

Metodički mikrostrukturirani modeli za razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi

Mrđen, Anna

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:147:818846>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE**

Anna Mrden

**METODIČKI MIKROSTRUKTURIRANI MODELI ZA
RAZVOJ PREDČITAČKIH VJEŠTINA U
PREDŠKOLSKOJ DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, rujan 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE**

Anna Mrđen

**METODIČKI MIKROSTRUKTURIRANI MODELI ZA
RAZVOJ PREDČITAČKIH VJEŠTINA U
PREDŠKOLSKOJ DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Vesna Budinski

Sumentor:

doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

Zagreb, rujan 2020.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| SAŽETAK | 1 |
| ZUSAMENFASSUNG | 2 |
| UVOD | 3 |
| 1. TEORIJSKI OKVIR..... | 4 |
| 1.1. Povijesno istraživanje razvoja jezika u svijetu..... | 4 |
| 1.2. Povijesni pregled razvoja dječjega jezika u Hrvatskoj..... | 5 |
| 2. SPOZNAJE O JEZIKU RELEVANTNE ZA RAZVOJ JEZIČNIH VJEŠTINA | 7 |
| 2.1. Lingvistička, govorna i komunikacijska jezična kompetencija..... | 7 |
| 2.2. Jezične (komunikacijske) djelatnosti..... | 9 |
| 2.2.1. Slušanje (čujenje)..... | 10 |
| 2.2.2. Govor (govorenje)..... | 11 |
| 2.2.3. Čitanje..... | 13 |
| 2.2.4. Pisanje..... | 14 |
| 3. ZNANSTVENE TEORIJE O USVAJANJU JEZIKA..... | 16 |
| 3.1. Rani jezični razvoj..... | 18 |
| 3.1.1. Predjezično ili predekspresivno jezično razdoblje..... | 19 |
| 3.1.2. Jezično ili ekspresivno jezično razdoblje..... | 20 |
| 3.1.3. Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji | 21 |
| 4. ODREĐENJE RANE PISMENOSTI..... | 24 |
| 4.1. Razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi..... | 27 |
| 4.1.1. Uloga priče u razvoju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi..... | 31 |
| 4.1.2. Uloga pjesme u razvoju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi | 33 |
| 4.1.3. Uloga kreativnih jezičnih igara u jezičnome razvoju djeteta..... | 34 |
| 4.1.4. Uloga dramskih igara u jezičnome razvoju djeteta..... | 35 |
| 4.2. Put od fonološke osjetljivosti do fonemske svjesnosti | 36 |
| 4.3. Temeljna uloga vrtića u razvoju predčitačkih vještina..... | 41 |
| 4.3.1. Socioemocionalan razvoj djece | 43 |
| 4.4. Usvajanje abecednoga načela u predškolskom odgoju i obrazovanju..... | 44 |
| 4.5. Čitačka motivacija u predškolskom odgoju i obrazovanju | 48 |
| 4.6. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Učiti kako učiti | 50 |

| | | |
|--------|---|----|
| 4.7. | Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Digitalna kompetencija..... | 51 |
| 5. | UNUTARNJI I VANJSKI ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA JEZIČNI RAZVOJ | 54 |
| 5.1. | Unutarnji preduvjeti za razvoj čitanja- neurobiološke osnove razvoja jezika..... | 54 |
| 5.2. | Vanjski preduvjeti za razvoj čitanja | 56 |
| 5.2.1. | Uloga obitelji u razvoju predčitačkih vještina | 57 |
| 5.2.2. | Važnost djetetovog okruženja za predčitačke vještine- kontekst ustanove..... | 58 |
| 5.2.3. | Uloga odgojitelja u oblikovanju metodičkih mikrostrukturiranih modela za razvoj predčitačkih vještina..... | 60 |
| 6. | METODIKA KAO ZNANSTVENA DISCIPLINA I NEKI TEMELJNI POJMOVI..... | 62 |
| 6.1. | Metodičke teorije..... | 63 |
| 6.1.1. | Sinergije metodičke znanstvene teorije | 63 |
| 6.1.2. | Provedbene metodičke teorije..... | 65 |
| 6.2. | Metodički mikrostrukturirani modeli | 66 |
| 6.3. | Metodički mikrostrukturirani modeli za razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi | 67 |
| 6.3.1. | Metodički predložak: „ <i>Plesna haljina žutog maslačka</i> “- Sunčana Škrinjarić | 67 |
| 6.3.2. | Metodički predložak: „ <i>Žuti žabac</i> “- Marina Balažev | 71 |
| | ZAKLJUČAK | 76 |
| | BIBLIOGRAFIJA | 77 |
| | Izjava o izvornosti diplomskog rada | 82 |

SAŽETAK

Cilj ovoga rada *Metodički mikrostrukturirani modeli za razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi* utemeljen je na postojećoj znanstvenoj literaturi te su navedene relevantne spoznaje o jezičnom razvoju.

U ovom se radu prikazuju znanstveni teorijski okvir razvoja dječjeg jezika u svijetu i u Hrvatskoj. Cilj je rada prikazati osnovne spoznaje o razvoju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi te njihovu važnost za cjelokupnu čitačku pismenost. Iz metodičke odgojno-obrazovne prakse bit će prikazani mikrostrukturirani modeli za poticanje i razvoj predčitačkih vještina. Znanstvene spoznaje dječjeg jezika upućuju nas na to da na dječji jezik utječu urođeni mehanizmi, okolinski utjecaji i djetetove kognitivne sposobnosti. Okolinski čimbenici koji utječu na razvoj djeteta jesu obitelj i odgojno-obrazovna ustanova zajedno s odgojiteljem. U radu se naglašava važnost koju imaju roditelji i odgojitelji u poticanju prvih koraka, od predčitačkih do prvih koraka u čitanju i pisanju. Važno je u predškolskom vremenskom razdoblju usvojiti predčitačke vještine. One se stječu govorenjem i razgovaranjem, čitanjem, pričanjem, pjevanjem, jezičnim igrama, crtanjem i usvajanjem novih znanja. Fonemska svjesnost odnosi se na uočavanje i prepoznavanje glasova u riječi. Ona se smatra najvažnijim čimbenikom razvoja čitanja jer bez fonemske svjesnosti dijete neće moći uočiti glasove niti provoditi glasovnu analizu i sintezu.

Metodički mikrostrukturirani modeli primjer su aktivnosti i metodičke artikulacije kojima se razvijaju metodičke vještine. U radu će biti navedeni ciljevi aktivnosti, način njihove provedbe i znanstvena utemeljenost. Ponuđeni mikrostrukturirani modeli imaju metodičku artikulaciju te su prilagođeni razinama dječjeg jezičnog razvoja.

Ključne riječi: **metodički mikrostrukturirani modeli, predčitačke vještine, predškolska dob**

ZUSAMENFASSUNG

Das Ziel dieser Diplomarbeit „*Methodische mikrostrukturierte Modelle zur Entwicklung von Vorlesefähigkeiten im Vorschulalter*“ ist es, auf vorhandene wissenschaftliche Literatur relevantes Wissen über die Sprachentwicklung aufzuführen.

In dieser Diplomarbeit wird der wissenschaftlich-theoretische Rahmen für die Entwicklung der Kindersprache in der Welt und in Kroatien präsentiert. Ziel dieser Arbeit ist es, das Grundwissen über die Entwicklung von Vorlesefähigkeiten im Vorschulalter und deren Bedeutung für die allgemeine Lesekompetenz zu vermitteln. Aus methodisch- pädagogischer Erfahrung werden mikrostrukturierte Modelle zur Förderung und Entwicklung von Vorlesefähigkeiten vorgestellt. Die wissenschaftlichen Kenntnisse der Kindersprache zeigen, dass auf die Kindersprache, angeborene Mechanismen, die Umgebung und die kognitiven Fähigkeiten des Kindes einfluss haben. Die Umgebungsfaktoren, die auf die Entwicklung des Kindes einfluss haben, sind die Familie und die Bildungseinrichtung zusammen mit dem Erzieher. Die Diplomarbeit betont die Bedeutung von Eltern und Erziehern bei der Förderung der ersten Schritte bei der Vorbereitung auf das Lesen, bis zu den ersten Schritten beim Lesen und Schreiben. Es ist wichtig, in der Vorschulzeit, die Vorlesefähigkeiten zu erwerben. Sie werden durch Sprechen und Gesprächen, Lesen, Reden, Singen, Sprachspielen, Zeichnen und beim erhalten von neuen Kenntnissen erreicht. Phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Wahrnehmung und Erkennung von Stimmen im Wort. Sie wird als der wichtigste Faktor für die Entwicklung des Lesens angesehen, da das Kind ohne phonemische Bewusstsein weder Stimmen wahrnehmen noch Synthese und Analyse durchführen kann.

Methodisch mikrostrukturierte Modelle sind ein Beispiel für Aktivitäten und methodische Artikulationen, die methodische Fähigkeiten entwickeln. In der Arbeit werden die Ziele, die Aktivitäten, die Art ihrer Umsetzung und die wissenschaftliche Grundlage aufgeführt. Die angebotenen mikrostrukturierten Modelle sind methodisch artikuliert und an die Sprachentwicklung der Kinder angepasst.

Schlüsselwörter: **methodisch** **mikrostrukturierte** **Modelle,**
Vorlesefähigkeiten, Vorschulalter

UVOD

Metodički mikrostrukturirani model obuhvaća teorijski okvir, određenje pismenosti, unutarnje i vanjske čimbenike koji utječu na jezični razvoj te primjenu/izvedbu toga mikrostrukturiranog modela. Da bi dijete razvilo svoje čitačke vještine, ono mora razviti svoje predčitačke vještine, a to je proces koji počinje i prije djetetovog rođenja. Društvo koje brine o pismenosti stvara preduvjete za razvoj čitanja i pisanja djece najmlađe dobi. Poticajno pismeno okruženje kod kuće i u vrtiću ključno je za stjecanje predčitačkih vještina, a to je sve ono što dijete može i zna u području čitanja i pisanja prije početka formalnog obrazovanja.

Uredan govorni razvoj je presudan za budući razvoj predčitačkih vještina i stoga je djetetu potreban model odraslog koji s djetetom razgovara jezikom koji je prilagođen kronološkoj dobi djeteta. Sve djetetove sposobnosti (slušanje, govor) i vještine (čitanje, pisanje) ne treba gledati odvojeno jer se sve one međusobno prožimaju.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kao temeljnu kompetenciju navodi komunikaciju na materinskom jeziku. Tu kompetenciju povezujemo s najranijom pismošću kod djece jer ona potiče pravilno usmeno i pismeno izražavanje, ona uključuje razvoj svijesti djeteta o jeziku i njegovoj uporabi te potiče stvaranje vrtićkog okruženja u kojem će se ova kompetencija razvijati, u socijalnim interakcijama djece i odraslih.

Kod kreiranja metodičkih mikrostrukture prvo se određuje odgojno-obrazovni cilj tj. ono što se želi postići kod djeteta. Pravilnim odabirom metoda može se iskoristiti sav dječji potencijal te na kraju dijete stječe intrinzičnu motivaciju, samo uzima knjigu i postaje strastven čitač.

1. TEORIJSKI OKVIR

1.1. Povijesno istraživanje razvoja jezika u svijetu

Uvid u različita razdoblja istraživanja o razvoju dječjeg jezika potrebna su kako bi bolje razumjeli podatke o razvoju jezika. Kuvač i Palmović (2007) navode tri razdoblja u istraživanju jezika u svijetu i u Hrvatskoj: razdoblje dnevničkih studija (1877. – 1926.), razdoblje velikih uzoraka (1926. – 1959.) i razdoblje velikih korpusa (započelo je 50-ih i još uvijek traje).

Začetnikom dnevničkih studija smatra se Charles Darwin koji je kroz dnevničke studije pratio jezični razvoj svog sina, a objavio ih je nakon što je M. Taine 1877. godine objavio članak u časopisu *Mind*, o mentalnom razvoju novorođenih beba. Zahvaljujući Darwinu, dijete postaje centar istraživanja. Prve dnevnike vodili su roditelji, a pratili su i bilježili pojave prvih riječi, prve kombinacije istih i slično. Prednost je što roditelji najbolje poznaju svoje dijete. Pojedini istraživači smatraju da roditeljska promatranja nisu metodološki pouzdana jer se razlikuju u vremenskom intervalu praćenja, varijablama koje opisuju i kao takvi mogu biti samo kontrolna mjera drugim znanstvenim metodama istraživanja jezika.

Pojavom biheviorizma počinje razdoblje velikih uzoraka. Koriste se testovi i ljestvice kao nove metode praćenja. Struktura uzorka se proširuje s djece urednog jezičnog razvoja na djecu s usporenim razvojem, blizancima, darovitim i slično. U svom istraživanju 1930. godine McCarthy prati 140 djece u dobi od 1,5 god. do 4,5 god. i bilježi djetetove odgovore i na osnovu njih određuje duljinu iskaza, sintaktičku složenost, učestalost i pojavnost vrsta riječi, te pragmatičku ulogu djetetovih odgovora. 1946. godine McCarthy je svoja istraživanja usporedila s istraživanjima drugih autora i objavila rezultate u članku *Jezični razvoj djece* u knjizi *Manual of Child Psychology*. Bihevioristička teorija se danas negira jer se usmjerila na opisivanje određenih obrazaca bez objašnjenja, smatrajući da djeca imitiraju govor iz svoje okoline.

Razdoblje velikih korpusa obilježavaju longitudinalne studije i stvaranje velikih korpusa. Noam Chomsky kritizirao je stvaranje korpusa smatrajući ih lošim izvorom za istraživanje jezične kompetencije (Kuvač i Palmović, 2007).

Povijesno istraživanje razvoja dječjeg jezika u svijetu od iznimne je važnosti za razumijevanje spoznaja na kojima i danas utemeljujemo svoje metodičke postupke.

1.2. Povijesni pregled razvoja dječjega jezika u Hrvatskoj

Istraživanje razvoja jezika u Hrvatskoj dolazi najprije iz krugova psihologa, te se proširuje na lingvistiku, logopediju, te na područje odgoja i obrazovanja. Iako se psiholingvistička istraživanja u Hrvatskoj povijesno i vremenski ne mogu uspoređivati sa svjetskim, napori hrvatskih psiholingvista Ivana Furlana, Ante Fulgosija i drugih su veliki.

U svojoj doktorskoj disertaciji *Raznolikost rječnika. Struktura govora*. Ivan Furlan (1961.) prvi opisuje leksički razvoj dječjeg jezika i na temelju provedenih istraživanja zaključuje da se „porast raznolikosti rječnika i uopće proširivanje rječnika kod djece ostvaruje prije svega kroz povećanje dječje govorne aktivnosti, a tek onda kroz mijenjanje rječničke strukture“ (Kuvač i Palmović, 2007, str. 29). Furlan objavljuje knjigu *Govorni razvoj djeteta* (1963.) u kojoj su prikazani načini istraživanja jezika, metode za poticanje jezičnoga razvoja i razlike između darovite djece i djece s poteškoćama u razvoju i dr. Ante Fulgosi 1979. godine izdaje *Novija istraživanja iz eksperimentalne psiholingvistike* u kojoj govori o psiholingvistici kao području između lingvistike i psihologije i istraživanjima koja su temeljena na Chomskyjevim stajalištima o usvajanju jezika. 60-tih i 70-tih godina proveden je velik broj istraživanja koja u nazivu nisu sadržavala pojam jezika, već pojam koji mu je sličan, ali sadržajno različit, a to je govor. Vladimir Stančić pokušava upozoriti istraživače na razliku između govora i jezika smatrajući da je govor oblik ponašanja i kao takav pripada psihologiji govora, a za proces usvajanja jezika i opisivanja jezika zaslužna je psiholingvistika. Svoje stavove iznosi u rukopisu *Psihologija govora* (1986) koji je osam godina kasnije nadopunio i izdao u suautorstvu s Martom Ljubešić. Devedesetih godina prva longitudinalna praćenja djece pokrenuo je Fakultet za defektologiju. 1999. osniva se POLIN *Laboratorij za psiholingvistička istraživanja* i započinju sustavna istraživanja koje vodi Melita Kovačević. Zahvaljujući praćenju stvorila se jezična karta hrvatskog jezika. Longitudinalno su se pratila djeca do njihove treće godine, a nakon toga provode se drugačija metode. Komunikacijska razvojna ljestvica KORALJE je jedan primjer metode prikupljanja podataka. Nastala je prilagodbom stranih ljestvica. Kovačević i sur. (1999) izdvajaju

prijelazno razdoblje u leksičkom razvoju kod djece. „Uočile su da razvoj morfologije oko druge godine „zakida“ razvoj rječnika, odnosno da dolazi do usporavanja rječničkog razvoja kako bi se usvojili prvi gramatički oblici“ (Kuvač i Palmović, 2007, str. 34).

Povijesni razvoj jezika u Hrvatskoj ukazuje na rad hrvatskih znanstvenika, njihovih znanstvenih dosega koji bi trebali biti podloga za strukturiranje odgojno-obrazovnog kurikula.

2. SPOZNAJE O JEZIKU RELEVANTNE ZA RAZVOJ JEZIČNIH VJEŠTINA

Jezik je definiran sustav znakova koji služi sporazumijevanju među pojedincima (Bežen i Reberski, 2014; Jelaska, 2005) i jezik se sastoji od niza simbola s određenim značenjem i nizom pravila koji povezuju te iste simbole (Hržica i Peretić, 2015). Pomoću njega usvajaju se znanja, primaju i šalju poruke, oblikuju i izražavaju vlastiti osjećaji i misli, iskazuju se doživljaji i jezik pomaže u socijalizaciji (Šego, 2009). Jezik je jedna od osnovnih čovjekovih integrativnih sposobnosti koja ga razlikuje od svih drugih bića, istovremeno je povezan sa svakom ljudskom aktivnošću, tako da razvoj jezika bitno utječe na razvoj brojnih drugih čovjekovih sposobnost (Peti-Stantić i Velički, 2008). „Jezično je znanje automatizirano: ljudi mogu razgovarati, slušati druge, pratiti upute i misliti rabeći jezik bez svjesnog promišljanja o tome (Hržica i Peretić, 2015, str. 9).

Jezik se može podijeliti na pet razina ili sustava: fonologija (glasovi), morfologija (gramatičko oblikovanje riječi), sintaksa (pravila povezivanja riječi u rečenicu), semantika (značenje riječi) i pragmatika (način oblikovanja poruke). „U cjelini oni predstavljaju pravila koja moramo slijediti u komuniciranju kako bi nas drugi razumjeli i osmišljavali to što kažemo“ (Apel i Masterson, 2004, str. 21).

Zaključak koji nam prenose Hržica i Peretić (2015) je da se jezik konstantno razvija i mijenja, jer sami govornici žive u svijetu koji je promjenjiv. Međutim, jezik ima sposobnost prilagodbe, te on i dalje ostaje najsnažnije sredstvo komunikacije među ljudima.

Navedene spoznaje relevantne su za svakog odgojno-obrazovnog djelatnika pa tako i odgojitelja jer svoj rad mora utemeljiti na znanstveno potvrđenim činjenicama.

2.1. Lingvistička, govorna i komunikacijska jezična kompetencija

Jezik je proizvod društva (Pavličević-Franić, 2005), dok je govor rezultat individualnog djelovanja svakog čovjeka. Mnogi autori različito pristupaju pojmu jezik i govor. „Među prvima koji je jasno upozorio na činjenicu da su govor i jezik povezani, ali nisu istovjetni, bio je švicarski lingvist Ferdinand de Saussure (1922., 2000.). Jezik je organiziran sustav znakova (la langue) i kao takav ponajprije je društvena tvorevina, dok je govor praktična realizacija jezika (parole)“ (Pavličević-

Franić, 2005, str. 13). Jezik se odnosi na standardizirani sustav koji sadrži sintaktička pravila i kao takav jednak je za sve, a govor je individualiziran, odražava posebnost svakog pojedinca (Slunjski, 2012).

Jezik, govor i komunikacija su tri sustava koja su ovisna u svojoj realizaciji. Jezik se ostvaruje govorom, koji je zvučna realizacija, ali može biti i odvojen od njega. Kada je lišen govora, komunikacija se i dalje ostvaruje. Primjer je dijete koje od rođenja komunicira, iako jezik i govor nisu još usvojeni (Kologranić Belić, Matić, Olujčić i Srebačić, 2015). Jezik se tada može još prenositi znakovnim simbolima tj. pokretom i mimikom lica, a tim jezikom se služe gluhe i nagluhe osobe (Hržica i Peretić, 2015). Govorne kompetencije se odnose na sposobnost komuniciranja s odraslima i vršnjacima, aktivno slušanje, izražavanje vlastitih misli, želja i stavova, upotrebu aktivnog i pasivnog rječnika, sposobnost pismenog i usmenog izražavanja, kreativnost u govoru i poznavanje jezičnog sustava pravila. Kod djece usvajanje govora teče spontano, bez posebnog učenja i u prirodnoj komunikacijskoj sredini (Lukšić i Grahovac-Pražić, 2011).

Komunikacijska kompetencija ima i hrvatski naziv, a to je komunikacijska sposobnost. Kompetencija je riječ koja je posuđena iz engleskog jezika i oko nje nema još slaganja jer ima različitih tumačenja (Medved Krajnović, 2010).

Pojam lingvističke kompetencije uvodi Noam Chomsky, a pojam komunikacijske kompetencije uvodi Dell Hymes. To su dvije razine stručnosti, lingvistička se odnosi na gramatičko znanje o jeziku, a komunikacijska se odnosi na jezično znanje na razini funkcionalne primjene. Primjereno bi bilo da predmet koji nosi naziv *hrvatski jezik* bude u funkciji uporabnog izražavanja, s ciljem razvijanja komunikacije tj. pragmatične sposobnosti (Pavličević-Franić, 2005). Analizirajući školski program za Hrvatski jezik, Kovačević i Pavličević-Franić (2002. prema Pavličević-Franić, 2002) detektiraju neujednačenost u programu, u korist učenja o jeziku. To znači da se u školskom programu inzistira na gramatičkom usvajanju pravila i reprodukciji istih kod djece u ranoj fazi, koja nisu spremna na usvajanje apstraktnih gramatičkih pravila. Trebalo bi znati kako oblikovati jezične sadržaje u školi tj. kada razvijati lingvističku kompetenciju, a kada komunikacijsko jezične kompetencije (Pavličević-Franić, 2002).

Zajedno s govorom razvijalo se mišljenje, koje je neodvojivo od jezika i govora. Oni se međusobno nadopunjuju i u stalnoj su korelaciji koju pokušavaju protumačiti teoretičari psihologije, lingvistike i filozofije. Bihevoristi su smatrali da su govor, jezik i mišljenje jednaki, smatrajući mišljenje unutrašnjim govorom. Neurolingvisti su smatrali da govor i mišljenje nisu isto, već da je govor sredstvo mišljenja. Lav Vigotski je promišljao tako da je mišljenje stavio izvan okvira jezika i govora, smatrajući ih neovisnima u odnosu na druge. Unatoč različitim stavovima, slažu se da se proces komunikacije i mišljenje ne mogu zasebno istraživati jer postoji povezanost između misaone spoznaje, unutarnjeg govora i artikulacije prema vani (Pavličević-Franić, 2005). Razlike u shvaćanju Vigotskog i Piageta vezano je za prirodu jezika i njegovog učinka na intelektualni razvoj. Piaget je tvrdio da jezik nema utjecaj na ustroj mišljenja. Utjecaj jezika ograničava se na ono što dijete može prihvatiti s obzirom na dob i razvoj konkretnih operacija. Smatrao je da je mišljenje djeteta egocentrično i odražava djetetovo mišljenje, njegovo djelovanje i točku motrišta. Vigotski smatra da dječji govor u početku nije egocentričan nego društven i komunikacijski, a poslije postaje sredstvo planiranja i samoregulacije. Govor je fizička aktivnost i kao takav daje temelj za unutarnji govor koji oblikuje proces mišljenja (Wood, 1995).

Sve navedene znanstvene spoznaje potrebno je znati i uvažavati, a zatim metodički implementirati u metodički čin.

2.2. Jezične (komunikacijske) djelatnosti

Jezične (komunikacijske) djelatnosti su: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje, gledanje i znakovanje. Njih promatramo i razvijamo u međudjelovanju. „Jezikoslovci se danas uglavnom slažu da je jezik sustav znakova koji se ostvaruju u različitim jezičnim djelatnostima. Jelaska (2005) ih dijeli na „jednostavne: primanje (slušanje, čitanje) i proizvodnju (govorenje i pisanje), te složene: međudjelovanje (razgovaranje, dopisivanje) i posredovanje (usmeno i pismeno prevođenje). Svaka se od tih jezičnih djelatnosti temelji na jezičnom znanju u ljudskome umu“ (Jelaska, 2005, str.128).

Jezik prema Bežen i Reberski (2014) primarno dijelimo na auditivni jezik, onaj kojim se sporazumijevaju ljudi i vizualni, kada je u pisanom, vidljivom obliku. Pavličević-Franić (2005) navodi da je govoreni jezik stariji od pisma, ujedno brži i jednostavniji oblik sporazumijevanja među ljudima. Govor i pismo kao jezične

djelatnosti međusobno su povezane jer imaju zajedničku namjenu, a to je odašiljanje i primanje informacija da bi se ostvarila komunikacija. Jezične djelatnosti nazivaju se još jezične sposobnost i jezične vještine. Neke od njih se usvajaju prirodno, a neke se uče svjesno. Slušanje i govorenje su jezične sposobnosti. Njih ne treba učiti, ne zahtijevaju dodatnu pouku jer se zasnivaju na prirodnim mogućnostima koje su urođene. Čitanje i pisanje su jezične vještine kojima se ne ovladava spontano, one se moraju naučiti tj. vježbati. Za njih je potreban svjestan trud i napor i posebno osmišljene aktivnosti. Međutim, ponekad nema jasne granice između usvajanja i učenja, jer se često preklapaju. Primjer za to je učenje različitih vrsta govora, iako se sam govor usvaja prirodno i spontano (Jelaska, 2005, str. 134). Nijedna od jezičnih djelatnost se ne provodi odvojeno i zasebno jedna od druge. Kod svakoga se radi o individualnom procesu. Da bi se uspješno služio jezikom pri sporazumijevanju, čovjek prvo mora ovladati slušanjem i govorom, mora sve to moći razumjeti i nakon toga mora ovladati čitanjem i pisanjem (Pavličević-Franić, 2005).

