

Metajezikna svjesnost djece predškolske dobi (u dubrovačkim vrtićima)

Lakić, Andrea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:824589>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-28**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKISTUDIJ**

ANDREA LAKIĆ

DIPLOMSKI RAD

**METAJEZIČNA SVJESNOST DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI
(U DUBROVAČKIM VRTIĆIMA)**

Zagreb, rujan 2019.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODGOJITELJSKI ODSJEK
Zagreb**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Andrea Lakić

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Metajezična svjesnost djece
predškolske dobi (u dubrovačkim vrtićima)**

MENTOR: doc. dr. sc. Jelena Vignjević

Zagreb, rujan 2019

SADRŽAJ

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
UVOD	3
1. RAZVOJ GOVORA	5
2. DJEČJI JEZIČNI RAZVOJ	7
2.1. Predverbalno razdoblje.....	8
2.1.1. <i>Fonološki razvoj</i>	8
2.1.2. <i>Semantički razvoj</i>	9
2.1.3. <i>Gramatički razvoj</i>	9
2.1.4. <i>Pragmatički razvoj</i>	9
2.2. Verbalno razdoblje	10
2.2.1. <i>Fonološki razvoj</i>	10
2.2.2. <i>Semantički razvoj</i>	11
2.2.3. <i>Gramatički razvoj</i>	12
2.2.4. <i>Pragmatički razvoj</i>	14
3. RANA PISMENOST	16
3.1. Fonološka svjesnost	18
3.2. Rječnik	20
3.3. Pripovijedanje	21
3.4. Svjesnost o pisanom tekstu	22
3.5. Imenovanje slova	23
4. METAJEZIČNA SVJESNOST	25
4.1. Metajezična svjesnost i rana pismenost	28
4.2. Metajezična svjesnost i dvojezičnost	29
4.3. Teorije o metajezičnoj svjesnosti	32

5. ISTRAŽIVANJE METAJEZIČNE SVJESNOSTI PREDŠKOLSKE DJECE	34
.....	34
<i>Ispitanici</i>	34
<i>Problemi i hipoteze</i>	34
<i>Postupak istraživanja</i>	34
5.2. Rezultati i njihova interpretacija	35
ZAKLJUČAK	41
LITERATURA.....	43
Prilog 1.....	46
UPITNIK ZA ISPITIVANJE METAJEZIČNE SVJESNOSTI DJECE PREDŠKOLSKE I RANE ŠKOLSKE DOBI	46
POPIS TABLICA	47
POPIS SLIKA	48
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	49

SAŽETAK

Rad se sastoji od pet dijelova. Prvi dio ističe važnost poticajnog okruženja za razvoj dječjega govora. Iako djeca rođenjem na svijet donose predispozicije za učenje govora, potrebna je socijalna interakcija djeteta i njegove okoline kako bi se te predispozicije i ostvarile.

U drugom dijelu opisan je dječji jezični razvoj. Jezični razvoj započinje i prije rođenja, a nastavlja se cijeli život. Najznačajniji period za usvajanje i razvoj govora događa se u prve tri godine života. U predverbalnom razdoblju djeca počinju razumijevati jezik i njegove funkcije, dok u verbalnom razdoblju stvaraju (proizvode) jezične konstrukcije. U predškolskoj dobi djeca značajno napreduju u svim aspektima jezika: fonologiji, semantici, gramatici i pragmatici. U dobi od 6 i 7 godina djeca počinju pokazivati interes za čitanje te pisanje slova i brojki.

Stoga se treće poglavlje bavi ranom pismenošću. Djeca najprije ovladavaju osnovama usmenoga govora, a potom kreću usvajati i pismeni govor. Usvajanje pismenoga govora podrazumijeva tečno i pravilno čitanje te pisanje. Za razliku od usvajanja govora, koji djeca usvajaju glatko i bez dodatnih poduka, prilikom učenja pisanog jezika potrebno im je upućivanje i vođena igra. Za ovladavanje čitanjem potrebne su sljedeće vještine i znanja: fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, svjesnost o pisanom tekstu te imenovanje slova.

Prilikom ranog opismenjavanja ključnu ulogu ima i razvoj metajezične svjesnosti. Metajezična svjesnost podrazumijeva svjesnost pojedinca o jezičnim jedinicama, svjesnost o odnosima riječi, njihovu značenju i sintaksi.

U posljednjem dijelu rada prikazani su rezultati provedenog istraživanja. Cilj istraživanja bio je utvrditi metajezičnu svjesnost kod djece predškolske dobi. Istraživanje je pokazalo kako je metajezična svjesnost kod djece tek u početku razvoja.

Ključne riječi: predškolska dob, jezični razvoj, rana pismenost, metajezična svjesnost

SUMMARY

This master thesis consists of five parts. The first part emphasizes the importance of stimulative environment for speech development. Eventhough every child is born with predispositions for learning to speak, they need social interaction with its environment in order to achieve those predispositions.

The second part describes child's language development. Language development starts even before child is born and lasts the whole life. The most important period for acquisition and development of speech are first three years of child's life. In preverbal period children start to understand language and its functions, while in verbal period they start to make language. Children of preschool age significantly progress in all language aspects: phonology, semantics, gramatics and pragmatics. At age of 6 and 7 children start to show interest for reading and writing of letters and numbers.

That's why the third part is about early literacy. Children first master the basics of oral speech and afterwards they start with mastering the written speech. Mastering written speech means fluent and correct reading and writing. Unlike mastering speech which children learn smoothly and usually without additional teaching, learning written language requires initiation and guided activities. In order to master reading the following skills and knowledge: phonological awareness, vocabulary, narration, awareness of the written text and naming letters.

Metalinguistic awareness has the key role in early literacy. This understands ones awareness of language units, awareness of relations between words, their meaning and syntax.

In the last part of this thesis results of conducted research are showed. The aim of this research was to determine the level of metalinguistic awareness in preschool children. The research showed that metalinguistic awareness in early childhood just starts to develop.

Key words: preschool age, children's language development, early literacy, metalinguistic awareness

UVOD

Govor je optimalna zvučna komunikacija među ljudima, oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova te je sredstvo stjecanja i prenošenja znanja među ljudima. Heđever (1984; prema Bouillet, 2010, str. 22) ističe govor kao „jednu od najsloženijih aktivnosti ljudskog mozga.“Jezik ili komunikacijski sustav znakova poput govora karakterističan je samo ljudskoj vrsti jer se komunikacija unutar ljudske vrste razlikuje od komunikacije ostalih živih bića (Ćoso, 2016). Jezik se može opisati kao bogat, složen i prilagodljiv sustav. Obuhvaća kombiniranje glasova, riječi, znakova i rečenica u svrhu izražavanja misli i razumijevanja drugih ljudi, ističu Apel i Masterson (2004). Pomoću jezika se socijaliziramo i stječemo nova znanja.

Već je svima dobro poznato kako je djetinjstvo period u kojem djeca prolaze kroz najintenzivniji razvoj te su u tom periodu sposobna usvojiti puno više znanja nego što će moći kasnije u odrasloj dobi. Djeca se rađaju s velikim jezičnim mogućnostima te već u prvim godinama života mogu ostvariti nevjerojatne govorne uspjehe. Zapanjujuće sposobnosti razvoja dječjeg mozga dolaze do izražaja pri učenju govora (Largo, 2013). Za ovladavanje jezikom djeci nisu potrebna posebna pomagala, instrukcije ili direktne upute već poticajna okolina. Dječji mozak je poput spužve, djeca s lakoćom i brzinom upijaju sve što čuju i vide, stoga im odrasli moraju biti dobar jezični uzor. Pri tom moramo biti svjesni činjenice da se: „Jezik ne poučava, nego razvija.“ (Apel i Masterson, 2004, str. 11).

Svako dijete je individua za sebe te slijedi svoj razvojni put, no možemo reći da većina djece prati sličan jezični razvoj. U prvih šest godina života djeca nauče komunikacijske osnove koje su im temelj za buduće usvajanje jezika. U prvoj godini života dijete prolazi kroz faze kričanja, gukanja, slogovanja te slogovnog brbljanja. Zatim oko prve godine djeca izgovaraju svoje prve riječi, a pri kraju druge godine izgovaraju svoju prvu rečenicu. S tri i pol godine djeca se koriste svim vrstama riječi, izgovaraju rečenice od tri i više riječi, imaju dobro vladanje osnovnim govornim disanjem te primjenjuju osnovna gramatička pravila. Što znači da djeca u toj dobi stječu osnovu materinskog jezika (Škarić, 1988; prema Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Također, djeca u najranijem djetinjstvu stječu znanja iz nekoliko aspekata jezika: fonologije (sustav glasova), semantike (sustav značenja),

gramatike (sustav poretka i oblika riječi) te pragmatike (sustav društvene uporabe jezika).

„Sve osnovne jezične konstrukcije dijete će naučiti prije no što navršši tri godine; odmah zatim dolazi do „eksplozije“ govora i javlja se prava glad za riječima. Nakon toga pažnja se prirodno širi s govornog jezika na istraživanje jezika u pisanom obliku“ (Lawrence, 2003, str.18).

U predškolskoj dobi djeca počinju pokazivati interes za vještine čitanja i pisanja. Promatrajući ljude iz svog okruženja kako se koriste raznim predmetima za komunikaciju (papirom, olovkom, računalom, pisačem, časopisima, školskim udžbenicima,...) djeca uče o pisanom jeziku. Kada sama krenu čitati i pisati, djeca počinju aktivno promišljati o jeziku. Sposobnost pojedinca da razmišlja o jeziku i manipulira njegovom strukturom naziva se metajezična svjesnost (Tunmer, Pratt i Herriman, 1984; prema Kodžopeljić, 1996).

Važno je napomenuti kako u terminologiji na hrvatskom jeziku u ovom području istraživanja postoje neusuglašenosti. Naime, za engleski termin *language (metalanguage) awareness* u hrvatskoj literaturi postoje tri termina: jezična (metajezična) svijest, jezična (metajezična) svjesnost i jezična (metajezična) osviještenost. U hrvatskoj literaturi najčešće je rabljen termin svjesnost, stoga će se on koristiti i u ovom radu.

Metajezična svjesnost započinje se razvijati u predškolskoj dobi, ali njezin napredak vidljiv je tek u srednjem djetinjstvu. Razvoj metajezične svjesnosti povezan je s razvojem četiriju aspekata jezika, ali i s razvojem rane pismenosti, odnosno vještinama čitanja i pisanja koje su potrebne na početku osnovnoškolskog obrazovanja.

S obzirom na sve spomenute činjenice, u svrhu pisanja ovog diplomskog rada provedeno je istraživanje u kojem se željela ispitati razina razvoja metajezične svjesnosti kod djece predškolske dobi koja pohađaju zadnju godinu vrtića i spremaju se za novo razdoblje u svome životu, za osnovnoškolsko obrazovanje.

1. RAZVOJ GOVORA

Pitanje govora često je filozofe i druge znanstvenike poticalo na razmišljanje. Dvojili su se između pitanja: razvija li se govor „sam od sebe“ ili se razvija živeći u ljudskoj okolini u kojoj dijete govori (Petz, 2001). Kao jedan od primjera Petz (2001) navodi slučaj iz 13.st. kada je germanski car Fridrik II. Sicilijanski proveo pokus s novorođenom siročadi koju je odvojio u okolinu u kojoj se nije govorilo kako bi istražio kojim će jezikom djeca progovoriti. Kao rezultat dobio je djecu koja nisu znala govoriti nijednim jezikom, a kasnije su sva djeca i umrla zbog loših uvjeta u kojima su živjela. Largo (2013) navodi kako je glavni razlog smrti novorođenčadi koja su sudjelovala u pokusu upravo to što nikad nisu progovorila. Navedeno objašnjava činjenicom da jedan od korijena jezika i samoga govora leži u ponašanju ljudi prilikom uspostavljanja odnosa, a jednako tako je i kod djece kod kojih se jezik i govor razvijaju iz socijalnih iskustava.

Noviji primjeri (Petz, 2001) pružaju detaljniju sliku važnosti utjecaja okoline na razvoj govora kod djece. Slučajevi djece koja su pronađena u brlozima divljih životinja pokazali su kako su djeca odrastajući uz životinjske vrste pokazivala slična ponašanja kao i životinje, ali kod njih nije primijećen razvoj govora. Autor navodi kako takva djeca više ni ne mogu naučiti govoriti, jer je razdoblje u kojem djeca usvajaju govor već prošlo. Stoga Petz (2001) zaključuje kako je za razvoj govora ključna ljudska okolina i kako za nj postoji „kritično razdoblje“ – vrijeme najpovoljnije za potpuno ovladavanje govorom.

Posokhova (1999) također ističe kako je govor socijalni fenomen te je njegov razvoj ostvariv jedino u ljudskoj okolini. Novorođena djeca imaju urođenu želju za komuniciranjem te su sposobna ovladati osnovama komunikacije iako još uvijek nisu bila izložena bogatstvu jezika (Apel i Masterson, 2004). Starc i sur. (2004) ističu kako djeca rođenjem na svijet donose predispozicije za učenje govora. Zdrava novorođenčad ima anatomske i glasovne mogućnosti kako bi naučila glasove svakoga jezika, a navedene mogućnosti ostvaruju se u socijalnoj interakciji djeteta i njegova okruženja, posebice obiteljskoga. Apel i Masterson (2004) također naglašavaju važnu ulogu roditelja u razvoju govora te smatraju kako za ovladavanje materinskim jezikom

i učenje govora nisu potrebna posebna pomagala, poticaji i upute, već je ključna poticajna okolina, odnosno roditelji koji su primarni jezični uzori svojoj djeci.

