

Skupno branje, merjeno s pomočjo ček liste naslovov otroških knjig, in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu

Katja Bajc in Ljubica Marjanovič Umek
Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana*

Povzetek: V predstavljeni raziskavi nas je zanimalo, kako se izobrazba staršev ter skupno branje staršev in otrok povezujeta z govorno kompetentnostjo otrok. V vzorec je bilo vključenih 123 otrok, starih približno 5 let, ki so bili vključeni v enega od slovenskih vrtcev. Pogostnost skupnega branja staršev in otrok smo merili posredno, in sicer z v slovenskem prostoru prvič uporabljeno ček listo naslovov otroških knjig in slikanic, ki v primerjavi s samooceno staršev o tem, kako pogosto berejo svojemu otroku, predstavlja objektivnejšo mero navedenih dejavnosti. Z rabo ček liste se namreč izognemo socialno zaželenim odgovorom, ki jih starši oblikujejo, ker menijo, da je branje pomembno za otrokov govorni razvoj. Ugotovili smo, da gre za pozitivno povezanost med izobrazbo staršev ter poznavanjem naslovov otroških knjig in da je skupno branje staršev in otrok ne glede na izobrazbo staršev (torej tudi v družinah, kjer imajo starši nižjo izobrazbo) eden izmed dejavnikov družinskega okolja, ki lahko pomembno prispeva k razvoju otrokove govorne kompetentnosti.

Ključne besede: govorni razvoj, kompetentnost, razvoj otroka, ček lista naslovov otroških knjig in slikanic, skupno branje, izobrazba staršev

Joint storybook reading measured with children's book title checklist and the children's language development in early childhood

*Katja Bajc and Ljubica Marjanovič Umek
University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia*

Abstract: In the present study we examined the relationship between parental educational level, joint storybook reading and children's language competence. Our sample included 123 5-year-old children attending one of the Slovenian preschools. Frequency of parent-child joint storybook reading was measured indirectly with the children's book title checklist, which was used in the Slovenian language environment for the first time, and which, in comparison with the parents' report about how often they read to their children, represents a more objective measure of storybook exposure. By using checklist we avoid socially desirable responses, which parents give because they think that reading is important for children's language development. We found out that parental education is positively related to the parental familiarity with the titles of books for children. Furthermore, the results show that storybook exposure is, regardless of parental educational level, a factor of home environment which makes an

*Naslov / address: asist. Katja Bajc, univ. dipl. psih., Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: katja.bajc@ff.uni-lj.si

important contribution to the development of children's language competence.

Key words: language development, competence, childhood development, children's book title checklist, joint reading, parent educational background

CC = 2800

Vigotski (1978), avtor sociokulturne teorije razvoja, meni, da se dojenčki, malčki in otroci v zgodnjem otroštvu učijo različnih spretnosti in pridobivajo izkušnje v interakciji z odraslimi oz. pomembnimi drugimi, pri čemer je kakovostno poučevanje praviloma korak pred otrokovim aktualnim razvojem. Avtor poudarja pomembno vlogo naravnega učenja v prvih dveh letih življenja, kasneje pa so za spoznavni razvoj pomembni dejavniki znotraj kulturnega konteksta oz. postaja prevladujoč kulturno znakovni sistem, npr. govor, spomin, pisava, številčni sistem. Socialne interakcije med odraslo osebo in otrokom, torej tudi skupno branje, imajo pomembno vlogo v razvoju govora kot sredstva mišljenja in vedenja, in to na ravni aktualnega in kasnejšega spoznavnega ter govornega razvoja (Dodici, Draper in Peterson, 2003; Vigotski in Luria, 1994).

Spoznavni razvoj, kot ga prepoznamo v sociokulturni teoriji, je primerna podlaga zlasti za razvoj tistih relativno širokih konceptov pismenosti, ki poudarjajo povezanost med otrokovim govornim razvojem in zgodnjo pismenostjo (npr. Cutting, 1989; Hemphill in Snow, 1996; Teale, 1982) ter kontinuiteto v razvoju kompetentnosti, ki se šele kasneje profilirajo kot pismenost in so v veliki meri povezane z dejavniki okolja, med katerimi velja posebej poudariti kakovostno spodbujanje otrokovega govora v družinskem okolju (Browne, 1999).

Starševska vpletenost v otrokov govorni razvoj

Med različnimi konteksti, ki jih avtorji navajajo kot pomembne za otrokov govorni razvoj, je otrokovo družinsko okolje, v katerem starši bodisi neposredno bodisi posredno spodbujajo otrokov govor, in sicer na ravni razumevanja, izražanja oz. rabe govora, metagovora (npr. Cain, 2004; Karmiloff in Karmiloff Smith, 2001). Učinek družinskega okolja na otrokov govorni razvoj je povezan z njegovo kakovostjo, pri čemer je kakovost tako na strukturni kot procesni ravni (npr. število otroških knjig, obiskovanje knjižnice, skupno branja staršev in otrok, spodbujanje otrokove rabe govora, pogovarjanje z otrokom) v veliki meri povezana z izobrazbo staršev, zlasti mame (npr. Browne, 1996; Bus, van Ijzendoorn in Pellegrini, 1995; Sameroff, Seifer, Baldwin in Baldwin, 1993). Mame z višjo stopnjo izobrazbe pri skupnem branju pogosteje rabijo zapletenejšje strategije branja, pri tem otroke učijo novih besed ter usmerjajo njihovo pozornost na besedilo, ki ga berejo (Silven, Ahtola in Niemi, 2003). Stopnja mamine izobrazbe je pomembno povezana z nekaterimi značilnostmi družinskega okolja, ki učinkujejo na razlike med otroki glede na govorne in spoznavne dosežke, npr. mame z višjo izobrazbo

imajo višja in zgodnejša pričakovanja o govorni kompetentnosti svojih otrok (Bee in dr., 1982), imajo več znanja o otrokovem razvoju (Bornstein, Hayness, O'Reilly in Painter, 1996).

Zelo redki so raziskovalci, ki so posebej preučevali vpletenost očeta v otrokov govorni razvoj, čeravno npr. Pellegrini in Galda (1998) posebej opozarjata na to pomanjkljivost, češ – tudi očetje lahko dnevno preživijo relativno veliko časa z otroki in s tem predstavljajo pomemben model za njihovo učenje govora. Posamezni avtorji ugotavljajo nekatere specifičnosti očetove komunikacije z otroki v obdobju dojenčka, malčka in zgodnjega otroštva, npr. očetje so manj občutljivi na razvojno stopnjo otrokovega govora (Ratner, 1988), očetje v komunikaciji z otroki, primerjalno z mamami, večkrat omogočajo menjavo vlog, v govoru rabijo bolj raznolike besede in več ukazovalnih izjav (Malone in Guy, 1982; Oppenheim, Emde in Wamboldt, 1996), očetov govor, za razliko od otroku zelo prilagodljivega maminega govora, predstavlja »most« do zelo raznolike rabe govora, s katero se otrok sreča med vrstniki in v širšem družbenem okolju (Mannle in Tomasello, 1987; Tomasello, Conti-Ramsden in Ewert, 1990). Zanimivo je, da kljub širokemu pregledu raziskav, v katerih raziskovalci poročajo o mamini (ali starševski) izobrazbi kot pomembnem dejavniku otrokovega govornega razvoja, ne najdemo rezultatov, ki bi posebej kazali zgolj na očetovo izobrazbo ali primerjalno mamino in očetovo v povezavi z otrokovo govorno kompetentnostjo. Zato ne moremo mimo raziskave U. Fekonja (2004), v kateri je ugotovila, da je mamina izobrazba pomemben dejavnik, ki v obdobju med tretjim in četrtem letom starosti pozitivno učinkuje na dosežke otrok na lestvici govornega razvoja in na preizkusu pripovedovanja zgodbe ob slikanici. Mame z višjo izobrazbo so tudi same z višjo oceno ocenile govorne kompetentnosti svojih 4-letnih otrok kot mame z nižjo izobrazbo. Izobrazba očeta pa se v istem starostnem obdobju ni pokazala kot pomemben napovednik otrokovih govornih kompetentnosti.

