

Fonološka svjesnost i mogućnosti njezina poticanja

Macakanja, Helena

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:147:489639>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-11**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE
(Zagreb)

HELENA MACAKANJA

DIPLOMSKI RAD

FONOLOŠKA SVJESNOST I
MOGUĆNOSTI NJEZINA POTICANJA

Zagreb, lipanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET U ZAGREBU
RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Helena Macakanja

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Fonološka svjesnost i mogućnosti njezina
poticanja**

MENTOR: doc. dr. sc. Jelena Vignjević

Zagreb, lipanj, 2020.

Sadržaj

Sažetak	1
Zahvala	3
1. UVOD.....	4
2. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ DJETETA DO ŠKOLSKE DOBI.....	6
2.1. Predjezično ili predlingvističko razdoblje	7
2.1.1. Predgovorno ili perlokutinaro razdoblje	7
2.1.2. Komunikativno glasanje.....	8
2.1.3. Razdoblje vokalizacije	8
2.1.4. Faza brbljanja	9
2.2. Jezično (lingvističko) razdoblje	9
3. FONOLOŠKA SVJESNOST I NJEZIN RAZVOJ DO DJETETOVE ŠKOLSKE DOBI	12
3.1. Određenje pojma	12
3.2. Odnos fonološke svjesnosti i fonemske svjesnosti	13
3.3. Razvoj fonološke svjesnosti.....	13
3.3.1. Razine razvoja fonološke svjesnosti	14
4. FONOLOŠKA SVJESNOST U KONTEKSTU RAZVOJA PISMENOSTI.....	17
4.1. Razvoj pismenosti	18
4.1.1. Izranjajuća pismenost	18
4.1.2. Rana ili početna pismenost.....	19
4.1.3. Prijelazna pismenost.....	20
4.2. Fonološka svjesnost kao preduvjet za ovladavanje čitanjem i pisanjem	21
4.2.1. Fonološka svjesnost i čitanje	22
4.3.2. Fonološka svjesnost i pisanje	26
4.3. Utvrđivanje stupnja razvijenosti fonološke svjesnosti kod djece predškolske dobi.....	29
4.4. Poticanje fonološke svjesnosti kod djece rane i predškolske dobi.....	31
4.4.1. Jezične igre i poticanje fonološke svjesnosti	33
4.4.2. Čitanje kao poticaj za razvoj fonološke svjesnosti.....	35
5. ZAKLJUČAK	37
LITERATURA.....	38

Sažetak

U ovom radu govori se o fonološkoj svjesnosti i mogućnostima njezinog poticanja u ranom i predškolskom razdoblju. Fonološka svjesnost podrazumijeva sposobnost djeteta da raspoznaje i manipulira manjim dijelovima riječi. U ranom i predškolskom razdoblju dijete stječe temeljna znanja, vještine i iskustva iz svih područja njegovog razvoja, a osobito se razvija djetetov jezično-govorni razvoj. Dijete u ovoj dobi stječe predčitačke vještine, a preduvjet njihova razvoja je dobro razvijena fonološka svjesnost. Također, fonološka svjesnost djeluje u međuodnosu s razvojem rane pismenosti u kojoj djeca postupno usvajaju vještine čitanja i pisanja. Razvoj fonološke svjesnosti odvija se prema logičkom slijedu koji se kreće od većih jedinica prema višoj razini osjetljivosti za postojanje manjih jedinica. Iz tog razloga važno je poticati fonološku svjesnost od najranije dobi integrirajući je u svakodnevne aktivnosti. Te aktivnosti trebaju biti pažljivo osmišljene od strane odrasle osobe (roditelja, odgojitelja, učitelja itd.) i prilagođene djetetu tako što će se provoditi na primjeren način. Važno je te aktivnosti integrirati u svakodnevne aktivnosti djeteta, a ne provoditi ih izolirano od drugih aktivnosti.

Cilj je rada dati teorijski pregled fonološke svjesnosti s posebnim naglaskom na mogućnosti njezina poticanja. U radu se problematizira terminološko određenje pojma, pregled razvojnog slijeda fonološke svjesnosti, razmatra se fonološka svjesnost u kontekstu rane pismenosti te se navodi koje su mogućnosti njezina poticanja. Osim toga, opisuje se važnost fonološke svjesnosti za razvoj vještina čitanja i pisanja, kao i čitanja kao poticaja za razvoj fonološke svjesnosti.

Ključne riječi: fonološka svjesnost, jezično-govorni razvoj, poticanje fonološke svjesnosti

Summary

This paper is discussing about phonological awareness and the possibilities of its encouraging in earl and preschool period. Phonological awareness means the ability of a child to recognize and manipulate parts of the words. In earl and preschool period a child acquires basic attainments, skills and experience, and in particular he develops his language and speech development. A child in this period acquire pre-reading skills and a precondition of their development is a well developed phonological awareness. It also acts in relation to the development od early literacy in which children gradually acquire reading and writing skills. The development of phonological awareness takes place according to a logical sequence that moves from larger units to a higher level of sensitivity to the existence of smaller units. For this reason, it is important to encourage phonological awareness from the earliest age by integrating it in everyday activities. These activities should be designed carefully by the adult (a parent, a preschool teacher, a teacher etc) and adapted to a child by being implemented in appropriate manner. It is important to integrate these activities into child's everyday activities and not to carry them out isolated from other activities.

The aim of this paper is to give a theoretical overview of phonological awareness with a special emphasis on the possibilities of its encouraging. It also problematizes terminological definition of this term, considers phonological awareness in the context of early literacy and states what are the possibilities of its encouragement. Besides, it describes the importance of phonological awareness for reading and writing skills development and importance of reading as a stimulus for the development of phonological awareness as well.

Key words: phonological awareness, language and speech development, encouraging phonological awareness

Zahvala

Veliku zahvalnost dugujem svojoj mentorici doc.dr.sc. Jeleni Vignjević koja mi je, tijekom cjelokupnog procesa pisanja ovog rada, pružala podršku, konkretne i stručne informacije te ažurno odgovarala na moje upite i nedoumice.

Golemu podršku tijekom čitavog školovanja pružali su mi moji roditelji, bake i sestra. Posebnu zahvalnost dugujem i mojem dečku, Ivanu, koji mi je pružio podršku i razumijevanje u svim trenucima. Zahvaljujem i svojim prijateljicama s kojima sam prešla mnoge životne puteve, pa tako i početak i kraj studiranja.

1. UVOD

Jezik označava složen sustav sastavljen od znakova i pravila, a služi kao glavno sredstvo ljudske komunikacije. Apel i Masterson (2004) navode da je jezik bogat, složen i prilagodljiv sustav, odnosno način na koji se kombiniraju glasovi, riječi, znakovi i rečenice s ciljem izražavanja misli i razumijevanja drugih ljudi. To je način na koji se ljudi socijaliziraju i uče.

Znanstvena istraživanja vezana uz problematiku jezično-govornog razvoja djece počinju u 19. stoljeću, a posebno su bila intenzivna 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća. Danas je jezično-govorni razvoj djece u središtu zanimanja raznih stručnjaka: lingvista, pedagoga, psihologa, logopeda, antropologa i ostalih.

Čitanje i pisanje smatraju se, uz govor, temeljnim načinima ljudskog sporazumijevanja. U suvremenom svijetu sve veće značenje pridaje se razvoju i poticanju razvoja predčitačkih vještina u institucijskom kontekstu. Da bi dijete naučilo čitati i pisati, vrlo je važno da ovlada određenim predčitačkim vještinama. U procesu ovladavanja predčitačkim vještinama, ključnu ulogu igra fonološka svjesnost. Razvoj fonološke svjesnosti započinje sa svjesnošću djeteta o većim jedinicama (slogovima i rimama) prema višoj razini osjetljivosti koja podrazumijeva manje jedinice (foneme) u svim položajima unutar riječi. S obzirom na činjenicu da dijete najbrže i s najvećom lakoćom uči i „upija“ u ranom i predškolskom razdoblju, od iznimne je važnosti poticanje fonološke svjesnosti od najranije dobi. Upravo iz tog razloga tema ovog diplomskog rada je „Fonološka svjesnost djece i mogućnosti njezina poticanja“.

Ovaj rad donosi teorijski prikaz fonološke svjesnosti, njezinih sastavnica i jezično-govornog razvoja djeteta i razvoja njegove pismenosti općenito. Struktura rada, slikovito rečeno, prati strukturu lijevka: rad započinje općenitim prikazom dječjega jezično-govornog razvoja, zatim se definiraju temeljni pojmovi kao što su fonološka svjesnost, fonemska svjesnost i drugi. Potom se donosi prikaz razvoja fonološke svjesnosti uz opise razvojnih razina. Struktura rada postupno se sužava stavljajući fonološku svjesnost u kontekst rane pismenosti, pri čemu je posebna pažnja posvećena jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja, kao ključnim sastavnicama pismenosti, i njihovu međudjelovanju s fonološkom svjesnošću.

Naposljetku je prikazano kako utvrditi stupanj fonološke svjesnosti djeteta te koji su načini poticanja fonološke svjesnosti u ranoj i predškolskoj dobi.

2. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ DJETETA DO ŠKOLSKE DOBI

Znanstveno proučavanje jezika, pa i dječjega jezičnoga razvoja, organizirano je u pet grana: fonologija, semantika, gramatika (sintaksa i morfologija) i pragmatika. *Fonologija* se bavi glasovima (građevnim blokovima kojima se grade veće komunikacijske strukture) i načinima dječjega ovladavanja glasovima. Kada je riječ o izgovoru, valja naglasiti da djeca trebaju osvijestiti da se svaka riječ sastoji od glasova čiji je izgovor uključen u izgovor te riječi, a nižu se određenim zadanim redosljedom, bez dodavanja glasova ili izgovaranja glasova koji nisu u toj riječi. *Semantika* se bavi značenjem riječi i općenito značenjem u jeziku, te zakonitostima po kojima dijete usvaja značenje riječi i razvija svoj vokabular. Dvije su vrste vokabulara: receptivni i ekspresivni vokabular (Likierman i Muter, 2007). Receptivni ili pasivni vokabular odnosi se na riječi koje dijete zna, ali ih ne upotrebljava u vlastitom govoru. Ekspresivni ili aktivni vokabular odnosi se na riječi koje dijete u potpunosti razumije i upotrebljava ih u vlastitom govoru (Posokhova, 2008). *Morfologija* se bavi riječima i njihovim gramatičkim oblicima, a kad se o djetetovu jezičnom razvoju radi, dječje ovladavanje morfologijom i *sintaksom* (rečeničnom razinom i ovladavanjem zakonitostima slaganja riječi u rečenici) jezika tradicionalno se naziva ovladavanjem gramatikom toga jezika. Djeca gramatikom, kao i svim drugim aspektima jezične komunikacije, ovladavaju postupno i tijekom tog procesa vidljiva su nesnalaženja, ali i dječja jezična kreativnost u njihovu prevladavanju. Tako će djeca često „griješiti“ pri usvajanju gramatičkih odrednica koje utječu na strukturu riječi, kao što su padeži, ili će opisivati svoje radnje koristeći se glagolskim oblicima suprotnoga gramatičkog roda ili će se pogrešno koristiti padežima, radit će „pogreške“ u uporabi vremenskih odrednica („Sutra sam išao u vrtić“) i slično. Sve su te „pogreške“ razumljive u kontekstu dječjega spoznajnoga razvoja i stjecanja komunikacijske prakse, odnosno pragmatike. *Pragmatika* se odnosi na primjenu jezika u socijalnom kontekstu (Likierman i Muter, 2007). U pragmatiku se ubrajaju razne vještine koje pomažu u usvajanju jezika i u ostvarivanju komunikacije. Neke od tih vještina su: čekanje na red u razgovoru, prilagođavanje načina govora sugovorniku, uspostavljanje kontakta očima i sl. Onoga trenutka kada dijete počne primjenjivati neke od tih

vještina u razgovoru, može se reći da je usvojilo jezična pravila koja mu omogućuju društveno prihvatljivo ophođenje prema drugima (Apel i Masterson, 2004).