2. DJEČJI JEZIČNI RAZVOJ

Najintenzivniji period za razvoj govora događa se od prve do treće godine života (Posokhova, 1999; Mesec, 2010), dok Starc i sur. (2004) navode kako je osjetljivo razdoblje za razvoj govora od druge do dvanaeste godine života. U tom razdoblju djetetov mozak ima najbolje predispozicije za fleksibilnu organizaciju velikog broja kognitivnih funkcija, pogotovo onih povezanih s govorom, a nakon tog razdoblja navedena fleksibilnost postupno opada. Posokhova (1999) ističe važnost poznavanja zakonitosti prema kojima se razvija govor kod djece kako bi ga mogli pratiti, kontrolirati te pravilno poticati. No, svi koji sudjeluju u djetetovu razvoju moraju znati kako se jezik ne poučava nego razvija (Apel i Masterson, 2004). Jezik i govor razvijaju se predvidivim redosljedom (Mesec, 2010) te većina djece prati sličan put jezičnog razvoja, a do razlika u usvajanju jezika dolazi zbog utjecaja individualnih karakteristika svakog pojedinca: drugačiji dječji stilovi učenja, temperament, osobnost i drugo (Apel i Masterson, 2004). Razvoj jezika započinje i prije djetetova rođenja, a nastavlja se cijeli život. Karmiloff i Karmiloff-Smith (2003; prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015) navode da su brojna istraživanja koja su pratila kretanje fetusa pokazala kako fetus čuje te sluša, umiruje ga klasična glazba, a preferira ljudski glas, osobito majčin jer potiče njegov razvoj.

Jezik sačinjava nekoliko podsustava koji se odnose na glasove, značenje, sveukupnu strukturu te svakodnevnu upotrebu, odnosno fonološki, semantički, gramatički i pragmatički podsustav. Fonološki podsustav jezika čine svi njegovi govorni glasovi (Berk, 2015). Pod glasovima podrazumijevamo sve zvukove koji su standardni za jezik kojim govorimo (Apel i Masterson, 2004). Semantički podsustav je rječnik, odnosno svo pojmovlje izraženo riječima ili kombinacijama riječi (Berk, 2015). U početku je dječji rječnik vrlo skroman, no do predškolske dobi znatno proširuje. Gramatički podsustav (Berk, 2015) sastoji od dva dijela: sintaktičkoga i morfološkoga. Sintaktički podsustav čine pravila poretka riječi u rečenicama, a morfološki gramatička pravila za oznake broja, vremena, padeža, roda, lica, aktivnog i pasivnog oblika te drugih gramatičkih obilježja riječi. Pragmatički podsustav obuhvaća korištenje primjerenih oblika komunikacije u različitim socijalnim kontekstima. Za uspješno komuniciranje djeca predškolske dobi moraju svladati sve navedene aspekte jezika.

Razvoj svih navedenih jezičnih aspekata može se pratiti kroz dva osnovna razdoblja (Starc i sur, 2004): predverbalno i verbalno. Predverbalno razdoblje podrazumijeva period od rođenja do prve izgovorene riječi, dok verbalno započinje s prvom izgovorenom riječju i nastavlja se tijekom cijelog života.

2.1. Predverbalno razdoblje

Iako mnogi često tumače predverbalno razdoblje kao razdoblje u kojem nema usvajanja jezika, to nije istina. Aktivno promatrajući svijet oko sebe, dojenčad u prvoj godini života razvija razumijevanje jezičnih informacija, pokušava proizvoditi prve glasove jezika te postaje svjesno jezika kao važnog komunikacijskog sredstva (Kuvač Kraljević, Kologranić Belić, 2015).

2.1.1. Fonološki razvoj

Djetetov fonološki razvoj (Starc i sur., 2004) započinje već u prvom šestomjesečju u kojem ono počinje prepoznavati glasovne nizove koji se koriste u njegovu materinskom jeziku. Istraživanja su pokazala kako dojenčad stara tek tri dana prepoznaje glas svoje majke i razlikuje ga od glasova drugih ljudi. Tijekom drugog mjeseca života dojenče počinje izgovarati sve veći broj glasova, najčešće one koji nalikuju na gukanje: „a-a-a“, „oo-oo-oo“, „gu-gu“ (Largo, 2013). To je faza u kojoj prevladavaju samoglasnici, dok u trećem mjesecu počinje proizvoditi melodične glasove poput „are-are“ ili „ane-ane“ u koje sve češće dodaje i prve suglasnike. U toj fazi sva dojenčad u svijetu komunicira na jednak način, a poslije na njihov jezični izražaj sve više utječu njihovi materinski jezici. Oko 6. mjeseca započinje faza slogovanja (Starc i sur., 2004). Dojenče reagira na glasovne nizove koji pripadaju njegovu jeziku te ih oponaša, produkcija glasova je sve više voljna te komunikaciju počinje usmjeravati na ljude iz svoje okoline. U 9. i 10. mjesecu sve češće ponavlja glasove svoga materinskog jezika, dok ostali glasovi postupno nestaju. Pred kraj prve godine života glasovi djetetova brbljanja počinju sličiti na glasove materinskog jezika (Posokhova, 1999). To se ostvaruje kontroliranim ponavljanjem istog sloga, primjerice „ma-ma“, „ta-ta“, „pa-pa“ ili „ba-ba“.

2.1.2. Semantički razvoj

U prvoj godini djetetova života započinje i semantički razvoj. U prvoj polovini prve godine dojenče počinje razumjeti riječi. Istraživanje u kojem su šestomjesečna djeca gledala u dva zaslona na kojima su im bili prikazani majka i otac i slušala riječi „mama“ i „tata“ pokazala su kako su djeca dulje gledala u roditelja na kojeg se odnosila izrečena riječ (Tincoff i Waxman, 1997; prema Berk, 2015). Pred kraj prve godine pojavljuju se predverbalne geste koje dijete kombinira sa slogovanjem, primjerice: izgovara „pa-pa“ na odlasku (Posokhova, 1999).

2.1.3. Gramatički razvoj

Tijekom prve godine života razvija se osjetljivost za prirodnu jezičnu cjelinu koja ujedno i predstavlja početak razvoja gramatike (Starc i sur., 2004). U toj dobi dijete zamjećuje raspored riječi u rečenici (Berk, 2015).

2.1.4. Pragmatički razvoj

Jednako kao što trebaju usvojiti fonologiju, semantiku i pravila gramatike, djeca moraju ovladati pragmatikom odnosno moraju naučiti koristiti jezik u socijalnom kontekstu: čekati red dok razgovaraju, poštivati temu razgovora, jasno predstavljati svoje poruke i prilagođavati se pravilima vlastite kulture tijekom razgovora (Berk, 2015). Razvoj pragmatike odražava se uspostavljanjem zajedničkog interesa dojenčeta i odraslih putem naizmjeničnoga gukanja (Starc i sur., 2004). Tijekom prve godine dojenče ovladava vještinom združene pozornosti (Apel i Masterson, 2004). Ta vještina podrazumijeva da je dvoje ili više pojedinaca usredotočeno na isti predmet, osobu ili zbivanje. Kroz prvu godinu djetetova vještina združene pozornosti sustavno se razvija. Najprije je dojenče sposobno fokusirati se na predmete koji su smješteni ispred njegova lica, zatim počinje slijediti predmet koji odrasli pomiču, a kasnije i reagira na govor odrasle osobe koja mu se obraća. Otprilike oko četvrtog do šestog mjeseca dijete prati smjer očiju svog sugovornika koji preusmjerava pogled s njega na određeni pregled te reagira na uputu „pogledaj“ (Apel i Masterson, 2004). U drugom

šestomjesečju sudjeluje u vokalnoj razmjeni i igrama kojima izmjenjuje redosljed razgovora s drugom osobom (Berk, 2015).

2.2. Verbalno razdoblje

Verbalno razdoblje započinje prvom izgovorenom riječju. Prve riječi najčešće nastaju između 12. i 18. mjeseca (Starc i sur., 2004). Nakon prve izgovorene riječi dolazi kraj predverbalnom razdoblju te započinje verbalno razdoblje koje je praćeno sve većim brojem riječi koje dijete upotrebljava u komunikaciji s okolinom (Posokhova, 1999).

2.2.1. Fonološki razvoj

Fonološki je razvoj složen proces, a u dobi od prve do četvrte godine života djeca u njemu ostvaruju značajan napredak. Djeca sve više usmjeravaju svoju pažnju na sljedove i proizvodnju glasova, a zatim ih kombiniraju u odraslima razumljive riječi i fraze (Berk, 2015).

Prve dječje riječi sastoje se od malog broja glasova koje djeca mogu proizvesti (Stoel-Gammon i Sosa, 2007; Vihman, 1996; prema Berk, 2015). Prvi i najjednostavniji sljedovi glasova započinju suglasnikom, završavaju samoglasnikom uz ponavljanje slogova, primjerice „ma-ma“. Hoće li dijete pokušati izgovoriti određenu riječ u ranoj fazi govorno-jezičnog razvoja, ovisi o njezinoj strukturi odnosno o glasovima i broju slogova riječi. Tako većina djece prije izgovara jednosložne ili dvosložne riječi prije višesložnih, glasove p, b, n i m prije nego što mogu izgovoriti glasove g, s, č, r i l. Razlog tome je što su višesložne riječi teže za izgovor od jednosložnih i dvosložnih te su glasovi g, s, č, r i l artikulacijski teži od glasova p, b, n i m (Apel i Masterson, 2004).

Istraživanje (Swingley i Aslin, 2002; prema Berk, 2015) je pokazalo kako jednogodišnjaci koji tek uče govoriti znaju razlikovati pravilan od nepravilnog izgovora riječi, čak i kada je i oni sami krivo izgovaraju. Likierman i Muter (2007) navode kako se kod djece od prve do četvrte godine često može doći do zamjene glasova u govoru. Djeca pokušavaju izgovoriti glas pravilno, ali im ne uspijeva

(„blavo“ umjesto „bravo“, „movim“ umjesto „molim“). No, to nije razlog za brigu, osim ako se zamjena i izostavljanje glasova nastavi i nakon navršenih pet godina.

2.2.2. Semantički razvoj

Djeca većinom oko prve godine izgovore svoju prvu riječ. Iako se kao prosječna dob za izgovor prve riječi uglavnom računa 12 mjeseci, raspon je velik te seže od 8 do 18 mjeseci. Takve razlike posljedice su utjecaja gena i okoline (Berk, 2015). Iako s 12 mjeseci dijete koristi mali broj riječi razumije ih mnogo više. Semantički razvoj napreduje više za razumijevanje negoli za reprodukciju riječi (Starc i sur., 2004). Dječje razumijevanje jezika razvija se kroz njegovu produkciju. Primjerice, jednogodišnjaci slijede mnogo jednostavnih uputa („Donesi loptu“, „Ne diraj lampu.“), usprkos tome što ne mogu izgovoriti sve te riječi (Berk, 2015). Menyuk, Liebergott i Schultz (1995; prema Berk, 2015) navode kako je djeci potrebno pet mjeseci da 50 riječi koje razumiju (oko 13. mjeseca života) počnu izgovarati (oko 18. mjeseca života).

Likierman i Muter (2007) ističu kako period između godine i pol i dvije označava nagli porast vokabulara. Dnevno mogu usvojiti i po desetak novih riječi. Djeca pridodaju u svoj mentalni rječnik čak i riječi koje čuju prvi put. Usvajanje riječi događa se automatski i nesvjesno, a taj proces naziva se „brzo mapiranje“. Jednogodišnja djeca urednog govornog razvoja vladaju nekolicinom riječi, dvogodišnja s otprilike 200 do 300 riječi, a trogodišnjaci 1500 do 2000 riječi (Posokhova, 1999).

U ranoj govornoj fazi dječji pojmovni i rečenički raspon je malen, a želja za govorenjem velika, stoga djeca često koriste riječi koje znaju i za one sadržaje kojima još ne znaju riječi. Takvo obilježje ranog govornog razvoja naziva se prekomjerno proširivanje (Starc i sur, 2004). Berk (2015) kao primjer navodi dijete koje koristi riječ „auto“ za autobuse, kamione, vlakove i ostala prijevozna sredstva. Takve „pogreške“ nestaju usporedno s rastom riječi u djetetovu vokabularu (Likierman i Muter, 2007).

Berk (2015) navodi kako se rječnik male djece uglavnom sastoji od tri vrste riječi odnosno riječi za predmete, radnje i stanja. Prve dječje riječi najčešće su imenice

kojima imenuju sebi važne osobe i stvari iz bliskog okružja, primjerice članove obitelji, igračke, hranu, životinje (Starc i sur., 2004). Gentner i Namy (2004; prema Berk, 2015) navode kako se to događa iz razloga što se imenice odnose na pojmove koje je lako percipirati (stol, pas, ptica), dok glagoli zahtijevaju složenije razumijevanje odnosa između predmeta i radnje. Primjerice, dijete riječ „šetnja“ razumije jedino ako mu roditelji istovremeno obuku jaknu i rukavice te ga sjednu u kolica, a nakon određenog perioda dijete zna značenje te riječi čim je roditelji izgovore (Largo, 2013). Roditelji češće koriste glagole da djecu u dobi 20 mjeseci potaknu na izvođenje radnje („Možeš li okrenuti kotač?“) nego što ih potiču da sami koriste glagole. Zato djeca razumiju više glagola nego što ih koriste u vlastitom govoru (Goldfield, 2000; prema Berk, 2015). Nelson (1976; prema Berk, 2015) ističe kako u dobi između 2 i 2.5 godina djeca počinju upotrebljavati više riječi koje označavaju stanje te se pojavljuju riječi kojima označavaju osobine predmeta (malo, veliko, crveno) i pripadanje (moje, mamino), a između 3. i 5. godine djeca svladavaju vremensko određenje. U tom periodu djeca kreću s upotrebom metafora (Starc i sur., 2004). Primjerice, četverogodišnjak koji ima glavobolju može reći: „*Mama, netko mi lupu po glavi.*“ (Likierman i Muter, 2007).

