

# Mišljenje roditelja o važnosti početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi

---

**Banjavčić, Marijana**

**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:147:567757>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-20**

*Repository / Repozitorij:*

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



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

**Marijana Banjavčić**

**MIŠLJENJE RODITELJA O VAŽNOSTI POČETNOGA  
OPISMENJAVANJA U PREDŠKOLSKOJ DOBI**

**DIPLOMSKI RAD**

**Zagreb, rujan 2020.**

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

**Marijana Banjavčić**

**MIŠLJENJE RODITELJA O VAŽNOSTI POČETNOGA  
OPISMENJAVANJA U PREDŠKOLSKOJ DOBI**

**DIPLOMSKI RAD**

**Mentor:**

doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

**Sumentor:**

doc. dr. sc. Vesna Budinski

**Zagreb, rujan 2020.**

## Sadržaj

SAŽETAK.....	1
ABSTRACT .....	3
1. UVOD .....	5
1.1. Određenje pojma početno opismenjavanje .....	5
1.2. Uvjeti ranog opismenjavanja – predvještine čitanja i pisanja .....	5
2. TEORIJE I ISTRAŽIVANJA DJEČJEGA JEZIKA U SVIJETU I HRVATSKOJ .....	7
2.1. Istraživanja dječjega jezika u svijetu .....	7
2.1.1. Dnevnički zapisi.....	7
2.1.2. Biheviorizam.....	8
2.1.3. Nativizam.....	8
2.1.4. Kognitivizam i konstruktivizam .....	9
2.2. Istraživanja dječjega jezika u Hrvatskoj .....	10
3. OSNOVNE JEZIČNE DJELATNOSTI .....	13
3.1. Uvod u jezični razvoj.....	13
3.2. Slušanje kao polazna jezična djelatnost.....	14
3.3. Govor .....	16
3.3.1. Odnos jezika i govora.....	17
3.4. Čitanje kao jezična djelatnost.....	18
3.5. Pisanje kao jezična djelatnost.....	19
4. ČIMBENICI DJEČJEGA RAZVOJA S NAGLASKOM NA JEZIČNE DJELATNOSTI.....	21
4.1. Ekološki model dječjega razvoja.....	21
4.1.1. Kontekst egzosustava i makrosustava u poticanju početnoga opismenjavanja.....	23
4.2. Unutarnji i vanjski čimbenici u razvoju govora i čitanja .....	25
4.2.1. Unutarnji čimbenici u razvoju govora i čitanja .....	25
4.2.2. Vanjski čimbenici u razvoju govora i čitanja .....	26
4.3. Obitelj kao sastavnica govorne okoline važne za razvoj čitačkih vještina .....	26

4.3.1.	Socijalno-ekonomski položaj obitelji i govorna poticajnost.....	27
4.3.2.	Obiteljski stavovi, vrijednosti i roditeljska pedagoška filozofija.....	29
4.3.3.	Poticajnost obitelji za razvoj rane pismenosti – namjerna i nenamjerna priprema.....	30
4.4.	Vrtić kao sastavnica govorne okoline važne za razvoj čitačkih vještina.....	31
4.4.1.	Elementi okruženja za poticanje rane pismenosti.....	33
4.4.2.	Uloga odgojitelja u poticanju rane pismenosti.....	35
5.	RAZLIČITI OBLICI PREPOZNAVANJA STRUKTURE GOVORA.....	37
5.1.	Fonemska svjesnost.....	38
5.2.	Aktivnosti za posredovanje stjecanja rane pismenosti.....	40
5.3.	Jezične kompetencije djece na početku primarnoga obrazovanja.....	41
6.	ISTRAŽIVANJE MIŠLJENJA RODITELJA I ODGOJITELJA O VAŽNOSTI POČETNOGA OPISMENJAVANJA U PREDŠKOLSKOJ DOBI.....	45
6.1.	Cilj istraživanja.....	45
6.2.	Problemi istraživanja.....	45
6.3.	Metodologija istraživanja.....	46
6.3.1.	Ispitanici.....	46
6.3.2.	Mjerni instrumenti.....	48
6.3.3.	Postupak.....	49
6.4.	Rezultati.....	49
6.4.1.	Istraživanje mišljenja roditelja.....	49
6.4.2.	Istraživanje mišljenja odgojitelja.....	53
6.5.	Rasprava.....	57
6.6.	Praktične implikacije rezultata istraživanja.....	61
7.	ZAKLJUČAK.....	63
	LITERATURA.....	65
	PRILOZI.....	70
	Upitnik za roditelje.....	70
	Upitnik za odgojitelje.....	74
	Izjava o izvornosti diplomskog rada.....	79

## SAŽETAK

U radu se istražuje mišljenje roditelja i odgojitelja o važnosti početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi. Budući da je suodnos roditelja i odgojitelja primaran za odgoji i obrazovanje u predškolskoj dobi, smatramo da je istraživanje povezanosti mišljenja o toj važnosti relevantno za početno opismenjavanje u predškolskoj dobi. Čitanje i pisanje jezične su vještine svojstvene čovjeku. Na tim vještinama počiva ljudska spoznaja svijeta i mogućnost daljnega profesionalnog i osobnog napretka. Danas je prihvaćen multidisciplinarni pristup govorno-jezičnom procesu koji se razvija pod utjecajem urođenog znanja, spoznajnih sposobnosti i okruženja. Čitanje i pisanje jezične su vještine koje svoje početke nalaze u primarnim sposobnostima slušanja i govorenja. Put govorno-jezičnoga razvoja djeteta i razvoj fonološke i fonemske svjesnosti predstavljaju predvještine na kojima se temelji početno opismenjavanje u predškolskoj dobi. Krajnji cilj poučavanja čitanja jest čitanje iz ljubavi i stvaranje strastvenih, motiviranih čitatelja.

Cilj je istraživanja ispitati mišljenje roditelja i odgojitelja o važnosti razvoja predčitačkih vještina u predškolskoj dobi. Problemima istraživanja provjerilo se mišljenje roditelja o potrebi učenja čitanja i pisanja prije polaska djece u prvi razred s obzirom na njihovo obrazovanje i broj djece u obitelji koja već pohađaju školu te mišljenje odgojitelja o istom problemu, ali i potrebi provođenja aktivnosti vezanih za razvoj predčitačkih vještina prije polaska u školu.

Istraživanje je obuhvatilo uzorak od  $N = 119$  roditelja djece vrtićke dobi i  $N = 203$  odgojitelja s područja Republike Hrvatske. Rezultati nisu pokazali pozitivnu povezanost obrazovanja roditelja i očekivanja da djeca nauče čitati i pisati prije polaska u školu, no ipak s porastom broja djece u obitelji koja već idu u školu, raste i percepcija važnosti poznavanja čitanja i pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u prvi razred. Odgojitelji smatraju da nije potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u prvi razred, ali smatraju da su sve aktivnosti i vježbe razvoja fonološke svjesnosti važne i potrebno ih je provoditi prije polaska u školu.

Takva razmišljanja potvrđena su i u literaturi koja se bavi problemima i dvojabama o tome treba li dijete znati čitati i pisati prije polaska u školu. Naglašava se

važnost pravoga pristupa poučavanju čitanja koji neće kod djeteta izazvati otpor, odbojnosti i gubitak motivacije.

Ključne riječi: **predškolska dob, početno opismenjavanje, roditelji, odgojitelji**

## **ABSTRACT**

The paper investigates the opinion of parents and educators on the importance of initial literacy in preschool age. Since the parent-educator relationship is primary for preschool education, we believe that researching the correlation of opinions about this importance is relevant for initial literacy in preschool age. Reading and writing are language skills inherent in man. Human cognition of the world and the possibility of further professional and personal progress rest on these skills. Today, a multidisciplinary approach to the speech-language process is adopted, which develops under the influence of innate knowledge, cognitive abilities and environment. Reading and writing are language skills that find their beginnings in the primary abilities of listening and speaking. The path of speech and language development of a child, and the development of phonological and phonemic awareness are the pre-skills on which the initial literacy in preschool age is based. The ultimate goal of teaching reading is to read out of love and create passionate, motivated readers.

The aim of the research is to examine the opinion of parents and educators on the importance of developing pre-reading skills in preschool age. The research problems examined the opinions of parents on the need to learn to read and write before attending the first grade, given their education and the number of children in the family already attending school, and the opinion of educators on the same problem, but also the need for activities related to developing pre-reading skills before going to school.

The research included a sample of  $N = 119$  parents of children of kindergarten age and  $N = 203$  educators from the territory of the Republic of Croatia. The results did not show a positive correlation between parents' education and expectations that children learn to read and write before school, however, with the increase in the number of children in the family already going to school, the perception of the importance of reading and writing capital letters before starting the first grade grows. Educators believe that it is not necessary to learn to read and write before starting the first grade, but they believe that all activities and exercises for the



development of phonological awareness are important and should be carried out before starting school.

Such considerations have been confirmed in the literature dealing with the problems and doubts of whether a child should be able to read and write before going to school. The importance of the right approach to teaching reading, which will not cause resistance, repulsion and loss of motivation in the child, is emphasized.

**Keywords: preschool age, initial literacy, parents, educators**

## 1. UVOD

### 1.1. Određenje pojma početno opismenjavanje

Opismenjavanje možemo objasniti kao proces usvajanja osnova pismenosti koje se u užem smislu odnose na čitanje i pisanje. Prema Aniću (2003) pojam *početno* odnosi se na početak i osnove čega, prvi, uvodni. Značenje riječi *opismeniti* određuje kao učiniti koga pismenim, naučiti koga da čita i piše. Čitanje i pisanje ubrajaju se u četiri osnovne jezične djelatnosti (engl. *language activity*) uz slušanje i govor. Jezične djelatnosti koje su nam urođene i usvajamo ih spontano, možemo nazvati sposobnostima (Jelaska, 2005b). Jezične djelatnosti koje učimo i vježbamo određujemo kao vještine (engl. *skills*). No, bez obzira na ovo određenje, sposobnosti i vještine se mogu međusobno prožimati, tako npr. pojedinac može imati sposobnost govora i biti vješt govornik. Slušanje i govor, raščlamba riječi na glasove i na kraju primjena abecednog načela, tj. zamjena glasova pisanim znakovima i obratno predstavljaju predvještine prije formalne školske poduke i sustavnog učenja čitanja i pisanja. Usvajanje predvještina uvjet je za razvoj i učenje vještina. Razvoj slijedi jednostavno pravilo – nove vještine uče se na temeljima starih, i kad postanu dovoljno stare i dobro usvojene, postaju temelj za nove (Kuvač, 2007b; Kuvač, Palmović, 2007).

Budinski i Kolar Billege (2011) kao osnove ranog opismenjavanja navode slušnu i vidnu percepciju, motoriku te znanje jezika na razini jezičnih predvještina. „Početno opismenjavanje i početna razina čitalačke pismenosti, kao i samo čitanje, ima funkciju prenošenja poruke i razumijevanja poruke koja je odaslana sustavom dogovorenih znakova (slovima latiničnog pisma). Proces početnoga čitanja obuhvaća analizu riječi na glasove, korespondenciju između slova i glasa, sintetiziranje glasova/slova u riječ i prepoznavanje značenja“ (Budinski, 2019, str.5). Sve navedene znanstvene tvrdnje potrebno je uvažiti u kontekstu početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi.

### 1.2. Uvjeti ranog opismenjavanja – predvještine čitanja i pisanja

Polazak djeteta u prvi razred osnovne škole podrazumijeva početak ovladavanja školskim vještinama čitanja i pisanja. Svijest o tome pojavljuje se znatno prije. Ulaskom u treću godinu, dijete „čita“ slikovnice i olovkom na papiru ostavlja tragove „slova“. Takva dječja ponašanja govore nam o njihovoj svjesnosti o

vještinama čitanja i pisanja te predstavljaju temelj razvoja njihovih predvještina. Autorica Kuvač (2007b) kao temeljne predvještine čitanja i pisanja navodi slušnu i vidnu obradu te grafomotoriku. Slušna obrada obuhvaća slušnu percepciju kao svjesnost o prisutnosti zvukova, slušno razlikovanje sličnosti i različitosti zvukova. Da bi se to ostvarilo, potrebno je da dijete već ima spremljeno u pamćenju neka zvučna obilježja kako bi ih moglo usporediti s novim zvukovima koje čuje. Treća i zadnja sastavnica slušne obrade je slušno prepoznavanje kada dijete riječima i rečenicama određuje značenje. Slušna obrada ima iznimnu važnost u razvoju fonološke svjesnosti. Druga predvještina jest vidna obrada. Kao i kod slušne, razlikujemo tri razine. Prva je vidna percepcija kao uočavanje obilježja promatranog objekta, u ovom slučaju obilježja slova i riječi, njihovih sličnosti i razlika. Posljednja razina je vidno prepoznavanje kojemu je cilj određivanje značenja percipiranog objekta. Grafomotorika koju često nazivamo fina motorika prstiju i šake, posljednja je razina treće predvještine. Prethode joj razvoj krupne motorike, tj. motorike cijeloga tijela koje obuhvaća sve prirodne oblike kretanja – puzanje, hodanje, trčanje, skakanje, penjanje...

Dakle, više autora: Budinski (2019), Budinski i Kolar Billege (2011), Čudina-Obradović (2008), Kuvač (2007b), Pavličević-Franić (2005) u svojim djelima na različite načine govore o važnosti slušne i vidne obrade te grafomotorike kao temelja razvoja vještina čitanja i pisanja. Uvjeti ranog opismenjavanja omogućuju razvoj predvještina čitanja i pisanja. One su preduvjet za daljnje učenje hrvatskoga standardnoga jezika.

## 2. TEORIJE I ISTRAŽIVANJA DJEČJEGA JEZIKA U SVIJETU I HRVATSKOJ

### 2.1. Istraživanja dječjega jezika u svijetu

Istraživanja pojave usvajanja jezika i ovladavanja njime unutar svega dvije, tri godine kod djeteta, nisu ni danas uspjela u potpunosti dati odgovore na temeljno pitanje kako i što sve utječe na taj proces. Jelaska u svom članku (2007b) ukratko daje pregled tri osnovne teorije usvajanja jezika: oponašanje – bihevioristički pristup, urođenost – u skladu s generativno lingvističkim pristupom te iskustvo – kognitivni i konekcionistički pristup. Sve te teorije i pristupi pružaju znanstveno objašnjenje razvoja govora i jezika, ali zbog svoje isključivosti ne mogu u potpunosti dati spoznaju jezičnoga razvoja. Pojedine teze svih tih teorija treba objediniti u multidisciplinarnom pristupu istraživanja usvajanja jezika kao složenog procesa. Uredan kognitivni razvoj (pamćenje, mišljenje, uopćavanje), sposobnost učenja jezika, normalan razvoj govornih i slušnih organa, jezično iskustvo u neposrednoj komunikaciji i izloženost govornom uzoru preduvjeti su ljudskog usvajanja i učenja jezika (Pavličević-Franić, 2005).

Danas prihvaćeni pristup procesu jezičnoga usvajanja potvrđuje da na jezični razvoj do određenoga stupnja utječe urođeno znanje, ali utjecaj ima i okruženje te spoznajne sposobnosti pamćenja, učenja, zaključivanja koje omogućuju djetetu usvajanje gramatike materinskoga jezika. Kako se ostvaruje djetetova sve složenija interakcija s bliskim osobama i svijetom, tako se razvija i gramatika (Jelaska, 2007a).

#### 2.1.1. Dnevnički zapisi

Načini na koje dijete usvaja jezik predmet je interesa različitih teoretičara, a prva znanstvena istraživanja javljaju se u 19. stoljeću. Jedna od prvih studija je Darwinova *Biografska skica jednog djeteta* (1877). To su biografske studije u kojima roditelji prate razvoj govora svoga djeteta i bilježe pojavu prve riječi, rečenice, broj riječi u rečenici, složenost strukture (Stančić i Ljubešić, 1994). Prvu polovicu 20. stoljeća karakteriziraju dnevničke studije koje vode roditelji po zanimanju lingvisti ili psiholozi. Jezični dnevnički koji su nastali opisnom metodom nisu metodički precizno određeni. Zamjera im se nedostatak vjerodostojnosti, vremenska neodređenost i učestalost pojave pojedinih jezičnih elemenata. Prikupljeni podatci ne

moгу se naknadno provjeriti. Kako bi se na osnovu prikupljenih podataka postavila opća načela razvoja jezika, potrebno je odrediti način njihova prikupljanja, tumačenja i iznošenja, što dovodi do drugog razdoblja proučavanja (Kuvač i Palmović, 2007).

### **2.1.2. Biheviorizam**

Biheviorizam je psihološki smjer kojeg utemeljuje američki psiholog Watson. Razdoblje od 1926. do 1959. godine do pojave generativnog psiholingviste N. Chomskog naziva se još i razdoblje velikih uzoraka s ciljem određivanja urednog jezičnog razvoja. Prati se vrijeme pojave i učestalost jezičnih elemenata, a podatci se mogu provjeravati. Dijete usvaja jezik oponašanjem. Skinner (1957) u svojoj knjizi daje objašnjenje kako dijete usvaja sintaksu. Dijete sluša govor odraslih i oponaša ono što je čulo. Kada je dijete izreklo nešto ispravno, dobilo je pozitivno potkrepljenje ili nagradu, a kod netočnoga iskaza odrasli bi ga ispravili. Ponavljanjem, poticanjem, metodom pokušaja i pogrješaka dijete bi polako razvijalo svoj govor (Kuvač i Palmović, 2007; Pavličević-Franić, 2005). Veliku ulogu u poticanju i potkrjepljenju imaju roditelji koji će obraćanjem pozornosti i pohvalama potaknuti dijete da nastavi svoje jezično ponašanje. „Svaki puta kada dijete izgovori gramatički ispravnu rečenicu ono prima pozitivno potkrepljenje (ostali ga razumiju), a kada izgovori negramatičku rečenicu ono primi negativno potkrepljenje (ostali ga ne razumiju ili ne odobravaju njegov govor)“ (Škarić, 1988, str. 32). Oponašanje nije jedini način učenja jezika kod djece, jer dijete ne može oponašati govor starijih, ako nije usvojilo sve glasove. Na to upozorava Taine (1876) kada govori o sazrijevanju, odnosno naglašava da dijete ne može ponavljati glasove koji se nisu javili u njegovom spontanom brbljanju (Stančić i Ljubešić, 1994). „Klasični biheviorizam nije uspio uvjerljivo objasniti govorni razvoj u cjelosti. Osnovne metode učenja govora bile bi klasično i operantno uvjetovanje. One djelomice mogu opisati ovladavanje glasovnim sustavom i prvim riječima, dok svladavanje gramatike i djetetovu kreativnost u uporabi govora ne mogu objasniti“ (Stančić i Ljubešić, 1994, str.132).

### **2.1.3. Nativizam**

Američki psiholingvist Noam Chomsky 60-ih godina 20. stoljeća, započinje novo shvaćanje jezika i govorne funkcije protivno teoriji usvajanja jezika

oponašanjem (bihevioristička teorija). Doktrina koju zastupa Chomsky naziva se generativna teorija. „Ako dijete uči jezik od svoje okoline tako da su pravilni izgovor i smisla uporaba potkrepljivani nagradama, kako ono onda može proizvoditi rečenice koje nikada prije nije čulo?“ (Stančić i Ljubešić, 1994, str.76). Chomsky u svojoj teoriji zastupa mišljenje da vanjski podražaji nisu dovoljni za nastajanje jezika, već da dijete na svijet dolazi s modulom za usvajanje jezika koji posjeduje univerzalna pravila gramatike (Petljak Jakunić i Rukljač, 2010, str. 251). Dječja sposobnost proizvodnje potpuno novih rečenica koje nikada nisu čula i uopćavanje jezičnih pravila na način koji nije karakterističan za govor odraslih, daje do znanja da utemeljenje jezika nije samo u oponašanju onoga što čujemo (Vasta, Haith i Miller, 2005). Počinju se koristiti longitudinalne studije i stvaraju se veliki korpusi. Jezik se istražuje kroz duže vremensko razdoblje. Istraživanja se temelje na metodološkoj podlozi, a podatci se mogu ponovno analizirati jer su korpusi i programi snimljeni u elektronskom obliku. Teorija o urođenoj, genetskoj jezičnoj sposobnosti govori da se djeca rađaju s jezičnim mogućnostima. Prisutna biološka osnova i urođeno znanje o osobinama jezika nisu povezani s kognitivnim razvojem djeteta (Bežen, 2006). Stupnjevi jezičnog razvoja za svu su djecu isti i kod sve djece javljaju se jednaka odstupanja. Postoji univerzalni jezični razvoj, bez obzira na različite jezike i kulture. Dijete treba samo čuti ljudski govor i njegova umna, univerzalna gramatika bit će potaknuta. Dječji jezik razlikuje se od jezika odraslih i dijete ga ne može oponašati. Roditeljima se ne pridaje velika pažnja jer dijete ne uči jezik od roditelja. Bitna je sama izloženost govoru. No, postavlja se pitanje: „Što je s djecom gluhonijemih roditelja koja slušaju radijski ili televizijski govor ili odgojno zapuštenom djecom koja često zaostaju u jezičnom razvoju iako su bila izložena govoru?“ (Jelaska, 2007b). Istraživanja tih problema osporavaju tvrdnje generativnih psiholingvista.