Neverbalna komunikacija prethodi verbalnoj komunikaciji, a proces jezičnog sazrijevanja sastoji se od dva osnovna dijela: predjezično ili predlingvističko (od rođenja do otprilike prve godine života) i jezično ili lingvističko razdoblje (traje do otprilike tri i pol godine djetetova života, premda se jezik razvija tijekom cijeloga života (Pavličević-Franić, 2005).

2.1. Predjezično ili predlingvističko razdoblje

Predjezično razdoblje odnosi se na jednogodišnje „fonsko razdoblje koje ponajprije obilježava spontano glasanje, a potom i artikuliranje glasova primjerenih jezičnom sustavu materinskoga jezika“ (Pavličević-Franić, 2005: 43). Ovo razdoblje značajno je za cjelokupan razvoj djeteta, budući da se stvaraju prve, za govor važne, senzomotoričke veze unutar živčanog sustava. Novorođenče postupno uči kontrolirati izgovor glasova i slušanje, što je osnova za ostvarenje svjesnog razvoja govora. Najprije uspostavlja kontrolu nad intenzitetom, zatim nad visinom i, na kraju, nad pokretom govornih organa (Posokhova, 2008).

Prema Pavličević-Franić (2005), predlingvističko razdoblje dijeli se na četiri dijela: predgovorno ili predlokutinaro razdoblje, komunikativno glasanje, razdoblje vokalizacije, faza brbljanja.

2.1.1. Predgovorno ili perlokutinaro razdoblje

Ovo razdoblje traje od rođenja do drugog mjeseca, a za njega je karakteristično primarno refleksno glasanje koje se sastoji uglavnom od plača (Pavličević-Franić, 2005). Osim plača, dijete proizvodi i različite zvukove povezane s hranjenjem i probavom (npr. podrigivanje, kašljanje, mljackanje).

U ovoj fazi javljaju se prvi znakovi komunikacije između majke i djeteta. Majka i dijete počinju međusobno pokazivati emocije koje započinju vizualnim kontaktom

neposredno nakon djetetova rođenja. Iako dijete u ovoj dobi nema razvijenu komunikacijsku usmjerenost, okolina ga, posebice majka, počinje vrlo brzo shvaćati. Primjerice: majka vrlo brzo počinje razlikovati plač koji je izraz ugone od plača kojim dijete izražava neugodu, i sukladno tome reagira (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

2.1.2. Komunikativno glasanje

Razdoblje komunikativnog glasanja traje od drugoga do petog mjeseca. Starc i suradnici (2004) ovo razdoblje nazivaju još i „fazom gukanja.“ U osmom tjednu života dijete počinje ispuštati glasove ugone – tzv. gugutanje ili gukanje. Za razliku od dotadašnjeg glasanja, gugutanje je povezano s osjećajem ugone.

Gukanje ili gugutanje univerzalno je za svu djecu, bez obzira na rasu i kulturu kojoj pripadaju. Takav način glasanja vidljiv je i kod djece oštećena sluha, iz čega se može zaključiti da u ovoj dobi nema znatnije slušne kontrole i da razvoj govora još nije pod utjecajem okoline, već slijedi biološki pravac. Ubrzo se gukanje počinje mijenjati pod utjecajem okoline. Dijete će više gugutati u nazočnosti roditelja kad oni govorno (najčešće uz smiješak i oponašanje) reagiraju na to. Takve rane interakcije između roditelja i djeteta pridonose djetetovom ranom razvoju svijesti o izmjeni redoslijeda kao načina verbalnog odnosa s drugim ljudima, što predstavlja jednu od osnovnih značajki govora kao komunikacijskog sredstva (Starc i sur., 2004).

2.1.3. Razdoblje vokalizacije

Razdoblje vokalizacije traje od petog do osmog mjeseca života. Obuhvaća vokalni sustav, vokalne igre i ponavljanje artikuliranih osjećaja. Dijete u dobi od otprilike osmog do dvanaestog mjeseca života počinje ponavljati isti slog („pa-pa“, „ma-ma“), stoga odrasli takav izraz zamijene za riječ koja ima određeno značenje. Dijete prvo usvaja prednje i srednje (i, e, a), a zatim stražnje (o, u) samoglasnike.

Redosljed usvajanja suglasnika je suprotan: prvo se usvajaju stražnji (m, t, d, k, g, p, b), a zatim oni koji se tvore u prednjem dijelu usta.

2.1.4. Faza brbljanja

Faza brbljanja traje od osmog do dvanaestog mjeseca života. Dijete izgovara samoglasnike i suglasnike kojima se polako počinje stvarati sve širi vokalni sustav. Glasanje djeteta je slogovno, dijete kombinira suglasnike i samoglasnike ponavljajući ih više puta u interakciji s igračkom ili sugovornikom (Pavličević-Franić, 2005). Dakle, dijete eksperimentira, isprobava i uči stvarati glasove i kako ih međusobno spajati.

2.2. Jezično (lingvističko) razdoblje

Jezično ili lingvističko razdoblje ono je u kojem dijete najprije ovladava fonemskim sustavom materinskog jezika i svjesno proizvodi zvukove, a potom ovladava i motoričkom aktivnošću (spajanjem artikulacijskih znakova nastaju riječi) (Pavličević-Franić, 2005). Starc i suradnici (2004) ovo razdoblje nazivaju još i „verbalnim razdobljem u razvoju govora“. Oni navode da ovo razdoblje započinje otprilike između dvanaestog i osamnaestog mjeseca djetetova života, kada nastaju djetetove prve riječi. „Prve riječi su obično dvosložne, po vrsti imenice, a po sadržaju mogu činiti cijele iskaze uz mijenjanje značenja, ovisno o situaciji u kojoj su upotrebljene“ (Starc i sur., 2004: 8). Apel i Masterson (2004) navode kako prva riječ mora imati četiri osobine kako bi je se uopće moglo prepoznati. To su: izgovor samoglasnika mora biti jasan, izgovor riječi pojedinačan, riječ se mora odnositi na osobu, predmet ili određenu situaciju te se riječ mora koristiti u razgovoru s okolinom.

Većina djece počinje spajati dvije riječi do druge godine, nakon čega se počinju služiti jednostavnim rečenicama sastavljenima od najčešće tri elementa (Sheridan, 1997). Dijete u prosjeku proširuje rečenicu s jednom riječju godišnje, što znači da se u dobi od sedam godina dijete može koristiti rečenicom sastavljenom od sedam

riječi. U dobi od tri godine dijete proširuje svoj vokabular novim riječima. Nadalje, dijete u toj dobi počinje jednostavne riječi zamjenjivati složenijima te slagati kratke rečenice, pri čemu počinje rabiti gramatiku. Takav napredak u jezično-govornom području omogućuje djetetu učinkovitije izražavanje misli i osjećaja (Apel, Masterson, 2004). Paralelno s napretkom govora, razvija se djetetova kreativnost. U dobi od tri godine dijete može smišljati priče. U svojim pričama dijete obično započne s pričama sastavljenima od niza činjenica koje je doživjelo iz stvarnoga osobnog iskustva, a završava na izmišljenima. Dijete, osim priča, stvara i nove riječi (tzv. „neologizme“) i izvedenice iz standardnog jezika kojima upotpunjava svoj jezični repertoar. Primjerice, dijete može zebri imenovati „šareni konj“. Do kraja četvrte godine djetetov govor postaje sve razumljiviji i gotovo svatko može razumjeti što je dijete namjeravalo reći. Djeca u toj dobi vole govorne igre nonsensnog sadržaja te mogu nešto prepričati naopačke, smiješno, nelogično, pogrešno i besmisleno. Do pete godine života djetetov izgovor se poboljšava, pojavljuje se prepoznavanje glasova u riječima (prepoznavanje rime, prepoznavanje prvoga glasa u riječi, prepoznavanje glasova unutar riječi), sinteza glasova u riječ te početak razumijevanja veze „glas-slovo“. U rječničkom razvoju djeteta u dobi od treće do pete godine života povećava se broj izvedenica te se pojavljuju metafore. U šestoj i sedmoj godini života dijete počinje upotrebljavati intonaciju za davanje značenja poruci. Dijete razlikuje i prepoznaje glasove u riječi pomoću brojenja, imenovanja, zamjene i promjene redoslijeda, izostavljanja, zamjene i promjene redoslijeda glasova te razumije abecedno načelo (šifriranje i dešifriranje). U rječničkom razvoju vidljiv je napredak u tome što dijete počinje razumijevati riječi na temelju definicije (Starč i sur., 2004).

Vodopija (2006 prema Vrsaljko i Paleka, 2018) naglašava važnost uvažavanja razvijenosti živčanog sustava pri razvitku govora, budući da je razvijeni živčani sustav preduvjet djetetova ovladavanja govorom. Razvitak govora ovisi o nekoliko čimbenika, a to su: zdravlje djeteta, razvijenost djetetovih govornih organa, učenje, spol, motivacija, sredina u kojoj dijete živi i aktivnosti djeteta. Nadalje, vrlo je važno da dijete ima dobar govorni uzor (model), a njega prvenstveno čine roditelji i odgojitelji, a kasnije i učitelji. Pri razmišljanju o razvoju djetetova govora treba uzeti u obzir individualne razlike i jedinstveni razvojni obrazac svakog djeteta.

3. FONOLOŠKA SVJESNOST I NJEZIN RAZVOJ DO DJETETOVE ŠKOLSKE DOBI

3.1. Određenje pojma

Fonološka svjesnost ili glasovna osviještenost označuje mogućnost djeteta da uoči da se riječi mogu raščlaniti i na glasove unatoč tome što je prirodni oblik raščlambe riječi prema slogovima (primjerice: „ma-ma“ je jednostavnija raščlamba od „m-a-m-a“) (Čudina-Obradović, 2003). Drugim riječima, to je „sposobnost obrade glasovne strukture govorenoga jezika“ (Sindik i Pavić, 2009: 1), a podrazumijeva prepoznavanje, stvaranje i baratanje malim dijelovima riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). To je svjesnost o fonološkim segmentima govora, odnosno segmentima koji su više-manje reprezentirani abecednom ortografijom (Blachman, 2000 prema Kolić-Vehovec, 2003). Anthony i suradnici (2005 prema Mujić, 2018: 1) definiraju fonološku svjesnost kao „osjetljivost na unutarnju glasovnu strukturu govornog jezika“.