Za odgojno-obrazovnu praksu i rad u predškolskim ustanovama važno je znati da je jezični razvoj individualan proces i tu znanstvenu činjenicu uvažavati personaliziranim metodičkim instrumentarijem (Budinski, 2019).

2.2.1. Slušanje (čujenje)

Svako je dijete upravo slušanjem nekog jezika (materinskog) postupno usvajalo jezik. „Slušanje (čujenje) radnja je slušnih organa (uho, moždani centar za sluh i dr.) kojom se zapažaju govor i drugi zvukovi“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 16). Slušanje je je sposobnost koja je prva u nizu i koja se najranije savladava. Ona je temelj uspješne jezične komunikacije i prethodi govoru. Za sam proces slušanja uključuje se i kognitivna (razumijevanje i pamćenje) i emocionalna razina (doživljaj), a kao preduvjet očekuje se uredan govorni sluh koji podrazumijeva postojanje fizičkog sluha, fonemskog sluha i melodijskog sluha. Fizički ili organski sluh prima auditivne podražaje pri komunikaciji i ostvaruje se rođenjem. Fonemski sluh odnosi se na sposobnost artikulacije fonema u materinskom jeziku i u drugim jezicima. Melodijski sluh je sposobnost intonacije tj. razlikovanje melodijsko- ritmičkog obilježja nekog jezika (Pavličević-Franić, 2005). „Potrebno je ne samo slušati riječi, nego čuti i razumjeti poruku, kako ne bi došlo do “buke u kanalu“, odnosno do nerazumijevanja poruke“ (Pavličević-Franić, 2018, str. 303). U ranoj dječjoj dobi naglašava se važnost

slušanja pjesmica u rimi jer razvijaju glasovnu osjetljivost (Bežen i Reberski, 2014). Da bi dijete u jeziku i izražavanju djelovalo kreativno, mora biti okružen slušanjem različitih kvalitetnih govora, stvaranja dojmova i utjecaja na percepciju i shvaćanja smisla. Djetetovo iskustvo proširujemo slušanjem priča, bajki i poezije, te raznolikim igrovnim igrama (Velički, 2009).

Od predškole do osnovne škole, a i srednje treba razvijati umijeće slušanja. Djeca mlađe dobi mogu sudjelovati u slušanju i ponavljanju brojalica, brzalica, pitalica, dok starija djeca mogu biti izložena vježbama aktivnog slušanja razgovorne komunikacije, slušanje glazbe, slušanje pročitanih tekstova i sl. Aktivno slušanje zahtjeva razumijevanje i pozornost, a rezultati istraživanja ukazuju da se učenika rijetko uči slušati. Pavličević- Franić i Aladrović Slovaček (2011) provele su istraživanje koliko nastavnici provode vježbe slušanja u školi. Rezultati anketnog upitnika su pokazali da nastavnici (89 %) ističu da potiču slušanje, dok učenici (49 %) to u svojim odgovorima ne potvrđuju (Pavličević-Franić, 2018).

Slušanje kao jezična djelatnost ima primat odnosno veliku zastupljenost u metodičkoj artikulaciji i predškolskim aktivnostima.

2.2.2. Govor (govorenje)

Dijete polaskom u predškolsku ustanovu uči govoriti, a onda i usvaja jezik i spoznajom dolazi do znanja. „Govor (govorenje) je sposobnost i djelatnost izricanja misli i osjećaja pomoću artikuliranih glasova i riječi. Govor je neraskidivo povezan s jezikom i mišljenjem“. (Bežen i Reberski, 2014, str. 17). Čovjek kroz govor ostvaruje jezik, jer se prilikom govora poseže u sveukupnost nekog jezika i uzima one elemente (glasove, riječi i rečenice) jezika koji su mu potrebni da bi ostvario komunikaciju (Bežen i Reberski, 2014).

Govorenje je urođena sposobnost, produktivan govorni čin koji se nastavlja na sposobnost slušanja. Da bi se ostvarila uspješna komunikacija preduvjet je neoštećeni slušni i govorni organi i uredan kognitivni razvoj. Govorni čin se može ostvariti kroz dijalog ili monolog. Dijaloški govor se odnosi na svakodnevni usmeni razgovor u kojem sudjeluje više ljudi i pri čemu se uloga govornika i slušatelja stalno izmjenjuju. Monološki govor je govor samo jedne osobe, upućen sebi ili drugima bez izmjene sugovornika u komunikaciji (Pavličević-Franić, 2018). Glas je najmanja jedinica

govornog jezika i hrvatski standardni jezik ima 32 glasa. Glasovi se reproduciraju radom govornih organa koji spajanjem fonema oblikuju riječ. Čovjek se bolje i lakše izražava govornom komunikacijom nego pismom jer je prirodniji, brži i jednostavniji. Govor se osim glasom može prenositi prema sugovorniku kroz različite medije kao što su geste, pokreti, mimika i sl. (Pavličević-Franić, 2005). Prema Kelić (2015) govor se kod djeteta odvija spontano, jednostavnim bivanjem u okolini koja govori. Razvoj govornog jezika je izrazito brz, nadmašuje razvoj drugih kognitivnih sposobnosti, odvija se bez poduke, a na temelju izloženosti.

Prema Apel i Masterson (2004) djetetu treba omogućiti okruženje gdje će odrasli biti uzor koji će pravilno koristiti riječi, tj. modelirati ih tako da budu korisne djetetu i koje će mu pomoći u lakšoj prilagodbi okolini i komunikaciji s njom. Jezični razvoj kod većine djece je sličan. Tijekom ranog razvoja ono usvaja osnove komunikacije koje će mu trebati cijeli život. Porastom njegovih govornih sposobnosti povećava se i kvaliteta djetetova života, uspješniji je u izražavanju svojih misli i osjećaja, može se zalagati za svoje ideje i interese, pomagati drugima, učiti u školi, razumjeti globalne promjene i sl. Jezik se uči u komunikaciji i ona je svjesna i namjerna interakcija djeteta.

Poslije treće godine govor ima funkciju planiranja aktivnost. U realizaciji aktivnosti sve više koriste govorni kod kako bi odigrali ulogu u zajedničkim igrama. U početnom razvoju govora dijete ima veliku potrebu za komuniciranjem i unatoč malom fondu riječi ono ostvaruje uspješnu komunikaciju sa svojom okolinom. Sam usputan govor odraslih nije dovoljan za motiviranje djeteta na govor, već taj govor mora biti upućen direktno djetetu. Unatoč biološkim i fiziološkim osnovama za razvoj jezika, pojava govora uvjetovana je isključivo mogućnošću komunikacije s odraslima, a najviše s osobom koja će utjecati na osvještavanje i razvijanje njegovih pozitivnih karakteristika. Komunikacija s odraslima je temelj sveukupnog djetetovog razvoja, i kognitivnog i socijalnog. Zato je nemoguće odvojiti te aspekte jer se međusobno isprepliću na način da se ne zna koji je od njih uzrok, a koji posljedica (Miljak, 1987).

Govor odraslih treba biti usmjeren na dijete i takav govor ima poseban ritam, visinu glasa i muzikalnost. Odrasli shvaćaju da djetetu treba više vremena da procesuiraju poruku. Prve riječi koje dijete izgovori najčešće su imenice,

nazivi predmeta ili imena ljudi. Jednostavni glagoli su u upotrebi i odnose se na radnje kao što su piti, ići i sl.. Djeca uče o utjecaju njihove riječi na druge i s obzirom na urođenu prirodu djeteta da protestira, ono među prvim riječima usvoje i riječ *ne* (Apel i Masterson, 2004). Važno je djeci omogućiti prilike da govore u paru, malim skupinama ili pred cijelom grupom prijatelja gdje će slati svoje poruke, a oni će ih prepoznati, očitati i vratiti. Na taj način djeca uče govoriti govoreći (Velički, 2009).

Dijete u predškolskoj dobi govorne aktivnosti najčešće prihvaća spontano i s veseljem. Jezik usvaja brzo i lako, sa željom da se sporazumijeva sa svojom okolinom. Polaskom u školu smanjuje se intenzitet radosti prilikom izražavanja na materinskom jeziku. Djeca shvaćaju da u jeziku postoje lingvističke pravilnosti i da te pravilnosti treba usvojiti kako bi postali kompetentni govornici hrvatskog jezika (Pavličević-Franić, 2005). „Govor je temelj čitanja, temelj razumijevanja pročitano, a govorni rječnik je temelj budućeg pisanog rječnika koji olakšava njegovo zapamćivanje i brzu uporabu“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 48).

Kolar Billege (2020) navodi kako se učenici rečenicama služe i prije polaska u školu, a to je rezultat usvajanja jezika u predškolskom razdoblju. Dijete u svom govorenom jeziku komunicira jednostavnim rečenicama. Autorica ističe zadaću nastave Hrvatskog jezika, a to je osposobiti učenika za svakodnevno komuniciranje te približiti učenike standardnom jeziku. „Nitko ne ovladava standardnim jezikom bez učenja i nema izvornih govornika standardnoga jezika“ (Kolar Billege, 2020, str. 49).

Metodička artikulacija i metodički mikrostrukturirani modeli moraju biti obogaćeni igrolikim jezičnim aktivnostima usmjerenim na govor (govorenje).

2.2.3. Čitanje

Čitanje s aspekta metodike hrvatskog jezika u predškolskoj dobi najčešće je zanemareno i često čujemo da s tom jezičnom djelatnošću treba započeti u školi. „Čitanje je sposobnost i djelatnost dekodiranja (dešifriranja) napisanog teksta. Za to je potrebno da čitač poznaje slova i zna jezik na kojem je tekst napisan. Tko ne poznaje slova, ne može pročitati tekst, kao što ga ne može pročitati ni onaj koji ne poznaje jezik teksta“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 25). Čitanje je vještina koja počinje početnim čitanjem u školi. Da bi što bolje savladali čitanje odrasli s djecom trebaju provoditi i stalno ponavljati vježbe početnog čitanja, a djeca uz čitanje istovremeno trebaju

razumjeti pročitano poruku ili tekst. U proces čitanja uključeni su govorni organi, organi vida i procesi u kori velikog mozga (Pavličević-Franić, 2005). Središte mrežnice, fovea, u oku skenira tekst i obrađuje pisane riječi dok god se pogled kreće stranicom. Kada se pogled zaustavi na jednoj riječi tada se ta riječ dijeli na mnoštvo fragmenata. Oko ih ponovo slaže, dekodira slova, slaže ih u redosljedi i na kraju prepoznaje riječ i njeno značenje (Dehaene, 2013). Tada „naš vizualni sustav izdvaja grafeme, slogove, prefikse, sufikse i korijene riječi“ (Dehaene, 2013, str. 23).

Prema suvremenim spoznajama o čitanju imamo dva izvora vještine čitanja: unutarnji i vanjski. Unutarnji su rezultat osobina svakog pojedinca i njegova genska funkcija. Vanjski je rezultat obitelji, okoline koju čine škola, kulturni čimbenici, vrijednosti i stavovi društva prema knjizi. Najvažnija svrha čitanja je dosegnuti trenutak kada dijete čita iz ljubavi, želje i znatiželje i kada na osnovu toga postane strastveni čitač (Čudina-Obradović, 2014).

Prema Bežen i Reberski (2014) proces učenja čitanja razvija se u četiri etape. Predškolska etapa traje od druge godine do polaska u školu. Dijete prepoznaje npr. glasove, njihovu podudarnost u rimi i razlikuje prvi glas u riječi. Druga etapa je početno čitanje u prvom razredu gdje dijete dekodira slova i povezuje ih u riječi. U drugom razredu dolazi do automatizma prilikom dekodiranja, dok se zrelo čitanje i razumijevanje teksta postiže u trećem razredu.

Čitanje je kulturološki izum, koji je rezultat čovjekovog razvoja (Čudina-Obradović, 2014; Kelić, 2015) i koji počiva na već usvojenim jezičnim sposobnostima i za napredak u čitanju nužna je sustavna pouka.

2.2.4. Pisanje

Pisanje kao jezična djelatnost služi komunikaciji. Može uključivati osobu koja piše i osobu koje čita tu poruku. Pisani jezik, za razliku od govorenog koji dopušta nedovršenosti i prekidanja, mora biti potpuno dovršen zbog nemogućnosti dodatnog dopunjavanja poruke. Psiholozi i metodičari slažu se da je pismeno izražavanje složenija djelatnost od govorenja. Kultura pisanja započinje kasnije od kulture govorenja. Dok se govor oblikuje u predškolskom razdoblju, pisanje započinje u školi tijekom nastave početnog čitanja i pisanja. Na početku nastave ne postoji velika razlika između govorenog i pisanog jezika jer dolazi do poistovjećivanja te djeca pišu onako

kako govore. Pod kulturom pisanja podrazumijeva se znanje o pravilima pisanog jezika (pravopisna, gramatička, stilistička i leksička) (Rosandić, 2002).

„Pisanje je djelatnost izražavanja vlastitih misli i osjećaja sustavom znakova koji se nazivaju pismo. Pišemo zato da bismo nekom, u sadašnjosti ili budućnosti, prenijeli neke poruke“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 20). Pisanje je vještina koja se mora učiti i savladati, a s poučavanjem se započinje u školi. Za pisanje je potrebno poznavati sustav grafičkih znakova. Postoje pravila prema kojima se ti znakovi pišu, a zove se pravopis ili ortografija. Pravopis određuje način kako se pišu kratice, velika i mala početna slova i sl. Za hrvatski pravopis karakteristično je da se za svaki izgovoreni glas piše i odgovarajuće slovo i to se naziva abecedno načelo. U pismenom izražavanju sudjeluje samo jedan medij, a to je pismo. Ono je monološki oblik izražavanja i ne može se odmah realizirati povratna informacija. Kod pisanja postoji veći zahtjev za pravilnim pisanjem, tj. za gramatičko-pravopisnim izražavanjem nego kod govora. Za jezičnu djelatnost pisanja poruka se prima slušno i vidno (Pavličević-Franić, 2005). Učenje pisanja, prema Bežen i Reberski (2014), nije samo učenje tehnike pisanja. To je intelektualna i motorička aktivnost, proces u kojem napisana riječ vrijedi više od grafičkog izgleda tj. važno je značenje ili poruka napisane riječi. U pisanju sudjeluje lijeva ili desna ruka te mišići nadlaktice i podlaktice. Ruka je poveznica između mozga, oka i rukopisa. Stalnim vježbanjem stječe se koordinacija mišića prstiju i šake te pisanje koje je u svojim počecima nesigurno te postaje sve više automatizirano. Pisaljka se drži s palcem i kažiprstom, a srednjak služi za pridržavanje tj. da pisaljka ne padne pri dizanju ruke s papira. Učenje podrazumijeva i vježbanje grafomotorike bez pisanja slova i teksta. Grafomotorika podrazumijeva ponavljanje određenih oblika pri čemu se razvija urednost. Taj proces ne smije trajati predugo, da se ne stvori odbojnost prema pisanju. Autori navode da se vremenske etape početnoga pisanja može podijeliti na: predškolska i školska etapa. Predškolska etapa traje od 2. do 6. godine. Dijete će u tom periodu prijeći veliki put od faze šaranja i crtanja, oponašanja pisanja slova i brojeva, pa sve do faze upotrebe slova kao oznake za glas. Nakon toga slijedi školska etapa koja traje od početka učenja pisanja školskom metodom početnoga čitanja i pisanja, pa sve do trenutka postizanja samostalnosti u stvaranju teksta.

Novija znanstvena istraživanja ukazuju na važnost početnog pisanja u predškolskoj dobi.

3. ZNANSTVENE TEORIJE O USVAJANJU JEZIKA

Suvremena teorijska rasprava i istraživanja o jeziku i njegovom govornom razvoju započinje 60- tih godina 20. stoljeća (Vasta, Haith, Miller, 2005). Znanstvenici, teoretičari i praktičari imaju različito shvaćanje jezika. Lingvisti jezik promatraju unutar različitih aspekata jezičnih teorija. Sociolozi ga proučavaju u komunikacijskim situacijama i međuodnosima društvenih skupina, a psiholozi proučavaju mišljenje i govor s obzirom na razvoj kognitivnih i psihofizičkih karakteristika. Lingvodidaktičari i pedagozi jezični fenomen proučavaju kao proces učenja i sredstvo prijenosa informacija u procesu učenja (Pavličević-Franić, 2005).

Bihevioristi su u razvoju dječjeg govora proučavali samo ona ponašanja koja su mogli čuti, a to je razvoj rječnika, duljina iskaza i razvoj glasovnog sustava. Njihov zaključak je da djeca imitiraju ono što su slušno percipirali i da je to oblik ponašanja koji djeca usvajaju kao bilo koje drugo naučeno ponašanje. Skinner u svojoj knjizi *Verbal Behavior* (1957.) navodi da je temelj učenja potkrjepa tj. pohvala i da će svako dijete ponoviti svoje ponašanje u očekivanju nagrade (Kuvač i Palmović, 2007). Psiholingvist Chomsky najvažniju kritiku upućuje Skinneru iz razloga što smatra da okolina ne osigurava djetetu dobar model učenja jezika. Još kritički navodi da je ta teorija usvajanja jezika, po načelu nagrade, kazne i oponašanja upitna zbog toga što svako dijete ima urođeno lingvističko znanje o jeziku tj. znanje koje je biološki zadano. U razdoblju u kojem njihove kognitivne sposobnosti još nisu razvijene djeca proizvode kreativne jezične strukture koje nikad nisu čuli, a to je rezultat intuitivnog i usvojenog znanja o gramatičkim pravilima oblikovanja jezika (Vasta i sur., 2005; Medved Krajnović, 2010). Prema svom modelu, on navodi da se jezik usvaja pomoću mozgovnog mehanizma analize govora. Kada dijete čuje govor ono počinje razvijati transformacijsku gramatiku koja površinsku strukturu prevodi u dubinsku tako da je dijete može razumjeti. Površinska se odnosi na pravila slaganja riječi i fraza koja je različita u svim jezicima. Duboka podrazumijeva urođena znanja koja ljudi već posjeduju o jeziku i koju djeca prirodno razumije. Kada djeca shvate gramatiku jezika, mogu proizvesti neograničen broj rečenica (Vasta i sur. 2005). Chomsky smatra da je slijed usvajanja jezika automatsko ljudsko nastojanje i u svom radu 1988. godine piše „Učenje jezika nije nešto što dijete stvarno čini. To je nešto što se događa djetetu smještenom u prikladnu sredinu“ (Diamond i Hopson, 2006, str. 113). Njegova teorija

navodi kako poznavanje jezika uključuje poznavanje skupa nesvjesnih pravila koje nije nametnulo društvo (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003).

Suvremeni teoretičari nisu prihvatili teorije nativizma jer su zanemarili područja kao što je iskustveno učenje, pragmatiku i semantiku. Kognitivistička teorija i predstavnik Slobin objašnjavaju usvajanje složenijih jezičnih struktura na temelju razvoja dječjeg kognitivnog razvoja, što znači da su mišljenje i razumijevanje preduvjet za razvoj jezika. Dijete će usvojiti jezik u onoj mjeri u kojoj mu to njegov trenutni spoznajni razvoj dopušta. Ipak, ova teorija ne može potpuno objasniti način usvajanja jezika jer jezično razumijevanje i proizvodnja ne moraju uvijek biti rezultat postojanja semantike u dječjem kognitivnom razvoju (Pavličević-Franić, 2005). Kognitivna istraživanja temeljena su na Piagetovoj teoriji koja povezuje napredak u senzomotoričkoj fazi maloga djeteta i ranoj predoperacijskoj fazi kada dijete spaja i izgovara svoje dvosložne i trosložne rečenice (Vasta i sur., 2005). Piaget se zajedno s Chomskyjem protivio teoriji potkrepljenja, ali su međusobno imali različite teorije tumačenja jezika. Prema Piagetu dijete ne uči samo pojedinačne odgovore već samostalno izgrađuju složene misaone procese. Kada dijete bude spremno ono će prirodno naučiti jezik, bez roditeljskog svjesnog i namjernog poučavanja. Ono prolazi određene stupnjeve razvoja i ako mu se nude sadržaji budućih stupnjeva ne može mu se olakšati razvoj niti ih to može dovesti do preuranjenog razumijevanja (Wood, 1995). Socijalno-pragmatična teorija odnosi se na praktičnu uporabu jezika pod utjecajem socijalne okoline i iskustva koje dijete stječe u njoj. Dijete uči jezik u svakodnevnoj komunikaciji sa svojim društvenim okruženjem. Predstavnici su Yule i Brunner. Sve teorije pokušavaju objasniti isto, ali razlozi zašto nijedna od ovih teorija nije u potpunosti spoznala jezični razvoj je zbog isključivosti stavova. Treba uvažiti svaku od ovih suprotstavljenih teorija, a problemu se treba pristupiti multidisciplinarno (Pavličević-Franić, 2005).

Vasta i sur. (2005) navode da određene osobine ljudskog jezika nisu genetski naslijeđene i izvan objašnjenja su. Čovjek je produktivan u svom govoru jer izgovara rečenice koje nikada prije nije upotrijebio u tom obliku. Rečenice kao takve očito se ne prenose generacijama. Isto tako, jedan jezik nije jedinstven za sve jer postoji tisuće jezika koji imaju svoju gramatiku i svoj poredak riječi u rečenici. Djeca razumiju i govore onaj jezik kojem su izložena. To znači da unatoč naslijeđenim jezičnim sposobnostima od roditelja, djeca ne nasljeđuju materinski govor svojih roditelja.

Istraživanja ranog jezika jesu važna jer daju uvid u djetetov prvi jezik, koji je mješavina majčinskog, obiteljskog, zavičajnog, vršnjačkog i sl.. To je jezik kojem je dijete izloženo u svojim prvim godinama predškolskog doba i temelj je za buduće formalno školovanje (Kuvač Kraljević i Olujić, 2015). Jelaska (2007) navodi današnje spoznaje u svladavanju gramatike materinskog jezika, a to je da se jezik usvaja međudjelovanjem urođenog mehanizma, okolinskog utjecaja i djetetove opće kognitivne sposobnosti pamćenja.

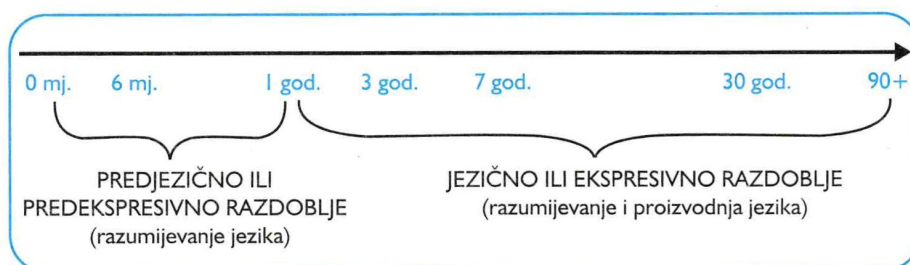
Gopnik i sur. bebe nazivaju „građanima svijeta“ (2003, str. 106) jer mogu razlikovati sve glasove u svim jezicima svijeta. One nadmašuju svoje roditelje koji su vezani za svoju kulturu. Autorica Kuhl (2003) provedi istraživanja s djecom čiji roditelji pripadaju različitom govornom području. U prvim mjesecima dijete ima složenu čitavu strukturu organizacije glasova koju počinje lagano gubiti nakon šestog mjeseca. Nekada se smatralo da bebe prvo uče riječi, ali istraživanjem se došlo do rezultata koji kažu da djeca najprije svladavaju glasove svog jezika koji im olakšavaju učenje riječi.

3.1. Rani jezični razvoj

Razvoj jezika počinje rano, još prije rođenja. Već kod fetusa istraživači su u mogućnosti pratiti njegove reakcije pomoću uređaja nove tehnologije. Došli su do saznanja da je fetus osjetljiv na zvukove, glazbu, majčin glas i na to odgovara kretanjem (Kuvač i Palmović, 2007). Razdoblje roditeljstva koje najjače oblikuje i utječe na razvoj djetetovog mozga je devet mjeseci trudnoće. To je period kada se dijelovi mozga i živčanog sustava najbrže pojavljuju i rastu. Dobra prehrana, koja počinje u trudnoći i nastavlja se i tijekom dojenja, važan su preduvjet za razvoj djetetovog mozga (Diamond i Hopson, 2006). Dijete rođenjem doživljava prvi podražaj vanjskog svijeta. Svoju prvu komunikaciju s majkom ostvaruje očima, pokretom, dodirrom, cijelim tijelom i taj komunikacijski kod poznat je samo njima. Ti prvi signali koje dijete šalje svojoj okolini vjerojatno su nesvjesni, ali su to signali koji se mogu dekodirati, s vremenom majka sve točnije otkriva njihovo značenje (Miljak, 1987). Odrasli komuniciraju s djecom drugačije nego s odraslima. U svom govoru prilagođavaju se svojom intonacijom, visinom i volumenom glasa malom djetetu i to povećava vjerojatnost da će ga dijete slušati i iz toga lakše učiti. Takav govor naziva se majčinskim stilom govora. Majke govore djeci polako, koriste kratke izraze od tri

riječi koje izgovaraju jasno i gramatički točno, često u svojim opisima koriste ponavljanja, a govor je usmjeren na sadašnjost koja se događa ovdje i sada (Vasta i sur., 2005).