#### **2.1.4. Kognitivizam i konstruktivizam**

Temeljni je stav kognitivističke teorije nastale 70-tih godina 20. stoljeća, da spoznaja omogućuje učenje jezika. Jezični teoretičari koji pripadaju Piagetovoj školi tvrde da je razvoj mišljenja preduvjet za napredovanje u jezičnom razvoju, a ovladavanje složenim jezičnim oblicima slijedi tek nakon razvoja operacionalnog mišljenja. Govor i njegov razvoj ne temelji se na nasljeđenim psihostrukturama, nego teče paralelno s razvojem mišljenja i spoznaje. Predlošci na kojima dijete uči i razvija jezik moraju imati značenje i smisao, a predmeti, stvari i pojave biti u nekom

odnosu (Bežen, 2006; Bežen i Reberski, 2014). Jezik se počinje razvijati nakon senzomotoričkog razvoja. Teorija se s vremenom ublažava. „Postoji mnoštvo empirijskih podataka koji govore o neovisnom razvoju jezika. Oni su naveli Richarda Cromera da formulira kognitivističku tezu u blažem obliku: razumijevanje i produktivna uporaba jezičnih struktura mogući su onda kad to dopuste spoznajne sposobnosti. To ipak nije dovoljan uvjet, jer treba raspolagati i određenim jezičnim sposobnostima da bi se ta značenja mogla izraziti jezikom“ (Stančić i Ljubešić, 1994, str.138). Dan Slobin (1973) svojim istraživanjima uviđa da na učenje jezika ne utječe samo spoznaja. Upućuje kritiku teoriji potkrepljenja jer ne objašnjava proces kako dijete dolazi do znanja o gramatičkoj uporabi govora. „U ranoj fazi razvoja govora dijete ne imitira rečenice koje čuje od odraslih, već razvija vlastitu strukturu koja odgovara njegovu stupnju razvoja i postupno se približava strukturi odraslih“ (Škarić, 1988, str. 32). Svaki jezik ima svoju formalnu strukturu koja može biti jednostavnija ili složenija (npr. finski i arapski jezik) i koja utječe na redoslijed svladavanja nekog gramatičkog oblika. Izučavajući više od 40 jezika, Slobin je u razdoblju od 1985. do 1997. godine objavio najveću studiju o jezičnom opisu i usvajanju jezika u pet knjiga pod nazivom *Međujezična istraživanja jezičnoga usvajanja 1 – 5* (Stančić i Ljubešić, 1994).

Konstruktivisti smatraju da jezik ne prethodi iskustvu, on nastaje iz iskustva. Teorija socijalnog učenja se vraća i nadograđuje teoriju oponašanja odraslih u učenju jezika, dok funkcionalistička teorija u prvi plan ističe želju djeteta za komuniciranjem sa svojom okolinom. Usvajanje jezika događa se dakle u međudjelovanju sa socijalnom okolinom. Posebno su važni roditelji koji u raznim jezičnim aktivnostima (igra, čitanje) djetetu pružaju jezičnu potporu s ciljem jezičnoga razvoja (Bežen i Reberski, 2014; Jelaska, 2007a). S prakseološkog gledišta potrebno je uvažavati integrirano sastavnice navedenih teorija o usvajanju jezika.

## **2.2. Istraživanja dječjega jezika u Hrvatskoj**

U Hrvatskoj je prvi opis dječjega jezika sastavio Ivan Furlan (1961) u doktorskoj disertaciji *Raznolikost rječnika. Struktura govora*. Ispitivanje je proveo u osnovnoj školi s djecom jednog drugog, petog i osmog razreda s ciljem da uvidi raznolikost rječnika i strukturu pismenog govora gradske školske djece. Dolazi do zaključka da su raznolikost i proširivanje dječjega rječnika u korelaciji s povećanjem

dječje govorne aktivnosti. 1963. godine objavljuje knjigu *Govorni razvoj djeteta* u kojoj detaljno prikazuje načine istraživanja dječjega jezika i prikupljene podatke, predstavio je najznačajnije autore tog područja, prikazao dječji jezični razvoj, metode poticanja jezičnoga razvoja te upozorio na nedostatak domaćih istraživanja. Knjigu možemo uzeti kao početnicu psiholingvističkih istraživanja, usprkos ponekim zamjerkama Furlanovim stajalištima koja nisu u skladu s današnjim znanjima o urednome jezičnome razvoju djeteta. 1970. godine pod vodstvom Ive Škarića započeo je projekt pod nazivom *Istraživanje nastanka govora u naše djece*, na Zavodu za fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Magnetofonom je snimano dvadesetoro djece od rođenja do druge godine života. Istraživanje je imalo niz nedostataka koje su naveli sami autori: nereprezentativni uzorak djece, veliki vremenski razmaci u snimanju, prekratko glasanje djece (Kuvač i Palmović, 2007). Osamdesetih godina prošloga stoljeća Vladimir Stančić naglašava različitost jezika i govora. „Tako, kaže Stančić, ako je govor oblik ponašanja, kao takav predmet je psihologije, tj. psihologije govora. Za proučavanje jezične strukture, tj. procesa usvajanja jezika te za opisivanje funkcioniranja jezika, sintezom metoda i činjenica lingvistike i psihologije razvila se psiholingvistika“ (Kuvač i Palmović, 2007, str. 31). 1991. godine Dušanka Vuletić završava svoje veliko istraživanje govorenog jezika odraslih i objavljuje knjigu *Istraživanje govora*. Fakultet za defektologiju (danas ERF) započinje longitudinalno jezično praćenje djece koje traje osam godina. Magnetofonom se snimao spontani dječji razgovor s roditeljima, a zapisi su se prepisivali u CHAT-u, programu za prijepis i analizu. Te datoteke nalaze se u svjetskoj banci dječjega jezika CHILDES kao Hrvatski korpus dječjega jezika i usporedivi su s drugim jezičnim podacima, što omogućuje međujezične usporedbe. Sustavna praćenja počinju osnivanjem Laboratorija za psiholingvistička istraživanja POLIN, 1999. godine. Hrvatska verzija metode za praćenje dječjega jezičnoga razvoja u obliku istraživačkog materijala za opisivanje jezičnoga usvajanja zove se KORALJE (Komunikacijska razvojna ljestvica). Na taj način ispitano je osam stotina djece iz cijele Hrvatske, a ljestvicu su ispunjavali roditelji (Kuvač i Palmović, 2007). Erdeljac u knjizi *Mentalni leksikon: modeli i činjenice* opisuje razvoj dječjega govora/jezika i navodi da se on može pratiti između šestoga i devetoga mjeseca djetetova života, oni se ponavljaju i povezani su s konkretnim komunikacijskim situacijama (Budinski, 2019).



Longitudinalna istraživanja dječjega jezičnoga razvoja uglavnom traju do djetetove treće godine kada se razvija osnova materinskoga jezika. Polaskom u vrtić i kasnije u školu, dijete mijenja načine komunikacije i širi je na osobe izvan obitelji. Time se povećava jezično stvaralaštvo. Metodička istraživanja vezana uz jezične predvještine provele su Budinski i Kolar Billege (2011): Razine jezičnih predvještina učenika na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač – inicijalno istraživanje), Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (2012). U školskome razdoblju kada dijete već ima razvijen govoreni modalitet jezika, provedena su znanstvena istraživanja: Zastupljenost pisanih i tiskanih slova u rukopisnim tekstovima učenika osnovne škole (Bežen i Kolar Billege, 2008), Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013).

### 3. OSNOVNE JEZIČNE DJELATNOSTI

#### 3.1. Uvod u jezični razvoj

Djetetov jezični razvoj započinje slušanjem. Slušanje je temeljna jezična djelatnost koja se nastavlja govorom, čitanjem i pisanjem. Rano djetinjstvo od prve godine kada dijete progovara, do treće godine života kada se dijete sasvim dobro sporazumijeva s okolinom, smatra se periodom snažnog govornoga i jezičnoga razvoja (Pavličević-Franić, 2005; Stančić i Ljubešić, 1994), iako najnovija istraživanja pomiču granice početnoga jezičnoga razvoja i prije rođenja (Kovačević, 1996). Pojedine jezične razine, kao što su fonetska i fonološka, usvajaju je i prije rođenja (Babić, 1992, 1993; prema: Jelaska., 2007b). Novija istraživanja djetetovog jezičnog razvoja u prijerodnom periodu pokazuju da ono osluškuje majčin glas i govor. Na taj način stječe prvo iskustvo govorne komunikacije na matrinškome jeziku (Jelaska, 2005b; Pavličević-Franić, 2005).

S godinu dana dijete urednoga govornoga razvoja trebalo bi izgovoriti prvu smislenu riječ kojom započinje verbalno ili lingvističko razdoblje i traje do treće godine života. Razdoblje prije pojave riječi sa značenjem zovemo predverbalno ili predlingvističko. Kritični period za usvajanje prvoga jezika kako je ustvrdio Eric Lenneberg, proteže se u rasponu od druge godine do puberteta (Stančić i Ljubešić, 1994). Dijete u početku usvaja jezik u prirodnom okruženju i spontano. Motivacija mu je sporazumijevanje s okolinom, socijalna integracija i ostvarenje socijalnog identiteta. Način i brzina kojom će usvojiti jezik ovisi o djetetovim osobinama, obilježjima materinskoga jezika i okolnostima u kojima se dijete nalazi (Jelaska, 2007b). Jezik u početnom periodu ima funkcionalnu karakteristiku, a s vremenom postaje ugodna, spontana i kreativna aktivnost. Polako preuzima bitnu ulogu u procesu učenja i stjecanja znanja u svim drugim područjima. Prvi jezik koji dijete usvaja zove se materinski jezik. Materinski jezik naziva se tako jer dijete taj jezik usvaja spontano u obiteljskom okruženju od majke ili bliske osobe koja se brine o njemu u prvim godinama života. Različiti autori taj jezik određuju i kao rodni, izvorni, rođeni, roditeljski, domaći. Djeca u čitavom svijetu uspješno usvajaju materinski jezik na sličan način s obzirom na redoslijed početnih glasova, teme o kojima govore, vrsti rječnika (Jelaska, 2007b). Polaskom u odgojno – obrazovne institucije dijete započinje učenje jezika, susreće se sa standardnim jezikom, no u

predškolskom razdoblju još uvijek dominira razgovorni jezik koji ne zahtjeva samokontrolu i poštivanje jezičnih pravila standardnoga jezika. Standardni jezični izraz djeca čuju i u obiteljskom domu kada im roditelji čitaju različite tekstove iz slikovnica i knjiga, kada sluša radio ili gleda televizijske emisije. Izvan kuće, kada ga odrasli vode u kino ili kazalište na različite predstave i priredbe. Dijete na taj način nesustavno usvaja standardni jezični izričaj (Težak, 1996).

Mnogi autori ne prave razliku u pojmovima govor i jezik. Koriste ih kao istoznačnice što može zbuniti čitatelja jer se u pojedinoj literaturi koristi pojam govor (Čudina-Obradović, 2014), a u drugima pojam jezik (Jelaska, 2005a, 2007b; Pavličević-Franić, 2005). Jezik koristimo u sporazumijevanju i njime izričemo misli, osjećaje, znanja. Možemo ga realizirati usmenim, tj. govornim i pismenim oblikom. Govor je auditivni, zvučni način, a pismo je vizualni način ostvarenja jezika. Ono što je napisano možemo izgovoriti, a ono što izgovaramo možemo napisati. Jelaska (2005a) jezične djelatnosti dijeli na primanje (engl. reception) i proizvodnju (engl. production). Jezično primanje obuhvaća slušanje kao prvotnu jezičnu djelatnost i čitanje kao kronološki drugotnu djelatnost. Jezična proizvodnja odnosi se na govor, pisanje, znakovanje (gestovni jezik), dodirivanje (jezik gluhoslijepih) i kuckanje (Morzeovi znakovi). Pisanje je drugotna djelatnost koja se kao i čitanje mora učiti i uvježbavati. Istu podjelu jezičnih djelatnosti u svojem metodičkom praktikumu prezentiraju Bežen, Budinski i Kolar Billege (2018). Receptivne: slušanje – omogućuje razumijevanje govora, čitanje – omogućuje razumijevanje pisanoga teksta i gledanje – uočavaju se i primaju poruke sestama i mimikom. Produktivne: govorenje – izražavanje glasom, pisanje – izražavanje pismom, znakovanje – znakovi u neverbalnom komuniciranju. Sve jezične djelatnosti međusobno se prožimaju u razgovoru, raspravama i ostalim praktičnim oblicima jezika kao što su opisivanje, pričanje, prepričavanje, izvještavanje.

### **3.2. Slušanje kao polazna jezična djelatnost**

Slušanje je receptivna sposobnost i kao polazna jezična djelatnost omogućuje nam usvajanje jezika, odnosno fonetsko – fonološkog sustava. Slušanjem percipiramo glasove koji prolaze kroz naše uho i dolaze u dijelove mozga (lijeva hemisfera mozga) koji su zaduženi za jezične funkcije. Mozak obrađuje primljene glasove i prepoznaje one koji pripadaju od onih koji ne pripadaju sustavu

materinskoga jezika (Pospiš, 1997). Slušanje je preduvjet jezičnoga usvajanja i pojavljuje se već u intrauterinoj fazi. Da bi dijete progovorilo mora imati razvijenu slušnu percepciju (Jelaska, 2005a).

Napretkom tehnologije proizvedeni su sofisticirani uređaji koji prate jezični razvoj u pretporodnom razdoblju: mikrofoni koji se postavljaju na stijenke maternice, 4D ultrazvuk, uređaji za praćenje rada srca fetusa kao reakcije na slušanje i osjetljivosti na jezik. Tijekom posljednja tri mjeseca trudnoće fetus počinje percipirati zvukove i melodiju svoga materinskoga jezika (Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2001; prema: Kuvač, 2007a). Kovačević (1996) ističe više istraživača koji se bave usvajanjem jezika prije rođenja. Tomatis (1987) drži da između buke u maternici i različitih zvukova koji do njega dopiru, dijete čuje majčin glas. Truby (1975) utvrđuje da fetus prima i pohranjuje majčine govorne osobine. Istraživanja prvih mjeseci djetetova života pokazala su da je ono u stanju razlikovati glasove različitog porijekla, razlikuje govor od ne-govora, sklonije je slušati ljudski glas više od ostalih zvukova iz okoline (Owens, 1986; prema: Stančić i Ljubešić, 1994). Vasta i sur. (2005) u svojoj knjizi potvrđuju da djeca razlikuju različite vrste i osobine govora te preferiraju majčin glas od bilo kojeg drugog zvuka. Istraživanja su pokazala da na to utječe majčina intonacija, podizanje i spuštanje visine i volumena glasa. Majčin prilagođeni govor potaknut će dijete na slušanje i učenje. Čudina-Obradović (2014), također naglašava važnost dojenačkog perioda u kojem je bitana usredotočenost na zvuk, slušanje i obraćanje pozornosti na ono što čuje. Slušanjem glasova materinskoga jezika razvija se osjetljivost živčanih struktura, a to je uvjet uspješnog čitanja. Između četvrtog i petog mjeseca dijete vokalizira glasove koji su slični glasovima njegove okoline. Do tada sva djeca na svijetu glasaju se na isti način, imaju širok spektar glasova svih mogućih jezika (Miljak, 1984).

Slušanje je spontana djelatnost, no da bi se ono razvijalo kao jezična djelatnost dijete mora imati uredan govorni sluh. Pavličević-Franić (2005) navodi tri elementa govornoga sluha: fizički, fonemski i melodijski sluh. Fizički sluh je sposobnost primanja slušnih poticaja slušnim organima, uz uvjet urednog razvoja. Poticaji se živčanim sustavima prenose i registriraju u centru za sluh. Fonemski se sluh odnosi na razlikovanje i proizvodnju glasova određenoga jezika, u početku materinskoga. Melodijski sluh podrazumijeva usvajanje melodijsko-ritmičkih obilježja jezika, odnosno intonaciju. Intonacija je određena ritmom govora, tempom,

naglašavanjem, uzlaznim i silaznim tonovima u melodijskoj liniji rečenice. Bežen i Reberski (2014) dijele djelatnost slušanja na: slušanje radi primanja informacija i slušanje radi razumijevanja drugoga. Slušanje kojim dijete prima obavijesti iz svoje okoline je stihijsko i neorganizirano, a slušanje radi razumijevanja drugoga razvija se kao kultura slušanja sugovornika i treba ga provoditi kao organiziranu i usmjerenu aktivnost.

### **3.3. Govor**

Govor je opća proizvodna jezična djelatnost koja se usvaja od najranije dobi. Govor je evolucijom postao dio ljudskog nasljeđa, jer je stariji od pisma, no znatno mlađi od ostalih ljudskih funkcija ( kretanje, mišljenje...). „Što je funkcija mlađa, to je više pod utjecajem onih starijih i njezin se uspješan razvoj oslanja na njih. Govorna je funkcija pod utjecajem ostalih starijih psihičkih funkcija pa to moramo uzimati u obzir tijekom planiranja stimulativnog procesa. Razvoj govorne funkcije mora se ostvarivati paralelno sa spoznavanjem okoline“ (Posokhova, 2008, str.35).

Ljudi govorom ovladavaju spontano, zato govorimo o sposobnosti. U djetetovom jezičnom razvoju redosljed jezičnih djelatnosti započinje slušanjem. Slijedi psiholingvistička djelatnost razumijevanja i prethodi govoru (Pavličević-Franić, 2005). Razumijevanje predstavlja temelj jezičnoj proizvodnji potvrđuje i Kuvač u svom članku o usvajanju jezika (2007a). Bez obzira na dob govornika razumijevanje je nadmoćnije i naprednije od proizvodnje. Istu tezu navode autori Vasta i sur. (2005) u području koje govori o semantičkom razvoju govora djeteta. Djeca, ali i odrasle osobe razumiju mnogo više riječi nego što govore. Razumijemo riječi koje nikada ili vrlo rijetko koristimo u svom govornom izražavanju. Kuvač, nadalje navodi i primjer kada dijete oponaša jezik odraslih, tzv. papagajsko ponavljanje i izgovara riječi za koje nema još razvijene predodžbe. Takva ponašanja ne predstavljaju dominantne obrasce razvoja jezika, no mogu se uočiti tijekom cijeloga jezičnoga razvoja, bez obzira na kronološku dob ili životno razdoblje. Čovjek ima urođen govorni sustav koji usvaja i obrađuje glasove iz okoline. Zato novorođenče treba biti izloženo govoru majke i neposredne okoline. Novorođeno dijete ne razumije govor, ne shvaća značenje riječi, ali govornom stimulacijom potičemo sazrijevanje i povezivanje odgovarajućih dijelova mozga. Posokhova

(2008) navodi da je u ovom periodu važna intonacija koja iskazuje emocije i ritam govora, jer smisao dijete ne razumije.

„Prema E.H.Lennenberg (Spencer, 2001), kritični period u kojem djeca započinju govoriti nalazi se u rasponu od 18 – 24 mjeseci poslije rođenja, a period od druge godine do puberteta smatra se osjetljivim razdobljem za razvoj govora“ (Starč, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004., str. 26). Razvoj govora je aktivan i kreativan proces koji traje tijekom cijeloga životnoga razdoblja, ne staje djetetovim polaskom u školu ili završetkom školovanja.

### **3.3.1. Odnos jezika i govora**

Jezik i govor međusobno su povezani, ali nisu identični. Prvi koji na tu činjenicu upozorava je švicarski lingvist Ferdinand de Saussure. „Govor je jezik u upotrebi, a sam je jezik u prvom redu socijalna tvorevina“ (Saussure, 1922; prema: Stančić, Ljubešić, 1994, str.12). Govor je praktično izvođenje jezika, njegovo zvučno ostvarenje. Jezik predstavlja sustavni skup svih elemenata i znakova koji služe sporazumijevanju. Ova razmišljanja nastavljaju ruski psiholog S.L.Rubinstein i talijanski psiholog R. Titone koji također određuje govor kao jezik u djelovanju (Pavličević-Franić, 2005). Vladimir Anić u Velikom rječniku hrvatskoga jezika (2003) *govor* određuje kao prirodnu sposobnost čovjeka da se sporazumijeva, a pojam *govoriti* kao sposobnost prenošenja poruke riječima. „Čovjek govori ili zato da bi izrazio svoje misli, želje, raspoloženja (ekspresivna funkcija govora), ili zato da bi druge naveo da nešto za nj urade - instrumentalna funkcija govora“ (Furlan, 1988., str.71).

*Jezik* je sustav glasova, gramatike, naglasaka, riječi i fraza kojima ljudi izražavaju svoje misli i osjećaje (Anić, 2003). Jezik je društveni proizvod koji povezuje pripadnike iste jezične zajednice. „On govori lijepim hrvatskim jezikom“ ili „Ona tečno govori engleski, jer dobro poznaje engleski jezik“ (Stančić i Ljubešić, 1994, str.12). Fonetika je temeljna znanost o govoru. Govor joj je predmet i svrha spoznaje. (Škaričić, 1988). Lingvistika kao znanost o jeziku određuje govor kao sredstvo komunikacije među ljudima pomoću artikuliranih glasova kombiniranih u riječi, rečenice i tekst. „Jezik ljudskog sporazumijevanja sadržajno se može odrediti kao sustav glasova, naglasaka, gramatičkih oblika, riječi, izraza i rečenica kojima

ljudi izražavaju svoje misli i osjećaje, a po nastanku kao artikuliran i čujan sustav koji proizvode govorni organi i kojim se prenose poruke“ (Bežen, 2006, str. 10).