Zatim se tijekom predškolske dobi javljaju još dvije kategorije riječi (Likierman i Muter, 2007): osobne ili socijalne riječi (molim, hvala, ne) te nepunoznačne (npr. prilozi) riječi (prema, što, gdje). Dječji rječnik intenzivno se razvija, djeca uče oko pet novih riječi svakodnevno pa u dobi od šest godina njihov rječnik sadrži otprilike 10 000 riječi (Bloom, 1998; prema Berk, 2015). Između 6. i 7. godine djeca počinju razumijevati riječi na temelju definicije (Starc i sur., 2004). S navedenim se slaže i Berk (2015) koja navodi kako predškolska djeca najlakše shvaćaju značenja novih riječi kada su im ponuđene raznolike informacije.

2.2.3. Gramatički razvoj

Između prve i druge godine života djeca počinju izgovarati izraze koji uključuju jednu riječ (Barett, 1985; prema Vasta i sur., 1998). Djeca jednu riječ ne koriste samo za imenovanje predmeta, već i za izražavanje misli i izgovaranja cijele rečenice. Primjerice riječ *lopta* može označavati rečenice poput: „To je lopta.“ ili „Želim loptu.“, a takve riječi nazivamo holofrazama ili rečenicama od jedne riječi (Dore,

1975, 1985; prema Vasta i sur., 1998). Zatim oko polovine prve godine djeca kreiraju svoju prvu rečenicu koja se najčešće sastoji od dvije riječi (Starc i sur., 2004). Prve rečenice djeteta najčešće se sastoje od kombinacije riječi koje ono odavno upotrebljava, na primjer: „još sok“, „tata pa-pa“ (Apel i Masterson, 2004). Takvi izrazi od dvije riječi nazivaju se telegrafski govor. Djeca u takvoj elementarnoj rečenici koriste samo riječi koje su ključne za poruku koju šalje, a one manje važne izostavljaju. Pojavom prve rečenice započinje svladavanje gramatike i nagli napredak u govornom razvoju (Starc i sur., 2004). Oko treće godine djeca se koriste rečenicama od tri riječi te tada počinju dodavati gramatičke morfeme odnosno male markere koji mijenjaju značenje rečenice, primjerice: „To je ruka.“ i „Imam dvije ruke.“. Postupno djeca usvajaju i složenije oblike grafema poput: „Ja *sam* došao.“ i „Mi *smo* došli.“ (Berk, 2015). Potkraj treće godine djeca se koriste imenicama, glagolima, zamjenicama, česticama, pridjevima, priložima i veznicima, a slaganje u rodu, broju i padežima postaje sve pravilnije. Trogodišnjaci se osim jednostavnim i jednostavno-proširenim rečenicama koriste sastavnim, rastavnim, objektnim, vremenskim te uzročnim rečenicama (Starc i sur., 2004). Možemo reći da s otprilike tri i pol godine djeca svladaju osnovu materinskog jezika jer prilikom govora rabe sve vrste riječi, slažu rečenice od tri i više riječi, dobro vladaju govornim disanjem te primjenjuju osnovna gramatička pravila (Škarić, 1988; prema Starc, 2004). Djeca između 3 i pol i 6 godina kreiraju sve složenije konstrukcije. Najprije se javljaju konstrukcije u kojima djeca spajaju cijele rečenice veznikom i poput: „Mama me vozila i otišle smo u park“, zatim se počinju koristiti priložima za vremenske odnose (*tada* i *kada*) i kauzalne odnose (*zato* i *jer*), *ako* za kondicionale te veznikom *ali* za suprotnosti (Bloom i sur., 1980; prema Berk, 2015). Tager-Flusberg i Zukowski (2009; prema Berk, 2015) navode kako se kasnije koriste zavisnim rečenicama („Mislim da će on doći.“) i pasivnim rečenicama („Ovaj pas je nacrtan jučer.“) Dijete u dobi od 6 i 7 godina rabi sve vrste riječi i ovladalo je skoro svim vrstama riječi te je usvojilo gramatička pravila i iznimke. Pokazuje interes za čitanje, pisanje slova i brojki. Poput odraslih rabi sve vrste rečenica. Rečenice postaju duže i djeteta se koristi sa sve više veznika. Usvojilo je gramatička pravila i iznimke, no još uvijek su moguće greške u padežima, broju i nekim drugim gramatičkim pravilima (Starc i sur., 2004).

2.2.4. Pragmatički razvoj

Tijekom djetetova rasta mogu se uočiti velike promjene u dječjoj upotrebi jezika prilikom komunikacije s ljudima iz njegove okoline. Napretku u komunikaciji pomaže poboljšanje u ostalim jezičnim komponentama: fonologiji, semantici, gramatici. Dijete uspješnije iznosi vlastite misli jer zna više riječi i bolje se koristi gramatičkim pravilima (Apel i Masterson, 2004). Naizmjeničnost je jedno od pravila koje se razvija već u predverbalnom razdoblju, a u verbalnom razdoblju dolazi do povećanja broja izmjena redosljeda u razgovoru i sposobnost zadržavanja na jednog temi (Berk, 2015).

Tijekom treće i četvrte godine djeca razvijaju sposobnost razgovaranja na različit način, ovisno o tome tko je njihov sugovornik. Prilikom obraćanja bebama ili životinjama djeca drukčije govore, imaju viši ton te muzikalniji ritam, a prilikom obraćanja odraslima njihov je jezik formalniji, uljudniji i kompleksniji negoli u razgovoru s vršnjacima. Također, tijekom treće i četvrte godine dijete uči pojašnjavati ili preformulirati vlastite riječi zbuđenom sugovorniku. U početku to radi ponavljanjem rečenog, a kasnije osim ponavljanja izgovorenih riječi, zamjenjuje jednu riječ drugom (Apel i Masterson, 2004).

Zatim se pojavljuju naprednije tehnike vođenja razgovora. Oko pete godine pojavljuje se nijansiranje odnosno postupno skretanje razgovora prema nekoj drugoj temi (Wanska i Bedrosian, 1985; prema Berk, 2015). Osim pojave nijansiranja, u toj dobi djeca u svojim pričama započinju prikazivati uzročno-posljedične odnose (Apel i Masterson, 2004) odnosno iznose kronološke priče (Berk, 2015). Njihova priča ima radnju ili opis ranije proživljenih iskustava (Apel i Masterson, 2004). Peterson i McCabe (1983; prema Berk, 2015, str. 390) navode primjer: „Otišli smo na jezero. Pecalili smo i čekali. Paul je čekao, i ulovio velikog soma.“ Oko šeste godine kronološke priče se proširuju u klasične narativne priče te djeca u njih dodaju rasplet: „Nakon što je tata očistio soma, skuhalili smo ga i pojeli!“ (Peterson i McCabe, 1983; prema Berk, 2015, str. 390).

U predškolskom razdoblju djeca značajno napreduju u ovladavanju pragmatikom jezika. Već su tada osjetljiva su na različite govorne stilove i na različite idiome. Roditelji već od najranijeg djetinjstva uče djecu rutinama koje su izraz ljubaznosti, ističući važnost prilagodbe jezika društvenim očekivanjima (Berk, 2015). Prije negoli

djeca shvaćaju značenje gesta, roditelji ih uče da mašu prilikom odlaska „pa-pa“, dok u dobi od 2 godine roditelji zahtijevaju od djece primjereno ponašanje ukoliko preskoče reći „molim“, „hvala“ ili „doviđenja (Becker, 1990; prema Berk, 2015), predškolska djeca znaju da trebaju čekati na red prilikom razgovora (Likierman i Muter, 2007), a tijekom adolescencije slijedi očiti napredak u sposobnosti prilagođavanja govornoga stila društvenom kontekstu (Berk, 2015).

3. RANA PISMENOST

U užem smislu pismenost se definira kao sposobnost čitanja i pisanja (Grginič, 2007). Cenčić (2000; prema Grginič, 2007) je određuje kao kompleksan čin i proces koji osim čitanja i pisanja obuhvaća govorenje i slušanje. Nakon što dijete ovlada osnovama usmenoga govora, započinje aktivno usvajati pismeni govor. Vladanje pismenim govorom obuhvaća tečno i pravilno čitanje odnosno tumačenje pismenih poruka te pisanje. I čitanje i pisanje su psihofiziološki procesi koji sjedinjuju rad raznih sustava u organizmu (Posokhova, 1999). Stoga dijete treba svladati mnogo vještina prije nego nauči čitati i pisati (Lawrence, 2003). Likierman i Muter (2007) navode osnovne i specifične vještine za ovladavanje čitanjem u predškolskoj dobi. U osnovne vještine ubrajaju se: bogaćenje govornog vokabulara, uživanje prilikom listanja slikovnica i slušanja priča te pojam tiska (što su slova, a što riječi, gdje se nalazi početak stranice, u kojem smjeru čitamo i okrećemo stranice), dok specifične vještine za učenje čitanja obuhvaćaju fonološku svijest i poznavanje slova abecede.

Grginič (2007) navodi da djeca postupno tijekom vremena stječu predškolsko znanje pismenosti, a ono uključuje: koncept o tisku, grafičku svjesnost, fonološku svjesnost, svjesnost veze fonema i grafema (glas – slovo) te dekodiranje odnosno čitanje riječi. Iako su djeca spontano usvajala govorni jezik te bez imalo muke i dodatne poduke svladavala govorno-jezična pravila, u učenju pisanog jezika potrebna im je aktivna pozornost, upućivanje i vođena igra (Apel i Masterson, 2004).

Apel i Masterson (2004) navode kako su već četverogodišnjaci jako dobro ovladali jezikom te započinju govoriti „kao odrasli“, koriste kompleksnije rečenične strukture te načine postupanja s okolinom. Dječji rječnik se nastavlja povećavati, postaje sve raznolikiji. Pretvarajući se u pravog govornika, dijete počinje naglašavati drugi aspekt jezika – pisanu riječ.

Kuvač Kraljević i Lenček (2012; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015) ističu da je opismenjavanje kompleksan i dugotrajan proces koji zahtjeva poduku, a započinje prije formalnog obrazovanja. Dijeli se na predčitačko i čitačko razdoblje u odnosu na formalni oblik poduke. Predčitalačko razdoblje obilježeno je ranom pismenošću. Rana pismenost podrazumijeva sposobnosti i vještine koje su bitne za ovladavanje čitanjem, koje dijete stječe u ranom djetinjstvu, prije nego što je uključen u formalno obrazovanje (Scarborough, 2001; prema Lenček i Užarević, 2016). Postoji

niz mjera unutar jezika koje pripadaju ranoj pismenosti: fonološka svjesnost, rječnik, naracija i poznavanje slova, izranjajuće čitanje i pisanje (Lenček i Užarević 2016).

Važno je naglasiti da rana pismenost započinje izranjajućom pismenošću (Lenček i Užarević, 2016). Izranjajuća pismenost proces je koji započinje u prvoj godini života te podrazumijeva spontani i samostalni interes za pisani sadržaj uzrokovan izloženosti pisanom tekstu bez ranijeg poticaja. Djeca rano počinju iskazivati interes za knjige. Iako ne poznaju slova pretvaraju se da čitaju, spontano uživaju u pjesmicama, igrama s rimom i pričanju priča. Ne može se točno odrediti dob pojave izranjajuće pismenosti jer je svako dijete individua i slijedi vlastiti tijek razvoja, a također dob pojavljivanja ovisi i o izloženosti pisanom materijalu. Tijekom predčitalačkog razdoblja izranjajuća pismenost priprema djecu za razdoblje rane pismenosti.

Najvažniji je djetetov zadatak u početnom školovanju usvajanje vještine čitanja, a svladavanje tog zadatka otvara mu vrata gotovo za sva kasnija učenja (Čudina-Obradović, 2002). U Republici Hrvatskoj prepoznata je važna uloga u pripremanju djece za početak formalnog obrazovanja te poticanja predvještina čitanja i pisanja (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Zakonom je određeno da su sva djeca od pedagoške godine 2014./2015. obvezna pohađati program predškole u godini prije polaska u školu. Taj program traje 250 sati i kroz njega djeca moraju steći kompetencije koje su potrebne za uspješno usvajanje školskoga gradiva. Unatoč donesenom Zakonu još uvijek postoje propusti u toj hvalevrijednoj inicijativi. Naime, sadržaj programa predškole nije jasno definiran i stoga način na koji se provodi program predškole prepušten znanju te motiviranosti odgojitelja koji rade s predškolskom djecom i sudjeluju u predškoli.

Kao preduvjete nesmetanog razvoja predvještina čitanja i pisanja kod djece, Tambić (2010) navodi: uredan jezično-govorni razvoj, sposobnost razumijevanja vlastitog govora i govora drugih, pravilan izgovor svih glasova do šeste godine, pravilna gramatička struktura rečenica, lako učenje pjesmica, uočavanja i samostalno stvaranje rime, dobro pamćenje, sposobnost pažnje i koncentracije, motorička spretnost i zainteresiranost za crtanje i pisanje.