Zanimivi so rezultati ene od slovenskih raziskav, v kateri so L. Marjanovič Umek, A. Podlesek in U. Fekonja (v tisku) s pomočjo *Vprašalnika o družinskem okolju: področje govor*, ki so ga razvile v namene merjenja kakovosti družinskega okolja, ugotavljale povezanost med vrstami in kakovostjo govornega spodbujanja ter otrokovimi govornimi kompetentnostmi. V raziskavo so vključile 353 4-letnih otrok in 308 mam (vse mame niso vrnile vprašalnikov), od katerih jih je imelo 28 % od 8 do 11 let formalne izobrazbe, 33 % od 12 do 13 let in 39 % najmanj 14 let formalne izobrazbe. S pomočjo factorske analize smo izluščili pet faktorjev, in sicer F 1 – *spodbujanje rabe govora* (npr. pogovarjam se z otrokom o tem, kako je preživel dan); F 2 – *skupno branje, obiski knjižnice, lutkovnih igrice* (npr. otroku berem vedno, ko me prosi); F 3 – *skupne dejavnosti in konverzacija* (npr. skupaj z otrokom gledam televizijo); F 4 – *interaktivno branje* (npr. dovolim otroku, da me prekrine pri branju in mi postavlja vprašanja); F 5 – *spodbujanje razvoja v območju bližnjega razvoja* (npr. otroka spodbujam k učenju črk, ko mu npr. kažem črke v knjigi, ga učim, da napiše svoje ime). Izračunana multipla regresija nam pokaže, da lahko skupaj z mamino izobrazbo in dejavniki družinskega okolja pojasnimo največ 9 % variance v otrokovih

govornih dosežkih na različnih govornih področjih: razumevanje, izražanje, skupna mera splošnega govornega razvoja, koherentnost povedane zgodbe, struktura povedane zgodbe. Medsebojne soodvisnosti med mamino izobrazbo in posameznimi navedenimi faktorji, ki se nanašajo na kakovost družinskega okolja, so vse, z izjemo faktorja 5, pozitivne, najvišje pa pri faktorjih 2 in 4. Mamina izobrazba je sicer najvišji napovednik na področju otrokovega govornega izražanja.

Skupno branje staršev in otrok

Skupno branje je pomemben kazalec kakovosti družinskega okolja, ki je neposredno in tudi posredno preko vrste spremenljivk povezano z otrokovim govornim razvojem (DeBaryshe, Binder, in Buell, 2000). B. DeBaryshe (1995) meni, da skupno branje, predvsem tisto, pri katerem starši spodbujajo dekontekstualiziran pogovor, pripovedovanje, postavljanje odprtih vprašanj ter modelirajo rabo novih besed, predstavlja optimalen kontekst za spodbujanje otrokovega govora.

Frijters, Barron in M. Brunello (2000) ugotavljajo, da obstaja zmerna povezanost (8% pojasnjene variance) med pogostnostjo skupnega branja ter otrokovim besednjakom ter spretnostmi, ki so povezane z zgodnjo pismenostjo (poimenovanje črk, povezovanje črk in glasov). Podobno v metaštudijah ugotavljajo tudi Bus in dr. (1995) ter Scarborough in Dobrich (1994). Frijters in dr. (2000) navajajo, da se delež pojasnjene variance precej poveča, če k skupnemu branju kot napovedniku otrokovega besednjaka in zgodnje pismenosti vključimo še druge otrokovemu govoru podporne dejavnosti v družinskem okolju. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 95 otrok, starih od 5 do 6 let, so za mero družinskega okolja uporabili skupen rezultat pri *Vprašalniku o pismenosti v družinskem okolju (Home Literacy Questionnaire, HLQ)*, v katerem so starši ocenili, kako pogosto berejo svojemu otroku, kdaj so začeli brati otroku, kdo poleg njih še bere otroku, koliko otroških knjig ima otrok, kako pogosto gredo z otrokom v knjižnico, in rezultat na *Ček listi prepoznavanja naslovov otroških knjig – za starše (Parent Storybook Title Recognition Checklist)*, ki naj bi predstavljala objektivnejšo mero pogostnosti skupnega branja. Ugotovili so, da so navedene dejavnosti v družinskem okolju neposredno povezane z otrokovim besednjakom (pojasnijo kar 21 % variance) ter posredno, in sicer preko fonološkega zavedanja, z zgodnjo pismenostjo (merjeno preko poimenovanja črk ter povezovanja črk in glasov). Fonološko zavedanje predstavlja mediacijsko spremenljivko (tisti otroci, ki imajo bolj razvito fonološko zavedanje, pri t. i. skupnih dejavnostih otrok in staršev usvojijo več znanja, povezanega s poimenovanjem črk ter povezovanjem črk in glasov), kar pa ne velja za razvoj besednjaka (če nadziramo stopnjo otrokovega fonološkega zavedanja, lahko z razlikami v družinskih dejavnostih, povezanimi s spodbujanjem govornega razvoja, pojasnimo 13 % razlik v otrokovem besednjaku). Avtorji še dodajajo, da nekatere vidike zgodnje pismenosti, vendar ne razvoja besednjaka, lahko pojasnimo z otrokovim interesom za branje knjig (merjeno preko strukturiranega pogovora z otrokom).

Rezultati več raziskav (npr. Evans, Shaw in Bell, 2000; Foy in Mann, 2003; Senechal, LeFevre, Thomas in Daley, 1998) kažejo, da so starši, ki poznajo več otroške literature (kar pomeni, da verjetno pogosteje berejo otrokom), bolj izobraženi in skupno branje knjig pogosteje umeščajo v družinsko rutino, redkeje pa se vključujejo v dejavnosti, povezane z neposrednim učenjem branja in pisanja (npr. poimenovanje črk, povezovanje črk in glasov, prepisovanje besed). Nekatere govorne dejavnosti v družinskem okolju so torej bolj povezane z otrokovim govornim razvojem, druge pa z zgodnjo pismenostjo (Senechal in LeFevre, 2002).

Rezultati vzdolžne raziskave, ki sta jo izvedli M. Senechal in J. A. LeFevre (2002), kažejo, da so govorne dejavnosti v družinskem okolju pomemben dejavnik tudi pri začetnem učenju branja. Izpostavljenost otrok otroški literaturi je bila merjena tako, da so starši 4- do 5- letnih otrok na ček listi naslovov in avtorjev otroških knjig izbrali naslove ter avtorje, ki jih poznajo. Možnost ugibanja so zmanjšali tako, da so vključili izmišljene naslove ter avtorje. Tako dobljeni rezultati so pomembno povezani z otrokovim besednjakom na začetku 1. razreda, ta pa je pomemben napovednik razumevanja prebranega besedila ob koncu 3. razreda (besednjak je mediacijska spremenljivka med skupnim branjem v vrtcu in razumevanjem prebranega besedila ob koncu 3. razreda). Tudi ponovno merjenje izpostavljenosti otroški literaturi, ko so otroci obiskovali 1. razred in so slikanice prepoznali ter izbrali po tipični ilustraciji in ne po naslovu (*Preizkus prepoznavanja otroških knjig za otroke, The Book Exposure Recall Task, BERT*, Senechal, LeFevre, Hudson in Lawson, 1996), je pomemben in neposreden napovednik razumevanja prebranega besedila ob koncu 3. razreda. Avtorici torej poudarjata pomen kontinuirane izpostavljenosti otrok otroški literaturi (bodisi da gre za skupno branje otroka in starša ali za otrokovo samostojno branje), ki ima pozitiven učinek na otrokovo kompetentnost v branju.

