

ადრეული წიგნიერების გავლენა კითხვის ათვისებაზე¹

ელენე გოცირიძე

ფსიქოლოგიის ბაკალავრი, თსუ ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტი

Influence of Early Literacy Practices on Reading Acquisition

Elene Gotsiridze

BA in Psychology, TSU, Faculty of Psychology and Education



¹ „ფსიქოლოგია და განათლების მეცნიერებები“ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის ოფიციალური ელექტრონული სტუდენტური ჟურნალია.

აბსტრაქტი

წინამდებარე კვლევის მიზანია, აჩვენოს, თუ რა მნიშვნელობა აქვს სკოლამდელი ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებულ აქტივობას, კერძოდ, მშობელთან ერთად წიგნის კითხვას, კითხვის ათვისების პროცესში. კვლევაში მონაწილეობდა დაწყებითი კლასის (პირველიდან მეოთხე კლასამდე) 452 მოსწავლე. გავზომეთ მათ მიერ სიტყვების წაკითხვისა და მოთხრობიდან აზრის გამოტანის უნარი. ვვარაუდობდით, რომ ბავშვები, ვისაც სკოლამდელ ასაკში მშობელთან ერთად კითხვის გამოცდილება ჰქონდა, უფრო მეტ სიტყვას წაიკითხავდნენ და უკეთესი შედეგები ექნებოდათ ტექსტის გააზრებაში. აღმოჩნდა, რომ პირველ კლასში უფრო მეტი სიტყვა მოქნილად იმ ბავშვებმა წაიკითხეს, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში არ ჰქონია მშობელთან ერთად კითხვის გამოცდილება, ხოლო მეორე კლასში - ამ ბავშვებმა უფრო მაღალი ქულები მიიღეს ტექსტის ძირითადი აზრის წვდომაში. ამასთან ერთად, მეორე კლასში ბავშვებმა, რომლებიც დღეში საშუალოდ ერთ საათზე ნაკლებ დროს ატარებდნენ მშობელთან ერთად კითხვაში, უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს მოქნილად, ვიდრე ბავშვებმა, რომლებიც ერთ საათზე მეტს ატარებდნენ იგივე აქტივობებში. კვლევაში შემოთავაზებულია მიღებული შედეგების რამდენიმე შესაძლო ახსნა.

საკვანძო სიტყვები: ადრეული წიგნიერება, კითხვის ათვისება, ბავშვთან ერთად კითხვა.

Abstract

The aim of this study was to determine how literacy activities (shared reading with the parent) in the preschool age influences the process of reading acquisition. The participants were 452 elementary school pupils (first to fourth grades). We measured their ability to read words of different difficulty and comprehend the plot of a short story. Our hypothesis was that the children who had experienced shared reading with the parent in the preschool age, would read more words and have higher scores in the text comprehension task than the children who didn't have such experience. We have found that the first-grade children, who didn't have the experience in shared reading, read more words fluently than the children of the same age who did have such experience. The children in the second grade without shared reading experience scored higher in the text comprehension task. Moreover, children in the second grade, whose parents read to them for less than an hour per day read more words fluently than the children of the same age, whose parents read to them for more than an hour per day. There were no significant differences in third and fourth grades. The effect of socio-economic status of the family was also insignificant. We offer a few possible explanations for such results.

Key words: early literacy, reading acquisition, shared reading

შესავალი

კვლევები გვიჩვენებს, რომ სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობები, მაგალითად, ბავშვისათვის ასოების წერის სწავლება, ასოების დასახელებებისა და ანბანის სწავლება, დადებით გავლენას ახდენს ბავშვის მიერ კითხვის ათვისებაზე, ლექსის განვითარებასა და აკადემიურ მოსწრებაზე (Haney & Hill, 2004). წინამდებარე კვლევაში განხილული იქნება წიგნიერებასთან დაკავშირებული ერთ-ერთი აქტივობის, კერძოდ, მშობლის მიერ სკოლამდელ ასაკში ბავშვისათვის წიგნის წაკითხვის, გავლენა კითხვის ათვისებაზე. მხედველობაში არ არის მიღებული ე.წ. მოლაპარაკე წიგნები (იხ. ქვემოთ), ან ბავშვის მიერ დამოუკიდებლად კითხვა და წიგნში სურათების თვალთვლა.

წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობები იყოფა ორ კატეგორიად: ფორმალურ და არაფორმალურ აქტივობებად. არაფორმალური აქტივობების დროს მშობლისა და ბავშვის ყურადღება მახვილდება წაკითხულის შინაარსის გააზრებაზე, ხოლო ფორმალური აქტივობების დროს - ყურადღება ფოკუსირებულია თვითონ ნაწერზე, ასოების ფორმაზე და მათი დასახელებების სწავლებაზე (Phillips, Norris, & Anderson, 2008). მშობლის მიერ ბავშვისათვის წიგნის წაკითხვა უმეტეს შემთხვევებში არის არაფორმალური, რადგან მშობლები ცდილობენ, ბავშვს გააგებინონ შინაარსი და არა – ასწავლონ ასოები (Sénéchal & LeFevre, 2002). შესაბამისად, ამ კვლევაში ჩვენთვის მნიშვნელოვანია წიგნიერებასთან დაკავშირებული არაფორმალური აქტივობების გავლენა კითხვის ათვისებაზე.

წიგნიერებასთან დაკავშირებული უნარები

ემერგენტული წიგნიერების მიდგომის მიხედვით, კითხვა არის კონტინუუმი, რომლის საფუძვლებიც ბავშვობაში უნდა ვეძებოთ. ამ მიდგომის თანახმად, არ არსებობს ცხადი ხაზი კითხვის ცოდნასა და უცოდინრობას შორის. ემერგენტული წიგნიერების პერსპექტივიდან, მკვლევრები წიგნიერებასთან დაკავშირებულ ქცევებს სკოლამდელ პერიოდშიც ეძებენ და აღიქვამენ მათ, როგორც წიგნიერების მნიშვნელოვან და ლეგიტიმურ ასპექტებს (Whitehurst & Lonigan, 1998).

ემერგენტული წიგნიერება, როგორც მიდგომა, მოიცავს უნარებს, ცოდნასა და დამოკიდებულებას, რომლებიც საჭიროა ჰქონდეს ბავშვს, სანამ კითხვის ათვისებას დაიწყებს, და მოიცავს იმ გარემოს, რომელიც ხელს უწყობს ამ უნარების განვითარებას. შესაბამისად, ამ მიდგომის მომხრეები სკოლამდელი ასაკის ბავშვის წიგნიერებით მდიდარ სოციალურ გარემოში არსებობას უჭერენ მხარს (Whitehurst & Lonigan, 1998).

კითხვის ათვისებისათვის საჭირო ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი უნარია ფონოლოგიური ცნობიერება, რომელიც, სხვა ფაქტორებთან ერთად, არის ემერგენტული წიგნიერების ერთ-ერთი კომპონენტი. ფონოლოგიური ცნობიერება არის მეტაკოგნიტური უნარი, რომელიც ეხმარება ადამიანს, ერთმანეთისაგან გამოარჩიოს ბგერები, დაიმახსოვროს ისინი და მოახდინოს ბგერებით მანიპულირება, დაითვალოს მარცვლები ბგერაში, ან სიტყვები წინადადებაში, შეძლოს იმის გარჩევა, ირითმება თუ არა ორი სიტყვა და ა.შ. (Stanovich, 1994).

დადებითი კავშირი ფონოლოგიურ ცნობიერებასა და წიგნიერებას შორის გამოვლენილია საქართველოში ჩატარებულ კვლევაშიც (ზირაქაშვილი, 2018). ეს იმას გულისხმობს, რომ ქართულად წერა-კითხვის ათვისებაში ფონოლოგიური ცნობიერება მნიშვნელოვანი უნარია.

ერთ-ერთი კვლევის თანახმად, მშობლების მიერ ბავშვისათვის წაკითხვა დადებით გავლენას ახდენს მათ ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე (Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005). ეს კვლევა ჩატარებული იყო გარკვეული ენობრივი დარღვევების მქონე ბავშვებზე, თუმცა სხვა ლონგიტუდურმა კვლევამ ასევე აჩვენა, რომ ერთად კითხვა პოზიტიურადაა დაკავშირებული ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებასთან სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში (Burgess, 1997).

ფონოლოგიური ცნობიერების განვითარებაში ბავშვებს ეხმარება წიგნები, რომლებშიც ყურადღება რითმებზეა გამახვილებული (ლექსები) (Han & Neuharth-Pritchett, 2014).

