

LATENTNA STRUKTURA EMERGENTNE PISMENOSTI U DJECE IZMEĐU PETE I ŠESTE GODINE

BRANKA D. JURIŠIĆ*

Primljeno: srpanj 2004.
Prihvaćeno: veljača 2005.

Izvorni znanstveni rad
UDK: 376.36 - 053.2

Predmet istraživanja bila je emergentna pismenost. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 297 djece između pet i šest godina starosti. Za potrebe istraživanja sastavili smo test emergentne pismenosti (TEP) za predškolsku djecu. Faktorskom analizom dobili smo pet faktora: čitanje s dekodiranjem, poznavanje slova, spoznaje o tisku, tisak iz šire okoline, tisak iz uže okoline. Djeca iz grupe s rizikom kasnijih teškoća u učenju čitanja, prije polaska u školu prepoznaju tisak iz okoline. Djeca iz grupe bez rizika čitaju kraće riječi i rečenice, što im omogućavaju vještine čitanja s dekodiranjem i poznavanje slova. Više djece iz prve grupe živi u obiteljima s nižim SES-om u odnosu na grupu djece bez rizika. TEP je jedan od načina otkrivanja djece kojoj je potrebna intervencija logopeda i defektologa prije formalnog učenja čitanja u školi.

Ključne riječi: emergentna pismenost, rizičnost teškoće čitanja, spoznaje o tisku, stupnjevi čitanja;

Uvod

Emergentna pismenost je razvoj povezivanja pisma sa značenjem. Taj proces počinje u ranom životnom periodu djeteta, a nastavlja se sve do razine konvencionalnog čitanja i pisanja. Izraz "emergentna pismenost" u stručnoj je javnosti prihvaćen tek u zadnje vrijeme. Sedamdesetih i osamdesetih godina znanstvenici su upozoravali da tradicionalna spremnost za čitanje, kao pogled na ranu pismenost predškolske djece, više nije prihvatljiva. U prošlosti smo u literaturi mogli naći više različitih pojmova za određivanje prvih djetetovih kontakata s pismom i čitanjem; predčitanje, spremnost za čitanje te ranu pismenost.

Prihvatanje novog stručnog pojma "emergentna pismenost" odražava skok u teoriji, istraživanju i praksi.

Taj je izraz prva upotrijebila Marie Clay 1966. godine u svojoj doktorskoj disertaciji. Sredinom

osamdesetih u zborniku koji je obuhvaćao više radova vodećih istraživača iz tog područja, autori Teale i Sulzy (1986) počinju upotrebljavati izraz "emergentna pismenost". Željeli su istaknuti kako shvaćanje djetetova čitanja i pisanja, znanja i dispozicija, utječe na razvoj konvencionalne pismenosti. Takvo shvaćanje, kao i sam izraz, značilo je prekid s teorijskim konceptom "spremnosti za čitanje", a još više s uvjerenjem da prije početka učenja čitanja djecu moramo vježbati različitim vještinama i odgoditi učenje pisanja sve do konvencionalnog čitanja. Whitehurst i Lonigan (1998) smatraju da izraz Emergent literacy = emergentna pismenost mnogo bolje izražava zamisao o razvojnom slijedu pismenosti koja počinje u vrlo ranom djetinjstvu, nego pojava "sve ili ništa" pri polasku u školu. U prošlosti su stručnjaci bili uvjereni da je nemoguće dijete učiti čitanju i pisanju, ako ono nije postiglo određeni stupanj zrelosti, mentalne starosti, odnosno spremnosti za čitanje. Takvi su se

* Zdravstveni dom Ljubljana

stavovi odražavali i u načinu učenja čitanja i pisanja: čekanje na zrelost, odlaganje školovanja i učenja, vježbanje spremnosti za čitanje. Kasnije su se udomačili različiti programi za "pripremu" i radne bilježnice, koji su stvorili jasnu granicu između spremnosti djeteta na čitanje i učenja čitanja. Težište vježbi pomaknulo se s vježbi vidnog razlikovanja na razvoj vještina slušnog razlikovanja. Durkinova (1993) smatra da većina tih vježbi nije bila u vezi s čitanjem.

Suvremeno shvaćanje emergentne pismenosti

Whitehurst i Lonigan (1998) razlikuju dvije grupe istraživanja koje daju informacije o emergentnoj pismenosti. Prva grupa istraživanja obuhvaća kvantitativne studije koje proučavaju vezu između emergentne pismenosti i napredovanja u učenju konvencionalnog čitanja. Druga grupa istraživanja vezana je na kvalitativne studije koje proučavaju razvojne oblike ponašanja i reakcije predškolske djece na različite materijale ili zadatke vezane za pismenost. Autori u svom preglednom članku o emergentnoj pismenosti daju zaključke važnijih istraživanja toga područja, a posebno su izdvojene komponente emergentne pismenosti koje bitno utječu na vještine čitanja u osnovnoj školi (razumijevanje i prepričavanje priče, poznavanje dogovora u vezi s tiskom, funkcija tiska; poznavanje imena grafema, fonološka svjesnost, popravljavanje gramatičkih grešaka, povezivanje grafema i fonema, zanimanje za čitanje i dr.) i komponente koje imaju posredni utjecaj i važnije utječu na druge komponente emergentne pismenosti.

Proučavanje emergentne pismenosti obuhvaća sve one vještine, znanja i stavove koji bi trebali biti razvojni prethodnici konvencionalnim oblicima čitanja i pisanja (Teale i Sulzby, 1986.; Sulzby i Teale, 1991), te okolinu koja potiče taj razvoj (npr. zajedničko čitanje knjiga; Lonigan, 1994.; Whitehurst i suradnici 1988). Bit konceptijskog modela (Whitehurst i Lonigan, 1998) značajnog za istraživanja i planiranje intervencija na području emergentne pismenosti, u tome je što su individualne razlike u emergentnoj pismenosti u uskoj vezi s individualnim razlikama u uspjesima u čitanju.

Autori razvojnih stupnjeva čitanja u literaturi početni stupanj ne nazivaju emergentna pismenost. Unatoč neupotrebi tog izraza, u njihovim opisima prvog razvojnog stupnja čitanja možemo uočiti elemente modernog razumijevanja emergentne pismenosti. Challove (1996) početni stupanj čitanja, odnosno period pred čitanjem, naziva nultim stupnjem, Frithova (1986) govori o logografskom čitanju, Marsh i suradnici (1981) o početnom stupnju govora kao o jezičnom pogađanju, Duffy i Roehler (1993) prvi stupanj nazivaju periodom pred pravom pismošću.

Stupnjevi čitanja prema Pečjakovoj (1999) važni su prije svega iz dva razloga. Prvi razlog autorica vidi u obrazovanju. Stupnjevi čitanja prije svega nam pomažu spoznati kako se razvija učenje čitanja i kako učenicima na pojedinim stupnjevima čitanja možemo pomoći poučavanjem. Drugi važan razlog definiranja stupnjeva čitanja u tome je što na taj način možemo otkriti i izdvojiti učenike s teškoćama u učenju, koje su posljedica teškoća u učenju čitanja, i učenike kod kojih je loše čitanje posljedica nedostataka u govorno-jezičnom razvoju.