M. A. Evans in dr. (2000) so v vzdolžni študiji, ki so jo izvedle na vzorcu otrok, starih od 5;5 do 6;8 let, uporabile *Ček listo naslovov otroških knjig (Children's book title checklist)*, avtoric M. Senechal in dr. (1996). Ugotovile so, da se skupno branje, merjeno preko poznavanja otroške literature, povezuje z otrokovim besednjakom, nima pa dodane vrednosti, če nadziramo starost otrok, spoznavne sposobnosti otrok ter izobrazbo staršev. Mnenja staršev o njihovem vključevanju v dejavnosti, ki so neposredno povezane z učenjem branja in pisanja, npr. poimenovanje črk, učenje pisanja črk, so bila, tudi ko so nadzirale starost otrok, spoznavne sposobnosti otrok ter izobrazbo staršev, pomemben napovednik otrokove zgodnje pismenosti ter fonološkega zavedanja, ne pa tudi razvoja besednjaka. Avtorice v nasprotju z ugotovitvami nekaterih drugih raziskovalcev (npr. Senechal in LeFevre, 2002; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith in Fischel, 1994) zaključujejo, da skupno branje staršev in otrok neposredno ne pripomore k razvoju otrokove zgodnje pismenosti ter besednjaka.

Količina in kakovost skupnega branja v družini je odvisna tudi od socialnoekonomskega statusa (v nadaljevanju SES) družine. Rezultati raziskav kažejo, da v družinah srednjega in višjega socialnoekonomskega statusa skupno branje zelo pogosto predstavlja dnevno rutino (DeBaryshe, 1995). B. DeBaryshe (1995) v

raziskavi, ki jo je izvedla na vzorcu 60 otrok iz družin z nižjim SES-om, starih od 2 do 5 let, ugotavlja, da predpostavka, češ da starši z nižjim SES-om ne berejo ali berejo zelo redko, ne drži. Ti starši so, upoštevajoč povprečje, pozitivno naravnani h glasnemu branju in dajejo govornim dejavnostim v družinskem okolju velik pomen. Verjamejo, da je branje pomembno za šolski uspeh, in sicer predvsem zato, ker predstavlja dejavnost, v kateri otroci uživajo in tako na sorazmerno enostaven način razvijajo besednjak ter hkrati povečajo zanimanje za knjige. Nadalje avtorica ugotavlja, da so prepričanja mam o pomenu skupnega branja za otrokov govorni razvoj močno odvisna od njene izobrazbe, finančnih zmožnosti družine ter njenih lastnih bralnih navad. Mame, ki menijo, da skupno branje igra pomembno vlogo pri spodbujanju otrokovega govornega razvoja, tem omogočajo širše in pogostejše izkušnje skupnega branja ter se pogostejše vključujejo v pogovor o vsebini prebrane zgodbe. Poudarja tudi, da skupno branje, merjeno s samooceno staršev, ne vpliva na otrokovo govorno kompetentnost (govorno razumevanje in izražanje), kar razlaga s tem, da je skupno branje staršev in otrok le en vidik kakovosti družinskega okolja, ki je povezan s spodbujanjem otrokovega govora, kar pa je skladno tudi z ugotovitvami J. G. Foy in V. Mann (2003). Hkrati pa B. DeBaryshe (1995) poroča, da starši z nižjim SES-om nimajo razvitih ustreznih spretnosti za spodbujanje govornega razvoja med skupnim branjem. V prid njeni razlagi govorijo tudi rezultati nekaterih drugih študij (npr. Rees in Cox, 1999; Senechal, Thomas in Monker, 1995; Wasik in Bond, 2001), ki kažejo, da so poleg pogostnosti branja pomembne tudi njegova kakovost (interaktivno branje, dialoško branje ...) in metode, ki jih starši uporabljajo pri skupnem branju (postavljanje odprtih vprašanj, razlaganje neznanih besed, spodbujanje dekontekstualiziranega pogovora in pripovedovanja).

Eden od pomembnih vzrokov za raznolikost družinskih dejavnosti so tudi prepričanja staršev o pomenu spodbujanja zgodnje pismenosti. B. DeBaryshe in dr. (2000) delijo starše glede na njihove implicitne teorije o učenju branja in pisanja ter spodbujanju zgodnje pismenosti v tri skupine. Za starše, ki verjamejo v t. i. celovitost jezika, je značilno, da spodbujajo otrokovo zanimanje za knjige, da pogostejše modelirajo dejavnosti, povezane s pismenostjo, in otrokom razložijo funkcijo teh dejavnosti (npr. skupno pisanje pisma), da se pogostejše vključujejo v dejavnosti skupnega branja in pisanja ter se pri branju besedila osredotočajo na vsebino prebranega. Starši, katerih prepričanja so bližje glasovnemu pomenu jezika, se pogostejše vključujejo v dejavnosti, ki se nanašajo le na posamezne segmente spodbujanja pismenosti, npr. učenje črk, povezovanje črk in glasov, pisanje črk in besed. Tretjo skupino pa predstavljajo starši, ki se jim spodbujanje pismenosti v predšolskem obdobju ne zdi pretirano pomembno. Avtorji ugotavljajo, da otroci staršev prve skupine najpogostejše samostojno pišejo (npr. »pišejo« tudi, če ne poznajo vseh črk ali njihovega zaporedja v besedi), medtem ko otroci staršev druge skupine dosegajo višje rezultate pri preizkusih besednjaka, pripovedovanja zgodbe ter pri konvencionalih preizkusih branja in pisanja. Najslabše rezultate pri vseh merah govornega razvoja in pismenosti dosegajo otroci staršev, ki se jim spodbujanje pismenosti ne zdi pomembno. Kljub nekaterim omejitvam navedene raziskave (majhen vzorec, homogenost vzorca glede na SES družine – srednja in

visoka izobrazba staršev) avtorji zaključujejo, da se prepričanja staršev povezujejo z otrokovim govornim razvojem in njegovo pismenostjo. Ne morejo pa govoriti o vzročni povezanosti, saj ne vedo, ali prepričanja vplivajo na izbiro dejavnosti, v katere se starši vključujejo, ali so prepričanja oblikovali ob spremljanju otrokovega razvoja, ki pa je pod vplivom drugih dejavnikov.

Merjenje kakovosti družinskega okolja oz. otrokove izpostavljenosti otroški literaturi

Ček lista naslovov otroških knjig, ki jo rešujejo starši, predstavlja mero njihovega poznavanja otroške literature. V ozadju oblikovanja ček list ležita dve predpostavki, in sicer a) starši poznajo več otroških knjig kot ne-starši in b) starši, ki več berejo svojemu otroku, poznajo več otroških knjig. Slednja predpostavka je tudi empirično podprta, saj raziskovalci (npr. Evans in dr. 2000; Frijters in dr., 2000) ugotavljajo, da tisti starši, ki že dlje časa (glede na starost otroka, pri kateri so začeli s skupnim branjem) berejo svojemu otroku, dosegajo višje rezultate tudi pri ček listah naslovov otroških knjig.