Prema Pavličević-Franić (2005) govor je individualna djelatnost karakteristična za svakog pojedinca. Realizacija jezika u govoru različita je za svakog čovjeka i ovisi o lingvističkim, psihičkim (umoru, emocijama, pažnji i dr.), socijalnim (sugovornicima i njihovim karakteristikama, buci), kognitivnim (mišljenju, inteligenciji) i genetskim čimbenicima (uredan razvoj govornih i slušnih organa, živčane strukture). Bežen i Reberski (2014) navode da čovjek kada govori bira određene elemente iz svoga mentalnog leksikona koji su mu nužni za iskazivanje misli i osjećaja. Jezik predstavlja organizaciju govora, a govor omogućuje njegovo ostvarenje. „Riječ je o psihološko-fiziološkom procesu, jednoj od najsloženijih čovjekovih intelektualnih aktivnosti, koji služi kao sredstvo sporazumijevanja uz pomoć artikuliranih glasova povezanih u riječi, rečenice ili tekst“ (Pavličević-Franić, 2005, str.14). Gledajući evolucijski neartikulirani krik kojim se čovjek u početku sporazumijevao, prelazi u artikulirani glas. Artikulirani glasovi različito se kombiniraju u riječi. Dakle, genetski i fiziološki govor je glasanje, proizvodnja zvuka što je vidljivo i kod primata u životinjskom svijetu. Govor koji je oblikovan jezikom predstavlja lingvističku pojavu i karakterističan je za ljudsko ponašanje i pod utjecajem svijesti, odnosno mišljenja. „Govor je, dakle, djelatnost komuniciranja pomoću jezika, govor je jezik u akciji“ (Rubinstein, 1950; prema: Stančić i Ljubešić, 1994, str.12). Jezik se definira kao apstraktan sustav za sporazumijevanje. Realizira se uz pomoć jezičnih djelatnosti, jezične recepcije i jezične produkcije.

### **3.4. Čitanje kao jezična djelatnost**

Čitanje je vještina i nije biološki određena. Vještina čitanja rezultat je kulturnog razvoja čovjeka koji ima izuzetno značenje u njegovu opstanku i daljnjem životnom napredovanju temeljenom na učenju i spoznavanju. Čitanje kao vještina svoje temelje ima u govoru. Govor je urođena sposobnost koju nije potrebno posebno podučavati, čitanje nije, no oboje su utemeljeni na fonemu (Čudina-Obradović, 2014).

Glas (fonem) osnovna je jedinica europskog pisma. Razumijevanje govora i osjetljivost na glasove temeljni su preduvjeti čitanja. Čudina-Obradović (2014) navodi da su rezultati istraživanja naglasili važnost prirodene sposobnosti fonemske svjesnosti, dakle da dijete pravilno čuje svaki glas u riječi i sposobnosti brzog prepoznavanja i imenovanja vizualnih podataka – predmeti, boje, oblici, simboli, slova. Ostali preduvjeti su tečnost, razumijevanje, rječnik i motivacija. Čitanje je dekodiranje ili dešifriranje zapisanih znakova. Svaki glas označen je posebnim znakom, u hrvatskom jeziku to je slovo. Naše je pismo glasovno i slijedi abecedno načelo, stoga ga je jednostavno kodirati i dekodirati kada poznamo pravilo slaganja glasa i slova. „Pri čitanju dekodiramo koji su glasovi skriveni iza svakoga pojedinog slova. Provodimo raščlambu riječi, razbijamo napisanu riječ na njezine napisane elemente, slova kako bismo svako slovo povezali s njemu pripadajućim glasom i pročitali riječ glas po glas, ali povezano u cjelini riječi“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 18). Kada čita, dijete se mora brzo dosjetiti i imenovati glas koji odgovara slovu koje čita. Upravo stoga je važno brzo imenovanje, dozivanje u svijest imena predmeta iz dugoročnog pamćenja. Mnogobrojnim ponavljanjem čitanja istih riječi dolazi do automatizacije čitačke vještine. Postupak je nesvjestan i automatski, dijete posjeduje rječnik gotovih riječi kao zapamćene cjeline. Ne mora više provoditi fonološku analizu pa se može usredotočiti na smisao i značenje riječi, odnosno rečenice. To se naziva tečno, glatko, fluentno čitanje (Čudina-Obradović, 2014).

Kako bi dijete moglo razumjeti pročitane riječi i rečenice, mora poznavati jezik kojim je tekst napisan. Čitati na hrvatskom jeziku može pojedinac koji poznaje hrvatsko latinično pismo i razumije hrvatski jezik (Bežen i Reberski, 2014). Čitanje, kao i pisanje značajno utječu na razvoj djetetova jezika, širenje njegovog rječnika i spoznavanje kroz znanje.

### **3.5. Pisanje kao jezična djelatnost**

Pismo i pisani znakovi su likovno, vizualno sredstvo ostvarenja jezika. Pisanje je način na koji izražavamo vlastite misli i osjećaje sustavom vizualnih znakova koji zovemo pismo (Bežen, 2006; Bežen i Reberski, 2014). Svrha pisanja je ostvarenje komunikacije među ljudima pisanim porukama. Zahtjeva poznavanje slovnoga/glasovnog sustava. Kako bi se ostvarila djelatnost pisanja potrebne su



fizička aktivnost, odnosi se na motoriku, sluh i vid te psihička aktivnost koja obuhvaća sve kognitivne radnje potrebne da se fonijski oblik jezika prenese u grafemski. Pisanje je vještina koju učimo i uvježbavamo. Vježbe pisanja povezuju se s vježbama slušanja, govorenja i čitanja. Govor se svladava spontano, ali pismo nauče samo oni koje su poučavali toj vještini. Sustavno poučavanje pisanja, kao i čitanja počinje polaskom u školu. Hrvatsko pismo temelji se na abecednom načelu. Svaki glas ima svoj znak, odnosno slovo. Da bi čovjek naučio pisati potrebno je da usvoji vezu glas-slovo i slovo-glas. U početnom razdoblju učenja pisanja, povezuju se čitanje i pisanje međusobno se podržavajući i prožimajući. Pisanje je teže od čitanja jer dijete u mislima mora rastaviti svaku riječ na glasove, zatim se dosjetiti kako izgleda znak za svaki pojedini glas i zapisati ga. To se naziva kodiranje. Kod pisanja provodi se fonološka analiza riječi kojoj je temelj fonemska svjesnost, slijedi pretvaranje glasa u pisani znak uz primjenu dogovorenog abecednog načela te na kraju povezivanje pisanih znakova u riječ koja ima značenje (Čudina-Obradović, 2014).

Tri su faze razvoja pismenosti: prva je usvajanje velikih i malih tiskanih i pisanih slova te sama tehnika pisanja, druga se odnosi na svladavanje pravopisa i zakonitosti pisanoga jezika, a treća i krajnja je ostvarenje stvaralačkoga pisanja (Pavličević-Franić, 2005). Tijekom same djelatnosti pisanja osim aktivnosti moždanog centra sudjeluju i mišići prstiju, šake, podlaktice i nadlaktice. Okulomotorna koordinacija svih ovih elemenata stječe se vježbanjem do automatizacije (Bežen, 2006). Osobito je iz odgojnog rakursa važno znati da je pisanje kao jezična djelatnost (šaranje, crtanje) djetetova jezična produkcija (znanja, misli, osjećaja, asocijacija).

#### **4. ČIMBENICI DJEČJEGA RAZVOJA S NAGLASKOM NA JEZIČNE DJELATNOSTI**

Razni autori na različite načine kategoriziraju čimbenike koji utječu na ukupan razvoj djeteta. Nasljeđe, osobne karakteristike djeteta i okolinski utjecaji kao čimbenici prisutni su u svim teorijama, stoga će pojedini elementi čimbenika biti objašnjeni Bronfenbrennerovim ekološkim modelom razvoja, a nasljeđe, obitelj i vrtić u podjeli Čudine-Obradović (2014) na vanjske i unutarnje čimbenike koji utječu na ranu pismenost djeteta. Naime, kritika Bronfenbrennerove teorije je upravo u tome da manju pozornost daje naslijeđenim čimbenicima (onome s čim se svaki pojedinac rađa) u razvoju.

##### **4.1. Ekološki model dječjega razvoja**

Cjelokupan dječji razvoj odvija se u kontekstu, u obitelji, u vrtiću, školi, u parku, unutar šire socijalne i kulturne okoline. Dijete i njegovo okruženje neprekidno i dvosmjerno utječu jedno na drugo. Bronfenbrennerov ekološki model razvoja postavlja dijete kao izvor u središte oko kojeg se u koncentričnim krugovima šire međusobno povezani slojevi okolinskog konteksta koji djeluju na dijete u određenom vremenu. Svako dijete posjeduje jedinstvena obilježja određena tjelesnim značajkama (dob, spol, izgled, zdravstveno stanje), kognitivnim sposobnostima, osobinama ličnosti i socijalnim vještinama. S obzirom na spol, postoje razlike u načinu usvajanja jezika. „Danas je objavljeno mnogo istraživanja o razlici u muškim i ženskim mozgovima. Tako je poznato da muškarci i žene imaju razlike u interaktivnom, komunikacijskom stilu i načinu percepcije jezične informacije“ (Apel i Masterson, 2004, str.150). Isti autori nadalje navode da u ranom djetinjstvu razlike nisu velike, a manje razlike odnose se na specifične vještine. Djevojčice su malo naprednije u početnom razvoju vokabulara, u početku imaju bogatiji rječnik imenica, imaju lakšu verbalnu ekspresiju emocija, problemske situacije češće verbalno rješavaju. Objašnjenje tih razlika može biti način roditeljskih interakcija i vrste igara koje su zastupljene s obzirom na spol djeteta. Bosacki i Astington (1999) nalaze u svojim istraživanjima da djevojčice u dobi od 11 godina bolje shvaćaju motive i emocije u pričama. Jedno od objašnjenja nalazimo u istraživanjima koja pokazuju da majke s djevojčicama više razgovaraju o mentalnim i emocionalnim stanjima te socijalnim odnosima (Cervantes i Callanan, 1998; prema Zrinščak, Šimleša i

Kuterovac Jagodić, 2014). Drugo objašnjenje je u povezanosti jezičnih sposobnosti i teorije uma, s malom premoći ženskog spola u većini jezičnih kompetencija (Leaper i Smith, 2004; prema Zrinščak, Šimleša i Kuterovac Jagodić, 2014). Rezultati istraživanja Budinski i Kolar Billege (2012) pokazuju da su djevojčice uspješnije u glasovnoj analizi višesložnih riječi i u sintezi trosložnih te da postoji razlika u pismenosti na početku prvoga razreda u korist djevojčica s obzirom na veći broj čitača i polučitača u toj skupini (2011). Autorica Budinski u svom istraživanju (2012) jezičnih kompetencija učenika na kraju prvoga razreda došla je do rezultata koji pokazuju da postoje razlike s obzirom na spol u korist djevojčica koje u svojim sastavcima koriste veći broj imenica, pridjeva, prijedloga, glagola i ostalih vrsta, ali i veći ukupni broj riječi što potvrđuje da djevojčice u početku imaju malo bogatiji vokabular od dječaka.

Slojevi koji su najbliži djetetu nazivaju se mikrosustavom i najneposrednije utječu na djetetov razvoj. Upravo taj sloj obuhvaća obitelj, vrtić, školu, vršnjake, parkove, crkvenu zajednicu. On nije stalan i mijenja se kako dijete odrasta. Veličina obiteljske kuće, opremljenost, broj i dostupnost knjiga u domu i vrtiću, postojanje knjižnice u neposrednoj blizini djetetovog doma, mogućnost igre na igralištu i parku, sve su to fizičke karakteristike. Unutar sloja mikrostrukture uključeni su i ljudi koji dijete okružuju – broj članova obitelji, obrazovanje i stavovi roditelja, djeca u susjedstvu, grupa vršnjaka u vrtiću, stavovi odgojitelja ili učitelja. Redoslijed rođenja djece u obitelji, također otvara brojna pitanja koja se istražuju. Prvorođeno i drugorođeno te svako sljedeće rođeno dijete odrastaju u različitim jezičnim okolnostima. Razliku čine sami roditelji i količina pažnje koja se posvećuje svakom djetetu te ostala djeca u obitelji koja postaju jezični modeli mlađoj braći i sestrama (Apel i Masterson, 2004). McAlister i Peterson (2007) navode da djeca s jednim ili više braće i sestara imaju više mogućnosti promatrati i razumjeti odnose roditelja i druge djece, njihovu komunikaciju, pregovaranja i rješavanja konfliktnih situacija u odnosu na jedinca (Zrinščak, Šimleša i Kuterovac Jagodić, 2014). Istraživanja vezana uz broj djece u obitelji koja navode Vasta i sur. (2005) provedena 80-tih i 90-tih godina prošloga stoljeća, dokazuju da postoje jezične razlike među djecom s obzirom na redoslijed rođenja. Roditelji s prvorođenom djecom provode više vremena i više se usredotočuju na razvoj jezičnih sposobnosti. Mlađa djeca više jezične stimulacije dobivaju od starije braće i sestara, no te jezične interakcije su manje složene (Dunn,

1983; Jones i Adamson, 1987). Međutim, rezultati istraživanja Budinski i Kolar Billege (2011, 2012) pokazuju da nema statistički značajne razlike u pismenosti učenika na početku prvoga razreda s obzirom na stariju braću i sestre u obitelji, niti su uspješniji u raspoznavanju glasovne analize i sinteze.

Između svih tih mikrosustava koji utječu na dijete, postoje odnosi koji će svojom kvalitetom i povezanošću utjecati na podršku djetetovom razvoju. Sustav tih odnosa naziva se mezosustav i obuhvaća odnose u obitelji između braće i sestara, kvalitetu komunikacije u obitelji, prihvaćajuće i tolerantne odnose sa susjedima i prijateljima, partnerska suradnja i međusobno osnaživanje obitelji, vrtića ili škole (Vasta i sur., 2005).

Treći sloj, egzosustav je socijalni sustav koji može utjecati na djecu, ali ona u njemu ne sudjeluju neposredno. U tom krugu nalaze se masovni mediji, radno mjesto roditelja, socijalne i pravne usluge zajednice. Zaposlenost oba roditelja i duljina radnog vremena koja će utjecati na količinu vremena provedenog s djetetom, zadovoljstvo roditelja na poslu, plaćeni porodiljni dopust omogućit će roditelju da razvije topao i privržen odnos sa svojim djetetom, financijska investicija lokalnih vlasti ili ustanove u materijalnu opremljenost vrtića ili škole, u projekte na lokalnoj razini koji će razvijati važnost čitanja od najranije dobi, plaće učitelja i odgojitelja, sve su to čimbenici egzosustava. Posljednji i najudaljeniji sloj je makrosustav i odnosi se na kulturu, subkulturu, stavove i ideologije (Vasta i sur., 2005). Čimbenici u ovom sloju mijenjaju se polako. Čudina-Obradović (2014) ističe kako u pojedinim društvima postoje negativni stavovi prema školi i obrazovanju jer nisu jamac uspjeha u društvu i životu. Mjerilo uspješnosti jest velika medijska eksponiranost bez obzira na ne školovanost i ne obrazovanost. Zapadne kulture kao temeljne ciljeve odgoja ističu samostalnost, neovisnost, individualnost i samopoštovanje. Hrvatsko društvo mijenja se iz patrijarhalnog i seoskog, u urbano i egalitarističko (društvo jednakosti), te kao takvo obuhvaća široki raspon odgojnih ciljeva od poslušnosti, pristojnosti, poštivanja autoriteta do neograničene slobode izbora i nekritičkoga hvaljenja.

#### **4.1.1. Kontekst egzosustava i makrosustava u poticanju početnoga opismenjavanja**

Egzosustav čini okruženje koje indirektno utječe na djetetov razvoj, a dijete na njega nema utjecaj. S obzirom na angažiranost lokalne vlasti u Zagrebu je 2004.

godine započeo projekt *Čitajmo im od najranije dobi* u deset dječjih vrtića, a voditeljica je bila dr. sc. Ivanka Stričević. Cilj je bio upoznati odgojitelje i roditelje o važnosti ranoga čitanja i izboru kvalitetne literature za djecu. Primjer poticanja čitanja i čitačkih aktivnosti od ranoga djetinjstva lokalnih vlasti je i besplatno članstvo djece u narodnim knjižnicama. To su prihvatili gradovi Koprivnica, Karlovac, Sisak ovisno o svojim lokalnim mogućnostima. „Djeca koja imaju prebivalište u Gradu Zagrebu ili gradu Zaprešiću od rođenja do konca kalendarske godine u kojoj navršavaju 15 godina upisuju se besplatno isključivo u odjele za djecu i mlade“ (Pravila Knjižnica grada Zagreba, čl. 16).

U Hrvatskoj do 2012. godine nije postojala strategija razvoja kulture čitanja i pismenosti. Tada je pokrenuta inicijativa da se izradi strateški dokument koji će potaknuti razvoj kulture čitanja i omogućiti hrvatskom društvu da čita sa zadovoljstvom i razumijevanjem, time su se pokrenula događanja u makrosustavu na razini cjelokupne nacionalne kulture. Nacionalna strategija poticanja čitanja obuhvaća razdoblje od 2017. do 2022. godine čija je koordinatrica Maja Zrnčić, a njezina vizija glasi: „Hrvatsko društvo razumije ulogu čitanja u razvoju pojedinca i društva te specifičnosti čitanja u određenoj životnoj dobi, u skladu s tim konkretno djeluje i prihvaća odgovornost za poticanje čitanja i samo čitanja“ (Nacionalna strategija poticanja čitanja, 2017., str. 26). Jedna od mjera Nacionalne strategije je i program *Rođeni za čitanje* koji će se provoditi u suradnji s Ministarstvom zdravstva. Prvi je taj projekt u Hrvatskoj lokalno, prihvatio Grad Dubrovnik 2008. godine. Projekt pod nazivom *Rođeni za čitanje* pokrenula je prim. mr. sc. Marija Radonić na Pedijatrijskom odjelu Opće bolnice Dubrovnik. Program će na nacionalnoj razini poticati čitanje od najranije dobi i baviti se predškolskom djecom kao čitateljima. Glavni cilj programa je poučiti roditelje o važnosti čitanja naglas djeci od rođenja s namjerom da im čitanje prije svega postane užitak. Hrvatski umjetnici, književnici i autorski timovi izabrali su četiri cjelovite slikovnice za djecu od šest mjeseci do sedam godina koje su zadovoljavale posebno propisane kriterije za svaku dob djeteta. Time se skrenula pažnja i na kvalitetu slikovnica koje se djeci nude (Ministarstvo kulture i medija, 2020).

2013. godine započela je nacionalna kampanja *Čitaj mi!* I trajala je tri godine, do 2016. godine. „Organizirano je mnogo kreativnih i maštovitih događanja te su održana brojna predavanja za roditelje o važnosti čitanja djeci naglas i razvoju rane

pismenosti. Organizirane su izložbe kvalitetnih slikovnica na dječjim odjelima, čitanje priča za laku noć na lokalnim radiopostajama, čitanje priča u knjižnicama, gradonačelnici su čitali u knjižnicama i na gradskim trgovima, a na pojedinim dječjim odjelima bolnica otvoreni su kutići sa slikovnicama“ (Čunović i Stropnik, 2016, str.126). Postignuta je suradnja različitih stručnjaka: nakladnika, knjižničara, pedijatra, književnika, odgojitelja, logopeda i brojnih volontera. Istraživanja su pokazala da postoji pozitivna korelacija između čitačke pismenosti i nastavka školovanja, odnosno studiranja. Stupanj pismenosti utječe na kvalitetu rada, zapošljavanje, mobilnost i na cjelokupni gospodarski razvoj zemlje.

## **4.2. Unutarnji i vanjski čimbenici u razvoju govora i čitanja**

Čudina-Obradović (2014) razvoj sposobnosti govora te vještine čitanja i pisanja temelji na međusobnoj interakciji unutarnjih i vanjskih čimbenika.

### **4.2.1. Unutarnji čimbenici u razvoju govora i čitanja**

Unutarnji su biološki čimbenici – geni i neoštećene živčane strukture koje prenose podražaje. Biološki čimbenici najbolje se očituju kod nasljeđivanja disleksije. „Dokazana je jasna povezanost između nasljeđa i fonemske svjesnosti, što znači da naslijeđena odsutnost ili slabije razvijena fonemska svjesnost uzrokuje teškoće u početnom učenju čitanja, pa i disleksiju“ (Pennington i Olson, 2007; prema: Čudina-Obradović, 2014, str.29). Kognitivna neuroznanost koja se razvija u posljednjih desetak godina, pomoću neuroslikavanja daje nam uvid u kombinacije aktivnosti lijeve i desne hemisfere mozga prilikom čitanja. Za čitanje su važna četiri područja: tri su u lijevoj polutki i jedno u desnoj polutki mozga. „Istraživači govora, Francuz Broca i Nijemac Wernicke, utvrdili su još u 19. stoljeću da se živčane strukture odgovorne za govor nalaze u lijevoj moždanoj hemisferi“ (Čudina-Obradović, 2014, str.33). U procesu čitanja ulogu ima i aktivnost maloga mozga, pa se teškoće čitanja povezuju često sa motoričkim teškoćama - ravnotežom (Brookes i sur., 2010) i finom motorikom (Nicolson i sur., 2001). Najnovije spoznaje ovog znanstvenog područja veliku važnost ima u prevenciji govornih problema i kasnije teškoća vezanih za čitanje. Bruder i sur. (2011) dolaze do zaključka da će djeca sa smanjenom osjetljivosti na samoglasnike materinskoga jezika imati poteškoće u govoru i čitanju. Nasljedni čimbenici imaju najveći utjecaj na brzinu imenovanja, a najmanje određuju prepoznavanje riječi kod početnoga čitanja. Što su nasljedni

čimbenici slabije razvijeni, utjecaj okoline treba biti jači uz puno poticaja kako bi se prevladao deficit (Čudina-Obradović, 2014).