Kuvač Kraljević i Lenček (2012; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015) ističu vještine i znanja potrebna za ovladavanje čitanjem tijekom formalnog

poučavanja: fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, svjesnost o pisanom tekstu (interes za tisak i koncept tiska) te imenovanje slova.

3.1. Fonološka svjesnost

„Fonološka svjesnost je sposobnost rastavljanja riječi na glasove i sastavljanja glasova u riječi, povezivanje glasova sa slovima i kao konačnica razumijevanje napisane riječi.“ (Tambić, 2010: 65). Razvoj fonološke svjesnosti pridonosi usvajanju čitanja. Dokazano je da fonološka svjesnost kod djece prije početka usvajanja čitanja ima bitnu ulogu u kasnijem čitanju (Kolić-Vehovec, 2003).

Potrebno je istaknuti kako je fonološka svjesnost skup različitih vještina (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Razvija se postupno, a izrazito snažno između pete i šeste godine (Čudina-Obradović, 2002). Slijed razvoja sličan je kod sve djece (Apel i Masterson, 2004). Djeca na početku riječ čuju kao cjelinu, a zatim postaju sposobni za rastavljanje riječi na manje jedinice (Čudina-Obradović, 2004). Prvo uočavaju završetke u rimi (sto-noga; boso-noga), kasnije slogove (ta-ta) te početni glas u riječi (t-ata) pa rastavljaju riječ na glasove (tata je t-a-t-a) i naposljetku sastavljaju pojedinačne glasove u riječ (t-a-t-a je tata).

Očekuje se da petogodišnjaci mogu rimovati (Apel i Masterson, 2004). Rimovanje je prepoznavanje ili promišljanje dviju ili više riječi koje zvuče isto na kraju, primjerice: kapa, šapa, mapa. Odraslima se takvo grupiranje rima čini jednostavnim, ali za predškolsku djecu to je svijest da se sve navedene riječi sastoje od iste skupine glasova *apa*. Stoga djeca usmjeravaju pažnju na riječi, a ne na njihovo značenje. Taj zadatak nije jednostavan te se iz tog razloga predčitačke vještine razvijaju puno kasnije od govornih. Iza rimovanja, slijedi vještina koju predškolska djeca usvajaju postupno, a to je određivanje broja riječi u rečenici. Primjerice, djeca mogu prepoznati da ima pet riječi u rečenici: „Ovaj sendvič je jako dobar.“ Kasnije djeca počinju razumijevati gdje završavaju, a gdje počinju nove riječi. Daljnjim razvojem fonološke svjesnosti djeca postaju sposobna odrediti broj slogova u riječima. Iako predškolska djeca ne znaju definirati slog, ali ako je brojanje slogova popraćeno pljeskanjem djeca to brzo shvate („Be-ba“ – pljesak, pljesak. Dva pljeska!“). Spomenute vještine fonološke svjesnosti temelj su za buduće vještine presudne za učenje čitanja i pisanja.

Šestogodišnjaci i sedmogodišnjaci postaju svjesni svakog glasa unutar riječi. Sposobnost rastavljanja riječi na pojedine glasove ili sastavljanja odvojenih glasova u riječ vrlo je važna za čitanje i pisanje. Djeca moraju znati da ukoliko žele odrediti od koliko i kojih se glasova riječ sastoji moraju razmišljati o svakom pojedinom glasu koji čuju u riječi (bor= b, o, r) te za svaki pojedini glas zapisati slovo koje ga zastupa.

Tambić (2010) navodi stupnjeve razvoja fonološke svjesnosti kod djece po dobi:

Vještine	Dob
Prepoznavanje i stvaranje rime	3-4 godine
Prepoznavanje i segmentacija slogova	4-5 godina
Prepoznavanje prvog glasa u riječi	5,5 godina
Rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje u smislene cjeline-riječi	6 godina
Stvaranje veze glas-slovo	6,5 godina
Sposobnost stvaranja novih riječi dodavanjem, oduzimanjem ili premještanjem glasova u riječima	7 godina

Fonološka ili glasovna svjesnost najvažniji je preduvjet za sposobnost čitanja. Sva djeca i odrasli koji nemaju razvijenu fonološku osjetljivost imaju poteškoće prilikom učenja čitanja (Čudina-Obradović, 2004). Mnoga istraživanja dokazala su razlike u fonološkoj svjesnosti među dobrim i lošim čitačima (Bradley i Bryant, 1983; Cardoso-Martins, 1994; Høien i sur., 1995; Torgesen i Burgess, 1998; prema Kolić-Vehovec, 2003).

Tijekom učenja govora djeca nisu razmišljala o glasovima koje izgovaraju. Također, nisu imala potrebu razmišljati kako riječ izgleda i od koliko se slova sastoji, no kada krenu čitati i pisati moraju aktivno promišljati o jeziku (Apel i Masterson, 2004).

3.2. Rječnik

Djecu se ne može učiti čitati prije nego steknu dovoljno bogat vokabular (Likierman i Muter, 2007). Za usvajanje novih riječi i njihovih značenja ne postoji granica, one se usvajaju svakodnevno i tijekom cijeloga života (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Svako dijete ima pasivan i aktivan rječnik. Pasivan rječnik podrazumijeva one riječi koje dijete zna i razumije, ali se njima ne koristi u svom govoru, dok aktivan rječnik sadrži riječi koje dijete svakodnevno upotrebljava te razumije njihovo potpuno značenje. Veličina aktivnog rječnika služi za procjenjivanje mentalnog razvoja djeteta (Posokhova, 1999). U materinskom jeziku, ali i prilikom učenja stranog jezika opseg pasivnog (receptivnog) rječnika premašuje broj riječi u aktivnom (ekspresivnom) rječniku (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Kad djeca tek počnu rabiti riječi, njihove riječi nemaju jednako značenje kao odraslima. Da bi izgradili prilagodljiv rječnik, djeca predškolske dobi moraju pročitati značenja velikog broja riječi te ih povezati u mrežu povezanih pojmova.

Za razvoj slušanja s razumijevanjem potreban je opsežan vokabular. Ukoliko dijete ne razvije vještinu slušanja s razumijevanjem, teško će svladati i čitanje s razumijevanjem (Likierman i Muter, 2007). Biemiller (2003; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015) također navodi kako djeca sa suženim vokabularom od trećeg razreda osnovne škole pa dalje imaju problema s razumijevanjem pročitane teksta. Odnos rječnika i čitanja je recipročan (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Opseg rječnika uvelike utječe na razumijevanje pročitane teksta, dok čitanje utječe na povećanje rječnika.

Između druge i pete godine života djeca broj riječi u svom rječniku povećavaju brzinom koju nikada više u životu neće ostvariti. Unutar te tri godine rječnik se s nekoliko riječi povećava na nekoliko tisuća. Aktivni rječnik petogodišnjaka sadrži od 2000 do 5000 riječi, dok pasivni rječnik seže od 8000 pa sve do 15 000 riječi (Largo, 2013). Opseg aktivnog rječnika šestogodišnjaka je otprilike 10 000 riječi (Anglin, 1993; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Rječnik sedmogodišnjaka u pravilu je bogat, ali može varirati ovisno o okolini (Starč i sur., 2004). Pojedina

istraživanja (Ljubetić, 1997; Starc i sur., 2004) pokazala su kako predškolske ustanove imaju značajan utjecaj na njegovo ujednačavanje.

Djeca najveći broj riječi usvoje u interaktivnom čitanju slikovnica s odraslima (Sénéchal, 1997; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Posokhova (1999) ističe kako se djecu ne smije ograničiti samo s pasivnim slušanjem, nego im je potrebno objasniti svaku novu riječ u tekstu. Djeca koja su aktivno uključena u čitanje knjiga usvajaju puno više riječi od djece koja su samo pasivni slušači (Wasik i Bond, 2001; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

3.3. Pripovijedanje

Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) ističu da je pripovijedanje jedna od temeljnih vještina važna za razvoj čitalačke sposobnosti. Šaravanja i Trtanj (2016) pripovijedanje smatraju iznimno složenom sposobnošću jer zahtjeva kombinaciju lingvističkih, kognitivnih i socijalnih sposobnosti. Pripovijedanje nam može poslužiti kao sredstvo kojim ćemo provjeriti koliko uspješno djeca koriste određene jezične vještine za komunikaciju. Labor (1984; prema Radić Tatar, 2013) pripovijedanje definira kao iznošenje ranije stečenog iskustva rečenicama poredanim po vremenskom redoslijedu.

Pripovijedanje se sastoji od velikog broja naprednih vještina: nizanje događaja, oblikovanje povezanog teksta, korištenje specifičnog vokabulara, razumijevanje uzročno-posljedične veze te iznošenje ideje imajući u vidu slušatelja (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Prepričavanje događaja nekome uključuje iznošenje sadržaja koristeći jezična sredstva poput rječnika i gramatike. Ispričani izričaj mora sadržavati vrijeme i mjesto događaja, sudionike, uzroke i posljedice na način da budu razumljivi i osobama koje nemaju nikakve predodžbe o određenom događaju. Zato pripovjedač mora uzeti u obzir slušateljevo znanje i iskustvo kako bi kreirao sadržaj koji će mu biti jasan i razumljiv.

Usporedno s odrastanjem razvijaju se i povezuju sve jezične i kognitivne sastavnice koje su potrebne za cjelovitu priču (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Četverogodišnjaci imaju obrasce za pričanje priče koja se sastoji od uvoda, zapleta i kraja tako da je razumljiva slušateljima, dok su

šestogodišnjaci sposobni pripovijedati na potpuno strukturiran način (Radić Tatar, 2013).

3.4. Svjesnost o pisanom tekstu

„Svjesnost o pisanom tekstu pojam je koji uključuje interes za tisak, postojanje koncepta o tisku i razumijevanje konvencija u pisanju mnogo prije početka formalnog obrazovanja.“ (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015, str. 59)

Razvoj znanja o tisku, odnosno pisanom jeziku, presudna je sastavnica potrebna za ovladavanje vještinama čitanja i pisanja (Apel i Masterson, 2004). Pojam tiska opisuje koliko je dječje razumijevanje o tome što je to knjiga, kako se njome služi, kako je organizirana i kako tisak izgleda, a uključuje: primjećivanje razlike između tiska i slika, prepoznavanje naslovnice i poleđine knjige, sposobnost djece da pokažu vrh stranice, uočavanje redoslijeda čitanja slijeva nadesno (Likierman i Muter, 2007) .

Tijekom treće godine života nastaje svijest o postojanju i uporabi pisanog jezika kod djece. Prije no što prepoznaju pojedine riječi, glasove i slova, djeca prepoznaju cjelovite riječi koje se nalaze u njihovom neposrednom okruženju, primjerice naljepnice i omote slatkiša. Iste riječi ne prepoznaju ukoliko ih vide napisane olovkom na papiru (Čudina-Obradović, 2002). Već u ranoj dobi djeca su svjesna postojanja knjiga. Dvogodišnjaci pokazuju spontani interes za slikovnice, listaju ih te gledaju ilustracije. Većina roditelja u tom periodu počinje čitati djeci priče prije spavanja i to potiče djecu na svjesnost o knjigama i uživanje u njima prije nego krenu u školu (Likierman i Muter, 2007). Djeca komentiraju priče koje im roditelji čitaju, slijede prstima riječi i rečenice koje im roditelji čitaju te se pretvaraju da sami čitaju. Promatrajući roditelje dok čitaju, uče kako pravilno držati knjigu, okretati stranice, uče gdje se nalazi prva stranica i kako pričekati dok se završi čitanje stranice prije nego se treba okrenuti sljedeća (Apel i Masterson, 2004). Djeca koja nemaju iskustvo čitanja uz gledanje teksta mogu ući u formalno obrazovanje bez razumijevanja kako organizirati praćenje pisanog teksta (Čudina-Obradović, 2004). Dokazano je da na povećanje dječjeg shvaćanja značenja i važnosti pisanog teksta utječe zajedničko čitanje odraslih i djece (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Tijekom treće, četvrte i pete godine djeca počinju primjećivati kako se odrasli služe raznim predmetima za komunikaciju s drugima. Primjerice primjećuju kako tata piše popis namirnica koje je potrebno kupiti i kasnije se njime služi u trgovini. Vide kako ostali ukućani čitaju novine, pisma, školske udžbenike te kako tipkaju na računalu i ispisuju to na pisaču. Te radnje u kojima se odrasli koriste alatima pisanog jezika (olovkama, papirom, računalom, knjigama i dr.) uče djecu o pisanom odnosno tiskanom jeziku. Takvo obiteljsko okruženje potiče djecu da razumiju na koji način i zašto se tiskani materijali upotrebljavaju u svrhu komunikacije te se naziva okruženje „visoke pismenosti“ (Apel i Masterson, 2004).

Justice i Ezell (2001; Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015) navode pet komponenti koje poznaju djeca koja su uspješno ovladala svjesnosti o pisanom tekstu: pisani tekst ima značenje, čita se s lijeva nadesno te odozgo prema dolje, nastavak priče je na sljedećoj stranici, bijeli razmaci među skupinom slova razdvajaju jednu od druge riječi.

