

# Značaj obiteljskog čitalačkog okruženja u prevenciji teškoća čitanja / Importance of home literacy environment for prevention of reading difficulties

**doc. dr. sc. Valentina Martan**

Studij Logopedija, Sveučilište u Rijeci

[vmartan@uniri.hr](mailto:vmartan@uniri.hr)

*Pregledni rad / Review paper*

## **Sažetak**

Čitanje je složena kognitivna i jezična aktivnost koja se usvaja kroz sustavno poučavanje i podršku u školskom i obiteljskom okruženju. Cilj rada je analizirati ulogu obiteljskog čitalačkog okruženja u razvoju vještine čitanja. Obiteljske aktivnosti, poput zajedničkog čitanja, pristupa knjigama i razvoja pozitivnih stavova prema čitanju, ključne su za razvoj predvještina čitanja, uključujući fonološku svjesnost, rječničko znanje i jezične sposobnosti. Interaktivno čitanje, koje uključuje rasprave i povezivanje sadržaja s iskustvima, razvija interes za čitanje, kritičko mišljenje i samopouzdanje. Sustavnim poticanjem i razvojem djetetovog interesa za knjige i čitanje od najranije dobi utječe se na razvoj čitalačkih kompetencija i općenito pozitivnog stava prema čitanju te se mogu ublažiti potencijalne negativne posljedice teškoća čitanja na akademski i emocionalni razvoj djece.

**Ključne riječi:** obiteljsko čitalačko okruženje, teškoće čitanja, vještina čitanja

## **Abstract**

Reading is a complex cognitive and linguistic activity acquired through systematic teaching and support within the school and family environment. This paper aims to analyse the role of the home literacy environment in the development of reading skills. Family activities, such as shared reading, access to books, and fostering positive attitudes toward reading, are essential for developing pre-reading skills, including phonological awareness, vocabulary knowledge, and language skills. Interactive reading, which involves discussions and connecting the read content to personal experiences, enhances interest in reading, critical thinking, and self-confidence. Systematic encouragement and development of children's interest in books and reading from an early age supports the development of reading competences, fosters a positive attitude toward reading, and mitigates potential negative effects of reading difficulties on children's academic and emotional development.

**Keywords:** home literacy environment, reading difficulties, reading skills

## 1. Uvod

Čitanje i pisanje vještine su od temeljnog značaja za sva područja ljudskog života. Ove se vještine ubrajaju u najsloženije kognitivne i jezične djelatnosti, čije usvajanje zahtijeva sustavnu poduku, trud i dugotrajnu vježbu (Lakuš i Erdeljac, 2012; Peti-Stantić, 2019). Proces ovladavanja čitanjem u alfabetskim sustavima odvija se u više faza, počevši od prepoznavanja slova, preko dekodiranja riječi i rečenica, sve do integracije tih elemenata u smislene cjeline, uključujući sposobnost razumijevanja i kritičkog promišljanja o pročitanome (Grosman, 2010). Prema OECD-ovim i PISA istraživanjima, oko 20 % učenika ima ozbiljnih teškoća u ovladavanju čitanjem, što ukazuje na važnost ranog i sustavnog poticanja razvoja čitalačkih vještina (OECD, 2019). Otežano ovladavanje ovim vještinama vidljivo je već na samom početku obrazovanja te može imati i ozbiljne i dugoročne posljedice, ne samo na akademski uspjeh, već i na emocionalni i socijalni razvoj djece.