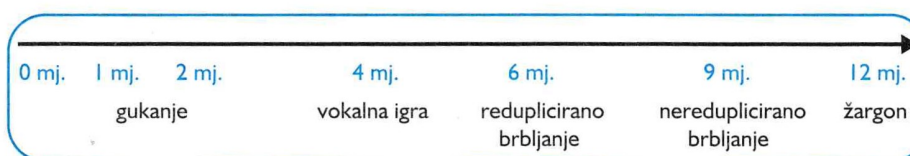
Jezični se razvoj, prema teoriji, može podijeliti na dva razdoblja u ranoj djetetovoj dobi, a to su predjezično i jezično razdoblje. Često se pojam predjezično razdoblje tumači kao faza u kojoj se ne usvaja jezik, što je pogrešno. Vremenska podjela je nastala isključivo zato što se htjelo naglasiti trenutak, odnosno vrijeme kada dijete počinje s jezičnom proizvodnjom i jezičnom interakcijom s okolinom. Stoga se predjezično razdoblje može nazvati preekspresivno, a jezično ekspresivno.



Slika 1. Vremenski prikaz razdoblja jezičnog razvoja (Kuvač Kraljević, Kologranić Belić, 2015, str. 26)

3.1.1. Predjezično ili preekspresivno jezično razdoblje

Predjezično ili preekspresivno razdoblje odnosi se na razdoblje od rođenja do djetetove prve riječi. To je period snažne percepcije svijeta oko sebe, snažnog razvoja vidne i slušne percepcije, gukanja i brbljanja koji nemaju neko značenje. Dijete još ne proizvodi jezične sadržaje, ali proizvodi prve glasove i shvaća da je jezik važno komunikacijsko sredstvo (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015).

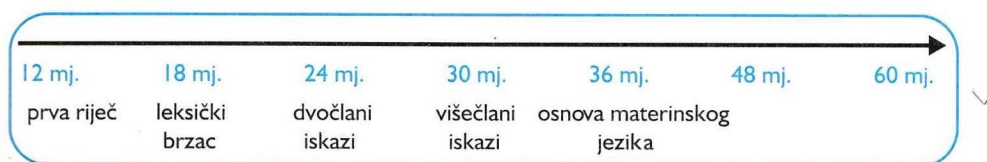


Slika 2. Miljokazi predjezičnog razdoblja (Kuvač Kraljević, Kologranić Belić, 2015, str. 28)

U razdoblju prve godine dijete razvija svoje slušne i vokalne vještine. Prepoznaje majčin glas i razlikuje ga od drugih. Razvojem djeteta, napreduje i njegova vještina slušanja, te čuje razlike u glasovima kao što su *pa* i *ba*. Dijete počinje proizvoditi zvukove i krikove. Tako se igra sa svojim vokalnim sposobnostima i istražuje svoje glasovne mogućnosti (Apel i Masterson, 2004). Pavličević- Franić (2005) dijeli predjezični fonski razvoj na četiri faze prema načinu glasanja i artikulaciji glasova iz sustava materinskog jezika. Predgovorno razdoblje traje do 2. djetetovog mjeseca, a karakterizira ga spontano refleksno glasanje i refleksivni plač. Komunikativno glasanje traje od 2 .do 5. mjeseca, a obilježava ga gukanje i smijeh. Od 5. do 8. mjeseca slijedi period vokalizacije, gdje dolazi do razvoja vokalnog sustava gdje se dijete igra svojim vokalnim organima pokušavajući ponoviti artikulacijske glasove. U zadnjoj fazi, koja traje od 8. do 12. mjeseca dolazi do glasovnog slogovanja i dijete ih često ponavlja u interakciji s ljudima ili predmetom dječjeg interesa.. Ova faza u jezičnom razvoju naziva se faza brbljanja. Dijete izgovara svoje prve ritmičke slogove kao *ma-ma-ma*, *ba-ba-ba*, *da- da- da* , a roditelji i okolina pogrešno tumače da su to prve riječi. Na kraju ove predjezične faze djeca počinju usvajati intonaciju i ritam materinskog jezika.

3.1.2. Jezično ili ekspresivno jezično razdoblje

Jezično razdoblje ili ekspresivno razdoblje počinje kada dijete izgovara svoju prvu smislenu riječ i taj razvoj traje cijeli život. Ova faza u razvoju odnosi se na lingvističku i verbalnu fazu. „Svaka je nova usvojena riječ- nova leksička jedinica u mentalnom leksikonu, odnosno skladištu riječi jezika koji znamo i usvajamo“ (Erdeljac, 2009. prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015, str. 30).



Slika 3. Miljokazi jezičnog razdoblja od 1. do 5. godine (Kuvač Kraljević, Kologranić Belić, 2015, str. 31)

Prve riječi ili rečenice koje dijete izgovori imaju daleko veće značenje. Prema Pavličević- Franić (2005) to je telegrafska rečenica, a Kuvač Kraljević i Kologranić

Belić (2015) to nazivaju holofraza. Dijete na osnovu svojih iskustava stvara rječnik koji nije sposobno još pretvoriti u verbalni kod. Strategija djeteta je da s malim brojem riječi koje zna komunicira što više u različitim situacijama u kojima se nalazi. Ono što ga potiče je potreba za komuniciranjem (Miljak, 1987). Dijete izgovara riječ *mama*, a to ima višestruko značenje kao npr. gladan sam, žedan sam i sl. Do 18- tog mjeseca rječnički razvoj je spor, ali usvajanjem novih riječi on se ubrzo povećava i naziva se leksički brzac. Nakon te faze dolazi razdoblje dvočlanih rečenica, gdje dijete počinje usvajati pravila gramatike i povezuje riječi u rečenice. Odstupanja koja se pojavljuju su prirodni slijed djetetovog napredovanja i njegovih pokušaja da bude produktivan u jeziku. Na svom putu prema četvrtoj godini dijete je ovladalo osnovama materinskog jezika i sustavima jezične komunikacije koji mu omogućuju interakciju. Dijete u toj interakciji uči razumjeti i proizvesti iskaze koji su društveno prihvatljivi. Ovladavanje jezikom je proces, ima svoj kontinuirani tijek koji je obilježen promjenama. Razvoj svake pojedine faze je preduvjet za razvoj iduće. Granice razvoja jezičnih sastavnica karakterizira fleksibilnost. Razvoj jezika najdinamičniji je u predškolskoj dobi i on ne prestaje cijeli život (Miljak, 2009).

3.1.3. Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji

Da bi se govorilo o usklađenosti jezika, govora i komunikacije, razvoj djeteta mora biti uredan. To znači da se djetetov razvoj odvija u skladu s psiholingvističkim odrednicama očekivanog razvoja. U toj međuovisnosti te tri sastavnice (jezik, govor, komunikacija), narušenost jedne utječe na kvalitetu ostalih. Razvojni jezični poremećaji su poremećaji koji se povezuju s ranim usvajanjem materinskog jezika (Kologranić Belić i sur., 2015).

Zakašnjeli govor pojavljuje se kod djece urednog kognitivnog razvoja, ali razvoj jezika teče usporeno u prvoj i drugoj godini (Roth i Worthington, 2005. prema Kologranić Belić i sur., 2015). Procjenjuje se da će velik broj djece pokazivati teškoće i nakon treće godine. Prema Preston i sur. odstupanja mogu biti prisutna tijekom cijelog predškolskog perioda i teškoće se nastavljaju u školi gdje pokazuju lošije rezultate u rječniku, fonemskoj i fonološkoj obradi, razumijevanju i čitanju. Takva djeca mogu biti kategorizirana kao djeca s posebnim jezičnim teškoćama (PJT). U školskom razdoblju imaju teškoće u govornom i pisanom izražavanju, pokazuju

odstupanja u jezičnom razumijevanju i proizvodnji jezičnih sastavnica (Kologranić Belić i sur., 2015).

Jedna od jezičnih teškoća jest i disleksija, gdje dolazi do teškoća u dekodiranju pojedinih riječi. Kuvač Kraljević i Palmović (2011) navode jezični i vizualni tip disleksije. Jezični se odnosi na teškoće prilikom obrade jezične informacije, a kod vizualne disleksije javlja se problem neprepoznavanja grafema i djeca često zamjenjuju slična slova (Kologranić Belić i sur., 2015). Već predškolci koji imaju teškoće imaju jasne simptome, a to su nemogućnost izdvajanja prvog i zadnjeg glasa u riječi, neprepoznavanje rime, nemogućnost sinteze i analize i sl. Dijete oko 9. godine pokazuje jasne znakove disleksije (Čudina-Obradović, 2014). Oni ostavljaju dojam neuvježbanih čitača, tako što „čita pojedinačne riječi bez razumijevanja smisla rečenice, ritam njegovog glasnog čitanja ne slijedi ni smisao riječi, niti smisao rečenice, povezivanje glasova u riječi je neprirodno“ (Čudina- Obradović, 2003, str. 28). Ramus i sur. (2003, 2013. prema Kelić, 2015) izdvajaju tri glavna simptoma teškoće fonološke obrade kod disleksije: teškoće fonološke svjesnosti, smanjeno radno pamćenje i sporo leksičko prizivanje. Prema Kuvač (2007a) uzrok disleksije su nedovoljno razvijene predvještine potrebne za ovladavanje vještinama čitanja i pisanja.

Jezične poteškoće čiji je uzrok nepoznat prisutne su od početka i školski sustav ih ne uzrokuje, već ih samo iznosi na vidljivu površinu. Razlog postojanja teškoća u čitanju treba tražiti i u nepostojanju programa poticanja predvještina čitanja u hrvatskim predškolskim ustanovama te u nedovoljnoj poduci i uvježbavanju vještina u školama. Sustavna procjena jezičnih sposobnosti sigurno bi pridonijela smanjenju broja djece koja u školu kreću s određenim jezičnim poremećajima (Kelić, 2015).

Govorne teškoće koje se najčešće pojavljuju u predškolskom dobu su artikulacijski poremećaji i tečnost govora. Artikulacijski poremećaji ili poremećaji izgovora glasova su teškoće motoričke izvedbe. Razlog može biti nepravilnost u anatomiji govornih organa (nepravilnost zubi, nepca, usana i jezika) ili nedovoljna pokretljivost i spretnost govornih organa. Tečnost govora se ostvaruje u kontinuiranom govoru povezivanjem glasova u ritmu, visini i melodiji jezika. Poremećaji tečnosti su mucanje i brzopletost. (Kologranić Belić i sur., 2015). Mucanje je najsloženiji poremećaj govora. Postoje dvije skupine, a to su predispozicijski

(pogodno tlo) i proizvodni (okidač). Čimbenici koji smještaju dijete u rizičnu skupinu su: nasljedna sklonost, neurotizam roditelja, psihička nestabilnost djeteta, opće zdravstveno stanje djeteta, dobna osjetljivost govornih funkcija, ubrzani razvoj govora. Kada dijete ima jednu od navedenih predispozicija, dovoljan je jedan „okidač“. Mogu biti posljedica psiholoških, socijalnih i fizioloških utjecaja. Psihološki se odnosi na psihotraume, jake negativne emocije koje se javljaju unutar pojedinih obitelji. Socijalni se odnosi na neujednačenost pristupa obitelji prema djetetu ili sklonost autoritarnom stilu odgoja gdje dijete mora biti poslušno. Razlog mucanja može biti i govorni uzor, roditelj ili član obitelji kojeg dijete oponaša (Posokhova, 2008). Brzopletost se definira kao poteškoća govorne tečnosti, a često se javlja uz mucanje. Može biti praćena „pretjeranim normalnim netočnostima, pretjeranim izostavljanjem ili krivim izgovaranjem slogova i neprimjerenim stankama“ (Kologranić Belić i sur., 2015, str. 73).

Krajem prve godine djeca svjesno komuniciraju, najprije putem plača, gesti i na kraju riječima, kako bi svoju okolinu izvijestili o svojim potrebama. Neka djeca u tom razdoblju pokazuju netipičan komunikacijski razvoj, koji se može podijeliti na socijalni komunikacijski poremećaj i poremećaj autističnog spektra. Socijalnu ili pragmatičnu komunikacijsku teškoću karakterizira nepravilna govorna izmjena, ne mogu održati temu razgovora, griješe u redosljedu riječi i upotrebi glagolskih vremena, često su neprimjereni u izjavama i reakcijama. Djeca koja imaju teškoću iz autističnog spektra imaju teškoće u socijalnoj komunikaciji, teško sklapaju prijateljstva i često je kod takve djece izražen ponavljajući govor (Kologranić Belić i sur., 2015).

Prve simptome jezičnih teškoća teško je uočiti te oni ostanu skriveni sve dok ne prerastu u složenije jezične teškoće. Da bi se djeca s prvim simptomima što ranije uključila u programe poticanja jezičnog razvoja potrebno je svu predškolsku djecu testirati kako bi se izdvojila rizična skupina. U svijetu se koriste testovi probira koji u kratkom vremenu mogu rano otkriti teškoće i takva djeca se upućuju na daljnju dijagnostiku gdje se utvrđuje u kojem jezičnom području treba terapiju. U Hrvatskoj postoje tri testa, a nedostaci su im što ne pokrivaju razdoblje od treće do šeste godine te su logopedi u predškolskim ustanovama usmjereni na izradu vlastitih testova koji nisu standardizirani (Olujić, Hržica i Srebačić, 2015).

4. ODREĐENJE RANE PISMENOSTI

Prema psiholingvistima pismenost se može definirati na više načina, a to uključuje čovjekovu sposobnost čitanja i pisanja, koja za neke još uključuje slušanje i govorenje, pa sve do stvaralačkih sposobnosti i znanja koja uključuju i društvenu aktivnost. Lingvisti pismenost proučavaju kroz strukturu jezika, komunikaciju i jezične djelatnosti koje su usmjerene na međusobno sporazumijevanje i razumijevanje (Grginič, 2007).

Opismenjavanje je proces koji počinje prije formalnog obrazovanja i zahtjeva poduku koja traje dugo. Opismenjavanje se može podijeliti na dva razdoblja: predčitačko i čitačko (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012. prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Grginič (2007) razlikuje pojam opismenjivati i opismeniti se. Prvi se odnosi na učenje čitanja i pisanja i povezano je s odgojno obrazovnim radom koji proučava didaktika. Drugi pojam se odnosi na početno čitanje i pisanje koje je određeno kao psihička i psihološka pojava, a proučava je pedagoška psihologija.

„Određenje pismenosti složen je i dinamičan koncept koji se mijenja pod utjecajem znanstvenih istraživanja, institucionalnih pristupa, nacionalnog konteksta, kulturoloških promjena i osobnih iskustava“ (Lenček i Užarević, 2016, str. 42). Niz istraživanja potvrđuje važnost koncepta tiska tj. ranijeg i boljeg poznavanja slova za razvoj kasnije pismenosti kod djece. Autorice Lenček i Užarević (2016) još navode da rana pismenost, koja je preduvjet kasnijeg razvoja pismenosti, snažno djeluje na školsko razdoblje i akademski uspjeh ili neuspjeh učenika. Grginič (2007) ističe da djeca pismenost razvijaju postupno i u određenom vremenskom razdoblju stječu predškolsko znanje pismenosti koje uključuje:

1. koncept o tisku: upoznavanje oblika slova, svjesnost djeteta da tisak i čitanje imaju smisao i značenje, prepoznavanje tiska u kontekstu okoline
2. grafička svjesnost: prepoznavanje slova, imenovanje abecede
3. fonološka svjesnost
4. svjesnost asocijacije veze slovo-glas
5. čitanje riječi s dekodiranjem

Pojedini autori navode pojam *izranjajuće pismenosti* koja prethodi ranoj pismenosti. To je proces koji započinje još u djetetovoj prvoj godini života, a karakterizira ga spontani i samostalni interes za pisani tekst, prvenstveno za knjigu koju drži u ruci i čita iako ne poznaje slova. Veći broj djece u dobi do 3 godine prepoznaje znakove i simbole te čita natpise trgovina, oznake auta, tj. čita i imenuje slike riječi. Dob izranjajuće pismenosti nije kod svakog djeteta isti već ovisi o izloženost djeteta pisanom materijalu, čitanju i prepričavanju (Peretić i sur., 2015). Grginič (2007) također spominje nastajuću pismenost kao proces spontanog početnog razvoja čitanja i pisanja. Za nastajuće čitanje treba uzeti u obzir da se spremnost za čitanje ne pojavljuje kod sve djece u istom trenutku, da uspješno čitanje treba povezati s ranim iskustvom djece i njihovom pristupu čitanju. Nastajuće pisanje Sulzby (1990. prema Grginič, 2007) povezuje s pisanjem mlađe djece prije formalnog obrazovanja. Dijete rane dobi piše na različite načine, a spontani oblici su šaranje, crtanje, oponašanje formalnih slova, rješavanje rebusa i sl. Slunjski (2012) navodi da je rana pismenost širi pojam od same ekspresije djece koja se odnosi na slova i brojeve. Dijete želi zabilježiti vlastitu poruku i želi vidjeti odraz svojih misli na papiru. Pri tom je najvažniji razlog bilježenja poruke namjera komuniciranja s drugom djecom i odraslima. Nerazumijevanje razvoja rane pismenosti dovodi do preranog poučavanja djeteta slovima, brojevima, riječima i tada se smanjuje sam proces spontanog dječjeg izražavanja. Fyfe (1994. prema Slunjski, 2012) ističe važnost dobro osmišljenih situacija koja će djeca iskoristiti u izražavanju svojih iskustava.

Presudni za poticanje rane pismenosti su obitelj i okolina. Također je toj istoj obitelji potrebno osigurati podršku, obrazovne aktivnosti koja će poticati razvoj obiteljske pismenosti, kako bi ona utjecala na dječju pismenost prije škole. Tako bi oni nadogradili svoje znanje. Različite zemlje različito pristupaju programu opismenjavanja, pa tako Nizozemska, Turska, Engleska i skandinavske zemlje ulažu u obiteljsko opismenjavanje, Njemačka je usmjerena na dojenačku dob, a Cipar smatra da s obrazovanjem treba početi u školi i ne potiču sudjelovanje roditelja u obrazovanju (Peretić i sur., 2015). Rana pismenost povezana je s kasnijim školovanjem i akademskim postignućima. Novija istraživanja su većinom usmjerena na jasno određivanje vještina i procesa rane pismenosti. Zbog važnosti tog područja, europske i mnoge druge zemlje, nastoje sve dokaze istraživanja objediniti u svojim nacionalnim

strategijama kako bi odredili formalnu poduku u predškolskom razdoblju (Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019).

U Hrvatskoj prema Zakonu o predškolskim odgoju i obrazovanju (NN 94/13, Članak 23.a) obavezan program predškole provodi se u predškolskim ustanovama. Program bi trebao obuhvatiti sadržaje koji bi se oslanjali na znanstvena istraživanja i stručne radove (Lenček i Užarević, 2016). Trenutačno je program predškole, zbog svoje nedefiniranosti, prepušten znanju i motiviranosti odgojitelja koji provode taj program (Peretić i sur., 2015). U Hrvatskoj je obuhvat djece u predškolskim ustanovama vrlo mali (43 %). Iz toga proizlazi da velik broj djece neće biti spremno za izvršavanje školskih zadataka. Istraživanje spremnosti za školu u Sloveniji su provele Marjanovič Umek i sur. (2008) i autorice dolaze do zaključka da su djeca koja su uključena u vrtić spremnija za čitanje (Čudina-Obradović, 2014).

Budinski (2019) navodi kako je u školi „potrebno uvažavati dotadašnji dječji razvoj jer dijete ne dolazi u školu kao *tabula rasa*“ (str. 11). Ono već ima razvijen govoreni modalitet jezika, a pojedinci imaju razvijen i pisani modalitet jezika. Dijete u školi stječe određenu „razinu dosegnutosti kulture slušanja, govorenja, čitanja i pisanja“ (str. 6). Potrebno je svakom učeniku omogućiti dosezanje definiranog ishoda, a to je čitanje i pisanje koje je automatizirano.

Prva nacionalna kampanja „Čitaj mi“ pokrenuta je 2013. godine povodom *Europske godine čitanja naglas*. Glavni cilj kampanje je poticati roditelje i druge odrasle da s djetetom čitaju naglas već od njegova rođenja i da knjiga i čitanje postanu dijelom svakodnevnog ugodnog druženja djece i roditelja u kojem se stvara posebna emocionalna veza među njima. Svrha razvoja kampanje je da djeca već od najranije dobi počnu dolaziti u knjižnicu. Visinko (2014) navodi kako su programi opismenjavanja namijenjeni najranijem dječjem razdoblju. Tim programima se nastoji educirati i roditelje.

PISA definira čitalačku pismenost kao „razumijevanje i korištenje pisanih tekstova, razmišljanja o njima i angažman prilikom čitanja radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitog znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“ (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017, str. 8). PISA istraživanjima se procjenjuju učenička postignuća na području matematičke, prirodnoznanstvene i čitalačke pismenosti. U sva četiri ciklusa Hrvatska je postigla ispodprosječan rezultat,

a naročito u čitalačkoj pismenosti gdje su postignuća ispod razine 2. Jedan od strateških ciljeva Nacionalne strategije poticanja čitanja (2017) je „razvijati čitalačku pismenost i poticati čitatelja na aktivno i kritičko čitanje“ (str. 18). Prema tome, specifični cilj za predškolsku ustanovu je provoditi programe poticanja čitanja djece rane i predškolske dobi. Mjere koje treba poduzeti su: informirati i educirati roditelje/skrbnike o važnosti čitanja djeci i načinima razvoja predčitačkih vještina, u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uvoditi programe i aktivnosti koje pridonose razumijevanju sadržaja pročitaneog teksta, proširuju rječnik i razvijaju jezične kompetencije (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017).

4.1. Razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi

Predčitačko razdoblje podrazumijeva sposobnosti i vještine koje mogu biti pretkazatelji uspješnosti u vještini čitanja tijekom školovanja (Peretić i sur., 2015). Iako je svako dijete jedinstveno, kada je riječ o stjecanju predčitačkih vještina svi uče na isti način, imaju jednak raspored ograničenja i učenja (Dehaene, 2013). Čudina-Obradović (2014) navodi da mnoga istraživanja pokazuju da su za predčitačku i čitačku uspješnost značajni određeni preduvjeti, a to su: fonemska svjesnost, tečnost, razumijevanje pri čitanju, rječnik i motivacija. Svi oni imaju jednaku važnost i međusobno su čvrsto isprepleteni. Ako jedan uvjet nije zadovoljen učenje čitanja ne može se dogoditi. Čudina-Obradović i Kolić-Vehovec provode istraživanja u Hrvatskoj i dobiveni rezultati pokazuju da je put uspješnog čitanja u školi razvijanje čitačkih vještina (fonemska svjesnost, abecedno načelo, rječnik, razumijevanje) u predškolskom razdoblju. Suvremene spoznaje se zalažu da taj put ne smije biti odvojen već se te vještine moraju razvijati istodobno, u svakodnevnim sadržajima. Dijete treba osvijestiti da je ono čitatelj kada sluša priču, kada drži slikovnicu, kada imenuje slike i radnju na njima, kada razgovara o njoj i kada prepoznaje slova.

Brigu o razvoju predčitačkih vještina treba početi od rođenja, od slušanja majčinog glasa, a prije polaska u školu dijete bi trebalo savladati sve predčitačke vještine jer je to nužan uvjet za stjecanje vještina čitanja. To su znanja i vještine koja se stječu prirodno, spontano u svakodnevnom životu, ako je roditelj aktivno uključen na način da razgovara s njim, čita mu, širi njegov rječnik i znanja o svijetu i ako djetetu pruža prilike da samo isprobava vještine pričanja i prepričavanja, rukovanja knjigama i olovkama (Čudina-Obradović, 2002). Već u prvoj godini života mozak

male bebe razvija se da prati događanja koja se događaju na vizualnoj sceni. Imaju urođenu sposobnost vizualnog prepoznavanja predmeta, obrisa i to će im u budućnosti služiti za vizualno uočavanje slova (Dehaene, 2013). Slušajući majčin govor, dijete uči slušati, obraćati pozornost na zvukove te se na taj način kod djeteta razvija pojačana osjetljivost živčanih struktura koji su pretpostavka kasnije uspješnosti u čitanju i pisanju (Čudina-Obradović, 2014).

Stručnjaci na području predčitačkih vještina navode kako značajan utjecaj na usvajanje predčitačkih vještina, a poslije i na pismenost, ima rano predčitačko iskustvo. To se ne odnosi na formalno čitanje već na izlaganje djeteta pisanim materijalima u okruženju u kojem borave (Mason, 1980, Goodman, 1986. prema Aladrović Slovaček, 2018). Vještine predčitanja i predpisanja stječu se u predškolskom razdoblju prije škole. Razvija se ujedno i koncept prostora i vremena koji su važni za čitanje i pisanje, a oba ovise o razvoju kognitivnih sposobnosti koje imaju svoj tijek razvoja i ne mogu se ubrzati (Kranjc, 1999. prema Grginič, 2007). Pisanje kod djeteta ide u nekoliko faza. Dijete od 2. godine crtežom se služi kao oblikom komunikacije i samo ono razumije poruku, dok u idućoj fazi crtež već ima značenje i dijete može razgovarati o njemu. Odgojitelj treba poticati dijete pitanjima o crtežu i na taj način nastaju crteži koji pričaju priču. Postupno djeca žele prenijeti svoje misli na papir i tada pišu neka zamišljena slova. Za otkrivanje slova i njihovo korištenje dijete treba pomoć odraslih (Čudina-Obradović, 2014). U trenutku kad dijete „usvoji abecedno načelo i nauči oblike slova, ono je sposobno za samostalno šifriranje svoje misli (riječi u glavi), tj. za pisanje“ (Čudina-Obradović, 2004, str. 108). „Imenovanje slova pomaže razumijevanju i usvajanju odnosa slovo-glas“ (Kuvač Kraljević i sur., 2019).

Postavlja se pitanje koliko dijete treba znati „čitati“ prije škole da bi moglo napredovati u čitanju kada krene u prvi razred. Čudina- Obradović (2002) navodi da dijete mora moći:

1. Razumjeti priče koje mu se pričaju, znati prepričati jednostavnu, kratku priču
2. Razumjeti da pisani tekst sadrži poruku i priču, razumjeti priče koje mu se čitaju, znati prepričati važne dijelove priče
3. Znati kako se drži knjiga, okreću listovi, kako tekst teče slijeva na desno i odozgo na dolje, kako pokreti očiju prate tekst skačući na početak retka

4. Razumjeti da se tekst sastoji od rečenica, rečenice od riječi, a riječi od glasova
5. Prepoznati pojedinačne glasove u riječi i znati rastaviti riječ na glasove i sastaviti glasove u riječ
6. Poznavati slova abecede, poznavati vezu slova abecede s pripadajućim glasovima i razumjeti kako se provodi zamjena slova glasovima

Visinko (2014) nadopunjuje navedene predčitačke vještine:

- Sudjelovanje u aktivnostima nakon poslušane priče, a to su prepričavanje, dramatisiranje, igranje uloga, crtanje, igre pantomime, gledanje dramskih predstava ili animiranih filmova koje se temelje na predlošku priče, slušanje uglazbljenog teksta i pjesama.