Fonološka svjesnost jedan je od vidova fonološke obrade (Maldini, 2017) i ubraja se u ključne fonološke vještine za daljnji djetetov jezični i čitački razvoj (Maldini, 2017). Jedna je od najprediktivnijih mjera početnog čitanja i pisanja. Može se manifestirati, primjerice, u prepoznavanju rime u riječima, prebrojavanju glasova, razdvajanju početka riječi od kraja riječi te u izdvajanju glasova u riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Fonološka svjesnost omogućava prepoznavanje i osvještavanje činjenice da se iskazi sastoje od riječi, riječi se sastoje od slogova, a slogovi se sastoje od fonema (prema Kuvač, 2007). Fonološka svjesnost uključuje i osviještenost djeteta o razlikovnim obilježjima fonema, čime se omogućava daljnji razvoj njegova znanja o individualnim fonemima (npr. prepoznavanje glasa „s“ u riječima „pust“ i „spust“) (Rebernjak, 2017).

3.2. Odnos fonološke svjesnosti i fonemske svjesnosti

Termin „fonološka svjesnost“ nerijetko se zamjenjuje terminima poput „fonemska svjesnost“ ili „fonološka obrada“. Unatoč čestom poistovjećivanju pojmova „fonološka svjesnost“ i „fonemska svjesnost“, postoje razlike među tim pojmovima i važno ih je prepoznati. Za razliku od fonološke svjesnosti koja podrazumijeva slušno i govorno korištenje glasovima, fonemska svjesnost označava uspostavljanje veze između glasova (fonema) i slova (Snider, 1995 prema Sindik i Pavić, 2009). Fonemska svjesnost odnosi se na sposobnost identificiranja, uspoređivanja i uporabe najmanjih jezičnih jedinica govorene riječi, fonema (Rvachew, 2010). Vancaš (1999 prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) navodi kako je fonemska svjesnost aspekt fonološke svjesnosti, dok je fonološka svjesnost spada dio metajezične svjesnosti. Metajezična svjesnost znači svijest o jeziku kao zasebnom fenomenu koji ima vlastitu strukturu i pravila uporabe (Korenika, 2018). Dakle, fonološka svjesnost sastoji se od različitih sposobnosti koje primarno obuhvaćaju podjelu na slogove kao temeljni obrazac fonološke svjesnosti, svjesnost o rimi, svjesnost o odnosima među glasovima i fonemsku svjesnost (Sardelić, Bonetti i Hrastinski, 2017). Fonološka svjesnost jednostavniji je stupanj fonološke osjetljivosti i prisutna je prije fonemske svjesnosti, odnosno može se očekivati prije pete godine života (Čudina-Obradović, 2014 prema Balen, 2018).

3.3. Razvoj fonološke svjesnosti

Rano i predškolsko razdoblje, kao razdoblje posebne osjetljivosti za jezik, vrlo je važno za razvoj fonološke svjesnosti. Razvoj fonološke svjesnosti počinje od svjesnosti djeteta o većim jedinicama, poput slogova i rime, i nastavlja se u smjeru više razine osjetljivosti koja podrazumijeva postojanje malih jedinica, odnosno fonema u svim pozicijama unutar riječi (Rebernjak, 2017). Razvoj fonološke svjesnosti ne odvija se po principu „sve ili ništa“, već postoji logičan slijed koji se kreće od većih jedinica (npr. slogova) prema višoj razini osjetljivosti za postojanje manjih jedinica (fonema) u svim položajima unutar riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Dakle, razvoj fonološke svjesnosti odvija se od razine manje osjetljivosti na

riječi prema razini veće osjetljivosti (Blaži, Farago i Pavić, 2017). Razvojni slijed fonološke svjesnosti smatra se univerzalnim (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Fernandez-Fein i Baker (1997 prema Ivšac Pavliša i Lenček 2011) pretpostavljaju da djeca postaju svjesnija jedinica koje su manje od slogova onoga trenutka kada njihov rječnik dosegne opseg kojim će omogućiti efikasne načine pohrane i prizivanja informacija. Usprkos tome što je slijed razvoja fonološke svijesti univerzalan, brzina kojom djeca napreduju u različitim razinama ovisi o obilježjima jezika. Na razvoj fonološke svjesnosti znatno utječu uočljivost, složenost jezičnih oblika i obilježja izgovora (Anthony i Francis, 2005 prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). U procesu usvajanja fonološke svjesnosti važnu ulogu imaju i kognitivne sposobnosti, kratkoročno verbalno pamćenje i jezično razumijevanje (Sindik i Pavić, 2009). U ranom i predškolskom razdoblju fonološka svjesnost može se podijeliti na ranu i kasnu. Rana fonološka svjesnost odnosi se na sličnost glasova, dok se kasnija fonološka svjesnost odnosi na jasnu svjesnost o fonemima. Osjetljivost na sličnost glasova smatra se dijelom urednoga jezičnog razvoja i povezana je s receptivnim leksičkim znanjem.

3.3.1. Razine razvoja fonološke svjesnosti

Razvoj fonološke svjesnosti odvija se u određenim razinama. Temeljna razina fonološke svjesnosti je slogovno stapanje, tj. vještina s pomoću koje dijete spaja slogove u riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Dijete u vrlo ranoj dobi govori o glasovima, igra se njima i istražuje kako ih sve može upotrebljavati te se odnosi prema njima kao prema igračkama (Apel i Masterson, 2004). Znakovi inicijalne fonološke svjesnosti djeca pretežito pokazuju razumijevanjem rime i aliteracije (Sindik i Pavić, 2009). U dobi od dvije godine dijete nedosljedno prepoznaje ponuđenu rimu, dok u trećoj godini prepoznaje rimu između dvije riječi (Milošević i Vuković, 2016 prema Maldini, 2017).

Iduća razina, između treće i četvrte godine djetetova života, podrazumijeva upoznavanje rime, a ono je ključ početnog shvaćanja fonološke strukture riječi i odmaka od usmjerenosti na njezino značenje (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Liberman i suradnici (1974 prema Kolić-Vehovec, 2003) utvrdili su kako

četverogodišnjaci s lakoćom rješavaju zadatak „lupkanja“ u kojem je zadano da djeca lupe onoliko puta koliko ima slogova u riječi. Dakle, u četvrtoj godini života, prilikom spontanog slogovnog raščlanjivanja riječi, dijete pokazuje svijest o slogovnoj distinkciji (Milošević i Vuković, 2016). Pojedina djeca u toj dobi posjeduju sposobnost prebrojavanja glasova u višesložnim riječima, unatoč činjenici da još uvijek ne poznaju zakonitost koja dominira unutar slogovnih pravila. Nakon razvoja sposobnosti prebrojavanja glasova u višesložnim riječima dolazi do razvoja sposobnosti kategorizacije i proizvodnje riječi prema početnom i završnom glasu, što kasnije omogućava ovladavanje čitanjem (Milošević i Vuković, 2016).

Između četvrte i pete godine, odnosno nakon svladavanja rime, dijete postupno usvaja vještinu određivanja broja riječi u rečenici te prepoznaje i razumije početak i kraj riječi. Oko pete godine odvija se posljednja faza razvoja fonološke svjesnosti koja se još naziva i fonemska svjesnost, a uključuje djetetovu sposobnost da raščlanjuje i stapa foneme koji čine riječ (Kuvač, 2007). Također u petoj godini dijete uspješno producira rimu (Maldini, 2017).

U dobi od šest godina pojavljuje se sposobnost glasovne analize i sinteze do pet slova u riječi. U ovoj dobi dijete stječe sposobnost elizije (uklanjanja glasova iz izgovorene riječi kako bi se načinila druga riječ), sposobnost segmentacije (raščlambe rečenice na riječi, riječi na slogove i na glasove) i sposobnost supstitucije (izdvajanja fonema u riječi, a zatim zamjene drugim fonemom i formiranja nove riječi (prema Rebernjak, 2017). Djeca su najprije sposobna osvijestiti prvi fonem u riječi, a potom one koji ga slijede.

U šestoj i sedmoj godini života, dijete prepoznaje i razlikuje glasove u riječi pomoću brojenja, imenovanja, izostavljanja, zamjene i promjene redoslijeda glasova te uz razumijevanje abecednog načela (Starc i sur., 2004). U toj dobi javlja se sposobnost fonološke analize i sinteze do pet glasova u riječi, kao i sposobnost fonološke elizije (uklanjanje fonološkog segmenta iz izgovorene riječi kako bi se oblikovala nova riječ) (Milošević i Vuković, 2016).

„Osim toga, u ovoj dobi javljaju se i segmentacija (rašćlanjivanja rečenice na riječi, dijeljenja riječi na slogove i riječi na glasove); delecija (izostavljanja korijena riječi, sloga ili fonema pri stvaranju riječi) te supstitucija (sposobnost

izdvajanja fonema u riječi, a zatim zamjene drugim fonemom i formiranja nove riječi“ (Milošević i Vuković, 2016: 86).

Razine razvoja fonološke svjesnosti kod djece urednoga govorno-jezičnog razvoja dijele se na:

- „prepoznavanje i slaganje rime (3.- 4. godine),
- prepoznavanje i segmentacija slogova (4.-5. godina),
- prepoznavanje prvog glasa u riječima (5,5 godina),
- rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje glasova u smislene cjeline – riječi (6 godina),
- stvaranje veze glas - slovo (6,5 godina),
- sposobnost stvaranja novih riječi dodavanjem, oduzimanjem ili premještanjem glasova u riječima (7 godina)“ (Dejanović, 2016: 25).

Razvoj fonološke svjesnosti prikazan je u Tablici 1 (Kadaverek i Justice, 2004 prema Ivšac Pavliša, 2001).

Tablica 1: Razvoj fonološke svjesnosti (Kadaverek i Justice, 2004 prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011)

FONOLOŠKA SVJESNOST	OPIS	RAZINA	RAZVOJNO OČEKIVANJE
Svjesnost o riječima	Odjeljuje rečenice u riječi	Plitka	Rano ili srednje predškolsko razdoblje
Svjesnost o slogovima	Odjeljuje višesložne riječi u slogove (slogovanje)	Plitka	Rano ili srednje predškolsko razdoblje
Svjesnost o rimi	Prepoznaje rimu; proizvodi parove riječi koje se rimuju	Plitka	Rano ili srednje predškolsko razdoblje
Svjesnost o onetu	Odjeljuje prvi dio riječi od ostaloga dijela; spaja prvi dio riječi s ostatkom riječi	Plitka	Kasno predškolsko razdoblje
Prepoznavanje glasova	Prepoznaje glasove na početku i na kraju riječi, prepoznaje riječi koje započinju istim glasom	Plitka	Kasno predškolsko razdoblje
Glasovno stapanje	Stapa glasove u riječi	Duboka	Kasno Predškolsko razdoblje
Glasovna raščlamba	Raščlanjuje riječi u glasove	Duboka	Srednje do kasno Predškolsko razdoblje
Pobrojavanje glasova	Prepoznaje broj glasova u riječi	Duboka	Pred polazak u školu do kraja prvoga razreda
Manipulacija glasovima	Briše, dodaje i premješta glasove unutar riječi	Duboka	Prvi razredi školovanja

4. FONOLOŠKA SVJESNOST U KONTEKSTU RAZVOJA PISMENOSTI

Pismenost je opća ili generativna sposobnost koja je preduvjet cjeloživotnog učenja i o kojoj ovisi cjelokupna akademska uspješnost (Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić, 2009). Pismenost predstavlja kompleksan proces koji se u užem smislu najčešće definira kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja (Grginič, 2007).