#### **4.2.2. Vanjski čimbenici u razvoju govora i čitanja**

Vanjski čimbenici važni za razvoj govora i čitanja odnose se na; obitelj - uredan prenatalni razvoj, materijalnu i socijalnu okolinu, stavove i vrijednosti društva, emocionalnu potporu obitelji, slučajni čimbenici kao što su specifične okolnosti i obilježja pojedinca, predškolsko i školsko podučavanje te pravopisna svojstva jezika. Istraživanja utjecaja okoline na razvoj živčanih struktura važnih za čitanje, svrstavaju te utjecaje u sedam skupina: 1. socio-ekonomski položaj obitelji, 2. obiteljski stavovi i vrijednosti, 3. poticajnost govorne okoline u obitelji, 4. poticajnost obitelji za razvoj pismenosti, 5. nenamjerno obiteljsko podučavanje pismenosti, 6. namjerno pripremanje za školu i 7. utjecaj vrtićkih/školskih programa i metoda poučavanja (Čudina-Obradović, 2014).

#### **4.3. Obitelj kao sastavnica govorne okoline važne za razvoj čitačkih vještina**

Obitelj je iznimno važan, a prema nekim istraživanjima i najvažniji prediktor razvoja dječjeg govora te time i čitačke vještine. Govor je temelj za razvoj čitačke vještine. Eriksonova psihosocijalna teorija naglašava važnost prve godine života i razvoj privrženosti djeteta koja nastaje u povoljnom okolinskom odnosu pravovremenog i primjerenog zadovoljenja djetetovih potreba nježnim i toplim tjelesnim kontaktima, tihim govorom i pjevanjem djetetu (Starčević i sur., 2004). Upravo takav odnos roditelja prema djetetu utječe na djetetovo kratkoročno pamćenje, održavanje pažnje, odgađanje potreba, smirenost te potrebu za priznanjem i nagradom. Emocionalna bliskost u obliku privrženosti roditelj/dijete polazna je točka u shemi razvoja čitačkih vještina koju prikazuje i Čudina-Obradović (2014). Rezultati istraživanja PIRLS-a u 2006. godini upućuju na sljedeće zaključke koje obitelj stavlja u centar djetetovog čitačkog uspjeha: roditelji su prvi, a možda i najvažniji izvor čitačke vještine i najbolje rezultate postigla su djeca iz obitelji u kojima su roditelji često i s radošću čitali, djeci je bilo dostupno obilje knjiga i igrala su se slovima i riječima u ranom djetinjstvu (Čudina-Obradović, 2014).

### 4.3.1. Socijalno-ekonomski položaj obitelji i govorna poticajnost

Današnja istraživanja koja se odnose na socijalno-ekonomski status (SEP) obitelji: materijalna primanja, obrazovni status roditelja, cjelovitost obitelji te opremljenost doma knjigama i poticajnim igračkama, upotpunjena su stavovima roditelja prema čitanju, navikama različitog čitanja i dolaženja do informacija, oblicima interakcija djece i roditelja te vremenu provedenom u komunikaciji s djecom. Kvalitetna i količinski primjerena govorna stimulacija u obitelji određuje djetetovu govornu i poslije čitačku uspješnost. „Niz je istraživanja pokazalo da je najkorisniji onaj govor roditelja koji odražava toplu zainteresiranost za dijete u ranim razdobljima, a postupno primjenjuje kombinaciju usmjeravanja i davanja sve veće slobode i samostalnosti. Takav će roditeljski govor najbolje osigurati razvoj djetetova govora, spoznajne i socijalne kompetencije s kojima dijete ulazi u prvi razred (Phillips i Lonigan, 2007; prema: Čudina-Obradović, 2014, str. 50).

Predškolski period treba biti zasićen s mnogo spontanog kvalitetnog govora djetetu i razgovora s djetetom u svakodnevnim situacijama. Poticanje na percepciju zvukova, glasova, šumova, aktivno čitanje koje uključuje dijete u razgovor o likovima i događajima, obostrano postavljenje pitanja, objašnjavanje, prepričavanje osnovni su elementi poticanja predškolske pismenosti u obitelji te razvoj i bogaćenje aktivnoga i pasivnoga rječnika. Pojedina istraživanja stupanj obrazovanja majke pozitivno povezuju s jezičnim sposobnostima djece (Cutting i Dunn, 1999; prema Zrinščak, Šimleša i Kuterovac Jagodić, 2014). Majke višeg obrazovnog statusa djeci više objašnjavaju i pojašnjavaju različite fenomene i stanja. Kvaliteta interakcije majke i djeteta utječe na spoznajni razvoj, a time i na govorni napredak. Istraživanja koja su proveli Bee i suradnici 1969. godine, pokazala su da majke srednje klase djeci daju više sugestija u vidu pitanja tijekom rješavanja određenih zadataka. Upotrebljavale su više riječi, duže rečenice, složeniju sintaksu te više pozitivno potkrepljivale dječje aktivnosti. Dijete iz niže klase odrasta u nestimulirajućoj, jezično siromašnoj sredini (Stančić i Ljubešić, 1994). Nadalje, Bernstein (1979) u svojim sociolingvističkim istraživanjima uviđa da niži sloj (nekvalificirani i polukvalificirani radnici, društveno rubne skupine) koristi ograničeni način izražavanja koji uključuje kratke, gramatički jednostavne i nedovršene rečenice. Česte su kratke naredbe, sintaksa je jednostavna uz dosta ponavljanja.



Budinski i Kolar Billege (2011) u svom istraživanju razina jezičnih predvještina djece na početku prvoga razreda, zaključile su da obrazovanje majke i oca ne utječe na pismenost učenika na početku školskog obrazovanja, kao što ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na to imaju li učenici stariju braću i sestre. Novija istraživanja sugeriraju da treba napustiti uopćeno mišljenje o siromaštvu i niskom obrazovanju kao prediktoru lošijeg govornog uspjeha, jer i unutar istog socijalno-ekonomskog sloja postoje razlike u govornim modelima koje djeca dobivaju. Dijete iz obitelji niže obrazovne razine može biti izloženo bogatoj govornoj interakciji, razgovoru i prepričavanju svakodnevnih događaja, osjećaja, razmjeni misli. U novijoj literaturi istražuju se i opisuju interakcijski stilovi odraslih i djece. „Proces interakcije, koji ponekad nazivamo „tonom“, „duhom“ ili atmosferom (grčki filozofi nazivali su ga ethos), odnosi se na kvalitetu razmjene među članovima obitelji: kako se odnose jedni prema drugima i kako se osjećaju“ (Jull, 2011, str. 33). Obiteljska bliskost i sinergija temelji se na međusobnim i osobnim dijalozima u kojima svaki član obitelji ravnopravno govori o sebi, svojim doživljajima, mislima i osjećajima s ciljem izgradnje i učvršćivanja odnosa, a odgovornost za kvalitetu tih odnosa je na odraslima. (Jull i Jensen, 2010). Poticajno djeluje usmjerenost roditelja na djetetov razvoj, razvoj samostalnosti i prihvaćanje dječje inicijative. „Niz je istraživanja pokazalo da je najkorisniji onaj govor roditelja koji odražava toplu zainteresiranost za dijete u ranim razdobljima, a postupno primjenjuje kombinaciju usmjeravanja i davanja sve veće slobode i samostalnosti. Takav će roditeljski govor najbolje osigurati razvoj djetetova govora, spoznajne i socijalne kompetencije s kojima dijete ulazi u prvi razred (Phillips i Lonigan, 2007; prema: Čudina-Obradović, 2014, str. 50).

Europska istraživanja pokazuju da majka u današnje vrijeme, u prosjeku s djetetom razgovara dvanaest minuta dnevno (Borbonus, 1997; prema Velički, 2009). Promjene sociokulturnih uvjeta života i težnja za materijalnom stabilnošću, emancipacija žena i želja za ravnopravnošću, stvorile su novu sliku žene kao majke, supruge i poslovne žene koja je intenzivno angažirana i izvan kruga svoje obitelji (Bergmann 2009; prema Jurčević Lozančić i Kunert, 2015). Velika profesionalna zauzetost i oca, i majke rezultira manjom količinom govornih poticaja koje dijete dobiva u roditeljskom domu, malo čitanja i uživanja u čitanju, malo vremena provedenih u zajedničkoj interakciji i igri. Na taj problem ukazuju američka

istraživanja 1997. godine u kojima su roditelji provodili 40% manje vremena s djecom nego trideset godina ranije (Benoit, 1997; prema Velički 2009). U porastu su govorni poremećaji koji nemaju medicinsku osnovu. U Europi, kao i u Hrvatskoj 20 – 25 % djece predškolske dobi ima jezično-govorne poteškoće (Europski dan logopedije, 6.3.2008; prema Velički, 2009). Mogli bismo zaključiti da socio-ekonomski položaj obitelji i mišljenje roditelja utječu na govornu poticajnost, a time i na početno opismenjavanje.

#### **4.3.2. Obiteljski stavovi, vrijednosti i roditeljska pedagoška filozofija**

„Za čitanje su motivirana i zainteresirana za knjigu predškolska djeca onih roditelja koji doživljavaju čitanje i provode čitačke aktivnosti kao oblik zabave“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 51). To je rezultat niza istraživanja provedenih pod vodstvom Sonenscheina i Bakera (Phillips i Lonigan, 2007; prema Čudina-Obradović, 2014). Djeca uživaju u zajedničkoj aktivnosti čitanja s roditeljima, a temeljna je i bliskost, vedar, ugodan i topao osjećaj povezanosti koji se razvija iz zajedničkih interesa. Tako motivirano dijete bit će spremno i za učenje prevođenja slova u glasove i obratno. Negativna iskustva roditelja vezana uz školu i teškoće u učenju čitanja mogu se prenijeti na dijete. Roditelji trebaju pokazati optimizam i pozitivnu vjeru u napredak svoga djeteta, odbacujući svoja iskustva i uznemirenost.

Na djetetov školski uspjeh utječe i roditeljsko shvaćanje vlastite uloge. Kolebanja su različita, od prekasnog uključivanja u djetetovu pripremu za školu do prestanka odgovornosti za školovanje i obrazovanje s polaskom djeteta u prvi razred škole. Stav da je to isključiva odgovornost škole kao obrazovne institucije, loše utječe na napredak djeteta, posebno na područje čitanja. Potpuno oprečni stav roditelja da moraju neprestano i snažno pomagati djetetu, bilo da je to zbog osobne nesigurnosti ili vrlo visokih kriterija, ima isti negativni utjecaj na djetetovu motivaciju za učenje, samostalnost i samopouzdanje. Istraživanja utjecaja majčine uključenosti u školski uspjeh pokazala su da postoji pozitivna korelacija uspjeha i majčine neposredne pomoći u školskim zadacima. Majčina potpora i osjetljivost u predškolskom razdoblju (Tiedeman i Feber, 1992) te podučavanje u obliku razgovora, čitanja priča, odgovaranja na pitanja značajni je prediktor djetetovog uspjeha u čitanju u prvom i drugom razredu. Međutim, neposredna pomoć majke nije korisna na duži rok, pokazala su domaća istraživanja, jer se s dobi djeteta smanjuje

školski uspjeh i majčina uključenost. (Bedeniković Lež, 2007; prema Čudina-Obradović, 2014). Majke nisu uspjele osamostaliti dijete za rad na zadacima, već su ih učinile ovisnima o njihovoj pomoći što je dovelo do gubitka motivacije jer djeca nisu mogla postići istu razinu rješavanja školskih zahtjeva.

Pedagoška filozofija roditelja određena je odgojnim vrijednostima i ciljevima te načinima kako ih roditelji tumače i postižu. Autoritativni roditeljski odgojni stil koji odiše emocionalnom toplinom, istinskom usmjerenošću i zainteresiranošću za dijete, poticanjem samostalnosti i prihvaćanjem dječje inicijative uz jasno određivanje granica, pravila i očekivanja, osim što pridonosi razvoju emocionalne ravnoteže i sigurnosti djece (Jull i Jensen, 2010), utječe i na govorni i čitački razvoj (Čudina-Obradović, 2014). U takvom obiteljskom ozračju potiče se dijalog, a ne monolog (Zrilić, 2005). Roditelj je spreman pomoći djetetu kada ono to od njega traži. Strogo, autokratsko roditeljstvo ili autoritarni stil odgoja svojim krutim pravilima, nedovoljnim prilagodbama djetetovim individualnim potrebama i ne poštivanjem njegova integriteta u kojem je glavni cilj poslušnost, umanjuje uspješnost u učenju čitanja (Čudina-Obradović, 2014; Jull i Jensen, 2010). Obiteljski stavovi, vrijednosti i roditeljska pedagoška filozofija, također su važan prediktor razvoja početnog opismenjavanja.

#### **4.3.3. Poticajnost obitelji za razvoj rane pismenosti – namjerna i nenamjerna priprema**

Opremljenost doma knjigama, časopisima, slikovnicama i ostalim priborom za čitanje i pisanje te njihova dostupnost i sloboda izbora i vremena, stimulirajuće će utjecati na uspjeh u govornom i čitačkom razvoju. Istraživanja PIRLS-a 2006. godine utvrdila su da broj knjiga i dječjih knjiga kod kuće utječe na školski uspjeh djeteta. Veća važnost ide u korist broja dječjih knjiga kod kuće u odnosu na broj drugih knjiga jer su učinci značajniji u svim europskim zemljama koje su sudjelovale u ispitivanju (Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse, 2011). Okružiti dijete pisanim materijalom u kojem će ono zajedno s roditeljem pronalaziti zanimljivosti, naučiti njima baratati i pronaći ih na polici u svakom trenutku kad to poželi. Sloboda izbora, samostalnost, samoinicijativnost i samopouzdanje najvažnije su sastavnice čitačke motivacije. „Na samu motivaciju za čitanje utječu kultura čitanja i okruženje za čitanje u kojem se čitatelj nalazi... Zapravo, kolege čitatelji,

kao što su roditelji, prijatelji i nastavnici, često mogu najviše pridonijeti čitalačkim navikama činjenicom da su oni uzori koji pokazuju kakvo zadovoljstvo čitanje može predstavljati“ (Sheldrick-Ross, Mckechnie i Rothbauer, 2005: prema Eurydice, 2011, str.115).

Čitanje različitih tekstova i upoznavanje različitih literarnih stilova bogate djetetov rječnik i jezični izričaj, te utječu na razumijevanje riječi, rečenica, teksta. Primjeri tekstova s kojima se dijete predškolske dobi (Blažić, 2013) treba susresti su bajke, priče, zagonetke, pjesme, sve te sadržaje može doživjeti i putem različitih medija – audio, video ili posjetom kazalištu. Upoznati dijete s knjižnicom u kojoj može posuditi knjige koje ga zanimaju i tako proširiti svoj interes. Riječi i njihovo značenje osnovni su elementi čitanja. Smisao riječi, razumijevanje onoga što se čita potiče znatiželju i motiviranost. Dekodiranje, odnosno zamjena glasa slovom je tehnika kojom postizemo razumijevanje. Stoga je djelatnost slušanja čitanja odraslog prethodnica djetetovog učenja čitanja. Čitanjem pjesmica u rimi, razgovaranjem o glasovima i slovima, uočavanjem početnog i zadnjeg glasa u riječi razvija se fonološka i fonemska osjetljivost. „Suprotno od uvriježenog mišljenja da će se čitačke vještine razviti najbolje u onim obiteljima u kojima roditelji sustavno i neposredno podučavaju djecu u uporabi slova i kodiranju i dekodiranju riječi, najnovija istraživanja pokazuju da obitelj koja potiče čitanje ima neka druga svojstva. To je obitelj u kojoj i sami roditelji u prvom redu cijene i vole knjigu i uživaju u njoj“ (Čudina-Obradović, 2014). U toplom obiteljskom ozračju čitaju pjesmice u rimi, šale se, smišljaju nove riječi i besmislene rime, izvrću rečenice, zajedno se vesele i zabavljaju. Uživanje u čitanju ugroženo je kada roditelji učenje čitanja shvaćaju kao obvezu i pri tome koriste stroge metode prisile i kontrole. Pripremanje za čitanje spontano, polako i svakodnevno traje od rođenja tijekom cijeloga predškolskoga perioda, a ne neposredno prije upisa u 1. razred škole.

#### **4.4. Vrtić kao sastavnica govorne okoline važne za razvoj čitačkih vještina**

Dječji vrtići javne su ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu. Predškolski odgoj obuhvaća programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima sukladno Zakonu (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/2013, čl.1). Odgojno-obrazovni rad obavlja se na hrvatskom jeziku i latiničnom pismu (isto, čl.

4). Odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi ostvaruje se na temelju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (isto, čl.15). Nacionalni kurikulum utvrđuje vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i sadržaje svih aktivnosti i programa, pristupe i načine rada s djecom rane i predškolske dobi, odgojno-obrazovne ciljeve po područjima razvoja djece i njihovim kompetencijama te vrednovanje (isto, čl. 15).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/2015) donesen u prosincu 2014. godine predstavlja osnovu oko koje se kreira odgojno-obrazovni proces i kurikulum svakog pojedinog vrtića. Jedno od načela kurikuluma je osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, stvoriti uvjete za što nesmetaniji i lakši prelazak djeteta iz jednog sustava (vrtića) u drugi (školu). „Suradnjom vrtića i škole - podrazumijeva zajedničko djelovanje svih sudionika koje je usmjereno na dijete i njegovu dobrobit, vodeći računa ponajprije o psihofizičkim osobinama djece, njihovim potrebama i mogućnostima, a u cilju cjelovitog razvoja, odgoja i obrazovanja djece“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 16). Nacionalni kurikulum naglašava razvoj kompetencija u ranoj dobi koje predstavljaju temelj napretka ostalih, s posebnom pažnjom na razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivne slike o sebi. Nova istraživanja pokazala su da su samoregulacija i samostalnost elementi koji ne spadaju u kognitivno područje, ali su presudni za pripremljenost djeteta za čitanje (Čudina-Obradović, 2014).

Jedna od osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje je komunikacija na materinskome jeziku. Dijete se osposobljava i potiče na verbalno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustva. Bilježenje može biti grafičkog ili bilo kojeg drugog oblika i okosnica je razvoja rane pismenosti. Poticanje komunikacije na materinskome jeziku razvija kod djeteta svijest o utjecaju jezika na druge te pozitivnu i društveno prihvatljivu uporabu tog istog jezika. Kako bi se to ostvarilo potrebno je stvoriti poticajno jezično okruženje koje će omogućiti djetetu različite socijalne interakcije (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, NN 5/2015).

Program predškole obavezan je za svu djecu u godini dana prije polaska u osnovnu školu (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 94/2013, čl. 23.a).

„Temelji cjeloživotnog obrazovanja polažu se u predškolskim ustanovama, a ne tek u osnovnoj školi, kako se to do sada uglavnom mislilo. Zbog toga bi predškolskim odgojem i obrazovanjem trebalo obuhvatiti svu djecu. Istraživanja su pokazala da se efekti ranog učenja osjećaju i multipliciraju u cijelom životu“ (Pastuović, 2012, str. 103). Usporedba rezultata istraživanja PIRLS-a provedena 2001. i 2006. godine dovela su do zaključka da bolji uspjeh postižu djeca koja su godinu ili dvije pohađala predškolsku ustanovu (Čudina-Obradović, 2014). Istraživanja provedena u Sloveniji pokazala su jasnu indikaciju da polaznje vrtića znatno povećava spremnost djeteta za čitanje, posebno djece roditelja nižeg obrazovnog statusa (Marjanović Umek i sur., 2008; prema Čudina-Obradović, 2014).

#### **4.4.1. Elementi okruženja za poticanje rane pismenosti**

Temelj stvaranja vrtićkog kurikuluma predstavljaju različite dimenzije okruženja vrtića. Okruženje mora biti poticajno i utjecati na cjelokupni razvoj djeteta: kognitivni, emocionalni, socijalni i tjelesni. Djeci se nude razvojno primjereni materijali, aktivnosti i stvaraju se situacije u kojima će dijete kao aktivni subjekt u procesu vlastitog odgoja i obrazovanja stvarati spoznaje, akomodirati i asimilirati nova znanja kroz samostalna istraživanja, igru i interakcije s drugom djecom i odraslima (Tankersley i sur., 2012). „Učenje je dinamičan i nepredvidiv proces koji ne možemo u potpunosti predvidjeti ni kontrolirati, nego uspostaviti pedagoške uvjete koji djeci omogućuju da sama generiraju za sebe značajno i smisleno znanje“ (Elliott, 1998; prema Slunjski, 2012).

Oblikovanje okruženja odnosi se na prostorni, vremenski i duševni, odnosno socijalno-emocionalni aspekt (Pavić Orešković i Tomić, 2018). Fizička ili materijalna dimenzija vrtićkog okruženja podrazumijeva dostupnost različitog pisanog materijala; slikovnica, stripova, dječjih enciklopedija, časopisa. U prostoru sobe dnevnog boravka, garderobe, hodnika, ulaza u vrtić nalaze se različiti pisani mediji i bilješke dječjih aktivnosti, izjava, misli i poruka. Bilježenje može biti kombinirano različitim grafičkim reprezentacijama, a potiče dijete da se dosjeća, prepričava i opisuje (Čudina-Obradović, 2014; Slunjski, 2012). Kvaliteta ove dimenzije očituje se kao količina, kvaliteta i stalna dostupnost različitog materijala kojima dijete samostalno bilježi svoje ideje, misli i istraživanja. Stvaranjem

„poticajnog jezičnog okruženja“ izbjegava se izravno poučavanje slovima, a potiče se motivacija djece za pisanjem i usvajanjem slova (Slunjski, 2011, str.126).

