*, 117–170

Prilog 1

Deskriptivno-statistički pokazatelji djetetova poznavanja gramatike i značenja riječi te roditeljskih navika čitanja i roditeljskih stavova prema čitanju.

Varijabla	*M*	*SD*	*N*	Min.	Max.	γ_1	K
Djetetovo poznavanje gramatike	11.79	2.719	822	0	20	-0.09	0.21
Djetetovo poznavanje značenja riječi	10.67	3.663	822	0	20	0.12	-0.21
Roditeljske navike čitanja	3.74	0.892	822	1	6	-0.15	-0.19
Roditeljski stavovi prema čitanju	3.34	0.833	822	1	5	-0.31	-0.52

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *N* – broj sudionika, Min. – minimum, Max. – maksimum, γ_1 – koeficijent asimetričnosti, κ – koeficijent spljoštenosti.

Prilog 2

Interkorelacije prediktorskih i kriterijskih varijabli.

	Razred	Obrazovanje roditelja	Broj knjiga u domu	Roditeljske navike čitanja	Roditeljski stavovi prema čitanju	Djetetovo poznavanje gramatike	Djetetovo poznavanje značenja riječi
Spol (1 = dječaci, 2 = djevojčice)	.01	-.02	.06	-.003	.07	.21**	.07*
Razred		-.08*	-.04	-.07	-.12**	.31**	.47**
Obrazovanje roditelja			.32**	.18**	.25**	.11**	.10**
Broj knjiga u domu				.25**	.25**	.18**	.22**
Roditeljske navike čitanja					.46**	.04	.01
Roditeljski stavovi prema čitanju						.13**	.08*
Djetetovo poznavanje gramatike							.42**

Legenda: * - $p < .05$; * - $p < .01$