M. Senechal in dr. (1996) so ček listo prvič uporabile pri predšolskih otrocih. Na osnovi *Preizkusa prepoznavanja naslovov otroških knjig* za starejše otroke (*Title Recognition Test*, TRT, Cunningham in Stanovich, 1991) so izdelale *Ček listo naslovov otroških knjig* (*Children's Title Checklist*, CTC). Ček lista je sestavljena iz 25 pravih ter 14 izmišljenih naslovov otroških knjig, reševanje je skupinsko, otroci pa morajo med vsemi naslovi označiti tiste, za katere so prepričani, da jih poznajo. Ker predšolski otroci večinoma še ne znajo brati, so M. Senechal in dr. (1996) svojo ček listo priredile tako, da jo rešujejo starši. Končna verzija vključuje 31 pravih ter 19 izmišljenih naslovov. Poleg omenjene ček liste so avtorice izdelale še *Ček listo avtorjev otroških knjig* (*Children's Author Checklist*, CAC), ki je vključevala 40 pravih ter 20 izmišljenih imen avtorjev otroških knjig. Avtorice poročajo, da so starši kot pravilne redko označili izmišljene naslove. Takih je le 1,8 % izbir pri *Ček listi naslovov otroških knjig* ter 0,1 % izbir pri *Ček listi avtorjev otroških knjig*. Ker je povezanost med rezultati pri obeh ček listah visoka, so avtorice kot mero izpostavljenosti otrok otroški literaturi uporabile skupen rezultat pri obeh ček listah.

M. Senechal in dr. (1996) ugotavljajo, da poznavanje otroške literature staršev, merjeno s pomočjo ček list, v primerjavi z njihovo samooceno o tem, kako pogosto berejo svojemu otroku, predstavlja višji napovednik govornega razvoja predšolskih otrok. Hkrati navajajo kar nekaj prednosti njene rabe, npr. je razumljiva, enostavna za uporabo in hitra. Nekateri drugi raziskovalci (npr. Bus in dr. 1995) menijo, da je prednost ček list tudi večja objektivnost, saj so vprašanja v vprašalnikih oz. trditve v ocenjevalnih lestvicah o pogostnosti branja za starše pogosto težko razumljiva in nejasna. Npr. pri odgovoru na vprašanje, *Kako pogosto berete svojemu otroku?*, lahko posameznik tri prebrane zgodbe hkrati pojmuje kot en »bralni dogodek«, nekdo drug pa to označi kot tri »bralne dogodke« v dnevu. Prednost ček list je tudi v tem, da z njo zmanjšamo

socialno zaželenost odgovorov. M. Senechal in dr. (1996) navajajo, da so samoocene staršev o pogostnosti skupnega branja lahko pozitivno izkrivljene, ker ti branje knjig ocenjujejo kot pomembno za otrokov govorni razvoj. Nadalje rezultati kažejo, da so zanesljivosti ček list naslovov otroških knjig ($r_{xx} = 0,82^1$; $r_{xx} = 0,86$; $r_{xx} = 0,88$) višje kot zanesljivosti vprašalnikov pismenosti v družinskem okolju, ki merijo pogostnost skupnega branja ter vključenost staršev v dejavnosti, povezane z govornim razvojem ter zgodnjo pismenostjo ($r_{xx} = 0,77$). Nekateri avtorji (npr. Frijters in dr., 2000; Senechal in dr., 1996; Senechal in LeFevre, 2002) nadalje posebej opozarjajo na pomanjkljivosti samoocene staršev o pogostnosti skupnega branja, in sicer predvsem zato, ker so vprašalniki sorazmerno kratki in ne vključujejo vseh dejavnosti v družinskem okolju, ki so povezane s spodbujanjem otrokovega govornega razvoja in zgodnje pismenosti.

Nekateri raziskovalci ugotavljajo, da med obema merama izpostavljenosti otrok otroški literaturi oz. pogostnosti skupnega branja (samoocena staršev s pomočjo vprašalnika in ček liste) obstaja pomembna pozitivna povezanost (npr. Foy in Mann, 2003; Frijters in dr., 2000), spet drugi (npr. Evans in dr., 2000) pa navajajo, da je povezanost nepomembna. M. Senechal in dr. (1996) ugotavljajo, da je izpostavljenost otrok otroški literaturi, merjena s ček listami naslovov in avtorjev otroških knjig, pomemben napovednik otrokovega besednjaka, kar pa ne velja za samoocene staršev o pogostnosti skupnega branja. Podobno tudi M. Senechal in J. A. LeFevre (2002) ugotavljata, da samoocena staršev o pogostnosti branja ter o drugih dejavnostih v družini, povezanih s spodbujanjem govornega razvoja in pismenosti (npr. obisk knjižnice), ni pomemben napovednik otrokovega govornega razvoja ali pismenosti ter da ne izboljša napovedne moči ček list.

V predstavljeni raziskavi nas je, upoštevajoč tako teoretična spoznanja o dejavnostih govornega razvoja kot rezultate več tujih in domačih raziskav o neposrednih ali posrednih učinkih različnih dejavnikov na otrokov govorni razvoj, zanimalo, kako se izobrazba staršev in skupno branje staršev in otrok povezuje z govornimi kompetentnostmi otrok, starih približno 5 let. Ker praktično vsi raziskovalci in raziskovalke, ki se ukvarjajo s skupnim branjem, to umeščajo med tiste dejavnosti v družini, ki pomembno spodbujajo govorni razvoj otrok, in hkrati opozarjajo na probleme v zvezi z objektivnim in veljavnim merjenjem pogostnosti in kakovosti družinskih dejavnosti, povezanih z zgodnjo pismenostjo, smo skupno branje ocenili s pomočjo v slovenskem prostoru prvič uporabljene *Ček liste naslovov otroških knjig in slikanic*. Ček lista je v primerjavi s samooceno staršev, ki s pomočjo vprašalnikov odgovarjajo, kako pogosto berejo otroku oz. berejo z njim, objektivnejša mera navedene dejavnosti. Z rabo ček liste se namreč izognemo socialno zaželenim odgovorom, ki jih starši oblikujejo, ker menijo, da je branje pomembno za otrokov razvoj. Ker je bila ček lista v slovenskem prostoru na novo razvita in prvič uporabljena, je bil eden izmed ciljev naše raziskave tudi preveriti njene merske značilnosti.

¹ r_{xx} = razpolovitveni koeficient zanesljivosti.

Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 123 otrok, starih 5 let $\pm$ 3 mesece (44 % dečkov in 56 % deklic) ter oba starša vseh otrok. Otroci so obiskovali enega od 17 slovenskih vrtcev, v vrtec pa so bili vključeni med 10. in 37. mesecem starosti. Starši so za vse v vzorec vključene otroke dali pisno soglasje za sodelovanje otrok in njih samih v raziskavi.

Pripomočki

Splošna govorna lestvica

Govorni razvoj otrok sva ugotavljali s pomočjo *Splošne govorne lestvice* (Marjanovič Umek, Kranjc, Bajc in Fekonja, 2004), ki smo jo oblikovale na podlagi tretje, revidirane izdaje *Lestvice govornega razvoja* avtorice J. Reynell (*The Reynell Developmental Language Scales III, RDLS III*, Edwards, Fletcher, Garman, Huges, Letts in Sinka, 1997), *Lestvice govornega razvoja* avtorice J. Vane (*Vane Evaluation of Language Scale, Vane-L*, 1975) ter *Lestvice govornega razvoja za predšolske otroke* avtoric I. Lee Zimmerman, V. G. Steiner in R. Evatt Pond (*Preschool Language Scale-3, PLS-3*, 1991) in je trenutno v procesu standardizacije na vzorcu slovenskih otrok. Govorna lestvica, ki meri splošni govorni razvoj ($\alpha=0,91$, izračunana na vzorcu 198 petletnih otrok), je sestavljena iz treh podlestvic, in sicer podlestvice govornega razumevanja, izražanja in metajezika, ter je namenjena ocenjevanju govornega razvoja otrok, starih od 2 do 6 let.

Podlestvica govorno razumevanje je sestavljena iz 14 sklopov nalog ($\alpha = 0,73$), s katerimi preizkušamo razumevanje navodil, besed, ki označujejo dele telesa, prostorske pojme, pojme količine, odnose med osebami oz. predmeti, lastnosti, osebe in svojino, barve, razumevanje časovnega zaporedja v zgodbi, razumevanje zanikanja, uporabnosti predmetov, dejanja in rezultate dejanja.