„Pismenost predstavlja nezaobilazno umijeće suvremenog čovjeka, ali i praktičnu alatku razvoja mnogih drugih važnih umijeća. Često se smatra jednim od kriterija uspješnosti djelovanja odgojno-obrazovne institucije, a ponekad i kriterijem ‘pripremljenosti’ djeteta za polazak u školu“ (Žuvela i Guštin, 2010: 16).

UNESCO (1987 prema Dijanošić, 2012) u svojoj preporuci navodi definiciju pismenosti koja se može primijeniti na međunarodnoj razini: *Osoba je pismena ako može s razumijevanjem napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu.* Osim navedenoga, pismenost označava sposobnost pojedinca da čita, razumije i kritički cijeni različite oblike komunikacije koji uključuju govoreni jezik, pisani tekst i digitalne medije (Kennedy, Dunphy, Dwyer, Hayes, McPhillips, Marsh i Shiel, 2012).

Poimanja pismenosti mijenjala su se i nadopunjavala tijekom povijesti. Tradicionalni pojam pismenosti podrazumijevao je sposobnost osobe da se potpiše. Takvo poimanje se promijenilo paralelno s razvojem vještina pisanja, čitanja i računanja. Uskoro se pojam pismenosti nadopunjuje vještinama slušanja i promatranja, govorenja te crtanja. Ubrzo se, ovisno o mediju, počelo govoriti o više vrsta pismenosti. Ipak, u osnovi svake pismenosti i dalje se nalazi vještina čitanja (Čunović i Stropnik, 2016). Pismenost u 21. stoljeću nije jednodimenzionalni konstrukt, već se može govoriti o konceptu „raznopismenost“ (engl. *multiliteracy*). To znači da se danas razlikuje nekoliko vrsta pismenosti: osnovna, vizualna, informatička, informacijska, funkcionalna i višejezična pismenost. Poseban naglasak stavlja se na funkcionalnu pismenost koja označava sposobnosti razumijevanja pročitano, kritičko vrednovanje te primjenu istog u svakodnevnom životu (Radonić i Stričević, 2009).

4.1. Razvoj pismenosti

Pojam pismenosti javlja se u literaturi usmjerenoj na fenomene čitanja, pisanja i disleksije još od devedesetih godina prošlog stoljeća (Lenček i Užarević, 2016). Razvoj pismenosti predstavlja razvojni kontinuum koji započinje vrlo rano u djetetovu životu. Postupno dolazi do širenja svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti (Lonigan i sur., 2000; Whitehurst i Lonigan, 2002 prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2012). Razvoj pismenosti započinje od najranije djetetove dobi, a ne u godini prije polaska u školu ili na početku školovanja djeteta, što ukazuje na značajnu ulogu ranog i predškolskog obrazovanja u kontekstu poticanja pismenosti. Pismenost se u djece razvija od samoga rođenja s ciljem razvoja predčitačkih vještina koje podrazumijevaju razvijen govor, razvijenu glasovnu osjetljivost, razumijevanje priče i uočavanje smisla poruke, usvajanje linearnog slijeda teksta te uočavanje povezanosti glasa i slova – abecedno načelo (Čudina-Obradović, 2002 prema Balen, 2018).

Razlikuju se tri razine pismenosti: izranjajuća, početna (rana) i prijelazna pismenost. Ranijoj pismenosti prethodi izranjajuća pismenost, a pojedini autori navode kako izranjajuća pismenost označava početak rane pismenosti. Druga podjela jest podjela pismenosti kao razvojnog kontinuuma, odnosno ona koja je dijeli na predčitačko i čitačko razdoblje. Predčitačkom razdoblju pripadaju izranjajuća i rana pismenost (Šimek, 2016).

U ovom poglavlju posebna se pozornost pridaje ranijoj pismenosti kao razini pismenosti koja se intenzivno razvija u ranijoj i predškolskoj dobi i djeluje u međudodnosu s fonološkom svjesnošću.

4.1.1. Izranjajuća pismenost

Izranjajuća pismenost javlja se već u prvoj godini djetetova života. Dijete tada pokazuje spontani interes za natpise u svojoj okolini, slikovnice, knjige i ostale poticaje povezane s konceptom pismenosti (Balen, 2018). U fazi izranjajuće

pismenosti dijete nema koncept o riječi: dijete se spontano i samostalno pretvara da čita i piše, pamti poznate tekstove, prepoznaje razliku između slike i teksta, a pri pisanju se služi slučajno odabranim slovima, brojkama ili slogovima (Šimek, 2016).

4.1.2. Rana ili početna pismenost

Pojam rane pismenosti po prvi puta spominje Marry Clay u svojoj disertaciji „Emergent reading behaviour“ (Balen, 2018). Rana ili početna pismenost (eng. *early literacy*) (Šimek, 2016) odnosi se na znanja, vještine i stavove koji prethode učenju čitanja i pisanja. Rana pismenost obuhvaća sve ono što djeca znaju o čitanju i pisanju prije početka školovanja, a uključuje: razvoj svijesti o pisanim materijalima i pisanom jeziku, fonološku svjesnost, predvještine pisanja i govorni jezik koji uključuje dobro razvijen rječnik, osnovne gramatičke koncepte i vještinu pripovijedanja (prema Mesec i sur., 2015). Ranu pismenost čine i izranjajuće čitanje i pisanje (pretvaranje djeteta da piše i čita) te mogućnosti da globalno čita poznate natpise iz okoline i piše pojedinačna slova (Lenček i Užarević, 2016).

U ovom razdoblju djeca ovladavaju složenijim vještinama i postupno usvajaju vještine čitanja i pisanja. „U početnoj pismenosti, dijete ima koncept o riječi, čita riječ po riječ, čak i pri tihom čitanju vokalizira (šapuće ili čita poluglasno); piše slovo po slovo, polako i čitljivo te počinje pisati jednosložne riječi“ (Šimek, 2016: 3).

Društva koja vode računa o razini pismenosti i ona koja smatraju da je pismenost ključna za socijalni i ekonomski napredak društva i pojedinca (Purcell-Gates i Tierney, 2009 prema Lenček i Užarević, 2016) funkcioniraju tako što stvaraju preduvjete za usvajanje čitanja i pisanja, dok u društvima bez takvih preduvjeta dolazi do paradigme „popravljanja“ onog što nije učinjeno kroz ranu pismenost. Stvaranje dobrih preduvjeta pismenosti propisano je na zakonskoj razini, poput npr. razine predškolskog obrazovanja s programom poticanja rane pismenosti, a koji se baziraju na nizu podataka koji uključuju podatke iz znanstvenih studija, podatke o vrednovanju postojećih predškolskih programa i podatke o iskustvima djece s kasnijim dobrim akademskim uspjehom. U razvijenim društvima postoji

visoka razina osviještenosti o fenomenu vrijednosti rane dobi (posebice u dobi od tri do šest godina) za proces cjeloživotnog obrazovanja, kao i o nenadoknadivosti pojedinih vještina iz ranog razdoblja za učenja koja slijede. U Republici Hrvatskoj postoji *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 94/13, Članak 23.a) kojim program predškole postaje obavezan za svu djecu u godini prije polaska u školu. Sadržaj tih programa još nije jasno definiran, stoga je način njihove provedbe prepušten motiviranosti i znanju odgojitelja. Ipak, u Republici Hrvatskoj postoje pozitivni pomaci i napredci u razumijevanju važnosti pojedinih segmenata rane pismenosti i rane dobi općenito, a koji su nastali kao rezultat sporadičnih napora koji su uglavnom ishod strukovnih ili građanskih poticaja i istraživačkih aktivnosti (Lenček, 1995; Kolić Vehovec, 2003; Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013; Lenček, Kolundžić i Arapović, 2012; Ivšac Pavliša i Lenček, 2011 prema Lenček i Užarević, 2016). Unutar hrvatskog jezika postoje prevedeni i prilagođeni materijali za procjenu jezično-govornog razvoja, a oblikovan je i test predvještina čitanja *PredČip test* (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012 prema Lenček i Užarević, 2016).

Lenček i Užarević (2016: 43) navode sljedeće razloge za važnost procjene, praćenja i poticanja rane pismenosti:

- Značajan udio rane pismenosti u kasnijem akademskom životu
- Potreba otkrivanja djece s rizikom za nastanak teškoća u čitanju i pisanju, odnosno za disleksiju, a u smislu prevencije kasnijih teškoća
- Prepoznavanje vrijednosti programa ranog poticanja i rane intervencije.

4.1.3. Prijelazna pismenost

Na razini prijelazne pismenosti dijete čita tiho, čita skupine riječi, piše rečenice fokusirajući se pritom na njihov smisao, a ne isključivo na pisanje riječi. Dijete u ovoj fazi ima sliku preciznog izgovora većine riječi, ima poteškoća sa zapisivanjem dugačkih i manje poznatih riječi i prepoznaje da se neke riječi pišu drugačije od onog kako se izgovaraju (Šimek, 2016).

4.2. Fonološka svjesnost kao preduvjet za ovladavanje čitanjem i pisanjem

Jezične djelatnosti slušanja i govorenja razvijaju se spontano u interakciji djeteta s okolinom. Jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja prethodi rana pismenost kao jedna od predvještina koju dijete stječe od najranije dobi, kad se počinju stvarati temelji potrebni za početno konvencionalno opismenjavanje (Mesec i sur., 2015). Čitanje i pisanje također se navode kao najbitnije vještine primarne pismenosti (Balen, 2018), stoga se u ovom radu naglasak stavlja na razvoj predvještina čitanja i pisanja i njihov odnos s fonološkom svjesnošću.

Mjere koje unutar jezika pripadaju ranoj pismenosti temeljno su vezane uz opće jezične vještine i znanja, fonološku svjesnost, rječnik, naraciju i poznavanje slova (Lenček i Užarević, 2016).

Kognitivni psiholozi naglašavaju kako je za razvoj rane pismenosti najvažnija upravo razvijena fonološka svjesnost (Kennedy i sur., 2015). Osjetljivost za rimu, kao jedan od znakova inicijalne fonološke svjesnosti, značajna je za razvoj pismenosti. Ta teza potvrđena je spoznajom da su mnoga djeca s teškoćama čitanja izrazito neosjetljiva na rimu. Također, osjetljivost za rimu u petoj i šestoj godini života ima pozitivne učinke na čitanje i pisanje tri godine kasnije (Bradley i Briant, 1991 prema Martinović, 2016). Veći razvoj tzv. „školske pismenosti“ Grginič (2007) pripisuje se razvijenijim vještinama grafičke i fonološke svjesnosti koje starijoj djeci omogućavaju razumijevanje abecednog principa. Djeca koja su uspješnija u otkrivanju i uporabi slogova, rime ili fonema brže nauče čitati. Taj je odnos prisutan usprkos varijabilnosti u čimbenicima koji utječu na čitanje, kao što su IQ, receptivni rječnik i vještine pamćenja. Studije o osobama s teškoćama i slabim čitačima ukazale su na činjenicu da postoji fonološki deficit kod gotovo svih slabih čitača, neovisno o tome jesu li njihove čitačke sposobnosti u skladu s njihovim općim kognitivnim sposobnostima. Dakle, neusvojenost fonološke svjesnosti u ranoj i predškolskoj dobi snažan je prediktor poteškoćama u čitanju tijekom kasnijim školskih godina (Abou-Elsaad i sur., 2015 prema Martinović, 2016).