Ponudom različitih aktivnosti dijete kroz igru razvija svoje predvještine koje su nužne za stjecanje vještina kojima će dijete biti izloženo u prvom razredu. Predvještine se razvijaju od samog djetetovog početka. Odnos predvještina i vještina ide dvosmjerno, svaka je vještina ujedno i predvještina za razvoj neke druge vještine, a to znači da za razvoj čitanja i pisanja moraju biti razvijene slušna i vidna obrada te grafomotorika. Bez slušne obrade nema razvoja jezika. Prvi su koraci slušna percepcija osvještavanja zvukova koja počinje još u fetusnom razdoblju, sposobnost slušnog primanja i razlikovanja zvukova i slušno prepoznavanje gdje riječi i iskazi dobivaju značenje. Dijete tako osvještava zvukovni sustav jezika (Kuvač, 2007b). *Vidno uočavanje* odnosi se na zamjećivanje obilježja slova. *Vidno razlikovanje* presudno je za oblik, veličinu i smjer slova, a *vidno prepoznavanje* za određivanje značenja slova. Da bi dijete razlikovalo određeno slovo među drugim znakovima mora ga percipirati kao drugačiji znak te mu još pridružiti odgovarajući glas. Grafomotorika je motorička aktivnost pisanja koja zahtjeva pokrete određenih dijelova tijela. Proces razvoja pisanja nije isti kod sve djece. Sve ovisi o prethodnim motoričkim aktivnostima kao što su puzanje, hvatanje, igre rukama i nogama te ovisi i o tome koliko je dijete bilo izloženo pisanju tj. ima li iskustvo šaranja, držanja olovke, orijentacije na papiru, oponaša smjer pisanja od lijevo prema desno i sl.. Sve su to vještine koje su potrebne da bi učenik napredovao u početnom čitanju i pisanju (Kuvač, 2007b, Budinski i Kolar Billege, 2011). U razvoj rane pismenosti osim motorike, slušne i vidne percepcije Kuvač Kraljević i sur. (2019) izdvajaju još čimbenika koji određuju uspješnost u ovladavanju vještina pismenosti, a to su jezična znanja na razini predvještine.

Čimbenici koje autori još izdvajaju su okolinski čimbenici koji nose obilježja kućnog okruženja. U ovom procesu važna su znanja roditelja koja imaju o razvoju ranog čitanja, a ona mogu biti poticajna, a i ne moraju.

Budinski i Kolar Billege (2011) također, osim slušne, vidne i motoričke predvještine navode još i znanja jezika koje je neophodno za ovladavanje vještinama čitanja i pisanja. „Izloženost jeziku (izloženost čitanju i pisanju) i uporaba jezika osnovni su preduvjeti za ovladavanje tim vještinama“ (Budinski i Kolar Billege, 2011, str. 91). Pomoću tih vještina procjenjuje se znanje i individualne razlike među djecom u prvom razredu osnovne škole. Zaključne kategorije na osnovu pregleda su: nečitač, polučitač i čitač. Obzirom na te rezultate učitelj metodički organizira početnu nastavu čitanja i pisanja, sadržaje prilagođava čitačkim razinama te prati napredak učenika (Budinski i Kolar Billege, 2011).

Prema Čudini-Obradović (2003) predčitačke vještine predstavljaju aspekte svjesnosti djeteta o pisanom jeziku:

1. Funkcija i svrha pisanog jezika: dijete iznad 2. godine u poticajnom okruženju prepoznaje kada netko čita ili piše, svjesno je da iz teksta proizlazi poruka
2. Pojmovi o tehničkim i dogovornim karakteristikama pisma: dijete iznad 4. godine osvještava razliku u slovima, svjesnost smjera pisanja i čitanja, postupno se pojavljuje i svijest da se svaka riječ sastoji od glasova
3. Svijest o uporabi glasovne strukture riječi u čitanju: dijete iznad 5. godina spremno je za igru s rastavljanjem riječi na glasove, igru rime
4. Grafo-foničko znanje: dijete iznad 6. godine uspostavlja vezu između glasa i slova tj. dogovorenog znaka za taj glas i to poboljšava predčitačku vještinu rastavljanja riječi na glasove.

„Posredovno iskustvo dijete može dobiti isključivo putem osjetila za sluh“ i „ako želimo da dijete kreativno djeluje u jeziku i bude sposobno za izražavanje, djetetu moramo pružiti mogućnost slušanja različitih kvaliteta govora“ (Velički, 2009, str. 83). Odgojitelj omogućuje poticajno okruženje i dijete iskustvo stječe slušanjem priča, bajki, pjesama i u kreativnim jezičnim igrama.

4.1.1. Uloga priče u razvoju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi

Djeca trebaju priču, a priča treba djecu jer „priče unose red u kaos suvremenog života, daruju nam predvidljivost umjesto neizvjesnosti, ritam i strukturu“ (Velički, 2013, str. 11). Djetinjstvo je bogato ukoliko je prožeto lijepim slikama, pričama koje bude snažan i uzvišen doživljaj, koji dijete preplavljuje jakim osjetilnim i emocionalnim ushitom. Priče oplemenjuju, daju životnu snagu i stabilnost tijekom odrastanja, doprinose kognitivnom, emocionalnom, socijalnom, etičkom i govornom razvoju (Velički, 2013).

Zahvaljujući obitelji i svima koji se brinu za dijete, ono „otkriva ljepote i čari čitanja i druži se s riječima, pjesmama, pričama, slikovnicama i knjigama koje ga vode u mnoštvo različitih svjetova“ (Visinko, 2014, str. 12). U predškolskom periodu čitanje treba biti u funkciji uživanja i ako čitanje kao takvo ostane i u školi će se produbiti ljubav prema pisanoj riječi. To se može postići razvijanjem slušanja priče, bajke, basne i fantastičnih priča iz nacionalne i svjetske književnosti (Visinko, 2014).

Ako dijete vidi odraslog da uživa u čitanju i pisanju, shvatit će da je to nešto što pruža ugodu i zadovoljstvo. Čimbenik koji također pomaže djetetu u svladavanju predčitačkih jest kada odrasli čita djeci. Čitati mu treba kad god se pruži prilika, a tekst ne smije biti dosadan i nezanimljiv djeci. Knjige mu moraju biti nadohvat ruke, a mjesto gdje će zajedno čitati treba biti prostrano i udobno. Zajedničko čitanje, uključenost djeteta, tjelesni kontakt pri razgledavanju slika i čitanju teksta na glas, ima veliku vrijednost u stvaranju emocionalne veze između djeteta i roditelja. Ilustracije u knjizi su važne djetetu jer mu pomažu da i sam čita priču po slikama (Lawrence, 2003). Dijete kroz priču uživa u slikovnici, zapletu koji priča donosi i ljepoti pročitanih riječi i slika. Djeca vole česta ponavljanja priča, pa će neke riječi, kao što je početak ili kraj priče, naučiti napamet. Tada mogu čitati zajedno i sve to pratiti prstom pokazujući gdje se pročitana riječ nalazi. Mlađem djetetu se čitaju jednostavne slikovnice, s najviše dva lika, a slike moraju biti jasne i prepoznatljive. Odrasli koji čita ne smije biti nestrpljiv i u žurbi dok čita jer to dijete osjeća i gubi pozornost. Svakodnevnim zajedničkim čitanjem djetetu čitanje za njega postaje važno, korisno i zabavno (Čudina-Obradović, 2003).

Dijaloško, zajedničko interaktivno čitanje slikovnica i priča ključno je za razvoj razumijevanja kod čitanja. Pri tome treba dijete potaknuti da sudjeluje u razgovoru o onom što se čita, da gleda slike, imenuje likove, da povezuje radnje u

priči, da postavlja pitanja, da predviđa što će se dogoditi. Kod pričanja priče dijete upoznaje likove iz priče, radnju priče i postupno spoznaje da svaka priča ima uobičajenu strukturu, početak, zaplet i kraj. Postavljanjem pitanja djetetu, potiče se dijete da predviđa i zaključuje jer se tako razvijaju misaoni procesi višeg reda. Važno je pričati priču upotrebom rečenica s više riječi, objašnjavanjem značenja nepoznatih riječi jer se tako proširuje rječnik. Djeca predškolske dobi stvaraju predodžbe ako promatraju predmete u stvarnosti ili kada u procesu pričanja priče barataju modelima likova (dramatizacija s lutkama). Za čitanje priča važno je da se odvija u toplom ozračju sigurnosti i ljubavi jer jedino tako dijete može razviti motivaciju za čitanje povezujući ugodne trenutke čitanja u predškolskom razdoblju sa samostalnim čitanjem u školi. Roditelji i odgojitelji postavljaju temelj razvoju pismenosti djeteta i razvoj budućeg čitača koji će iz govornog jezika prijeći na pisani oboružan vještinama razumijevanja teksta i samostalnog mišljenja. U suprotnom, djeca koja nisu imala puno iskustva s čitanjem u obitelji ili samostalno neće imati prilike usavršiti te tehnike (Čudina-Obradović, 2014). Pričanje priča potiče djecu na govor za vrijeme pričanja i na stvaranje bliskog odnosa, osim kada ga se stalno prekida i smiruje što djeluje negativno. Djeca traže da im se čita, ali čest odgovor roditelja je



Slika 4. Da bi prostor pozvao dijete na čitanje, on mora pružiti djetetu, osim funkcionalne i estetsku komponentu doživljaja



Slika 5. Roditelji nam čitaju u vrtiću

„kasnije ili sutra“. Dijete koje često dobije takav odgovor umorno je od izražavanja svoje želje, a kada nema kontinuiteta pričanja i odrasli gubi volju za pričanjem. Danas se sve manje razgovara s djecom, a to rezultira sve većim problemima u usvajanju govora (Velički, 2013).

4.1.2. Uloga pjesme u razvoju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi

Pjesme iz djetinjstva i uspomene na njih ostaju usađene i čovjek ih dugo pamti. Zato je potrebno odabrati one sadržaje koje je vrijedno pamtiti. Odabir teme treba prilagoditi dobi djeteta. Djeca u glazbi trebaju uživati, ona ne smije imati natjecateljski karakter. Najvažnije je da glazbene aktivnosti budu zabavne, da potiču cjelokupni dječji razvoj. Odgojitelj treba stalno biti u potrazi za novim igrama. Danas se zbog tehnologije sve manje djeci pjeva uživo. Većina odraslih boji se da djetetu ne može savršeno otpjevati pjesmu i tada se oslanjaju na glazbu s CD-a, glazbene programe i sl. (Gospodnetić, 2015).

Čudina-Obradović (2014) ističe važnost predškolskog razdoblja u kojem se pjevanjem pjesmica, skandiranja pjesmica u rimi i igranjem igara za razlikovanje glasova, razvija fonemska svjesnost. Glazbeno poticanje i samostalna djetetova proizvodnja tonova i ritma pomaže razvoju fonemske svjesnosti. To je ujedno i prevencija fonemskog deficita (Gromko, 2005. prema Čudina-Obradović, 2014). Velički i Katarinčić (2011) važnost daju malešnicama, pjesmama s kojima se dijete prvo susreće. To su pjesme koje su sastavni dio djetetovog života i u njima dijete nije samo promatrač. Često riječi u njima nemaju neko značenje, ali one u sebi sadrže sve glasove jezika koje dijete treba usvojiti. Govor upućen djetetu kroz malešnicu obogaćen je ritmom, tempom, intonacijom, kombinacijom glasova i slogova potrebnih za djetetov izgovor.

Bolduc i Lefebvre (2012) provode istraživanja u vrtiću, u četiri različite kontrolne skupine. U prvoj provode pjesme pod nazivom nursery rhymes, u drugoj se provode jezične aktivnosti, u trećoj skupini kombinacija prvih dviju, a u četvrtoj djeca pasivno slušaju glazbu. Prve tri aktivnosti provode se jednom tjedno tijekom deset tjedana, a slušanje glazbe je svakodnevna aktivnost. Autori su ispitali koja od navedenih aktivnosti (pjesme, jezik, kombinacija i pasivno slušanje) najviše utječe na fonološku svjesnost i rezultati su pokazali da prve tri aktivnosti imaju najveći utjecaj. Istraživanje je još pokazalo da jezične aktivnosti razvijaju nove vještine pismenosti kod djece, a glazbene aktivnosti poboljšavaju percepciju tona i ritma.

Glazba je povezana s govornim izražavanjem. Izgovorena riječ može se naglasiti tonovima, melodijama i harmonijama. Glazba ima svoj red i jasnoću, ona djeluje na emocije, a emocije na motivaciju. Zadaća metodike jest pobuditi interese

kod djece kako bi se uspješno ostvario proces učenja glasova, slova, čitanja i pisanja. Gromko (2005. prema Bežen, Jurkić Sviben i Budinski) pronalazi poveznicu između glazbene pouke i fonološke svjesnosti kod djece u njihovim početcima čitanja, odnosno bavljenje glazbom pomaže kod sinteze i analize glasova. Bežen, Jurkić Sviben i Budinski (2013) provode istraživanje o utjecaju glazbe na motivaciju učenika i njihovo uspješno rješavanje zadataka fonološke svjesnosti. Zadatak je bio usvojiti ritam, melodiju i tekst pjesme. Rezultati su pokazali uspješnost eksperimentalne skupine u omjeru 75 % nasuprot 40 % uspješnosti kod kontrolne skupine. Statistički podatci upućuju na potrebu daljnjeg istraživanja vezanih uz glazbu.

4.1.3. Uloga kreativnih jezičnih igara u jezičnome razvoju djeteta

Igra je osnovna, najprirodnija spontana dječja aktivnost i djeca kroz igru stječu svoja prva iskustva, vještine, znanja i sposobnosti. U dječjoj igri učenje je prisutno iako još nije osviješteno. Kroz igru se razvija mašta, osjećajnost, razumijevanje međuljudskih odnosa ili odnosa u kojima se uče novi pojmovi. Spojem igre i jezika dolazi do neopterećenog učenja i ovladavanjem jezičnog razumijevanja. To je prostor u kojem se djeca, zajedno s odraslima, oslobađaju u svom jeziku dok pokušavaju intuitivno savladati pravila ili ih svjesno prekršiti. Važno je istaknuti materinski jezik jer se u njemu dijete osjeća opušteno i sigurno te nesputano može istraživati svoje mogućnosti, a i mogućnosti drugih (Peti-Stantić i Velički, 2008).

U ranim pokušajima svladavanja materinskog jezika treba djecu poučavati kroz igru jer tako lakše usvajaju jezične sastavnice, naročito gramatiku. Igra mu pomaže da se aktivira i da razumije svijet oko sebe. Znanje koje je stečeno u igri prelazi u trajno znanje. Roditelji, odgojitelji i učitelji imaju zadatak poticanje i razvijanje govorne kompetencije, a najzabavniji način je pomoću igre i jezičnih igara. Neuroznanstvena istraživanja mozga rezultiraju spoznajama o tome da djeca trebaju motoričku aktivnost koja uključuje igre rukama zbog razvoja fine motorike, koordinacije ruka-oko, auditivno i vizualno okruženje za poticanje razvoja. Brojna istraživanja govore o tome da djeca trebaju biti izložena materijalima koji bogate rječnik i igru: lutkama, kazališnim lutkama, knjigama, pisanom materijalu, simbolima, papirima, priboru za pisanje. Dostupnost materijala rezultirat će većom uključenošću djece u predčitačke aktivnosti povezane s igrom ako ih ponuđeni materijali potiču na to (Aladrović Slovaček, 2018).

Jezične igre su sve one igre koje kao izražajno sredstvo imaju jezik. Jezični ciljevi se odnose na intuitivno svladavanje jezičnih pravila i usvajanje bogatog rječnika. Opći ciljevi jezičnih igara su razvijanje samopouzdanja, pozitivne slike o sebi, poticanje samoizražavanja, kritičnosti i suradnje, a spoznajni ciljevi se odnose na komunikaciju, samostalnost i sposobnost socijalizacije (Peti-Stantić i Velički, 2008). Jezične igre i njihova uporaba višestruko je korisna za dijete jer se ostvaruju obrazovni ciljevi, a ujedno i socio-emocionalni koji su vrlo važni za razvoj djetetove osobnosti (Aladrović Slovaček, 2018).

Wood (1995) navodi da predškolsko dijete nema eksplicitno znanje o jeziku, ali ima intuitivni smisao za prirodu jezika koji se gradi različitim razvojnim sredstvima kao što su uspavanke, priče, igre riječima i jezične igre. Sudjelovanje u tim igrama pokazuje da djeca imaju osjećaj za ustrojstvo jezika i da su svjesna mnogih mogućnosti sadržanih u bogatstvu jezika i komunikacije. Jezične igre imaju veliku ulogu u pripremi za postizanje pismenosti iako im to nije glavna svrha.

4.1.4. Uloga dramskih igara u jezičnome razvoju djeteta

Odgajatelj uvodi dijete u kreativan istraživački svijet u kojem se ono izražava i komunicira svojim idejama. Kod kreativne drame jednako su zastupljene verbalna i neverbalna improvizacija. Ona predstavlja prvu dječju poveznicu s govorom jer su rime, ritam, pokret i zvuk imaju veliku ulogu u dječjem učenju. Djeca se vole izražavati svojim tijelom, glasom i pokretima. Predškolsko razdoblje obilježeno je pojačanom verbalnom ekspresijom i intenzivnim govornim razvojem. Drama je prožeta komunikacijom, djeca u dramskim igrama neprekidno komuniciraju što im pomaže da razumiju druge na jedan nov način. Lutka je najpopularniji rekvizit. Kada dijete ima lutku u ruci, ono zaboravlja svoju nesigurnost jer je sva pažnja usmjerena na lutku, a ne na njega. Djeca koja su uključena u kreativne dramske igre imat će u budućnosti veće pozitivno mišljenje o sebi te neće imati problema prilikom javnog govora pred drugima. Također, drama zahtijeva pamćenje određenog teksta i pjesmica koje osnažuju djetetove sposobnosti. Klasična glazba može biti dobra podloga za čitanje priča jer povećavaju doživljaj radnje i emocija (Bojović, 2013). „Umjetnički odgoj razvija osobne i kolektivne vrednote, jezik i oblike priopćavanja te prenosi kulturu znanja i izričaje, pridonoseći tako kulturnoj baštini“ (Bojović, 2013, str. 7).

Glazba i dramatizacija su čvrsto povezane. Svrha dječjeg dramskog stvaralaštva mora biti povezanost s unutarnjim doživljajem djece, a ne da predstavu rade za druge (Gospodnetić, 2015).

4.2. Put od fonološke osjetljivosti do fonemske svjesnosti

Čudina-Obradović (2014) navodi da novija istraživanja razlikuju fonološku svjesnosti i fonološku osjetljivost od fonemske osjetljivosti. Fonološka osjetljivost se odnosi na djetetovu mogućnost da nesvjesno barata rečenicama, dijelovima riječi, slogovima. Fonološka svjesnost se odnosi na vještine prepoznavanja rime, smišljanje rime, prepoznavanje slogova, sinteza slogova u riječ, rastavljanje riječi na slogove i prepoznavanja riječi kao dijelova rečenice. Ona je jednostavniji, nezreliji stupanj fonološke osjetljivosti, a razvija se u predškolskom razdoblju, u pričanju priča, slušanju i učenju pjesmica u rimi. Sve to razvija osjetljivost za govor, a također potiče veselje i ljubav prema čitanju.

Prema Kolić-Vehovec „usvajanje vještine čitanja složen je proces koji zahtjeva sposobnost razmišljanja o jeziku“ i „djeca trebaju razviti eksplicitnu svjesnost o strukturi vlastitog jezika“ (2003, str. 17). Provedena su brojna istraživanja koja navode da se „različite vještine koje određuju ranu pismenost sve više vezuju uz osobitosti jezika i pisma“ (Kuvač Kraljević i sur., 2019, str. 1289). Najviše takvih istraživanja provedena su u engleskom govornom području i zaključak je da su fonološka svjesnost i poznavanje slova važni za daljnje učenje čitanja i pisanja. Poznavanje slova može olakšati vizualno prepoznavanje riječi, a prema brojnim autorima ono je prediktor početnog čitanja u vrtićkom razdoblju. „Usvajanje jezičnih vještina i znanja u predškolskom razdoblju pripadaju sadržajima koji se mogu poticati neposredno ili stvaranjem prilika i okruženja za učenje, odnosno oblikovanjem uvjeta za učenje na manje formalan način“ (Christie, Enz i Vukelich, 2007, Christie, 2008. prema Kuvač Kraljević i sur., 2019, str. 1283). Djeca u različitim jezicima različito napreduju kroz jezične razine. Iako je slijed razvoja fonološke svjesnosti univerzalan (od većih jedinica prema manjim), sve ovisi o obilježjima jezika (Ivašac Pavliša i Lenček, 2010). „Uočljivost, složenost jezičnih oblika, položaj fonema i obilježja izgovora utječu na razvoj fonološke svjesnosti“ (Anthony i Francis 2005. prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2010, str. 2).

Najvažnije za djetetovo čitanje jest raspoznavanje glasova. „Neophodno je 'čuti' svaki glas u riječi, potrebno je rastaviti riječ na glasove i u istom poretku ponovo sastaviti u cjelinu –glasovima ili slovima“ (Budinski i Kolar Billege, 2012, str. 302). Za to mu je potrebna razvijena fonemska osviještenost. Pojedina djeca na početku školovanja nisu razvila glasovnu osviještenost jer ih nisu imala prilike vježbati u predškolskim aktivnostima. Stoga će im biti vrlo teško primijeniti abecedno načelo, tj. dešifriranje i šifriranje (Budinski i Kolar Billege, 2012). Iako je abecedno načelo u Hrvatskoj jednostavno, pojedina djeca imaju problem zbog nerazvijene fonemske svjesnosti i zato je potrebno na početku čitanja provjeriti inicijalno stanje. U hrvatskom jeziku fonemska svjesnost ima veliku ulogu u zamjeni slova glasovima tj. u čitanju, ali trenutak kada dijete počinje razumijevati pravilo zamjene slova glasovima, ono gubi na važnosti. Daljnji uspjeh u čitanju ovisi o tečnosti i razumijevanju (Čudina-Obradović, 2014).

Mnogi istraživači naglašavaju važnost fonoloških vještina za razvoj čitanja te ističu da su brojne studije utvrdile da djeca koja nemaju razvijenu fonološku svjesnost imaju veću vjerojatnost da postanu loši čitači. Čitački problemi mogu trajati kroz cijelu adolescenciju pa sve do odrasle dobi. Juel (1998. prema Kolić-Vehovec, 2003) je praćenjem razvoja čitanja kod djece od prvog do četvrtog razreda, ustanovila da djeca koja su u četvrtom razredu loši čitači nisu imali razvijenu fonološku svjesnost na početku školovanja. Isto tako, razina njihovog čitanja može se usporediti s čitanjem prosječnog čitača na početku drugog razreda. Fonološka svjesnost se razvija od 4 godine i rastavljanje riječi na slogove je lagan zadatak, a provjerava se lupkanjem u kojem djeca moraju lupiti onoliko puta koliko čuju slogova u riječi (Kolić-Vehovec, 2003).

Svi postupci odraslih koji rade s djecom na fonološkoj svjesnosti rezultirat će nastankom fonemske svjesnosti. Fonemska svjesnost važna je u počecima učenja čitanja jer predstavlja prvi i najvažniji čimbenik neophodan za čitanje. Fonemska svjesnost odnosi se na sposobnost uočavanja glasova (fonema) u riječi, njihove raščlambe na glasove (glasovna analiza) i ponovno povezivanje u riječ (glasovna sinteza). O razvijenosti fonemske svijesti ovisi hoće li dijete raspoznati glasove u riječi te hoće li ih moći pročitati i napisati. Iz toga proizlazi da čitanje ne može početi bez mogućnosti uočavanja, razdvajanja i spajanja glasova u riječ. Pri početku učenja čitanja, a naročito pisanja, razvija se fonemska svjesnost, uočavanje i baratanje najmanjim leksičkim jedinicama (Čudina-Obradović, 2014). Za dijete je ključna faza

kada otkrije da se govor sastoji od fonema. To usvajanje nije automatsko, već zahtijeva poučavanje alfabetskog koda. Prilikom učenja abecede, vidno područje mozga pokušava riječ rastaviti na slova i grafeme. Govor se prilagođava zvučnoj reprezentaciji fonema i to mora biti dobro koordinirano kako bi došlo do „konverzije slova u zvuk“ (Dehaene, 2013, str. 231).

Čudina-Obradović (2014) navodi razliku između fonemske osjetljivosti i fonemske osviještenosti. Fonemska osjetljivost predstavlja mogućnost djeteta da nesvjesno prepoznaje glasove u riječi, a fonemska svjesnost predstavlja svjesno prepoznavanje glasova, njihov broj i položaj. Tek kada dijete osvijesti fonemsku osjetljivost, razvija se fonemska svjesnost. Neka djeca imaju fonemsku osjetljivost razvijenu vrlo rano, ali je ne osvješćuju i može se reći da nemaju razvijenu fonemsku svjesnost. Fonemska svjesnost razvija se do 7. godine i većina djece je uspije savladati. U tom periodu počinju shvaćati da govor ima svoju strukturu odnosno da se rečenice sastoje od riječi, da se riječi sastoje od slogova, a slogovi od glasova (fonološka osjetljivost). Često se svi ti pojmovi koriste kao istoznačnice te često dolazi do zabune. Autorica navodi znanstvenicu Isabelle Liberman koja je prva uočila prisutnost fonemske svjesnosti pri čitanju davne 1973. godine. Tek su nedavna istraživanja otkrila u kojim se zadacima može vidjeti ima li dijete mogućnost prepoznavanja glasova u riječi.