3.5. Imenovanje slova

Upravo je imenovanje slova jedan od najznačajnijih prediktora spremnosti za podučavanje čitanja (Bialystok, 2012; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Poznavanje slova je znanje koje treba razvijati u kontinuitetu s poticanjem fonemske svjesnosti (Kuvač Kraljević; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Furnes i Samuelsson (2010; prema Lenček i Užarević, 2016) ističu da u pravopisno transparentnim jezicima rano imenovanje pruža značajan doprinos početnom čitanju i pisanju. Hrvatski jezik ubraja se u skupinu pravopisno transparentnih jezika. Takvi jezici podrazumijevaju da je jedan fonem jednak jednom grafemu i obrnuto. Hrvatski jezik sastoji se od 30 fonema koje djeca u prvom razredu osnovne škole uče putem 120 grafema: 30 velikih i malih tiskanih slova te 30 velikih i malih pisanih slova (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Već trogodišnja djeca mogu pretpostaviti da slova predstavljaju jezik te da se nizom slova zapisuje jezik. Igrajući se trogodišnjaci i četverogodišnjaci pokušavaju napisati neka slova na papiru. Razumijevanje naziva slova te veza između slova i glasova kod

petogodišnjaka se povećava, a šestogodišnjaci aktivno počinju koristiti svoje znanje naziva slova i razumijevanje veza između slova i glasova kako bi prenijeli govorni jezik na papir (Apel i Masteron, 2004).

Važno je da predškolska djeca postanu svjesna da grafemi predstavljaju foneme i obrnuto. Znanje o abecedi (Pullen i Justice, 2003; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015) podrazumijeva svjesnost o povezanosti grafema i fonema određenog jezika. Takvo znanje pomaže djeci u dekodiranju i pamćenju riječi koje su prethodno pročitali.

Peteh (2003) ističe kako djeca predškolske dobi, osobito šestogodišnjaci, pokazuju velik interes za upoznavanje slova abecede i spajanje riječi u jednostavne rečenice. Pojam imenovanje slova uključuje jedino prepoznavanje pojedinačnih grafema, a ne i složenije radnje poput prepoznavanja i povezivanja slova unutar riječi ili pak pisanja slova (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Poticanje predškolske djece na prepoznavanje slova ne podrazumijeva formalnu poduku djece grafemima te samu provjeru njihove usvojenosti. Od velike je važnosti da djeca u vrtiću budu okružena slovima hrvatske abecede i da s zajedno s odgojiteljima, vršnjacima te roditeljima sudjeluju u igrama koje uključuju slova kako bi im se olakšao proces učenja samog poznavanja slova. Slova se mogu upoznati na razne načine: imenovanjem, gledanjem, oblikovanjem tijesta, rezanjem, bojanjem, nizanjem u ogrlicu, preslikavanjem i slično. Raznovrsni poticaji (slikovnice, brojalice, pjesmice o slovima), razgovori i igranje s djecom, izleti, posjeti kazalištu u predškolskoj dobi utječu na lakoću čitanja djece u prvom razredu (Peteh, 2003).

4. METAJEZIČNA SVJESNOST

„Metajezično znanje je znanje o jeziku“ (Kovačević, 1997, str. 196). Prema Roehr (2007; prema Alipour, 2014), metajezična sposobnost podrazumijeva korištenje jezika iznad njegovih struktura, korištenje jezika na apstraktan način, duboko promišljanje jezika, koristeći ga prema vlastitom razumijevanju i zapažanju. Metajezične sposobnosti (Hacin, 2016) sastoje se od više sposobnosti: metakomunikacije, metavokabulara i metajezične svjesnosti.

Razni autori nude drugačije definicije metajezične svjesnosti. Hacin (2016) smatra kako se metajezična svjesnost odnosi na pojedinčevu svjesnost o jezičnim jedinicama (npr. riječima, slogovima), svjesnost o odnosima riječi, njihovom značenju i sintaksi. Petrović i Vignjević (2015) metajezičnu svjesnost definiraju kao svijest o jezičnom sustavu i njegovom korištenju. Obuhvaća metasemantičku, metaleksičku, metasintaktičku i metapragmatičku svjesnost.

Tunmer, Pratt i Herriman (1984, prema Kodžopeljić, 1996) nude širu definiciju. Prema njima, metajezična svjesnost je sposobnost pojedinca da razmišlja o jeziku, manipulira njegovim strukturnim karakteristikama, ali i da sam jezik tretira kao objekt mišljenja. Stoga se može govoriti o nekoliko oblika metajezične svjesnosti:

- svjesnost o glasovnoj strukturi riječi – djeca su sposobna analizirati riječi na slogove i glasove te napraviti sintezu od istih,
- svjesnost o riječima – sposobnost definiranja termina *riječ*, shvaćanje veze između riječi i predmeta koji je predstavlja te razlikovanje semantičkih i fonoloških sastavnica riječi,
- sintaktička svjesnost – sposobnost gramatičkog prosuđivanja
- pragmatička svjesnost – sposobnost koja se koristi u neposrednoj komunikaciji, na primjer: svijest o primjerenosti poslano poruke, vrednovanje razumljivosti i postojanosti informacija, prilagođavanje strukture izrečenog prema osobinama sugovornika i dr. (Kodžopeljić, 1996).

Slično navodi i Bagarić (2003) te ističe kako se metajezična svjesnost uglavnom veže s kognitivnim aspektom jezika, ali sadrži i sljedeće podvrste: fonološku i fonemsku svjesnost, gramatičku svjesnost, leksičku svjesnost te pragmatičku svjesnost.

Schmidt (1995; prema Bagarić 2001) navodi dva stupnja jezične svjesnosti: uočavanje (niži stupanj) i razumijevanje (viši stupanj). Uočavanje, osnovni oblik svjesnosti, podrazumijeva svjesno primjećivanje pojave određenog događaja, a razumijevanje podrazumijeva shvaćanje općih načela, pravila i uzoraka. Uočavanje se događa na površinskoj razini mentalnih procesa, dok razumijevanje podrazumijeva dublju razinu analiziranja. Rezultati istraživanja koje je Bagarić (2001) provela među srednjoškolskim učenicima pokazalo je da je svjesnost na razini uočavanja presudna za budući uspjeh u učenju. No, uočavanje se treba razviti u višu razinu svjesnosti odnosno razumijevanje kako bi uspjeh u učenju bio zajamčen.

Određeni stupanj metajezikovnih sposobnosti javlja se u predškolskom razdoblju (Kovačević, 1997). Početak metajezikovne svjesnosti započinje između treće i pete godine (Starč i sur., 2004). Tada djeca počinju primjećivati ukoliko netko izgovori rečenicu s pogrešnim poretком riječi. U predškolskoj dobi djeca su usmjerena na sadržaj, a ne na gramatički ustroj (Kovačević, 1997). Primjerice, predškolska djeca će reći da je rečenica „Miš lovi mačku“ netočna jer treba glasiti „Mačka lovi miša“. Oko pete godine djeca počinju razlikovati sadržaj (što je rečeno) od ustroja (kako je rečeno) i to možemo računati kao pojavu metajezikovne svjesnosti. Apel i Masterson (2004) navode kako su petogodišnja i mlađa djeca siromašna sposobnostima za metajezikovo razmišljanje i razgovor.

Nagli razvoj svijesti o jeziku događa se između šeste i sedme godine života (Starč i sur., 2004). Iako razvoj metajezikovne svjesnosti započinje još u predškolskoj dobi, veći napredak vidljiv je tek u školskoj dobi odnosno u srednjem djetinjstvu (Berk, 2015). Ovladavanje jezičnim oblicima utječe na pojavu metajezikovne svjesnosti. Kada djeca usvoje i počnu primjenjivati određene oblike u svom jeziku, postaju sposobni o njima promišljati. U nižim razredima osnovne škole djeca na metajezikovoj razini postaju svjesna pojedinih jezičnih oblika koja su ranije nesvjesno upotrebljavala (Kovačević, 1997).

Osim što moraju poštivati formu jezika, djeca moraju biti svjesna i njegove funkcije odnosno da jezik sa sobom nosi značenje (Doherty i Perner, 1998; prema Hacin, 2016). Primjerice, riječ čarapa (eng. sock) je kratka, a stvarni predmet čarapa (eng. sock) je dug.

Malakoff (1999; prema Alipour, 2014) ističe kako metajezična svjesnost omogućuje pojedincu kreativnu i jedinstvenu upotrebu jezika koja je neprimjetna bez takve svijesti.

„Razvoj metajezičnih sposobnosti u uskoj je vezi i ovisi o razvoju drugih četiriju aspekata jezika“ (Kovačević, 1997, str. 200). Kognitivni razvoj, sposobnost čitanja, školski uspjeh, kvocijent inteligencije, stimulacija okoline i igra utječu na razvoj metajezične svjesnosti (Saywitz i Cherry Wilkinson, 1982.; Johnston, 1988; Schöler, 1987; prema Kovačević, 1997). Osim kognicije na metajezičnu svjesnost utječu čitanje i pisanje (Purcell-Gates, 2001; prema Petrović i Vignjević, 2015).

Jelaska (2005; prema Alandrović Slovaček i Čosić, 2017) navodi kako zbog slabije jezične svjesnosti neki učenici tijekom školovanja stječu negativan stav prema učenju jezika, a to dovodi do lošije funkcionalne pismenosti. Alandrović Slovaček i Čosić (2017) ističu važnost uloge učitelja tijekom procesa učenja i poučavanja jezika. U nastavnom procesu potrebna je svjesnost učenika i nastavnika (Bagarić, 2003). Svjesnost učenika opisuje se kao cjelokupno, implicitno i eksplicitno znanje o jeziku i postupku učenja jezika koje on objašnjava na svoj način. U tom slučaju učenik je sposoban prepoznati teškoće s kojima se susreće prilikom učenja i uporabe jezika te zna način na koji ih savladati (Chrysochoos, 1991; prema Bagarić, 2003). Svjesnost nastavnika podrazumijeva njegovu svjesnost o jeziku i njegovoj upotrebi, svjesnost o procesu usvajanja jezika te načinu poučavanja jezika (Bagarić, 2003). Edge (1988; prema Bagarić, 2003) ističe tri sposobnosti nastavnika: sposobnost korisnika jezika, analitičara jezika i učitelja jezika. Učitelj treba poticati i usmjeravati komunikaciju u razredu očekujući od učenika neposredno usvajanje sadržaja (Alandrović Slovaček i Čosić, 2017).

Otpribliže do pete godine života djeca nisu sposobna odvojiti predmet od njegova naziva. Tako dugačkom riječju djeca smatraju vlak, jer ih fizički izgled predmeta na to asocira. Djeca ne razmišljaju koliko im je vremena potrebno da izgovore određenu riječ ili od koliko se slova sastoji, već u njihovom umu duljinu riječi označava duljina predmeta (Apel i Masterson, 2004). Ista pogreška može se dogoditi i kada predškolska djeca pokušavaju odrediti broj slova u riječima. Apel i Masterson (2004) kao primjer navode da djeca mogu navesti da je očevo ime dugačko i ima puno slova, dok sestrično ime ima tek jedno ili dva zbog toga što je otac veći, a sestra manja te su uvjereni da se stoga i njeno ime sastoji od manje slova.

U šestoj godini djeca počinju raspoznavati da su riječi odvojive od predmeta te prepoznaju da duljinu riječi određujemo prema broju glasova i slova. Upravo je ta vještina vrlo važna za razvoj daljnje pismenosti (Apel i Masterson, 2004).

4.1. Metajezična svjesnost i rana pismenost

Downing (1979; Snow i sur., 1998; prema Lightsey i Frye, 2004) jezik slikovito uspoređuje sa staklom (prozorom) kroz koji djeca imaju pogled na svijet. U samom početku djeca ni ne pretpostavljaju da jezik ima vlastito postojanje ili aspekte gradnje, no kako bi se opismenili takav način razmišljanja moraju promijeniti. Djeca jezik moraju tretirati kao objekt mišljenja. Također, moraju razviti metajezičnu svjesnost ili sposobnost razmišljanja o jeziku i „igrati“ se jezikom odvojeno od njegova značenja.

Kodžopeljić (1996) navodi dva oprečna stajališta o razvoju metajezičnih sposobnosti te o njihovoj vezi s usvajanjem čitanja. Prvo stajalište tvrdi da se metajezične sposobnosti razvijaju između četvrte i osme godine života, u sklopu razvoja metakognicije te imaju izravan utjecaj na uspjeh prilikom usvajanja čitanja. Dok drugo stajalište drži kako za razvoj metajezičnih sposobnosti ključnu ulogu igra polazak u školu i početak procesa opismenjavanja. Takvo stajalište podrazumijeva da su metajezične sposobnosti posljedica, a ne preduvjet usvajanju čitanja. Prema mnogima (Lieberman i sur., 1974; Hakes, 1980; Ognjenović i Morača-Stojnov, 1982; G-ncz i Kodžopeljić, 1991; prema Kodžopeljić, 1996), empirijski dokazi, su na strani prvog stajališta.

Istraživanja su pokazala kako je metajezična svjesnost pozitivno povezana s poboljšanom sposobnošću čitanja kod male djece (Castles i Coltheart, 2004; Ehri, Nunes, Stahl-Willos, 2001; Roth, Speece, Cooper i De LaPaz, 1996; Tunmer, 1989; prema Davidson i Raschke, 2009). Prema Zipke (2007; prema Alipur, 2014) metajezična svjesnost usko je povezana s razumijevanjem čitanja.

Zadaci koji se postavljaju pred djecu u procesu učenja čitanja podrazumijevaju postojanje pozitivnog korelativnog odnosa između metajezičnih sposobnosti i čitanja (Kodžopeljić, 1996).