Socio-emocionalna dimenzija, tj. socijalno okruženje stvara se odnosima s odgojiteljem i drugom djecom. „Djeca istražuju i uče vođena svojom urođenom znatiželjom i potrebom da razumiju svijet oko sebe, pri čemu značajnu ulogu ima komunikacija i suradnja s drugom djecom“ (Slunjski, 2011, str. 121). Druženja djece različite dobi i kompetencija ima višestruko pozitivnu ulogu jer u tim interakcijama odgovarajućom podrškom starijeg kompetentnijeg djeteta mlađem djetetu pomaže prijeći iz potencijalne razine u aktualnu, proksimalnu fazu, tzv. zonu sljedećeg razvoja. Djeca jedna druge korigiraju, poučavaju, ohrabruju i dopunjuju. Dječji psiholog Lav Vygotsky razvio je teoriju u kojoj svoja znanja djeca sukonstruiraju s drugom djecom i odraslima, odnosno uče kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim – obično s roditeljima ili učiteljem, katkad s braćom i sestrama ili vršnjacima. (Slunjski 2008, 2011, 2012; Vasta, 1998). Vygotsky nadalje naglašava važnost govornih interakcija kojima se djetetu prenosi znanje i /ili mu se daju upute kojima dijete prilagođava svoje ponašanje (Vasta, 1998). Autorica Ljubetić govori o transakcijsko-transformacijskom modelu učenja u okruženju. Dijete stvara osobnu strategiju učenja na temelju doživljaja i razumijevanja svijeta oko sebe. „Model učenja koji u prvi plan stavlja dijete kao graditelja vlastita znanja u interakciji s drugima u svom okruženju, smatrajući dijete „agentom svog vlastitog učenja“ (Ljubetić, 2012, str. 63).

Važna sastavnica podržavajućeg okruženja za poticanje rane pismenosti je vrijeme. Pojedine pedagoške koncepcije – Montessori, Agazzi, Head Start i Waldorf, u određeno doba dana okupljaju djecu u krug ili oko odgojitelja kako bi ostvarile zajedničko druženje bilo da se radi o jutarnjem pozdravu, slušanju priče ili slobodnom razgovoru i izmjeni iskustava. Takvo okupljanje predstavlja svakodnevni ritual, a rituali kod djece stvaraju osjećaj sigurnosti. „Vrijeme kruga“ daje priliku svakom djetetu da zadovolji potrebu za izražavanjem i prihvaćanjem, uče komunicirati na prihvatljiv način i slušati druge (Peti-Stantić i Velički, 2009, str.12). Elementi okruženja za poticanje rane pismenosti u predškolskim ustanovama imaju primarnu ulogu. Tako je moguće u vrtićkim prostorima pronaći metodičke artefakte kojima se omogućuje razvoj jezičnih predvještina, slikovnice i dječje časopise.

Dostupnost svih navedenih materijala omogućuje odgojitelju dobru metodičku artikulaciju.

#### **4.4.2. Uloga odgojitelja u poticanju rane pismenosti**

„Razvoj rane pismenosti djece u velikoj mjeri određuje način na koji odgojitelj promatra, tumači i razumije njihove autentične aktivnosti. Razina razumijevanja djece temelj je na kojemu odgojitelj oblikuje svoje odgojno-obrazovne intervencije u području poticanja rane pismenosti“ (Slunjski, 2011, str. 127). Slunjski nadalje navodi da razumijevanje i način interpretacije vrijednosti pojedinih aktivnosti koje potiču ranu pismenost kod djece, određuju koje od njih će odgojitelj potkrepljivati, ohrabrivati i poticati. Time utječu na kvalitetu i intenzitet daljnjeg razvoja pismenosti jer će djeca nastaviti upravo one aktivnosti koje odgojitelj cijeni i potkrepljuje. Znanje i osviještenost odgojitelja „gdje je početak rane pismenosti djeteta i što sve taj proces uključuje“, jedan je od ključnih elemenata koji određuje njegovu ulogu (Slunjski, 2011, str.125).

Istraživanje Vladimire Velički 2009. godine upućuje na pomak u obrazovanju novih odgojitelja i poznavanje novih znanstvenih istraživanja vezanih uz područje govora. Odgojitelji svojim primjerom čestoga čitanja kojim dolaze do potrebnih informacija ili naprosto uživaju u pisanoj riječi predstavljaju djeci model koji oponašaju. U prvih sedam godina djeteta je posebno sklono oponašanju uzora koji utječe na ponašanje više od bilo koje metode odgoja. Dijete zato mora biti u blizini svoga uzora (Prekop, 2008; prema Velički, 2009). S obzirom na današnji odnos vremena provedenog u vrtiću i kod kuće, odgojitelj ima značajnu ulogu kao središnji govorni uzor. Odgojitelj je osoba s kojom dijete provede većinu svoga vremena i s kojim najviše komunicira. Analiza vlastitog govora, govorno-jezičnih i književno-umjetničkih sadržaja kojima djecu okružuje treba biti u fokusu odgojiteljevog čestog propitivanja i promišljanja (Miljak, 1984, Peti-Stantić i Velički, 2009, Velički, 2009). Govor odgojitelja mora biti upućen djetetu, bilo da komunicira individualno, u manjoj grupi ili se obraća cijeloj skupini. U toj komunikaciji uputno je da se odgojitelj prostorno spusti na razinu djeteta kako bi dijete iskusilo direktnu komunikaciju „licem u lice“ te obratilo pozornost i na neverbalne znakove prisutne u verbalnoj komunikaciji (Miljak, 1984). Poticanjem djece na prepričavanje priče ili slikovnice, postavljajući pitanja, objašnjavanjem značenja pojedinih riječi i slova, odgojitelj daje potporu djetetu da samo odgonetne značenje pisanoga teksta.



Postupno se izgrađuje djetetovo samopouzdanje i pozitivna slika o sebi kao osobi koja može i želi postati čitatelj i raduje se pročitanom sadržaju (Čudina-Obradović, 2014).

Autorice Peti-Stantić i Velički (2009, str. 10) smatraju da djeci treba dati „dovoljno prostora za govor“ u smislu slobode, prihvaćenosti voljenosti i pozitivnog potkrepljenja, pozornost odgojitelja i njegovo strpljivo slušanje djeteta, ali i „mjesta tišine“ u kojima će dijete moći biti samo sa svojim mislima i maštom. Prema Velički (2009) dijete mora imati mogućnost govora i izražavanja u paru, malim skupinama ili pred cijelom skupinom. Imati priliku biti uočeno te slobodno i bez straha i srama izreći svoje osjećaje, misli, doživljaje. U zaključku svog istraživanja Velički (2009, str. 91) nadalje navodi: „Budući da suvremene koncepcije predškolskoga odgoja u sebi uključuju samostalno dječje izabiranje sadržaja i aktivnosti, smatramo da je upravo iz tog razloga itekako potrebno okupljanje djece u jednom dijelu dana, kako bi se razvio osjećaj pripadnosti skupini, riješili konflikti, podijelili osjećaji, misli i ideje“ Odgojitelj je, ipak kreator onoga što će se raditi i događati u skupini, jer samostalno odabiranje sadržaja odnosi se na sadržaj koji je ponuđen djetetu. Taj sadržaj pažljivo i promišljeno odabran je od strane odgojitelja. Odgojitelji u svom radu na stručno metodičkoj razini djecu upoznaju s različitim tekstovima: pričama, pjesmicama, zagonetkama, basnama i bajkama, tako potiču dječju kreativnost u jeziku, bogate djetetov govorni rječnik, proširuju rečenice (Velički, 2009).

Raznim igrama i aktivnostima rimom, slogovima, prepoznavanjem glasova u riječi, rastavljanjem i sastavljanjem riječi na glasove, djeluje se na fonološku i fonemsku svjesnost. Sustavno poučavanje čitanja, uspoređivanje djece, naglašavanje i ispravljanje pogrešaka ne predstavljaju pravi pristup osposobljavanja djeteta za vještine čitanja i pisanja jer kod djece stvaraju otpor, strah, odbojnost i gubitak motivacije. Odgojitelji nisu kvalificirani podučavatelji čitanja, ali ono što bi trebali opaziti je razvijenost djetetove fonemske svjesnosti. Obveza je upozoriti roditelje na moguće probleme i uputiti ih na različite igre i aktivnosti kojima će poticati razvoj fonološke i fonemske osjetljivosti. Brzina imenovanja predmeta na slikama i teže zapamćivanje ukazuju na rizičnost uspostavljanja tečnosti čitanja, što odgojitelja obvezuje da se posavjetuje s psihologom, defektologom ili logopedom koji će na vrijeme pomoći djetetu (Čudina-Obradović, 2014). Iz svega navedenoga i izdvojenoga iz znanstvene literature moguće je zaključiti da je uloga odgojitelja iznimno značajna u poticanju rane pismenosti.

## 5. RAZLIČITI OBLICI PREPOZNAVANJA STRUKTURE GOVORA

Fonemska svjesnost predstavlja temelj dobrog čitačkog razvoja u pismima temeljenima na abecednom načelu. Čitanje predstavlja dešifriranje, prevođenje slova u glasove, a pisanje obratni postupak, šifriranje glasova u slova. Da bi dijete sve to bilo u mogućnosti usvojiti i naučiti, mora uočiti i prepoznati sve glasove u riječi, rastaviti riječ na glasove – glasovna analiza i sastaviti glasove u riječ – glasovna sinteza.

Prema Čudini-Obradović (2014), američka znanstvenica Isabelle Liberman 1973. godine prva uočava važnost fonemske svjesnosti u učenju čitanja. Tek u novije vrijeme fonemska svjesnost počela se razlikovati od fonološke osjetljivosti i fonološke svjesnosti. Fonološka osjetljivost kao oblik prepoznavanja strukture govora obuhvaća: fonemsku osjetljivost, fonemsku svjesnost, fonološku svjesnost, percepciju govora, kratkoročno pamćenje i brzinu imenovanja. „Između 5. i 7. godine djeca najprije razvijaju osjetljivost, „osjećaju“ da govor ima strukturu, da se rečenice sastoje od riječi, da se rečenice tvore prema nekim gramatičkim pravilima te da se riječi sastoje od slogova, a slogovi od glasova (fonološka osjetljivost)“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 114). Djetetovo nesvjesno baratanje rečenicama, dijelovima rečenice, dijelovima riječi: slogovima, početkom i završetkom odnosi se na fonološku osjetljivost. Fonemska osjetljivost podrazumijeva djetetovo nesvjesno prepoznavanje glasova u riječi. Fonološka svjesnost javlja se prije fonemske svjesnosti. Razvija se i prije 5. godine života kroz aktivnosti pričanja priča, slušanja i učenja pjesmica u rimi, prilikom razgovora s roditeljima i odgojiteljima tijekom cijelog predškolskog razdoblja. Oblici fonološke svjesnosti su prepoznavanje, stvaranje i smišljanje rime, prepoznavanje ne postojanja rime, sinteza slogova u riječ, analiza riječi (dvosložnih i višesložnih) na slogove (Čudina-Obradović, 2014). Predškolsko dijete može prepoznati koliko riječi sadrži pojedina rečenica, gdje počinje i završava svaka riječ, broj slogova u riječi, a to najbolje dijete može usvojiti kada brojanje pratimo pljeskom. Ove vještine bazične su za fonemsku svjesnost i kasnije za ovladavanje čitanjem i pisanjem (Apel i Masterson, 2004).

Autori Bežen, Budinski i Kolar Billege 2012. godine osmislili su instrument za procjenu fonološke svjesnosti na početku prvoga razreda osnovne škole koji sadrži dvije skupine zadataka. U prvoj skupini zadataka dijete treba znati odrediti granice

riječi u rečenici, odrediti slogove u riječi, prepoznati prvi fonem u riječi te napraviti analizu i sintezu glasova u riječi. Druga skupina sadrži zadatke brisanja, prepoznavanja, dodavanja i umetanja fonema/glasova (Budinski, 2019). Kada dijete govori, ne razmišlja o glasovima, niti o izgledu riječi, kada počinje čitati i pisati počinje razmišljati o jeziku. Početci učenja čitanja i pisanja zahtijevaju jasno uočavanje i prepoznavanje glasova u riječi – fonemsku svjesnost. Dijete svjesno razmišlja o strukturi riječi i može je mijenjati ispuštanjem, dodavanjem, zamjenom i preokretanjem glasova. O fonemskoj svjesnosti ovisi analiza riječi na glasove, a fonemska je svjesnost u manjoj mjeri pod utjecajem nasljeđa. Percepcija govora važna je za fonemsku svjesnost, jer dijete mora ispravno čuti riječ, njezinu cjelinu i segmentaciju. Brzina imenovanja podrazumijeva brzo dosjećanje imena predmeta, oblika, simbola koje je pohranjeno u kratkoročnom i dugoročnom pamćenju. Brzina dosjećanja potrebnog elementa iz pamćenja vezana je uz brzinu dosjećanja glasa koji odgovara određenom slovu koje dijete čita. O brzini imenovanja ovisi sinteza glasova u riječ i razumijevanje cjeline riječi, a veliku važnost ima kod postizanja glatkog čitanja (do kraja 3. razreda). Utjecaj nasljeđa najviše određuje brzinu imenovanja u početnom, ali i u kasnijem napredovanju u čitanju. Kratkoročno, dijete u pamćenju zadržava glas kojeg je pridružio pročitanoj slovu i povezuje ga sa sljedećim glasom koji je označen sljedećim slovom.

### **5.1. Fonemska svjesnost**

Fonemska svjesnost zreliji je stupanj fonološke osjetljivosti i bazični prediktor vještine čitanja. Veliku važnost ima u početnoj fazi čitanja. U jezicima jasnoga pravopisa, među kojima je i hrvatski jezik, dekodiranje se usvaja i razvija brzo jer je velika dosljednost abecednoga načela. Do kraja 1. razreda fonemska svjesnost gubi na važnosti. „Fonemska se svjesnost pokazuje u mogućnosti djeteta da odgovori na zadatke prepoznavanja glasova u riječi, a što je ona razvijenija, to teže zadatke će dijete moći samostalno riješiti“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 120). Autori Armbruster i sur. (2010), nadalje navodi Čudina-Obradović, u fonemsku svjesnost ubrajaju vještine: prepoznavanje jednoga glasa u riječi, prepoznavanje istoga glasa u dvije ili nekoliko riječi, prepoznavanje glasa koji ne pripada u niz, sastavljanje glasova u riječ, rastavljanje riječi na glasove, izostavljanje i zamjena glasova. Djeca najprije osvještavaju prvi fonem u riječi, tek onda druge, a analiza prethodi sintezi (Kuvač, 2007b). Sinteza glasova zahtjeva manju kognitivnu

aktivnost u odnosu na zamjenu i premetanje glasova koji zahtijevaju najsloženiju kognitivnu aktivnost. Autorica Pufpaff (2009) izradila je tablicu sa zadacima fonemske svjesnosti koja može biti korištena i u vrtiću. Dijete koje ne može riješiti prva četiri zadatka: sintezu glasova, prepoznavanje prvog i zadnjeg glasa te lociranje glasa, moglo bi imati problema u učenju čitanja. Važno je percipirati takvu djecu i dodatno s njima raditi na jačanju fonemske svjesnosti. Istraživanja u Hrvatskoj (Čudina-Obradović, 1999; Kolić-Vehovec, 1994, 2003; prema Čudina-Obradović, 2014) pokazuju vjerojatnost da će prva četiri zadatka biti prejednostavno za našu djecu na početku prvoga razreda, a izostavljanje prvog, srednjeg ili zadnjeg glasa u riječi, zamjena i premetanje glasova čine se preteški. Fonemska svjesnost i abecedno načelo trebaju se podučavati zajedno u interakciji, istodobno se uče prepoznavanje glasova u riječi i slova koja predstavljaju te glasove. Moderna istraživanja neurooslikavanjem (Blomert, 2010; prema Čudina-Obradović, 2014), potvrđuju upravo tu tezu istodobnog usvajanja/učenja slova i glasa. Rješavanje različitih radnih listova i igre slovaricama učinkovite su u stvaranju složenih reprezentacija slovo/glas. Dijete u mislima, unutarnjim govorom izgovara riječ prikazanu slikom i prvi glas vizualno povezuje sa slovom. Rezultati istraživanja autorice Castles i sur. (2009, 2011) pokazuju da značajan razvoj fonemske svjesnosti započinje učenjem slova (Čudina-Obradović, 2014).

Novija istraživanja, također dovode u pozitivnu vezu razne ritmičke i glazbene aktivnosti, kao što su brojalice, pjesmice te slušne aktivnosti s poticanjem fonološke svjesnosti (Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013). Autorica Jurkić Sviben nadalje navodi da su dokazane veze između glazbe i zvukovne artikulacije i glasovne analize i sinteze (Gromko, 2005) te ritmičkih vještina i glazbenog učenja s fonološkom svjesnosti djece predškolske dobi (Moritz i sur, 2012). Tamara Jurkić Sviben osmislila je i uglazbila pjesmice od nekoliko strofa za svaki glas/slovo. „Tekst pjesme je zasićen glasom koji se uči i sadržajno prati motivacijsku priču koju učiteljica čita na samom početku sata. Prva ili zadnja strofa opisuju grafički izgled slova“ (Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013, str. 6). U svom istraživanju učinkovitosti pjesmica na fonemsku osviještenost, došla je do rezultata koji su pokazali bolju uspješnost u pojedinim fonemskim aktivnostima i vježbama onih učenika koji su bili izloženi tom glazbenom izričaju (Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013).

## 5.2. Aktivnosti za posredovanje stjecanja rane pismenosti

Igra je dječja osnovna, prirodna i najdraža aktivnost. Putem igre djeca stječu iskustva, vještine, sposobnosti, spoznaje o sebi i svijetu oko sebe. Igra može biti spontana ili vođena s određenim odgojno-obrazovnim ciljem, no bazirana je na slobodi. „Spoj igre, kao prirodne dječje djelatnosti, i jezika, kao jednog od osnovnih sredstava sporazumijevanja u svijetu, omogućuje neopterećeno učenje i ovladavanje društvenim, pa onda i jezičnim ulogama“ (Peti-Stantić i Velički, 2009, str.6). Dijete je istraživač koji „uči čineći“, stoga je osobitost njegove igre korištenje svih osjetila (taktilnih, vizualnih, auditivnih, olfaktivnih i gustativnih) i cijelog tijela za spoznavanje svijeta koji ga okružuje – kinestetičko učenje (Ljubetić, 2012).

Čudina-Obradović (2004) navodi aktivnosti kojima u predškolskom razdoblju potičemo razvoj sluha i slušne diferencijacije, glasovne/fonemske osjetljivosti te razvoj i razumijevanje govora. Aktivnosti kojima okolina posreduje poticanje razvoja sluha i fonemske osjetljivosti su: igre zvukovima, igre rimom (čitanje i ponavljanje pjesmica u rimi), pronalaženje prvoga i posljednjega glasa u riječi, igre riječima.

Aktivnosti za razvoj govora i razumijevanje smisla: razgovor za stolom, u šetnji, pri zajedničkom gledanju TV-a, govorne dramatizacije, pričanje priče, opisivanje vlastitih događaja i doživljaja, čitanje slikovnice bez riječi, pisanje priče po diktatu djeteta, zajedničko čitanje slikovnica (okretanje stranica, slijeđenje teksta prstom), dijaloško čitanje slikovnice, igre „uloga“ (trgovine, tržnice, pošte – korištenje natpisa), prepoznavanje natpisa i slova u okruženju, dječje glumljenje čitanja i pisanja.

Aktivnosti razvoja fonološke svjesnosti, uspostavljanje veze glas-slovo: razgledavanje abecednih knjiga, igre pokretnim slovima, povezivanje glasa i slova (glasovno-slovne kartice), vlastito potpisivanje na uratke, podržavanje stvaranja pisanih poruka, podržavanje uočavanja oblika riječi i početnog i posljednjeg slova.

Peti-Stantić i Velički (2009) predlažu igre kojima posredujemo razvoju jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja i pisanja s ciljem: razvoja koncentracije i slušne osviještenosti, aktivnog slušanja, izgovora pojedinih glasova, bogaćenja rječnika, postavljanja pitanja i oblikovanja odgovora, uočavanja i imenovanja suprotnosti, kontrole intonacije govora s obzirom na emocije koje se izražavaju,

poticanje neverbalnog izražavanja, povezivanja pokreta i govora, razvijanja mašte i zamišljanja, međusobne suradnje, povezivanja slike i riječi, izricanja uputa, slušno primanje obavijesti, predstavljanje, argumentacija, prenošenje usmene obavijesti u pisani oblik.

Blažić (2013) navodi da Kurikul za vrtiće kao nacionalni dokument u Sloveniji sadrži primjere jezičnih djelatnosti koje su istovjetne već nabrojenim aktivnostima uz odlazak na kazališne predstve – igrane i lutkarske, gledanje filmskih predstava i crtanih filmova te posjet knjižnici. Upravo te aktivnosti prikazuje i Visinko (2014) kao važne za predčitačke vještine. „Sudjelovanje u aktivnostima nakon poslušane/pročitane priče: uz prepričavanje, dramatiziranje, igranje uloga, crtanje, prikazivanje osjećaja i nastajanja likova pantomimom, gledanje animiranih i lutkarskih filmova i predstava nastalih na predlošku priča i pjesama, slušanje uglazbljene priče i pjesme“ (Visinko, 2014, str. 119).

Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (NN 10/2019) predlaže neke postupke razvoja početnog opismenjavanja: poticati i provoditi aktivnosti predvježba za pisanje formalnih slova, prikazivanje slova pokretima ruke ili tijela, izrađivanje modela slova od različitih materijala (papir, tijesto, glina, folija, žica, špaga...), opisivanje izgleda slova.