ერთად კითხვა ავითარებს ასევე ემერგენტული წიგნიერების სხვა კომპონენტებსაც. კვლევებმა აჩვენა, რომ ბავშვები ერთად კითხვის პროგრამის გავლის შემდეგ მნიშვნელოვან გაუმჯობესებას აჩვენებდნენ ისეთ კომპონენტებში, როგორცაა ანბანისა და ნაწერის კონცეპტის² ცოდნა და გარემოში არსებული წარწერების ცნობა (იმ სიტყვების, რომლებიც მათ წიგნებში ეწერა). თუმცა ამ კვლევაშიც ეფექტი მაშინ იყო ყველაზე დიდი, როცა მშობლები ნაწერზე უმახვილებდნენ ბავშვებს ყურადღებას, რაც ერთად კითხვისას იშვიათია მშობლისათვის მიცემული კონკრეტული მითითების გარეშე (Pullen & Justice, 2003).

ზემოთ მოყვანილი კვლევებიდან გამომდინარე, შეგვიძლია ვიფიქროთ, რომ თუ ერთად კითხვას ასეთი ეფექტები აქვს ემერგენტული წიგნიერების კომპონენტებზე, მაშინ ის მნიშვნელოვანია კითხვის ათვისების პროცესში.

კითხვისადმი ინტერესი

არსებობს იმის მხარდამჭერი მონაცემები, რომ ნაწერთან ურთიერთობა წიგნიერების ჩამოყალიბების მამოძრავებელი ძალაა. იქნება ეს ასობის სწავლება თუ უბრალოდ კითხვისადმი ინტერესის განვითარება (Mol & Bus, 2011).

ერთ-ერთ კვლევაში შენიშნეს, რომ ბავშვები მათი საყვარელი წიგნების მშობლის მიერ რამდენჯერმე წაკითხვის შემდეგ იწყებენ ე.წ. ფსევდოკითხვას (Teale, 1981). მათ ხელში უჭირავთ წიგნი და ყვებიან ისტორიას წიგნის ილუსტრაციების მიხედვით. რაც უფრო ხშირად ისმენენ ამ ისტორიას, მით უფრო უახლოვდება მათი მონაცემი ნაწერს და გარკვეული დროის შემდეგ უკვე ტექსტს თითო აკოლებენ, რითიც უვითარდებათ მხედველობითი ლექსიკა (იგულისხმება ვიზუალურად დამახსოვრებული სიტყვების მარაგი – sight vocabulary) (Teale, 1981).

² გულისხმობს ცოდნას, რომ ნაწერი ტექსტი შეიცავს კონკრეტულ ამბავს თუ ისტორიას და რომ მისი წაკითხვა მარცხნიდან მარჯვნივ, ზემოდან ქვემოთ ხდება.

არაერთი სხვა კვლევა უჭერს მხარს ამ პრაქტიკებს, მაგალითად, ერთ-ერთ კვლევაში მონაწილე ბავშვებს, რომლებიც ცუდი მკითხველები იყვნენ სკოლაში, სკოლამდელ ასაკში წიგნებთან და კითხვასთან დაკავშირებული უფრო ნაკლები გამოცდილება ჰქონდათ, ვიდრე – კარგ მკითხველებს (Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991).

ერთად კითხვას შეუძლია სხვადასხვა ტიპის სარგებლის მოტანა ბავშვებისთვის: აქედან ორი არის არაპირდაპირი და გავლენას ახდენს ზოგად ენობრივ უნარებზე, დანარჩენი ორი კი უფრო პირდაპირია (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994).

პირველი აღწერილი გავლენაა სხვადასხვა სიტყვის მნიშვნელობების სწავლა და კომპლექსური გრამატიკული ფორმების გაგება. წიგნის ენა განსხვავდება ყოველდღიური, სამეტყველო ენისაგან, მოიცავს უფრო მეტ აღწერით სიტყვებს (ზედსართავ სახელებს) და უფრო კომპლექსურ გრამატიკულ ფორმებს. შესაბამისად, ბავშვები, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში წიგნებს უკითხავენ, სწავლობენ ახალი სიტყვების მნიშვნელობებს და უვითარდებთ უნარი, რომ გაიგონ უფრო ვრცელი, კომპლექსური წინადადებები (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994).

ამასთან ერთად, ბავშვებს ერთად კითხვის პროცესში უვითარდებთ ლექსიკა. ახალ სიტყვათა მარაგის ათვისება წიგნის წაკითხვის პროცესში ხდება ავტომატურად, შემთხვევითად (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994). კვლევაში გამოჩნდა, რომ წიგნის განმეორებითი წაკითხვა ბავშვისათვის და წაკითხვის შემდეგ მასზე დისკუსია ყველაზე ოპტიმალური გზაა მათი სიტყვათა მარაგის გასაფართოებლად (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994).

სიტყვათა მარაგის განვითარება მშობლის მიერ წიგნის კითხვის შედეგად ნაჩვენებია ასევე კვლევაში, სადაც გამოვლინდა, რომ ერთი წლის ასაკში ერთად კითხვა დაკავშირებული იყო სამი წლის ასაკში უფრო მდიდარ ლექსიკასთან (Jimenez, et al., 2020).

ადრეულ ასაკში წიგნებთან ურთიერთობა ამზადებს ბავშვებს სკოლისათვის. კერძოდ, წიგნების ენის სამეტყველო ენისაგან ზემოთ ხსენებული განსხვავებების გამო, დაწყებით კლასებში ზოგიერთ ბავშვს უჭირს წიგნის ენაზე ტრანზიცია, რომელიც უფრო მეტად სპეციფიკურია, ვიდრე – სასაუბრო და უფრო მეტი ინფორმაციის სიტყვებით გადაცემა ხდება საჭირო, ვიდრე - საუბრისას (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994). ზოგიერთი მკვლევრის აზრით, სკოლამდელ ასაკში ბავშვებისათვის იმ წიგნების წაკითხვა, რომლებიც სამეტყველო და ლიტერატურულ ენას შორის შუალედურ ენას იყენებს, ეხმარება ბავშვებს ამ ტრანზიციამში (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994).

თუმცა, მიუხედავად იმისა, რომ წიგნის კითხვა უფრო ამარტივებს სკოლაში კითხვის დაწყებას, ბავშვის ასაკის მატებასთან ერთად ეს ეფექტი სუსტდება. იგულისხმება, რომ სკოლაში წიგნიერებაზე ორიენტირებული გარემო და ბავშვის მიერ დამოუკიდებელი კითხვა აკომპენსირებს ადრეულ გამოცდილებას და ამიტომ, რაც უფრო კომპეტენტური მკითხველი (conventional reader) ხდება ბავშვი, მით უფრო იკლებს ადრეული გამოცდილებების ეფექტი (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995) .

განსხვავებები კითხვის პროცესში

გასათვალისწინებელია ის, თუ კონკრეტულად რა ხდება წიგნის კითხვის პროცესში მშობელსა და შვილს შორის. რამდენიმე კვლევის შედეგად აღმოჩენილია, რომ უმეტეს შემთხვევაში, ბავშვების ყურადღება გამახვილებულია ილუსტრაციებზე და არა ნაწერზე, რაც სავარაუდოა, რომ არ ეხმარება მათ კითხვის ათვისებაში (Phillips, Norris, & Anderson, 2008).

კიდევ ერთ კვლევაში გამოჩნდა, რომ ბავშვები ძალიან ცოტა ხნით უყურებენ ნაწერს ფურცელზე, როცა მათ უკითხავენ, იმისგან დამოუკიდებლად, თუ ტექსტის როგორი განლაგება ან ილუსტრაციაა თითო გვერდზე (Evans & Saint-Aubin, 2005). ნაწერზე ბავშვის ყურადღების გამახვილებაში მშობლებს შეიძლება ისეთი წიგნები დაეხმაროს, როგორცაა ანბანის წიგნები, ასობის გასაფერადებელი წიგნები და ა.შ. (Han & Neuharth-Pritchett, 2014).

ასევე აღმოჩენილია, რომ ის, თუ როგორ უკითხავენ მშობლები თავის შვილებს, თვისებრივად განსხვავდება ერთმანეთისაგან. ერთ-ერთ კვლევაში, რომელშიც რამდენიმე დედისა და შვილის წყვილი მონაწილეობდა, აკვირდებოდნენ დედების მიერ გამოყენებულ სტრატეგიებს, რითიც ავტორები გვაწვდიან ყველაზე ოპტიმალური სტრატეგიის შესახებ ინფორმაციას. მათი აზრით, კითხვის სტილი, რომელსაც ყველაზე მეტი სარგებელი მოაქვს ბავშვისათვის არის ციკლური, ანუ ბავშვი აქტიურადაა ჩართული კითხვის პროცესში და დედასა და ბავშვს შორის მუდმივად მიმდინარეობს ვერბალური ინტერაქცია (Teale, 1981).

ციკლური, ანუ დიალოგური კითხვა მოიცავს შემდეგ საფეხურებს:

1. მშობელი ბავშვს უსვამს შეკითხვებს, სანამ დაიწყებენ წიგნის კითხვას, რათა მოამზადოს კითხვისათვის;
2. კითხვის პროცესში კომენტარებით წაკითხულის შინაარსს უკავშირებს ბავშვის გამოცდილებას;
3. იყენებს პოზიტიურ განმტკიცებას და ბავშვს აწვდის უკუკავშირის მის პასუხებსა და კომენტარებზე;
4. წაკითხვის შემდეგ უსვამს კითხვებს.