Nagy i Anderson (1995) ističu kako se metajezikna svjesnost ne koristi u svakodnevnoj upotrebi jezika, npr. u razgovoru. Ljudi su obično usredotočeni na prijenos poruke, a ne na jezične elemente kojima poruku prenose. Uobičajeni proces putem kojeg se proizvodi ili razumije jezik ne uključuje odgovore na metajezikna pitanja poput: „Koliko je riječi u toj rečenici?“ ili „Koliko fonema sadrži određena riječ?“ No, učenje čitanja je u osnovi metajezikno (Nagy i Anderson, 1995). Da bi naučila čitati, djeca najprije moraju znati da tiskani znak predstavlja govor, a zatim moraju shvatiti načine na koje tiskani znak zapravo predstavlja govor. Razumijevanje odnosa između pisanog jezika i govora u određenom jezičnom sustavu zahtjeva poznavanje jezičnih elemenata od kojih je sastavljen pisani jezik (fonemi, morfemi, slogovi i dr.). Kako bi se opismenila, djeca moraju razumjeti i metajezikne pojmove kao što su riječ, glas i slog.

Jednako tako razmišlja i Kodžopeljić (1996) te navodi da djeca za usvajanje čitanja najprije moraju shvatiti kako se izgovorena riječ podudara s kombinacijom grafema, a kasnije i da postoji podudarnost između grafema i fonema. Uspješno ispunjenje tih zadataka podrazumijeva svjesnost o riječima (sposobnost podjele govornog toka na riječi) te sposobnost glasovne analize riječi (analiziranje riječi na slogove i foneme). Prilikom čitanja djeca također moraju koristiti jezični sustav izvan konteksta komunikacije i tada pravilno dekodiranje značenja uvelike ovisi o sposobnosti usmjerenja pažnje na strukturne karakteristike jezika.

Lightsey i Frye (2004) navode kako djeca najprije moraju shvatiti kako jezik funkcionira, a zatim će steći i potrebne jezične vještine.

Metajezikna svjesnost uvelike utječe na rano opismenjavanje. Kodžopeljić (1996) navodi kako djeca sa slabije ili nimalo razvijenom metajeziknom svjesnošću postižu slab uspjeh u početnom čitanju u odnosu na djecu kod koje je metajezikna svjesnost jako dobro razvijena.

4.2. Metajezikna svjesnost i dvojezičnost

Danas, većina djece u svijetu raste dvojezično, učeći dva ili čak i više jezika (Berk, 2015). Grosjean (2010; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015) ističe kako je više od polovice svjetskog stanovništva dvojezično. U Europskoj Uniji (European

Commission, 2006; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015) 56% stanovništva je funkcionalno dvojezično, a u Hrvatskoj brojke dosežu oko 5% dvojezičnog stanovništva (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2013; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015).

Dva su načina na koja djeca mogu postati dvojezična. Prvi način je da djeca oba jezika usvajaju istovremeno u ranom djetinjstvu, a drugi je da djeca nauče drugi jezik nakon što su svladala prvi (Berk, 2015). Djeca predškolske dobi uče jezik s lakoćom. Genesse (2001; prema Berk, 2015) navodi kako djeca u predškolskoj dobi usvajaju opće sposobnosti (na razini materinjeg jezika) u jeziku kojim su okruženi u svojoj društvenoj zajednici i visoke sposobnosti (razina dobrog ili kao materinji) u drugom jeziku. Razina sposobnosti drugog jezika ovisi o tome koliko su mu djeca izložena. Djeci školske dobi (Paradis, 2007; prema Berk, 2015) potrebno je puno više vremena za učenje drugog jezika. Ukoliko uče drugi jezik nakon što su već usvojila prvi, potrebno im je pet do sedam godina kako bi stekli verbalne i akademske vještine vršnjaka kojima je taj jezik materinji.

Ranije je smatrano da učenje dvaju jezika kod djece ima negativne posljedice te da može bespotrebno opteretiti djecu i uzrokovati sporiji razvoj (Hakuta, 1986; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015). No, kasnija istraživanja ipak su dokazala kako dvojezična djeca imaju znatno bolje sposobnosti od jednojezične djece u rješavanju jezičnih problema koji se odnose na razumijevanje koncepata kao što su razlike u formi i značenju, točnije u metajezičnoj svjesnosti (Bialystok, 1988; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015).

Berk (2015) smatra kako su dvojezična djeca naprednija od jednojezične u razvoju metajezične svjesnosti, ali i u drugim kognitivnim vještinama. Takvo stajalište potkrepljuju i brojna istraživanja koja su pokazala da dvojezična djeca posjeduju napredne metajezične vještine (Ben-Zeev, 1997; Ianco-Worrall, 1972; Vygotsky, 1962; Cummins, 1978 i 1979; Bialystok, 1998 i 2001; Bialystok i Senman, 2004; Tunmer i Myhill, 1984; prema Vásquez Carranza, 2009). Nagy i Anderson (1995) ističu kako dvojezičnost povećava određene aspekte metajezične svjesnosti. Čak i ograničena izloženost drugom jeziku može (Yelland, Pollard i Mercuri, 1993; prema Nagy i Anderson, 1995) unaprijediti određene aspekte metajezične svjesnosti koji pridonose čitanju.

Dvojezična djeca naprednija su u nekim aspektima metajezicične svjesnosti (Berk, 2015). Primjerice u prepoznavanju gramatičkih pogrešaka i pogrešaka u značenju. Također, dvojezična djeca prenose vještine fonološke svjesnosti s jednog na drugi jezik, posebno ako ta dva jezika imaju jednaka fonološka svojstva te slaganje slova i glasa, poput engleskog i španjolskog jezika (Bialystok, McBride-Chang i Luk, 2005; Snow i Kang, 2006; prema Berk, 2015). S navedenim se slažu autori Nagy i Anderson (1995) te navode da su vješti dvojezični čitatelji oni koji spretno prenose vještine i znanje koje su stekli na jednom jeziku na čitanje na drugom jeziku. Upravo takav prijenos korisnih informacija s jednog na drugi jezik može biti posredovan metajezicičnom svjesnosti.

Petrović i Vignjević (2015) navode kako najveći utjecaj na uspješnost u poznavanju u sinonimima u školskom razdoblju ima broj jezika koje učenici uče. Njihovo istraživanje pokazalo je veliki utjecaj učenja drugoga jezika na razvoj metajezicične svjesnosti. Stoga autorice ističu važnost njegovanja višejezičnosti.

Iako je pojava spajanja i miješanja jezika tijekom prve tri godine života kod dvojezične djece česta (Vujnović Malivuk i Palmović, 2015), suvremena istraživanja pokazala su da dvojezična djeca već u fazi jedne i dvije riječi mogu koristiti oba jezika odvojeno te da prilagođavaju količinu miješanja koda (eng. *code-mixing*) ovisno o okolini u kojoj se nalaze u određenom trenutku (Comeau, Genesee i Mendelson, 2007; Genesee, 2009; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015). Djeca koja odrastaju s dva jezika imaju razvijenu metajezicičnu svjesnost o postojanju dvaju jezičnih sustava koja uspješno razlikuju (Genesee i Nicoladis, 2007; prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015).

Dokazano je kako dvojezična djeca imaju bolju sposobnost razumijevanja nepoznatog jezika od jednojezične djece, a razlog tome je upravo njihova veća metajezicična svjesnost (Alipour, 2014).

Provedena istraživanja (Bruck i Genesee, 1995; Chen, Anderson, Li, Hao, Wu i Shu, 2004; Galambos i Goldin-Meadow, 1990; prema Davidson i Raschke, 2009) pokazuju da se metajezicična svjesnost može poboljšati kod dvojezične djece s obzirom da učenje dva jezika zahtijeva od djeteta da se usredotoči na značajke oba jezika. Čak i ograničena izloženost drugom jeziku vodi do fonološke prednosti (Yelland, Pollard i Mercuri, 1993; prema Davidson i Raschke, 2009). Fonološka svjesnost, kao dio

metajezične svjesnosti, može igrati ulogu u razumijevanju dvojezične djece. Što je veća razina fonološkog znanja, to je veća i razina razumijevanja govora (White i Ranta, 2002; prema Alipour, 2014).

Brojna istraživanja su dokazala kako su djeca koja glatko govore dva jezika, osim u metajezičnoj svjesnosti, naprednija i u kognitivnom razvoju (Berk, 2015).

4.3. Teorije o metajezičnoj svjesnosti

Iako postoji niz različitih teorija o razvoju metajezične svjesnosti, najpoznatije proizlaze iz piagetske i neopiagetske perspektive (Homer, 2000). Piagetske teorije smatraju da je metajezična svjesnost sastavni dio općeg kognitivnog razvoja (Hakes, 1980; Piaget, 1929; Sinclair, 1978; prema Homer, 2000), a neopiagetske kako je metajezična svjesnost aspekt usvajanja jezika (Bialystok, 1993; Kamiloff-Smith, 1992; Smith i Tager-Flusberg, 1982; prema Homer, 2000).

Premda se Piaget u svom djelovanju nije izravno bavio istraživanjem jezika, brojni su autori iskoristili njegovu teoriju kako bi pobliže istražili i opisali dječju metajezičnu svjesnost. Sinclair (1978; prema Homer, 2000) smatra kako se Piagetova teorija može primijeniti prilikom tumačenja razvoja svijesti o jeziku kod djece razmatrajući jezik odnosno govor kao ponašanje ili djelovanje.

Primjenjujući Piagetovu teoriju na metajezičnu svjesnost, Sinclair (1978; prema Homer, 2000) govor uspoređuje sa sposobnošću izvršenja radnje (eng. *know-how*), a metajezičnu svjesnost sa sposobnošću opisivanja načina na koji je ta radnja izvedena (eng. *know-that*). Jednako kao i ostali oblici svijesti, znanje o jeziku napreduje od periferije do centra. To znači da su djeca najprije svjesna ciljeva i (ne)uspjeha vlastitih govornih činova, a kasnije postaju i svjesna značenja i oblika samog jezika uspoređujući svoje izjave s njihovim značenjem i jezičnim pravilima koja su uočili.

Bialystok (1984;1993;1999; prema Homer, 2000) se zalaže za neopiagetsku teoriju te smatra da se metajezična svjesnost razvija istovremeno s učenjem i korištenjem jezika. Ona je razvila teoriju kako su dvije povezane komponente obrade jezika ključne za metajezičnu svjesnost. To su analiza jezičnog znanja u strukturirane kategorije i kontrola (selektivna pažnja) postupaka pažnje za odabir određenih jezičnih

informacija. Kao rezultat poboljšanog razvoja dviju navedenih komponenti, Homer (2000) navodi razvoj jezičnih sposobnosti djece koji uključuje i metajezično rješavanje problema. Bialystok (prema Homer, 2000) ističe međusobnu povezanost obje komponenti. Tako povećana analiza podrazumijeva da je dječje izražavanje jezika jasnije i apstraktnije, nudeći im slobodu uključivanja u aktivnosti koje zahtijevaju višu razinu kontrole.

Bez obzira na različitosti, piagetске i neopiagetске teorije imaju i određene zajedničke karakteristike (Homer, 2000). Primjerice, obje teorije zagovaraju da djeca stječu kognitivnu fleksibilnost te kako njihovo razumijevanje jezika postaje apstraktnije i eksplicitnije usporedno s razvojem dječje jezične reprezentacije kroz različite razine. Također se slažu kako razvoj metajezične svjesnosti zahtijeva djetetovu kontrolu pažnje odnosno djeca se moraju moći „udaljiti“ od upotrebe jezika kako bi obratila pažnju na formu jezika.

5. ISTRAŽIVANJE METAJEZIČNE SVJESNOSTI PREDŠKOLSKE DJECE

5.1. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati metajeziku svjesnost predškolske djece.

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku (N = 31). Ispitanici su bila djeca predškolske dobi (6 – 7 godina). Istraživanje je provedeno u dječjem vrtiću u prigradskom naselju Mokošica u gradu Dubrovniku (Dubrovačko-neretvanska županija). Svi ispitanici su govornici štokavskog narječja.

Za potrebe istraživanja dobivena je suglasnost roditelja djece s kojom se istraživanje provodilo. Istraživanje je provedeno u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom* (2003).

Problemi i hipoteze

Istraživanjem se željela ispitati metajeziku svjesnost predškolske djece odnosno svijest o jeziku, svijest o razlici između lokalnoga (mjesnoga) govora i standardnoga jezika i svijest o glasovima i riječima.

Stoga su postavljene sljedeće hipoteze:

H1. Djeca većinom pokazuju svijest o jeziku i različitim jezicima.

H2. Djeca većinom pokazuju svijest o različitosti svoga lokalnoga govora i standardnoga govora.

H3. Djeca većinom pokazuju svijest o riječima u rečenici.

H4. Djeca većinom pokazuju svijest o glasovima u riječi.

Postupak istraživanja

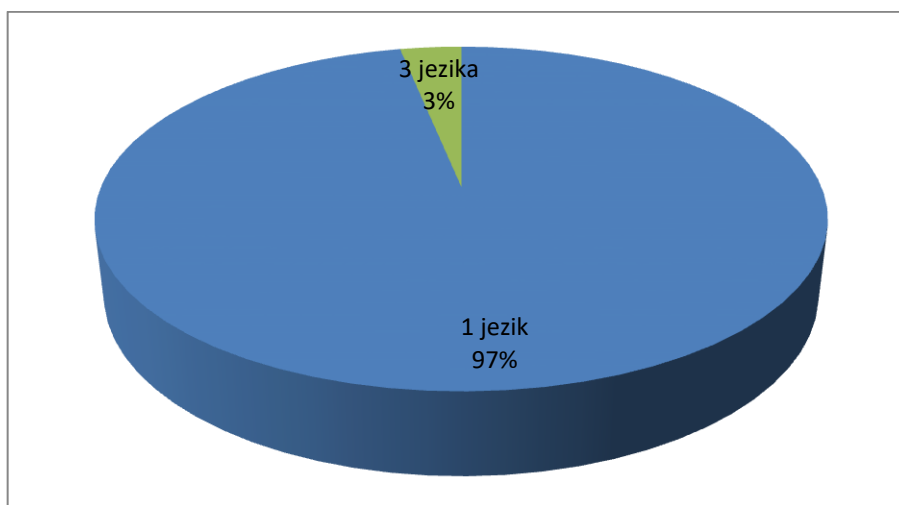
Istraživanje je provedeno u pedagoškoj godini 2017./2018. Ispitanici su usmeno odgovarali na pitanja iz upitnika koja im je postavljao ispitivač. Ispitivanje svakog pojedinog sudionika trajalo je oko pet minuta.