Ciljevi istraživanja

1. Utvrditi mjerne karakteristike instrumentarija – testa emergentne pismenosti (TEP).
2. Utvrditi povezanost rezultata na TEP i nekih nezavisnih varijabli.
3. Utvrditi latentnu strukturu emergentne pismenosti.
4. Utvrditi kako TEP razlikuje postignuća djece starosti između pet i šest godina, u zadnjoj godini predškolskog razdoblja.

Hipoteze istraživanja - istraživačka pitanja

1. Kakve su mjerne karakteristike TEP-a?
2. U kakvoj su vezi neke nezavisne varijable (spol, obrazovanje roditelja) s postignutim rezultatima djeteta na TEP?
3. Kakva je latentna struktura TEP-a?
4. Kakva je razlika u postignutim rezultatima djece koja spadaju u grupu s faktorom rizika kasnijeg učenja čitanja i djece koja su postigla vrlo visoke rezultate te tvore tzv. grupu djece bez rizika?

Metoda

Sudionici

Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 294 djece između pete i šeste godine; podatke smo prikupili za 297 djece, ali smo troje djece morali isključiti iz istraživanja (jedna djevojčica nije razumjela slovenski jezik, dvoje djece - blizanci nisu zadovoljili kriterije urednog razvoja, što je utvrđivao defektolog s ispitivanjem motorike i vizualno-motoričke integracije). Djeca su pohađala devetnaest vrtića u različitim područjima Slovenije, polovina ispitanika bila je muškog, a polovina ženskog spola. Svi su vrtići bili izabrani slučajno. Osam vrtića je u Ljubljani, jedanaest vrtića je iz manjih i seoskih sredina; omjer djece iz seoskih te gradskih sredina odgovara omjeru u cjelokupnoj slovenskoj populaciji. Kriterij za izbor obuhvaćene djece bila je starost, dozvola roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju i pozitivni rezultati ispitivanja urednog razvoja.

Ispitni materijal

TEP sadrži dvadeset zadataka (itema). Njihova zahtjevnost kreće se od 0.81 do 0.12. Među najlakšim zadacima bilo je prepoznavanje tiska iz okoline (prepoznavanje natpisa LEGO za Lego kocke, trgovina, slatkiša, do poznavanja dogovora u vezi s tiskom – smjer čitanja, početak i kraj priče, funkcija tiska; poznavanja slova, povezivanja slika i riječi, čitanja riječi i kratkih rečenica). Vrednovanje TEP-a bilo je objektivno jer su upute bile jasne, a mogućnost slučajnog odgovora vrlo mala. Kako bi dijete na pojedinom zadatku (itemu) postiglo jedan bod, moralo je riješiti više zadataka ili odgovoriti na direktno pitanje (što tu piše, što je to i slično). Na TEP-u su djeca mogla postići najviše 24 boda, za svaki zadatak po jedan bod, osim na jednom zadatku u kojem je bilo moguće postići četiri boda (broj pročitanih riječi u deset sekundi). Većem stupnju objektivnosti pridonosi i činjenica autoričina samostalnog ispitivanja (tj. sudjelovanja samo jednog ispitivača). Pouzdanost testa (Cronbachova alfa) je 0.876. Diskriminativnost testa je visoka, Fergusonova delta je 0.936. Nivo

ekonomičnosti je visok: upute za rješavanje su jednostavne, potreban je samo slikovni materijal, pojedino ispitivanje traje između 10 i 15 minuta.

Postupak

Kad su roditelji svojim potpisom odobrili sudjelovanje svoje djece, počeli smo s ispitivanjem. Najprije smo testirali motoriku i vizualno-motoričku integraciju, slijedilo je ispitivanje emergentne pismenosti te kasnije još dva ispitivanja. U jednom danu dijete je obavilo najviše jedno ispitivanje. Djeca su testirana s TEP-om individualno, u odvojenom prostoru vrtića.

Rezultati i rasprava

Zanimala nas je povezanost rezultata na TEP-u i nekih nezavisnih varijabli; spola, okoline, obrazovanja roditelja. Upotrijebili smo Pointbiserijalne koeficijente korelacije. Istraživanjem je bio obuhvaćen jednak broj dječaka i djevojčica, njihova prosječna starost bila je jednaka. Pointbiserijalni koeficijent korelacije je nizak, ali statistički značajan jer potvrđuje vrlo male razlike među spolovima. Razlike u postignutim rezultatima dječaka i djevojčica odražava sljedeće:

- 1) djevojčice imaju razvijenije jezične vještine. Bile su obuhvaćene vještine fonološke i jezične kompetencije, koje su povezane s ranim čitalačkim sposobnostima (tu smo pretpostavku potvrdili testom jezičnih sposobnosti).
- 2) djevojčice pokazuju veći interes za slova i aktivnosti vezane za čitanje i pisanje.

	R pb	2P
TEP	.167	.004

Da bismo mogli odgovoriti na istraživačko pitanje, kako je obrazovanje roditelja povezano s djetetovim rezultatima na TEP-u, upotrijebili smo Pearsonov koeficijent korelacije. Djecu obuhvaćenu istraživanjem podijelili smo u pet grupa, glede stupnja obrazovanja majke (završena osnovna škola, srednja škola, viša škola, visoka

škola i poslijediplomsko obrazovanje). Jednako su tako u pet grupa bila podijeljena djeca glede očeva obrazovanja. Oba korelacijska koeficijenta među postignutim rezultatima na TEP-u, kao i obrazovanje majke i oca statistički su značajni. Visina korelacijskih koeficijenata ukazuje na to da obrazovanje majke više utječe na rezultate TEP-a nego obrazovanje oca. Djeca roditelja sa završenom osnovnom školom postigla su manje bodova na TEP-u nego djeca roditelja sa srednjim obrazovanjem; ta djeca su postigla manje bodova na TEP-u nego djeca roditelja s višom školom, još više bodova od njih postigla su djeca roditelja s visokim obrazovanjem; djeca roditelja s poslijediplomskim obrazovanjem postigla su najviši broj bodova.

TEP	r	2P
Obrazovanje - otac	.304	.000
Obrazovanje - majka	.338	.000

Obrazovanje roditelja izabrali smo kao jedan pokazatelj socio-ekonomskog statusa (SES) obitelji u kojoj dijete živi.

Povezanost SES-a s emergentnom pismenošću i postignućima u čitanju proučavali su mnogi stručnjaci. Utvrdili su da su djeca iz nižeg SES-a najčešće u grupi s visokim rizikom kasnijih teškoća u čitanju (Dubrow, Ipolito, 1994.; Juel, Griffith, Gough, 1986.; Smith, Dixon, 1995). Roditelji nižeg SES-a postavljaju pismenost na niže mjesto ljestvice vrijednosti (Marvin, Miranda, 1993), što znači da oni sami manje čitaju i manje potiču djecu na aktivnosti vezane uz čitanje. Poznavanje slova i lošije razvijeni fonološki procesi prije polaska u školu češći su kod djece iz obitelji nižeg SES-a (Bowey, 1995.; Mac Lean i suradnici, 1987.; Raz, Bryant, 1990.; Lonigan, Whitehurst, 1998.; Jerman, 2000). Jednako tako ta djeca postižu niže rezultate na ispitivanjima jezičnih vještina (Juel i surad., 1986., Lonigan, Whitehurst, 1998). Sve navedeno dobri su prediktori kasnijih čitalačkih vještina u školi.