დიალოგური კითხვისას მშობელი წაკითხულის შინაარსს უკავშირებს ბავშვის ემოციურ გამოცდილებას და პარალელურად ავლებს წაკითხულის შინაარსსა და ბავშვის წარსულს შორის. ისტორიის საკუთარ გამოცდილებასთან დაკავშირება უადვილებს ბავშვს ამ ისტორიის გაგებას (Teale, 1981).

მსგავსი კითხვის სტილი ეხმარება ბავშვს კითხვისადმი მზაობისათვის საჭირო უნარების განვითარებაში. ერთ-ერთმა კვლევამ აჩვენა, რომ დიალოგური კითხვა იწვევს მნიშვნელოვან ცვლილებებს სკოლამდელი ასაკის ენობრივ უნარებში ყველაზე მნიშვნელოვანი ფაქტორი დიალოგურ კითხვაში კი არის როლების ცვლილება, ბავშვი ამ შემთხვევაში სწავლობს, რომ იყოს ერთ-ერთი მთხრობელი და არა – პასიური მსმენელი (Whitehurst & Lonigan, 1998).

ზოგიერთი ავტორის თანახმად, დიალოგური კითხვა შეიძლება არ იყოს აუცილებელი კომპონენტი ყველა ასაკის ბავშვთან. მაგალითად, უმცროსი ასაკის

ბავშვებს დიალოგური კითხვა უფრო ეხმარება ნარატივის სტრუქტურისა და ტექსტის დეტალების გაგებაში, ხოლო ხუთი წლის ბავშვები ამას დიალოგური კითხვის გარეშე ახერხებენ (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Michnick-Golinkoff, & Fuller-Collins, 2013). შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ უფროსი ასაკის ბავშვები ერთად კითხვისაგან იმ შემთხვევაშიც იღებენ სარგებელს, თუ მშობლები დიალოგური კითხვის პრინციპების გამოყენების გარეშე უკითხავენ. ეს შეიძლება იმითაც იყოს განპირობებული, რომ უფროსი ასაკის ბავშვებს უკვე აქვთ გარკვეული კითხვის უნარები და ეს აქტივობა მათთვის ნაცნობია.

დიალოგური კითხვის პრინციპების გამოყენება რთულდება მაშინ, როცა მშობლები შვილებს ელექტრონულ წიგნებს³ უკითხავენ. ამ წიგნების აუდიო მახასიათებლები მშობელსა და შვილს შორის ინტერაქციას ხელს უშლის, შესაბამისად, თითქმის შეუძლებელი ხდება დიალოგური კითხვის პრინციპების გამოყენება (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Michnick-Golinkoff, & Fuller-Collins, 2013).

იმ კვლევების უმეტესობა, რომელიც ამბობს, რომ ერთად კითხვა და კითხვის ათვისება არაა ერთმანეთთან დაკავშირებული, დაფუძნებულია იმაზე, რომ მშობლები არ იყენებენ დიალოგური კითხვის პრინციპებს. ბავშვის პასიური მსმენელის როლში ყოფნა შეიძლება დაეხმაროს მას, განავითაროს ინტერესი და დადებითი დამოკიდებულება კითხვისადმი, თუმცა იმისათვის, რომ წიგნიერებასთან დაკავშირებული აქტივობები კითხვის ათვისებაში დაეხმაროს, საჭიროა მათი პროცესში აქტიურად ჩართვა და სიტყვების დამარცვლის სწავლება, რიცხვებისა და ასოების დასახელებების სწავლება და ა.შ. (Teale, 1981). თუმცა არსებობს კვლევები, რომლებიც საწინააღმდეგოს ამტკიცებენ: კითხვის სხვა სტილის შემთხვევაშიც კი ჩანს ერთად კითხვის პოზიტიური გავლენა ბავშვის უნარებზე. კვლევაში, რომელშიც მშობლებს დაურიგეს ე.წ. პატარა წიგნები,⁴ საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, უკეთესი შედეგები აჩვენეს წლის ბოლოს ემერგენტული წიგნიერების რამდენიმე კომპონენტში: კერძოდ, სიტყვების ცოდნა, სიტყვების ასო-ასო დამარცვლა და მეორე კვლევაში უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს, ვიდრე – საკონტროლო ჯგუფის ბავშვებმა (Whitehurst & Lonigan, 1998).

კვლევები ასევე აჩვენებენ, რომ ერთად კითხვა ბავშვებს ეხმარება იმის გააზრებაში, რომ ნაწერი მნიშვნელოვანია და ის შეგვიძლია ბგერებად გადავაქციოთ. ამასთან ერთად, თუ კითხვის პროცესი ბავშვისათვის სასიამოვნო და საინტერესოა, ისინი იწყებენ მშობლების იმიტაციას და მოჩვენებითად წიგნის კითხვას (რაც ემერგენტული წიგნიერების ერთ-ერთი კომპონენტია). ეს ხელს უწყობს მათში თვითრეგულაციისა და თვითკორექციის ჩამოყალიბებას და შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ, უფრო მეტი ალბათობით, მეტ ინტერესს უვითარებს კითხვისადმი (Teale, 1981).

კითხვისადმი ინტერესთან დაკავშირებით საინტერესო მიგნებაა მეორეკლასელებზე ჩატარებულ კვლევაში. ამ კვლევის თანახმად, ბავშვისა და მშობლის

³ ელექტრონულ წიგნებში იგულისხმება საბავშვო ლიტერატურის გამოცემები ხმოვანი ილუსტრაციებით ან დილაკებით, რომლებიც დაჭერისას მუსიკას უკრავს, ე.წ. მოლაპარაკე წიგნები.

⁴ იგულისხმება საბავშვო წიგნები რომლებიც დაწერილია მარტივი ენით, აქვს ილუსტრაციები და განმეორებადი (repetitive) ტექსტი.

ერთად კითხვის სიხშირე დაკავშირებული იყო არა იმდენად მშობლის კითხვის მიმართ დამოკიდებულებაზე, არამედ – უშუალოდ ბავშვების ინტერესებზე (Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991).

ზოგიერთ კვლევაში ჩანს, რომ მშობლებს შეუძლიათ გავლენა მოახდინონ ბავშვის კითხვისადმი ინტერესზე. მკვლევრებმა ერთი ჯგუფის მშობლებს ასწავლეს სტრატეგიები, რომლითაც ბავშვის წიგნით დაინტერესება იქნებოდა შესაძლებელი და, საკონტროლო ჯგუფთან შედარებით, ამ ჩარევის შემდეგ ბავშვები უფრო მეტად იყვნენ ერთად კითხვით დაინტერესებული. ეს ეფექტი, მშობლების მიერ მოწოდებული ინფორმაციის თანახმად, ხანგრძლივი გამოდგა და ოთხ კვირამდე გაგრძელდა (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). კიდევ ერთი რეკომენდაცია იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ დავაინტერესოთ დაბალი მოტივაციის მქონე ბავშვი ერთად კითხვაში, გვეუბნება, რომ თავდაპირველად ისეთი წიგნები ავირჩიოთ, რომლებიც დაკავშირებულია ბავშვისათვის საინტერესო თემებთან (Han & Neuharth-Pritchett, 2014).

წიგნის კითხვის ხანგრძლივობა

რაც შეეხება იმას, თუ ერთად კითხვის რა ხანგრძლივობაა ბავშვებისათვის ყველაზე ოპტიმალური, ამ თემასთან დაკავშირებით ნაკლებადაა ჩატარებული კვლევები.⁵ ერთ-ერთი კვლევა, რომელიც ფოკუსირებულია ერთად კითხვაზე საკლასო ოთახში, მხოლოდ იმას გვეუბნება, რომ ბავშვებს საკუთარ წინარე გამოცდილებაზე დაყრდნობით სხვადასხვა საჭიროება აქვთ და იმისათვის, რომ დავადგინოთ, თუ რამდენი ხანი წავუკითხოთ თითოეულ ბავშვს, უნდა გავითვალისწინოთ, თუ რას გვაძლევს კონკრეტულ მომენტში წაკითვა და სხვანაირად როგორ შეგვეძლებოდა დროის გამოყენება (Lane & Wright, 2007).