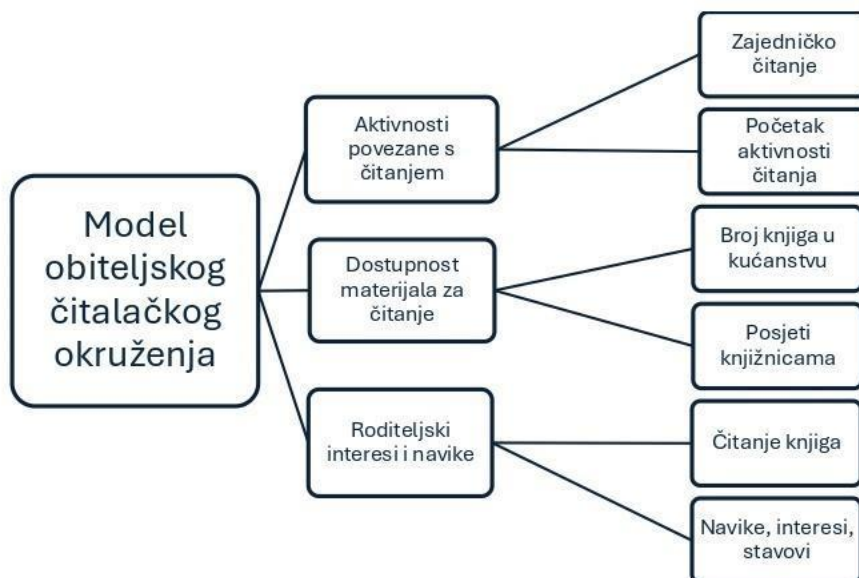
Iako formalna poduka čitanja i pisanja počinje ulaskom djeteta u obrazovni proces, već dugi niz godina sustavno se ističe uloga predvještina kao kritičnog pretkazatelja buduće uspješnosti u čitanju, ali i mogućih odstupanja (npr. Hogan, Catts and Little, 2005; Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019). Predvještine čitanja i pisanja obuhvaćaju niz osnovnih sposobnosti i vještina koje predstavljaju preduvjet za tečno ovladavanje procesima čitanja i pisanja (Scarborough, 2001), najčešće uključuju fonološku svjesnost, poznavanje rječnika, pripovjedne sposobnosti, interes za tisk i koncept tiska, imenovanje slova, radno pamćenje, vizualnu percepciju, grafomotoriku i pažnju (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Ove vještine ne podučavaju se formalno, već se razvijaju od najranije djetetove dobi u djetetovom obiteljskom okruženju. Obitelj, uz formalne odgojno-obrazovne ustanove, predstavlja ključan dio mikrosustava koji je izravno povezan s djetetovim ranim razvojem i obrazovnim napretkom. Upravo Bronfenbrennerov ekološki model ističe važnost bliskih interakcija i poticajnog okruženja, u kojemu obitelj ima nezamjenjivu ulogu u poticanju kognitivnog razvoja djece (Bronfenbrenner, 1979), uključujući oblikovanje djetetovih početnih predvještina, ali i interesa i motivacije prema čitanju.

Cilj je ovog rada analizirati ulogu obiteljskog čitalačkog okruženja u poticanju razvoja vještine čitanja i prevenciji nastanka teškoća čitanja. U radu će se prikazati rezultati prethodnih istraživanja o doprinosu različitih sastavnica obiteljskog čitalačkog okruženja, kao što su zajedničke formalne i neformalne aktivnosti čitanja, dostupnost knjiga i slikovnica te interesi, stavovi i navike roditelja, razvoju čitalačkih vještina djece.

## 2. Model obiteljskog čitalačkog okruženja

Obiteljsko čitalačko okruženje dio je kućnog okruženja koje omogućuje djeci dostupnost materijala za čitanje i doticaj s čitalačkim iskustvima, a obuhvaća sve aktivnosti povezane s čitanjem koje se odvijaju unutar obitelji (Burgess, Hecht and Lonigan, 2002). To je složen konstrukt koji obuhvaća različite resurse, aktivnosti i iskustva kojima se potiče čitanje i

razvijanje čitalačkih navika (Niklas and Schneider, 2020). Rana istraživanja u ovome području bila su ograničena samo na mjere učestalosti zajedničkih aktivnosti čitanja kod kuće (Esmaeeli, 2024). S ciljem šireg objašnjenja modela obiteljskog čitalačkog okruženja brojni autori analiziraju višedimenzionalne aspekte ovog složenog konstrukta (npr. Sénéchal et al., 1998; Sénéchal and LeFevre, 2002; Burgess, Hecht and Lonigan, 2002; Esmaeeli, 2024) te nastoje konceptualno odrediti, opisati i definirati sastavnice obiteljskog čitalačkog okruženja s ciljem dubljeg uvida u ulogu obitelji i interakcija u obiteljskom okruženju usmjerenih k poticanju čitanja. Jedan od prvih opisa dvodimenzionalnog aspekta obiteljskog čitalačkog modela daju Sénéchal i suradnici (1998), govoreći o formalnim i neformalnim obiteljskim čitalačkim aktivnostima, a proširuju ga drugi autori (npr. Esmaeeli, Lundetræ and Kyle, 2018; Esmaeeli, Kyle and Lundetræ 2019; Esmaeeli, Tellefsen and Rosell, 2024; Torppa et al., 2007). Slika 1. prikazuje Model obiteljskog čitalačkog okruženja autora Esmaeeli, Tellefsen i Rosell (2024).



**Slika 1.** Model obiteljskog čitalačkog okruženja (prilagođeno prema Esmaeeli, Tellefsen i Rosell, 2024)

Prema predloženoj modelu, obiteljsko čitalačko okruženje objedinjuje tri osnovna konstrukta: (1) obiteljske čitalačke aktivnosti, (2) dostupnost materijala za čitanje te (3) interese, navike i stavove roditelja prema čitanju.