Brojni autori zaključuju da roditelji nižeg SES-a djeci rjeđe čitaju (Whitehurst i drugi, 1988.; Teale, 1986.; Feitelson i Goldstein, 1986.;

Adams, 1990.; Adams i drugi, 1998). Obitelji s nižim i višim SES-om razlikuju se i u načinu zajedničkog čitanja slikovnica, knjiga i drugog pisanog materijala. Roditelji nižeg SES-a za vrijeme čitanja knjige manje razgovaraju s djetetom nego roditelji višeg SES-a. Rjeđe postavljaju pitanja koja se odnose na pročitano i tako svojim ponašanjem ne potiču razvoj jezika u djece (Evans, Schmidt, 1991.; Heath, 1980.; Nino, 1980). Heath (1980) je utvrdio da roditelji srednjeg SES-a postavljaju svojoj djeci zahtjevnija pitanja (zašto), a roditelji nižeg SES-a u pravilu postavljaju manje zahtjevna pitanja (što i kad).

Latentna struktura TEP-a

Faktorskom analizom tražili smo latentnu strukturu TEP-a. U manifestnom prostoru sve su variable testa, a među njima svaka predstavlja jedan zadatak. Faktorsku analizu obavili smo po interaktivnoj metodi faktorizacije, a prije toga izveli smo cjelokupnu korelacijsku matricu između pojedinih zadataka TEP-a. Vrijednost indeksa Kaiser-Meyer-Olkinovog testa je 0.908, što je vrlo dobro polazište za faktorsku analizu. Bartlett test je značajan jer dokazuje da se korelacijska matrica bitno razlikuje od identične matrice.

Na temelju Lambda kriterija kod ekstrakcije dobili smo 5 faktora, koji objašnjavaju 61% varijance. Prvi faktor je opći i objašnjava više od trećine varijance (35%), četiri su specifična. Drugi faktor objašnjava približno 8% varijance, treći 7%, četvrti i peti približno 5%. Odabrali smo ortogonalnu rotaciju (varimax).

Prvi faktor je opći faktor početnog čitanja s dekodiranjem. Taj faktor objašnjava 35,3% varijance. Najviše projekcije ima na sljedećim varijablama:

- čitanje kraćih rečenica s razumijevanjem (TEP23),
- brzina čitanja (TEP24 - broj riječi, koje dijete pročita u deset sekundi),
- čitanje kraćih riječi bez slike (TEP22),
- uparivanje riječi i slike (TEP17 - sve riječi počinju istim prvim glasom, odnosno slovom i približno su jednako duge),
- rješavanje rebusa (TEP21- dijete mora spojiti

sliku i slovo ili slog, te novu riječ upariti s danim riječima na slici; npr. KRAVA – ta = KRAVATA),

- uparivanje - tri slike i tri slične riječi (TEP18),
- prepoznavanje riječi “telefon” između tri slične riječi (TEP19).

Tablica 1. Faktorska matrica - svi faktori

Faktor	Lambda	% var	Kum %
1	7.060	35.300	35.300
2	1.583	7.915	43.216
3	1.443	7.214	50.430
4	1.122	5.611	56.040
5	1.048	5.238	61.278
6	.896	4.480	65.758
7	.858	4.289	70.047
8	.752	3.758	73.805
9	.725	3.627	77.432
10	.705	3.526	80.958
11	.591	2.956	83.914
12	.539	2.694	86.608
13	.531	2.657	89.265
14	.440	2.200	91.465
15	.416	2.080	93.545
16	.392	1.962	95.507
17	.316	1.581	97.088
18	.243	1.214	98.302
19	.204	1.020	99.322
20	.136	.678	100.000

Tablica 2. Ortogonalna faktorska matrica – varimax rotacija

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
TEP23	.888	.000	.009	.008	-.003
TEP24	.885	.146	.104	.009	.000
TEP22	.785	.400	.008	.007	.000
TEP17	.592	.524	.151	.150	.180
TEP21	.582	.453	.149	.007	.004
TEP18	.549	.406	.004	-.134	.218
TEP19	.523	.498	.163	-.004	.105
TEP9	.148	.769	.192	.005	-.003
TEP13	.280	.728	.205	.154	.004
TEP20	.458	.715	.146	-.004	.002
TEP15	.255	.534	-.198	.181	-.163
TEP16	.481	.488	.137	-.114	.180
TEP8	.004	.007	.712	-.004	.176
TEP12	.123	.266	.684	.000	.009
TEP11	.218	-.007	.600	.304	-.231
TEP14	.123	.294	.357	.134	-.234
TEP7	.003	.002	.000	.783	.107
TEP6	-.002	.369	.218	.538	.003
TEP10	.005	.005	.109	.008	.839
TEP5	.204	-.008	-.006	.487	.556

Tablica 3. Transformirana faktorska matrica

Transformirana faktorska matrica					
Faktor	1	2	3	4	5
1	.707	.634	.268	.131	.097
2	-.319	-.073	.549	.644	.421
3	.409	-.362	-.552	.256	.575
4	.437	-.651	.549	-.280	-.069
5	.201	-.192	-.142	.651	-.691

Tablica 4. Matrica faktorskih koeficijenata

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
TEP5	.071	-.114	-.097	.309	.364
TEP6	-.158	.162	.045	.383	-.045
TEP7	-.022	-.029	-.070	.596	-.025
TEP8	-.053	-.077	.486	-.135	.138
TEP9	-.183	.355	.002	-.006	-.039
TEP10	-.063	.005	.048	-.060	.657
TEP11	.101	-.220	.393	.209	-.250
TEP12	-.071	.007	.430	-.094	.067
TEP13	-.119	.285	.001	.059	-.002
TEP14	-.042	.064	.187	.088	-.215
TEP15	-.034	.243	-.251	.155	-.166
TEP16	.050	.109	.004	-.160	.130
TEP17	.082	.082	-.023	.041	.086
TEP18	.111	.057	-.052	-.171	.158
TEP19	.069	.094	.012	-.098	.057
TEP20	-.023	.239	-.030	-.091	-.002
TEP21	.112	.046	-.005	.006	-.014
TEP22	.229	-.038	-.053	.014	-.065
TEP23	.375	-.248	-.001	.033	-.102
TEP24	.353	-.216	-.006	.033	-.082

Tablica 5. Matrica kovarijance među faktorima

Faktor	1	2	3	4	5
1	1.000	.000	.000	.000	.000
2	.000	1.000	.000	.000	.000
3	.000	.000	1.000	.000	.000
4	.000	.000	.000	1.000	.000
5	.000	.000	.000	.000	1.000