Slika 6. Međusobni odnos različitih oblika prepoznavanja strukture govora (Čudina-Obradović, 2014, str. 115)

Iz tablice je vidljivo da percepcija govora, kratkoročno pamćenje i brzina imenovanja imaju veliku ulogu u cijelom sustavu fonološke osjetljivosti. Govorna percepcija se odnosi na pravilno doživljavanje cijele riječi i mogućnost pravilne slušne percepcije. Razumijevanje pročitano je važno jer izostanak označava deficit brzine imenovanja. Brzina pamćenja se odnosi na brzinu prepoznavanja predmeta i dosjećanja imena tog istog predmeta. O brzini prepoznavanja ovisi slijevanje glasova u riječ (sinteza) i pridavanje značenja svemu pročitano. Disleksična djeca često imaju smetnju u više različitih sastavnica fonološke osjetljivosti kao što su nemogućnost rastavljanja riječi na glasove, nedostatak u brzini imenovanja i kratkoročnom pamćenju i netočnost percipiranja riječi (dlaka-glaka). Zbog manjka fonemske svjesnosti pojavljuju se teškoće u čitanju. Istraživanjem se došlo do rezultata da je za „uspjeh u učenju čitanja važnija fonemska svjesnost nego njegova inteligencija, razvijenost govora, širina rječnika, pripremljenosti za čitanje ili logičko mišljenje“ (Pufpaff, 2009. prema Čudina-Obradović, 2014, str. 117).

Prema Quелlette i Haley (2013. prema Kuvač Kraljević i sur., 2019) fonološka svjesnost dijeli se na *implicitnu* koja se veže uz riječi i slog (va-za) i *eksplicitnu* koja se odnosi na višu fonemsku razinu (v-a-z-a). S obzirom na uporabu može se podijeliti na vještine raščlambe i vještine stapanja. Stapanje podrazumijeva povezivanje nizova fonema u riječ, a raščlamba rastavljanje riječi na foneme. Stapanje prethodi vještini raščlambe i istraživanja pokazuju da te dvije vještine imaju odvojen razvojni put i da se trebaju poticati zasebno tijekom razvoja fonološke svjesnosti.

Čudina-Obradović (2014) razlikuje *prirodnu* i *mehaničku* metodu podučavanja. Prirodni pristup stavlja naglasak na dekodiranje i razumijevanje pročitano. Čitanjem raznovrsnih tekstova, priča i slikovnica, igranjem jezičnih igara, pjevanjem pjesmica u rimi i sl. djeca stječu neke strategije razumijevanja teksta i bogat rječnik. Ovaj pristup ne odgovara svoj djeci jer neka nemaju razvijenu fonemsku svjesnost. Za njih je potrebna mehanička pouka kojom će se poučavati fonemska svjesnost, širenje rječnika i vježbanje tečnosti, a sve aktivnosti, roditelja i odgojitelja, koje potiču razvoj fonemske svjesnosti su korisne. U godini prije polaska u školu, dijete bi moralo biti sposobno za teže zadatke: glasovna analiza, sastavljanje i izbacivanje prvog i zadnjeg glasa u riječi.

Na osnovu istraživanja Pufpaff (2009. prema Čudina-Obradović, 2014) je autorica zadataka i metoda koji su ovdje prilagođeni za hrvatski jezik. Zadatke treba početi od najlakšeg (sinteza) do najtežeg (premetanje glasova). Potrebno je pratiti do kojeg stupnja ih djeca mogu riješiti i ako se pokaže da su i prva četiri zadatka teška mora se što prije započeti s radom na zadacima fonemske svjesnosti.

Tablica 1. Zadatci fonemske svjesnosti prema složenosti kognitivne aktivnosti (težini) (Čudina-Obradović, 2014, str. 120-121)

| ZADATAK FONEMSKE SVJESNOSTI | PRIMJER |
|---|---|
| sastavljanje (slijevanje) glasova | Koja je ovo riječ: /p/ /a/ /s/ ? |
| prepoznavanje prvoga glasa u riječi | Slušaj riječ frula. Počinje li glasom f? |
| prepoznavanje zadnjega glasa u riječi | Slušaj riječ kos. Završava li riječ glasom s? |
| prepoznavanje položaja glasa | Slušaj riječ rak. Gdje je glas r? Je li r prvi ili zadnji glas? |
| pronalaženje i lociranje glasa | Slušaj riječ stol. Je li glas k prvi ili zadnji glas, ili ga nema? |
| usporedba početnog suglasnika (isti) | Počinje li riječ kos istim glasom kao riječ klupa? |
| usporedba početnog suglasnika (različiti) | Slušaj riječ ruka. Koja riječ ima drukčiji prvi glas: rame, sladoled, rijeka? |
| pronalaženje izostavljenoga glasa | Reci, škola. Sad reci kola. Koji glas nemaš u riječi kola , a bio je u riječi škola ? |
| usporedba zadnjeg suglasnika (isti) | Završava li riječ kat istim glasom kao riječ kist ? |
| usporedba zadnjeg suglasnika (različiti) | Završava li riječ dar istim glasom kao riječ mač ? |
| određivanje prvoga glasa u riječi | Koji je prvi glas u riječi pas ? |

Tablica 1. Zadatci fonemske svjesnosti prema složenosti kognitivne aktivnosti (težini) (Čudina-Obradović, 2014, str. 120-121)

| | |
|--|--|
| određivanje zadnjega glasa u riječi | Koji je zadnji glas u riječi pas ? |
| određivanje srednjega glasa u riječi | Koji je srednji glas u riječi miš ? |
| brojenje glasova | Koliko ima glasova u riječi sir ? |
| rastavljanje riječi u glasove | Reci riječ kit , ali jedan po jedan glas. |
| izostavljanje zadnjega glasa u riječi | Slušaj riječ vlak . Reci, vlak. Sad reci tu riječ bez zadnjega glasa. |
| izostavljanje prvoga glasa u riječi | Slušaj riječ štap . Reci, štap . Sad reci tu riječ bez zadnjega glasa. |
| izostavljanje prvog suglasnika (dobivanje nove riječi) | Slušaj riječ splav . Izostavi glas /s/. Koju sad imaš riječ? |
| izostavljanje srednjega glasa u riječi | Slušaj riječ brat . Izostavi /r/. Koju sad imaš riječ? |
| zamjena glasova | Reci riječ kuka . Sad ponovno reci tu riječ, ali umjesto /k/ reci /t/. |
| premetanje glasova | Slušaj riječ na . Sad promijeni mjesta glasova. |

4.3. Temeljna uloga vrtića u razvoju predčitačkih vještina

Vrtić ima dvije temeljne uloge u predškolskom odgoju, a to su briga za dijete te zadovoljavanje obrazovnih potreba stvarajući uvjete za razvoj djeteta. Cilj predškolske ustanove jest razviti dječje sposobnosti i pripremiti dijete za školu. Polazak u školu velika je prekretnica u dječjem životu. Ulazi u svijet razvoja školskih vještina kao što su čitanje, pisanje, razvoj matematičkih vještina, razvoj metajezika i drugih znanja i vještina koje su mu potrebne u školi (Kuvač, 2007b).

Prema Lemelin i sur. (2007. prema Čudina-Obradović, 2008, str. 285) „spremnost za školu jest onaj minimum razvojnog stupnja koji djetetu omogućuje da primjereno reagira na zahtjeve škole“. To podrazumijeva zdravstveno, tjelesno, intelektualno, socijalno, emocionalno i motivacijski spremno za školu. Takvo dijete neće imati problem ispuniti zahtjeve učiteljice, dobro će napredovati i moći će imati dobre rezultate u školskim testovima procjene. Djeca obuhvaćena predškolskim programom bit će bolje pripremljena za školu. Čudina-Obradović (2002) navodi da će dijete sve svoje predčitačke vještine donijeti sa sobom u školu, a one su rezultat brojnih

ugodnih doživljaja koje je doživjelo kroz razgovor, pričanje priča, zajedničko čitanje s osobama iz svoje okoline.

Čudina-Obradović (2008) na temelju znanstvenih i istraživačkih spoznaja analizira spremnost za školu kroz pristup zrelosti, specifične pripremljenosti, opće i interaktivne pripremljenosti. Spremnost kroz pojam zrelosti odnosi se na spontano, biološko sazrijevanje koje dolazi s prolaskom vremena. Iz toga proizlazi zablude da dijete koje ne može mirno sjediti nije spremno za školu i treba odgoditi. Zadržavanje djece od polaska u školu u svijetu se pokazalo neučinkovito jer djeca kojoj je najčešće odgođena škola zbog nepoticajne sredine i dalje ostaju u takvoj sredini. Specifična pripremljenost odnosi se na posljedice sustavnog rada vrtića i obitelji, zalaže se za uvođenje školskih elemenata u predškolsko učenje, a nužno je posjedovati znanja kao što su poznavanje boja, slova, brojevi i sl. Suvremeno gledanje na spremnost za školu odbacuje takvo poučavanje i zamjenjuje ga općom pripremljenošću koja pruža povoljne uvjete pod utjecajem djetetove okoline. Kod interaktivne pripremljenosti naglasak je na međusobnoj interakciji djetetovih bioloških osobina i okoline za razvoj putem razgovora, čitanja priča, postavljanja pitanja, traženja odgovora, rješavanja problema, pružanja prilika za stjecanje iskustva i snalaženje u životnim situacijama. Prema ovom modelu uvodi se novi pojam, a to je spremnost škole za dijete. Škola mora biti spremna za svako dijete, mora prepoznati sve stupnjeve razvoja svakog pojedinog djeteta i pripremiti obrazovni sustav koji će svakom djetetu omogućiti uspješan razvojni put. Autorica navodi jednadžbu spremnosti:

$$\text{Dijete spremno za školu} = \text{spremna obitelj} + \text{spremna šira zajednica} + \text{spremne službe} + \text{spremne škole}$$

Da bi dijete bilo spremno za školu, moraju se uključiti svi. Roditelji svojim primjerenim postupcima i posrednim poučavanjem (igra, čitanje, izleti, putovanja), vrtići trebaju obuhvatiti što veći broj djece u svoje programe i učitelji trebaju prilagoditi svoj rad individualnim potrebama djece. Spremnost škole važan je element koji će olakšati djetetu prijelaz iz predškolskog razdoblja u školsko, a spremna zajednica pružit će materijalnu i organizacijsku potporu školama i njenim aktivnostima.

Čimbenici koji djeci daju početnu prednost za školu su boravak u vrtiću, roditeljska uključenost i opremljenost djetetovog doma knjigama i igračkama (Ferrari i sur, 2007, prema Čudina- Obradović, 2008).

U predškolskim ustanovama u Hrvatskoj predčitačke se vještine potiču na različite načine, ali „ne postoji propisani program poticanja jezičnih sposobnosti i predvještina čitanja i pisanja“ (Kelić, 2015, str. 12). Provjeru spremnosti djeteta za školu provjerava tim stručnjaka različitih usmjerenja kao što je pedagog, logoped, psiholog i dr. (Kelić, 2015). Procjena spremnosti za školu najčešće se provodi na razini predškolske ustanove i pritom se koriste testovi: test Lorette Bender – razvojna skala ocjenjivanja (LB – R), Ravenove progresivne matrice u boji (CPM) te Goodenough test ljudske figure. To su mjerni instrumenti koji mjere vizualnomotorne sposobnosti, neverbalnu inteligenciju i opću inteligenciju. Postoje i testovi koji mjere kompleksnije specifične sposobnosti i imaju veću dijagnostičku valjanost, ali se rjeđe koriste zbog ograničenih financijskih sredstava predškolskih ustanova. Unatoč testovima, teško je predvidjeti je li dijete potpuno spremno za školu, osim kada već krene u prvi razred. Najvažniju ulogu u razumijevanju djeteta tada imaju obitelj, škola i zajednica (Sindik i Pavić, 2009). Metodičarka s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, doc. dr. sc. Vesna Budinski (2019) naglašava da nije dobro koristiti sintagme „prijelaz iz vrtića u školu“ i „pripremanje djeteta za školu“. Naglašava da bi bolje bilo rabiti ove sintagme „na dodiru vrtića i škole“ i „pripremanje škole za dolazak i uključivanje učenika u formalno školsko obrazovanje“.

4.3.1. Socioemocionalan razvoj djece

Za pripremljenost za školu, osim kognitivnog aspekta, važna je i socio-emocionalna regulacija i samostalnost. Dijete prije škole treba steći samostalnost i osjećaj kompetentnosti. To razvija u emocionalnom odnosu s roditeljima koji ga hrabri, daje mu osjećaj sigurnosti i kritizira na pozitivan način. Pozitivna potpora roditelja ima utjecaja na samoregulaciju ponašanja kod djeteta i dijete uči kako kontrolirati svoje emocije i ponašanja. Samoregulacija podrazumijeva još zadržavanje pozornosti, radno pamćenje i obradu podataka. Ako dijete uspije razviti samoregulaciju tijekom odrastanja, tada svoje zadatke obavlja zbog unutarnje potrebe i nije mu potrebna prisila i prijetnje roditelja tijekom školovanja. Glasney (2010. prema Čudina-Obradović, 2014) u svojim istraživanjima navodi da je za razvoj

samoregulacije, osim ispravnog odnosa roditelja i djece, važno i ponašanje odgojitelja i učitelja. Oni mogu smanjiti ili povećati djetetovu samoregulaciju svojom organizacijom. Dobrom organizacijom vremena, jasnom strukturom i pravilima, produktivnim aktivnostima i interakcijom s vršnjacima jača razvoj samoregulacije kod djeteta (Čudina-Obradović, 2014).

U školi učenik prolazi kroz širok spektar emocija i one djeluju na njegovo učenje i postignuće. Veliku ulogu imaju socijalne emocije koje su vezane uz prihvaćanje vršnjaka, položaj u grupi, druženje, ali i odbacivanje vršnjaka (Vizek Vidović, 2019). Komunicirajući s različitim sugovornicima o različitim temama, dijete se jezično socijalizira. Stvara socijalne odnose, te s vršnjacima koristi uobičajen mladenački, neformalan jezik, a u razgovoru s učiteljima i starijim osobama formalniji i složeniji jezik. Vršnjački govor ima dva obilježja: komunikacija se temelji na suradničkoj strukturi te na kulturi jezika koji je jednak za sve sudionike interakcije (Blum- Kulka, 2004. prema Kuvač Kraljević i Olujić, 2015).

Medford i McGeown (2015) prikazuju utjecaj četiri negativna aspekta (hiperaktivnost/nedostatak pažnje, problemi u ponašanju, emocionalni problemi, odnos s vršnjacima) i jedan pozitivni, a to je prosocijalno ponašanje. Istražuju u kojoj mjeri ti aspekti utječu na vještinu predčitanja i čitanja. Rezultati ukazuju da je hiperaktivnost najjači prediktor predčitačkih i čitačkih vještina. Ipak, hiperaktivnost nije jedini prediktor, na predčitačke i čitačke vještine utječu i problemi u ponašanju, ali i poticanje prosocijalnog ponašanja i povoljnih odnosa s vršnjacima. Upravo se zato mora raditi na poticanju prosocijalnog ponašanja i povoljnih odnosa s vršnjacima kako bi se poticalo i predčitačke i čitačke vještine.

I u degradiranoj sredini djeca uvijek pronađu nešto za istraživanje jer su po prirodi znatiželjna. Ono što djeci treba je osjećaj sigurnosti dok istražuju, treba im osjećaj da vrijede i da je ono što oni govore vrijedno slušanja. Prema tome, razvoj emocionalne sigurnosti jest primarni cilj, a jezik je odmah do nje (Diamond i Hopson, 2006).

4.4. Usvajanje abecednoga načela u predškolskom odgoju i obrazovanju

Hrvatska abeceda ima trideset slova, a hrvatski jezik ima trideset fonema (glasova). Od toga dvadeset i sedam su slova i tri dvoslova (dž, lj, nj) (Bežen i

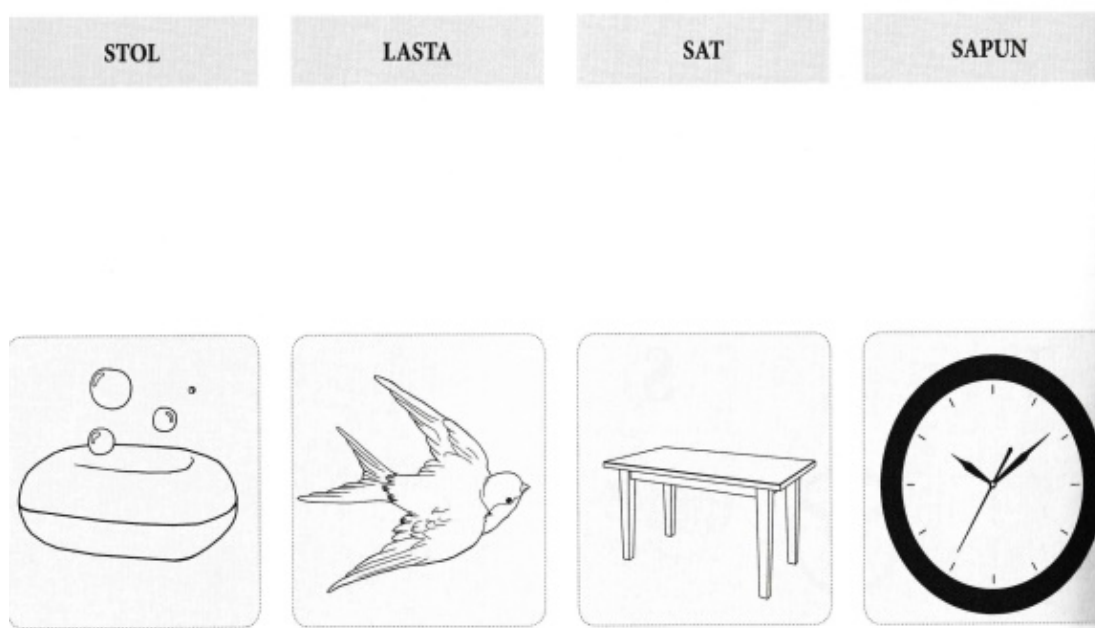
Reberski, 2014). Jezici se dijele na jezike ortografskog (abecednog) pisma i logografskog (slikovnog) pisma. U logografskom pismu svaki znak predstavlja jednu riječ ili dio riječi. Da bi dijete naučilo čitati mora poznavati barem šest tisuća pisanih znakova. Koriste se u Japanu, Koreji i Kini. Za učenje slikovnog pisma treba više vremena nego za učenje ortografskog pisma u kojem svatko može pročitati svaku riječ ako zna koje slovo zamjenjuje koji glas. U ortografskom ili abecednom pismu veliku ulogu ima dosljednost povezanosti fonema i grafema. Pojedini jezici kao što su hrvatski, finski i talijanski imaju veliku pravopisnu dosljednost, a engleski i danski imaju malu dosljednost jer se isti glas označava različitim kombinacijama slova. Glas je temelj europskog pisma i osjetljivost za glas (fonem) je temelj čitanja. Zbog pravilne dosljednosti jezika, djeca lako mogu čuti i zapamtiti glasove te zato nauče slova prije upisa u školu. Njihova prednost se postepeno gubi i u trećem razredu dolazi do izjednačavanja i tada napreduju i djeca koja nisu znala čitati (Čudina-Obradović, 2014).

Hrvatsko pismo temelji se na abecednom (slovnom) načelu, a to znači da je svaki glas predstavljen istim pisanim slovom, slovom abecede (jedan glas-jedno slovo). Zadatak je prepoznati svaki glas u riječi te ga povezati s izgledom slova koji taj glas predstavlja. Potrebno je ponovo slova pretvoriti u glas ili cijelu riječ (dešifriranje). Dijete treba uočiti vezu između glasa i slova, a svrha tog procesa je otkrivanje značenja cjeline. To je prekretnica u učenju čitanja. Istraživanja ukazuju na to da je sposobnost prepoznavanja glasova i mogućnost povezivanja istih u riječ temelj za čitanje i pisanje (Čudina-Obradović, 2004).

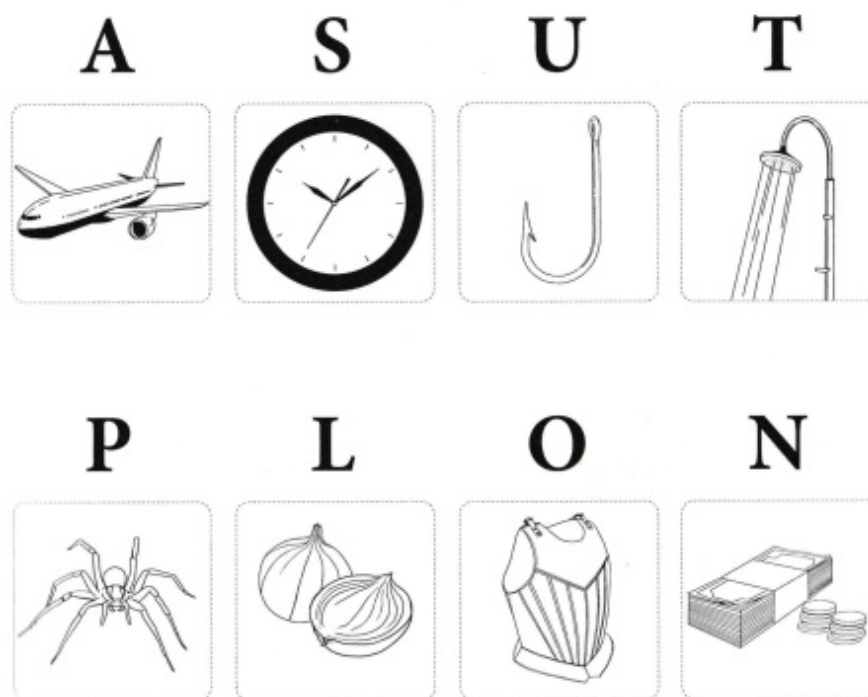
Poznavanje i imenovanje slova u interakciji je s fonemskom svjesnosti i ta je veza „razumljiva jer grafemi u pisanom jeziku odgovaraju fonemima iz govornoga jezika“ (Kuvač Kraljević i sur., 2019, str. 1285). U početku primjene abecednog načela pažnju djeteta treba usmjeriti samo na velika tiskana slova. Tek kada usvoji zamjenu glasova slovima, ako dijete pokaže interes, može ga se učiti i ostalim oblicima slova (veliko i malo tiskano, veliko i malo pisano). Kada je dijete ovladalo zamjenjivanjem slova i glasa ono prelazi na iduću razinu, a to je šifriranje i dešifriranje (Čudina-Obradović, 2002). Usvajanjem abecednog načela dijete mora pisanom slovu pridružiti glas, izgovoriti taj glas, kratko ga zadržati u pamćenju i zatim to sve ponoviti s idućim glasom dok se ne dobije cijela izgovorena riječ. Iz toga proizlazi da je fonemska

svjesnost najvažnija u početnom čitanju, u svim jezicima abecednoga pisma (Čudina-Obradović, 2014).

Počinje se od smislene cjeline tj. od značenja riječi. Ime djeteta jest ono što mu je najbliže te treba početi s raščlanjivanjem svoga imena na glasove. Roditelji zajedno s djetetom mogu napisati dječje ime, napraviti kartice s kojima se može igrati tako da ih slaže, rastavlja, može se napisati ime djeteta te ukasiti vrata sobe. Također, pokazati djetetu da slova uvijek idu slijeva nadesno. Poželjno je poticati uočavanje slova u njegovoj okolini npr. kutija na kojoj piše *sol*, *čokolada* i sl. Slovarica je skup slika gdje se nalaze sva slova abecede koja su poredana abecednim redom. Slike u njima su poznate djeci i služe za prepoznavanje slova (Čudina-Obradović, 2003). Kada dijete usvoji zamjenu glasa i slova, neće mu biti problem samostalna upotreba slovarice. Korisna mogu biti i slova svih vrsta: magnetna, drvena i plastična, mogu se izrezivati slova iz časopisa, mogu se izrađivati od tijesta ili glinamola. Sve to roditelji i odgajatelji mogu iskoristiti za smišljanje različitih aktivnosti i igara (Čudina-Obradović, 2002).



Slika 7. Čitamo slovaricom – Poveži ime sa slikom (Čudina-Obradović, 2014, str. 32)



Slika 8. Čitamo slovaricom – Poveži ime sa slikom (Čudina-Obradović, 2014, str. 33)

Čudina-Obradović (2014) u svojoj radnoj bilježnici daje primjere kako primijeniti abecedno načelo s djecom koja još nisu ovladala tehnikom dekodiranja. Dijete mora čuti prvi glas u riječi, prepoznati u slovarici slovo koje je povezano s tim glasom i vježbati tu povezanost. Koristeći se predlošcima, djetetu treba objasniti što se od njega očekuje. Dijete mora čuti prvi glas, prepoznati slovo u slovarici koje je povezano s tim glasom. Kada dijete ovlada tehnikom zamjene glas-slovo, ono se više ne mora vraćati na ovladanu tehniku. Dijete pomoću ove slovarice može samo pročitati riječ, a to je ujedno najveći motivator.

Roditelji smatraju da su djeca naučila čitati kada ovladaju abecednim načelom. Povezivanje slova i glasa nije čitanje već ovladavanje tehnikom čitanja i potrebno je puno ponavljanja, dešifriranja mnoštva riječi unutar nekog teksta (Čudina-Obradović, 2003). Dobro čitanje naziva se „glatko čitanje s razumijevanjem“ (Čudina-Obradović, 2003, str. 189), a to znači da dijete nije usmjereno na glasove već na značenje i razumijevanje onog što čita. Dobar čitač prepoznaje nelogičnosti u tekstu, zna prepričati pročitano i razgovarati o likovima i radnji iz priče. Ako dijete ne uspije ostvariti cilj i postati dobar čitač, to upućuje na određene uzroke problema. Prvi je nedovoljna uvježbanost, a drugi smanjena mogućnost usvajanja predčitačkih i čitačkih

vještina. Oba zahtijevaju ulaganje u dodatnu vježbu, a ponekad je najbolje potražiti stručnu pomoć (Čudina-Obradović, 2003).