Obiteljske čitalačke aktivnosti uključuju različita iskustva djece u aktivnostima čitanja i pisanja, od pasivne uloge u kojoj djeca promatraju roditelje kao modele u njihovim aktivnostima čitanja, preko zajedničkih interakcija roditelja i djece u aktivnostima čitanja pa sve do samostalnog izlaganja djece pisanome materijalu. Burgess, Hecht i Lonigan (2002) govore o aktivnom i pasivnom aspektu obiteljskog čitalačkog okruženja. Dok aktivni aspekt

obuhvaća aktivnosti u kojima roditelji izravno uključuju dijete, primjerice zajedničko čitanje knjiga i slikovnica, pasivni aspekt uključuje prilike koje roditelji pružaju djeci za susretanje s pisanim jezikom, kao što su kupovina dječjih knjiga, odlazak u knjižnice ili pružanje uzora djeci kroz prakticiranje osobnih aktivnosti čitanja u slobodno vrijeme. Autori navode da pasivni aspekt obiteljskog čitalačkog okruženja neizravno pomaže djeci obogatiti njihovo znanje, vještine i interes za pismenost putem dostupnih knjiga i drugih tiskovina u kućnom okruženju te promatranjem i doživljavanjem roditeljskog vrednovanja i sudjelovanja u aktivnostima čitanja (Burgess, Hecht and Lonigan, 2002).

Sénéchal i LeFevre (2002) razlikuju obiteljske čitalačke aktivnosti s obzirom na to kolika je pažnja usmjerena na sam tekst, odnosno obiteljske čitalačke aktivnosti dijele na formalne i neformalne. Formalne obiteljske čitalačke aktivnosti nazivaju se i aktivnostima povezanim s pisanim kodom (*code-related activities*), dok se neformalne nazivaju i aktivnostima povezanim sa značenjem (*meaning-related activities*) (Hindman et al., 2008). Formalne obiteljske čitalačke aktivnosti uključuju izravnu interakciju djece s pisanim jezikom, usmjerene su na značajke teksta, odnosno strukturirane oblike poučavanja čitanja, poput ciljanog podučavanja vještinama fonološke svjesnosti, učenja slova abecede i prve pokušaje čitanja i pisanja. Ove aktivnosti ne moraju nužno biti strogo strukturirane, već se često odvijaju kroz igru i višesjetilno iskustvo (npr. igre slovima, traženje određenog slova u riječima, poticanje djeteta da napiše određeno slovo u pijesku, „pisanje” slova po zraku, izrada slova od plastelina itd.). S druge strane, neformalne obiteljske čitalačke aktivnosti usmjerene su na značenje koje prenosi pisani jezik, a najčešće uključuju zajedničko čitanje priča i slikovnica te razgovor i raspravu roditelja i djece o pročitanom.

Istraživanja sustavno naglašavaju važnost uključivanja formalnih i neformalnih obiteljskih čitalačkih aktivnosti u svakodnevne obiteljske rutine, kako prije, tako i nakon početka formalnog obrazovanja. S obzirom na to da su dobro razvijene predvještine čitanja, osobito fonološka svjesnost, pouzdani pokazatelji kasnijeg uspjeha u čitanju, a bogat rječnik ključni prediktor razumijevanja pročitanog (Lonigan, Burgess and Anthony, 2008), obiteljsko čitalačko okruženje ima važnu ulogu u razvoju ovih vještina (Burgess, Hecht and Lonigan, 2002; Sénéchal and LeFevre, 2002, 2014). Burgess, Hecht i Lonigan (2002) utvrdili su da aktivno obiteljsko čitalačko okruženje značajnije doprinosi razvoju predvještina i vještina čitanja u usporedbi s pasivnim aspektom obiteljskog čitalačkog okruženja.

Formalne obiteljske čitalačke aktivnosti značajne su u predviđanju uspjeha u razvoju vještina rane pismenosti, uključujući fonološku svjesnost, svijest o tisku i poznavanje slova. Roditeljsko podučavanje specifičnih vještina rane pismenosti, poput prepoznavanja slova i čitanja jednostavnih riječi, izravno je povezano s dječjim znanjem slova u vrtiću te s razvojem vještina čitanja riječi tijekom početnih razreda osnovne škole (Hood, Conlon and Andrews, 2008; Sénéchal, 2006; Sénéchal and LeFevre, 2002). S druge strane, neformalne obiteljske čitalačke aktivnosti, poput zajedničkog čitanja djece i roditelja, pokazale su se značajnim za razvoj rječnika u vrtiću (Sénéchal, 2006; Sénéchal and LeFevre, 2002). Također, ove aktivnosti neizravno utječu na vještine čitanja u kasnijim razvojnim fazama putem medijacije vokabulara, i to u drugom (Hood, Conlon and Andrews, 2008), trećem (Sénéchal and LeFevre,

2002) i četvrtom razredu osnovne škole (Sénéchal, 2006). Zaključno, i formalne i neformalne obiteljske čitalačke aktivnosti imaju prediktivnu vrijednost za razvoj vještina čitanja i razumijevanja pročitano u kasnijim razdobljima obrazovanja (Sénéchal and LeFevre, 2002).