Podlestvica govorno izražanje je sestavljena iz 21 sklopov nalog ($\alpha = 0,87$), s katerim preizkušamo otrokovo besednjak, rabo zaimkov, besed, s katerimi poimenujemo lastnosti, izražanje dejanja in stanja v sedanjiku, pretekliku in prihodnjiku, rabo množine in dvojine, besed, ki označujejo prostorske odnose, količino, način tvorbe nikalnih in vprašalnih stavkov, rabo nadpomenk, besed, ki označujejo socialne odnose, priredja in podredja, premega in odvisnega govora, zmožnost sklanjanja, rabe glagolov rekanja in otrokovo pripovedovanje zgodbe.

Podlestvica metajezik vključuje 5 sklopov nalog ($\alpha = 0,71$), s pomočjo katerih preizkušamo otrokovo sposobnost popravljanja napak, razlikovanja med daljšo in krajšo besedo, otrokovo določanje zadnje besede v stavku ter prvega in zadnjega glasu v besedi.

Naloge na vseh treh podlestvicah izvajamo s pomočjo različnega igralnega materiala (npr. lutke, kocke, avtomobili) in slikovnega gradiva. Pri različnih nalogah se pravilni odgovori točkujejo z različnim številom točk (od 1 do 5), točke pa se znotraj posamezne podlestvice seštevajo. Tako dobimo tri delne rezultate, in sicer oceno otrokovega govornega razumevanja (največje število točk je 44), govornega izražanja (največje število točk je 85) in metajezikovnih zmožnosti (največje število točk je 22), in skupni rezultat, ki je vsota vseh treh delnih rezultatov (največje število točk na celotni lestvici je 151) in predstavlja splošno oceno otrokovih govornih zmožnosti.

Splošna lestvica govornega razvoja vsebuje tudi petstopenjsko lestvico, s pomočjo katere testator oceni otrokovo sodelovanje, pozornost, zaupanje ter zanimanje za naloge med preizkušanjem.

Ček lista naslovov otroških knjig in slikanic

Ker so otroške knjige vselej del kulturnega in jezikovnega okolja, je ne glede na že izdelane in preverjene tuje ček liste nujno narediti svojo ček listo naslovov otroških knjig za slovenski prostor. *Ček listo naslovov otroških knjig in slikanic* sva oblikovali v več zaporednih fazah.

Najprej sva izdelali *Ček listo naslovov aktualnih priljubljenih otroških knjig in slikanic*. Oblikovana je bila na podlagi seznamov v letu 2004 najbolj branih knjig za otroke, stare od 3 do 6 let (najpogostejše izposojenih v nekaj slovenskih knjižnicah). Na podlagi teh seznamov sva v prvi pilotski študiji, v kateri je sodelovalo 45 vzgojiteljic iz različnih vrtcev po Sloveniji, oblikovali 2 različici *Ček liste naslovov aktualnih priljubljenih otroških knjig in slikanic* – vsaka je vključevala 22 pravilnih in 10 izmišljenih naslovov. Vzgojiteljice sva prosili, da označijo tiste naslove, ki jih zares poznajo, in po svojem mnenju navedejo še 5 trenutno najbolj priljubljenih ter 5 najbolj priljubljenih otroških knjig nasploh. Na podlagi teh rezultatov sva izdelali 2 seznama:

- *Seznam 1*: najpogostejše pravilno izbrane otroške knjige s strani vzgojiteljic (predpostavljali sva, da so tiste knjige, ki jih pozna več vzgojiteljic, trenutno bolj priljubljene).
- *Seznam 2*: po mnenju vzgojiteljic trenutno najbolj priljubljene knjige.

Končna verzija *Ček liste naslovov aktualnih priljubljenih otroških knjig in slikanic* vsebuje 23 pravilnih ter 7 izmišljenih naslovov otroških knjig, ki sva jih preverili v vzajemni bibliografski bazi.

Nato sva oblikovali *Ček listo naslovov priljubljenih otroških knjig in slikanic nasploh*. Pri oblikovanju sva upoštevali pripravljeni seznam otroških in mladinskih knjig za otroke, stare od 3 do 6 let (Saksida, 2005), in seznam otroških knjig, ki so jih kot najbolj priljubljene nasploh napisale vzgojiteljice (glej prvo pilotsko študijo). Pripravljeni ček listo sva preverili v drugi pilotski študiji, v kateri je sodelovalo 46 vzgojiteljic, prav tako iz različnih vrtcev po Sloveniji. Na podlagi zbranih rezultatov

sva v ček listo naslovov otroških knjig in slikanic vključili 14 otroških knjig slovenskih avtorjev, 8 otroških knjig tujih avtorjev in 8 otroških knjig z izmišljenimi naslovi, ki sva jih preverili v vzajemni bibliografski bazi.

Na osnovi zbranih podatkov v obeh pilotskih študijah sva *Ček listo naslovov aktualnih priljubljenih otroških knjig in slikanic* in *Ček listo naslovov priljubljenih otroških knjig in slikanic nasploh* združili v končno *Ček listo naslovov otroških knjig in slikanic* (Marjanovič Umek in Bajc, 2005), ki vsebuje 45 pravih in 15 izmišljenih naslovov otroških knjig (glej prilogo 1). V *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* so prikazani tudi deleži izbir za posamezne naslove v obeh sklopih. Starši (povprečno 74,3 %) so poznali nasploh priljubljene slikanice, povprečno 22,7 % jih je poznalo aktualno priljubljene, redko (povprečno 3,5%) pa so izbirali izmišljene naslove, kar verjetno kaže na to, da niso pogosto ugibali. Rezultat pri ček listi je seštevek pravih izbir, od katerega odštejemo število napačnih.

Ker rezultati nekaterih raziskav (npr. Evans in dr., 2000) kažejo, da starši predšolskih otrok poznajo več otroške literature kot ne-starši, sva v tretji pilotski študiji preverili, ali to drži tudi za našo ček listo. Za sodelovanje sva prosili starše in študente, ki niso starši. Ček listo je reševalo 49 staršev in 55 študentov. Izločili sva tiste starše, ki so poročali, da doma govorijo večinoma srbski ali hrvaški jezik (2 starša), ter tiste študente, ki imajo predšolske sestre ali brate (3 študente). Zbrani podatki in njihova analiza so pokazali, da, tako kot sva pričakovali, starši predšolskih otrok pri *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* v povprečju dosegajo višje rezultate kot študentje.

Z namenom ugotoviti zanesljivost *Ček liste naslovov otroških knjig in slikanic* sva izvedli še četrto pilotsko študijo. V vzorec je bilo vključenih 37 staršev otrok, starih 3 leta, 34 staršev otrok, starih 4 leta, 294 staršev otrok, starih 5, in 34 staršev otrok, starih 6 let. Ugotovili sva, da razpolovitveni koeficienti zanesljivosti znašajo 0,79 (za otroke, stare 3 leta); 0,88 (za otroke, stare 4 in 5 let) ter 0,92 (za otroke, stare 6 let).

Vprašalnik o demografskih podatkih

V vprašalniku, ki je namenjen staršem, sva vprašali po nekaterih osnovnih demografskih podatkih, povezanih z raziskavo, in sicer po starosti otrok (v mesecih), spolu otrok, starosti otrok ob vključitvi v vrtec (v mesecih) ter izobrazbi mame in očeta. Starši so v vprašalniku napisali število let zaključenega formalnega izobraževanja. Zaradi prikaza izobrazbene strukture staršev, vključenih v vzorec, sva leta zaključenega formalnega izobraževanja združili v 5 stopenj (glej tabelo 1).