### **5.3. Jezične kompetencije djece na početku primarnoga obrazovanja**

Tijekom predškolskoga razdoblja važno je potaknuti cjeloviti dječji razvoj, potaknuti znatiželju i istraživački duh za svijet koji ga okružuje: društvo, prirodu i kulturu. Dijete treba biti izloženo različitim iskustvima i pripremljeno za stvarne životne situacije. Na početku školovanja djeca se susreću sa sustavnim učenjem i poučavanjem. Usmjerenost pažnje na određeni zadatak koji treba dovesti do kraja, sjediti neko vrijeme na jednom mjestu, pratiti upute i biti sposobno odgovarajuće reagirati na njih, nositi se s frustracijama i negativnim osjećajima, prilagoditi se novoj okolini, sve to predstavlja dio djetetovih socijalnih i emocionalnih sposobnosti kojima treba ovladati prije početka školovanja (Petljak Jakunić i Rukljač, 2010). Isti autori navode što sve priprema za školu obuhvaća: vježbanje hotimične pažnje, razvijanje sposobnosti opažanja i promatranja uz poticanje na pričanje i opisivanje svega što vide, vježbe koncentracije kod rješavanja raznih zadataka i svakodnevnih

aktivnosti, stvaranje pozitivne slike o sebi, stvaranje radnih i kulturno – higijenskih navika.

Čudina-Obradović (2014) smatra da je zrelost mišljenja puno važnija za postizanje uspjeha u školi, nego znanje slova i brojeva. Nadalje ista autorica, kao i prethodni autori Petljak Jakunić i Rukljač, govori o socijalno-emocionalnoj regulaciji: usmjeravanje i zadržavanje pozornosti, radno pamćenje i inhibicija reakcije, samostalnost, autonomija i nezavisnost, kao temeljem s kojim dijete ulazi u primarno obrazovanje. „Sve su te mogućnosti potrebne djetetu da bi moglo pratiti nastavu i izvršavati zadatke te se pokazalo da dobro razvijena samoregulacija ima značajan utjecaj na uspješnost u čitanju i na školski uspjeh“ (McClelland i sur., 2007; prema Čudina-Obradović, 2014, str. 59).

Predčitačke i prepisačke vještine temeljene na kompetencijama koje propisuje Nastavni plan i program za osnovnu školu (NN 102/2006) su: izražavanje djeteta punim i smislenim rečenicama, prepoznavanje riječi kao cjeline, razlikovanje glasova, brojanje glasova u riječi, sinteza glasova u riječ, uočavanje smjera pisanja, pravilno držanje olovke, pravilno bojanje pazeći na rubove, prepoznavanje slova po obliku, korespondencija između glasa i slova (Petljak Jakunić i Rukljač, 2010). Bežen i Reberski (2014) uz prethodno nabrojane kompetencije, navode kao pripremu za početno čitanje i pisanje još: globalno čitanje i zapamćivanje slike riječi, otkrivanje smisla pročitanih riječi i rečenica, stvaranje rima na zadani poticaj, rastavljanje rečenica na riječi, slušanje sugovornika, oblikovanje pitanja i odgovora, prepoznavanje različitih vrsta tekstova.

Bakota (2013) u svom članku navodi neka očekivana učenička postignuća vezana uz područje jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na kraju pojedinih školskih ciklusa koja se počinju usvajati još u predškolskom periodu: primjenjivanje osnovnih pravila govorenja kao što je čekanje na red i neupadanje u riječ dok drugi govori, predstavljanje sebe i drugih koristeći se opisom konkretnih osobina, govorni bonton – prilagodba komunikacije općeprihvaćenim normama zajednice. Čudina-Obradović (2004) upotpunjuje gore navedene kompetencije još nekim: sposobnost fokusiranja na vidne detalje, znanje kako se drži knjiga, kako se okreću stranice, praćenje smjera pisma s lijeva na desno i odozgo prema dolje. Sve te kompetencije podržane su i u Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (NN

10/2019) koji je stupio na snagu u siječnju 2019. godine gdje su detaljno razrađeni ishodi svih jezičnih djelatnosti. Sadržaj, zadaci i ishodi u početnom dijelu nastave hrvatskoga jezika prvoga razreda preklapaju se s kompetencijama koje se razvijaju u predškolskoj pripremi za školu u vrtiću. Upravo taj dio autorice Budinski i Kolar Billege (2011) nazivaju „prostorom dodira jezičnih predvještina i formalne školske pouke“.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (NN 102/2006) propisuje da nastavni predmet Hrvatski jezik sadržaj područja početnog čitanja i pisanja provodi samo u prvom razredu (Kolar Billege, 2020). Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik (NN 10/2019) taj sadržaj raspoređuje u više ciklusa tijekom prvog i drugog razreda, čime se produžuje vrijeme potrebno za prijenos sadržaja (Budinski, 2016). „Poučavanje u početnome čitanju i pisanju, utemeljeno na predčitačkim vještinama, počinje u prvome razredu osnovne škole, a automatizirano se čitanje i pisanje postiže uglavnom do kraja trećega razreda“ (Budinski, 2016, str. 29). Stoga je jasan stav hrvatskoga metodičara Stjepka Težaka kojeg izražava u svojoj knjizi, da za učenje čitanja i pisanja ima vremena i da dijete te vještine brzo svladava u školi. Citira C. Washburna (1953) „Nikakvo zlo nije ako (dijete) nije počelo čitati do osam ili više godina. Kada je mentalno zrelo i ima potrebnu podlogu prema iskustvu, ono uči brzo, voli čitati i uskoro nadoknađuje svoj zastoj. Šteta nastaje od forsiranja preranog čitanja. Dijete je tada destimulirano, dobiva osjećaj inferiornosti, ne voli čitanje i školu. Ono ne može nikada potpuno prevladati ovaj hendikep“ (Težak, 1996, str. 66). Neuspješno predškolsko čitanje može dovesti do gubitka samopouzdanja i motivacije, a ti razlozi temelj su propisa u nekim državama (Austrija, Finska, Turska) prema kojima nije dozvoljeno sustavno poučavati djecu čitanju prije škole. U našem školskom sustavu to nije jasno definirano, ali naš jezik sličan je po kriteriju pravopisne jasnoće, odnosno dosljednosti slovo-glas upravo njemačkom, finskom i turskom jeziku. Neka djeca sama će spontano tražiti korespondenciju glasova i slova, upravo zbog manjeg broja znakova koji predstavljaju slova (26 – 32) u našem jeziku (Čudina-Obradović, 2014). Takav interes djeteta podržavamo, ali bez dodatnog pritiska kojim bi ga demotivirali.

Istraživanja su pokazala da se početna prednost ranog čitanja gubi do trećeg razreda. Djeca koja dobro čitaju gube motivaciju nakon drugog razreda, a posebno kasnije u doba adolescencije. Početni uspjeh u čitanju nije presudan za stvaranje



strastvenog čitača i ljubavi prema čitanju (Čudina-Obradović, 2014). Individualne razlike među djecom s obzirom na kompetencije rane pismenosti i njihovo detektiranje na samom početku školovanja, polazište su učiteljima za „diferencirani metodički pristup razvoju čitačke pismenosti, odnosno personalizirani metodički instrumentarij“ (Budinski, 2019, str. 26). Jezične kompetencije djece na početku primarnoga obrazovanja potrebno je poznavati kako bismo imali pregled u kolikoj mjeri učenici imaju razvijene elemente fonološke svjesnosti. Ti pokazatelji potrebni su (Budinski, 2019) kako bi se učitelj pripremio za razvoj čitačke pismenosti.

## **6. ISTRAŽIVANJE MIŠLJENJA RODITELJA I ODGOJITELJA O VAŽNOSTI POČETNOGA OPISMENJAVANJA U PREDŠKOLSKOJ DOBI**

### **6.1. Cilj istraživanja**

Cilj je istraživanja ispitati mišljenje roditelja i odgojitelja o važnosti razvoja predčitačkih vještina u predškolskoj dobi.

### **6.2. Problemi istraživanja**

Temeljem osnovnog cilja istraživanja postavljeni su sljedeći specifični istraživački problemi i pripadajuće hipoteze.

Problemi istraživanja:

P1.- Provjeriti postoji li povezanost u mišljenjima roditelja o potrebi učenja čitanja i pisanja prije polaska djece u 1. razred s obzirom na njihovo obrazovanje i broj djece u obitelji koja već pohađaju školu.

P2.- Ispitati mišljenje odgojitelja o potrebi provođenja aktivnosti vezanih za razvoj predčitačkih vještina prije polaska djece u 1. razred.

P3.- Ispitati mišljenje odgojitelja o potrebi učenja čitanja i pisanja prije polaska djece u 1. razred.

H1.a Visokoobrazovani roditelji u većoj mjeri očekuju da djeca nauče čitati i pisati prije polaska u 1. razred

H1.b Roditelji koji imaju stariju djecu u školi u većoj mjeri misle da je potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u školu.

H2. Odgojitelji misle da je važno provoditi aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina prije polaska djece u 1. razred.

H3. Odgojitelji misle da nije potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u 1. razred.

### 6.3. Metodologija istraživanja

#### 6.3.1. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali roditelji djece vrtićke dobi te odgojitelji s područja Republike Hrvatske. Ukupno je u istraživanju sudjelovalo N = 119 roditelja i N = 203 odgojitelja. U Tablici 1. i 2. nalaze se obilježja uzorka roditelja i odgojitelja ovoga istraživanja.

Tablica 1. Obilježja uzorka roditelja

VARIJABLA	RAZINA VARIJABLE	FREKVENCIJA	POSTOTAK
Spol	Žensko	115	96,6 %
	Muško	4	3,4 %
Dob	20 – 30 godina	14	11,8 %
	31 – 40 godina	74	62,2 %
	41 – 50 godina	31	26,1 %
Obrazovanje	SSS	22	18,5 %
	VŠS	22	18,5 %
	VSS	64	53,8 %
	magisterij / doktorat znanosti	11	9,2 %
Broj djece u obitelji	Jedno	26	21,8 %
	Dvoje	63	52,9 %
	Troje	26	21,8 %
	Četvero	3	2,5 %
	Petero	0	0,0 %
	Šestero	0	0,0 %
	Više od šestero	1	0,8 %
Broj djece u školi	Nula	67	56,3 %
	Jedno	40	33,6 %
	Dvoje	10	8,4 %
	Troje	1	0,8 %
	Četvero	0	0,0 %

	Petero	0	0,0 %
	Više od 6	1	0,8 %
Županija u kojoj je vrtić	Zagrebačka	2	1,7 %
	Primorsko-goranska	1	0,8 %
	Požeško-slavonska	4	3,4 %
	Splitsko-dalmatinska	7	5,9 %
	Istarska	1	0,8 %
	Dubrovačko-neretvanska	1	0,8 %
	Grad Zagreb	103	86,6 %

Tablica 2. Obilježja uzorka odgojitelja

VARIJABLA	RAZINA VARIJABLE	FREKVENCIJA	POSTOTAK
Spol	Žensko	198	97,5 %
	Muško	5	2,5 %
Dob	20 – 30 godina	48	23,6 %
	31 – 40 godina	89	43,8 %
	41 – 50 godina	43	21,2 %
	51 – 60 godina	21	10,3 %
	više od 60 godina	2	1,0 %
Obrazovanje	SSS	5	2,5 %
	VŠS	122	60,1 %
	VSS	76	37,4 %
	magisterij / doktorat znanosti	0	0,0 %
Županija u kojoj je vrtić	Zagrebačka	8	3,9 %
	Krapinsko-zagorska	5	2,5 %
	Sisačko-moslavačka	1	0,5 %
	Karlovačka	2	1,0 %
	Varaždinska	1	0,5 %
	Bjelovarsko-bilogorska	1	0,5 %
	Primorsko-goranska	8	3,9 %

	Virovitičko-podravska	14	6,9 %
	Požeško-slavonska	3	1,5 %
	Zadarska	18	8,9 %
	Osječko-baranjska	3	1,5 %
	Šibensko-kninska	12	5,9 %
	Vukovarsko-srijemska	1	0,5 %
	Splitsko-dalmatinska	8	3,9 %
	Istarska	5	2,5 %
	Dubrovačko-neretvanska	1	0,5 %
	Grad Zagreb	112	55,2 %

Prema rezultatima u Tablici 1. vidimo da se uzorak roditelja sastoji pretežno od majki (96,6 %) koje su uglavnom (62,2 %) u dobi od 31 do 40 godina. Većina (53,8 %) ima visoku stručnu spremu, a isti udio (18,5 %) završio je srednju ili višu stručnu spremu.

52,9 % ih ima po dvoje djece dok isti postotak (21,8 %) ima po jedno ili troje djece. Većinom (56,3 %) nemaju dijete koje je u sustavu školovanja, no ipak 33,6 % ih ima jedno dijete te 8,4 % dvoje djece koja se školuju. Većina djece pohađa vrtić u Gradu Zagrebu (86,6 %).

Što se tiče odgojitelja, 97,5 % su odgojiteljice (ženski spol) i najviše (43,8 %) u dobi od 31 do 40 godina. 60,1 % su završile višu stručnu spremu te najveći udio (55,2 %) radi u vrtiću u Gradu Zagrebu (Tablica 2.).

### **6.3.2. Mjerni instrumenti**

U istraživanju su sudjelovali roditelji i odgojitelji. Ispitivanje je provedeno upitnikom za roditelje koji u prvom dijelu prikuplja podatke vezane za demografske varijable: spol, dob, obrazovanje, broj djece u obitelji i broj djece koja su u školi. Drugi dio upitnika sadrži tvrdnje koje se odnose na potrebna predznanja djece predškolske dobi vezana za predčitačke vještine. Tvrdnje su osmišljene u suradnji s profesoricama Vesnom Budinski i Martinom Kolar Billege.

1. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.
2. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.
3. Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.
4. Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.
5. Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.
6. Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.

Upitnik sastavljen za odgojitelje sastoji se od tri dijela. U prvom dijelu su pitanja vezana za demografske varijable: spol, dob, stupanj obrazovanja. Drugi dio su tvrdnje identične kao i u upitniku za roditelje vezane za potrebna predčitačka predznanja djece. U trećem dijelu primijenjen je Instrument za procjenu fonološke svjesnosti na početku prvoga razreda osnovne škole (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012).

### **6.3.3. Postupak**

Istraživanje je provedeno tijekom lipnja 2020. godine. Ispitanici su bili roditelji djece predškolske dobi (godinu dana prije polaska u 1. razred osnovne škole), te odgojitelji djece rane i predškolske dobi. Upitnik je sastavljen i ispitanicima bio dostupan kao online anketa. Jasne upute za roditelje dane su matičnim odgojiteljima starijih skupina DV Bukovac, Zagreb. Istraživanje je trajalo dva tjedna pri čemu su prikupljena 203 ispunjena upitnika za odgojitelje i 119 za roditelje te su statistički obrađeni.

## **6.4. Rezultati**

Rezultati istraživanja podijeljeni su na one prikupljene na uzorku roditelja i one prikupljene na uzoru odgojitelja te su tako i prikazani u naredna dva poglavlja.

### **6.4.1. Istraživanje mišljenja roditelja**

Prvim problemom istraživanja željeli smo provjeriti postoji li povezanost u mišljenjima roditelja o potrebi učenja čitanja i pisanja prije polaska djece u 1. razred s obzirom na njihovo obrazovanje i broj djece u obitelji koja već pohađaju školu. Prije odgovora na postavljeni problem prikazat ćemo srednje vrijednosti na svim

tvrdnjama u skali kao i rezultate testiranja normaliteta distribucije kako bismo odabrali pravilnu obradu podataka (Tablica 3.).

Roditelji su odgovarali na skali od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo uopće se ne slažem, 2 uglavnom se ne slažem, 3 ne mogu se odlučiti, 4 uglavnom se slažem i 5 u potpunosti se slažem.

Tablica 3. Deskriptivna obilježja odgovora roditelja na skali s tvrdnjama o predznanjima djece prije polaska u prvi razred

	Min	Max	M	SD	KS	Skewness	Kurtosis
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.	1,00	5,00	2,4	1,33	0,23**	0,47	-1,10
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.	1,00	5,00	1,8	1,03	0,30**	1,18	0,58
Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.	1,00	5,00	4,3	1,07	0,34**	-1,43	1,17
Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanom tekstu.	1,00	5,00	4,2	1,08	0,32**	-1,27	0,92
Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.	1,00	5,00	3,4	1,24	0,19**	-0,51	-0,53
Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.	1,00	5,00	3,2	1,17	0,19**	-0,12	-0,64

LEGENDA:

Min – najmanji rezultat  
 Max – najveći rezultat  
 M – aritmetička sredina  
 SD – standardna devijacija

KS – Kolmogorov Smirnov test  
 Skewness - asimetričnost  
 Kurtosis – spljoštenost  
 \*\* – značajno uz 1 % rizika

Rezultati Kolmogorov Smirnov testa u Tablici 3. pokazuju da se, iako distribucije rezultata ne slijede normalnu raspodjelu, elementi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije nalaze u granicama normale (asimetričnost nije veća od 3, a spljoštenost od 10) te je u daljnjoj obradi podataka prikladno korištenje parametrijske statistike (Kline, 2015).

Što se tiče slaganja s tvrdnjama, uočava se da se roditelji vrlo visoko i najviše slažu s tvrdnjama „Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.“ (M = 4,3) i „Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.“ (M = 4,2). Razina slaganja nalazi se u kategoriji uglavnom se slažem i vrlo blisko najvišem odgovoru potpuno se slažem. Osrednje se slažu s tvrdnjama „Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.“ (M = 3,4) i „Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.“ (M = 3,2). S tvrdnjama „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.“ (M = 2,4) i „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.“ (M = 1,8) se uglavnom ne slažu.

Tvrdnje koje nas zanimaju u prvom problemu istraživanja pokazuju visoki udio neslaganja od strane roditelja. Tako 37,8 % roditelja izjavljuje da se uopće ne slaže s time da „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.“ S istom tvrdnjom uglavnom se ne slaže 19,3 % roditelja. Što se tiče tvrdnje „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.“, s njom se uopće ne slaže 51,3 % te uglavnom ne slaže 26,9 % roditelja.

Iako se s tvrdnjama o čitanju prije škole roditelji uglavnom ne slažu, daljnjim problemom željeli smo vidjeti postoji li povezanost u slaganju s navedenim tvrdnjama ovisno o obrazovanju roditelja i broju djece u obitelji koja pohađaju školu. U vezi s time provedena je Pearsonova korelacija i to na svim tvrdnjama u skali. Osim ovoga izračunata je i povezanost odgovora roditelja s dobi roditelja i brojem djece u obitelji. Rezultati su prikazani u Tablici 4.



Tablica 4. Povezanost odgovora roditelja na skali s tvrdnjama o predznanjima djece prije polaska u prvi razred i obrazovanja roditelja te broja djece u obitelji koja već pohađaju školu

	obrazovanje	djeca u školi	dob	djeca u obitelji
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.	0,12	0,32**	0,06	0,17
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.	0,04	0,03	-0,12	-0,12
Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.	-0,09	-0,03	-0,27**	-0,04
Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.	0,02	-0,07	-0,38**	-0,07
Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.	0,01	-0,01	-0,14	0,04
Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.	-0,04	-0,07	-0,29**	-0,03

LEGENDA:

\* – značajno uz 5 % rizika

\*\* – značajno uz 1 % rizika

Rezultati u Tablici 4. nisu u skladu s prvim dijelom hipoteze vezane uz obrazovanje roditelja, odnosno nije se pokazalo postojanje pozitivne povezanosti u obrazovanju roditelja i očekivanju da djeca nauče čitati i pisati prije polaska u 1. razred. S druge strane, pokazala se očekivana pozitivna povezanost u broju djece u obitelji koja pohađaju školu i slaganju s tvrdnjom „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.“ ( $r = 0,32$ ;  $p < 0,01$ ). Korelacija je pozitivna, odnosno prema očekivanju s porastom broja djece u obitelji koja se već školuju raste i percepcija važnosti poznavanja čitanja i pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u 1. razred. Time je potvrđen drugi dio prve hipoteze.

Što se tiče broja djece u obitelji, nije se pokazalo postojanje niti jedne statistički značajne korelacije.

Dob je, s druge strane, značajan prediktor za slaganje roditelja s tri tvrdnje i to svaki puta u negativnom smjeru. Drugim riječima, s porastom dobi roditelja pada

rezultat na slaganju s tvrdnjama „Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.“ ( $r = -0,27$ ;  $p < 0,01$ ), „Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanom tekstu.“ ( $r = -0,38$ ;  $p < 0,01$ ) i „Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.“ ( $r = -0,29$ ;  $p < 0,01$ ).

#### 6.4.2. Istraživanje mišljenja odgojitelja

Druga dva istraživačka problema odnose se na istraživanje mišljenja odgojitelja o važnosti početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi. Problemima se želi ispitati mišljenje odgojitelja o potrebi provođenja aktivnosti vezanih za razvoj predčitačkih vještina prije polaska djece u 1. razred te potrebi učenja čitanja i pisanja prije polaska djece u 1. razred. Prije odgovora na postavljene probleme, prikazat ćemo srednje vrijednosti na svim tvrdnjama u dvije skale kao i rezultate testiranja normaliteta distribucije kako bismo i ovdje odabrali pravilnu obradu podataka (Tablica 5. i Tablica 6.).

Kod ispitivanja važnosti provođenja vježbi fonološke svjesnosti odgojitelji su odgovarali na skali od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo potpuno nevažno, 2 dosta nevažno, 3 važno, 4 dosta važno i 5 vrlo važno. Na skali s tvrdnjama o potrebnim predznanjima djece prije polaska u prvi razred ponovo je bilo pet stupnjeva gdje je 1 značilo uopće se ne slažem, 2 uglavnom se ne slažem, 3 ne mogu se odlučiti, 4 uglavnom se slažem i 5 u potpunosti se slažem.