Faktor početnog čitanja s dekodiranjem ima visoke projekcije na varijablama koje odražavaju djetetovu sposobnost čitanja s dekodiranjem. Djeca koja postižu visoke vrijednosti na tom faktoru imaju osviješteno povezivanje slova i glasa, sposobna su spajati glasove u slogove i slogove u riječi. Tu sposobnost autori često nazivaju i "pravo" čitanje, odnosno čitanje s dekodiranjem. Dijete koje ima na tom faktoru visoke vrijednosti usvojilo je spoznaju o čitanju, zna što predstavljaju slova i poznaje abecedno pravilo. U modelu čitanja po stupnjevima po Challovij (1996) taj faktor možemo usporediti sa 1. stupnjem čitanja, a autorica ga naziva čitanje s dekodiranjem. Taj stupanj čitanja odgovara 2. i 3. stupnju modela Marsh i suradnika (1981). Isti autori 2. stupanj nazivaju diskriminativna mreža pogađanja. Za razliku od 1. stupnja po modelu

Challove, djetetu su u diskriminativnoj mreži pogađanja na raspolaganju i dodatna pomagala: oblik riječi, dužina riječi, zadnje slovo u riječi. Na 3. stupnju istog modela dijete je u stanju dekodirati i nove riječi te se počinje voditi po abecednom pravilu. Frithova (1986) je u svom modelu stupnjeva 2. stupanj nazvala stupanj slova. Na tom stupnju dijete shvaća vezu slovo-glas, što mu omogućava čitanje s dekodiranjem. U početku je djetetova pažnja usmjerena na prvo slovo, kasnije i na zadnje, glasovna analiza omogućava mu da počinje shvaćati iz kojih je elemenata sastavljena riječ – glasova i slogova.

Iako su uzorkom bila obuhvaćena predškolska djeca koja još ne poznaju školsko učenje čitanja, taj faktor objašnjava da neka djeca već u predškolskom periodu prelaze s emergentne pismenosti na čitanje s dekodiranjem.

Tablica 6. Latentna struktura TEP-a

Latentna struktura testa emergentne pismenosti				
1. faktor - 35%	2. faktor - 8%	3. faktor - 7%	4. faktor - 6%	5. faktor - 5%
Početno čitanje s dekodiranjem	Upoznavanje sa slovima	Spoznaja o tisku	Tisak iz šireg okruženja	Tisak iz užeg okruženja

Drugi faktor je specifičan, objašnjava 7,9% varijance, nazvali smo ga **Faktor upoznavanja sa slovima**. Taj faktor ima visoke projekcije na varijablama, koje izražavaju djetetovo poznavanje slova, početno povezivanje slova s glasovima i globalno prepoznavanje riječi, odnosno logografsko pogađanje.

Visoke projekcije tog faktora su na sljedećim varijablama:

- Imenovanje slova (TEP9 - dijete imenuje tri samoglasnika: a, i, e).
- Prepoznavanje riječi (TEP13 - tri riječi upariti sa slikama, riječi počinju različitim početnim slovima).
- Poznavanje slova abecede (TEP20 - dijete imenuje barem 80% velikih tiskanih slova).
- Između ponuđenih tiskanih riječi (3) prepoznaje riječ koja označava predmet na slici; sve tri riječi počinju istim slovom (TEP15).

- Prepoznavanje riječi - natpisa iz okoline - STOP, bez očite poznate veze i dodatnih pomagala, boje, vrste slova i slično (TEP16).

Dijete, koje na tom faktoru postiže visoke vrijednosti, poznaje većinu velikih tiskanih slova. Ukoliko na tom faktoru ima visoke projekcije, a niske na faktoru početnog čitanja s dekodiranjem, znači da je riječi tek počelo povezivati s glasovima, ali je više usredotočeno na početno slovo u riječi koje može povezati sa slikom, ako na raspolaganju ima i slikovni materijal. Ta strategija emergentne pismenosti odgovara pogađanju, koje je po modelu Marsha i suradnika, jezično pogađanje (1. stupanj čitanja) ili odgovara diskriminativnoj mreži pogađanja (2. stupanj). Dijete pročita riječ tako što si pomaže početnim slovom (TEP13) ili pročita natpis iz okoline koji je često viđalo, iako on nema dodatnih pomoćnih elemenata, primjerice boju i tip slova (TEP16).

Pored tih pomagala počinje upoznavati dužinu i zadnje slovo riječi (TEP15), iako još nije sposobno pročitati nove, odnosno nesmyslene riječi (neriječi). Riječi, dakle može prepoznati kad ima dodatna pomagala (slike) ili ako su to riječi s kojima se dijete često sreće (bez slika). Ako dijete ima visoke vrijednosti i na 1. faktoru (početno čitanje s dekodiranjem) znači da je zadatke TEP16, TEP15 i TEP13 pročitao s dekodiranjem; ako ima niske vrijednosti na 1. faktoru, iste zadatke riješilo je pogađanjem, pomažući si prepoznavanjem slova. To dokazuju i visoke projekcije navedenih varijabli na 1. faktoru. Varijabla TEP16 ima samo malo višu projekciju na 2. faktoru (razlika između projekcija na 1. i 2. faktoru je 0.007); tu riječ je dijete moglo prepoznati kao natpis iz okoline (bez pomagala) ili ju je pročitao dekodiranjem. U oba slučaja, uspješno riješen zadatak znači da dijete vrlo dobro poznaje slova (odnosno poznaje različite tipove slova). Ako još ne zna povezivati slova s glasovima, znači da jako dobro dugotrajno pamti simbole, a ta će mu sposobnost pomoći da brže nauči povezivati slova s glasovima. Ovi rezultati ukazuju i na značajnost spontane (neformalne) upotrebe vizualnog rječnika djece predškolskog uzrasta, štoviše ako znamo, da učenje globalnom metodom za učenje čitanja i pisanja nije praksa u slovenskim vrtićima. Velika je vjerojatnost da zadatak (TEP16) izražava prelazak na čitanje s dekodiranjem što pokazuju visoke projekcije obaju faktora. Veće razlike u projekcijama na oba faktora su u varijablama koje izražavaju prepoznavanje slova. Dijete može imenovati slovo, a da ne poznaje abecedno pravilo, ne razumije vezu između slova i glasa ili ne zna udružiti glasove i riječi; to može raditi samo ako ima visoku projekciju na 1. faktoru. Varijable koje imaju više projekcije na 1. faktoru, a istovremeno i na 2. faktoru su zadaci s dodatnim pomagala (slika), koji djetetu olakšavaju pogađanje po smislu (TEP17, TEP21, TEP18, TEP19). Visoke projekcije na 1. faktoru, a istovremeno niske na 2. imaju one varijable koje predstavljaju zadatke "čistog" čitanja s dekodiranjem i spajanja glasova bez dodatnih pomagala (TEP23, TEP24, TEP22).