### **3. Interaktivno čitanje u obiteljskome okruženju**

Razvoj interesa djece prema tisku započinje spontano, obično oko prve godine djetetova života i povezan je s razinom izloženosti pisanim materijalima i ugodom koju ta iskustva pružaju. Na interes djeteta za tisak utječe djetetova okolina kroz redovite zajedničke aktivnosti čitanja i osiguranu dostupnost materijala za čitanje. Razumijevanje koncepta tiska kod djece ključan je poticajni čimbenik razvoja ranih preduvjeta za razvoj pismenosti i odnosi se na sposobnost prepoznavanja različitih oblika tiska u svakodnevnom životu i razumijevanja njegove funkcije. Kadaravek i Justice (2004) navode da ovaj konstrukt uključuje: (1) svjesnost o ispravnom slijedu čitanja knjige i načinu okretanja stranice, (2) prepoznavanje dijelova slikovnice ili knjige (razlikovanje prednje i stražnje korice, prepoznavanje naslova i autora), (3) razumijevanje povezanosti između ilustracija i pisanog teksta i (4) prepoznavanje osnovnih elemenata tiska (slova, riječi, razmaka između riječi, znakova interpunkcije).

Djeca razvijaju interes za tisak kroz dječje slikovnice koje predstavljaju jezično poticajan materijal s rječnikom koji je raznovrsniji i složeniji od onoga s kojim se dijete susreće u svakodnevnoj komunikaciji. Interaktivno čitanje od najranije dobi, u kojem su djeca i roditelji aktivni sudionici, smatra se najpoticajnijim oblikom zajedničkog čitanja. Za razliku od pasivnog slušanja roditelja kako čitaju, ovaj oblik čitalačke aktivnosti stavlja dijete u aktivnu ulogu. Roditelji uključuju djecu u proces čitanja postavljajući im pitanja o pročitanoj, razgovorom o sadržaju te povezivanjem priče s osobnim iskustvima djeteta. Tijekom interaktivnog čitanja dijete oblikuje značenje i rekonstruira sadržaj kroz složenu interakciju između sadržaja i popratnih slika i ilustracija, odnosno kombiniranjem jezičnog i vizualnog koda (Arizpe and Styles, 2003). Interaktivne čitalačke aktivnosti, poput postavljanja pitanja, rasprave o pročitanoj sadržaju i povezivanja s djetetovim iskustvima, razvijaju čitalačke vještine, potiču razvoj kritičkog mišljenja i jačaju emocionalnu povezanost između roditelja i djeteta (Mol and Bos, 2011). Upravo je jedan od ključnih aspekata interaktivnog čitanja postavljanje raznovrsnih otvorenih pitanja poput: „Što?“, „Zašto?“, „Kada?“ i „Gdje?“, koja potiču razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa i stvaranje logičnih poveznica između jezičnih informacija. Osim toga, postavljanje otvorenih pitanja, koja zahtijevaju proširene odgovore, potiče razvoj vještina pripovijedanja, bogati djetetov rječnik i poticaj je za proširivanje komunikacijskih interakcija između djeteta i odrasle osobe. Kroz takve aktivnosti djeca razvijaju samopouzdanje u izražavanju vlastitih misli. Izloženost djeteta složenijim jezičnim strukturama kroz aktivnosti zajedničkog čitanja bogati djetetov rječnik i ostale jezične sposobnosti te razvija kritičko mišljenje (Juel, 2005). Nadalje, interaktivne čitalačke aktivnosti utječu i na razvoj fonoloških vještina kod djece, uključujući sposobnost prepoznavanja rime, slogovne i fonemske svjesnosti (Cohrsen, Niklas and Tayler, 2015; Hamilton et al., 2016).

Roditelji koji ranije započnu sa zajedničkim čitalačkim aktivnostima sa svojom djecom nastavljaju s tom praksom češće, osobito u godini prije polaska u školu (Niklas and Schneider, 2014). Pojedina hrvatska istraživanja ukazuju da roditelji prosječno čitaju s djecom 17 minuta dnevno, a pokazalo se da stariji roditelji i oni s višim stupnjem obrazovanja provode te aktivnosti češće (Bukovčan, 2022).