Postopek

Vsak otrok je bil med bivanjem v vrtcu individualno preizkušen s *Splošno govorno lestvico*. Izvedba preizkusa je trajala približno 30 minut. Testatorke, ki so bile ustrezno usposobljene študentke psihologije, so vse otrokove odgovore zapisovale v odgovorne

Tabela 1: Izobrazbena struktura staršev.

Število let zaključenega formalnega šolanja	Mama	Oče
do 8	3 %	11 %
do 11	21 %	25 %
do 12	33 %	37 %
do 15	24 %	14 %
16 ali več	19 %	12 %

liste ter jih nato ustrezno (glede na izdelana navodila za vrednotenje) vrednotile.

Ček listo naslovov otroških knjig in slikanic, ki sva ji priložili ustrezna navodila za odgovarjanje, sva poslali v vrtce ter prosili vzgojiteljice, da jih razdelijo staršem v vzorec vključenih otrok. Vsaki ček listi je bila priložena ovojnica, v katero so starši (vselej je listo izpolnil eden od staršev, bodisi mama bodisi oče) vložili izpolnjeno ček listo, jo vrnili vzgojiteljici in si pri tem zagotovili tudi anonimnost. Večina staršev je ček listo rešila kar v vrtcu, kar je bilo tudi najino priporočilo, saj sva želeli, da starši ne bi iskali pravih oz. napačnih naslovov knjig v domači zbirki knjig, v knjižnici ali kje drugje. Zbrane ček liste so vzgojiteljice predale testatorkam ob naslednjem obisku v vrtcu.

Starši so na *Vprašalnik o demografskih podatkih*, ki so ga dobili v vrtcu, odgovarjali pisno in sicer neposredno v vrtcu ali doma.

Rezultati

V tabeli 2 so prikazane opisne statistike za vse štiri spremenljivke (dosežek otroka pri *Splošni govorni lestvici*, dosežek enega izmed staršev pri *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* ter število let zaključenega formalnega izobraževanja mame in očeta), ki so bile vključene v statistične analize.

Količniki asimetričnosti in sploščenosti, ki so predstavljeni v tabeli 2, kažejo, da nobena od porazdelitev bistveno ne odstopa od normalne. Vsi količniki so sorazmerno nizki. Najvišje odstopajo od normalne porazdelitve rezultati pri *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* – gre za porazdelitev, ki je nekoliko desno asimetrična in

Tabela 2: Opisne statistike.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Asimetričnost</i>	<i>Sploščenost</i>
Govorna lestvica ^a	95,14	14,41	47	124	-0,22	0,05
Ček lista ^b	21,15	6,60	4	42	0,65	0,68
Izobrazba mame ^c	13,02	2,17	8	18	0,21	-0,42
Izobrazba očeta ^c	12,14	2,40	6	18	0,25	0,25

Opombe. *M* – aritmetična sredina, *SD* – standardna deviacija, *Min* – minimalno število doseženih točk, *Max* – največje število doseženih točk, ^a *Splošna govorna lestvica*, ^b *Ček lista naslovov otroških knjig in slikanic*, ^c število let zaključenega formalnega izobraževanja.

Tabela 3: Povezave med izobrazbo mame, očeta, odgovori pri ček listi in otrokovimi dosežki pri govornem preizkusu.

	Govorna lestvica ^a
Izobrazba mame ^b	0,135
Izobrazba očeta	0,066
Ček lista ^c	0,225**

Opombe. ^a Splošna govorna lestvica, ^b število let zaključenega formalnega izobraževanja, ^c Ček lista naslovov otroških knjig in slikanic, ** $p < 0,01$.

koničasta. To pomeni, da je več staršev (kot bi jih v primeru, če bi bili rezultati normalno razporejeni) doseglo nižje rezultate, kot je povprečni rezultat, oz. povedano drugače, za veliko staršev je bilo prepoznavanje pravih naslovov otroških knjig težka naloga. Kljub temu pa tudi na podlagi grafičnega prikaza pogostnostne porazdelitve ocenjujeva, da ta bistveno ne odstopa od normalne porazdelitve.

Povezanost med izobrazbo staršev, njihovim poznavanjem otroške literature (rezultati pri ček listi) in dosežki otrok na *Splošni govorni lestvici* sva izračunali s Pearsonovimi korelacijskimi količniki.

Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 3, vidimo, da je povezanost med dosežki otrok pri *Splošni govorni lestvici* in izobrazbo mame sicer višja kot povezanost z izobrazbo očeta, vendar tudi ta ni pomembna (korelacija med izobrazbo mame ter otrokovo govorno kompetentnostjo je na meji pomembnosti; $p = 0,07$). Nadalje rezultati kažejo, da otroci, katerih starši so dosegli visoke dosežke pri *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* in verjetno poznajo več otroške literature, dosegajo pomembno višje rezultate pri *Splošni govorni lestvici* kot otroci staršev z nizkimi dosežki pri ček listi.

Pri računanju povezanosti med poznavanjem otroške literature staršev in njihovo izobrazbo sva izobrazbo mame in očeta združili v skupno spremenljivko, in sicer tako, da sva izračunali povprečno število let zaključenega formalnega izobraževanja (povezanost med številom let zaključenega formalnega izobraževanja mame in očeta je $r = 0,266$; $p = 0,003$). To je bilo potrebno, ker starši niso vselej označili, kdo, mama ali oče, je odgovarjal na ček listo. Ugotovili sva, da pari staršev s povprečno višjo izobrazbo poznajo več otroških knjig ($r = 0,290$; $p = 0,001$).

V nadaljevanju sva računali multiplo regresijsko analizo s postopnim vključevanjem posameznih napovednikov. Odvisno spremenljivko predstavlja dosežek otroka pri *Splošni govorni lestvici*, neodvisni pa dosežek staršev pri *Ček listi naslovov otroških knjig in slikanic* ter število let zaključenega formalnega izobraževanja mame ter očeta. V model 1 sva glede na to, da rezultati več raziskav kažejo pomembno povezanost med mamino izobrazbo in dosežki otrok pri govornih preizkusih, kot napovednik vključili le izobrazbo mame, v modelu 2 sva dodali rezultate ček liste, ker

Tabela 4: Rezultati regresijske analize.

	β	R^2	Spremembe R^2		
			ΔR^2	F	p
Model 1		0,02	0,02	2,41	0,12
Izobrazba mame	0,14				
Model 2		0,06*	0,04	4,87	0,03
Izobrazba mame	0,07				
Ček lista ^b	0,21*				
Modeli 3		0,06	0,00	0,03	0,96
Izobrazba mame	0,06				
Ček lista ^b	0,20*				
Izobrazba očeta	0,02				

Opombe. ^b Ček lista naslovov otroških knjig in slikanic, β – standardiziran regresijski količnik, R^2 – količnik determinacije, ΔR^2 – sprememba količnika determinacije, F – testna statistika, ki se nanaša na spremembo R^2 , p – statistična pomembnost spremembe R^2 , * $p < 0,05$.

tudi najini rezultati kažejo pomembno povezanost med dosežki pri ček listi in otrokovim govornim razvojem, v modelu 3 pa je dodana še izobrazba očeta.

Rezultati v tabeli 4 kažejo, da je najbolj smiselno sprejeti model 2, s katerim pojasnimo 6 % variance razlik v dosežkih otrok pri *Splošni govorni lestvici*. Delež pojasnjene variance se pomembno spremeni, če poleg izobrazbe mame, ki je bila napovedna spremenljivka v modelu 1, dodamo še dosežek staršev pri *Ček listi naslovov otroških knjig*. Sprejetje modela 3 ni smiselno, saj z vključitvijo izobrazbe očeta kot dodatne napovedne spremenljivke ne pridobimo ničesar. To je razvidno tudi že iz rezultatov, prikazanih v tabeli 3, saj je povezanost med izobrazbo očeta in dosežki otrok pri *Splošni govorni lestvici* nizka.