ამრიგად, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ სკოლამდელ ასაკში მშობლის მიერ ბავშვისათვის წიგნების წაკითხვა გავლენას ახდენს ბავშვის ემერგენტული წიგნიერების უნარების განვითარებაზე. კერძოდ, კვლევებით დასტურდება, რომ ერთად კითხვა გავლენას ახდენს ფონოლოგიურ ცნობიერებაზე (Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; Burgess, 1997), ანბანის ცოდნასა და ნაწერის კონცეპტის ცოდნაზე (Pullen & Justice, 2003). ეს სამივე კრიტერიუმი გავლენას ახდენს დაწყებით კლასებში კითხვის ათვისებაზე. შესაბამისად, სკოლამდელ ასაკში კითხვას გარკვეული წვლილი შეაქვს დაწყებით კლასებში კითხვის ათვისებაზე (Teale, 1981). ერთად კითხვის ეფექტზე შესაძლებელია გავლენას ახდენდეს ისეთი ცვლადები, როგორცაა, მაგალითად, ბავშვის ინტერესი კითხვის მიმართ (Scarborough, Dobrich, & Hager, 1991).

კვლევის მნიშვნელობა

იმის კვლევა, თუ რა გავლენას ახდენს ადრეულ ასაკში მშობლის მიერ ბავშვისათვის წიგნის წაკითხვა, შეიძლება დაგვეხმაროს პირველ კლასში კითხვის ათვისების პროგრამის მოდიფიკაციაში. თუ ადრეულ ასაკში წაკითხვა ხელს უწყობს სკოლამდელ ასაკში კითხვის ათვისებას, მაშინ პირველ კლასში მოსწავლეების ნაწილს

⁵ მხოლოდ განხილულ კვლევებზე დაყრდნობით შეგვიძლია ამის თქმა.

უკვე აქვს ემერგენტული წიგნიერების გარკვეული უნარები, შესაბამისად, მათთვის სხვანაირი ინსტრუქციები იქნება საჭირო და არა ისეთი, როგორსაც იმ ბავშვებს ვაძლევთ, ვისაც ეს უნარები ჯერ არ აქვს.

გარდა ამისა, თუ ერთად კითხვის კონკრეტული ინტერაქციების მნიშვნელობასა და გავლენას გავიგებთ კითხვის ათვისებაზე, შესაძლებელი იქნება მასწავლებლებისათვის ინსტრუქციების მიცემა, რომ წაუკითხონ ბავშვებს საბავშვო ლიტერატურა გაკვეთილის დროს და გამოიყენონ პრინციპები, რომლებიც ეხმარებათ მოსწავლეებს წიგნიერების უნარების განვითარებაში. ამით ბავშვებს დავეხმარებით არა მარტო ემერგენტული წიგნიერების კომპონენტების განვითარებაში, არამედ – განვუვითარებთ კითხვის მიმართ ინტერესს, ეს ორივე კი დაეხმარება მათ კითხვის ათვისებაში. მსგავსი პრაქტიკებით ასევე შევძლებთ შევამციროთ სხვაობა იმ ბავშვებს შორის, რომლებსაც უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში და რომლებსაც არ უკითხავდნენ.

ჰიპოთეზები

წინამდებარე კვლევა, როგორც უკვე ითქვა, ფოკუსირდება მშობლის მიერ ბავშვისათვის წიგნების წაკითხვაზე. კვლევის ჰიპოთეზაა, რომ მშობლის მიერ წაკითხვა დადებითად იქნება დაკავშირებული ბავშვის მიერ პირველ და მეორე კლასებში წაკითხული სიტყვების რაოდენობასთან, ხოლო მეორე კლასში – მოთხრობასთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხების გაცემასთან. მესამე და მეოთხე კლასებში ეფექტი იქნება შემცირებული, რადგან იგულისხმება, რომ მესამე-მეოთხე კლასებში ბავშვები უკვე კომპეტენტური მკითხველები არიან და ადრეული გამოცდილების ეფექტი გადაფარული იქნება სკოლაში მიღებული ცოდნითა და გამოცდილებით (როგორც ეს ნაჩვენებია კვლევაში, Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995).

რაც შეეხება კითხვის ხანგრძლივობას, მოსალოდნელია, რომ ბავშვები, რომელთა მშობლებიც დღეში ერთ საათზე ნაკლებ დროს უთმობდნენ კითხვას, მეტ სიტყვას წაიკითხავენ ჯამურად და მოქნილად წაკითხული სიტყვებიც უფრო მეტი ექნებათ პირველ და მეორე კლასებში, ვიდრე - ბავშვები, რომლებსაც უფრო დიდხანს უკითხავდნენ. გარდა ამისა, მეორე კლასში მოთხრობის შემდგომ კითხვებზე გაცემულ პასუხებში მიღებული ქულები უფრო მაღალი იქნება იმ ბავშვებისთვის, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ. სავარაუდოა, რომ ბავშვები, ვისაც ერთ საათზე მეტხანს უკითხავდნენ, ამ აქტივობას არ აღიქვამდნენ სიამოვნების წყაროდ⁶ და, ამის გამო, ერთად კითხვას ნაკლები გავლენა ექნებოდა წიგნიერების უნარების განვითარებაზე.

მეთოდოლოგია

კვლევის მონაწილეები

კვლევაში მონაწილეობდნენ თბილისისა და ხაშურის საჯარო და კერძო სკოლების დაწყებითი კლასის მოსწავლეები. შემთხვევითად იქნენ შერჩეული მოსწავლეები

⁶ თუმცა ამის მხარდამჭერი კვლევები არ გვაქვს.

პირველიდან მეოთხე კლასის ჩათვლით. ყველა მონაწილე იყო ტიპიური განვითარების მქონე და არ აღენიშნებოდა კოგნიტური ან ქცევითი დარღვევები. მონაწილეობდა სულ 452 ბავშვი. აქედან პირველი კლასის მოსწავლე იყო 89, მეორე კლასის – 123, მესამე კლასის – 122 და მეოთხე კლასის – 118. გამოკითხულთა 80% (365 ბავშვი) იყო საჯარო სკოლიდან, ხოლო 20% (87 ბავშვი) – კერძო. მონაწილეებიდან 224 გოგონა იყო და 228 – ბიჭი.

საკვლევი ინსტრუმენტი

კვლევაში გამოვიყენეთ საკვლევი ინსტრუმენტი, რომლის ადაპტირებაშიც მონაწილეობდნენ თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის სტუდენტები 2018-2019 სასწავლო წლის გაზაფხულის სემესტრში კვლევითი ნაშრომის კურსის ფარგლებში. ინსტრუმენტი შედგებოდა სამი ნაწილისაგან. პირველი ნაწილი მოიცავდა სირთულის მიხედვით მარტივიდან რთულისაკენ დალაგებულ 58 სიტყვას. სირთულე გამოითვალა შემდეგი ფორმულით:

$$1X \text{ თანხმობების რაოდენობა} + 1X \text{ თანხმობების თანხვედრა} + 0,5X \\ \text{დახურული მარცვალი}$$

სიტყვებში ასოების რაოდენობა იცვლებოდა 2-დან 18-მდე, ხოლო სიტყვების სირთულე კი – 0-დან 17-მდე. სიტყვები დაწერილი იყო Sylfaen-ით, 14 ზომის შრიფტითა და 3-ერთეულიანი დაშორებით. რაც შეეხება მათ შინაარსს, გამოყენებული იყო როგორც სულიერი (დედა, ჯამბაზი), ისე – უსულო არსებები (კედელი, მარმარილო). გამოყენებული იყო ასევე ზედსართავი სახელებიც (ბრჭყვიალა) და აბსტრაქტული სახელებიც (შთაბეჭდილება). სკალას აქვს კარგი შინაგანი შეთანხმებულობა, კრონბახის ალფა კოეფიციენტით 0.92.

შემდეგ ნაწილში მოცემული იყო იაკობ გოგებაშვილის ადაპტირებული მოთხრობა „დილის მზის სხივები“. ისიც დაწერილი იყო Sylfaen-ით, 16 ზომის შრიფტით და შედგებოდა 63 სიტყვისგან. ტექსტის შემდგომ დასმული 6 კითხვა (რომელსაც მკვლევარი კითხულობდა ხმამაღლა) ზომავდა ტექსტის გააზრების დონეს. ეს კითხვები იყო: „1. რას ნიშნავს მზე ამოვიდა და სხივები მოჰფინა დედამიწას? 2. ვის დაეცა პირველი სხივი? 3. საით გაიქცა ბაჭია გაღვიძების შემდეგ? 4. რას ნიშნავს სხივმა სახეზე მიუალერსა ტექსტის მიხედვით? 5. როგორია ბიჭი? 6. რას გვასწავლის ეს მოთხრობა?“

ორი კითხვა ეხებოდა ფაქტობრივი მასალის დამახსოვრებას (მეორე და მესამე), ორი – გადატანითი მნიშვნელობით ნათქვამის გაგების უნარს (პირველი და მეოთხე), და ორი – ტექსტიდან აზრის გამოტანის უნარს (მეხუთე და მეექვსე).

მეოთხე ნაწილში კი გამოვიყენეთ ვექსლერის VI სუბტესტი, რათა განგვესაზღვრა ბავშვების ხანმოკლე სმენითი მეხსიერების მოცულობა.