Povezanost obaju faktora, faktora početnog čitanja s dekodiranjem i faktora poznavanja slova, pokazuje tanku granicu između poznavanja slova, povezivanja slova s glasovima i dekodiranja, a oba faktora objašnjavaju nezavisni izvori varijance. Nezavisnost izvora varijance i povezanost obaju faktora, što izražavaju visoke projekcije nekih varijabli, znači da je podjela na "čitanje" i "predčitanje = ništa" (Whitehurst, Lonigan, 1998) neopravdana i pojednostavljena.

Treći faktor je faktor spoznaja o tisku (concept of print): to je specifičan faktor, koji objašnjava 7,2% varijance. Taj faktor ima visoke projekcije na varijablama koje predstavljaju poznavanje pravila tiska, odnosno dogovora u vezi s tiskom i funkcijom tiska. Te varijable su:

- Dijete pokazuje smjer čitanja (TEP8).
- Pokaže gdje je početak, a gdje kraj priče (TEP12).
- Kaže što je na napisano na omotnici - adresa (TEP11).
- Potraži istu riječ u tekstu (TEP14).

Ti zadaci odgovaraju podtestu Poimovanje tiska, koji je Clay (1979) upotrijebila u svom dijagnostičkom upitniku emergentne pismenosti. Poznavanje dogovora u vezi s tiskom mnogi autori shvaćaju kao ključnu spoznaju u emergentnoj pismenosti, a to dokazuje i zastupljenost tih vještina u instrumentima za utvrđivanje emergentne pismenosti (Blodgett, Cooper, 1987.; Ball, 1993.; Reid, Hresko, Hammill, 1991).

Gunn i Simmons (2000) smatraju da izraz "spoznaja o tisku" sadrži više spoznaja o tisku, čitanju i pisanju. Svrstavamo ih u dvije grupe: poznavanje oblika i poznavanje funkcije tiska. U prvu grupu spadaju spoznaje o dogovorima u vezi s tiskom, a u drugu grupu - funkciju tiska - spada namjena i uporaba tiska. Hiebert (1988) navodi tvrdnje Lomaxa i McGee, da spoznaje o tisku nastupaju prije svjesnosti o grafičkim znakovima, slijedi fonološka svjesnost, sposobnost povezivanja slova i glasova i, kao posljednje, čitanje riječi. Ovi autori proučavali su razvoj čitanja u djece između treće i pete godine. Visoke vrijednosti na tom faktoru vjerojatno su povezane s čitanjem u domaćem okruženju, djetetovim

iskustvima s pismom i načinom zajedničkog čitanja. Adamsova (1998) smatra da možemo u svega nekoliko minuta svakog prvašića naučiti odgovoriti na pitanja koja obuhvaćaju njegove spoznaje o tisku. Po njenom mišljenju varijanca spoznaja o tisku sadrži mnogo više no poznavanje dogovora u vezi s tiskom: satove zajedničkog čitanja u naručju roditelja, baka i djedova te odgajatelja. Možda je to jedan od posrednih znakova veze između uspješnog učenja čitanja u školi i zajedničkog čitanja knjiga u domaćem okruženju prije polaska u školu. Takvu pretpostavku u ovom istraživanju nikako ne možemo dokazati, za to bi bili potrebni podaci o učestalosti i načinu zajedničkog čitanja roditelja i djece, a oni u našem sistemu varijabli nisu bili obuhvaćeni.

Brojna istraživanja stranih autora pokazuju da zajedničko čitanje utječe na emergentnu pismenost (Sulzby, 1985.; Bus i Ijzendoorn, 1988), djetetovo poimovanje tiska (Hyden, Fagen, 1987.; Shanahan i Hogan, 1983) i njegovu kasniju uspješnost u učenju čitanja (Durkin, 1966.; Mason, Blanton, 1971.; Walker, Kuerbitz, 1979.; Morrow, 1983.; Wells, 1985.; Clark, 1984.; Mason, 1990).

Četvrti faktor objašnjava 6,6% varijance, to je specifični **faktor tiska iz šireg okruženja**. Taj faktor ima visoke projekcije na dvjema varijablama:

- prepoznavanje natpisa trgovine (pokažemo dva natpisa trgovine, a dijete kaže gdje je to već vidjelo, odnosno što natpis predstavlja - TEP7),
- prepoznavanje, odnosno razlikovanje slova od drugih grafičkih simbola (TEP6).

Dijete koje ima visoke vrijednosti na tom faktoru, a niske na faktoru početnog čitanja s dekodiranjem, odnosno faktoru poznavanja slova i faktoru spoznaja o tisku, u fazi je razlikovanja pisma od drugih grafičkih simbola. To znači da dijete razumije kako poruku nosi pismo, a ne slika, te jednako tako razumije što su slova (razlikuje ih od brojeva i drugih znakova), razumije riječ "slova". Niske vrijednosti na 3. faktoru i visoke vrijednosti na 4. ukazuju na granicu između pre-

poznavanja tiska i poznavanja dogovora u vezi s tiskom.

Peti faktor objašnjava 5,2% varijance; to je **faktor tiska iz užeg okruženja**. Taj faktor ima visoke projekcije samo na dvjema varijablama, koje mjere prepoznavanje logotipa dječjih igračaka:

- Prepoznavanje logotipa jedne od dviju igračaka koje su omiljene djevojčicama (Barbie), odnosno dječacima (Action Man) – TEP10.
- Prepoznavanje logotipa Lego kocki (TEP5).

Oba zadatka izražavaju djetetovu sposobnost prepoznavanja pisma koje sadrži mnoge znakove za lakše povezivanje (boje i karakterističan tip slova). Obje varijable obuhvaćaju tisak iz djetetova neposrednog okruženja: obiteljskog doma, odnosno vrtića. Ta dva znaka s natpisima simboli su igračaka koje djeca obično upotrebljavaju i vole. Faktor tiska iz bližeg okruženja izražava djetetove prve kontakte s tiskom. Hellet (1999) kaže: "Dijete se s tiskom najprije susreće kod kuće, gdje je mnogo mogućnosti za njegovo upoznavanje" (Hallett, 1999.; str. 54). Na tom stupnju emergentne pismenosti odnosno kontakta s tiskom, dijete još uvijek ne zna da su slova simboli za glasove, tj. riječi. Na prvi pogled je iznenađujuće da taj faktor objašnjava nezavisan izvor varijance. Očekivali bismo da će 4. i 5. faktor objasniti isti izvor varijance jer 4. faktor ima visoke projekcije na dvije varijable tiska iz okoline. Bitna razlika među ta dva faktora je u tome da 4. faktor ima visoke projekcije i na varijabli - itemu - koja mjeri djetetovo poznavanje slova, odnosno njegovu mogućnost razlikovanja slova od drugih simbola (brojeva i sličnih grafičkih znakova). Varijabla TEP7 mjeri prepoznavanje natpisa trgovine. Zadaci TEP10 i TEP5 mjere djetetovo prepoznavanje pisma kao nositelja poruke. Prepoznavanje znaka trgovine svrstavamo u prepoznavanje tiska iz šire okoline (ne iz vrtića ili doma), što znači da dijete promatra znakove izvan svog bližeg okruženja, a oni ne predstavljaju igračke ili svakodnevne predmete. Dijete koje ima visoke vrijednosti na 5. faktoru i niske vrijednosti na svim drugim faktorima ne