4.2.1. Fonološka svjesnost i čitanje

Čitanje je složen proces. To je jezična vještina koja zahtijeva obradu vizualnog podražaja, preradu tog sadržaja u svijesti i njegovu obradu u skladu s postojećim znanjima. Čitanje se definira kao proces tijekom kojeg osoba dešifrira pisani jezik, a podrazumijeva identificiranje slova i njihovo povezivanje u skupine koje predstavljaju riječi. Za čitanje se kaže da je proces dešifriranja jer, kada dijete nauči da određeno slovo pripada određenom glasu, ono je naučilo šifru pomoću koje ima mogućnost dešifriranja bilo koje pisane poruke. Kada dijete u potpunosti usvoji šifre koje se upotrebljavaju u pismu, tada počinje čitati (dešifrirati) (Čudina-Obradović, 2004). Čitanje uključuje percepciju izoliranih slova i riječi (kontinuiranog smislenog tekstnog materijala) (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013 prema Balen, 2018). Čitanje je shvaćanje smisla napisanih riječi i uspostavljanje veze između napisanoga i usmenoga govora (Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić). Čitanje se smatra vještinom potrebnom za mogućnost korištenja pisanih i tiskanih materijala u svrhu kvalitetnog življenja u društvu, zbog usvajanja i obogaćivanja znanja i slično. Dakle, vještina čitanja može se zapravo smatrati posrednikom u jezičnom razvoju pojedinca te samim time i u ostvarivanju osobnog i profesionalnog uspjeha (Lasić Lazić, Laszlo i Boras, 2008).

U suvremenom svijetu čitanje je vještina važna za opstanak. Međunarodne mreže kao što su PISA (Programme for International Student Assessment), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) i PIACC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) naglašavaju važnost konstruktivističkog interaktivnog procesa čitanja u kojem čitatelji aktivno konstruiraju značenje pročitano iz teksta (Kennedy i sur., 2012). Čitanje djetetu od najranije dobi od jednake je važnosti kao i briga o djetetovim osnovnim biološkim i ostalim potrebama. Čitanjem od najranije dobi doprinosi se razvoju djetetovih govornih sposobnosti, bogati se njegov rječnik, uvodi ga se u svijet mašte i umjetnosti, unaprjeđuje se njegova sposobnost slušanja, pomaže mu se u razvoju pažnje, opažanja i logičkog zaključivanja (Radonić i Stričević, 2009).

4.2.1.1. Razvoj predčitačkih vještina

Da bi dijete moglo usvojiti vještinu čitanja, najprije mora razviti predčitačke vještine. Drugim riječima, predčitačke vještine uvjet su za razvoj čitačkih vještina, a danas se predčitačke vještine smatraju značajnim prediktorom buduće čitačke i opće školske uspješnosti (Čudina-Obradović, 2012 prema Vitić, 2012). Predčitačke vještine odnose se na svjesnost djeteta o pisanom jeziku, odnosno o njegova tri aspekta: o funkciji pisanog jezika, o tehničkim karakteristikama pisma, te o procesima i tehnici čitanja (Dobronić i sur., 2004: 237).

Dijete uči čitati tako što prvenstveno nauči kako izgledaju grafičke zamjene za svaki glas (slovo), nakon čega uči šifriranje i dešifriranje glasova i njihovih sklopova (riječi) pomoću slova (Čudina-Obradović, 2003).

Razvoj predčitačkih vještina odvija se postupno, od djetetova rođenja, prvog slušanja majčina glasa, riječi i intonacije. Formiraju se spoznaje o postojanju i karakteristikama pisanoga govora i one su prisutne u svijesti djeteta mnogo prije nego što ono nauči čitati i pisati (Milevoj Klapčić, 2009).

U drugoj i trećoj godini života razvija se *funkcija pisanog jezika* kao aspekt svjesnosti o pisanom jeziku (Čudina-Obradović, 2003). Počinje se razvijati svjesnost o pisanom jeziku, što znači da dijete može prepoznati da netko čita, odnosno piše. Dijete tada postaje svjesno da je svrha čitanja uočavanje i primanje poruke. Svjesnost o pisanom jeziku prvi je pojam o pismu i on ovisi o tome kakve je dijete prilike imalo da primijeti uporabu pisanih informacija u svom neposrednom okruženju. Poticajno okruženje obogaćeno pisanim materijalom nedvojbeno će imati pozitivan utjecaj na razvoj predčitačkih vještina.

Aspekt svjesnosti o pisanom jeziku, koji se razvija između četvrte i pete godine, jesu *tehničke karakteristike pisma* (Čudina-Obradović, 2003). Dijete dobiva sposobnost uviđanja razlike među slovima, razvija svijest o smjeru pisanja slijeva nadesno i odozgo prema dolje, razumije osnovne interpunkcijske znakove i usvaja rječnik koji opisuje pismo i njegove karakteristike (riječi: slovo, riječ, točka). U ovoj razvojnoj fazi kod djece se razvija svijest o tome da su riječi u pismu zasebne vizualne jedinice. Postupno se javlja i spoznaja da je svaka riječ sastavljena od

zasebnih glasova, odnosno spoznaja glasovne strukture riječi. Najprije se ta spoznaja javlja kao prepoznavanje rime, a potom i kao prepoznavanje prvog i zadnjeg glasa u riječi. Ta se pojava može primijetiti u igri s rastavljanjem riječi na glasove, u djetetovu uživanju u rimi i uočavanju aliteracije. Dakle, dijete u ovoj fazi može glasove koje čuje podijeliti na foneme (najmanje jezične jedinice) koji odgovaraju slovima (pisanim simbolima). Ova sposobnost je temelj za razvoj čitačke vještine.

Između pete i šeste godine javlja se aspekt svjesnosti pod nazivom *procesi i tehnike čitanja* (Čudina-Obradović, 2003). Početak literarne prijemčivosti (do šeste godine djetetova života) označava razdoblje u kojem dijete može prepoznati i imenovati predmet, odnosno onda kada počinje apstraktno mišljenje. Giehrl za ovu fazu naglašava važnost slikovnica koje predstavljaju zametke informacijskoga, kognitivnoga i literarnog čitanja. U slikovnicama se povezuju likovni i jezični doživljaj što je vrlo važno za djetetov kasniji jezični razvoj (Kolić-Vehovec, 2013). „Djeca koja odrastaju u jezično bogatoj okolini lakše i brže osjete čari literarnog svijeta“ (Kolić-Vehovec, 2013: 20). Između šeste i sedme godine (kod mnogo djece i ranije) razvija se spoznaja o korespondenciji između slova i glasa. Ta spoznaja olakšava djetetu predčitačku vještinu raščlambe riječi na glasove (Vitić, 2012).

Kada dijete usvoji sve predčitačke vještine, ono može započeti s učenjem čitanja, što podrazumijeva primjenu abecednog načela (prevođenje slova u glasove i obrnuto) koje se poučava u školi (Čudina-Obradović, 2003).

4.2.1.2. Važnost fonološke svjesnosti za razvoj predčitačkih vještina

Sindik i Pavić (2009) navode kako mnogi autori fonološku svjesnost promatraju kao predvještinu čitanja, posljedicu čitanja ili kao uzajamno povezanu s vještinom čitanja. Istraživanja pokazuju kako je razvijenost fonološke svjesnosti jedan od najsnažnijih prediktora za razvoj vještine čitanja, premda je i fonološka svjesnost pod velikim utjecajem razvoja vještine čitanja (prema McBride-Chang, 1995) te je upravo fonološka svjesnost, uz razvijene jezične vještine općenito (npr. bogat rječnik, sintaktičko znanje i sl.), najvažniji faktor pri razvoju predčitačkih vještina

(Kennedy i sur., 2015). Autorica Kolić-Vehovec (2003) također navodi kako fonološka svjesnost i vještina čitanja djeluju u interaktivnom odnosu: razvoj fonološke svjesnosti doprinosi usvajanju čitanja (fonološka svjesnost prije početka usvajanja čitanja doprinosi kasnijem čitanju). Na uzajamnu povezanost razvoja fonološke svjesnosti i vještine čitanja ukazuje i pretpostavka da učenje čitanja ubrzava shvaćanje da pisane riječi sadrže kombinacije slova koje su sustavno povezane s glasovnim jedinicama (Snow, Burns i Griffin, 1998 prema Sindik i Pavić, 2009).

Kako bi razvilo mogućnost pravilnog čitanja i pisanja, iznimno je važno da dijete zna da slova zastupaju glasove i da spojeni glasovi tvore riječ. Za učenje i svladavanje školskog, a u budućnosti i akademskoga gradiva, vrlo je bitno u ranoj dobi postaviti temelje početnom čitanju i pisanju te razviti fonološku svjesnost. Temelj fonološke svjesnosti ili glasovne osjetljivosti jest slušna obrada (slušna percepcija, slušno razlikovanje i slušno prepoznavanje). Slušna percepcija znači osviještenost o prisutnosti zvukova, dok slušno razlikovanje označava sposobnost primjećivanja razlike među zvukovima, a slušno prepoznavanje osigurava razumijevanje riječi diferencijacijom zvukova (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013 prema Balen, 2018). Razvoj fonološke svjesnosti nužan je preduvjet za ovladavanje tehnikom čitanja, ali i za razumijevanje pojedinih riječi i teksta u cjelini (Čudina-Obradović, 2004 prema Bežen i sur.,2013). Kao polazište prilikom napredovanja u svladavanju čitanja i pisanja, Kolar Billege i Budinski (2011 prema Žabojec, 2018) navode slušnu i vidnu percepciju i jezične predvještine među koje ubrajaju fonološku svjesnost, vidnu obradu, izloženost jeziku i uporabu jezika. U drugoj fazi usvajanja tehnike čitanja dijete počinje obraćati pozornost i na slova (glasove) koji tvore riječ. To znači da nepoznate riječi, osim po smislu, počinje raspoznavati i po prvom glasu u riječi. Drugim riječima, važno je da dijete ovlada abecednim načelom, odnosno da u dobi od šeste do sedme godine promišlja o svakom glasu koji čuje u riječi i da ga zna napisati određenim slovom (Apel i Masterson, 2004). Da bi čitač mogao primijeniti abecedno načelo, mora znati uočiti od kojih se glasova (fonema) sastoji riječ, što znači da može provesti govornu raščlambu, odnosno u glavi „čuti“ glasove u slijedu kojim su poredani u riječi (Čudina-Obradović, 2003). Istraživanja pokazuju da nerazumijevanje fonološke strukture jezika, tj. fonološke svjesnosti, ukazuje na kasnije teškoće u čitanju

(Rebernjak, 2017: 20). Osim toga, pokazuje se i kako djeca koja se uključe u obrazovni rad sa sposobnošću proizvodnje i prepoznavanja aliteracije i rime pokazuju višu razinu uspješnosti u čitanju od djece koja nisu ovladala tom prvom razinom fonološke svjesnosti (prema Milošević i Vuković, 2016).