Znanost o čitanju nema gotovu formulu, ali treba poduzeti radnje da se ostvari cilj, a to je konverzija slova u glas. Sugestija je da se poduzmu svi napori da dijete shvati abecedno načelo, gdje svako slovo ili grafem predstavlja jedan fonem. Za djecu u vrtiću mogu se pripremiti jezične igre gdje će svladati fonološku razinu, a na vizualnoj razini uči prepoznavati i crtati oblike slova (Dehaene, 2013).

Aktivnosti za usvajanje abecednoga načela uključene su u rad odgojitelja i učitelja prvoga razreda osnovne škole.

4.5. Čitačka motivacija u predškolskom odgoju i obrazovanju

Za motivaciju se može reći da je „skup motiva, odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuje intenzitet toga ponašanja“ (Medved Krajnović, 2010, str. 77). Psihologija proučava pojam motivacije, a metodičke ju teorije utvrđuju. Kod jezičnih djelatnosti razlikuju se motivacije za već navedeno slušanje, govorenje, čitanje i pisanje (Rosandić, 2002). Bežen i Reberski (2014) navode kako se dijete/učenik mora motivirati u svim etapama neposrednog rada, a motiviraju se verbalno kroz razgovor, čitanje i pripovijedanje, likovno i kroz glazbu.

„Motivacija predstavlja aktivnost kojom ćemo učenike zainteresirati za daljnji rad, aktivirati ih, pobuditi njihovu znatiželju i stvoriti optimalnu atmosferu za daljnje učenje“ (Matijević i Radovanović, 2011, str. 73). Autori razlikuju intelektualnu i emocionalnu motivaciju. Intelektualna podrazumijeva kognitivnu razinu i postiže se postavljanjem pitanja koja će potaknuti na traženje odgovora, povezivanjem sadržaja s primjerima iz života, poticanjem razgovora i diskusije. Emocionalna motivacija podrazumijeva stvaranje pozitivnog ozračja. Odgojitelj može stvoriti pozitivnu, ali i negativnu klimu svojim tonom, bojom glasa, pristupom djeci, verbalnom i neverbalnom komunikacijom.

Prema Čudina-Obradović (2014) govor nastaje spontano, a proizlazi iz snažne dječje potrebe da se govorno izrazi, da nešto traži, razumije i dobije objašnjenje. Učenje čitanja je namjerna aktivnost koja zahtjeva pažnju, vizualno i slušno pamćenje uz razumijevanje značenja pročitane riječi i rečenice. Za to je potrebna velika

mentalna uključenost i snažna motivacija za poduzimanje teške i dosadne aktivnosti kao što je učenje čitanja. Roditeljske nedoumice i strah od neuspjeha negativno djeluju na dječju motivaciju te i ono samo razvija osjećaj straha i sumnjičavosti. Takvim pogrešnim pristupom dijete gubi motivaciju i može ga se odbiti od čitanja. Dijete tada traži izgovor da ne mora čitati jer mu je čitanje naporno, ne postiže užitek tijekom čitanja i rezultat toga je neuspješan čitač. Roditelji koji nisu neposredno zainteresirani za djetetov uspjeh, nego nastoje postići da dijete uživa u priči i međusobnom druženju su uspješni u razvijanju čitačke motivacije. Dijete koje je motivirano za čitanje samo uzima knjigu, dugo se zadržava u toj aktivnosti, spremno je razgovarati i raspravljati o pročitanoj. Kod uspješnih čitača osjećaj povjerenja u vlastite snage i uspjeh pobuđuju visoku motivaciju, dok neuspješni čitači imaju nisku motivaciju zbog nepovjerenja i osjećaja bespomoćnosti. Može se reći da je najsnažniji motivator dječja potreba za autonomijom. Zato treba djetetu što prije objasniti vezu između glasa i slova, opskrbiti ga zanimljivim materijalom za istraživanje te ga pustiti da samostalno otkriva smisao i značenje teksta. U predškolskom razdoblju roditelji, a uz njih i odgojitelji snose odgovornost za razvoj čitačke motivacije kod djece.

Uvodnom motivacijom pobuđuje se početni interes kod djeteta te ga se priprema na sadržaj, na slušanje i razumijevanje teksta. Taj početni interes razvija se u obitelji i predškolskim ustanovama uz odgojitelja, a oni trebaju promišljati o sadržajima. Sama slikovnica ili knjiga nije dovoljna unatoč svojim likovno-literarnim vrijednostima, već je važno stvarano ozračje koje ostavlja veći trag u djetetu odnosno čovjeku. Počasno mjesto u tom sjećanju na druženje s knjigom ima sam čitač koji je čitao i osmislio povezane aktivnosti. Mreža Eurydice također u svom izvješću navodi važnost prvog interesa i uživanja prilikom čitanja te da takav pozitivan stav treba održati, a to se postiže ponudom različitih tekstova, posjetom mjestima i ljudima koji se bave knjigama (Visinko, 2014).

Čudina-Obradović (2014) navodi dvije vrste čitačke motivacije: *unutarnju i vanjsku*. Unutarnja se javlja iz djetetove želje da razumije tekst i da dobije traženu informaciju ili čita zbog samog užitka čitanja. Vanjska proizlazi iz djetetove želje da postigne cilj, a to je ocjena, zadovoljstvo roditelja i poštivanje prijatelja.

Vizek Vidović (2019) govori o motivaciji za učenje koja potiče, usmjerava i održava učenje. Dolazi do upotrebe motivacijske strategije gdje učenik usmjerava

svoje vlastito učenje u smjeru postizanja ciljeva učenja. Za odgojitelja i učitelja važno je da ima odgovarajuća znanja i da raspolaze vještinama motiviranja koje će potaknuti na učenje. Oni svojim postupcima izravno djeluju na zadovoljenje djetetove potrebe za autonomijom, kompetentnošću i socijalnom podrškom. Pečjak i Peklaj (2006. prema Čudina-Obradović, 2014) provele su istraživanje vezano za motivaciju i rezultat tog istraživanja je da djeca trećeg i sedmog razreda imaju različit izvor motivacije. Djeca u adolescenciji imaju veću ekstrinzičnu motivaciju i čitaju zbog vanjskih i socijalnih pohvala i nagrada.

4.6. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Učiti kako učiti

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kompetencija *Učiti kako učiti* ima zadatak osvijestiti kod djeteta njegov vlastiti proces učenja i poticati ga na stvaranje strategije prilikom učenja. To se odvija u odgojno-obrazovnoj organizaciji koja jača metakognitivne sposobnosti i potiče samomotivirano i samoregulirano učenje. Marušić (2019) navodi da PISA također govori o razumijevanju procesa učenja, a presudnu ulogu imaju motivacija za učenje, strategije i uvjerenja koja djeca imaju o sebi (vlastite snage i slabosti). *Učiti kako učiti* je ujedno i proces i ishod obrazovanja. Odnosi se na sposobnost da se ustraje u onom što se radi, da se organizira vlastito učenje i da se upravlja vremenom i informacijama. Sama ideja ove kompetencije je razviti sposobnost cjeloživotnog učenja koja će svakom pojedincu omogućiti uspješno djelovanje u 21. stoljeću.

Wood (1995) navodi da učenje nema isto značenje kao i školovanje. Djeca uče spontano, dok se igraju, promatraju, pitaju, dok istražuju i osmišljavaju svijet oko sebe. Piaget i većina suvremenih teoretičara dječjeg razvoja slažu se da djeca aktivno grade svoju spoznaju svijeta djelujući na predmete u određenom prostoru i vremenu. Oni stavljaju učeće djelovanje, samostalno rješavanje problema i rezultate tog djelovanja u centar djetetovog učenja i razvoja. Također, društveno međudjelovanje i komunikacija igraju veliku ulogu u razvoju mišljenja.

U prošlosti su stručnjaci upozoravali na važnost ove kompetencije, ali tada se prvenstveno mislilo na učenje iz knjiga. Danas se ova kompetencija odnosi na sposobnost učenja ne samo iz knjiga nego iz svih novih informacijskih medija (televizija, Internet,...) koje razvijaju vještine uporabe informacijsko-komunikacijske

tehnologije. Zato se škola prošlosti može nazvati škola pamćenja, a nova škola mišljenja. „Donedavne postulate *slušaj, pamti, ponovi* danas zamjenjuju *istraži, promisli, stvori nešto novo*“ (Matijević i Radovanović, 2011, str. 68).

4.7. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje- Digitalna kompetencija

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao ključnu kompetenciju navodi *digitalnu kompetenciju*. Ova kompetencija je „važan resurs učenja djeteta“ i ona se „razvija u takvoj organizaciji u kojoj je i djeci omogućeno korištenje računala u aktivnostima“ (MZOS, 2014, str. 28).

Informacijske i komunikacijske tehnologije brzo se mijenjaju. Odgojitelji i učitelji koji rade s djecom trebaju stalno pratiti promjene kako bi usmjerili dijete na ispravno korištenje računala. Metodički pristupi kao što su likovne aktivnosti, kemijski eksperimenti i sl. su metodički pristupi koji se odvijaju uživo. Važan je proces i fizički osjećaj rada u tim aktivnostima te se ne mogu adekvatno odvijati putem interneta. Da bi odredili kako i kada primjenjivati računala, treba znati kakvi se ishodi očekuju. Zadatak je stalno razvijati nove pristupe u kojima tehnologija nadopunjuje postojeće metodičke procese, a isto tako, treba uravnotežiti korištenje digitalne tehnologije i u prvi plan staviti interakciju djece i odraslih (Jandrić, 2014).

Djeca današnjeg suvremenog doba igru u prirodi i igru sa svojim vršnjacima zamijenila su kompjuterskim igrama i virtualnim prijateljima. Igračke (mobiteli, kompjutori, igrače konzole i dr.) su gotovi proizvodi i rezultat su novih tehnologija. Primjenom digitalnih tehnologija i igara učitelji se prilagođavaju djeci nove generacije koja takve igre koriste od ranog djetinjstva. Iako su to tehnologije 21. stoljeća, vrlo malo su zastupljena u hrvatskim školama (Aladrović Slovaček, 2018). Sve više vremena djeca provode pred televizijom i kompjuterima. Postoji mnogo istraživanja o utjecaju tih medija na jezični govor djece. Neka istraživanja navode pozitivan utjecaj medija, dok druga ukazuju na štetnost medija. U svemu tome, važno je da roditelj nadzire kvalitetu i primjerenost ponuđenog sadržaja i prilagodi dobi djeteta. Odabirom kvalitetnog televizijskog programa može se obogatiti dječji jezik, poticati maštovita igra, može se dijete upoznati s drugim kulturama, a slušanjem stranih programa djeca usvajaju neke aspekte drugog jezika (Apel i Masterson, 2004).

Danas su roditelji zaokupljeni poslom i smatraju da će televizija popuniti jezične praznine koje oni ne stignu. Međutim, televizija ne može zamijeniti majčin govor koji je instinktivan, izražajan i upućen direktno djetetu. Takav jezik djeca trebaju čuti jer potiče razumijevanje i govorenje (Diamond i Hopson, 2006). Svakodnevno višesatno izlaganje predškolskog djeteta televiziji i kompjuterskim igricama samo je pitanje vremena. Rizik dugotrajnog gledanja televizije i njegove dominacije u djetetovom životu dovodi do otuđivanja i nedostatka osjećaja zajedništva s vršnjacima. Potpuno zabraniti doživljaj medija nije rješenje (Apel i Masterson, 2004; Diamond i Hopson, 2006).

Znanstvena istraživanja govore o porastu vremena koje djeca provedu ispred televizije i računala i da to loše djeluje na govor jer konzumiranju svu tu tehnologiju, djeca uglavnom šute. Informacija se brzo prenese preko ekrana i dijete ne može pratiti radnju, ne može preraditi dojmove, a sposobnost slikovitog zamišljanja zamire što se dijete više izlaže gotovim slikama koje dolaze s ekrana (Aladrović Slovaček, 2018). Čudina-Obradović (2003) definira televiziju kao mogućeg neprijatelja čitanja koji može biti i važan poticaj. Televizija može biti dobar učitelj ako se biraju programi koji su edukativni, korisni i primjereni dobi djece, ako roditelj ograniči vrijeme koje dijete provede u gledanju, ako povežu emisije s čitanjem i posjetom knjižnici, ako razgovaraju o emisijama koje su gledali i sl.

Apel i Masterson (2004) napominju da odrasli trebaju savladati korištenje medija i koristiti ih za stvaranje i igranje edukativnih igara. Takvi razvojno primjereni programi potiču cjelovit dječji razvoj. Digitalni mediji uključuju multimedijalne aktivnosti sa slikama i govorom na ekranu, te djeca moraju povezati vizualni aspekt riječi s načinom izgovora. Pozitivan ishod su poboljšanje predčitačke vještine i pismenost. Roditelji ne smiju pretpostaviti da kompjuter može preuzeti njihovu ulogu, već na njega trebaju gledati kao na dodatak za učenje jezika. Velički (2013) navodi da nove virtualne i digitalne tehnologije ne iskorjenjuju naraciju već koriste nove načine pričanja, nepojmljive u prijašnjim kulturama.

Video igre (PlayStation) zahtijevaju određene vještine rješavanja problemskih zadataka. Iako ne potiču jezični govor, u igri se od djeteta očekuje da slijedi upute i da ih razumije (Apel i Masterson, 2004). Istraživanjem mozga, prilikom korištenja video igrice, došlo se do zaključka da one stimuliraju vizualni korteks mozga, ali ne potiču

aktivnost prefrontalnog korteksa čija je uloga razmišljanje, čitanje, planiranje i organizacija (Diamond i Hopson, 2006).

Studija *Djeca i mediji* (Ilišin, Marinović, Bobinac, Radin, 2001. prema Visinko, 2014) pokazuje da se djeca od 5. do 8. razreda u hrvatskim osnovnim školama najviše koriste televizijom, a najmanje računalom. Prevladavaju zabavni sadržaji, a manje edukativni. Djeca svoja iskustva žele podijeliti i to najčešće čine s vršnjacima, a manje s roditeljima. Sami roditelji malo razgovaraju o medijskim sadržajima i prepuštaju te razgovore dječjoj okolini tj. vršnjacima. Prema Visinko (2014) opsežnije bavljenje informacijsko-komunikacijskom tehnologijom još uvijek je na početku, ali postoje naznake da će se obrazovni programi nadopunjavati i omogućiti djeci bolju medijsku pismenost. Autorica također naglašava važnost edukacije sviju jer to utječe na prihvaćanje nove medijske vrste obrazovanja s kojima će se susresti svi koji su uključeni u obrazovanje današnjice i sutrašnjice. Tradicionalno poučavanje neće biti napušteno u korist medijskog učenja. Teško da će se napustiti interpretativno čitanje, razvijanje grafomotorike, pisanje jer mediji ne mogu zamijeniti živu riječ. To su vrijednosti koje su drugačije i neusporedive s informacijskom tehnologijom. Matijević i Radovanović (2011) navode da digitalna kompetencija u budućnosti podrazumijeva razumijevanje i uporabu najvažnijih računalskih aplikacija (programi za obradu teksta, korištenje interneta, komuniciranje putem interneta, učenje i istraživanje uz pomoć digitalnih medija). Ona daje potporu razvoju kritičkog mišljenja, razvoju poduzetništva te stvaranju u svim područjima života i rada čovjeka.

Razvojem računalne tehnologije omogućeno je slobodnije virtualno oblikovanje nastave u školama. Učitelj može poučavati, konzultirati se i provjeravati znanje putem umreženih računala. Polić (2006. prema Bežen, 2008) navodi neke prednosti kao što su: rad nastavnika može pratiti neograničen broj učenika, rasprave i nastava se mogu odvijati istodobno, omogućena je istraživačka i projektna nastava, nema straha od nastupa jer sudionici mogu unaprijed pripremiti svoj prilog i dr. (Bežen, 2008).

5. UNUTARNJI I VANJSKI ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA JEZIČNI RAZVOJ

Psihološki procesi i složena ljudska ponašanja izvor su stalnih propitivanja jesu li oni nasljedni, urođeni ili su rezultat utjecaja vanjskih čimbenika (Čudina-Obradović, 2014). Često se to pitanje postavlja kada se radi o čitanju, a naročito kod teškoća u čitanju i kod disleksije. Ovladavanje čitanjem razlikuje se kod svake osobe i ona je kognitivna, društvena i kulturna aktivnost (Dehaene, 2013).

Na osnovu toga razlikuju se dva čimbenika koji utječu na razvoj čitanja, a to su unutarnji i vanjski čimbenici. Unutarnji su genska funkcija i građa živčanih putova, a vanjski su prenatalno razdoblje, obitelj, škola, vršnjaci, namjerno i nenamjerno podučavanje, stavovi i vrijednosti društva prema pismenosti. Petrill i sur. proveli su veliko istraživanje kako bi utvrdili kako čimbenici nasljeđa i okoline utječu na početno čitanje i kako napreduju dalje u čitanju. Rezultati su pokazali da su brzina imenovanja i u manjoj mjeri fonemska svjesnost nasljedni, a prepoznavanje slova i riječ, te dekodiranje riječi se može svladati uz trud i poticaj okoline (Čudina-Obradović, 2014). S obzirom na to da je brzina imenovanja jedina biološka kočnica, zaključak je da svako dijete može napredovati u čitanju, ovisno o prilikama koje mu pruža okolina, a najviše utjecaja na to ima pristup učitelja (Dehaene, 2013).

5.1. Unutarnji preduvjeti za razvoj čitanja- neurobiološke osnove razvoja jezika

S obzirom na to da se poremećaji čitanja češće pojavljuju u nekim obiteljima, vjerojatno je da su sposobnosti dobrog čitanja i pojava teškoća prilikom čitanja rezultat bioloških čimbenika (Čudina- Obradović, 2014). Čudina- Obradović navodi autore Gibson i Gruen (2008) koji smatraju da postoji gen koji je zadužen za govor, izražavanje i čitanje. U istraživanjima koja su provedena u Finskoj, Australiji i u SAD-u utvrđeno je da isti geni utječu na fonemsku svjesnost, dekodiranje riječi, pisanje, razumijevanje pročitanog. Iako su utvrđeni geni koji su odgovorni za čitačke vještine, još ne postoji jasna slika kako oni međusobno utječu na funkcioniranje mozga. Razvojem znanosti i pojavom dijagnostičke tehnologije, fMRI (funkcionalna magnetska rezonancija), dobivene su prve slike djetetovog mozga. Izlaganje magnetskim poljima je sigurna i neinvazivna metoda proučavanja živčanih procesa, Unatoč tome još uvijek se ne može dobiti slikovni prikaz koji se živčani

putovi aktiviraju za čitanje i kako se ono razvija u mozgu (Dehaene, 2013; Čudina-Obradović, 2014).

U prvoj godini djetetovog života ono već ima dvije sposobnosti, koje kasnije dolaze do izražaja, a to su razumijevanje govora i vizualno prepoznavanje. U to vrijeme djetetovo govorno područje specijalizira se za jezik svoje okoline i dječji mozak razvrstava i klasificira govor koji mu je upućen. Dijete prepoznaje obrise nekog predmeta, pokušava pogoditi njegov trodimenzionalan izgled i čini se da je već u prvoj godini života postavljen sustav, koji će kasnije služiti za prepoznavanje slova (Dehaene, 2013). Nova istraživanja promijenila su mišljenje da je čitanje rezultat moždane aktivnosti u slušnom području. Sad se zna da su za čitanje odgovorne prilagodbe u vidnom živčanom sustavu koji je zadužen za prepoznavanje slika, uz aktiviranje slušnih podražaja (Čudina-Obradović, 2014).

Jedno od glavnih nepoznanica na koje neurolingvistka traži odgovor je: funkcionira li mozak kao jedna cjelina ili se sastoji od neovisnih dijelova. Istraživanja ukazuju na vjerojatnost da su jednostavni procesi lokalizirani, a da su složene raširene i međusobno povezane. Primarno je za govor zadužena lijeva hemisfera, ali potrebna mu je i desna hemisfera jer bez međusobne komunikacije obje hemisfere govor može biti ozbiljno oštećen (Medved Krajnović, 2010).

Istraživači govora, Broca i Wernicke su još u 19. stoljeću ustanovili da se živčani sustav za govor nalazi u lijevoj moždanoj hemisferi. Za produkciju govora odgovorno je lijevo donje frontalno područje i to područje se danas zove Brocino, a Wernicke je utvrdio da je za razumijevanje govora zaslužno područje koje se nalazi u srednjem gornjem dijelu mozga i to područje se naziva Wernickeovo područje. Područje u stražnjemu dijelu lijeve polutke mozga zove se Dejerinovo područje po neurologu Dejerine koji je istraživao govor i čitanje. Magnetskom rezonancijom utvrđena je uloga sva tri područja prilikom čitanja. Istraživač Blomert (2010) otkriva da se u vizualnom korteksu koji se naziva fuziformni girus nalazi područje koje je odgovorno za prepoznavanje i pamćenje pisanog oblika riječi i njegovog zvučnog oblika. Prema istraživanjima, Brocino i Wernickeovo područje odgovorno je za fonemsku svjesnost i početno čitanje, a Dejerinovo područje i fuziformni girus odgovorni su za tečno čitanje i razumijevanje (Čudina-Obradović, 2014). Rezultati slikovnog prikaza mozga prilikom čitanja

otkrivaju upadljive izmjene u područjima lijeve hemisfere koji su zaduženi za jezik, naročito u Brocinom području koje je povezano s percepcijom fonema i glasovnom artikulacijom. Rezultati Sveučilišta Yale i laboratorija Haskins pokazuju kako se poboljšanjem čitanja povećava aktivnost u predjelu „poštanskog sandučića“ (Dehaene, 2013, str. 236). Svaka riječ koja se pročita, prolazi kroz područje poštanskog sandučića koje se još naziva Dejerinovo područje. Potpuni razvoj tog područja sazrijeva u adolescenciji. Danas istraživanja na tom području daju samo jednu snimku iz koje nije moguće pratiti cjeloviti razvoj stjecanja sposobnosti čitanja. Potrebno je provesti longitudinalna istraživanja s istom djecom, snimajući ih dok uče čitati, ali roditelji ne pristaju na česta skeniranja i česte posjete laboratoriju (Dehaene, 2013).

Prema Price i McCrory (2007. prema Čudina-Obradović, 2014), u trenutku čitanja probuđeno je 12 područja u lijevoj hemisferi mozga, a nekoliko i u desnoj, a koji će se aktivirati ovisi o zadatku koji se zadaje čitaču (Čudina-Obradović, 2014). Djeca od rođenja do sedme godine kao spužva upijaju vokabular i gramatiku. To je zlatno doba za usvajanje vještina jezika. Izlažući ih knjigama, pričama, pjesmicama, rimama, područja za govor u cerebralnom korteksu postaju deblja zahvaljujući stimuliranoj sredini (Diamond i Hopson, 2006).

Autorice Diamond i Hopson (2006) navode istraživanja s gluhom djecom i imigrantima. Rezultati istraživanja obje skupine pokazuju da što je dijete počelo ranije učiti jezik postiče veći napredak jer se prozor jezika polako zatvara što je dijete starije. Primjer su djeca koja su počela učiti drugi jezik rano i do pete godine su jezik svladala potpuno, a djeca koja su počela učiti jezik u kasnijoj dobi, nisu nikada dosegla potpunu razinu usvajanja drugog jezika.

5.2. Vanjski preduvjeti za razvoj čitanja

Mozak se vrlo rano počinje pripremati za učenje jezika. Uzimajući u obzir izjavu Chomskog da se jezik događa, pitanje je kakva sredina potiče razvoj jezika. To mora biti sredina koja obiluje gestovnim, govornim i pisanim jezikom. Gledanje i slušanje riječi stimulira neuronske veze u mozgu i potiče rast lijeve polutke zadužene za jezik. Sve to pomaže malom djetetu da razumije govor, da komunicira i da potiče stimulaciju mozga (Diamond i Hopson, 2006).

Nasljeđe i okolina zajedno utječu na pravilan razvoj govornih i čitačkih sposobnosti. Ako su naslijeđene sposobnosti slabije razvijene, utjecaj okoline mora biti jači. Prema tome, najviše poticaja iz okoline trebaju dobiti djeca iz rizičnih skupina, a to su disleksična djeca, djeca koja pokazuju zaostatke u razvoju govora, fonemske svjesnosti i razumijevanju (Čudina-Obradović, 2014).

Prema Čudini-Obradović (2014) istraživanja koja su provedena pokušavaju utvrditi koji utjecaj okoline poboljšava ili smanjuje razvoj živčanih stanica i zaključak je da se treba usredotočiti na sedam skupina utjecaja koji su odgovorni za razvoj čitačke vještine, a to su: socijalno-ekonomski položaj obitelji, obiteljski stavovi i vrijednosti, poticajnost govorne okoline u obitelji, poticajnost obitelji za razvoj pismenosti, nenamjerno obiteljsko poučavanje pismenosti, namjerno pripremanje za školu, utjecaji vrtićkih/školskih programa i metoda podučavanja čitanja.

Tri glavna izvora vanjskih utjecaja na razvoj vještine čitanja jesu obitelj, predškolska ustanova i škola (Čudina-Obradović, 2014).

5.2.1. Uloga obitelji u razvoju predčitačkih vještina

Obitelj i vrtić su dva neodvojiva sustava koji su najbliži djetetu. Roditelji su ravnopravni partneri vrtića, a zajedno najintenzivnije brinu o djetetu i njegovoj dobrobiti. To su dva temeljna sustava u kojima se predškolsko dijete razvija (MZOS, 2014). Sam vrtić nije i ne može biti zamjena za obiteljski odgoj, već samo dopuna. Oni moraju biti usklađeni u svojim postupcima (Petrović-Sočo, 2007). Roditelji i odgojitelji međusobno dijele odgovornost za razvijanje dobrog suradničkog odnosa. Za takav dobar komunikacijski odnos potrebno je stvoriti prilike, osigurati vrijeme i prostor (Hansen, Kaufmann i Burke Walsh, 2006). Pedagoški kompetentan roditelj jest onaj koji se izravno uključuje i sudjeluje u odgoju i obrazovanju svoje i druge djece, u zajedničkom učenju i istraživanju u odgojnoj praksi (Miljak, 2015).