პროცედურა

საველე სამუშაოებში მონაწილეობდა თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიისა და განათლების მეცნიერებათა ფაკულტეტის 11 მეოთხეკურსელი სტუდენტი. თითოეული სკოლის დირექტორთან გასაუბრებისა და მათგან ნებართვის მიღების შემდეგ, შემთხვევითად შერჩეული ბავშვების მშობლები ეცნობოდნენ ინფორმირებული თანხმობის ფორმას და ავსებდნენ კითხვარს.

კვლევის ჩასატარებლად თითოეული ბავშვი ინდივიდუალურად გამოგვყავდა საკლასო ოთახიდან. ერთ ბავშვთან მუშაობდა ერთი მკვლევარი. კვლევა შედგებოდა სამი ნაწილისაგან. ყველა ბავშვს ეძლეოდა ერთი და იგივე ინსტრუქცია, რის შემდეგაც მკვლევარი აწვდიდა მათ წასაკითხი სიტყვების სიას. ბავშვების მიერ სიტყვების ხმამაღლა წაკითხვის პარალელურად, მკვლევარი აწარმოებდა სიტყვების შეფასებას და კოდირებას. გარდა ამისა, აღინიშნებოდა, თუ რამდენი სიტყვა წაიკითხა ბავშვმა ერთი წუთის მანძილზე (მაგ. ერთ წუთში წაიკითხა 29, ორ წუთში – 46 და ა.შ.).

სიტყვების წაკითხვის შემდეგ, მეორე ნაწილში, ბავშვს მიეწოდებოდა მოთხრობა და ეძლეოდა ინფორმაცია იმის შესახებ, რომ მოთხრობის წაკითხვის შემდეგ დავუსვამდით რამდენიმე შეკითხვას. ბავშვების ერთი ნაწილი ტექსტს კითხულობდა ილუსტრაციის გარეშე, ხოლო მეორე ნაწილი - ილუსტრაციით. მოთხრობის წაკითხვის შემდეგ კი მკვლევარი ბავშვს უსვამდა ექვს კითხვას, რომლებზე გაცემული პასუხები ასევე კოდირებულია.

მესამე ნაწილში კი ბავშვს ევალუბოდა გაემეორებინა ციფრების რიგი. ექსპერიმენტატორი უკითხავდა ბავშვებს ციფრებს 1 წამის ინტერვალით. თითო რიგი მხოლოდ ერთხელ იკითხებოდა. ბავშვები პირველ ეტაპზე ციფრებს სწორი თანმიმდევრობით იმეორებდნენ, ხოლო მეორე ეტაპზე - უკუთანმიმდევრობით.

ბავშვების პასუხების აღრიცხვა ხდებოდა პასუხების ფურცელზე (იხ. დანართი 8), ხოლო საჭიროების შემთხვევაში კეთდებოდა აუდიო-ჩანაწერი.

შეფასების კრიტერიუმები

ბავშვების მიერ წაკითხული სიტყვების შეფასება ხდებოდა შემდეგი კოდებით: 0; საერთოდ ვერ კითხულობს: 1; კითხულობს მოქნილად: 2; აბოლოებს მიხვედრით: 3;

გამოყოფს პირველ ასოს, დანარჩენს კითხულობს მთლიანად: 4; კითხულობს ასო-ასო და ახერხებს გაერთიანებას: 5; კითხულობს ასო-ასო სწორად და ვერ ახერხებს გაერთიანებას: 6. შეწყვეტის კრიტერიუმში იყო ზედიზედ ხუთჯერ შეცდომით წაკითხული ან ვერწაკითხული (ნულქულიანი) სიტყვა.

რაც შეეხება მოთხრობის პასუხებს - ისინი ფასდებოდა 0-დან 2-მდე. 0 ქულა ეწერებოდა იმ შემთხვევაში, თუ პასუხი არასწორად იყო გაცემული (მაგ. „საით გაიქცა ბაჭია გაღვიძების შემდეგ?“ – „სათამაშოდ“) ან საერთოდ ვერ მოახერხა კითხვაზე პასუხის გაცემა. 1 ქულა მიენიჭა მიახლოებით პასუხს (მაგ. „საით გაიქცა ბაჭია გაღვიძების შემდეგ?“ – „ფოთლებისკენ“), ხოლო 2 ქულა - სრულყოფილად გაცემულ პასუხს (მაგ. „საით გაიქცა ბაჭია გაღვიძების შემდეგ?“ – „ბალახისკენ“).

ბოლო ნაწილში კი ერთ დავალებაში ორი ქულა იწერებოდა, თუ ერთი დავალების ორივე რიგის სწორად გამეორება მოახერხა და ერთი ქულა, თუ ერთი დავალების მხოლოდ ერთი რიგი გაიმეორა სწორად. დავალებაში ნული ქულის მიღება (ანუ ორივე რიგის არასწორად გამეორება) იყო შეწყვეტის კრიტერიუმი. ქულები ცალ-ცალკე იწერებოდა პირველ ეტაპზე, როცა ციფრები სწორი თანმიმდევრობით უნდა გაემეორებინათ და მეორე ეტაპზე, როდესაც უკუთანმიმდევრობით იმეორებდნენ.

მონაცემების დამუშავების მიზნით შეიქმნა რამდენიმე ცვლადი. ცვლადი „მოქნილი კითხვა“ გულისხმობს ბავშვის მიერ წაკითხულ იმ სიტყვების რაოდენობას, რომელშიც ერთი ქულა მიიღო. წაკითხული სიტყვების რაოდენობის გამოსათვლელად შეიკრიბა ყველა სიტყვა, რომელშიც ბავშვმა, ნულის გარდა, სხვა შეფასება მიიღო. რაც შეეხება ტექსტის გაგებას, აქ ოთხი ცვლადი შეიქმნა: 1. მოთხრობის შემდგომ კითხვებზე გაცემულ პასუხებში მიღებული ქულების ჯამი; 2. ფაქტობრივი მასალის დამახსოვრების უნარი, რომელიც მეორე და მესამე შეკითხვაზე მიღებული ქულების ჯამია; 3. გადატანითი მნიშვნელობით ნათქვამის წვდომის უნარი, როცა შეიკრიბა პირველ და მეოთხე კითხვებში მიღებული ქულები და 4. ტექსტის შინაარსის გაგების უნარი - მეხუთე და მეექვსე კითხვებში მიღებული ქულების ჯამი.

შედეგები

მონაცემების დასამუშავებლად გამოყენებულ იქნა პროგრამა SPSS. იმის შესამოწმებლად, თუ როგორ განსხვავდება წაკითხული სიტყვების რაოდენობა და მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა იმის მიხედვით, ჰქონდა, თუ – არა ბავშვს სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილება, გამოყენებულია სტუდენტის T დამოუკიდებელი ტესტი. იგივე ტესტით შემოწმდა, არის თუ არა სხვაობა ტექსტის გაგებაში, და რამდენად განსხვავდება იმ მოსწავლეების შედეგები, რომლებსაც ერთ საათზე მეტხანს უკითხავდნენ იმ მოსწავლეებისგან, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ.

ჰიპოთეზის თანახმად, პირველ და მეორე კლასებში უნდა შენარჩუნებულიყო სკოლამდელ ასაკში მშობელთან ერთად კითხვის ეფექტი, თუმცა მესამე და მეოთხე კლასში არ უნდა ყოფილიყო განსხვავებები. ამის გათვალისწინებით, ის, თუ საერთოდ რამდენი სიტყვა წაიკითხეს ბავშვებმა და მათგან რამდენი წაიკითხეს მოქნილად, გამოვთვალეთ ოთხივე კლასისათვის ცალცალკე.

პირველკლასელი ბავშვები, რომლებსაც უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში, უფრო ნაკლებ სიტყვებს კითხულობდნენ ($M=25.8$ $SD=21.4$), ვიდრე ბავშვები, რომლებსაც არ უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში ($M=43.7$ $SD=20.4$). ეს განსხვავებები სტატისტიკურად სანდოა $t(87)=-2.12$, $p<0.05$. რაც შეეხება მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობას, აქ განსხვავება არაა სტატისტიკურად სანდო. ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში დაახლოებით იგივე რაოდენობის სიტყვები წაიკითხეს მოქნილად ($M=6.4$ $SD=9.9$), როგორც იმ ბავშვებმა, ვისაც არ უკითხავდნენ ($M=7.4$ $SD=5.7$). ამ ორ საშუალოს ქულას შორის განსხვავება არაა სტატისტიკურად სანდო $t(87)=-0.25$, $p>0.05$.