4.2.2. Fonološka svjesnost i pisanje

Pisanje je grafomotorička aktivnost, a pismo sustav znakova kojima se kodira i dekodira sadržaj te se govoreni modalitet jezika prenosi u pisani (Kolar Billege i Budinski, 2015). Pisanje predstavlja vrlo kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost. Jezična djelatnost pisanja označava dinamički sklop kognitivnih procesa više i niže razine koji se nerijetko istodobno odvijaju (Nikčević-Milković, 2016). „Pisanje je složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtjeva poznavanje slovnoga sustava te usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekoga jezika“ (Pavličević-Franić, 2005: 98). Pisanje predstavlja kompleksan proces, odnosno jezičnu vještinu, kojom dijete, osim sposobnosti čitanja šifrirane riječi, stječe sposobnost bilježenja riječi u pisanom obliku (njeno šifriranje), što iziskuje sposobnosti pamćenja i planiranja, kao i realizaciju pokreta za zapisivanje pojedinog slova (Čudina-Obradović, 2003). To je jedna od najsloženijih vještina za čiju je realizaciju neophodna integracija pažnje, pamćenja, motoričkih vještina, jezika i znanja (prema Lenček i Užarević, 2016).

Pisanje je također dvoslojni proces koji sadrži procese niže razine (grafomotoričku sastavnicu) i procese više razine (samostalno sastavljanje teksta). Razlikuju se dvije aktivnosti pisanja: grafomotorička aktivnost (oblikovanje slova) i pisanje kao stvaranje poruke. Ovi procesi čvrsto su povezani, a grafomotorička razina je preduvjet razvoja procesa više razine. Na obje se sastavnice gleda kao na dijelove cjelovitog procesa učenja pisanja (Čudina-Obradović, 2000 prema Roso, 2018).

4.2.2.1. Razvoj predvještine pisanja u predškolskoj dobi

Nakon što je izrazilo interes za čitanje, kod djeteta se postupno javlja i interes za pisanje. Svijest o pisanom jeziku kod djeteta se počinje pojavljivati već u dobi od dvije i pol do tri godine, kada dijete pokazuje osnovno razumijevanje funkcija (Čudina-Obradović, 2003).

Pisanje za djecu predstavlja vrlo složen proces. Od djece se zahtjeva da formuliraju mišljenja i ideje te ih potom prevode u pisane simbole koji predstavljaju riječi korištene u usmenom jeziku (Falconer, 2010). Iako početak djetetova izražavanja interesa za pisanjem ne znači automatski početak pisanja i pravilnog oblikovanja slova, samo korištenje pribora za pisanje kod djeteta pomaže početku razvoja pisanja (Moomaw i Hieronymus, 2008). Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je iz Europske unije osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Prva je od njih, kako ističe Balen (2018) „komunikacija na materinskome jeziku“. Komunikacija na materinskome jeziku podrazumijeva usmeno izražavanje, ali i

„bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima. U ranoj i predškolskoj dobi bilježenje može imati oblik grafičkih ili nekih drugih reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti. Zato se u ranoj i predškolskoj dobi u djece potiče razvoj svijesti o različitim mogućnostima bilježenja vlastitih ideja i njihovoj praktičnoj uporabi te razumijevanje važnosti i korisnosti pisanja“ (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2014: 27).

Dijete se počinje upoznavati s pismom pretežito u situacijama zajedničkog čitanja. Dok drži knjigu, okreće stranice, gleda i prati tekst, dijete se upoznaje s karakteristikama pisanog teksta. Počinje uočavati da se smjer pisanja kreće slijeva nadesno, gdje je početak i gdje kraj knjige, upoznaje se s pojmovima poput „riječ“ i „slovo“ te, naposljetku, povezuje glas s pripadajućim slovom. Prije razvoja formalne pismenosti mlađe dijete se služi tzv. „nastajućim pisanjem“. Mlađe dijete, prije nego što počne pisati formalno (u skladu s dogovorenim jezičnim pravilima), pokušava pisati na različite načine. Spontani oblici pisanja koji se pojavljuju kod djeteta obuhvaćaju crtanje, šaranje, nefonetske lance slova, kratice, rebuse,

oponašanje formalnoga pisanja, lažna slova i posebne oblike. Dijete se pri pisanju koristi dosjetljivim sricanjem u kojem glasovima dodjeljuje slova i pritom ispušta ili upotrebljava neka pogrešna (Grginič, 2007). Sricanje je apstraktan sustav koji je izgrađen na djetetovom fonološkom znanju. Dosjetljivo sricanje predstavlja dugotrajan i neprekinut niz u razvoju, unutar kojeg se djeca pomiču od vlastitog sustava sricanja prema standardnom, konvencionalnom, i pritom uvažavaju pravila formalnoga, tj. pravopisnoga pisanja (Grginič, 2007). Čudina-Obradović (2014 prema Roso, 2018) pojednostavljeno navodi kako se, u procesu pisanja jedne riječi odvija nekoliko faza. Prvi korak je „čuti“ svaki glas u zamišljenoj riječi, potom prisjećanje svakog grafema koji odgovara pojedinom fonemu (slova koje odgovara svakom glasu u riječi) i, na kraju, reproduciranje svih slova u riječ pisanjem. Proces je započeo fonološkom raščlambom riječi, nakon nje je došlo do pretvaranja glasa u slovo te udruživanja pisanih znakova u zamišljenu riječ.

Imajući na umu činjenicu da se djetetov razvoj najjačim intenzitetom odvija u ranoj i predškolskoj dobi i da su znanja i vještine stečene u tom periodu presudne za cijeli život, bitno je osigurati djetetu poticajno okruženje. Dijete od najranije dobi treba biti izloženo slovima hrvatske abecede kako bi moglo komentirati, proučavati i povezivati slovo s pripadajućim glasom (Čudina-Obradović, 2003).

Naposlijetku valja naglasiti kako svako dijete ima jedinstveni obrazac razvoja, jedinstveno iskustvo i osobne strategije učenja (Slunjski, 2001). Sukladno tome, treba uzeti u obzir da u razvoju pisanja i pismenog izražavanja također postoje individualne razlike među djecom u razvoju pojedinih vještina u okviru pisanja, ali i u kognitivnom aspektu razvoja djece. Učenje pisanja i pismenog izražavanja nije linearan proces podređen isključivo dobi djeteta, već on ovisi o brojnim čimbenicima, kao što su djetetove individualne karakteristike, djetetov interes i druge. Iz tog razloga poučavanje pisanja i pismenog izražavanja nije i ne može biti jednako za svu djecu.

4.2.2.2. Važnost fonološke svjesnosti za razvoj predvještina pisanja

„Djeca postupno i u vremenskom redosljedu stječu predškolsko znanje pismenosti, koje obuhvaća: 1) koncept o tisku, upoznavanje oblika i funkcije tiska, djetetovu

svjesnost da tisk i čitanje imaju smisao i značenje u svakidašnjemu životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline (slikovno čitanje), ideje o tisku (npr. smjer čitanja), 2) grafičku svjesnost (prepoznavanje slova, imenovanje abecede), 3) fonološku svjesnost, 4) svjesnost asocijacijske veze glas-slovo i 5) čitanje riječi s dekodiranjem“ (Grginič, 2007:8).

Kada dijete, nakon analize i sinteze, ovlada i sposobnošću predstavljanja svakog fonema odgovarajućim grafemom, sposobno je pravilno pisati (Kuvač, 2007). Dvije razine nastavljaju se razvijati i u školskoj dobi djeteta, a to su fonemsko stapanje (spajanje glasova u riječ) i fonemska raščlamba (rastavljanje riječi na glasove). Dakle, uz fonološko stapanje, prepoznavanje rime, određivanje broja riječi u rečenici i slogovnu raščlambu, navedene vještine predstavljaju osnovu za vještine koje su kasnije važne za razvoj vještina čitanja i pisanja (Blaži, Buzdum i Kozarić-Ciković, 2011).

4.3. Utvrđivanje stupnja razvijenosti fonološke svjesnosti kod djece predškolske dobi

Za provjeru fonološke svjesnosti (za provjeru je li dijete sposobno raščlaniti riječ na slogove), prikladno je djetetu ponuditi igre koje sadrže glasovnu raščlambu i spajanje glasova, traženje prvoga i posljednjega glasa u riječi, oduzimaljke, dodavaljke, umetaljke te stvaranje rime i aliteracije (Čudina-Obradović, 2003). U godini pred polazak u školu ili u prvom razredu osnovne škole, da bi se utvrdilo je li djetetu potrebna pomoć u razvoju fonološke svjesnosti, potrebno je provjeriti koliko je dijete ovladalo sposobnošću fonološke svjesnosti. To se najčešće čini tako što se utvrđuje rezultat postignut na određenim mjerenjima sposobnosti uporabe fonema koja obično znače razne jednostavne zadatke koje dijete treba izvršiti da bi se ustanovilo koji je stupanj razvoja njegove fonološke svjesnosti (Erić, 2014). Jedan od načina je i upitati dijete da raščlani riječ na zasebne glasove: ona djeca koja potpuno ili gotovo potpuno uspješno rješavaju taj zadatak te imaju potpunu kontrolu nad fonemima, smatraju se fonološki svjesnima (prema Erić, 2014). Zadaci za ispitivanje glasovne analize i glasovne sinteze također služe kao

pokazatelji fonološke svjesnosti djeteta te su iznimno relevantni prediktori za vještinu čitanja (Blaži i sur., 2011 prema Balen, 2018).

Prema Kuvač (2007: 62), zadaci kojima se razvija fonološka svjesnost jesu:

- određivanje granica riječi u rečenici
- određivanje slogova riječi
- određivanje prvoga fonema/glasa u riječi
- određivanje svih fonema/glasova u riječi
- brisanje fonema/glasova
- dodavanje fonema/glasova.

Sindik i Pavić (2011: 2) u istraživanju fonološke svjesnosti kod djece predškolske dobi koristili su se sljedećim fonološkim varijablama:

- 1) Izdvajanje 1. glasa u riječi – 5 zadataka (dijete ima zadatak izdvojiti prvi glas u riječima od tri, četiri, pet, šest i sedam glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka)
- 2) Izdvajanje zadnjeg glasa u riječi – 5 zadataka (dijete ima zadatak izdvojiti zadnji glas u riječima od tri, četiri, pet, šest i sedam glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka)
- 3) Glasovna analiza – 5 zadataka (dijete ima zadatak rastaviti na glasove riječi koje sadrže tri, četiri, pet, šest i sedam glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka)
- 4) Glasovna sinteza – 5 zadataka (dijete ima zadatak sastaviti glasove u riječi koje sadrže tri, četiri, pet, šest i sedam glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka)
- 5) Brojanje glasova – 5 zadataka (dijete ima zadatak izbrojiti glasove u riječima koje se sastoje od tri, četiri, pet, šest i sedam glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka)
- 6) Baratanje glasovima – 6 zadataka (dijete ima zadatak zamijeniti početni glas drugim zadanim početnim glasom, te zadnji glas drugim zadanim zadnjim glasom za riječi od tri, četiri i pet glasova; rezultat je broj uspješno riješenih zadataka).

Još jedan od načina procjene fonološke svjesnosti djeteta prije polaska u školu opisuje Pufpaff (2009 prema Balen, 2018) donoseći razvojni kontinuum fonoloških vještina koji se temelji na istraživanjima objavljenim u posljednjih trideset godina. U Tablici 2 prikazana je opća razvojna hijerarhija, pri čemu se uvažavaju

individualne razlike među djecom. Naglašava se i to da djeca stječu vještine fonološke osjetljivosti u preklapajućim fazama, a ne kao izolirane vještine (prema Balen, 2018: 33).