razumije da su slova nosioci poruke ili ne razlikuje slova od drugih znakova. Oba faktora tiska iz okruženja odgovaraju logografskom stupnju razvoja čitanja, što je utvrdila Frithova (1986). Autorica naglašava značaj tiska iz okruženja koji obuhvaća velik broj riječi koje dijete na tom stupnju pročita. Ona objašnjava da dijete na tom stupnju može pročitati tisak iz okruženja ako je napisan poznatim karakterističnim slovima i kada su slova ispremiješana, a da poznate riječi ne prepoznaje ako su napisane drugačijim tipom slova. Goodman (1986) smatra da je jedan od temelja pismenosti upravo tisak iz okoline. Stručnjaci koji su proučavali povezanost poznavanja tiska iz okoline i kasnije uspješnosti u učenju čitanja, nisu našli značajnije povezanosti. Stahl i Murray (1993) utvrdili su da učenje prepoznavanja logotipa nije povezano s kasnijom sposobnošću prepoznavanja riječi. Suprotno tome Shaffer i McNinch (1995) utvrdili su razliku u prepoznavanju logotipa između predškolske djece iz grupe s rizikom školskog neuspjeha i njihovim vršnjacima iz grupe djece uspješne u učenju.

Bez obzira na različita stručna mišljenja o tisku iz okoline, upravo je ta kategorija često zastupana u instrumentariju za utvrđivanje emergentne pismenosti, namijenjenog djeci od treće godine nadalje. Period poznavanja tiska iz okoline je obično najraniji period poznavanja tiska, a nastupa prije poznavanja dogovora u vezi s tiskom i poznavanjem slova. Sedamdesetih godina nastala su prva istraživanja o poznavanju tiska iz okruženja. Prva takva istraživanja, kojima su bila obuhvaćena djeca mlađa od pet godina, obavili su Shaffer i McNinch (1995). Iako je osamdesetih prevladavao stav o predčitalačkim vještinama, neki su se stručnjaci bavili proučavanjem djetetova razumijevanja tiska iz okruženja (Goodal, 1984). Devedesetih je stvoreno nekoliko instrumenata koji su obuhvaćali i kategoriju tiska iz okruženja (Nutbrown, 1997.; Reid, Hresko, Hammil, 1991.; Hresko i suradnici, 1988.; Hresko i suradnici, 2000).



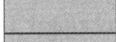


Latentna struktura TEP-a, omogućava oblikovanje više stupnjeva emergentne pismenosti, koje autori definiraju tek jednim ili dvama stupnjevi-

Tablica 7. Postignuća djece cjelokupnog uzorka na pojedinim itemima TEP-a

Deskriptivna statistika					
	N	Min	Max	M	SD
TEP5	294	0	1	,81	,39
TEP6	294	0	1	,78	,42
TEP7	294	0	1	,74	,44
TEP8	294	0	1	,62	,49
TEP9	294	0	1	,61	,49
TEP10	294	0	1	,79	,41
TEP11	294	0	1	,41	,49
TEP12	294	0	1	,37	,48
TEP13	294	0	1	,50	,50
TEP14	294	0	1	,66	,48
TEP15	294	0	1	,30	,46
TEP16	294	0	1	,40	,49
TEP17	294	0	1	,32	,47
TEP18	294	0	1	,18	,38
TEP19	294	0	1	,31	,46
TEP20	294	0	1	,40	,49
TEP21	294	0	1	,22	,42
TEP22	294	0	1	,23	,42
TEP23	294	0	1	,12	,33
TEP24	294	0	4	,44	1,05
TEPSUM	294	0	23	9,21	5,44

Tablica 8. Postignuća djece iz grupa sa i bez rizika teškoća u učenju čitanja u pojedinim itemima TEP-a

	1. skupina			2. skupina			t-test	df (stupnjevi (2-tailed) slobode)	Sig.
	Min	Max	M	Min	Max	M			
TEP5	0	1	.68	0	1	.94	-4,413	167	,000
TEP6	0	1	.55	0	1	.94	-6,403	167	,000
TEP7	0	1	.59	0	1	.88	-4,374	167	,000
TEP8	0	1	.37	0	1	.78	-5,745	167	,000
TEP9	0	1	.23	0	1	.95	-13,834	167	,000
TEP10	0	1	.62	0	1	.85	-3,428	167	,001
TEP11	0	1	.20	0	1	.58	-5,404	167	,000
TEP12	0	1	.00	0	1	.59	-8,445	167	,000
TEP13	0	1	.00	0	1	.89	-17,137	167	,000
TEP14	0	1	.40	0	1	.86	-7,079	167	,000
TEP15	0	1	.00	0	1	.58	-8,541	167	,000
TEP16	0	1	.10	0	1	.79	-12,447	167	,000
TEP17	0	0	.00	0	1	.78	-17,446	167	,000
TEP18	0	0	.00	0	1	.48	-8,986	167	,000
TEP19	0	1	.00	0	1	.68	-12,438	167	,000
TEP20	0	1	.00	0	1	.83	-15,372	167	,000
TEP21	0	0	.00	0	1	.60	-11,539	167	,000
TEP22	0	0	.00	0	1	.68	-13,563	167	,000
TEP23	0	0	.00	0	1	.43	-8,134	167	,000
TEP24	0	0	.00	0	4	1.47	-9,085	167	,000
TEPSUM	0	6	4.08	8	23	15.58	-22,611	167	,000

	1. faktor – faktor početnog čitanja sa dekodiranjem
	2. faktor – faktor upoznavanja sa slovima
	3. faktor – faktor spoznaja o tisku
	4. faktor – tisak iz šireg okruženja
	5. faktor – tisak iz užeg okruženja

ma. Podrobnija struktura stupnjeva koji obuhvaćaju više početnih stupnjeva, omogućuje dublje razumijevanje emergentne pismenosti i jasnije ukazuje na to da je razvoj pismenosti dugotrajan proces. Upravo zato nas je zanimalo što je za dijete starosti između pet i šest godina (malo prije polaska u školu) prosječan rezultat (Tablica 7), a što je pak rezultat s rizikom kasnijeg učenja čitanja, te kakav rezultat dijete svrstava u grupu bez rizika kasnijeg učenja čitanja (Tablica 8).