Razprava

Dobljeni rezultati (tabela 3) kažejo, da obstaja pomembna povezanost med dosežki otrok pri *Splošni govorni lestvici* ter odgovori, ki kažejo na poznavanje otroške literature s strani staršev in so posredna mera skupnega branja ($r = 0,225$). Povezanost med izobrazbo mame ter očeta in govorno kompetentnostjo otrok je nižja in na meji pomembnosti ($p = 0,07$), med izobrazbo očeta in otrokovimi govornimi kompetentnostmi pa zelo nizka in nepomembna. Morda najbolj preseneča rezultat, ki kaže na povezanost med mamino izobrazbo in otrokovim dosežkom pri govornem preizkusu, saj rezultati

drugih raziskav (npr. Apostolos in Napoleon, 2001; Bornstein in Haynes, 1998; Marjanovič Umek, Fekonja in Kranjc, 2003; Marjanovič Umek, Podlessek in Fekonja, v tisku; Silven, Ahtola in Niemi, 2003) kažejo, da je izobrazba mame dejavnik, ki ima pomemben učinek na otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu (mame z višjo izobrazbo nudijo otrokom bolj stimulativno družinsko okolje). Tudi iz tabele 4 je razvidno, da lahko z izobrazbo mame pojasnimo le 2 % razlik v govorni kompetentnosti otrok. Rezultate razlagamo kot možno posledica tega, da imamo v vzorcu (gre za starše otrok, ki so vključeni v vrtec) malo mam z nizko izobrazbo (76 % jih ima vsaj srednješolsko izobrazbo). Rezultati v tabeli 4 nam tudi dodatno pojasnjujejo nizko povezanost med izobrazbo očeta in otrokovimi dosežki pri govornem preizkusu, saj se delež pojasnjene variance ne spremeni, če kot napovedno spremenljivko poleg izobrazbe mame ter skupnega branja vključimo še izobrazbo očeta. Na podlagi tega lahko sklepamo, da izobrazba očeta ni dejavnik, ki bi pomembno določal količino in kakovost govornih spodbud, ki jih je otrok deležen v svojem družinskem okolju, in s tem otrokove govorne kompetentnosti, kar je v slovenskem prostoru ugotovila tudi U. Fekonja (2004). Raziskave o vpletenosti očeta v razvoj otrokovega govora so sicer zelo redke, tiste posamezne, ki so (npr. Oppenheim in dr., 1996; Ratner, 1988), pa se bolj ukvarjajo s primerjavo mamine in očetove govorne komunikacije z otrokom kot specifično z izobrazbo očeta in posledično morda z različnimi načini spodbujanja govora otrok. Ko interpretiramo podatke o povezanosti med izobrazbo mame oz. očeta v povezavi z otrokovo govorno kompetentnostjo, pa ne smemo tudi mimo dejstva, da gre za 5-letne otroke, ki so že več let v vrtcu, zato zagotovo k relativizaciji rezultatov v veliki meri prispeva tudi učinek vrstniške komunikacije.

Poznavanje otroške literature s strani staršev je višji napovednik otrokovega govornega razvoja kot njihova izobrazba. Kot je razvidno iz rezultatov, prikazanih v tabeli 4, se delež pojasnjene variance pomembno poveča, če izobrazbi mame dodamo še rezultat skupnega branja (merjenega z odgovori pri ček listah). Z izobrazbo mame ter skupnim branjem lahko pojasnimo 6 % razlik v govorni kompetentnosti otrok, kar je primerljivo z ugotovitvami tistih raziskav, katerih avtorji (npr. Bus in dr., 1995; Frijters in dr., 2000; Scarborough in Dobrich, 1994) navajajo, da med skupnim branjem ter govornim razvojem otrok obstaja zmerna povezanost, ne pa z ugotovitvami tistih raziskav (npr. Evans in dr., 2000), ki kažejo, da skupno branje, če nadziramo izobrazbo staršev, nima neposrednega vpliva na otrokov govorni razvoj. Nadalje rezultati kažejo, da obstaja pomembna pozitivna povezanost med povprečno izobrazbo parov staršev ter poznavanjem naslovov otroških knjig in slikanic ($r = 0,29$), kar lahko pomeni, da pari staršev s povprečno višjo izobrazbo pogosteje berejo svojim otrokom. Podobne rezultate je moč zaslediti tudi v drugih raziskavah (npr. Evans in dr., 2000; Foy in Mann, 2003), ko so raziskovalci npr. ugotovili, da so bolj izobraženi starši skupno branje pogosteje vključili v družinsko rutino in s tem otroku ponudili več kakovostnih govornih spodbud. Zaključimo lahko, da je skupno branje staršev in otrok ne glede na njihovo izobrazbo eden izmed dejavnikov družinskega okolja, ki lahko pomembno prispeva k razvoju otrokove govorne kompetentnosti. Dodana vrednost skupnega branja, če nadziramo

izobrazbe mame, bi lahko kazala tudi na to, da je skupno branje samo po sebi pomemben dejavnik spodbujanja govornega razvoja, in sicer ne glede na to, katere tehnike branja uporabljajo (npr. otrok ob branju samo posluša, starši ga ob branju spodbujajo, da tudi sam sprašuje in pripoveduje, med skupnim branjem razlagajo neznane besede). Ta ugotovitev se zdi še posebej pomembna tudi zato, ker kaže, da je skupno branje pomemben kontekst za otrokov govorni razvoj tako v družinah staršev z nižjo kot višjo stopnjo izobrazbe.

Opozoriti velja tudi na nekatere pomanjkljivosti raziskave oz. možnosti nadaljnjega preučevanja dejavnikov otrokovega govornega razvoja. Kljub temu da sva ugotovili, da je skupno branje staršev in otrok pomemben napovednik otrokovega govornega razvoja, pa lahko predvidevava, da bi se delež pojasnjene variance zvišal, če bi upoštevali še druge za otrokov govorni razvoj podporne dejavnosti iz družinskega okolja, npr. učenje črk, skupno gledanje otroških televizijskih oddaj, pogovarjanje v družini. Tudi podatke, zbrane s pomočjo izdelane ček liste, bi veljalo v prihodnje še dopolniti s podatki drugih udeležencev in ne zgolj staršev. Pomembne bi bile tudi informacije o tem, ali otrokom bere še kdo drug v družini (morda starši poznajo sorazmerno malo otroške literature in otroku redko berejo, ker mu npr. vsak dan bereta babica ali dedek), informacije o tem, kakšno je skupno branje. Nekateri starši otrokom samo berejo, otroci pa poslušajo, drugi jih spodbujajo k odzivanju, npr. postavljajo jim vprašanja, otroci pripovedujejo ob slikah, si sami izmišljajo zaključke zgodbe itn. Whitehurst in sodelavci (1994) navajajo, da so otroci v intervencijskih programih, ko so bili deležni branja v obliki dialoga (bodisi samo v vrtcu bodisi v vrtcu in doma), dosegali višjo govorno kompetentnost kot otroci, ki takšnega branja niso bili deležni, kar kaže, da je poleg pogostnosti pomemben tudi stil branja. Seveda s ček listo kot pokazateljem skupnega branja tudi ne moremo izključiti možnosti, da sorazmerno veliko otroških knjig poznajo tudi starši, ki svojim otrokom ne berejo zelo veliko, knjige pa poznajo, ker npr. delajo v knjižnici, knjigarni, spremljajo izdaje knjig in njihove ocene.

Upoštevaloč tako pozitivne značilnosti kot pomanjkljivosti ček liste naslovov otroških knjig in slikanic ter ob upoštevanju celovitosti in heterogenosti družinskega okolja bi veljalo pri nadaljnjem preučevanju družinskih dejavnikov otrokovega govornega razvoja uporabiti več različnih pristopov pri zbiranju podatkov, npr. ček listo naslovov otroških knjig, vprašalnik družinskega okolja, neposredno opazovanje v družinskem okolju, kombinirano z delno strukturiranim pogovorom.