#### **4. Dostupnost materijala za čitanje**

Dostupnost materijala za čitanje sljedeći je pokazatelj kvalitete obiteljskog čitalačkog okruženja. Najčešće se procjenjuje prema broju knjiga u kućanstvu i učestalosti posjećivanja knjižnica za djecu. Djeca koja odrastaju u okruženjima bogatim knjigama i tiskanim materijalima, kao i ona koja redovito posjećuju knjižnice, postižu bolje rezultate u čitanju, razvijaju pozitivnije stavove prema ovoj aktivnosti i imaju veće šanse za akademski uspjeh (Davidse et al., 2011; Melhuish et al., 2008). Prema istraživanju provedenom u Republici Hrvatskoj, trećina roditelja barem jednom mjesečno posjećuje knjižnicu sa svojom djecom (Bukovčan, 2022). Nadalje, broj knjiga koje djeca posjeduju povezan je s njihovim akademskim postignućima, posebno u domenama čitanja, aritmetičkih vještina i jezičnog razumijevanja (Pagel, 2016; Davidse et al., 2011; Melhuish et al., 2008; Niklas and Schneider, 2013). Važno je istaknuti da je povezanost između broja knjiga u kućanstvu i uspjeha u čitanju kauzalna. Djeca iz poticajnih čitalačkih okruženja ostvaruju veći napredak u razvoju govorenog i pisanog jezika. S napretkom u razvoju ovih vještina, djeca se sve aktivnije uključuju u aktivnosti čitanja te iskazuju potrebu za još bogatijim čitalačkim okruženjem (Mol and Bus, 2011).

#### **5. Roditeljski interesi, navike i stavovi prema čitanju**

Roditeljski pozitivni stavovi prema čitanju i njihove čitateljske navike povezani su s razvojem djetetovih navika, interesa i motivacije za čitanje (Dodici, Draper and Peterson, 2003; Walgermo, Frijters and Solheim, 2018). Roditeljski interes za čitanje predstavlja temelj za stvaranje poticajnog obiteljskog čitalačkog okruženja (Wiegel, Martin and Bennett, 2006). Isto tako, roditelji s visokim akademskim očekivanjima od svoje djece prije polaska u školu češće sudjeluju u formalnim i neformalnim aktivnostima za poticanje čitanja kod kuće (LeFevre, Polyzoi and Sénéchal, 2010; Kleemans et al., 2012). Osim toga, roditeljska uključenost u zajedničke aktivnosti čitanja s djecom, učestalost tih aktivnosti i njihova očekivanja od djece pozitivno su povezani s poznavanjem slova, razvojem vještina rane pismenosti te općenitim akademskim uspjehom (Martini i Sénéchal, 2012; Skwarchuk, Sowinski i LeFevre, 2014). Navedeni nalazi potvrđeni su i rezultatima istraživanja provedenih u Hrvatskoj koja upućuju na značajnu pozitivnu povezanost između poticajnog obiteljskog

čitalačkog okruženja i uspjeha djece iz predmeta Hrvatski jezik na kraju drugog razreda osnovne škole (Kotrla Topić i Penava Brekalo, 2023).

## **6. Emocionalna dobrobit od poticanja čitanja u obiteljskom okruženju**

Poznato je da zajedničko čitanje u obiteljskom okruženju donosi brojne prednosti koje se protežu na jezični, kognitivni i emocionalni razvoj djeteta. Najčešće se odvija u kontinuitetu, kroz dulje vremensko razdoblje, pružajući djetetu priliku za uspostavljanje svakodnevnih rutine i ponavljanje (Niklas and Schneider, 2013). Ove aktivnosti odvijaju se u fleksibilnim uvjetima, omogućujući roditeljima i djeci prilagodbu vremena i mjesta čitanja u skladu s djetetovim ritmom i potrebama. Na taj način stvara se opuštena i ugodna atmosfera koja smanjuje pritisak i omogućuje djetetu da čitanje percipira kao zabavnu i opuštajuću aktivnost (Grolig and Mahlke, 2020). Inicijativa za čitanje može doći i od samog djeteta, što dodatno razvija njegovu autonomiju i ukazuje na interes prema čitanju. Kada dijete samo zatraži čitanje, pokazuje želju za interakcijom s tekstom te razvija osobnu povezanost s čitalačkim aktivnostima, za koje je intrinzično motivirano (Gonzalez et al., 2017).

Osim jezičnih i kognitivnih dobrobiti, interaktivno čitanje doprinosi razvoju emocionalne povezanosti između djeteta i bliskih osoba, poput roditelja, braće i sestara te baka i djedova. Zajednički provedeno vrijeme u čitanju omogućuje djetetu da razvije pozitivan stav prema čitanju, povezujući ga s osjećajem sigurnosti i bliskosti. Roditeljska nedirektivnost, emocionalni ton i aktivna uključenost u zajedničkim aktivnostima čitanja pozitivno su povezani s razvojem djetetovog receptivnog rječnika i fonemske svjesnosti (Dodici, Draper and Peterson, 2003). Emocionalna povezanost koja nastaje tijekom zajedničkih čitalačkih aktivnosti dodatno utječe na djetetovu percepciju čitanja kao aktivnosti povezane sa sigurnošću, brigom i pažnjom (Grolig and Wilbert, 2021). Djeca koja imaju sigurnu privrženost s primarnim skrbnikom pažljivija su, uključenija i usmjerenija u zajedničkim aktivnostima čitanja (Bus and van Ijzendoorn, 2005; Clingenpeel and Pianta, 2007a,b).