მეორე კლასში მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა იმ ბავშვების მიერ, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში უკითხავდნენ ($M=29.1$ $SD=16.8$), სტატისტიკურად არ განსხვავდება იმ ბავშვების მიერ მოქნილად წაკითხული სიტყვებისაგან, რომლებსაც არ უკითხავდნენ ($M=35.8$ $SD=15.5$) $t(121)=-0.49$ $p>0.05$. ასევე წაკითხული სიტყვების რაოდენობა: ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ იმავე რაოდენობის სიტყვები წაიკითხეს ($M=53.9$ $SD=6.6$), როგორც ბავშვებმა, ვისაც არ უკითხავდნენ ($M=58.0$ $SD=0.0$). განსხვავება არც აქაა სტატისტიკურად სანდო $t(121)=-0.87$ $p>0.05$.

ფაქტობრივი მასალის დამახსოვრებაში განსხვავება იმ ბავშვების ქულებს შორის, ვისაც უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში ($M=1.8$ $SD=1.33$), სტატისტიკურად სანდოდ არ განსხვავდება იმ ბავშვების ქულებისაგან, რომლებსაც არ უკითხავდნენ ($M=1.0$ $SD=0.00$), სტატისტიკურად სანდო $t(116)=0.84$, $p>0.05$. გადატანითი მნიშვნელობის წვდომის კითხვებშიც, ბავშვებს რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილება ჰქონდათ, იგივე ქულები მიიღეს ($M=2.13$ $SD=1.35$), როგორც იმ ბავშვებმა, რომლებსაც არ ჰქონია ეს გამოცდილება ($M=2.5$ $SD=0.7$) და არც მათ შორის განსხვავებაა სტატისტიკურად სანდო $t(116)=-0.37$, $p>0.05$. იგივე მდგომარეობაა ტექსტის კითხვებზე გაცემული პასუხების ჯამურ ქულაშიც: სტატისტიკურად სანდოდ არ განსხვავდებიან ბავშვები, რომლებსაც მშობელი უკითხავდა ($M=5.47$ $SD=2.9$), იმათგან, ვისაც არ უკითხავდა ($M=7.5$ $SD=0.7$) $t(117)=-0.98$. რაც შეეხება კითხვებს, რომლებიც ტექსტის ძირითადი აზრის გაგებას გულისხმობდნენ, აქ ბავშვებმა, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში არ უკითხავდნენ, უფრო მაღალი ქულები მიიღეს ($M=4.0$ $SD=0.0$), ვიდრე ბავშვებმა, ვისაც უკითხავდნენ ($M=1.52$ $SD=1.41$). ამ ორ ჯგუფს შორის განსხვავება იყო სტატისტიკურად სანდო $t(115)=-18.1$, $p<0.05$.

მესამე კლასში მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა იმ ბავშვების მიერ, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში უკითხავდნენ ($M=35.01$ $SD=14.25$), სტატისტიკურად არ განსხვავდება იმ ბავშვების მიერ მოქნილად წაკითხული სიტყვებისაგან, რომლებსაც არ უკითხავდნენ ($M=35.33$ $SD=10.5$) $t(119)=-0.06$ $p>0.05$. ასევე წაკითხული სიტყვების რაოდენობა: ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ, იგივე რაოდენობის სიტყვები წაიკითხეს ($M=55.23$ $SD=4.03$), როგორც ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ ($M=56.11$ $SD=2.2$). განსხვავება არც აქაა სტატისტიკურად სანდო $t(119)=-0.64$ $p>0.05$.

მესამე კლასში ტექსტის წაკითხვაში სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ იყო არც ერთი კრიტერიუმით. კითხვებში, რომლებიც ზომავდა მოთხრობიდან ფაქტობრივი მასალის დამახსოვრებას, ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ, დაახლოებით იგივე ქულები მიიღეს ($M=2.35$ $SD=1.24$), რაც იმ ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ ($M=2.44$ $SD=1.42$), $t(119)=-0.20$, $p>0.05$. ასევე გადატანითი მნიშვნელობის მქონე წინადადებების გაგებაში: სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან გამოცდილების მქონე ბავშვების საშუალო ქულა ($M=2.54$ $SD=1.3$) არ განსხვავდება მეორე ჯგუფის ბავშვების საშუალო ქულისაგან ($M=2.88$ $SD=0.78$) სტატისტიკურად სანდოდ $t(11.9)=-1.19$, $p>0.05$. აზრის გაგების შემთხვევაშიც (ბავშვები, რომლებსაც უკითხავდნენ: $M=2.21$ $SD=1.6$; ბავშვები, რომლებსაც არ უკითხავდნენ: $M=2.22$ $SD=1.2$) არაა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება: $t(10.5)=-0.01$, $p>0.05$. ასევე კითხვებზე გაცემული პასუხის ჯამურ ქულებშიც: ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ საშუალოდ მიიღეს 7.09 ქულა

(SD=3.11), ხოლო ვისაც არ უკითხავდნენ მიიღეს 7.78 (SD=2.72). განსხვავება არც ამ შემთხვევაშია სტატისტიკურად სანდო.

მეოთხე კლასში დაახლოებით იგივე რაოდენობის სიტყვები წაიკითხეს ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ (M=56.00 SD=5.8) და ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ. შესაბამისად, განსხვავება არაა სტატისტიკურად სანდო $t(115)=0.21, p>0.05$. სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არ იყო ასევე მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობაში: $t(115)=0.32, p>0.05$, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებმა, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში უკითხავდნენ, შედარებით უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს მოქნილად (M=42.02 SD=12.1), ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ (M=20.2 SD=15.36).

განსხვავებები იმ ბავშვებს შორის, რომლებსაც ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ და რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, გამოვთვალეთ ასევე დამოუკიდებელი T ტესტით. მხედველობაში მივიღეთ მხოლოდ პირველ და მეორე კლასში მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა და მთლიანად წაკითხული სიტყვების რაოდენობა. ამასთან ერთად, მეორე კლასში ტექსტის შემდგომ კითხვებზე მიღებული ქულების ჯამი.

იმ ბავშვების მიერ პირველ კლასში წაკითხული სიტყვების რაოდენობა, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში დღეში ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ (M=24.0 SD=21.81), სტატისტიკურად სანდოდ არ განსხვავდება იმ ბავშვების მიერ წაკითხული სიტყვებისაგან, რომლებსაც დღეში ერთ საათზე მეტხანს უკითხავდნენ (M=26.92, SD=21.82) $t(78)=-0.6, p>0.05$. რაც შეეხება მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობას, სტატისტიკურად სანდო განსხვავება არც ამ შემთხვევაში გვაქვს, $t(35.2)=1.70$. თუმცა ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, შედარებით მეტი სიტყვა წაიკითხეს მოქნილად (M=9.7 SD=12.64), ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც 1 საათზე მეტს უკითხავდნენ (M=5.12 SD=8.1).

მეორე კლასში სტატისტიკურად სანდო განსხვავებაა მოქნილად წაკითხულ სიტყვებს შორის $t(115)=2.208, p<0.05$. ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს მოქნილად (M=35.2 SD=18.67), ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ (M=26.83 SD=15.98). რაც შეეხება წაკითხული სიტყვების რაოდენობას, განსხვავება სტატისტიკურად სანდო არ არის $t(115)=-1.17, p>0.05$. თუმცა საშუალოდ უფრო ნაკლები სიტყვა წაიკითხეს ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლები დროით უკითხავდნენ (M=52.37 SD=9.7), ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ (M=54.12 SD=5.74).

მეორე კლასში მოთხრობის შემდგომ კითხვებზე გაცემული პასუხების ჯამური ქულები სტატისტიკურად სანდოდ არ განსხვავდება იმის მიხედვით, თუ რამდენი ხანი უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში. ბავშვებს, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, დაახლოებით იგივე ჯამური ქულა ჰქონდათ (M=5.6 SD=2.8), რამდენიც ბავშვებს, რომლებსაც ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ (M=5.39 SD=2.). $t(111)=0.3, p>0.05$.

დისკუსია

კვლევის ჰიპოთეზების თანახმად, ბავშვები, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში ჰქონდათ წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილებები მშობელთან ერთად წიგნის კითხვის სახით, პირველ კლასში წაიკითხავდნენ უფრო მეტ სიტყვას, ვიდრე ბავშვები, რომლებსაც არ ჰქონიათ ეს გამოცდილება. გარდა ამისა, ისინი წაიკითხავდნენ უფრო მეტ სიტყვას მოქნილად. იგივე სიტუაცია უნდა ყოფილიყო მეორე კლასში, და მეორე კლასელებს, რომლებსაც უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში, უნდა ჰქონოდათ უფრო მაღალი ქულები მოთხრობასთან დაკავშირებულ კითხვებზე პასუხში, ვიდრე – მეორეკლასელებს, რომლებსაც არ უკითხავდნენ. ასევე ვივარაუდეთ, რომ კითხვის დღიური ხანგრძლივობის მიხედვით შეიცვლებოდა ეს ეფექტი და ბავშვები, რომლებსაც დღეში ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, პირველ და მეორე კლასებში შეძლებდნენ უფრო მეტი სიტყვის წაკითხვას და უფრო მეტი სიტყვის მოქნილად წაკითხვას, ხოლო მეორე კლასში მოთხრობის შემდგომ კითხვებზე პასუხში უფრო მაღალი ჯამური ქულა ექნებოდათ, ვიდრე – ბავშვებს, რომლებსაც დღეში ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ.