Razlike između grupe s rizikom i grupe bez rizika kasnijih teškoća u učenju čitanja (s obzirom na njihove rezultate na TEP-u)

Djecu obuhvaćenu istraživanjem svrstali smo u tri grupe s obzirom na postignute rezultate na TEP-u. Sirove rezultate pretvorili smo u T-vrijednosti (površinom z vrijednost na temelju normalne distribucije za svaku starosnu grupu). Usporedili smo dvije grupe djece: grupu s rizikom i grupu bez rizika kasnijih teškoća u učenju čitanja. Djecu smo u te dvije grupe razvrstali na

temelju odstupanja od prosječne vrijednosti za vjerojatnu grešku u mjerenju ($PE = \text{vjerojatna greška} = 0,6745 \times SD$); na taj način smo izdvojili 42,5% djece. U grupi djece s rizikom (1. grupa) bilo je 88 djece koja su imala rezultat za najmanje jednu vjerojatnu grešku manje od prosječnih vrijednosti. U grupi bez rizika (2. grupa) bilo je 81 dijete, a njihovi rezultati bili su više od jedne vjerojatne greške iznad prosječnih rezultata. U prvoj grupi bilo je 52,1% a u drugoj 47,9% djece. Broj djevojčica u grupi s rizikom bio je manji od broja dječaka (43,2% djevojčica i 61,7% dječaka u grupi s rizikom; u grupi bez rizika je 56,8% djevojčica i 38,3% dječaka). Razlike između grupa u varijabli obrazovanja majke bile su velike. Djeca čija majka ima osnovnoškolsko obrazovanje u 83,3% ulaze u grupu s rizikom, 16,7% takve djece u grupi je bez rizika. Sličan je omjer i između djece čije majke imaju poslijediplomsko obrazovanje (20% : 80%).

Imenovanje skupine djece sa i bez rizika kasnijih teškoća u učenju čitanja temeljimo na brojnim predikcijskim istraživanjima kojima je utvrđena značajna povezanost između poznavanja slova, spoznaja o tisku i drugim elementima emergentne pismenosti s kasnijim čitalačkim postignućima u školskoj dobi (detaljni pregled tih istraživanja navode Snow, Burns, Griffin; 1998).

U Tablici 8 prikazani su rezultati obiju grupa na svim itemima TEP (sirovi rezultati). Prezentna je i latentna struktura TEP-a. Ni jedno dijete iz grupe s rizikom nije riješilo niti jedan item, koji je obuhvaćen u faktoru ranog čitanja s dekodiranjem. Iznimka je jedino zadatak TEP19 (prepoznavanje natpisa TELEFON) koji je riješilo samo jedno dijete. Suprotno tome, te je zadatke riješilo više od polovine djece iz grupe bez rizika. Velik broj djece iz te grupe na najvišem je stupnju emergentne pismenosti i već znaju čitati riječi s dekodiranjem, a to nije uspjelo niti jednom djetetu iz rizične grupe. Djeca iz rizične grupe prepoznaju neke od natpisa iz šireg i užeg okruženja. Značajna razlika između grupa je u poznavanju slova (TEP20), što pokazuje značajnost tog prediktora za uspješnost ranog čitanja.

Djeca iz rizične grupe većinom nisu riješila niti jedan zadatak koji je obuhvaćen u faktoru poznavanja slova. Među tim zadacima 19% djece je pravilno imenovalo tri česta samoglasnika (a, i, e). Njihovo poznavanje dogovora u vezi s tiskom i poznavanje funkcije tiska vrlo je skromno, što može biti posljedica rjeđih susreta s tiskom i rjeđeg zajedničkog čitanja u krugu obitelji.

Većina djece iz rizične grupe je na početnom stupnju emergentne pismenosti. To znači da više od 60% te djece poznaje tisak iz užeg okruženja, a polovica poznaje i tisak iz šireg okruženja.

Zaključci

Dokazali smo povezanost spola i obrazovanja roditelja s postignućima djece na TEP-u (s koeficijentnom korelacijom). Komparacija postignuća dječaka i djevojčica i udio djece glede obrazovanja majke, pokazao je da je u grupi s rizikom kasnijih teškoća u učenju čitanja više dječaka nego djevojčica i više djece čije majke imaju niže obrazovanje.

Latentna struktura TEP-a omogućila nam je detaljniji uvid u emergentnu pismenost koja istovremeno ocrta razvojne razine, odnosno stupnjeve i u predškolskom razdoblju, iako većina autora modela stupnjeva, taj period obuhvaća samo jednim stupnjem. Dobili smo pet faktora: faktor početnog čitanja s dekodiranjem, faktor poznavanja slova, faktor spoznaja o tisku i dva faktora tiska iz okoline (tisak iz užeg i šireg okruženja). Djeca koja su se svrstala u grupu s rizikom kasnijih teškoća u učenju čitanja, bila su na stupnju poznavanja tiska iz okruženja. Postignuća djece iz grupe bez rizika bila su na stupnju početnog čitanja s dekodiranjem. Brojna razvojna istraživanja u svijetu pokazuju da su rezultati djece na području emergentne pismenosti najbolji prediktori kasnijeg razvoja čitanja. Predikcijsku vrijednost TEP-a utvrdilo bi longitudinalno praćenje djece u školskoj dobi. Latentna struktura testa TEP omogućila nam je empirijski uvid i spoznaju da je granica između konvencionalnog čitanja i početnog nekonvencionalnog

čitanja nejasna, što nikako ne može biti proces "sve ili ništa". Ovako ekonomičan i siguran test omogućuje pravovremenu intervenciju defektolo-

ga i logopeda u predškolskom razdoblju, odnosno u 1. razredu osnovne škole.

Literatura

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. U G. Reid. *Dyslexia, A practitioner's handbook*. New York, Chichester: Wiley.
- Adams, M.J., Treiman, R., Pressley, M. (1998). Reading, writing, and literacy. I.E. Sigel, K.A. Renninger (ur.) *Handbook of child psychology str. (275-353)*. New York: John Wiley.
- Ball, E.W. (1993). *Developmental Scoring for Invented Spellings*. U C.L. Goldsworthy. *Developmental reading disabilities: A language treatment approach*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Blodgett, E.G., & Cooper, E.B. (1987). *Analysis of the Language of Learning: The practical test of metalingustics*. U C.L. Goldsworthy. *Developmental reading disabilities: A language treatment approach*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Bowey, J.A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology* 87, 476-487.
- Bus, A, van Ijzendoorn, B. (1988). Mother-child interaction, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development* 59, 1262-1272.
- Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Clark, M.M. (1984). Literacy at home and at school: Insights from a study of young fluent readers. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction. Handbook of reading research, Volume III, (str. 563-586)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clay, M (1966). Emergent reading behavior. U G.J.Whitehurst, C.J.Lonigan, *Child development and emergent literacy, Child Development* 69(3), 848-872.
- Clay, M. (1979) *Stones*. U C. Nutbrown (1997). *Recognising early literacy development. Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dubow, E.F., & Ippolito, M.F. (1994). Effects of poverty and quality of the home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology* 23, 401-412.
- Duffy, G.G., Roehler, L.R. (1993). *Improving classroom reading instruction*. U S. Pečjak. *Osnove psihologije branja*.
- Durkin, D. (1966). Children who read early. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction. Handbook of reading research, Volume III, (563-586)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evans, M., Schmidt, F. (1991). Repeated maternal book reading with two children: Language normal and language impaired. U E. Hontz-Hockenberger, H. Goldstein, L. Siriani-Haas, *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. Topics in Early Childhood Special Education* 19, 15-27.