## **7. Poticajno obiteljsko čitalačko okruženje kao zaštitni čimbenik u prevenciji teškoća čitanja**

Zajedničke aktivnosti čitanja u obiteljskom okruženju donose brojne dobrobiti za svu djecu, a istraživanja pokazuju da one djeluju i kao važan zaštitni čimbenik kod djece s genetskom predispozicijom za specifični poremećaj čitanja, odnosno disleksiju. Disleksija je specifični poremećaj učenja neurobiološkog podrijetla koji uključuje poteškoće s fonološkom obradom, dekodiranjem, prepoznavanjem riječi i razumijevanjem pročitane teksta (Ozernov-Palchik and Gaab, 2016; DSM-5, 2014). Premda genetski i neurobiološki čimbenici predstavljaju osnovu za razvoj disleksije, okolina može imati ključnu ulogu u ublažavanju i smanjenju negativnih posljedica teškoća na cjelokupan razvoj djeteta.

Poticajno obiteljsko čitalačko okruženje pokazalo se značajnijim prediktorom spremnosti za ovladavanje čitanja kod djece s rizikom za disleksiju od samog genetski predisponiranog rizika (Dilnot et al., 2017). Djeca s genetski predisponiranim rizikom za disleksiju koja su izložena učestalim čitalačkim aktivnostima unutar obitelji, poput čitanja slikovnica, postižu veći napredak u fonemskoj svjesnosti, premda se taj napredak često događa u nešto kasnijoj dobi u usporedbi s djecom urednog jezičnog razvoja zbog općeg kašnjenja u razvoju ove vještine (Hamilton et al., 2016). Kontinuirana podrška kroz zajedničke obiteljske aktivnosti čitanja, sve do osme godine djetetova života, ključna je za napredak u razumijevanju pročitano kod ove skupine djece, što je presudno za uspješno čitanje i prilagodbu zahtjevima školskog okruženja koji često nadilaze djetetove čitalačke sposobnosti (Torppa et al., 2022a, 2022b). Nadalje, roditeljske jezične vještine, osobito jezične vještine majki, imaju značajnu ulogu u razvoju čitalačkih vještina kod djece s disleksijom. Puglisi i suradnici (2017) pokazali su da majke s naprednijim jezičnim sposobnostima pružaju kvalitetniju podršku, olakšavajući djeci usvajanje čitanja. Uz to, zajedničko čitanje važno je za razvoj pozitivnih stavova prema čitanju, čime se smanjuju frustracija i osjećaj neuspjeha koji su često prisutni kod djece s disleksijom. Aktivno roditeljsko sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima potiče interes za čitanje i povećava zadovoljstvo pri čitanju. Snowling i Melby-Lervåg (2016) ističu da pozitivni stavovi roditelja prema čitanju, kao i njihova aktivna uključenost, mogu smanjiti osjećaj nelagode i povećati motivaciju djece koja se suočavaju s teškoćama čitanja.

## **8. Zaključak**

Razvoj interesa za knjige i čitanje započinje od najranije djetetove dobi u poticajnom obiteljskom čitateljskom okruženju, gdje se stvaraju temelji za razvoj ove vještine i njezinu samostalnu primjenu u akademskom okruženju i svakodnevnom životu. Sustavna izloženost djeteta pisanom materijalu kroz formalne i neformalne obiteljske čitateljske aktivnosti omogućuje razvoj predvještina koje su ključne za uspješno ovladavanje čitanjem, poput fonološke svjesnosti, poznavanja slova, razumijevanja koncepta tiska, razvoja rječnika i drugih jezičnih sposobnosti. Istodobno, emocionalna podrška roditelja kroz zajedničko čitanje dodatno jača djetetovo samopouzdanje i motivaciju. Osim toga, dostupnost knjiga i posjećivanje dječjih knjižnica omogućuju djeci stjecanje iskustava kroz interakciju s različitim pisanim materijalima. Za djecu s rizikom od teškoća čitanja, poticajno obiteljsko čitateljsko okruženje ima posebnu zaštitnu ulogu. Kontinuirana podrška roditelja dodatno olakšava savladavanje mogućih teškoća i izazova s kojima se ova djeca susreću, smanjuje frustraciju i povećava motivaciju za čitanje.

Zaključno, aktivnosti čitanja u obiteljskom okruženju nadilaze formalne okvire pripreme djece za ovladavanje čitanjem, djelujući kao dodatan poticaj djetetovom kognitivnom, jezičnom i emocionalnom razvoju. S obzirom na višestruke koristi, potrebno je poticati transdisciplinarnu suradnju stručnjaka, osobito logopeda, knjižničara i odgojno-obrazovnih djelatnika, kako bi se osvijestila važnost poticanja čitanja u obiteljskom kontekstu.