შედეგების სტატისტიკურმა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ პირველ კლასში სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მოქნილად წაკითხულ სიტყვებში არაა, თუმცა ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში, უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს ჯამურად. მეორე კლასში სიტყვების წაკითხვაში არ გამოჩნდა სტატისტიკურად სანდო განსხვავება. მეორე კლასში ტექსტის კითხვებზე პასუხებში მიღებული ქულებით მხოლოდ იმ შემთხვევაში განსხვავდებიან ბავშვები ერთმანეთისგან, თუ კითხვები ეხება ტექსტიდან მთავარი აზრის გამოტანას და ამ შემთხვევაში იმ ბავშვებმა უფრო მაღალი ქულები მიიღეს, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში არ ჰქონიათ წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილება, ვიდრე იმ ბავშვებმა, რომლებსაც ჰქონდათ. სტატისტიკურად სანდო განსხვავებები არ გვხვდება მესამე და მეოთხე კლასებში.

დროსთან დაკავშირებით სტატისტიკურად სანდო განსხვავება მხოლოდ მეორე კლასში იყო, როცა ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლებს უკითხავდნენ, უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს მოქნილად, ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე მეტს უკითხავდნენ დღეში. დანარჩენ შემთხვევებში არ იყო სტატისტიკურად სანდო განსხვავებები.

იმის ახსნა, რომ ბავშვებმა, რომლებსაც არ უკითხავდნენ სკოლამდელ ასაკში, უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს პირველ კლასში, ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც უკითხავდნენ, სხვადასხვანაირად შეიძლება. ერთ-ერთი სავარაუდო ახსნა ისაა, რომ მშობლები, რომლებიც ბავშვებს უკითხავდნენ, სავარაუდოდ, არ იყენებდნენ დიალოგური კითხვის პრინციპებს. მიუხედავად იმისა, რომ ამ კვლევაში არ გვიკითხავს მშობლებისათვის, თუ კონკრეტულად რა ხდებოდა კითხვის პროცესში და როგორი ინტერაქცია ჰქონდათ მათ ბავშვთან, წარსულში ჩატარებული კვლევები გვიჩვენებს იმის საფუძველს, რომ ვივარაუდოთ, ძირითადი სარგებელი ბავშვებისათვის ერთად კითხვის პროცესში კითხვის ათვისებასთან დაკავშირებით მოდის დიალოგური კითხვის პრინციპების გამოყენებით (Teale, 1981). რადგან ამ კვლევაში არ გამოჩნდა ეს სარგებელი, სავარაუდოა, რომ მშობლები დიალოგური კითხვის პრინციპებს არ იყენებდნენ.

კიდევ ერთი მიზეზი, რის გამოც, სავარაუდოდ, ეს შედეგი მივიღეთ, არის ის, რომ ჩვენ არ გვიკვლევიან ბავშვების დამოკიდებულება კითხვის პროცესის მიმართ. თუ ბავშვებისათვის კითხვის პროცესი იყო არა სასიამოვნო და გასართობი, არამედ – მოსაბეზრებელი, სავარაუდოა, რომ მათ ნეგატიური დამოკიდებულება ჩამოუყალიბდებოდათ წიგნების მიმართ. შესაბამისად, სკოლაში კითხვის სწავლა მათთვის არ იქნებოდა საინტერესო პროცესი და შესაძლებელია, რომ კითხვის ათვისებასთან დაკავშირებით სირთულეები შექმნოდან (Yamashita, 2004). ამაზე დაყრდნობით შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ ბავშვებისათვის, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში წიგნის კითხვასთან მსგავსი არასასიამოვნო გამოცდილება არ ჰქონიათ, სკოლაში კითხვის სწავლა სასიამოვნო და საინტერესო ახალი გამოწვევა იყო. შესაბამისად, ამ ბავშვებმა უფრო სწრაფად მოახერხეს ასოების ათვისება და ეს ხსნის მიღებულ შედეგებს, რომ უფრო მეტი სიტყვა წაიკითხეს, ვიდრე ბავშვებმა, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში უკითხავდნენ.

საინტერესოა, რომ სტატისტიკურად მნიშვნელოვანი განსხვავება არ აღმოჩნდა მოქნილად წაკითხული სიტყვების რაოდენობას შორის არცერთ კლასში. ჩვენი ჰიპოთეზის თანახმად, მესამე და მეოთხე კლასებში ეს მოსალოდნელი იყო. შედარებით მაღალ კლასებში იმ ბავშვებსაც, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში წიგნიერებასთან დაკავშირებული გამოცდილება ჰქონდათ და იმათაც, ვისაც ეს არ ჰქონიათ, კითხვაში დაახლოებით თანაბარი კომპეტენცია უნდა ჰქონოდათ, რადგან სკოლაში მიღებული გამოცდილება ადრეულ გამოცდილებას დააკომპენსირებდა (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). თუმცა ეს შედეგი მოულოდნელია მეორე კლასში – კვლევებით დასტურდება, რომ ადრეულ კლასებში კითხვის ათვისებას ეხმარება ადრეულ ასაკში მშობელთან ერთად კითხვის გამოცდილება, იქნება ეს მისი ემერგენტული წიგნიერების უნარების განვითარებით (Justice, Kaderavek, Bowles, & Grimm, 2005; Han & Neuharth-Pritchett, 2014) თუ სიტყვათა მარაგის გაფართოებით (Meyer, Stahl, Linn, & Wardrop, 1994).

გარდა იმ მიზეზებისა, რომლებითაც წინა შედეგი ავხსენით, აქ შეგვიძლია ვივარაუდოთ, რომ იმ შემთხვევაშიც კი, თუ მშობელთან ერთად კითხვამ ბავშვს განუვითარა წიგნიერებასთან დაკავშირებული ისეთი უნარები, როგორებიცაა ფონოლოგიური ცნობიერება, კითხვისადმი ინტერესი და ა.შ., ეს შეიძლება არ იყოს საკმარისი მოქნილი კითხვისათვის. ერთ-ერთი თეორიის თანახმად, მოქნილი კითხვისათვის მნიშვნელოვანი ფაქტორია გამოცდილება (Castles & Rastle, 2018). იგულისხმება, რომ რაც უფრო ხშირად უწევს ბავშვს სიტყვის წაკითხვა, მით უფრო ნაკლებად არის საჭირო ანბანური დეკოდირება, რაც ამცირებს სიტყვის წასაკითხად საჭირო დროს და ბავშვი ახერხებს სიტყვის მოქნილად წაკითხვას. ეს თეორია ცნობილია როგორც თვითნასწავლობის ჰიპოთეზა (Castles & Rastle, 2018).⁷ სავარაუდოა, რომ მაშინაც კი, თუ სახლში უკითხავდნენ, უმეტესობამ კითხვა სკოლაში შესვლისას ისწავლა, შესაბამისად, ორივე ჯგუფს ერთნაირი რაოდენობის გამოცდილება აქვს კითხვაში და მოქნილობის დონე საერთო აქვთ. გარდა ამისა, თვითნასწავლობის თეორია მხოლოდ იმ შემთხვევაში ხსნის ბავშვის მიერ მოქნილად კითხვას, თუ ბავშვი ხშირად კითხულობს კონკრეტულ სიტყვებს, ჩვენს ინსტრუმენტში კი ბევრი ისეთი

⁷ Self-teaching Hypothesis.

სიტყვა იყო, რომელიც, სავარაუდოდ, საბავშვო ლიტერატურაში არ გამოიყენება (მაგ, ენდორფინი, არქეოპტერიქსი).

რაც შეეხება მოთხრობაში გაცემულ კითხვებს მეორე კლასში, ბავშვებს, რომლებსაც არ უკითხავდნენ, უფრო მაღალი ქულები ჰქონდათ მოთხრობიდან ძირითადი აზრის გამოტანაში, ვიდრე ბავშვებს, რომლებსაც არ უკითხავდნენ, აქ აუცილებლად უნდა აღინიშნოს, რომ მეორე კლასელი ბავშვებიდან მხოლოდ ორი იყო ისეთი, რომლებსაც სკოლამდელ ასაკში მშობელი არ უკითხავდა. შესაბამისად, შესაძლებელია, რომ ამ შემთხვევაში ამ ბავშვების პიროვნულ მახასიათებლებს მიეწერება მაღალი ქულები და არა იმას, უკითხავდნენ, თუ – არა სკოლამდელ ასაკში.