Tablica 5. Deskriptivna obilježja odgovora odgojitelja na skali s tvrdnjama o važnosti provođenja vježbi fonološke svjesnosti

	Min	Max	M	SD	KS	Skewness	Kurtosis
Određivanje granica riječi u rečenici.	1,00	5,00	3,3	1,20	0,20**	-0,17	-0,69
Određivanje slogova u riječi.	1,00	5,00	3,9	1,06	0,21**	-0,73	-0,08
Određivanje prvog fonema/glasova u riječi.	1,00	5,00	4,4	0,89	0,37**	-1,36	1,26
Određivanje svih fonema/glasova u riječi.	1,00	5,00	4,1	1,02	0,29**	-1,08	0,59
Spajanje fonema/glasova u riječ.	1,00	5,00	4,2	1,02	0,29**	-1,06	0,44

Brisanje fonema/glasova.	1,00	5,00	3,3	1,24	0,20**	-0,34	-0,87
Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje).	1,00	5,00	3,3	1,19	0,18**	-0,20	-0,86
Dodavanje fonema/glasova (umetanje).	1,00	5,00	3,2	1,20	0,17**	-0,17	-0,87

LEGENDA:

Min – najmanji rezultat

Max – najveći rezultat

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

KS – Kolmogorov Smirnov test

Skewness – asimetričnost

Kurtosis – spljoštenost

\*\* – značajno uz 1 % rizika

Tablica 6. Deskriptivna obilježja odgovora odgojitelja na skali s tvrdnjama o predznanjima djece prije polaska u prvi razred

	Min	Max	M	SD	KS	Skewness	Kurtosis
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.	1,00	5,00	2,2	1,14	0,25**	0,65	-0,76
Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati. ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.	1,00	5,00	1,9	1,09	0,27**	1,06	0,21
Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.	1,00	5,00	4,6	0,82	0,45**	-2,39	5,68
Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.	1,00	5,00	4,6	0,73	0,44**	-2,17	4,75
Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.	1,00	5,00	3,2	1,25	0,16**	-0,17	-0,92
Da bi razvilo predčitačke vještine. dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.	1,00	5,00	3,4	1,17	0,21**	-0,34	-0,78

LEGENDA:

Min – najmanji rezultat

Max – najveći rezultat

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

KS – Kolmogorov Smirnov test

Skewness – asimetričnost

Kurtosis – spljoštenost

\*\* – značajno uz 1 % rizika

Rezultati Kolmogorov Smirnov testa u Tablici 5. i 6. pokazuju da se, iako distribucije rezultata ne slijede normalnu raspodjelu, elementi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije nalaze u granicama normale (asimetričnost nije veća od 3, a spljoštenost od 10) te je u daljnjoj obradi podataka prikladno korištenje parametrijske statistike (Kline, 2015).

Što se tiče slaganja s tvrdnjama na skali važnosti provođenja vježbi fonološke svjesnosti, pokazalo se da odgojitelji za sve vježbe smatraju da ih je važno ili dosta važno provoditi. Iako nema niti jedne vježbe za koju u prosjeku smatraju da ju je vrlo važno provoditi, možemo reći da je hipoteza 2 potvrđena jer smo pretpostavili da će odgojitelji smatrati da je važno provoditi vježbe. Pregledom pojedinih vježbi možemo uočiti da odgojitelji najvažnijima smatraju „Određivanje prvoga fonema/glasa u riječi“ (M = 4,4), „Spajanje fonema/glasova u riječ“ (M = 4,2), „Određivanje svih fonema/glasova u riječi“ (M = 4,1) i „Određivanje slogova u riječi“ (M = 3,9). Slijede „Brisanje fonema/glasova“ (M = 3,3), „Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje)“ (M = 3,3), „Određivanje granica riječi u rečenici“ (M = 3,3) i „Dodavanje fonema/glasova (umetanje)“ (M = 3,2) koji se percipiraju podjednako važnima. Ako bismo pogledali udio odgojitelja koji smatraju da su fonološke vježbe važne (važne, dosta važne ili vrlo važne), ponovo vidimo da (Tablica 7.) su najvažnije vježbe „Određivanje prvoga fonema/glasa u riječi“ (97,0 %), „Određivanje svih fonema/glasova u riječi“ (93,6 %), „Spajanje fonema/glasova u riječ“ (93,1 %) i „Određivanje slogova u riječi“ (89,7 %). Nešto manje važno je „Određivanje granica riječi u rečenici“ (77,8 %) te potom „Brisanje fonema/glasova“ (73,9 %), „Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje)“ (73,9 %) i „Dodavanje fonema/glasova (umetanje)“ (71,4 %).

Tablica 7. Udio pojedinih odgovora vezanih uz provođenje vježbi fonološke svjesnosti

	Potpuno nevažno	Dosta nevažno	Važno	Dosta važno	Vrlo važno
Određivanje granica riječi u rečenici.	9,4	12,8	38,4	18,7	20,7
Određivanje slogova u riječi.	3,0	7,4	23,2	32,5	34,0
Određivanje prvoga fonema/glasa	1,0	2,0	15,8	19,7	61,6

u riječi.					
Određivanje svih fonema/glasova u riječi.	2,5	3,9	19,2	25,6	48,8
Spajanje fonema/glasova u riječ.	2,0	4,9	18,2	25,6	49,3
Brisanje fonema/glasova.	9,4	16,7	23,6	30,0	20,2
Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje).	6,9	19,2	27,6	27,1	19,2
Dodavanje fonema/glasova (umetanje).	8,9	19,7	28,1	26,6	16,7

I na kraju, treća hipoteza istraživanja bila je da odgojitelji smatraju da nije potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u 1. razred. Rezultati u Tablici 6. uistinu pokazuju da je slaganje odgojitelja s tvrdnjama „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.“ ( $M = 2,2$ ) i „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.“ ( $M = 1,9$ ) nisko. Pregled udjela onih koji se u potpunosti slažu s ovim tvrdnjama je 1,5 % i 2,5 %, a onih koji se uglavnom slažu 17,7 % i 9,4 %. Ovime dokazujemo da je treća hipoteza potvrđena.

Kod odgojitelja smo također provjerili slaganje s tvrdnjama ovisno o dobi i obrazovanju odgojitelja. Pokazalo se da postoje svega 4 statistički značajne, ali male, povezanosti. Što se tiče vježbi fonološke svjesnosti postoji statistički značajna, mala pozitivna povezanost između obrazovanja odgojitelja i percepcije važnosti vježbe određivanja prvoga fonema/glasa u riječi ( $r = 0,15$ ;  $p < 0,05$ ). Vezano uz potrebna predznanja djece, sve korelacije su negativne. Dobiveno je da s porastom dobi malo, ali statistički značajno pada slaganje s tvrdnjama „Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.“ ( $r = -0,17$ ;  $p < 0,01$ ) i „Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.“ ( $r = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ) te da s porastom obrazovanja pada slaganje s tvrdnjom „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.“ ( $r = -0,18$ ;  $p < 0,01$ ).

Kada se usporede srednje vrijednosti odgojitelja i roditelja t-test za nezavisne uzorke pokazuje da nema statistički značajne razlike u srednjoj vrijednosti slaganja s tvrdnjama „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.“ ( $t = 1,39$ ;  $df = 216,7$ ;  $p > 0,05$ ) i „Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.“ ( $t = -0,82$ ;  $df = 320$ ;  $p > 0,05$ ).

Što se tiče ostalih odgovora odgojitelja na skali s tvrdnjama o predznanjima djece prije polaska u prvi razred, pokazalo se da se u potpunosti slažu s tvrdnjama „Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.“ (M = 4,6) i „Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.“ (M = 4,6) te da se osrednje slažu s tvrdnjama „Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.“ (M = 3,4) i „Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.“ (M = 3,2).

Pri usporedbi srednjih vrijednosti ovih tvrdnji s onima dobivenima na roditeljima pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između roditelja i odgojitelja u slaganju s tvrdnjama „Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.“ ( $t = -3,94$ ;  $df = 182,3$ ;  $p < 0,01$ ) i „Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.“ ( $t = -3,13$ ;  $df = 199,6$ ;  $p < 0,01$ ). U oba slučaja slaganje s tvrdnjama je više kod odgojitelja u odnosu na roditelje.

## 6.5. Rasprava

Provedenim istraživanjem utvrdilo se mišljenje roditelja i odgojitelja o važnosti razvoja predčitačkih vještina u predškolskoj dobi. Pri tome se ispitala povezanost mišljenja roditelja s obzirom na stupanj njihova obrazovanja i broja djece koja već pohađaju školu te mišljenje odgojitelja o potrebi provođenja aktivnosti vezanih za razvoj predčitačkih vještina prije polaska djece u 1. razred.

Tablice 1. i 2. sadrže demografska obilježja uzoraka roditelja i odgojitelja ovoga istraživanja: spol, dob, obrazovanje, broj djece u obitelji, broj djece u školi te županija u kojoj se nalazi vrtić koji dijete pohađa ili u kojem odgojitelj radi. Rezultati pokazuju da uzorak roditelja čine pretežno majke, njih 115 ili 96,6 % ukupnog broja ispitanika te 4 očeva ili 3,4 % ispitanika. Većina je u dobi od 31 do 40 godina (62,2 %) i ima visoku stručnu spremu (53,8 %) s obzirom na stupanj obrazovanja. Nešto malo više od polovice (56,3 %) ispitanika nema niti jedno dijete u sustavu školskog obrazovanja, što znači da dijete koje pohađa stariju skupinu u vrtiću prvo ulazi u školski sustav. Dakle, ne postoji iskustvo starijega djeteta. No ipak 51 ispitanik ili 43,7 % roditelja ima jedno, dvoje, troje i više od 6 djece koja već idu školu. Velika većina 86,6 % djece pohađa vrtić u Gradu Zagrebu. Neznatan broj djece vrtić pohađa u drugim županijama: Zagrebačkoj, Primorsko-goranskoj, Požeško-slavonskoj, Splitsko-dalmatinskoj, Istarskoj i Dubrovačko-neretvanskoj. Uzorak odgojitelja

prikazan u Tablici 2. puno je veći od roditelja, ukupno N= 203 ispitanika. Kao i kod roditelja pretežno se radi o odgojiteljicama 97,5 % te 5 odgojitelja ili 2,5 %. Dob odgojitelja, kao i kod roditelja, najviše (43,8 %) je koncentrirano u kategoriji od 31 do 40 godina. Podjednako je odgojitelja u dobi od 20-30 godina (23,6 %) i onih malo starijih od 41 do 50 godina (21,2 %). S obzirom na stupanj obrazovanja, očekivano je bilo da se najviše ispitanika (60,1 %) nađe u kategoriji više stručne spreme (VŠS) s obzirom na Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 94/13, čl. 24), odnosno da imaju završen odgovarajući preddiplomski studij kako bi mogli raditi u ustanovama za rani i predškolski odgoj. Znatan broj odgojitelja (37,4 %) završilo je diplomski studij i steklo visoku stručnu spremu (VSS). Najveći udio odgojitelja radi u Gradu Zagrebu, 112 ili 55,2 %. Puno je veći broj ostalih županija u odnosu na roditelje, ali u svakoj je postotak odgojitelja manji od 10 %. U ovom istraživanju podaci o županijama u kojima su vrtići koje djeca pohađaju ili u kojima odgojitelji rade nisu relevantni. Oni su prikupljeni za moguća nova istraživanja s novim problemima i hipotezama. Uvršteni su u anketu zbog online načina provođenja i mogućnosti obuhvata ispitanika iz cijele Hrvatske.

U prvom su poglavlju prikazani rezultati istraživanja na uzorku roditelja. Tablica 3. prikazuje deskriptivna obilježja odgovora roditelja na skali od 5 stupnjeva sa šest tvrdnji o predčitačkim znanjima djece prije polaska u 1. razred škole. Rezultati svih šest tvrdnji kreću se od najmanjeg rezultata 1 do najvećeg 5. Rezultati Kolmogorov Smirnov testa elementi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije su u granicama normale. U daljnjoj obradi podataka koristila se parametrijska statistika (Kline, 2015). Vrlo visoki i najviši stupanj slaganja roditelja u kategoriji uglavnom se slažem i u potpunosti se slažem, je s trećom i četvrtom tvrdnjom vezanom uz čitanje različitih tekstova i razgovor o pročitanoj tekstu (M = 4,3 i M = 4,2). „Najbolja predškolska priprema za učenje čitanja u obitelji je spontani kvalitetan razgovor roditelja i djece, govor koji treba biti prirodan i one razine složenosti kakav rabe i roditelji u svakodnevnoj komunikaciji. Razgovor, prepričavanje, pričanje, interaktivno čitanje najbolji su predujeti za razvoj aktivnog i pasivnog rječnika“ (Čudina-Obradović, 2014, str.99). Osrednje slaganje (M = 3,4 i M = 3,2) u kategoriji da se ne mogu odlučiti, vezano je uz petu tvrdnju „Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova“ i šestu tvrdnju „Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.“ Roditelji se ne slažu s prve dvije

tvrdnje vezane uz znanje čitanja velikih i malih tiskanih slova, tj. znanje čitanja, ali ne i pisanja velikih tiskanih slova. Stupanj neslaganja je u kategoriji uopće se ne slažem i uglavnom se ne slažem. Vezano uz prvi problem postoji li povezanost u slaganju s navedenim tvrdnjama ovisno o obrazovanju roditelja i broju djece u obitelji koja pohađaju školu provedena je Pearsonova korelacija (Tablica 4.). Rezultati nisu potvrdili hipotezu vezanu uz obrazovanje roditelja i očekivanju da djeca znaju čitati i pisati prije polaska u školu. S porastom broja djece u obitelji koja su već u školskom sustavu raste i percepcija važnosti poznavanja čitanja i pisanja velikih tiskanih slova raste, dakle ima pozitivnu korelaciju. Time potvrđujemo drugi dio (H1.b) hipoteze vezane uz prvi problem.

Iako nije postavljeno kao problem ovog istraživanja, sudjelovanjem većeg broja ispitanika, izračunata je i povezanost slaganja roditelja s obzirom na dob i ukupan broj djece u obitelji. Ne postoji značajna korelacija s obzirom na ukupni broj djece u obitelji, ali dob se pokazala kao značajni prediktor slaganja, odnosno neslaganja. Što je veća dob roditelja to je manje slaganje s tvrdnjama da djeci treba čitati različite tekstove, da treba o njima razgovarati i izraživati slova iz različitih materijala. Korelacije nisu visoke, ali postoji povezanost.

U drugom poglavlju prikazani su rezultati istraživanja na uzorku odgojitelja. Srednje vrijednosti na svim tvrdnjama i rezultati testiranja normaliteta distribucije prikazani su u Tablicama 5. i 6. Kolmogorov Smirnov test, kao i kod roditelja pokazuje da se elementi asimetričnosti i spljoštenosti distribucije nalaze u granicama normale, stoga se u daljnjoj obradi koriste parametrijske statistike (Kline, 2015). Odgojitelji smatraju da su sve aktivnosti i vježbe nabrojene u Instrumentu za procjenu fonološke svjesnosti (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012) , važne ili dosta važne na skali procjene. Druga hipoteza (H2) da odgojitelji misle da je važno provoditi aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina prije polaska u 1. razred je potvrđena. Što smo i očekivali s obzirom na inicijalno obrazovanje odgojitelja tijekom kojeg bi trebalo usvojiti teorijska, stručna i metodička znanja vezana uz problem. „Predškolska fonemska svjesnost u velikom stupnju omogućuje i olakšava djetetu učenje čitanja“ (Čudina-Obradović, 2014, str.117). Pregledom pojedinih aktivnosti, odgojitelji najvažnijim smatraju „Određivanje prvog fonema/glasa u riječi“, aritmetička sredina  $M = 4,4$  odgovora na skali od 5 stupnjeva. Slijede aktivnosti „Spajanja fonema/glasova u riječ“ ( $M = 4,2$ ) i „Određivanje svih fonema u



riječi“ ( $M = 4,1$ ). Ostale aktivnosti smatraju se važnima, s aritmetičkom sredinom od  $M = 3,2$  do  $M = 3,9$ . Tablica 7. prikazuje nam udio odgojitelja koji smatraju da su fonološke aktivnosti važne, dosta važne i vrlo važne. Kada bismo aktivnosti rangirali rednim brojevima, to bi izgledalo ovako:

1. „Određivanja prvog fonema/glasa u riječi“, 97 % odgojitelja
2. „Određivanje svih fonema/glasova u riječi“ 93,6 %,
3. „Spajanje fonema/glasova u riječ“ 93,1 % odgojitelja,
4. „Određivanje slogova u riječi“ 89,7 %,
5. „Određivanje granica riječi u rečenici“ 77,8 %,
6. „Brisanje fonema/glasova“ 73,9 %,
7. „Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje)“ 73,9 %,
8. „Dodavanje fonema/glasova (umetanje)“ 71,4 %.

Iako nije navedeno kao problem koji će biti istražen, ali s obzirom na prikupljene demografske podatke odgojitelja i velik uzorak, pokazala se mala, no ipak statistički značajna pozitivna povezanost između obrazovanja odgojitelja i percepcije važnosti aktivnosti određivanja prvog fonema/glasa u riječi. S porastom obrazovanja odgojitelja raste percepcija važnosti te aktivnosti.

Treća hipoteza da odgojitelji misle da nije potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u 1.razred, također je potvrđena. Stupanj slaganja odgojitelja s prve dvije tvrdnje (Tablica 6.) vezane uz znanje čitanja i pisanja velikih tiskanih slova je vrlo niska, na skali od 5 stupnjeva aritmetička sredina je  $M = 2,2$  i  $M = 1,9$ . S tim tvrdnjama u potpunosti se slaže svega 1,5 % i 2,5 % odgojitelja. Ovakav rezultat slaže se i s velikim znanstvenim istraživanjima provedenim u SAD-u, Engleskoj i Kanadi 2006. godine, koja su pokazala da je za budući uspjeh u školi vrlo važan bogati rječnik te sposobnost slušanja i fokusiranja na sadržaj. Hrvatski jezik je jezik jasnoga pravopisa i mnogo je jednostavniji, stoga su najbolja priprema za školske vještine čitanja zajedničke aktivnosti čitanja slikovnica i priča uz istovremeni razgovor i analizu likova i događaja. Prepričavanje, pojašnjavanje, obostrano postavljanje pitanja i odgovaranje stvaraju kod djeteta bogati korpus aktivnoga i pasivnoga rječnika. (Čudina-Obradović, 2014).

Kao i kod roditelja s porastom dobi, opada slaganje s tvrdnjama vezanim uz čitanje različitih tekstova i razgovaranja o njima. S porastom obrazovanja raste

slaganje s drugom tvrdnjom da dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.

Usporedbom odgovora roditelja i odgojitelja na skali slaganja s tvrdnjama vezanim uz potrebna predznanja predčitačkih vještina, pokazalo se da su slaganja vrlo slična u svim tvrdnjama. I jedni, i drugi najviše se slažu s tvrdnjama o važnosti čitanja i razgovora, slijede tvrdnje vezane uz popunjavanje radnih lista i izrađivanje slova iz različitih materija. Najmanji stupanj slaganja i kod roditelja i kod odgojitelja odnosi se na znanje čitanja i pisanja velikih tiskanih slova. Takva razmišljanja potvrđena su i u literaturi koja se bavi problemima i dvojabama treba li dijete znati čitati i pisati prije polaska u školu. Pri tome Čudina-Obradović (2014) naglašava važnost pravog pristupa podučavanju čitanja koji neće kod djeteta izazvati otpor, odbojnosti i gubitak motivacije. Strah, nervoza, pritisak koji roditelji osjećaju jer dijete ne zna čitati i pisati prije polaska u školu mogu se prenijeti na dijete i negativno se odraziti na njegovu motivaciju i bilo kakve aktivnosti povezane s čitanjem. „Znanstveni odgovor na postavljenu dvojbu bilo bi da učenje čitanja u našoj zemlji treba odgoditi za početak prvog razreda, da sva djeca u isto vrijeme i na zabavan i vedar način, i u potpunoj zaštici od neuspjeha zavole čitanje, razumiju njegov smisao i bez straha se upuste u avanturu otkrivanja slova, riječi i priče“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 57).

## **6.6. Praktične implikacije rezultata istraživanja**

Prilikom razmatranja dobivenih rezultata istraživanja iz kojih možemo vidjeti da su roditelji uglavnom svjesni činjenice da djeci prije polaska u školu treba čitati različite vrste tekstova kako bi došlo u doticaj sa standardnim jezikom, a ne samo govorenim. Naime, standardni jezik djeca će započeti sustavno učiti u školi, s njime se rijetko susreću u obiteljskom okruženju. „Standardni je (hrvatski) jezik potrebno poučavati. Nitko ne ovladava standardnim jezikom bez učenja i nema izvornih govornika standardnoga jezika“ (Kolar Billege, 2020, str. 49). Djetetu je u predškolskom periodu, pa i na početku školskoga obrazovanja, primaran govoreni materinski jezik. Popunjavanje radnih lista i izrada slova od različitih materijala percipirane su kao važne aktivnosti za razvoj predčitačkih vještina. Kako uzorak roditelja u većoj mjeri obuhvaća roditelje više i visoke stručne spreme, te u najvećem postotku majke, u budućim istraživanjima veća pažnja mogla bi se posvetiti očevima

i njihovom mišljenju o važnosti ranoga opismenjavanja. Ograničenje provedenog istraživanja predstavlja mali uzorak roditelja iz drugih županija i malih mjesta, većina je iz Grada Zagreba. Nije se mogla istražiti razlika mišljenja roditelja iz manjih mjesta koja imaju veći postotak obitelji u kojima su roditelji nižeg i niskog obrazovanja. Naime, „neka američka istraživanja upozoravaju da je za djecu iz obrazovno ugroženih obitelji možda čak korisnije podučavati roditelja o stvaranju poticajne okoline za djecu nego brinuti se za obrazovanje djece u vrtićima“ (Le, Kirby i sur., 2006; prema Čudina-Obradović, 2014, str.58).