Upitnik je sadržavao 7 pitanja. Tri pitanja bila su otvorenog tipa te su djeca na njih trebala sama odgovoriti: kojim jezikom govore, nabrojati što više jezika kojim ljudi

govore i koji jezik osim hrvatskog razumiju. Četvrto pitanje bilo je da/ne pitanje: „Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i kako se piše u knjigama?“ Zatim je u sljedećem pitanju bilo potrebno povezati istoznačne rečenice odnosno rečenicu na štokavskom dijalektu („None gledaju kroz funjestru.“) s dvije različite mogućnosti („Bake gledaju kroz rupu.“; „Bake gledaju kroz prozor.“). U posljednjim pitanjima ispitanici su trebali odrediti koliko se riječi nalazi u rečenicama („Ana ima malu lutku.“; „Mato ide u vrtić.“) te koliko je slova u riječima („noga“; „mačka“; „kišobran“).

5.2. Rezultati i njihova interpretacija

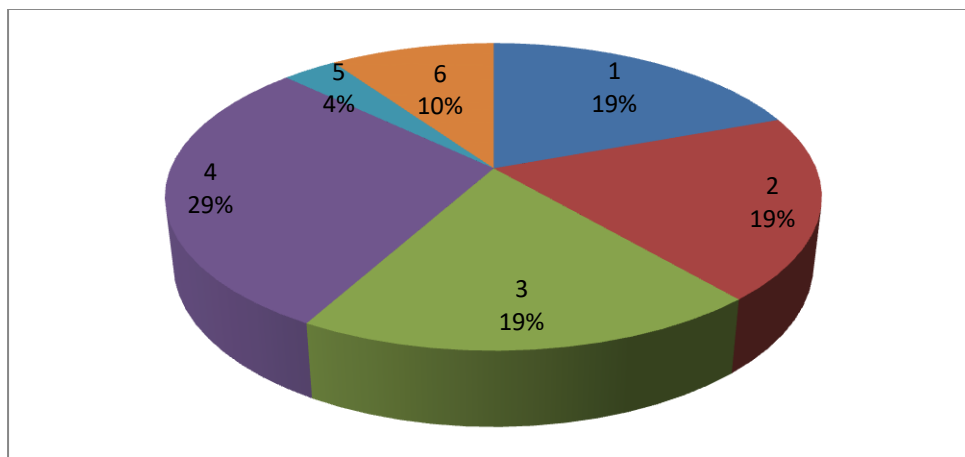
Na prvo pitanje *Kojim jezikom govoriš?* većina ispitanika (97%) odgovorila je da govori hrvatskim jezikom, dok je samo jedan ispitanik (3%) koji dolazi iz dvojezične obitelji (otac Hrvat, majka Španjolka) odgovorio kako govori trima jezicima – hrvatskim, španjolskim i engleskim (Slika 1).



Slika 1 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Kojim jezikom govoriš?*

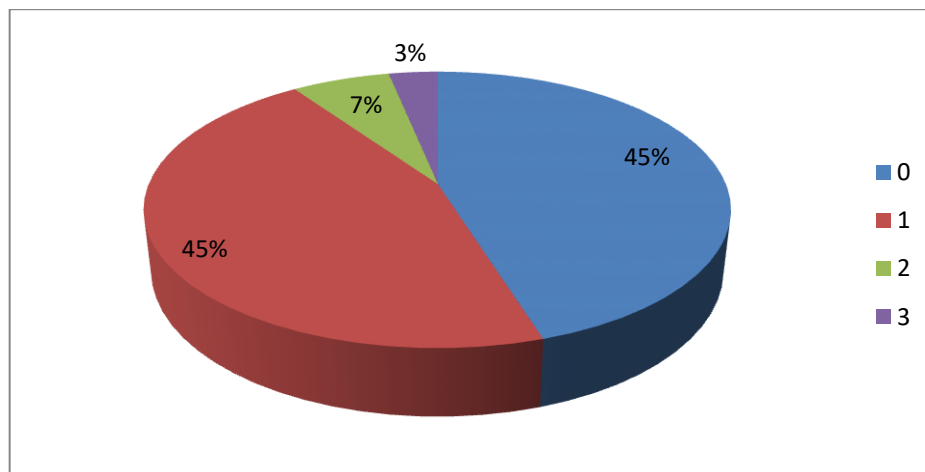
Na drugo pitanje *Nabroji što više jezika kojima ljudi govore* najveći broj ispitanika (29%) nabrojio je četiri jezika, zatim je jednak broj ispitanika (19%) nabrojio jedan, dva i tri jezika kojim ljudi govore, jedan ispitanik (4%) nabrojio je 5 jezika dok je njih troje (10%) navelo šest ili više jezika (Slika 2). Čak 87% (N=27) djece u svojoj izjavi nabrojilo je engleski kao jedan od jezika kojim ljudi govore. Analizom rezultata može

se primijetiti da dio djece naziv jezika izvodi iz naziva države, grada ili kontinenta, odnosno da jezike vezuju uz prostor, ne uz narod. Tako su kao odgovore navodili jezike poput: „zagrebačkog“, „metkovskog“, „afričkog“, „brazilskog“, „egipćanskog“, „madridskog“.



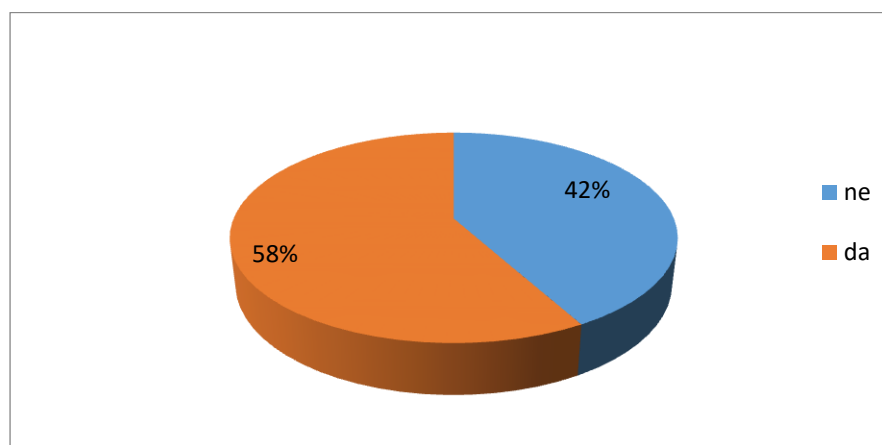
Slika 2 Grafički prikaz odgovora na poticaj *Nabroji što više jezika kojima ljudi govore.*

Na pitanje *Koji jezik osim hrvatskoga ti razumiješ?* jednak broj ispitanika, njih 14 (45%), odgovorio je kako ne razumije nijedan drugi jezik osim hrvatskoga ili da razumije još jedan jezik uz hrvatski. Dva ispitanika (7%) odgovorila su kako razumiju još dva jezika, a jedan ispitanik (3%) da razumije još tri jezika. Najveći broj ispitanika u odgovorima je navodio engleski jezik, a nekoliko ih je navelo španjolski i talijanski jezik.



Slika 3 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koji jezik osim hrvatskoga ti razumiješ?*

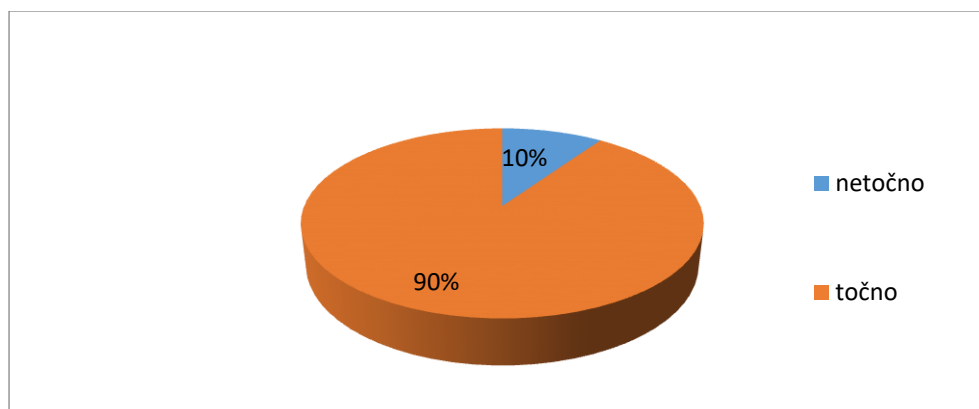
Iz rezultata na pitanje *Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i onako kako se piše u knjigama?* vidljivo je da su djeca djelomično svjesna razlike između standardnoga hrvatskog jezika i štokavskog narječja (dubrovačkoga govora). Veći broj ispitanika, njih 18 (58%), smatra da je njihov govor jednak onome na televiziji i u knjigama, a 13 ispitanika (42%) izjavilo je kako je njihov govor različit od onoga na televiziji i u knjigama (Slika 4).



Slika 4 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i kako se piše u knjigama?*

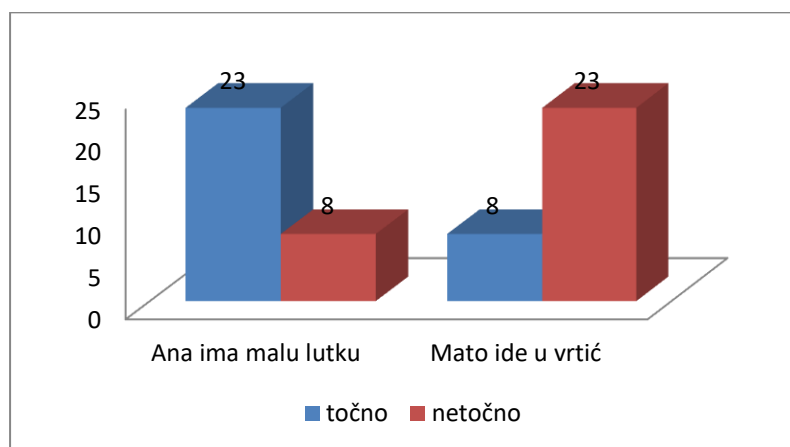
U petom pitanju gdje su djeca trebala povezati rečenice istog značenja: *None gledaju kroz funjestru.–Bake gledaju kroz rupu./Bake gledaju kroz prozor.* 90% ispitanika zaokružilo je točnu rečenicu (*Bake gledaju kroz prozor*), dok je samo troje ispitanika (10%) zaokružilo netočnu rečenicu. Rezultati ovoga pitanja pokazuju da djeca

razumiju i standardni govor te da uspješno „prevode“ sa svoga govora na standardni govor.



Slika 5 Grafički prikaz na poticaj *Poveži rečenice koje znače isto.*

U šestom pitanju djeca su trebala odrediti broj riječi u dvjema rečenicama. Za rečenicu *Ana ima malu lutku* 23 ispitanika (75%) odgovorilo je točno, a 8 ispitanika (25%) dalo je netočan odgovor. Dok su rezultati za rečenicu *Mato ide u vrtić* bili suprotni. 23 ispitanika (75%) odgovorilo je netočno, a 8 ispitanika (25%) točno (Slika 6). Rezultati djelomično potvrđuju postavljenu hipotezu da će većina djece točno odrediti broj riječi u rečenici. Ukoliko bi se gledali samo rezultati rečenice *Mato ide u vrtić*, moglo bi se zaključiti kako većina ispitanika još uvijek nije razvila svijest o riječi kao jedinici jezika. U slučaju navedene rečenice djeca nisu prepoznala prijedlog *u* kao zasebnu leksičku jedinicu te su odredili da rečenica sadrži tri riječi umjesto četiri jer su prijedlog povezali s posljednjom imenicom u rečenici: „*Mato ide u vrtić*.“ No, u rečenici *Ana ima malu lutku* djeca su pokazala značajno bolje rezultate, tri četvrtine ispitanika dalo je točan odgovor.