Čudina-Obradović (2014) navodi zaključke PIRLS-a, a to je da obitelj ima najvažniji utjecaj na razvoj čitačke vještine kod djece. Autorica ističe novija istraživanja o emocionalnom prihvaćanju djeteta koje ima utjecaja na njegove misaone funkcije, zatim odnos roditelja prema djetetu tijekom prve godine ima utjecaj na djetetovo kratkoročno pamćenje, održavanje pozornosti, kontroliranje reakcija, odgađanje zadovoljenja trenutnih potreba. Roditelj, osim što prenosi na dijete genske

pretpostavke razvoja čitanja, ona svojim materijalnim mogućnostima, ozračjem, stavovima prema školi i obrazovanju i svojim ponašanjem utječe na dijete. On je djetetov prvi, a vjerojatno najvažniji izvor čitačke vještine i zato čitanje treba pretvoriti u zajedničke dnevne rituale koji će biti prožeti toplinom, bliskošću i zajedničkim interesom za sadržaj. Sredina u kojoj roditelji cijene knjigu, čitaju svakodnevno djeci priče, pjesmice u rimi, šale se i smiju je poticajan sredina. Sredina u kojoj roditelj osjeća pritisak i obvezu da mora čitati ne potiče kod djeteta užitek u čitanju. Dijete čiji roditelj ima pozitivan stav prema školi i samo će razviti takav stav i bit će uspješnije na početku školovanja. Roditelji različito doživljavaju svoju ulogu roditeljstva. Pojedini će roditelji prepustiti odgovornost za obrazovanje školi smatrajući da to više nije njihova obveza, dok će drugi neprestano pomagati djetetu u učenju, te će raditi sve umjesto djeteta. Time ne pomažu djetetu jer ono ne razvija samostalnost u radu, ne stječe samopouzdanje i kompetencije (Čudina-Obradović, 2014).

5.2.2. Važnost djetetovog okruženja za predčitačke vještine- kontekst ustanove

Predškolske ustanove imaju važnu ulogu u pripremi djece za školu. Prema PIRLS- u koji je proveden 2006. u Hrvatskoj, utvrđeno je da djeca koja su bila uključena u predškolsko obrazovanje imaju veća postignuća u čitanju u četvrtom razredu osnovne škole.

Kvaliteta ustanove jedinstvena je za svaku ustanovu i ona određuje kvalitetu njege, odgoja, obrazovanja i cjelokupnog razvoja djeteta. Reggio pedagogija naglašava da predškolske ustanove trebaju biti kao „sigurna gnijezda“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 29), dok Malaguzzi navodi da je svaka ustanova jedan integrirani živi organizam, mjesto gdje se zajedno živi i gdje se stvaraju odnosi. Svaka odgojna skupina je zajednica odraslih i djece, koja ima svoju dinamiku življenja i svoju socijalnu dimenziju u kojoj se ostvaruje interakcija djece i odraslih. Ustanova za rani odgoj i obrazovanje osim socijalne dimenzije ima još prostornu i vremensku. Prostorna se odnosi na raspored, opremljenost, uređenost, a vremenska dimenzija je vrijeme u kojem se prostor, igračke, i oprema koriste (Petrović-Sočo, 2007).

Vrtić mora biti osmišljen kao velika kuća za veliku obitelj u kojem će djeca prirodno učiti i razvijati svoje socijalne i spoznajne vještine, u kojoj će razvijati samopoštovanje i samopouzdanje. Ozračje ili kultura ustanove izravno utječe na dijete.

Kontekst ustanove nije nepromjenjiv i ako nije dobar treba ga početi mijenjati malim koracima. Te nove paradigme (promjene) uvodi odgojitelj te zajedno sa stručnim timom mijenja i oblikuje prostor za življenje i učenje (Miljak, 2009). Sam kontekst ustanove, njegov prostor i uređenje, sastavni je dio kurikuluma jedne ustanove. Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima otvoreni i suvremeni teorijski pristup, a svaka ustanova ima autonomiju u primjenjivanju kurikuluma u svojoj odgojno obrazovnoj praksi prema svojim mogućnostima, kulturi i sposobnostima svojih članova. Težnja je stvoriti organizaciju koja uči, koja će biti u skladu s prirodom djeteta i njegovim razvojem (Miljak, 2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) polazi od djeteta kao cjelovitog bića te se tako i oblikuje odgojno-obrazovni proces. Prema tome, vrtić stvara primjereno odgojno-obrazovno okruženje u kojem dijete stvara interakciju sa svima oko sebe te nudi aktivnosti za podupiranje cjelovitog razvoja. „Kvaliteta odgoja i obrazovanja proizlazi iz kvalitete njihova svakidašnjeg življenja u vrtiću“ (MZOS, 2014, str. 33). Kvaliteta se treba stalno propitivati i unapređivati. Ostvarivanjem kvalitetnog kurikuluma stvaraju se i odgovarajući organizacijski uvjeti koji prihvaćaju suvremeno shvaćanje djeteta.

Dijete nema spoznaja ni teorijskih znanja o jeziku. Ono razvija jezik u prirodnom i poticajnom okruženju s osobama u svojoj okolini. Dijete želi razgovarati o svijetu oko sebe, stoga ta okolina mora biti bogata materijalnim sadržajima u kojima će dijete otkrivati nove predmete i saznati da svaki predmet i svaka aktivnost ima svoje ime. Dijete je stalno izloženo govoru odraslih. Taj govor upućen malom djetetu treba biti prilagođen svakom djetetu, s obzirom na njegov stupanj razvoja i treba biti izgovoren u određenom kontekstu akcije da bi dijete razumjelo poruku. Može se reći da dijete razumije samo neke riječi, ali u kombinaciji s kontekstom može dekodirati poruku (Miljak, 2009).

Marija Montessori ističe da u djetetovom mozgu postoje razdoblja prijemljivosti ili razdoblja za učenje kada dijete upija sve kao spužva. Dječji mozak je direktno povezan s količinom i kvalitetom iskustava i poticaja s kojima se dijete susreće u svom okruženju. Dijete od malih nogu treba biti uključeno u društvenu interakciju (Lawrence, 2003).

Djecu treba uključiti u raznolike komunikacijske situacije. Poslije treće godine govor ima funkciju planiranja aktivnost. U realizaciji aktivnosti sve više koriste

govorni kod kako bi odigrali ulogu u zajedničkim igrama. Komunikacija djeteta s majkom, odgojiteljima i vršnjacima značajan je uvjet za razvoj govora, posebno u predškolskom dobu (Miljak, 1987). To su situacije kada dijete stvara pretpostavke o tome kako se jezik kombinira, a ujedno isprobava jezik koji je sam proizveo. Sve to rezultat je djetetovog slušanja govora odraslih koji je primjeren dječjem razumijevanju. Djetetove konstrukcije u materinskom se jeziku ne ispravljaju. Ono je najčešće svjesno svoje pogreške u govornom izričaju i spontano dolazi do razdoblja samokorekcije (Miljak, 2009).

5.2.3. Uloga odgojitelja u oblikovanju metodičkih mikrostrukturiranih modela za razvoj predčitačkih vještina

Pred odgojiteljem je važna zadaća da vidi i čuje djecu. On mora imati najnovija teorijska znanja o učenju djece, mora shvatiti djecu i to je tek prvi korak. Okruženjem koje odgojitelj stvori, šalje sliku o tome što misli o djetetu i što očekuje od njega. S obzirom na to da dijete uči istražujući, okruženje bi trebalo biti pedagoški oblikovano na način da više sliča radionicama, sobama u kojima dominira istraživanje, a manje praznim učionicama. Odgojitelj je taj koji slijedi dječje interese, a ne obrnuto. Mora stalno smišljati aktivnosti koje će biti izazov djetetu. Za dijete jasličke dobi prostor mora biti uređen na način da se djetetu omogući neprestano istraživanje različitih materijala, njihovu kakvoću, oblik, boju, zvuk jer je to način kako dijete uči. Prostor ne smije biti prazan već pun prepreka, a djeca će pronaći način kako ih svladati uz pomoć odgojitelja (Miljak, 2009).

„Odgojitelj je sastavni, nerazdvojni dio institucijskog konteksta, on u njega svjesno i nesvjesno unosi svoj stručni i osobni razvoj i djeluje u njemu na osnovi vlastitih očekivanja, uvjerenja, normi, znanja, strategija i dizajniranja odgojno-obrazovnih situacija“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 37). Odgojateljeva osobna koncepcija upravlja odgojno-obrazovnom praksom tj. ona određuje njegova opažanja vrtićkih događanja, one utječu na definiranje uloge odgojitelja i načina kako oblikuje poučavanje u odgojno-obrazovnom radu. To se može vidjeti u načinu oblikovanja prostora, strukturiranja vremena te stilu komuniciranja s djecom. Odgojitelji kao kompetentni istraživači zajedno grade tj. konstruiraju i sukonstruiraju kurikulum na temelju zajedničkog učenja i istraživanja svih sudionika odgojnog procesa. To je ostvarivo u vrtićima koji se mijenjaju i teže biti organizacija koja uči i istražuje.

Zasluge za kontinuirani razvoj odgojno obrazovne prakse pripada odgojitelju . Svaku promjenu koju je uveo odgojitelj s entuzijazmom zaživjet će u odgojno-obrazovnom radu, a ako je promjena nametnuta vrlo brzo bude i napuštena. Često se odgojitelji protive promjenama zbog straha od neizvjesnosti, nesigurnosti, osjećaja nekompetentnosti. Zadatak je osposobiti odgojitelja da se kontinuirano usavršava i razvija, kako sebe tako i svoju odgojno-obrazovnu praksu (Slunjski, 2011).

U suvremenoj komunikaciji odgojitelj ne analizira i ne procjenjuje izjave djece, ne nameće svoje stavove, nego zajedno s djecom otkriva i istražuje nova znanja, te provjerava i nadograđuje postojeće. Odgojitelj treba više slušati dijete, a to znači da treba pratiti što dijete istražuje, kako koristi materijale u svojoj okolini, kako ostvaruje komunikaciju s drugom djecom, s ciljem razumijevanja svrhe odabrane djetetove aktivnosti (Slunjski, 2003). Pretjerana usmjerenost na čitački napredak, na provjeru usvojenosti i na znakove negodovanja može stvoriti odbojnost prema čitanju. Odgojitelj ne smije provoditi školski program jer vrtić nije škola. Osnovni zadatak vrtića je prepoznavanje mogućih poteškoća, traženje pomoći stručnjaka. Roditelji i odgojitelji koji svakodnevno surađuju i rade zajedno na poticanju pismenosti kod djece, na pravom su putu da postave temelje za lagani prijelaz s govornog jezika na pisani. Takva djeca imat će razvijeniji i bogatiji rječnik, posjedovat će opća znanja o svijetu koji ih okružuje, moći će razumjeti tekst i samostalno promišljati i zaključivati (Čudina-Obradović, 2014).

6. METODIKA KAO ZNANSTVENA DISCIPLINA I NEKI TEMELJNI POJMOVI

„Metodika se može odrediti kao znanstvena teorija nastavnog predmeta, odnosno nekog drugog pojedinačnog odgojno-obrazovnog programa“ (Bežen, 2008, str. 58). Ona je interdisciplinarna jer sadrži povezane spoznaje i sadržaje iz više znanosti koje se spajaju u jednu novu znanost. Danas, do afirmacije metodike dolazi zbog razvoja obrazovanja. Na početku se metodika razvijala u području didaktike. 60-tih godina prošlog stoljeća počinje interes za nauku o metodici i oblikovanje pojedinih metodika kao znanstvenih disciplina. Metodička umijeća ili kompetencija nužna je za sve one koji se bave poučavanjem, a to su odgojitelji, učitelji i profesori. Odnosi se na osposobljenost za izvršavanje zadaća poučavanja koje su primjenjive u praktičnom radu. Također, kompetencija metodičara se djelomično odnosi na kompetencije poučavatelja jer podrazumijeva poznavanje teorijskog (znanstvenog) i poznavanje praktičnog metodičkog rada. Ona povezuje znanja, vještine i sposobnosti, diplomu koja daje ovlaštenje za rad, etičke i socijalne komponente potrebne za obavljanje posla (Bežen, 2008).

Teorijsko metodičko znanje odnosi se na poznavanje matičnih znanosti metodike, iz kojih se uzima sadržaj (književnost, lingvistika, teatrologija, mediologija) i znanja iz temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (filozofije, pedagogije, sociologije, psihologije) koja se prilagođavaju i oblikuju u izvođenju samog poučavanja nekog sadržaja te posebna znanja iz pojedinih metodika kao što su teorije, sustavi, strategije, postupci, teorije kurikulumu i dr. (Bežen, 2008; Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012). Praktično metodičko znanje pripada temeljnim odgojno-obrazovnim znanostima te se odnosi na planiranje odgojno obrazovnog procesa, na izvođenje, znanje praktičnog poučavanja i komuniciranja na materinskom jeziku, upotrebu tehnologije (Internet, prezentacije) i medija u radu te stvaranje dobre klime koja potiče i motivira (Bežen, 2008). U 21. stoljeću težište obrazovanja nije više na učenju i zapamćivanju sadržaja već na sposobnostima brzog pronalaženja i odabira potrebnih informacija. Iz toga proizlazi da fokus nije na znanstvenom znanju koje je statično i neproduktivno. Poželjne su funkcionalne kompetencije koje su primjenjive u svakodnevnom životu, a stječu se u dinamičnim, prilagodljivim, razumljivim i primjenjivim praktičnim sustavima poučavanja koji omogućavaju brzo stjecanje radnih kompetencija (Bežen, 2008).

Učiteljeva artikulacija sadržaja i postupaka te usmjerene jezične aktivnosti učenika moraju biti metodički osmišljene i usmjerene da bi mogli očekivati pozitivne ishode. Potrebno je da se sadržaji poučavanja i ishodi učenja odrede u skladu sa znanstvenim spoznajama metodike, tj. matične znanosti. Cilj je obrazovati učenike tako da postignu čitačku, matematičku i prirodoslovnu pismenost. Potrebno je odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj strukturirati u skladu sa suvremenim svjetskim znanstvenim dostignućima (Kolar Billege, 2020).

6.1. Metodičke teorije

Neke teorije su privremene, moraju se istraživanjem potvrditi ili odbaciti. Postoje i trajne teorije koje nisu još dovoljno istražene ili potvrđene (Bežen, 2008). „Metodičke se teorije mogu podijeliti u dvije skupine: teorije koje objašnjavaju prijenos sadržaja iz matičnih znanosti i spoznaja temeljnih obrazovnih znanosti u odgojno-obrazovni proces (sinergije) i provedbene, tj. teorije izvođenja samog tog procesa“ (Bežen, 2011, str. 43).

6.1.1. Sinergije metodičke znanstvene teorije

Teorija didaktičke spoznaje razlikuje znanstvenu od didaktičke (nastavne) spoznaje. Poučavanjem se dolazi do didaktičke spoznaje, a znanstvenim istraživanjem postiže se znanstvena spoznaja. Znanstvenik teži za otkrivanjem novih spoznaja, a učenik spoznaje već poznate činjenice koje je znanost otkrila, a on sam ih još ne poznaje. Iz toga proizlazi da se rezultati didaktičke spoznaje primjenjuju za uspješan nastavak školovanja i stjecanje kompetencija, a rezultati znanstvenih istraživanja primjenjuju se za poboljšanje gospodarstva, tehnologije, obrazovanja i drugih područja koji se mogu mijenjati pod utjecajem novih otkrića. Didaktička spoznaja zbog svog znanja prethodi znanstvenoj, a istovremeno proizlazi iz znanstvene spoznaje kao praksa (Bežen, 2008, 2011).

Teorija didaktičke (školske) znanosti i umjetnosti je oblik koji je znanstveno utemeljen i izveden je iz izvorne znanosti za potrebe obrazovnog procesa i u takvom ga obliku upoznaju učenici dok se izvorne znanosti odnose na djela najboljih znanstvenika u određenoj znanosti. U odgojno-obrazovnom radu ne poučavaju se sve spoznaje odjednom, nego samo izbor iz tih spoznaja i činjenica. Svaka znanost ima svoj didaktički (školski) oblik koji odgovara stupnju školovanja i sadržan je u izvorima

znanja (udžbenicima). Niži stupanj obrazovanja podrazumijeva induktivno-iskustven pristup sadržaju, a viši stupanj uključuje više deduktivno-znanstvenog (Bežen, 2008, 2011; Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012).

Teorija didaktičkog prijenosa (transfera) promišlja i pronalazi načine kako prenijeti znanja iz izvorne i umjetničke znanosti u nastavni program, odnosno didaktički i metodički diskurs. Ova teorija objašnjava kako iz lingvistike i književnosti nastaje predmet Hrvatski jezik ili neki drugi predmet iz drugih znanosti (Bežen, 2008, 2011)

Teorija nastavnog predmeta/programa i međupredmetnih veza odnosi se na organizaciju nastavnih sadržaja i stjecanje znanja u obrazovnom procesu. Organizacijom nastavnog predmeta prenosi se znanje koje se uči u školi. Predmeti u kojima se sadržaji preuzimaju iz matične znanosti, najčešće se tako i zovu: matematika, kemija, povijest itd. Školski naziv *nastavni predmet* u predškolskom odgoju naziva se *odgojno područje*. U odgojnom procesu glavni izvor znanja su odgojitelji, nastavnici i profesori. Izvor znanja u predškolskom odgoju su okolina (predmeti, živa bića, pojave, situacije) koja okružuje dijete. Teorija međupredmetnih veza odnosi se na povezivanje sadržaja srodnih predmeta u jednu cjelinu (Bežen, 2008).

Kurikulska teorija podrazumijeva primjenu metodičkih znanja i vještina. Ona proučava izradu kurikula prema glavnim sastavnicama kurikulskog sustava, a to su ciljevi učenja, sadržaji učenja, unutarjni i vanjski uvjeti učenja i vrednovanje obrazovnih ishoda koji se od obrazovanja očekuju. O rezultatima vrednovanja ovise promjene, odnosno redefiniranje ciljeva ako su nerealni (Bežen, 2008, 2011).

Teorija odgojno-obrazovnog (metodičkog) čina odnosi se na čin prijenosa znanja i vještina i razvoj sposobnosti i kompetencija učenika. „Odgojno-obrazovni (metodički) čin osnovno je teorijsko polazište metodike utemeljeno u neposrednoj praksi“ (Bežen, 2008, str. 214). Svaki je čin, unatoč ponavljanju, jedinstven i neponovljiv jer ga učitelj u toku svoga rada izvodi puno puta, ali svaki put na drugačiji način. Spontani odgoj i obrazovanje događa se posvuda: u obitelji, u igri s vršnjacima, na izletu, gledanjem predstave i sl. Organizirani odgoj i obrazovanje može se događati na osnovu namjere i programa koji su već dogovoreni i organizirani npr. u školi, na tečajevima ili nekom obliku samoobrazovanja (Bežen, 2008, 2011; Bežen, Budinski i

Kolar Billege, 2012). Budinski (2019) navodi da je metodički čin u svojoj mikrostrukturi mora imati važnu značajku, a to je fleksibilnost, tj. mora se moći prilagoditi učeniku i njegovom interesu, mora moći pratiti ritam napredovanja djeteta te uravnotežiti sadržaj poučavanja i vremensku dimenziju.

Teorija metodičkog polja „objašnjava na teorijskoj razini, metodički čin i metodiku kao znanstvenu disciplinu koja se njome bavi u metodičkom polju kao zajedničkom prostoru“ (Bežen, 2011, str. 44). Taj zajednički prostor metodičkog polja je prostor u koje se prožimaju teorijske i praktične spoznaje iz supstratnih znanosti metodike. Dinamika metodičkog polja mijenja se s obzirom na dob i zrelost učenika. Uloga matične znanosti povećava se s povećanjem stupnja obrazovanja. U programu obrazovanja odgojitelja udio matičnih znanosti je manji nego kod obrazovanja učitelja. Za sveučilišne profesore najvažnija su znanja iz matičnih znanosti i metodologije, kao i interpersonalne vještine komuniciranja (Bežen, 2008).

6.1.2. Provedbene metodičke teorije

Očekivani ishodi su znanja i kompetencije, a njihovo stjecanje odvija se u odgojno obrazovnom procesu. U tom procesu metodičkog čina polazi se od određenih strategija/sustava prema kojima se odaberu metode i postupci. Nužan dio odgojno-obrazovnog rada je vrednovanje postignuća i uspješnosti jer se tako vrednuje njegova opravdanost postojanja. Osnovna zadaća je stjecanje znanja, a to zahtjeva odgojitelja/učitelja koji imaju određeno znanje te izvore i opremu iz kojih se ta znanja mogu naučiti. Didaktika i metodika imaju različite strategije. Didaktička strategija je teorijska i načelna i ona je fokusirana na organizaciju, a metodička je izvedbena i na prvom mjestu joj je stjecanje konkretnog znanja praktičnom izvedbom. Za period ranog učenja hrvatskog jezika potvrđena su dva provedbena sustava: sustavi početnog čitanja i pisanja i sustavi koji se primjenjuju u hrvatskom jeziku i književnosti.

U početnom čitanju i pisanju razlikuju se tri metodičke metode: globalna, analitičko-sintetička i integrirana. Učenici zapamćivanje cijele slike riječi uči globalnom metodom, slova i glasove uče analitičko-sintetičkom metodom, a te dvije su međusobno povezane i čine integriranu koja se odnosi na ukupno područje opismenjavanja. Metoda hrvatskog jezika podrazumijeva književnost, jezik i medijsku kulturu. Nastavni proces književnosti određuje čimbenike tijekom izvođenja, a to su: književni tekst, učenik, učitelj, organizacijski oblici i nastavne metode i sredstva. O

njihovom odnosu ovisi ostvarivanje odgojnih i obrazovnih ciljeva u književnosti (Bežen, 2008, 2011).

6.2. Metodički mikrostrukturirani modeli

Temeljna zadaća svakog odgojitelja/učitelja je uspješno poučavanje. Temeljnom pripremom i pomoću modela (priča, pjesama, jezičnih igara) može se ući u mikrostrukturu modela rada sa svim znanjima o sadržajima koja su potrebna i koja se izravno prenose u praksu. Organizacija vremena i rada u vrtiću nije kao u školi jer nema nastavnog sata koji ograničava. Metodika ovdje utvrđuje strategije, metode, modele i postupke koji pokušavaju pronaći najbolje puteve organizacije i izvođenja praktičnog rada. Promjene i napredak u struci zahtijevaju unošenje promjena u sadržaje i njihovu izvedbu. Metodički sustavi ili strategije određuje izbor npr. književnog djela, vrstu komunikacije, metode i sredstva rada. Zadaće odgojno-obrazovnog rada proizlaze iz cilja, a izabrani predložak omogućuje ostvarivanje tih zadaća. Struktura se odnosi na modele iz književnosti, jezika i izražavanja prema suvremenoj znanstvenoj metodici. U mikrostrukturi se daju odgovori na tri temeljna pitanja na koja učitelj/odgojitelj mora znati odgovoriti: *Što? Kako? Zašto?*. Odrasli koji rade s djecom trebaju sami sebi osvijestiti vlastiti rad i moraju znati odgovore na sva tri pitanja jer u suprotnome nisu kvalitetno ostvarene etape praktičnog rada.

„*Što*“ je konkretizacija metodičkog pristupa, a odnosi se na izabrane metodičke strategije i zadaće za svaku etapu procesa odgojno-obrazovnog rada. „*Kako*“ je slijed poučavanja tj. slijed organiziranja aktivnosti gdje je ključni pojam razrađen da se mogu ostvariti etape. „*Zašto*“ daje znanstvenu utemeljenost prethodna dva procesa tj. zašto se sve tako organizira (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012).

Matijević i Radovanović (2011) pojam mikroartikulacije definiraju kao unutarnja organizacija procesa u kojem navode važnost detaljnog predviđanja svih aktivnosti između djece i odraslih uključenih u proces. Same modele objašnjavaju kao modele učenja i poučavanja pomoću kojih djeca lakše stječu predodžbe. Važno je da odgojitelj/učitelj ima dobro osmišljen plan i tada većinu posla u neposrednom radu mogu preuzeti djeca. Odrasli trebaju metodičke scenarije oblikovati tako da djeca stvaraju vezu između postojećih znanja koja imaju i novih znanja koja tek trebaju usvojiti. Djecu treba uključiti u sve etape procesa, da sudjeluju i da grade proces učenja novih spoznaja, a odgojitelj/učitelj je taj koji modelira sami proces, usmjerava i

nadopunjuje. Ovakav model učenja je zanimljiv, živ i dinamičan jer dolazi do interakcije sviju uključenih u proces. Bežen (2008) navodi da sve etape ne mogu biti obuhvaćene odmah jer neke zahtijevaju više vremena, što ovisi o složenosti zadataka ili brojnosti aktivnosti.

6.3. Metodički mikrostrukturirani modeli za razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi

6.3.1. Metodički predložak: „Plesna haljina žutog maslačka“- Sunčana Škrinjarić

Ključni pojmovi: priča

Obrazovno-funkcionalne ishodi: upoznati slikovnicu „Plesna haljina žutog maslačka“, razumjeti tekst, povezivanje sadržaja s ilustracijama u slikovnici, slušanjem i razgovorom razvijati i proširivati rječnik, prepričati sadržaj priče, prepoznati mjesto, vrijeme i događaje u radnji, prepoznati i imenovati likove u priči, razvijati osjetljivost za primanje vizualnih i auditivnih slika, uočiti pokret, zvuk i boju u medijskom sadržaju, razlikovati slikovnicu od drugih knjiga zbog povezanosti slike i teksta, opisivati situacije, koristi se jezičnim vještinama, dijete donosi zaključke o sebi i svom utjecaju na druge oko sebe, zapaziti osnovne etičke osobine (dobar-loš), opaža i opisuje prirodu i svijet oko sebe, prepoznaje uzročno-posljedične veze u svom okruženju.