Literatura

- Apostolos, E. in Napoleon, M. (2001). *Word-meaning development in Greek children's language: the role of children's sex and parents educational level*. Prispevek predstavljen na Xth European Conference on Developmental Psychology, Uppsala, Švedska.
- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snyder, C. in Clark, B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child

- performance, family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134–1156.
- Bornstein, M. H. in Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69 (3), 654–671.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O'Reilly, W. A. in Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretence play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 69, 654–671.
- Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3–8*. London: P. C. P.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. London: Falmer Press.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. in Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on integrational transmission of literacy. *Review of Education Research*, 65, 1–21.
- Cain, W. J. (2004). Telling stories: examining the effects of elaborative style, reporting condition and social class in preschooler's narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (2), 111–138.
- Cunningham, A. E. in Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83 (2), 264–274.
- Cutting, B. (1989). *Getting started in whole language*. Bothell, WA: The Wright Group.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1–20.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., in Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119–131.
- Dodici, B. J., Draper, D. C. in Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education* (tematska številka).
- Edwards, S., Fletcher, P., Garman, M., Huges, A., Letts, C. in Sinka, I. (1997). *The Reynell Developmental Language Scales III. Manual*. Windsor: NFER-NELSON.
- Evans, M. A., Shaw, D. in Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 65–75.
- Fekonja, U. (2004). *Razvoj otrokovega govora v različnih socialnih kontekstih. [Child's language development in different social contexts.]* Neobjavljena doktorska disertacija [Unpublished PhD thesis]. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Foy, J. G. in Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24, 59–88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W. in Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy in interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466–477.
- Hemphill, L. in Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. V: R. O. David in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development* (str. 173–201). Cambridge, MA: Blackwell.

- Karmiloff, K. in Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lee Zimmerman, I., Steiner, G. V. in Evatt Pond, R. (1991). *Preschool Language Scale-3*. New York: The Psychological Corporation Harcourt Brace Jovanovich.
- Malone, M. J. in Guy, R. F. (1982). A comparison of mothers' and fathers' speech to their 3-year-old sons. *Journal of Psycholinguistic Research*, 11, 599–608.
- Mannle, S. in Tomasello, M. (1987). Father, siblings, and the bridge hypothesis. V K. E. Nelson in A. VanKleeck (ur.), *Children's language* (str. 326–412). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marjanovič Umek, L. in Bajc, K. (2005). *Ček lisa naslovov otroških knjig in slikanic*. [Children's book title checklist.] Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, Fekonja, U. in Kranjc, S. (2003). *The child's storytelling in different contexts*. Prispevek, predstavljen na XIII. EECERA konferenci, Glasgow, Škotska.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Bajc, K. in Fekonja, U. (2004). *Splošna govorna lestvica*. [Language development scale.] Interno gradivo. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L., Podlessek, A. in Fekonja, U. (v tisku). Assessing the home literacy environment: Relations to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Oppenheim, D., Emde, R. N. in Wamboldt, E. (1996). Associations between 3-year-olds narrative co-constructions with mothers and fathers and their story completions about affective themes. *Early Development and Parenting*, 5 (3), 149–160.
- Pellegrini, A. in Galda, L. (1998): *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.
- Ratner, N. B. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language*, 15, 481–492.
- Reese, E. in Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35 (1), 20–28.
- Saksida, I. (2005). *Seznam pomembnejših oziroma recepcijsko kanoniziranih besedil za starostno stopnjo od 3 do 6 let*. [The list of important receptively canonized texts for children aged from 3 to 6 years.] Interno gradivo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. in Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social risk factors. *Child Development*, 64, 80–97.
- Scarborough, H.S. in Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to young children. *Developmental Review*, 14 (3), 245–302.
- Senechal, M. in 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.
- Senechal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E. in Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520–536.
- Senechal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M. in Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96–116.

- Senechal, M., Thomas, E. in Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 218–229.
- Silven, M., Ahtola, A. in Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30 (2,) 253–279.
- Teale, W. (1982). Toward a teheory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555–570.
- Tomasello, M., Conti-ramsdén, G. in Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115–130.
- Vane, J. (1975). *Vane Evaluation of Language Scale (The Vane-I)*. New York: Clinical Psychology Publishing Co.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. in Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. V R. van der Veer in J. Valsiner (ur.), *The Vygotsky reader* (str. 99–174). Cambridge, MA: Blackwell.
- Wasik, B. A. in Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 243–250.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. in Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30 (5), 679–689.

PRILOGA

Sklop 1: Naslovi splošno priljubljenih otroških knjig in slikanic.

Pravilni naslovi		% staršev ^a	Izmišljeni naslovi		% staršev
1.	Sovica Oka	57,4	1.	Zajček, kje si?	6,6
2.	Kdo je napravil Vidku srajčico?	86,1	2.	Jaz in mali muc	4,1
3.	Mojca Pokrajculja	97,5	3.	Čudežna nitka	4,1
4.	Abecedarija	22,1	4.	Izgubljena ulica	0,8
5.	Sapramiška	83,6	5.	Pobegla lokomotiva	4,9
6.	Sneguljčica	97,5	6.	Vida, zakaj si žalostna?	1,6
7.	Zvezdica Zaspanka	87,7	7.	Prijazen zmaj	6,6
8.	Pepelka	99,2	8.	Neposlušna smrečica	4,1
9.	Piko Dinozaver	39,0			
10.	Mavrična ribica	68,0			
11.	Moj dežnik je lahko balon	74,6			
12.	Maček Muri	96,7			
13.	Pod medvedovim dežnikom	29,5			
14.	Miškolin	54,9			
15.	Pedenjped	77,0			
16.	Trnuljčica	96,7			
17.	Muca Copatarica	99,2			
18.	Rdeča kapica	99,2			
19.	O veliki repi	52,4			
20.	Volk in sedem kozličkov	98,4			
21.	Pekarna Miš Maš	84,4			
22.	Zrcalce	33,6			

Opomba. ^a Delež staršev, ki so izbrali naslov.

Sklop 2: Naslovi aktualnih priljubljenih otroških knjig in slikanic.

Pravilni naslovi	% staršev^a	Izmišljeni naslovi	% staršev
1. Čarovnička Betka	34,4	1. Modra mravlja nam pomaga	0,0
2. Daj mi poljubček	16,4	2. Posušena rožica	0,8
3. Saj zmoreš, Poldek	18,9	3. Brata škrate	4,9
4. Dobri snežak	16,4	4. Jaz in mali muc	5,7
5. Ti si moj ljubi medvedek	10,7	5. Zaljubljena čebelica	1,6
6. Pukec pa puka	14,8	6. Mojca noče v posteljo	4,1
7. Beli medvedek, pomagaj mi leteti!	10,7	7. Želva Milena	3,3
8. Krtek in raketa	21,3		
9. Vidra Vanda	14,8		
10. A veš, koliko te imam rad?	28,7		
11. Ne moreš zaspati, Mali Medo?	42,6		
12. Obuti maček	98,4		
13. Pika Pikapolonica	42,6		
14. Nosko	5,7		
15. Sem res poreden?	13,1		
16. Hiša čarovnic	9,0		
17. Anica in velike skrbi	17,2		
18. Zlata ladja	23,0		
19. Mala miška in veliko rdeče jabolko	15,6		
20. Zobovilka ali Zobna vila nam razkrije skrivnost zdravih zob	20,5		
21. Torta za Medvedka	16,4		
22. Muca Rozalinda	13,1		
23. Hopko išče pomlad	18,9		

Opomba. ^aDelež staršev, ki so izbrali naslov.

Prispelo/Received: 20.06.2005
Sprejeto/Accepted: 19.07.2005