U tom smislu, uloga stručnjaka višestruko je značajna. Putem inkluzivnih i pristupačnih knjižnica važno je senzibilizirati roditelje o značaju poticanja čitanja od najranije dobi. Posebnu pozornost treba posvetiti roditeljima djece s razvojnim teškoćama, djece u riziku od teškoća čitanja te obiteljima iz manje poticajnih sredina. Takve osjetljive skupine potrebno je sustavno educirati kroz ciljane programe koji uključuju praktične radionice o pravilnom provođenju aktivnosti koje djeluju poticajno na ovladavanje vještinama čitanja i pisanja u obiteljskom okruženju. Na kraju, za djecu uključenu u logopedsku terapiju, nužno je osigurati savjetovanje roditelja o uključivanju terapijskih aktivnosti usmjerenih na razvoj predvještina i vještina čitanja i pisanja u svakodnevne obiteljske interaktivne čitalačke aktivnosti kako bi se dodatno razvijale njihove sposobnosti i lakše ostvarivali postavljeni terapijski ciljevi.

## Literatura

1. Arizpe, E. i Styles, M. (2003) *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge.
2. Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
3. Bukovčan, K. (2022) Čitanje djeci i čitanje s djecom kao temelj ranoga jezičnoga razvoja (Završni rad). Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:641515> [24.11.2024.]
4. Burgess, S. R., Hecht, S. A. i Lonigan, C. J. (2002) Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), str. 408–426. Dostupno na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.4.4> [24.11.2024.]
5. Bus, A. G. i van Ijzendoorn, M. H. (1995) Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), str. 998–1015. Dostupno na: <https://doi.org/10.2307/748200> [24.11.2024.]
6. Clingenpeel, B. T. i Pianta, R. C. (2007a). Mothers' sensitivity and book-reading interactions with first graders. *Early Education and Development*, 18(1), str. 1–22. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10409280701274345> [25.11.2024.]
7. Clingenpeel, E. i Pianta, R. (2007b) Parent-child relationships and children's early literacy development. *Early Education and Development*, 18(5), str. 707–725. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10409280701681892> [25.11.2024.]
8. Cohrssen, C., Niklas, F. i Tayler, C. (2015) "Is that what we do?" Using a conversation analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to teacher-child interactions during storybook reading in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), str. 361–382. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/1468798415577875> [24.11.2024.]

9. Davidse, N. J., de Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. i Swaab, H. (2011) Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, 24(4), str. 395–412. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9233-3> [24.11.2024.]
10. *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5* (2014) V. Jukić i G. Arbanas (ur.). Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Dilnot, J., Hamilton, L., Maughan, B. i Snowling, M. J. (2017) Child and environmental risk factors predicting readiness for learning in children at high risk of dyslexia. *Development and Psychopathology*, 29(1), str. 235–244. Dostupno na: <https://doi.org/10.1017/S0954579416000141> [23.11.2024.]
12. Dodici, B. J., Draper, D. C. i Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), str. 124–136. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/02711214030230030301> [20.11.2024.]
13. Esmaeeli, Z., Lundetræ, K. i Kyle, F. E. (2018) What can parents' self-report of reading difficulties tell us about their children's emergent literacy at school entry? *Dyslexia*, 24(1), str. 84–105. Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/dys.1571> [20.11.2024.]
14. Esmaeeli, Z., Kyle, F. E. i Lundetræ, K. (2019) Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing*, 32, str. 2375–2399.
15. Esmaeeli, S., Tellefsen, T. i Rosell, L. Y. (2024) A Model of the home literacy environment and family risk of reading difficulty in relation to children's preschool emergent literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), str. 3–15. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/00222194231195623> [24.11.2024.]
16. Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S. D., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M. i Simmons, L. (2017) Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(4), str. 794–821. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1223336> [24.11.2024.]
17. Grolig, L. i Mahlke, E. (2020) Home literacy environment and children's literacy-related development: Evidence from a three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 80, 101890. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890> [24.11.2024.]
18. Grolig, L. i Wilbert, J. (2021) Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 1234. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.01234> [20.11.2024.]
19. Grosman, M. (2010) *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
20. Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. i Snowling, M. J. (2016) The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), str. 401–419. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266> [24.11.2024.]

21. Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. i Morrison, F. J. (2008) Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), str. 330–350. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005> [24.11.2024.]
22. Hogan, T. P., Catts, H. W. i Little, T. D. (2005) The Relationship between phonological awareness and reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), str. 285–293. Dostupno na: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029)) [24.11.2024.]
23. Hood, M., Conlon, E. i Andrews, G. (2008) Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), str. 252–271. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252> [24.11.2024.]
24. Juel, C. (2005) Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 40(4), str. 396–407. Dostupno na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.3> [24.11.2024.]
25. Kaderavek, J. N. i Justice, L. M. (2004) Embedded-explicit emergent literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), str. 212–228. Dostupno na: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021)) [20.11.2024.]
26. Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. i Verhoeven, L. (2012) Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), str. 471–477. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.004>
27. Kotrla Topić, M. i Penava Brekalo, Z. (2023) Povezanost obiteljskog literarnog okruženja i jezičnih sposobnosti djeteta u predškolskoj dobi sa školskim uspjehom iz Hrvatskog jezika na kraju 2. razreda osnovne škole. U: Berbić Kolar, E., Marinić, I. i Čosić, K. (ur.). *Dijete i jezik danas: Čitanje u suvremenom okruženju: zbornik radova s X. međunarodnog znanstvenog skupa*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Str. 143–155.
28. Kuvač Kraljević, J. i Lenček, M. (2012) *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test)*. Zagreb: Naklada Slap.
29. Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. i Matešić, K. (2019) Phonological awareness and letter knowledge: Indicators of early literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education*, 21(4), str. 1263–1293.
30. Lakuš, M. i Erdeljac, V. (2012) Uspjeh u nastavnim predmetima hrvatskome jeziku i matematici kod učenika s disleksijom. *Govor*, 29(2), str. 97–119.
31. LeFevre, J.-A., Polyzoi, E. i Sénéchal, M. (2010) Pathways to success in school: The role of formal and informal literacy environments. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), str. 246–256. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.003> [20.11.2024.]
32. Lonigan, C. J., Burgess, S. R. i Anthony, J. L. (2008) Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal

- study. *Developmental Psychology*, 44(4), str. 850–868. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.850> [20.11.2024.]
33. Martini, F. i Sénéchal, M. (2012) Learning literacy: The importance of parental influences in early years. *Educational Psychology Review*, 24(2), str. 225–244. Dostupno na: <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9185-0> [20.11.2024.]
  34. Melhuish, E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. i Taggart, B. (2008) Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), str. 95–114. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x> [20.11.2024.]
  35. Mol, S. E. i Bus, A. G. (2011) To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), str. 267–296. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/a0021890> [21.11.2024.]
  36. Niklas, F. i Schneider, W. (2013) Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), str. 40–50. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001> [26.11.2024.]
  37. Niklas, F. i Schneider, W. (2020) The Home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 562867. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562867> [20.11.2024.]
  38. OECD. (2019) *PISA 2018 results: What students know and can do*. OECD Publishing. Dostupno na: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> [21.11.2024.]
  39. Ozernov-Palchik, O. i Gaab, N. (2016) Tackling the 'dyslexia paradox': Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(2), str. 156–176. Dostupno na: <https://doi.org/10.1002/wcs.1383> [20.11.2024.]
  40. Pagel, J. (2016) Home literacy environment and its effects on literacy development. *Educational Psychology*, 36(1), str. 56–72. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.920079> [20.11.2024.]
  41. Peti-Stantić, A. (2019) *Čitanjem do (spo)razumijevanja: Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Naklada Ljevak.
  42. Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G. i Snowling, M. J. (2017) The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), str. 498–514. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660> [20.11.2024.]
  43. Scarborough, H. A. (2001) Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. U Neuman, S. B. and Dickinson, D. K. (Ur.), *Handbook of early literacy research*, str. 97–110. New York, SAD: Guilford Press.
  44. Sénéchal, M. (2006) Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), str. 59–87. Dostupno na: [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4) [18.11.2024.]

45. Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M. i Daley, K. E. (1998) Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), str. 96–116. Dostupno na: <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5> [20.11.2024.]
46. Sénéchal, M. i LeFevre, J.-A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), str. 445–460. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417> [20.11.2024.]
47. Sénéchal, M. i LeFevre, J.-A. (2012) Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Early Education and Development*, 23(3), str. 424–444. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.576401> [18.11.2024.]
48. Sénéchal, M. i LeFevre, J.-A. (2014) Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), str. 1552–1568. Dostupno na: <https://doi.org/10.1111/cdev.12222> [18.11.2024.]
49. Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C. i LeFevre, J.-A. (2014) Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121, str. 63–84. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.00> [18.11.2024.]
50. Snowling, M. J. i Melby-Lervåg, M. (2016) Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), str. 498–561. Dostupno na: <https://doi.org/10.1037/bul0000037> [20.11.2024.]
51. Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppänen, P. H. T., Puolakanaho, A. i Lyytinen, H. (2007) Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 11(2), str. 73–103. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/10888430709336554> [18.11.2024.]
52. Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E. i Lyytinen, H. (2022) Parental beliefs, children's interest, and learning to read: A longitudinal study in the early years. *Reading and Writing*, 35, str. 517–540. [21.11.2024.]
53. Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. i Lyytinen, H. (2022) Predicting delayed letter knowledge development and its relation to early reading skills. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 44–60. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/00222194211013531> [18.11.2024.]
54. Walgermo, B. R., Frijters, J. C. i Solheim, O. J. (2018) Early childhood predictors of later reading comprehension performance: A longitudinal study. *Educational Psychology*, 38(5), str. 611–629. Dostupno na: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1390077> [18.11.2024.]
55. Weigel, D. J., Martin, S. S. i Bennett, K. K. (2006) Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), str. 191–211. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/1468798406066444> [18.11.2024.]