Odgojna zadaća: razvijati interes za čitanje slikovnica, privikavati ih na medijske sadržaje, razvijati osjećaj za plemenite ljudske osobine kao što su skromnost, nesebičnost, spremnost na pomoć, razvijanje suradničkih odnosa, poticati pozitivan odnos prema prirodi

Oblici rada: rad u većoj i manjoj skupini, individualni

Metode i sredstva: metode slušanja, govorenja i razgovora, metoda gledanja, metoda crtanja, praktični rad na zadacima

Emocionalno-intelektualna motivacija: poticati zanimanje za priču, omogućiti snažan doživljaj čudesnog u priči, motivirati poticajnim pitanjima koja su poveznica između sadržaja i djetetovog iskustva

Sinteza: vođenim metodičkim pitanjima navoditi dijete da prepozna karakter likova

Stvaralački rad (izražavanje i kreativnost): oblikovati priču u igrokaz i poticati dramsko-scensko izražavanje s lutkama i kostimima, slikanje tušem u boji i kistovima na tkanini, modeliranje cvijeća i kukaca plastelinom u boji, crtanje olovkom, pletemo paukovu mrežu od vune, osmisliti što više riječi na slova prema izboru djece

Korelacija: Priroda – gdje kukci žive, čime se hrane. Likovni – izrada lutki, slikanje, prostorno oblikovanje (plastelin). Glazbeni – slušanje glazbenog djela. Tjelesni – izvođenje različitih pokreta, plesanje uz glazbu, provlačenje kroz paukovu mrežu

Tijek rada:

Ponuditi enciklopedije o kukcima i cvijeću iz kojih djeca mogu saznati kako izgledaju, gdje kukci žive, čime se hrane i sl. Kao dodatnu motivaciju djeci postaviti nekoliko zagonetki koje su povezane s livadom.

Izvor: Lukin portal za djecu i obitelj

*Osam nogu ima,
to poznato je svima.
Brzo mrežu plete,
Da muhe u nju slete.
(Pauk)*

*Odijelo raznih boja
ova buba ima,
a crveno s točkicama,
najdraže je svima.
(Bubamara)*

*Dva šarena krila,
livadama rado lete,
pa na cvijeće slete.
(Leptir)*

Znanstvena utemeljenost: Zagonetkom ćemo potaknuti vidni i slušni poticaj kod djeteta te zamišljanje, proširivanje rječnika, pamćenje sadržaja, zaključivanje i uočavanje rime.

Razgovarati s njima o prirodi, životinjama i cvijeću koje žive na livadi. Nakon razgovora upoznati ih sa slikovnicom, njenim koricama, autoricom i ilustratoricom. Priču interpretativno pročitati, a nakon priče omogućiti djeci kraću pauzu u kojoj mogu sažeti emocionalne doživljaje. Razgovarati o priči uz postavljanje pitanja koji će potaknuti diskusiju: Tko su glavni likovi, Zašto maslačak plače, Tko mu je pomogao. Kako se maslačak osjećao na plesu i sl..

Znanstvena utemeljenost: Književno-metodički predložak izvorni je tekst kojim se postižu kognitivni ciljevi, verbalno se oblikuju emocije. Na taj način razvijaju se

vještine jezičnoga izražavanja, a dijete sudjeluje u jezičnoj recepciji i jezičnoj produkciji.

Obogatiti i dopuniti doživljaj i spoznaje pjesmom:

„Hej maslačku“- Grigor Vitez

*Hej maslačku uz poljski put,
a gdje ti je dukat žut?
Pravio sam trampu,
dao ga za lampu.
A kome ćeš sjati,
može li se znati?
Djeci kad me pušu,
obasjat ću dušu!-*

Znanstvena utemeljenost: Aktiviranje misaonih jezičnih struktura i poticanje jezične produkcije, razvija slušnu i govorenu djelatnost, uočavanje rime u pjesmi, usvajanje i širenje vokabulara nepoznatim riječima (trampa, dukat).

Stvaralački dio može biti podijeljen u nekoliko grupa prema interesu djece:

- Plastelin u boji, poticati na modeliranje likova iz priče i modeliranje slova kojim će obilježiti ono što su napravili (maslačak, pauk, ruža, ples cvijeća,...).
- „Sjemenke maslačka“ – likovno izražavanje olovkom
- „Pauk“ – napraviti paukovu mrežu od bijele vune, čačkalica i pluta
- „Livada“ – slikanje tušem u boji po velikom platnu, promatranje kako se boje prožimaju po tekstilu, nakon sušenja platna crnim tušem nacrtati konture cvjetova i pauka.
- Pripremiti kostime i lutke cvijeća koje djeca mogu samostalno odabrati prema svom interesu. U kutiću dramatizacije pripremiti oslikano platno kao paravan i koji može potaknuti na dramsko-scensko izražavanje.
- „Proljetna kruna“ – od kolaža u boji izrezati cvijeće te napraviti krunu za ples. Pustiti glazbu „Valcer cvijeća“, autora Petra Iljića Čajkovskog. Potaknuti djecu da zamisle da su cvijet na livadi i da plešu
- Dodatak: putem projektora pogledati koreografiju plesa valcera

Jezične igre: igre slovima, glasovima i riječima

- Sjetiti se što više riječi koje počinju glasom prema izboru, otežati igru i pronaći predmete u sobi koji počinju na određeni glas
- Memory „Životinje“



Slika 9. Zadatak je pronaći dvije iste životinje i imenovati ih

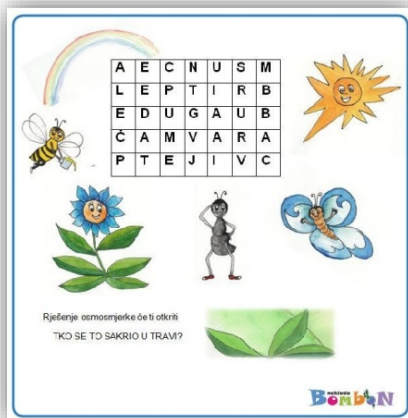


Slika 10. U potrazi za određenim slovima koja odgovaraju predlošku

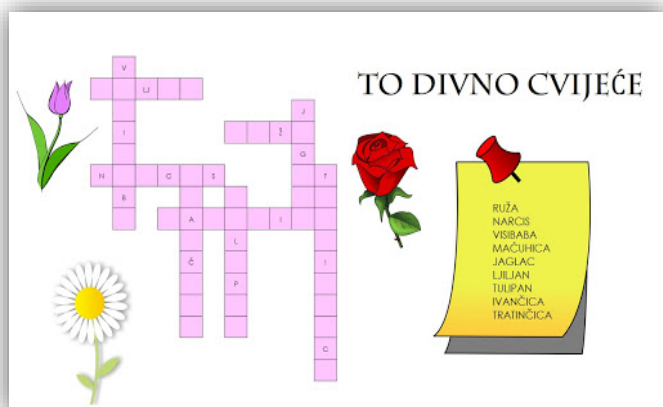


Slika 11. Zadatak je spojiti slovo i sliku koja počinje istim glasom

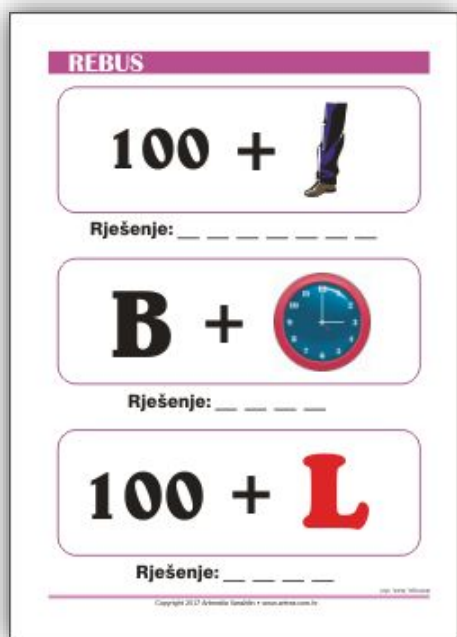
- Pripremiti predložak na kojem se nalazi slika životinje, prepoznati životinju, prebrojati koliko glasova ima u riječi životinje, pronaći određeno slova i složiti ga na predložak
- Prepoznavanje i imenovanje, izdvajanje prvog glasa i spajanje sa slovom. Predložak je plastificiran te postoji mogućnost samokorekcije brisanjem i ispravljanjem odmah ili kada se usvoje slova i glasovi.
- Za djecu još pripremiti radne zadatke kao što su rebusi, križaljke i sl.



Izvor: Naklada Bombon
Četverosmjerka



Izvor: Dječji svijet (Slatki svijet)
Križaljka



Izvor: Artrea
Rebusi

Dodatak za djecu s teškoćama: „Tražimo par“ – kartice sa slikama, a traže se iste slike.

Boravak na zraku: Za vrijeme boravka na zraku djeca će šetati livadom. Djeci podijeliti povećala, posudice i potaknuti ih na promatranje, osluškivanje, istraživanje, uočavanje i imenovanje svega onog što vide uz korištenje enciklopedije. Između dva drveta napraviti paukovu mrežu od rastezljive trake te se provlačiti kroz nju na različite načine.

6.3.2. Metodički predložak: „Žuti žabac“- Marina Balažev

Ključni pojmovi: kratka priča, upućivanje na fonemsku svjesnost prepoznavanjem i izdvajanjem glasova „Z i Ž“

Obrazovno-funkcionalne ishodi: upoznavati i razumjeti tekst, razvijati sposobnost zapažanja, razvijati govorne sposobnosti, maštati, zamišljati i govorno izražavati zamišljeno, poticati kreativnost u govornom stvaralaštvu i u likovnom izražavanju, osmišljavati nove situacije, likove i događaje, koristiti se jezičnim vještinama u razvoju stvaralačkog mišljenja, razvijati glasovni sluh, razvijati sposobnost zapažanja povezivanjem tiskanih slova s glasom (fonemom), izdvajati traženi glas, uočavati prvi glas, glasovno vršiti analizu i sintezu primjerenu ranom opismenjavanju

Odgojna zadaća: razvijanje kulture slušanja, bogaćenje i proširivanje rječnika, razvijati pozornost i uočavanje, poticanje na samostalan rad ili u manjim grupama, razvijati pozitivan odnos prema prirodi

Oblici rada: rad u većoj i manjoj skupini, individualni, frontalni

Metode i sredstva: metode slušanja, govorenja, razgovora, pisanja, crtanja, rad na zadacima

Emocionalno-intelektualna motivacija: poticati zanimanje za priču, aktivno sudjelovati te podržavati veselu atmosferu koja se javlja u skupini

Stvaralački rad (izražavanje i kreativnost): modeliranje žabe od tijesta u boji, oslikavanje okruglih oblutaka, kartona različitih oblika, smišljanje imena na glas Z i glas Ž

Korelacija: Jezično izražavanje – postavljanje pitanja, slušanje, govorenje. Likovni – crtanje, oblikovanje tijestom u boji. Priroda – gdje živi žaba, čime se hrani. Tjelesni – oponašanje kretanja životinja.

Tijek rada:

Za motivaciju pripremiti ginjol lutku „žaba“ i štapne lutke slova „Z i Ž“. Žaba dolazi u skupinu kao gost i postavlja djeci pitalicu skrivalicu o žabama i rodi.

Izvor: „Pitalice skrivalice“ – Pavlimir Polonijo

Na velikom listu lopoča sjedi devet žaba. Dođe roda i uhvati dvije. Koliko je žaba ostalo na listu? (Nijedna. Sve su pobjegle, skočile su u vodu)

Žaba potiče djecu na razgovor postavljajući im još pitanja o tome gdje oni žive, što vole raditi, kako se zovu i sl., a istovremeno žaba govori i o sebi. Razgovaraju i o imenima, od kojih slova se sastoji njihovo ime te ih žabac moli da smisle i njemu neko ime na slovo „Ž“. Štapne lutke slova „Z i Ž“ potiču razgovor o slovima te u kojim riječima ih sve čujemo.

Prije čitanja priče „Žuti žabac“, upozoriti djecu da obrate pažnju na glasove tj. koje glasove najčešće čuju. Priču ispričati uz naglašavanje glasova Z i Ž.

Znanstvena utemeljenost: Prenošenje poruke temeljna je zadaća komunikacijsko-metodičkog sustava. Da bi se ostvarila komunikacija, djeca strukturiraju rečenice u komunikacijskim situacijama i aktivnostima tijekom kojih izdvajaju riječi i glasove.

Stvaralački dio:

- Osmisliti i nacrtati nastavak priče na papiru – ponuditi nekoliko predložaka sa slikama (mačka, čokolada, oblaci, torta i sl.) koje djeca mogu upotrijebiti u kreiranju priče.
- Ponuditi tijesto u različitim bojama od kojeg modeliramo žabe i njihova imena.
- Izrada plakata na temu „Žaba“ – iz slikovnih enciklopedija i medija saznati informacije o žabama (gdje žive, čime se hrane, koliko narastu, tko im je neprijatelj i sl.), potaknuti djecu da izrezuju slike žabe, da napišu ili da izrezuju slova iz časopisa i lijepe ih na plakat.
- Kartone različitih oblika, kamene i drvene oblutke oslikavamo temperama te poticati zajedničko oblikovanje močvare od neoblikovanog materijala. Dodati grančice, kore drveta, ljuske od oraha i ostale prirodne.
- Dodatak: slušanje zvukova životinja i zvukova šume

Znanstvena utemeljenost: Smišljanje priče zahtjeva bilježenje, uočavanje smjera pisanja, individualni doživljaj. Spoznajni kontekst od djeteta zahtjeva stvaralačku produkciju, a estetski doživljaj se pojačava glazbom (zvukovima prirode).

Jezične igre: igre slovima, glasovima i riječima

- Ponuditi krpena slova abecede te pomoću njih napisati ime žabe i njegovih sedam prijatelja, svoje ime, ime skupine, najboljeg prijatelja.



Slika 12. Prepoznavanje, imenovanje i slaganje u smislenu riječ

Izvor: Lukin portal za djecu i obitelj

ŽUTA JESEN – Ivana Herljević

*Žuto grožđe, tikva žuta,
 Žut kukuruz pokraj puta.
 Žuta jabuka i kruška,
 Žuto lišće koje šuška.
 Žuta dinja što miriše,
 Sunce što ne grije više.
 Eto, tako riše Jasna,
 Došla nam je jesen krasna.*

- Nakon odigrane igre, ponovo pročitati i razgovarati s djecom o riječima koje se rimuju u pjesmi. To može biti poticaj za smišljanje nove rime. Odgojitelj izgovara riječ, a djeca predlažu smislene i besmislene rime (zec-perec, tava-pava).



Slika 13. Stolna pokrivaljka rime gdje djeca moraju glasno izgovoriti riječ i pronaći odgovarajuću sliku/riječ koja se rimuje

- Upoznati djecu s pjesmicom autorice Ivane Herljević. Odigrati jezičnu igru „Čudesna riječ“. U ovoj pjesmi ta čudesna riječ može biti riječ „žut“ i kada ju djeca čuju moraju napraviti neki pokret prema dogovoru (pljesak, čučanj, skok,..).

- Pripremiti memory rime, djeca se prvo upoznaju sa slikama, traže odgovarajuću rimu i tek kada pronađemo sve parove igra se može započeti.



Slika 14. Prepoznavanje, imenovanje i slogovanje

- Zadatci na predlošku gdje djeca trebaju spojiti slogove određene riječi i slike kao što su „ba-ra, tra-va, ža-ba i sl.“.
- Pripremiti djeci njihove isprintane fotografije ispod kojih trebaju složiti slogove svog imena (Ši-mun, Ma-ja).

Znanstvena utemeljenost: Metodom slušanja, gledanja, čitanja i pisanja usvajaju se novi sadržaji. Time se potiče samostalno rješavanje zadataka pri čemu djeca imaju mogućnost kritičke procijene svog znanja, a rješavanjem zadataka razvija se fonološka i fonemska svjesnost.

Dodatak za djecu s teškoćama: bojanje predloška žabe drvenim bojicama ili pastelnim bojama.

Boravak na zraku: na livadi oponašati kretanje životinja: sporo geganje medvjeda, skakanje zeca, kretanje pingvina, četveronožno hodanje pasa ili mačke, let ptice, skakanje žabe, plivanje ribica i sl.

ZAKLJUČAK

Ove metodički mikrostrukturirane modele za razvoj predčitačkih vještina u predškolskoj dobi potrebno je oblikovati u skladu sa zahtjevima matične znanosti, a uskladiti s razinama jezičnoga razvoja djece (uredan jezični razvoj, ubrzan jezični razvoj i usporen jezični razvoj). Tako oblikovani modeli omogućuju potrebne informacije o sadržaju, objašnjenja i upute kako bi se osigurao kvalitetan i znanstveno utemeljen metodički rad. On obuhvaća „misaone“ komunikacijske i kinestezijske poticaje na kojima su zadatci utemeljeni, potiče aktivnosti djece i omogućuju međudjelovanje jezičnih djelatnosti.

Dijete uči oponašajući i zato odgojitelj treba stalno kritički promišljati o svojim metodičkim postupcima. Ključni za razvoj predčitačkih vještina jesu primjereni modeli odrasloga koji potiče dijete, dostupnost materijala za čitanje te okolina u kojoj je pismenost prisutna svaki dan. Analizom znanstvenih teorijskih i istraživačkih spoznaja, uočava se pravilnost dječjega jezičnoga razvoja te uloga jezičnih djelatnosti, prvenstveno slušanja i govora koji su temelj za razvoj vještina čitanja i pisanja.

Metodika je znanost o poučavanju, a metodički mikrostrukturirani model sastoji se od sadržaja koji osiguravaju slijed pouke uz jasna objašnjenja metodičkog pristupa i znanstvene utemeljenosti. Uspjeh praktičnog rada odgojitelja ovisi o organizaciji, metodama, sredstvima, ali i vremenskom slijedu aktivnosti. Navedeni modeli utemeljeni su na znanstvenoj metodičkoj koncepciji koja afirmira aktivnosti govorenja, slušanja, crtanja, pisanja, gledanja i znakovanja u međudjelovanju.

Odgajatelj odabirom metodičkih sadržaja omogućuje stjecanje znanja i razvoj kompetencija. Mikrostrukturiranim modelom sadržaj se raščlanjuje na ove sastavnice: odabire se sadržaj i slijed aktivnosti. Potrebna je visoka razina profesionalnog znanja iz područja matičnih znanosti i odgojno-obrazovnih znanosti kako bi se odredilo što, kako, zašto i na koji način artikulirati rad s djecom. Sve ovo upućuje na sinergijsko djelovanje znanstvenika i odgojitelja praktičara kako bi strukturiranjem osigurali najoptimalniji put za uspješan razvoj predčitačkih vještina.

BIBLIOGRAFIJA

1. Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa d. d.
2. Apel, K., Masterson, J. (2004). *Jezik i govor*. Lekenik: Ostvarenje.
3. Balažev, M. (2009). *Zapetljancije (koje će vam zapetljati jezik)*. Zagreb: Alka script.
4. Bežen, A. (2008). *Metodika: znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
5. Bežen, A., Budinski, V., Diković, M., Ivančić, G., Smolčić, I. i Veronek Germadnik, S. (2009). *P kao početnica: Priručnik za učiteljice i učitelje iz hrvatskog jezika u prvom razredu osnovne škole*. Zagreb: Profil.
6. Bežen, A. (2011). Matične znanosti metodike u ranom poučavanju hrvatskog/materinskog jezika. U: Bežen, A., Majhut, B. (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 31-52). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI- Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
7. Bežen, A., Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskog jezika*. Zagreb: Profil International.
8. Bežen, A., Jurkić Sviben, T. i Budinski, V. (2013). Musical Motivation in Early Reading and Writing of the Croatian Language, u: *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3/Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 3*, ur: Vidulin Orbanić, Sabina, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, 187–200.
9. Bežen, A. i Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskom jeziku*. Čakovec: Zrinski d.d.
10. Bojović, D. (2013). *Više od igre: Ispričaj mi priču*. Split: Harfa d.o.o.
11. Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku*. Čakovec: Zrinski d.d.
12. Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole (nečitač, polučitač, i čitač) – inicijalno istraživanje. U: Bežen, A., Majhut, B. (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89- 103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI- Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
13. Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sintezenu hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole. Blažetin, S. (Ur.), X međunarodni kroatistički znanstveni skup-Zbornik radova, str. 301-312. Mađarska: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.
14. Buljan Culej, J. (2012). *PIRLS 2011*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

15. Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole: priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko učilište Korak po korak.
18. Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285- 300.
19. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja i radna bilježnica*. Zagreb: Golden marketing.
20. Dehaene, S. (2013). *Čitanje u mozgu*. Zagreb: Algoritam.
21. Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
22. Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
23. Gospodnetić, H. (2015). *Metodika glazbene kulture za rad u dječjim vrtićima*. Zagreb: Mali profesor.
24. Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 17(1), 7- 27.
25. Hansen, K. A., Kaufmann, R .K. i Burke Walsh, K. (2006). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb: Tiskara Zelina d.d.
26. Hržica, G. i Peretić, M. (2015). Što je jezik?. U: Kuvač Kraljević, J. (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 9-23). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Ivšac Pavliša, J. i Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjima mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47(1), 1-16.
28. Jandrić, P. (2014). *Digitalno učenje*. Zagreb: Školske novine d.o.o. i Tehničko veleučilište u Zagrebu.
29. Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52(4), 128- 138.
30. Jelaska, Z. (2007). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novome nastavnome programu hrvatskog jezika za osnovnu školu. U: Češi, M., Barbaroša-Šikić, M. (Ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskog jezika: Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 9-33). Zagreb: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.
31. Kelić, V. (2015). *Ovladavanje čitanjem*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u Hrvatskom jeziku: metodički pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.

33. Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 39(1), 17-32.
34. Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M. i Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 64-76). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
35. Kuvač, J. (2007a). Granica između urednoga jezičnoga razvoja i jezičnih teškoća. U: L. Cvikić (Ur.), *Drugi jezik hrvatski* (str. 49-53). Zagreb: Profil International.
36. Kuvač, J. (2007b). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U: L. Cvikić (Ur.), *Drugi jezik hrvatski* (str. 59-66). Zagreb: Profil International.
37. Kuvač, J. i Palmović M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
38. 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* (25-33). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
39. Kuvač Kraljević, J. i Olujić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (35-50). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
40. Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. i Matešić, K. (2019). Fonološka svjesnost i poznavanje slova: pokazatelji rane pismenosti u hrvatskom jeziku. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 21(4), 1263-1293.
41. Lawrence, L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje*. Zagreb: HENA COM.
42. Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost-vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52(2), 42- 59.
43. Lukšić, S. i Grahovac-Pražić, V. (2011). U: Bežen, A., Majhut, B. (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 179-191). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI- Europski centar za sustavna i napredna istraživanja.
44. Marušić, I. (2019). Kompetencija Učiti kako učiti u međunarodnom okružju. U: V. Vizek Vidović, I., Marušić (Ur.), *Kompetencija Učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu* (11- 28). Zagreb: Institut za društvena istraživanja
45. Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
46. Medford, E. & McGeown, S. P. (2016). Social, emotional and Behavioural influences on young childrens pre-reading and word reading development. *Journal of Applied Development Psychology* 43 (54-61).
47. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam international d.o.o.

48. Miljak, A. (1987). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Zagreb: Školske novine.
49. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
50. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja Model IZVOR II*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
51. MZOS (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
52. Ministarstvo kulture (2017). *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. Godine*. Zagreb: Ministarstvo kulture.
53. Olujić, M., Hržica, G. i Srebačić, I. (2015). Rano prepoznavanje odstupanja u jezičnom razvoju: Probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi. U: J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (88-99). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
54. Pavličević-Franić, D. (2002). Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnom diskursu. *Suvremena lingvistika*. 53-54(1-2), 117-126.
55. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranom razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
56. Pavličević-Franić, D. (2018). Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(Sp.Ed.2), 257- 308.
57. Pononijo, P. (1995). *Pitalice skrivalice*. Zagreb: Školska knjiga.
58. 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* (52-62). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
59. Peti-Stantić, A. i Velički, V. (2008). *Jezične igre*. Zagreb: Alfa d.d.
60. Petrović-Sočo, B. (2007). *Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića*. Zagreb: Mali profesor.
61. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
62. Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil International
63. Sindik, J. i Pavić, M. (2009). Povezanost općih razvojnih kompetencija i fonološke svjesnosti kod predškolske djece. *Život i škola*, 55(22), 62- 77.
64. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/ roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
65. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga
66. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

67. Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119- 147.
68. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005) *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
69. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika* 10(18), 80- 91.
70. Velički, V. (2013). *Pričanje priča- stvaranje priča: Povratak izgubljenom govoru*. Zagreb: Alfa d.d.
71. Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu*. Zagreb: Alfa d.d.
72. Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
73. Vizek Vidović, V. (2019). Samoregulacija motivacije i emocija u učenju. U: V. Vizek Vidović, I. i Marušić (Ur.), *Kompetencija Učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu* (113- 149). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
74. Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.

Internetske stranice:

1. <http://www.citajmi.info/>
(pristupljeno: 11. 07. 2020.)
2. http://www.mus-alpha.com/upload/Bolduc_Lefebvre%202012.pdf
(pristupljeno 29.08.2020.)
3. Lukin portal za djecu i obitelj.
<http://www.pjesmicezadjecu.com/zagonetke-za-djecu-dp1.htm>
(pristupljeno 25. 07. 2020.)
4. Križaljke za djecu
<http://slatkisvijet.com/djecji-svijet/zabavni-radni-listovi/krizaljke-zabavne-krizaljke-za-djecu>
(pristupljeno 05. 08. 2020.)
5. Četverosmjerke za djecu
<https://www.nakladabombon.hr/proizvodi/bombon-igraonica/zadaci-krizaljke-i-osmosmjerke-86>
(pristupljeno 05. 08. 2020.)
6. Rebusi za najmlađe - Artrea
<https://www.artrea.com.hr/rebusi.html>
(pristupljeno 17. 08. 2020.)

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

U Zagrebu, 10. rujna 2020.

Anna Mrđen

(vlastoručni potpis studenta)