Poznavanje prediktora razvoja predčitačkih vještina od strane roditelja, ali i odgojitelja nužan je čimbenik u njegovu uspješnom ostvarenju. Većina roditelja mlađe i srednje dobi, te visokog i višeg obrazovnog statusa svjesna je važnosti čitanja djetetu i razgovora o pročitanom tekstu. Svjesnost važnosti opada s povećanjem dobi roditelja. Međutim, ovo istraživanje nije obuhvatilo poznavanje metoda i strategija zajedničkog čitanja. „Zanimljivi su sve brojniji rezultati koji pokazuju da čitanje djetetu, ili uobičajeno “čitanje za laku noć“, nema utjecaja na razvoj djetetova rječnika, zanimanja za čitanje ili kvalitetan razvoj čitačke vještine kao što ga ima zajedničko čitanje slikovnica i knjiga uz razgovor i objašnjavanje teksta u toplu ozračju zajedničkog uživanja“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 53). Stoga bi uloga odgojitelja (uz pretpostavku da odgojitelji barataju tim znanjem) između ostaloga trebala biti savjetodavna i upućivati roditelje na strategije kojima će kvalitetno provesti vrijeme s djetetom čitajući razne tekstove te pomoći djetetu u razvoju rane pismenosti. To se može realizirati putem raznih radionica, komunikacijskih sastanaka, individualnim razgovorima te putem letaka i kutića namijenjenog roditeljima.

Autori McNeill i Fowler (1996) u svom članku opisuju i razrađuju četiri strategije čitanja priča i slikovnica djeci s usporenim jezičnim razvojem koje su potpuno primjenjive i kod djece urednoga jezičnoga razvoja. To su: pohvala, proširivanje dječjega rječnika, postavljenje otvorenih pitanja i pauziranje unutar kojeg se potiče dječja inicijativa. Majke koje pohvaljuju dijete i proširuju odgovore svoje djece za barem jednu riječ, postavljaju otvorena pitanja kojima potiču djecu da odgovore punim rečenicama, a ne samo sa „da“ ili „ne“, ohrabruju međusobni dijaloški razgovor (Farrar, 1990, Schumaker, 1976; prema McNeill i Fowler, 1996).

## 7. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazali su da je mišljenje roditelja o važnosti razvoja predčitačkih vještina prije polaska djeteta u 1. razred pozitivno. Iako se s tvrdnjama o čitanju prije polaska u školu roditelji uglavnom ne slažu, istraživala se povezanost slaganja s tvrdnjama ovisno o obrazovanju i broju djece u obitelji koja pohađaju školu. U prvom problemu ne postoji pozitivna povezanost očekivanja roditelja da djeca nauče čitati i pisati prije polaska u školu i stupanja obrazovanja. Nije potvrđena prva hipoteza u kojoj visokoobrazovani roditelji u većoj mjeri očekuju da djeca nauče čitati i pisati prije polaska u 1. razred. Što se tiče broja djece u obitelji koja se već školuju, raste i percepcija važnosti poznavanja čitanja i pisanja. Time je potvrđena druga hipoteza koja tvrdi da roditelji koji imaju stariju djecu u školi misle da je potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u školu. Roditelji imaju vrlo visoko i najviše slaganje s tvrdnjama da djeci treba čitati različite tekstove i razgovarati o pročitanom tekstu prije polaska u školu. Osrednje slaganje izrazili su u odnosu na tvrdnje da dijete predčitačke vještine razvija popunjavanjem radnih lista i izrađivanjem slova iz različitih materijala. Upravo su čitanje različitih tekstova i poticanje na govor, u čiju domenu spada i razgovor, postavljanje pitanja, opisivanje, prepričavanje, bogaćenje dječjega rječnika temelji na kojima se razvija čitačka vještina. Međutim rješavanjem radnih lista djeca razvijaju vidnu diskriminaciju, prepoznaju slike, imenuju, razvijaju psihičke procese razmišljanja, zaključivanja, pamćenja. Pravilno držanje olovke, kontrola ruke i šake u povlačenju linija na papiru, bojanje unutar zadanih granica jedan je mali dio predvježba pisanja. Izrada slova od različitih materijala dio je vježbi i aktivnosti kojima dijete razvija okulomotornu koordinaciju, pokretljivost prstiju i šake, povezuju glas i slovo na kinestetički način. Organiziranjem radionica od strane odgojitelja na kojima bi se roditeljima pokazalo i uputilo ih na mnogo drugih kreativnih načina usvajanja korespondencije glas-slovo pomoglo bi u proširivanju saznanja vezanih za čitačke predvještine. Iako nije bio problem istraživanja, rezultati su pokazali da se s povećanjem dobi roditelja smanjuje slaganje s tvrdnjama da djeci treba čitati različite tekstove, da treba o njima razgovarati i izrađivati slova iz različitih materijala. Korelacije nisu visoke, ali postoji povezanost.

Druga dva istraživačka problema vezana su uz odgojitelje. Odgojitelji su iskazali mišljenje da je potrebno provoditi aktivnosti vezane za razvoj predčitačkih

vještina prije polaska u prvi razred, čime je potvrđena hipoteza kojom smo to i pretpostavili. Najvažnijom aktivnosti smatraju određivanje prvog glasa/fonema, svih glasova/fonema i spajanje glasova/fonema u riječ i određivanje slogova u riječi. Drugi problem vezan uz odgojitelje je istražiti mišljenje o potrebi znanja čitanja i pisanja prije polaska u 1. razred. Slaganje s tvrdnjama da dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova, ili samo čitati, a ne i pisati slova, je nisko. Ovime je potvrđena hipoteza da odgojitelji misle da nije potrebno učiti čitati i pisati prije polaska u školu, ali je važno čitanje različitih tekstova i razgovor o njima. Upravo ove dvije tvrdnje pokazale su statistički značajnu razliku u odnosu roditelja i odgojitelja u korist odgojitelja. To je i razumljivo s obzirom na profesionalno znanje odgojitelja koji u svom inicijalnom obrazovanju stječu znanstvene spoznaje o tom području.

## LITERATURA

1. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber
2. Apel K. i Masterson J.J., prilagodila Posokhova I. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine*. Lekenik: Ostvarenja d.o.o.
3. Bakota L. (2013). Planiranje kurikulskih sadržaja predmeta Hrvatski jezik s obzirom na jezične djelatnosti slušanja i govorenja. U A. Bežen i B. Majhut (ur.) *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 121 – 132). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
4. Bežen, A. (2006). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil
5. Bežen, A., Jurkić Sviben, T. i Budinski, V. (2013). Musical Motivation in Early Reading and Writing of the Croatian Language. U S. Vidulin Orbanić (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3/Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 3* ( str. 187 – 200). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
6. Bežen A. i Reberski S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje
7. Bežen A., Budinski V. i Kolar Billege M. (2018). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
8. Blažić, M. M. (2013). Poučavanje dječje književnosti u predškolskim ustanovama i osnovnoj školi u Sloveniji. U A. Bežen i B. Majhut (ur.) *Kurikul ranog učenja hrvatskoga/materinskoga jezika* (str. 249 – 258). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
9. Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. *Napredak*, 153 (3-4), 327-353. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138870> Pristupljeno 20. lipnja 2020.
10. Budinski, V. (2017). Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajno-vremenskog okvira za poučavanje početnoga čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 158 (1-2), 11-32. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/187628> Pristupljeno 02. rujna 2020.
11. Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
12. Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole (nečitač, polučitač, čitač) - inicijalno istraživanje. U A. Bežen i B. Majhut (Ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja*

*književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89 – 103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

13. Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole. U S. Blažetin (Ur.) *X. Međunarodni kroatistički znanstveni skup – Zbornik radova* (str. 301 – 312). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj
14. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
15. Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja – Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga
16. Čudina-Obradović, M. (2014): *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
17. Čunović, K. i Stropnik A. (2016). Kampanje, projekti i programi za promicanje čitanja naglas djeci od najranije dobi. *Libri&Liberi*, 5 (1), 117–133. Preuzeto s [https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2016-05\(01\).0006](https://doi.org/10.21066/carcl.libri.2016-05(01).0006) Pristupljeno 04. kolovoza 2020.
18. Furlan, I. (1988). *Čovjekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga
19. Jelaska, Z. (2005.a). Jezik – znanje ili sposobnost. U Z. Jelaska, V. Blagus, M. Bošnjak, L. Cvikić, G. Hržica, I.Kusin, J. Novak-Milić, N. Opačić (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 11 - 23). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
20. Jelaska, Z. (2005.b). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U Z. Jelaska i sur. (ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24 – 37). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
21. Jelaska, Z. (2007.a). Teorijski okviri jezikoslovnemu znanju u nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (Ur.) *Komunikacijski pristup nastavi hrvatskoga jezika* (str. 9 – 33). Zagreb: AZOO i Naklada Slap
22. Jelaska, Z. (2007.b). Učenje i usvajanje jezika. L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 42 – 48). Zagreb: Profil
23. Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori*, 10(2015)2 (22), 39-48. Preuzeto s <https://doi.org/10.32728/mo.10.2.2015.03>. Pristupljeno 20. srpnja 2020.
24. Jull, J. i Jansen H. (2010). *Od poslušnosti do odgovornosti*. Zagreb: Naklada Pelago
25. Juul, J. (2011). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Naklada Pelago

26. Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
27. Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u hrvatskome jeziku - metodički pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
28. Kovačević, M. (1996). Pomaknute granice ranoga jezičnoga razvoja: okvir za novu psiholingvističku teoriju. *Suvremena lingvistika*. (1/2), 309-318.
29. Kuvač, J. (2007.a). Usvajanje prvoga jezika: Uredan jezični razvoj. U L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 49 – 53). Zagreb: Profil
30. Kuvač, J. (2007.b). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U L. Cvikić (ur.) *Drugi jezik hrvatski* (str. 60 – 63). Zagreb: Profil
31. Kuvač, J. i Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Zagreb: Naklada Slap
32. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?!*. Zagreb: Profil
33. McNeill, J. H. & Fowler, S. A. (1996). Using Story Reading to Encourage Children's Conversations. *Teaching Exceptional children*, 28 (4), 43 – 47. Preuzeto s <https://doi.org/10.1177/004005999602800409> Pristupljeno 29. kolovoza 2020.
34. Miljak, A. (1984). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi*. Zagreb: Školske Novine
35. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagreb
36. Pavić Orešković, L. i Tomić, D. (2018). Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak* 159 (3), 247 – 267.
37. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa d.d.
38. Peti-Stantić A. i Velički V. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa d.d.
39. Petljak Jakunić B. i Rukljač I., (2010). Predčitačke, predmatematičke kompetencije i socio-emocionalna zrelost učenika na početku primarnog obrazovanja. U A. Bežen, D. Pavličević-Franić (ur.) *Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost* (249 – 259). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
40. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
41. Pospiš, M. (1997). *Neurološki pristup školskom neuspjehu*. Varaždinske Toplice: Tonimir
42. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media d.o.o.



43. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga d. d.
44. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil International
45. Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
46. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga
47. Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost
48. Tankersley D., Brajković S., Handžar S., Rimkiene R., Sabaliauskiene R., Trikić Z. i Vonta T. (2012). *Teorija u praksi*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
49. Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga
50. Vasta R., Haith M. M. i Miller S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap
51. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*. 18 (10/1), 80 – 91.
52. Visinko, K. (2014). *Čitanje – poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
53. Zrilić, S. (2005). Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 125 – 137. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139348>. Pristupljeno 19. srpnja 2020.
54. Zrinščak I., Šimleša S. i Kuterovac Jagodić G. (2014). Individualni i obiteljski čimbenici razumijevanja teorije uma u djece predškolske dobi. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 61 – 75.
55. EACEA P9 Eurydice (2011). Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse. Preuzeto s [https://op.europa.eu/en/publication-detail?p\\_p\\_id=publicationDetails\\_PublicationDetailsPortlet&p\\_p\\_lifecycle=1&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&publicationDetails\\_PublicationDetailsPortlet\\_jav.vax.portlet.action=author&facet.author=EURY&language=hr&facet.collection=EU\\_Pub](https://op.europa.eu/en/publication-detail?p_p_id=publicationDetails_PublicationDetailsPortlet&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&publicationDetails_PublicationDetailsPortlet_jav.vax.portlet.action=author&facet.author=EURY&language=hr&facet.collection=EU_Pub). Pristupljeno 12. srpnja 2020.
56. Knjižnice grada Zagreb. Pravilnik Knjižnica grada Zagreba. Preuzeto s <http://www.kgz.hr/hr>. Pristupljeno 04. kolovoza 2020.
57. Ministarstvo kulture i medija (2017). Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine. Preuzeto s <https://min-kulture.gov.hr/nacionalna-strategija-poticanja-citanja/16264>. Pristupljeno 03. kolovoza 2020.

58. Ministarstvo kulture i medija (2020). Program Rođeni za čitanje. Preuzeto s <https://min-kulture.gov.hr/vijesti-8/odabrane-cetiri-slikovnice-u-okviru-programa-rodjeni-za-citanje/19652> Pristupljeno 03. kolovoza 2020.
59. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> Pristupljeno 06. kolovoza 2020.
60. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/PredmetniKurikulumi//Hrvatski%20jezik%20nakon%20recenzije.%20velja%C4%8Da%202018..pdf> Pristupljeno 05. srpnja 2020.
61. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019). Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>. Pristupljeno 05. kolovoza 2020.

## **PRILOZI**

### **Upitnik za roditelje**

Poštovani,

Pred Vama je anketni upitnik namijenjen roditeljima djece predškolske dobi (godina dana prije polaska u 1. razred osnovne škole). Cilj ovoga upitnika jest ispitati Vaše mišljenje o važnosti razvoja predčitačkih vještina u predškolskoj dobi. Prikupljeni podatci koristit će se za pripremu diplomskog rada na diplomskom sveučilišnom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Upitnik je anoniman, stoga Vas molimo da iskreno odgovorite na pitanja kako bismo dobili što objektivnije rezultate.

Hvala Vam na suradnji!

1. Spol:

a) Ž

b) M

2. Dob:

a) 20 – 30 godina

b) 31 – 40 godina

c) 41 – 50 godina

3. Stupanj obrazovanja:

a) SSS

b) VŠS

c) VSS

d) magisterij znanosti / doktorat znanosti

4. Broj djece u obitelji:

- a) 1      d) 4      g) više  
b) 2              e) 5  
c) 3      f) 6

5. Broj djece u obitelji koja su već u školi:

- a) 0              d) 3              g) više  
b) 1      e) 4  
c) 2              f) 5

6. Županija u kojoj se nalazi vrtić koji polazi vaše dijete:

- |                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| a) ZAGREBAČKA             | b) KRAPINSKO-ZAGORSKA     |
| c) SISAČKO-MOSLAVAČKA     | d) KARLOVAČKA             |
| e) VARAŽDINSKA            | f) KOPRIVNIČKO-KRIŽEVAČKA |
| g) BJELOVARSKO-BILOGORSKA | h) LIČKO-SENJSKA          |
| i) PRIMORSKO-GORANSKA     | j) VIROVITIČKO-PODRAVSKA  |
| k) POŽEŠKO-SLAVONSKA      | l) BRODSKO-POSAVSKA       |
| m) ZADARSKA               | n) OSJEČKO-BARANJSKA      |
| o) ŠIBENSKO-KNINSKA       | p) VUKOVARSKO-SRIJEMSKA   |
| r) SPLITSKO-DALMATINSKA   | s) ISTARSKA               |
| t) DUBROVAČKO-NERETVANSKA | u) MEĐIMURSKA             |
| v) GRAD ZAGREB            |                           |

7. Navedite mjesto u kojem se nalazi vrtić:

---

8. Navedite mjesto u kojem živite:

---

Molimo Vas da uz tvrdnje koje slijede zaokružite broj koji odražava u kojoj se mjeri slažete s tvrdnjom:

1- Uopće se ne slažem; 2 – Uglavnom se ne slažem; 3 – Ne mogu se odlučiti;

4 – Uglavnom se slažem; 5 – U potpunosti se slažem.

1. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.	1	2	3	4	5
2. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.	1	2	3	4	5
3. Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.	1	2	3	4	5

4. Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanom tekstu.	1	2	3	4	5
5. Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.	1	2	3	4	5
6. Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.	1	2	3	4	5

## Upitnik za odgojitelje

Poštovani,

pred Vama je anketni upitnik namijenjen odgojiteljicama i odgojiteljima djece rane i predškolske dobi u vrtićkim ustanovama. Cilj ovoga upitnika jest ispitati Vaše mišljenje o važnosti razvoja predčitačkih vještina u predškolskoj dobi. Prikupljeni podaci koristit će se za pripremu diplomskog rada na diplomskom sveučilišnom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Upitnik je anoniman, stoga Vas molimo da iskreno odgovorite na pitanja kako bismo dobili što objektivnije rezultate.

Hvala Vam na suradnji!

1. Spol:

a) Ž

b) M

2. Dob:

a) 20 – 30 godina

b) 31 – 40 godina

c) 41 – 50 godina

d) 51 – 60 godina

e) 61 i više godina

3. Stupanj obrazovanja:

a) SSS

b) VŠS

c) VSS

d) magisterij znanosti / doktorat znanosti

4. Županija u kojoj se nalazi vrtić u kojemu radite:

- |                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| a) ZAGREBAČKA             | b) KRAPINSKO-ZAGORSKA     |
| c) SISAČKO-MOSLAVAČKA     | d) KARLOVAČKA             |
| e) VARAŽDINSKA            | f) KOPRIVNIČKO-KRIŽEVAČKA |
| g) BJELOVARSKO-BILOGORSKA | h) LIČKO-SENJSKA          |
| i) PRIMORSKO-GORANSKA     | j) VIROVITIČKO-PODRAVSKA  |
| k) POŽEŠKO-SLAVONSKA      | l) BRODSKO-POSAVSKA       |
| m) ZADARSKA               | n) OSJEČKO-BARANJSKA      |
| o) ŠIBENSKO-KNINSKA       | p) VUKOVARSKO-SRIJEMSKA   |
| r) SPLITSKO-DALMATINSKA   | s) ISTARSKA               |
| t) DUBROVAČKO-NERETVANSKA | u) MEĐIMURSKA             |
| v) GRAD ZAGREB            |                           |

5. Navedite mjesto u kojem se nalazi vrtić:

---

6. Navedite mjesto u kojem živite:

---



Molimo Vas da uz tvrdnje koje slijede zaokružite broj koji odražava u kojoj se mjeri slažete s tvrdnjom:

1- Uopće se ne slažem; 2 – Uglavnom se ne slažem; 3 – Ne mogu se odlučiti;

4 – Uglavnom se slažem; 5 – U potpunosti se slažem.

1. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati i pisati velika tiskana slova.	1	2	3	4	5
2. Prije polaska u 1. razred dijete treba znati čitati, ali ne treba znati pisati velika tiskana slova.	1	2	3	4	5
3. Prije polaska u školu važno je djetetu čitati različite tekstove.	1	2	3	4	5
4. Prije polaska u školu važno je s djetetom razgovarati o pročitanoj tekstu.	1	2	3	4	5
5. Dijete razvija predčitačke vještine popunjavanjem radnih listova.	1	2	3	4	5

6. Da bi razvilo predčitačke vještine, dijete treba izrađivati slova iz različitih materijala.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

U ovom dijelu upitnika iskazujete svoje mišljenje o važnosti provođenja određenih vježbi za razvoj fonološke svjesnosti uz primjer zadataka prepoznavanja i određivanja fonema/glasova. Zaokružite broj koji odražava Vaše mišljenje.

1 – Potpuno nevažno; 2 – dosta nevažno; 3 – važno; 4 – dosta važno; 5 – vrlo važno

1. Određivanje granica riječi u rečenici. <b>Primjer: Maja pjeva pjesmu.</b> Maja – pjeva – pjesmu. -	1	2	3	4	5
2. Određivanje slogova u riječi. <b>Primjer: sladoled = sla – do – led</b> ribica = ri – bi – ca	1	2	3	4	5
3. Određivanje prvog fonema/glasu u riječi. <b>Primjer: pas, pismo, pila (glas P).</b>	1	2	3	4	5
4. Određivanje svih fonema/glasova u riječi. <b>Primjer: U riječi slon čujemo glasove</b> S – l – o – n.	1	2	3	4	5

<p>5. Spajanje fonema/glasova u riječ.</p> <p><b>Primjer: Od glasova m – e – d – o nastaje riječ medo.</b></p>	1	2	3	4	5
<p>6. Brisanje fonema/glasova.</p> <p><b>Primjer: Bajka je izgubila j i postala je baka.</b></p> <p>Što će postati <b>kocka</b> kad izgubi <b>c</b> ?</p>	1	2	3	4	5
<p>7. Dodavanje fonema/glasova (prepoznavanje).</p> <p><b>Primjer: U riječi bat umetnuli smo r i dobili riječ brat. Npr. sol – stol; suh – sluh; baka – bajka.</b></p>	1	2	3	4	5
<p>8. Dodavanje fonema/glasova (umetanje).</p> <p><b>Primjer: Umetni glas l u riječ dan. (dlan)</b></p> <p><b>Umetni glas r u riječ mak. (mrak)</b></p>	1	2	3	4	5

Instrument za procjenu fonološke svjesnosti na početku prvoga razreda osnovne škole; Autori: Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2012.

## **Izjava o izvornosti diplomskog rada**

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

U Zagrebu, 9. rujna 2020.

Marijana Banjavčić

---

(vlastoručni potpis studenta)