- Feitelson, D., Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. U I.E.Sigel, K.A. Renninger (ur.), *Handbook of child psychology* (str. 275-355). New York: Wiley.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. Pouziram po više autora: Pumphrey in Reason, 1991; Goldsworthy, 1996; Snow, Burns in Griffin, 1998; Reid, 1999.
- Goldsworthy, C.L. (1996). *Developmental reading disabilities: A language treatment approach*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Goodal, M.(1984). Can four years olds 'read' words in the environment? *Reading Teacher* 37(6), 478-482.
- Goodman, A.Y.(1986). Children coming to know literacy. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), *Handbook of reading research, Volume III*, (str.425-454). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunn, B.K., Simmons,C., Kameenui, E.J.(2000). Emergent literacy: Synthesis of the research. Retrieved. May 2004, from:
<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Hallet, E. (1999). Signs and symbols: environmental print. J.Marsh, E. Hallet (ur.) *Desirable literacies: Approaches to language and literacy in the early years* (str.52-67). London: Paul Chapman Publishing.
- Heath, S.B. (1980). The functions and uses of literacy. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction. Handbook of reading research, Volume III*, (str.563-586). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hiebert, E.H. (1988). The role of literacy experiences in early childhood program. U B. K. Gunn, C. Simmons, E.J. Kameenui. *Emergent literacy: Synthesis of the research*. Retrieved May 2004, from:
<http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech19.html>
- Hontz-Hockenberger, E., Goldstein, H., Sirianni Haas, L. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mother with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education* 19, 15-27.
- Hresko, W.P. (1988). TEWL – Test of Early Written language, U W.P. Hresko, D.K. Reid, D.D., Hammil, H.P. Ginsburg, A.J. Baroody, *Screening Children for Related Early educational Needs*. Austin: Pro-Ed.
- Hresko, W.P., Reid, D.K., Hammil, D.D., Ginsburg, H.P., Baroody, A.J. (1988). *SCREEN - Screening Children for Related Early educational Needs*. Austin: Pro-Ed.
- Hresko, W.P. (2000) YCAT – Young children's achievement test. *Catalog of professional testing resources*, July, 34 (4), 96.
- Hyden, H., Fagen, W. (1987). Keeping it in context: strategies for enhancing literacy awareness. U E. Hontz-Hockenberger, H. Goldstein, L. Siriani-Haas, *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. Topics in Early Childhood Special Education* 19,15-27.
- Jerman, J. (2000). *Ugotavljanje razvoja fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih, doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juel, C., Griffith, P.L. & Gough, P.B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology* 78, 243-255.
- Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D., Barr, R. (2000). *Handbook of reading research. Vol.III*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lonigan, C. J. (1994). Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review* 14, 303-323.
- Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 17, 265-292.

- MacLean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. U G.J. Whitehurst, C.J. Lonigan. *Child development and emergent literacy*, *Child Development* 69, 848-872.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental approach to reading acquisition. U K. Rayner, A. Pollatsek, *Psychology of reading*. Englewood Cliffs, New jersey: Prentice-Hall.
- Marvin, M., Miranda, P (1993). Home literacy experiences of preschoolers enrolled in Head Start and special education programs. U E. Hontz-Hockenberger, H. Goldstein, L. Siriani-Haas, *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES*. *Topics in Early Childhood Special Education* 19, 15-27.
- Mason, G. & Blanton, W (1971). Story content for beginning reading instruction. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction*. *Handbook of reading research*, Volume III, (str.563-586). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, J. (1990). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. U E. Hontz-Hockenberger, H. Goldstein, L. Siriani-Haas, *Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES*. *Topics in Early Childhood Special Education* 19, 15-27.
- Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction*. *Handbook of reading research*, Volume III, (str.563-586). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development* 51, 587-590.
- Nutbrown, C. (1997). *Recognizing early literacy development. Assessing children's achievements*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pečjak, S. (1999). *Osnova psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Razprave Filozofske fakultete.
- Pumfrey, P.D., Reason, R. (1995). *Specific learning difficulties (dyslexia), Challenges and responses*. London: Routledge.
- Raz, I.S., Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology* 8, 209-225.
- Rayner, K., Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood: Prentice-Hall International.
- Reid, G. (1999). *Dyslexia, A practitioner's handbook*. New York, Chichester: Wiley.
- Reid, D.K., Hresko, W.P., & Hammil, D.D. (1991). *Test of early reading ability – 2 (TERA-2)*. U C.L. Goldsworthy. *Developmental reading disabilities: A language treatment approach*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Shaffer, G.L., McNinch, G.H. (1995). Parents' perceptions of young children's print awareness of environmental print. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), *Handbook of reading research*, Volume III, (str. 425-454). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shanahan, T. & Hogan, V. (1983). Parent reading style and children's print awareness. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, *Literature-based reading instruction*. *Handbook of reading research*, Volume III, (str.563-586). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I.E., Renninger, K.A. (1998). *Handbook of child psychology*, I.E. Sigel, K.A. Renninger (ur.). New York: John Wiley.
- Smith, S.S., & Dixon, R.G. (1995). Literacy concepts of low- and middle-class four-year-olds children's acquisition entering preschool. *Journal of Educational Research* 88, 243-253.
- Snow, C.E., Burns, N.S., Griffin, P.G. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Stahl, S.A., Murray, B.A. (1993). Environmental print, phonemic awareness, letter recognition and word recognition. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), Handbook of reading research, Volume III, (str.425-454). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent abilities to read favorite storybooks: A developmental study. U C.L. Goldsworthy. Developmental reading disabilities: A language treatment approach. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), Handbook of reading research, Vol. III, (str.425-454). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. U M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (ur.). Handbook of reading research, Vol.III. (str. 425 - 454). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. U I.E.Sigel, K.A. Renninger (ur.), Handbook of child psychology (str. 275-355). NY: Wiley.
- Walker, G.H., & Kuerbitz, I.E. (1979). Reading to preschoolers as an aid to successful beginning reading. U M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R.Barr (ur.), L.Mandel-Morrow, L.B.Gambrell, Literature-based reading instruction. Handbook of reading research, Volume III (str.563-586). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, G. (1985). Language development in the preschool years. U G.J. Whitehurst, C.J. Lonigan. Child development and emergent literacy, Child Development 69, 848-872.
- Whitehurst, G.J., Falco, F., Lonigan, C.J., Fischal, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Manchaca, M.C., Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology 24, 552-559.
- Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1999), Getting ready to read: Emergent literacy and family literacy. Retrieved July 1999, from: www.whitehurst.sbs.sunysb.edu/pubs/eventchristopher.htm/

The latent structure of emergent literacy in children (aged 5 to 6)

Abstract

The research object of this study was emergent literacy. The sample included 297 children between 5 and 6 years of age. The test of emergent literacy for preschool children was constructed. Factor analysis extracted five factors: decoding skills, letter knowledge, concepts of print, street environmental print and home environmental print. Children who are at risk for future reading difficulties are able to recognize environmental print before school entry, children who are not at that risk, are able to read words and short sentences because of their decoding skills and letter knowledge. Compared with the second group more children from the first group are from families with low SES. The test of emergent literacy presents a way of identifying children who should receive services in order to prevent reading difficulties before formal reading instruction at school.

Key words: emergent literacy, risk factors for reading difficulties, concepts of print, reading stages;