იმის ახსნა, თუ რატომ არ გამოვლინდა პირველ კლასში განსხვავებები წაკითხული სიტყვების რაოდენობაში იმის მიხედვით, თუ დღეში საშუალოდ რამდენ ხანს უკითხავდა მშობელი ბავშვს, პირველ ყოვლისა, იმით შეგვიძლია, რომ კითხვის დროს მშობლები რეტროსპექტულად იხსენებდნენ. ჩვენ არ მიგვიცია მათთვის მითითება, რომ დრო ყოველდღე დაენიშნათ, შესაბამისად, შესაძლოა, რომ მათი მოწოდებული ინფორმაცია არ შეესაბამებოდა სრულ სიმართლეს, რადგან ისინი მიახლოებით სცემდნენ კითხვას პასუხს.

თუმცა, თუ დავუშვებთ, რომ მშობლებმა ზუსტი ინფორმაცია მოგვაწოდეს, მეორე კლასში ნაწილობრივ დადასტურდა ჩვენი ჰიპოთეზა, რადგან უფრო მეტი სიტყვა წაკითხეს მოქნილად იმ ბავშვებმა, რომლებსაც ერთ საათზე ნაკლები დროით უკითხავდნენ, თუმცა განსხვავება არ იყო ზოგადად წაკითხული სიტყვების რაოდენობაში. ეს გვარწმუნებს, რომ უფრო მნიშვნელოვანია, თუ როგორ უკითხავს მშობელი ბავშვს, ვიდრე ის, თუ რამდენ ხანს უკითხავს (Parish-Morris, Mahajan, Hirsh-Pasek, Michnick-Golinkoff, & Fuller-Collins, 2013). შესაბამისად, ბავშვს, რომელსაც მშობელი დღეში საშუალოდ 20 წუთით უკითხავდა, მაგრამ მეტ ყურადღებას ამახვილებინებდა მას ნაწერზე, სავარაუდოდ, უფრო განუვითარდა მოქნილად კითხვისათვის საჭირო უნარები, ვიდრე იმ ბავშვებს, რომლებსაც დღეში საშუალოდ 90 წუთს უკითხავდნენ, მაგრამ ყურადღება ამახვილებოდა მხოლოდ წიგნის შინაარსზე და არა ნაწერზე.

კვლევის შეზღუდვები და რეკომენდაციები მომავალი კვლევებისათვის

კვლევის ერთ-ერთი მთავარი შეზღუდვა ისაა, რომ ჩვენ არ გვიკვლევია კითხვის რომელ სტილს მიმართავდნენ მშობლები და როგორი ინტერაქციები მიმდინარეობდა მშობელსა და შვილს შორის ამ პროცესში. იმის გათვალისწინებით, რომ კითხვის სტილი ერთ-ერთი ყველაზე მნიშვნელოვანი ასპექტია ადრეულ წიგნიერებაში, შესაძლებელია, რომ სრულყოფილი ინფორმაცია ვერ მივიღეთ მისი უგულებელყოფის გამო. ამასთან ერთად, არაერთ კვლევაშია აღწერილი, რომ მშობლების მიერ მოწოდებული ინფორმაცია იმასთან დაკავშირებით, უკითხავდნენ თუ არა ბავშვებს, შეიძლება არ იყოს ბოლომდე სანდო (Sénéchal & LeFevre, 2002). ამ ხარვეზის გამოსასწორებლად კი იყენებენ ინფორმაციის მოძიების სხვა გზას. სასურველი იქნებოდა, რომ ამ კვლევაშიც მსგავსი გზით მიგველო ინფორმაცია ამასთან დაკავშირებით.

მომავალი კვლევებისთვის კარგი იქნებოდა ზემოთ აღნიშნული ხარვეზების გამოსწორება. მაგალითად, იმის გაზომვა, უკითხავდა, თუ – არა მშობელი ბავშვს, შეგვიძლია ერთ-ერთ კვლევაში გამოყენებული ტექნიკით: მივაწოდოთ მშობლებს საბავშვო ლიტერატურის ავტორების სია და ვთხოვოთ მონიშნონ, რომელი ავტორები ეცნობათ. სიაში შეგვიძლია შევიყვანოთ ისეთი ადამიანების გვარები, რომლებიც არ წერენ საბავშვო ლიტერატურას, რათა შევძლოთ სიცრუის კონტროლი (Sénéchal & LeFevre, 2002).

მნიშვნელოვანია ასევე ყურადღების გამახვილება იმაზე, თუ რა სტილს იყენებენ მშობლები კითხვის პროცესში. შესაძლებელი იქნებოდა ამ თემაზე ლონგიტუდური კვლევის ჩატარებაც: მშობლებისათვის დიალოგური კითხვის პრინციპების სწავლება და შემდეგ მათი შვილების მიღწევების შედარება კითხვის ათვისებაში იმ ბავშვების მიღწევებთან, რომლებსაც მშობლები არ უკითხავდნენ ან უკითხავდნენ დიალოგური კითხვის პრინციპების გამოყენების გარეშე. გარდა ამისა, შეგვიძლია გამოვიყენოთ სიტყვების ორი ჯგუფი: ისეთი სიტყვები, რომლებიც ხშირად გამოიყენება საბავშვო ლიტერატურაში (შესაბამისად, ბავშვები, რომლებსაც მშობლები უკითხავენ, ხშირად ხედავენ ამ სიტყვას) და სიტყვები, რომლებსაც ნაკლები ალბათობით შევხვდებით საბავშვო ლიტერატურაში. ამით შევძლებთ დავადგინოთ, გარკვეული სიტყვების ხშირად დანახვით სწავლობენ, თუ – არა ბავშვები მის წაკითხვას. გარდა ამისა, საინტერესო იქნება ოჯახში წიგნიერებასთან დაკავშირებული სხვა ცვლადების კონტროლი, მაგალითად, ის, თუ რამდენად ხშირად კითხულობენ მშობლები, ან ასწავლიან, თუ – არა ბავშვს სკოლამდელ ასაკში წერა-კითხვას ექსპლიციტურად.

დასკვნა

დასკვნის სახით შეიძლება ითქვას, რომ ამ კვლევაში მიღებული შედეგები არ აჩვენებს სკოლამდელ ასაკში მშობელთან ერთად კითხვის მნიშვნელოვნებას კითხვის ათვისების პროცესში. სასურველი იქნება, რომ მომავალ კვლევებში გამოსწორდეს ის ხარვეზები, რომლებზეც ზემოთ იყო საუბარი და ეს შედეგი კიდევ ერთხელ გადამოწმდეს.

გამოყენებული ლიტერატურა:

- ეროვნული სამსახური: <https://www.geostat.ge/ka/modules/categories/568/mosakhleobis-2014-tslis-saqoveltao-aghtsera>
- ზირაქაშვილი, ს. (2018). *ფონოლოგიური ცნობიერება და წერა-კითხვის უნარი*. თბილისი: ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი.
- მუკბანიანი, თ. (2018, 08 04). *საქართველოში სამუალო ფენა საერთოდ გაქრა*. http://www.resonancedaily.com/index.php?id_rub=3&id_artc=53268
- სტატისტიკის ეროვნული სამსახური (საქსტატი). (2016, 04 28). *მოსახლეობის 2014 წლის საყოველთაო აღწერა*.
- Burgess, S. (1997). The Role of Shared Reading in the Development of Phonological Awareness: A Longitudinal Study of Middle to Upper Class Children. *Early Child Development and Care*, 191-199.
- Bus, A. G., Belsky, J., van Ijzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997) . Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 81-89.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 1-21.
- Castles, A., & Rastle, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 5-51.
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading. *Psychological Science*, 913-920.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 54-60.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 215-228.
- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2020). Shared Reading at Age 1 Year and Later Vocabulary: A Gene – Environment Study. *The Journal of Pediatrics*, 189-196.
- Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., & Grimm, K. (2005). Language Impairment, Parent–Child Shared Reading, and Phonological Awareness: A Feasibility Study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 143-156.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *International Reading Association*, 668-675.
- Meyer, L. A., Stahl, S. A., Linn, R. L., & Wardrop, J. L. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *The Journal of Educational Research*, 69-85.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 267-296.

- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 263-281.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Michnick-Golinkoff, R., & Fuller-Collins, M. (2013). Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 200-211.
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 284-295.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Anderson, J. (2008). Unlocking the Door: Is Parents' Reading to Children the Key to Early Literacy Development? *Canadian Psychology*, 82-88.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *INTERVENTION IN SCHOOL AND CLINIC*, 87-98.
- Scarborough, H. S., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Preschool Literacy Experience and Later Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 508-511.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 445-460.
- Stanovich, K. (1994). *Phonological Awareness*. Retrieved from Dyslexia Help at the University of Michigan: <http://dyslexiahelp.umich.edu/professionals/dyslexia-school/phonological-awareness>.
- Teale, W. H. (1981). Parents Reading to Their Children: What we Know and Need to Know. *Language Arts*, 902-912.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 848-872.
- Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 1-19.