Tablica 2: Zadaci fonološke i fonemske svjesnosti prema složenosti kognitivne aktivnosti (težini) (Pufpaff, 2009: 10; i Čudina-Obradović, 2014: 120-121 prema Balen, 2018: 33)

VJEŠTINA / ZADATAK fonološke osjetljivosti	PRIMJER
FONOLOŠKA SVJESNOST	
Otkrivanje rime	„Rimuju li se riječi <i>rak</i> i <i>mak</i> ?“
Kreiranje rime	„Promjeni prvi glas u riječi <i>rak</i> da se rimuje s <i>rak</i> “ (npr: pak, čak, lak,...)
Proizvodnja rime	„Reci riječ koja se rimuje s riječi <i>rak</i> “
Prepoznavanje rime	„Koja se riječ rimuje s <i>rak</i> ? <i>Sok- miš-mak</i> “
Prepoznavanje ne-rime	„Koja riječ se ne rimuje s ostalim riječima: <i>mak-lak-rak-miš</i> “
Stapanje slogova u riječ	„Koja je ovo riječ? Slušaj: <i>mo-re</i> “
Broj riječi u rečenici	„Koliko riječi čuješ u rečenici: <i>Iva ima plavu kapu</i> “
Rastavljanje riječi na slogove	Rastavi riječ <i>ribica</i> na slogove
Brisanje sloga (dvosložna riječ)	Slušaj riječ: <i>vla-dar</i> . Koja riječ ostane kada makneš slog <i>vla</i> ?
Brisanje sloga (višesložna riječ)	Slušaj riječ: <i>ša-li-ce</i> . Koja riječ ostane kada makneš slog <i>ša</i> ?
FONEMSKA SVJESNOST	
Sastavljanje glasova u riječ	Koja je ovo riječ? Slušaj: /p/ /a/ /s/
Podudaranje glas - riječ	
Prepoznavanje prvog glasa u riječi	Slušaj riječ: <i>frula</i> . Počinje li riječ glasom <i>F</i> ?
Prepoznavanje položaja glasa	Slušaj riječ: <i>kos</i> . Završava li riječ glasom <i>S</i> ?
Pronalaženje i lociranje glasa	Slušaj riječ: <i>stol</i> . Je li glas <i>K</i> prvi, zadnji ili ga nema?
Podudaranje riječ - riječ	
Usporedba početnog suglasnika (isti)	Počinje li riječ <i>kos</i> istim glasom kao riječ <i>klupa</i> ?
Usporedba početnog suglasnika (različiti)	Slušaj riječ: <i>ruka</i> . Koja riječ ima drugačiji prvi glas: <i>rame, sladoled, rijeka</i> ?
Pronalaženje izostavljenog glasa	Reci: <i>škola</i> . Sad reci: <i>kola</i> . Koji glas nemaš u riječi <i>kola</i> , a bio je u riječi <i>škola</i> ?
Usporedba zadnjeg suglasnika (isti)	Završava li riječ <i>kat</i> istim glasom kao riječ <i>kist</i> ?

4.4. Poticanje fonološke svjesnosti kod djece rane i predškolske dobi

Aktivnosti kojima se želi poduprijeti razvoj fonološke svjesnosti trebaju biti pomno osmišljene od strane osobe koja ih provodi (odgojitelja, roditelja, učitelja...). Takve aktivnosti trebaju biti bliske djetetu i proizlaziti iz svakodnevne djetetove igre i njegove komunikacije s okolinom u kojoj odrasla osoba ima ulogu posrednika u cjelokupnom iskustvu djeteta. Aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti djeteta provode se kao integrirani dio dnevnih aktivnosti (kao dio šireg konteksta rane pismenosti), a ne kao izolirane vježbe izuzete iz kontekstualnoga značenja (Balen, 2018). Kod osmišljavanja fonoloških igara prikladnih za poticanje razvoja fonološke svjesnosti, Čudina-Obradović (2000 prema Erić, 2014) naglašava kako

se igre moraju osmisliti i provesti tako da kratko traju, a s mogućnošću brzog postizanja rezultata. Potrebno je vježbati razvoj fonološke svjesnosti, što se postiže ponavljanjem istih igara ili izradom nekoliko paralelnih inačica. U aktivnostima koje su predviđene za razvoj fonološke svjesnosti naglasak je na glasovima, a ne na slovima, stoga djeca ne moraju poznavati abecedu kako bi postigla uspjeh. Prilikom osmišljavanja poticaja za unapređenje fonološke svjesnosti, osim općih smjernica za unapređenje fonološke svjesnosti, u obzir treba uzeti veličinu govornih jedinica s kojima će se raditi, vrstu operacija koje će se provoditi nad jedinicama i hoće li zadaci biti u usmenom obliku ili će imati neki pisani znak (prema Erić, 2014).

Za početak provođenja aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti preporučuje se korištenje većih govornih jedinica koje su djeci pristupačnije. Tako će djeca lakše usmjeriti pažnju sa sadržaja jezika na jezičnu formu. Početak provođenja aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti može sadržavati raščlambu rečenica na riječi ili se može najprije započeti s aktivnostima koje su usmjerene na rimu (prema Erić, 2014). Potom se može prijeći na aktivnosti koje su vezane uz glasovne jedinice smještene unutar riječi: prvo veće (slogovi), a zatim na foneme. U procesu osmišljavanja aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti u obzir je potrebno uzeti težinu zadataka koje treba obaviti, a ta težina ovisi o broju glasova u riječi. Prepoznavanje glasova u riječi jednostavnije je što je manje glasova u riječi. Osim o težini zadataka, potrebno je voditi brigu i o tome o kojim je glasovima unutar zadatka riječ. Jednostavnije je raspoznati glasove koji se mogu dužiti od glasova koji se ne mogu dužiti (Čudina-Obradović, 2000 prema Erić, 2014). Glasovi koji se nalaze na sredini riječi teži su za prepoznavanje od glasova koji se nalaze na početku i na kraju riječi. Nadalje, lakoća uočavanja pojedinog glasa ovisi o jasnoći granica među glasovima (ovisi o kontekstu u kojem se nalaze). Dakle, potrebno je krenuti s lakšim zadacima. Ti zadaci mogu uključivati uspoređivanje, izdvajanje, spajanje ili raščlanjivanje. Prvi korak glasovne analize riječi, koji je ujedno i najlakši zadatak među onima koji zahtijevaju glasovnu analizu, jest izdvajanje početnog glasa u riječi. Među teže zadatke spada spajanje zasebnih glasova u funkciji stvaranja riječi i raščlanjivanje riječi na dijelove. Čudina-Obradović (2000 prema Erić, 2014) naglašava kako je potrebno čim prije prijeći na kompleksnije zadatke jer su upravo takve aktivnosti ključne za razvijanje fonološke svjesnosti.

Potpuno svladavanje jednog tipa zadatka nije nužno prije djetetove izloženosti nekom drugom tipu zadatka. Jedan od načina unaprjeđenja aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti jest korištenje konkretnih znakova kojima se može manipulirati. To može uključivati slušne znakove (npr. pljeskanje rukama), vidni znakovi (npr. manipulacija žetonima) ili kinestetski znakovi (npr. skakanje). Znakovi imaju funkciju reprezentanta glasa, a koriste se u svrhu činjenja mentalnih operacija što očitijima. Njihova uporaba preporučuje se u što većoj mjeri (prema Erić, 2014). Ipak, aktivnosti za razvoj fonološke svjesnosti isključivo su usmene i temelje se na aktivnostima koje uključuju igre, pjesmice i priče koje iziskuju usmjeravanje pažnje na strogo govorni jezik, premda neke aktivnosti mogu uključivati i slova koja su djeci poznata. Pri uporabi slova treba biti vrlo oprezan jer djecu predškolske dobi koja još nisu svladala slova to može odvratiti od aktivnosti. Upotreba slova kao konkretnog znaka može se preporučiti u onim aktivnostima koje su namijenjene djeci koja su upoznata s abecednim pismom (Erić, 2014).

4.4.1. Jezične igre i poticanje fonološke svjesnosti

Fonološka svjesnost ne razvija se spontano, već je potrebno ciljano je razvijati pomoću jezičnih igara kojima se proširuje vokabular, usavršava gramatičko oblikovanje i razvija povezani govor (Posokhova, 2009).

Igra je temeljna djetetu imanentna aktivnost koja je izrazito važna za cjelokupan djetetov razvoj. Zahvaljujući igri dijete se afirmira i usvaja veće količine informacija u kratkom vremenu, a uz manji zamor (Duran, 2003). Kao bitne za poticanje fonološke svjesnosti mogu se istaknuti *jezične igre*. Jezične su igre „sve igre kojima je izražajno sredstvo jezik u svim svojim pojavnostima" (Peti-Stantić i Velički, 2008: 7). Jezične igre označavaju prostor unutar kojeg se čovjek oslobađa u vlastitom jeziku i u njemu uživa, pri čemu intuitivno savladava pravila i stječe sposobnost postupanja u skladu s istima ili ih (svjesno) može prekršiti (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Jezične igre se, poput i svih drugih, uvijek igraju prema unaprijed određenim pravilima (Peti-Stantić i Velički, 2008). Još od najstarijih vremena uočeno je da je čovjek *homo ludens*, odnosno biće koje se igra (Šego, 2009). Jednako tako, uočeno je da jezik ima svoju igrivu, ludičku potrebu. Jezične igre su uvijek, uz temeljnu komunikacijsku funkciju, sadržavale i ekspresiju, osjećaj ugone i oduvijek su bile djelatnost koju dijete voli i koju želi provoditi (Miljević-Riđički, Miljković, Pavličević-Franić, Rijavec, Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić i Zarevski, 2000). Uživavanje u jezičnim igrama predstavlja uživavanje u kreativnosti, prekoračenju granica i svladavanju sebe i drugih. Djeca i odrasli, igrajući jezične igre, neprestano koračaju na granici dvaju jezičnih svjetova: jednoga pravilnoga (uobičajenoga) te drugoga nepravilnoga (neuobičajenoga), obilježenog posebnostima (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Jezične igre dijele se dijele se na (Peti-Stantić i Velički, 2008:7):

- glasovne igre (artikulacijske ili igre izgovora)
- ritmičke igre (igre glasovnih ujednačavanja ili igre u obliku brojalica)
- igre oblicima riječi ili morfološke
- igre oblikovanja rečenica ili sintaktičke igre
- značenjske igre (igre namjernoga nepoštivanja značenjskih normi).

Svrha je jezičnih igara poticanje leksičke kompetencije djece, odnosno razvoj slušne pažnje, poticanje koncentracije, usmenog izražavanja, kreativnosti i govornog stvaralaštva, uočavanje i imenovanje suprotnosti, poticanje suradnje i dobrog osjećaja unutar skupine te bogaćenje rječnika (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Kao igre za poticanje fonološke svjesnosti navode se razne igre s riječima i zvukovima, čitanje knjiga s pjesmicama i pripovijetkama, pričanje priča i sl. Odgojitelji takve aktivnosti trebaju provoditi u grupnom okruženju, budući da djeca vole učenje u društvu i istovremeno uče jedni od drugih (Erić, 2014). Stručnjaci koji se bave jezično-govornim razvojem djece ističu da je posljedica izravnog poučavanja povećana pasivnost i smanjena društvenost kod djece. Iz tog razloga potrebno je učenje djece rane i predškolske dobi pretvoriti u igru i zabavu. U toj igri uloga odraslih je biti djeci više partner, a manje autoritet. Drugim riječima,

odrasli svoje zahtjeve prema djeci trebaju izražavati kroz igru, a ne nametati u obliku prisile (Šego, 2009).