Slika 6 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koliko sam riječi sad rekla?*

Tablica 1 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ noga**Riječ noga**

	Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid netočno	6	19,4	19,4	19,4
točno	25	80,6	80,6	100,0
Total	31	100,0	100,0	

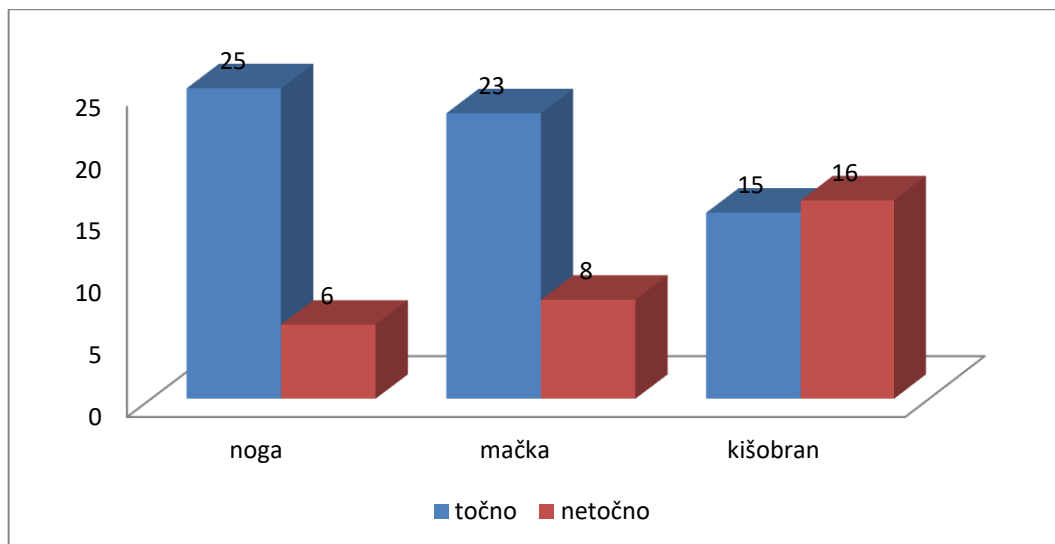
Tablica 2 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ mačka**Riječ mačka**

	Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid netočno	8	25,8	25,8	25,8
točno	23	74,2	74,2	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tablica 3 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ kišobran**Riječ kišobran**

	Frequency	Percent	Valid Percent	CumulativePercent
Valid netočno	16	51,6	51,6	51,6
točno	15	48,4	48,4	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Prikaz frekvencija i postotaka netočnih i točnih odgovora na pitanje *Koliko je glasova u riječi?* vidljiv je u Tablicama 1, 2 i 3. Za riječ *noga* ispitanici su ponudili 25 točnih i 6 netočnih odgovora, za riječ *mačka* 23 točna i 8 netočnih odgovora. Dok je za riječ *kišobran* 16 ispitanika dalo netočan, a 15 ispitanika točan odgovor (Slika 7). Iz navedenoga je vidljivo da je većina ispitanika dala točan odgovor za riječ *noga* (80,6%) i riječ *mačka* (74,2%), a manji broj ispitanika točno je odredio broj glasova u riječi *kišobran* (48,4%). Stoga možemo zaključiti da ispitana djeca lakše određuju broj glasova u kraćim riječima s manje slogova i glasova.



Slika 7 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koliko je glasova u riječi?*

McNemarov test usporedbe binarnih podataka pokazao je kako ne postoji statistički značajna razlika između usporedbe riječi *noga* i *mačka* ($p > 0,05$), dok je među usporedbom riječi *noga* i *kišobran* ($p = 0,013$) te *mačka* i *kišobran* ($p = 0,039$) dokazana značajna statistička razlika (Tablica 4, Tablica 5, Tablica 6).

Tablica 4 Usporedba riječi *noga* i *mačka*

	Value	Exact Sig. (2-sided)
McNemar Test		,687 ^A
N of Valid Cases	31	

a. Binomial distribution used.

Tablica 5 Usporedba riječi *noga* i *kišobran*

	Value	Exact Sig. (2-sided)
McNemar Test		,013 ^A
N of Valid Cases	31	

a. Binomial distribution used.

Tablica 6 Usporedba riječi *mačka* i *kišobran*

	Value	Exact Sig. (2-sided)
McNemar Test		,039 ^A
N of Valid Cases	31	

a. Binomial distribution used.

ZAKLJUČAK

Istraživanje metajezične svjesnosti predškolske djece, koje je prikazano u ovom radu, provedeno je s ciljem dobivanja uvida u metajezičnu svjesnost djece koja pohađaju zadnju godinu vrtića. Istraživanje je provedeno u dubrovačkom prigradskom naselju Mokošica. Sudjelovao je sveukupno 31 ispitanik, a svi su govornici štokavskog narječja odnosno dubrovačkog dijalekta. Željela se ispitati njihova svjesnost o jeziku, svjesnost o štokavskom narječju odnosno dubrovačkom govoru kao fenomenu koji se razlikuje od standardnoga hrvatskog jezika te svjesnost o glasovima i riječima kao posebnim jezičnim jedinicama.

Iz rezultata je vidljivo kako djeca pokazuju svjesnost o jeziku i različitim svjetskim jezicima. Na prvo pitanje *Kojim jezikom govoriš?* svi ispitanici su naveli hrvatski jezik, a jedan dvojezični ispitanik naveo je da se u govoru još služi španjolskim i engleskim jezikom. Analizirajući rezultate drugog pitanja *Nabroji što više jezika kojima ljudi govore* vidljivo je da većina djece ima razvijenu svjesnost o jeziku i različitim jezicima koje ljudi u svijetu govore. Svi ispitanici naveli su barem jedan strani jezik koji poznaju, a troje djece je čak navelo šest ili više jezika u svome odgovoru. Iako su sva djeca ponudila odgovor na pitanje, iz odgovora je vidljivo kako dio djece jezik poistovjećuje s gradom, državom ili kontinentom na kojima se ljudi tim jezikom koriste.

Na četvrto pitanje *Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i onako kako se piše u knjigama?* 58% ispitanika odgovorilo je kako se njihov govor ne razlikuje od govora na televiziji i u knjigama. Stoga možemo reći da je rezultatima četvrtog pitanja djelomično potvrđena hipoteza kako su djeca svjesna razlike između svojega govora i standardnoga govora. Dok rezultati petog pitanja govore kako djeca razumije i jedan i drugi idiom te uspješno „prevode“ svoj izričaj na standardni hrvatski govor (90% ispitanika točno zaokružilo istoznačne rečenice standardnog hrvatskog jezika i dubrovačkoga govora).

Zadnja dva pitanja ispitivala su svijest djece o riječima kao sastavnicama iskaza te glasovnu strukturu riječi. Tri četvrtine ispitanika točno je odredio broj riječi u rečenici *Ana ima malu lutku*, ali jednak broj ispitanika imao je poteškoća s određivanjem broja riječi u rečenici *Mato ide u vrtić*, jer prijedlog u rečenici nisu prepoznali kao posebnu leksičku jedinicu. Stoga se može zaključiti da se djelomično potvrdila pretpostavka

kako će većina ispitanika pokazati svjesnost o riječima u rečenici. Prilikom obrade podataka korišten je McNemarov test usporedbe binarnih podataka koji je dokazao da ne postoji statistička razlika između riječi *noga* i *mačka*, dok je značajna statistička razlika dokazana između riječi *noga* i *kišobran* te *mačka* i *kišobran*. Tako rezultati pokazuju da ispitanici lakše određuju broj glasova u riječima koje sadrže manji broj glasova i slogova.

S obzirom na sve dobivene rezultate istraživanja možemo zaključiti kako je kod ispitane predškolske djece metajezična svjesnost u početku razvoja. Ispitana djeca svjesna su različitih jezika i djelomično su svjesna razlika u govoru, ali vidljivo je kako se susreću s poteškoćama prilikom shvaćanja riječi kao zasebnih jedinica iskaza te glasova kao zasebnih jedinica pojedine riječi. Zato je prilikom odgojno-obrazovnog rada u vrtićima potrebno uložiti više truda i napora u ciljane aktivnosti poticanja fonološke i leksičke svjesnosti kod predškolske djece kako im prilikom početka osnovnoškolskog obrazovanja ti pojmovi ne bi bili potpuna nepoznanica te da im ne bi otežavali usvajanje početnog čitanja i pisanja.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. i G. Čosić (2017). Jezična kompetentnost i osviještenost budućih učitelja. U D. Stolac, A Vlastelić (Ur.), *Jezik kao predmet proučavanja i jezik kao predmet poučavanja: Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku održanoga od 12. do 14. svibnja 2016. u Rijeci* (str. 17-29). Zagreb: Srednja Europa i HDPL.
- Alipour, S. (2014). Metalinguistic and Linguistic Knowledge in Foreign Language Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (12), 2640-2645.
- Apel, K. i Masterson J. J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.
- Bagarić, V. (2001). Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 30 (3), 107-121.
- Bagarić, V. (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 32 (4), 233-242.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integralnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatia et Slavica Iadertina*, 12 (2), 493-512.
- Davidson, D. i Raschke, V. (2009). Metalinguistic Awareness in Monolingual and Bilingual Children and its Relationship to Receptive Vocabulary Scores and Performance on a Reading Readiness Test. In *BUCLD 33 Online Proceedings Supplement*. Dostupno na: <http://www.bu.edu/buclid/files/2011/05/33-Davidson.pdf>

- Etički kodeks istraživanja s djecom.* (2003). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu, Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola, LIII* (17), 7-27.
- Hacin, K. (2016). Relationship between children's theory of mind and metalinguistic competence in early childhood. *Psihološka obzorja*, 25, 72-83.
- Homer, B. D. (2000). *Literacy and metalinguistic awareness: cross-cultural study.* Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, 29(1), 35-48.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (1), 17-32.
- Kovačević, M. (1997). Kognitivne i metajezične sposobnosti. U M. Ljubešić (Ur.), *Jezične teškoće školske djece* (str. 195-217). Zagreb: Školske novine.
- Kuvač Kraljević, J. i Kologranić Belić, L. (2015). Rani jezični razvoj. U J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 25-34). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Largo, R. H. (2013). *Sretno djetinjstvo: razvoj i odgoj u prve četiri godine života.* Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lawrence, L. (2003). *Montessori: čitanje i pisanje.* Zagreb: Hena Com.
- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost – vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (2), 42-59.
- Lightsey, G. E. i Frye, B. J. (2004). Teaching Metalinguistic Skills To Enhance Early Reading Instruction. *Reading Horizons*, 45 (1), 28-37.
- Likierman, H. i Muter, V. (2007). *Pripremite dijete za školu.* Buševac: Ostvarenje.
- Mesec, I. (2010). Razvoj jezika i govora od rođenja do sedme godine. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori?* (str. 8-18) Zagreb: Planet Zoe.
- Nagy, W. E. i Anderson, R. C. (1995). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. Center for the study of reading.

University of Illinois at Urbana – Champaign. Dostupno na:
[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17594/ctrstreadtechr
epv01995i00618_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17594/ctrstreadtechr
epv01995i00618_opt.pdf?sequence=1)

- Peretić, M., Padovan, N. i Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U J. Kuvač Kraljević (Ur.) *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 52-62) Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Peteh, M. (2003). *Svako slovo nešto novo*. Zagreb: Alinea.
- Petrović, B. i Vignjević, J. (2015). Ovladavanje sinonimima u školskome razdoblju jezičnoga razvoja govornika hrvatskoga jezika. *Jezik*, 62 (1), 15-28.
- Petz, B. (2001). *Uvod u psihologiju: Psihologija za nepsihologe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Zagreb: Ostvarenje.
- Radić Tatar, I. (2013). Ovladanost vrstama rečenica na kraju predškolske dobi. *Lahor*, 2 (16), 165-188.
- Starč, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
- Šaravanja, L. i Trtanj, I. (2016). Izražavanje posvojnih odnosa u pripovjednom diskursu jednojezične djece govornika hrvatskoga i engleskoga jezika. *Jezikoslovlje*, 17(1-2), 475-494.
- Tambić, M. (2010). Razvoj predvještina čitanja i pisanja. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori?* (str. 64-71) Zagreb: Planet Zoe.
- Vásquez Carranza, L.M. (2009). Cognitive advantages of balanced bilingualism. *Revista Pensamiento Actual*, 9 (12-13), 69-78.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vujnović Malivuk, K. i Palmović, M. (2015). Dvojezično usvajanje jezika: povezanost s jezičnim teškoćama i nejezičnim sposobnostima. *Logopedija*, 5(1), 20-24.

Prilog 1.

**UPITNIK ZA ISPITIVANJE METAJEZIČNE SVJESNOSTI DJECE
PREDŠKOLSKE I RANE ŠKOLSKE DOBI**

1. Kojim jezikom govoriš?

2. Nabroji što više jezika kojima ljudi govore?

3. Koji jezik osim hrvatskoga ti razumiješ?

4. Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i kako se piše u knjigama?

DA NE

5. Poveži rečenice koje znače isto.

None gledaju kroz funjestru.

Bake gledaju kroz rupu.

Bake gledaju kroz prozor.

6. Koliko sam riječi sad rekla?

Mato ide u vrtić. _____

Ana ima malu lutku. _____

7. Koliko je glasova u riječi?

Noga _____

Mačka _____

Kišobran _____

POPIS TABLICA

Tablica 1 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ noga

Tablica 2 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ mačka

Tablica 3 Prikaz frekvencija i postotaka točnih i netočnih odgovora za riječ kišobran

Tablica 4 Usporedba riječi noga i mačka

Tablica 5 Usporedba riječi noga i kišobran

Tablica 6 Usporedba riječi mačka i kišobran

POPIS SLIKA

Slika 1 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Kojim jezikom govoriš?*

Slika 2 Grafički prikaz odgovora na poticaj *Nabroji što više jezika kojima ljudi govore*

Slika 3 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koji jezik osim hrvatskoga ti razumiješ?*

Slika 4 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Govoriš li ti hrvatskim onako kako se govori na televiziji i kako se piše u knjigama?*

Slika 5 Grafički prikaz na poticaj *Poveži rečenice koje znače isto.*

Slika 6 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koliko sam riječi sad rekla?*

Slika 7 Grafički prikaz odgovora na pitanje *Koliko je glasova u riječi?*

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, Andrea Lakić, izjavljujem da sam samostalno izradila svoj diplomski rad pod naslovom *Metajezična svjesnost djece predškolske dobi (u dubrovačkim vrtićima)*, uz konzultacije s mentoricom, doc. dr. sc. Jelenom Vignjević te uz propisno korištenje literature iz područja teme koja se u radu obrađuje.