Brojni su primjeri jezičnih igara koje se mogu provoditi kod kuće i u vrtiću. Neki od njih su – Ilona Posokhova: *145 logopedskih igara: zabavne igre i aktivnosti za razvoj govora* (2009), *200 logopedskih igara* (2010), *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece* (2008); Mira Čudina-Obradović: *Igrom do čitanja* (2003); Anita Peti-Stantić i Vladimira Velički: *Jezične igre za velike i male* (2008); Katarina Aladrović Slovaček: *Kreativne jezične igre* (2018).

4.4.2. Čitanje kao poticaj za razvoj fonološke svjesnosti

U poticanju razvoja fonološke svjesnosti velika pozornost pridaje se aktivnostima zajedničkog čitanja. Takve aktivnosti omogućuju djeci da pogledaju slovni zapis u knjigama. Dok odgojiteljica čita djeci tekst i u isto vrijeme pokazuje pojedinačne riječi, djeca prateći tekst pogledom upoznaju tisak, znakove (slova) te slušajući i promatrajući postupno shvaćaju da pojedinačnom slovu u napisanoj riječi pripada određeni glas u izgovorenoj riječi (Grginič, 2007).

Prilikom čitanja djetetu važno je koristiti se poticajnim čitanjem. Poticajno čitanje znači da dijete aktivno sudjeluje u procesu čitanja. Takvim zajedničkim čitanjem potiče se razvoj djetetovih govornih sposobnosti. Znanstveno je dokazano da redovito čitanje djetetu od njegove druge godine poboljšava njegov govorni razvoj. Čitanje je potrebno prilagoditi djetetovim komentarima i interesima, stoga često dolazi do „prekida“ faze čitanja kako bi se moglo razgovarati o tekstu i slikama. Odrasla osoba mora biti sposobna procijeniti govorne mogućnosti djeteta i prilagoditi svoj način čitanja sukladno stupnju djetetovog razvoja. U tom procesu uloga odrasle osobe je postupno otežavati aktivnosti i voditi dijete u sve složenije jezične strukture. Primjerice: od dvogodišnjeg djeteta može se tražiti da imenuje stvar ili biće sa slike, dok se od starijeg djeteta može tražiti da tu istu stvar opiše i navede njezinu funkciju (Čudina-Obradović, 2003).

Prema Čudina-Obradović (2003), postoje tri načela poticajnog čitanja djetetu:

1. Prikladnije je i korisnije djetetu postavljati pitanja koja su vezana uz tekst nego zahtijevati od djeteta da mirno sluša ili pokazuje na sliku koju čitač imenuje
2. Govor čitača mora sadržavati više od samoga teksta – njime se mora poticati dijete na komunikaciju koristeći razne pohvale, proširenja odgovora, objašnjavanje, ispravljanje i davanje primjera
3. Postupno treba povećavati zahtjeve za samostalnim govorom djeteta (ne čita se jednako djetetu od dvije i djetetu od tri godine).

5. ZAKLJUČAK

Suvremene teorijske i praktične spoznaje sve više ukazuju na važnost ranog i predškolskog razdoblja za učenje i razvoj djeteta. Vještine, znanja, stavovi i navike koje dijete stekne u ranoj i predškolskoj dobi od presudne su važnosti za cijeli život. Razdoblje je to najbržeg i najintenzivnijeg djetetovog razvoja u kojem dijete „upija“ novo znanje poput spužve. Sve se to odnosi i na jezično-govorni razvoj djeteta. Djetetov se jezik razvija brzo, spontano i vrlo intenzivno. Važan aspekt jezično-govornog razvoja djeteta jest fonološka svjesnost. Premda zadaća vrtića nije učiti djecu pisati slova niti čitati, njegova je važna zadaća poticati razvoj predčitačkih vještina i predvještina pisanja. Razvijena fonološka svjesnost temelj je za usvajanje (pred)vještina čitanja i pisanja, a po pitanju njezina poticanja može se puno toga napraviti u predškolskoj ustanovi. Uloga je odgojitelja u tom procesu pratiti individualan razvoj svakog djeteta, nudeći mu razvojno primjerene poticaje i zadatke. Poticanje razvoja fonološke svjesnosti može se integrirati u svakodnevne aktivnosti, npr. recitacija pjesmice prilikom pranja ruku, ili drugih rutinskih aktivnosti. Dijete spontano usvaja fonološku svjesnost putem raznih jezičnih igara, kao što su, igre brojalicama, traženje rime, traženje slogova u riječi, sastavljanje slogova u riječ itd. Prilikom provođenja aktivnosti važno je uvažavati individualni razvoj svakog djeteta imajući na umu da ne uče sva djeca jednakom brzinom niti jednakim intenzitetom. Važno je zadatke provoditi od lakših prema težima, pratiti djetetov razvoj i ne brinuti se ako dijete u tom trenutku „ne zna“. Osim odgojitelja, važnu ulogu u razvoju fonološke svjesnosti imaju roditelji, ali i samo dijete, njegov interes, sposobnosti i aktivnosti. Upravo zbog različitosti konteksta (okoline) unutar koje se pojedino dijete razvija te zbog različitosti njegovih predispozicija, razvoj fonološke svjesnosti ne može se „poopćiti“ na svu djecu. Ipak, postoje neke generalne aktivnosti koje se mogu integrirati u svrhu poticanja fonološke svjesnosti, kao što su zabavni radni listići ili igre riječima. Dakle, razvoj fonološke svjesnosti složen je proces koji, iako se odvija prema univerzalnim značajkama, predstavlja jedinstveno iskustvo za svako dijete ovisno o njegovim unutarnjim karakteristikama, okolini i njegovoj samoaktivnosti.

LITERATURA

1. Apel, K. i Masterson, J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti*. Lekenik: Ostvarenje.
2. Balen, I. (2018). *Procjena fonološke svjesnosti djece pred polazak u školu kao podloga za suvremeni metodički pristup početnom opismenjivanju*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Blaži, D., Buzdum, I. i Kozarić-Ciković, M. (2011). Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 14-25.
4. Blaži, D., Farago, E. i Pavić, P. (2017). Karakteristike fonološke obrade djece s teškoćama čitanja. *Napredak, časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 158, 1-2
5. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga
6. Dejanović, J. (2016). *Predčitačke vještine i jezične igre*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagreb, Odsjek u Čakovcu.
7. Dijanošić, B. (2012). Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. *Andragoški glasnik*, 16(1), 21-31
8. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Naklada slap.
9. Erić, I. (2014). *Poticanje razvoja fonematskog sluha i fonološke svjesnosti kod djeteta s cerebralnom paralizom*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Falconer, L. (2010). Encouraging preschoolers' early writing efforts. *Exchange Magazin*, 84-86.
11. Grginić, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LIII No. 17
12. Ivšac Pavliša, J. i Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 47(1), 1-16.

13. Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J. i Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 Years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
14. Kolar Billege, M. i Budinski, V. (2015). Predstavljjanje hrvatskoga jezika novom školskom grafijom u metodičkome kontekstu. U S. Blažetin (Ur.), *Zbornik radova, XII. međunarodni kroatistički znanstveni skup* (str. 329-338). Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj
15. Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 39, 17-32
16. Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život*, 23.
17. Korenika, I. (2018). *Metajezična svijest djece predškolske dobi*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Kuvač, J. (2007). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U: Cvikić, L. (ur.), *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima*. Zagreb: Profil International, str. 59-66
19. Lasić Lazić, J., Laszlo, M. i Boras, D. (2008). *Informacijsko čitanje*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta.
20. Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost – vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (2), 42-59.
21. Likierman, H. i Muter, V. (2007). *Pripremite dijete za školu. Kako osigurati da dijete uspješno započne školovanje*. Buševac: Ostvarenje
22. Maldini, J. (2017). *Pojavnost artikulacijskih i fonoloških teškoća u djece srednje i starije predškolske dobi*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
23. Martinović, I. (2016). *Rana pismenost kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

24. McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179.
25. McLaughlin, S. (1998) *The introduction to language development. The beginnings – Infant communication*. San Diego: Singular. 175-218.
26. Miljević-Rički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. i Zarevski, P. (2000). *Učitelji za učitelje: primjeri provedbe načela aktivne/efikasne škole*. Zagreb: IEP
27. Milošević, N. i Vuković, M. (2016). Fonološka vještina kao determinanta definiranja i interpretacije fonološkog poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 52, 2, 83-94.
28. Moomaw, S. i Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja*. Lekenik: Ostvarenje.
29. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zageb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
30. Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2018). *Konceptualizacija psihologije čitanja i pisanja sa implikacijama za poučavanje*. Gospić: Odjel za nastavničke studije.
31. Nikčević-Milković, A. (2008). Razvoj i poučavanje pismenog izražavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja. U: Uzelac, V. i Vujičić, L. (ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
32. Nikčević-Milković, A. (2016). Psihologija pisanja–određenje područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 157(1-2), 125-144.
33. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: ALFA
34. Peti-Stantić, A. i Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
35. Posokhova, I. (2009). *145 logopedskih igara : zabavne igre i aktivnosti za razvoj govora*. Zagreb : Planet Zoe.
36. Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Buševac: Ostvarenje

37. Radonić, M. i Stričević, I. (2009): Rođeni za čitanje: Promocija ranog glasnog čitanja djeci od najranije dobi. *Paediatr Croat.* 53 (1), 7-11.
38. Rebernjak, V. (2017). *Razvoj fonološke svjesnosti kod djece predškolske dobi*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
39. Roso, M. (2018). *Razvoj fine motorike kao preduvjet za početno pisanje*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
40. Rvachew, S. (2010). Language development and literacy. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
41. Sardelić, S., Bonetti, A. i Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 43 (1). 99-105.
42. Škarić, I. (1988) *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
43. Sheridan, M. D. (1997). *Dječji razvoj od rođenja do pete godine*. Zagreb: Educa.
44. Sindik, J. i Pavić, M. (2009). Povezanost općih razvojnih kompetencija i fonološke svjesnosti kod predškolske djece. *Život i škola* 22, 2, 62-77.
45. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
46. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
47. Ščapec, K., i Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 120-134.
48. Šimek, M. (2016). *Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
49. Vitić, A. (2012) *Uloga narodne knjižnice u poticanju čitateljskih navika djece predškolske dobi*. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet: Studij informatologije.
50. Vrsaljko, S., i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13(1), 139-159.
51. Žabojec, J. (2018). *Primjena standardnih školskih slova u predškolskom razdoblju*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

52. Žuvela, D. i Guštin, D. (2010). Istraživanje i poticanje razvoja rane pismenosti djece u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(60), 16-20.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja, Helena Macakanja, samostalno izradila ovaj rad uz stečeno znanje, pomoću stručne literature koju sam valjano navela i uz vodstvo mentorice doc. dr. sc. Jelene Vignjević.