

Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi

Rak, Daniela

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:147:276284>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-28**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**DANIELA RAK
DIPLOMSKI RAD**

**ODABIR METODIČKIH PREDLOŽAKA S
OBZIROM NA PREDUVJETE RAZVOJA
ČITALAČKE PISMENOSTI U
PREDŠKOLSKOJ DOBI**

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

PREDMET: Suvremene metodičke teorije

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Daniela Rak

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi

MENTOR: doc. dr. sc. Vesna Budinski

SUMENTOR: doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

Sažetak	5
Summary	1
UVOD	1
1. GENERIČKA STRUKTURA METODIKE.....	2
1.1. Opća polazišta	2
1.2. Metodički predlošci za poticanje čitalačke pismenosti	3
1.3. Znanstvene teorije	4
1.4. Odgojno-obrazovna praksa u predškolskoj ustanovi	6
2. FUNKCIONALNI STILOVI HRVATSKOG STANDARDNOG JEZIKA	8
2.1. Znanstveni funkcionalni stil	9
2.2. Administrativno-poslovni funkcionalni stil	10
2.3. Novinarsko-publicistički funkcionalni stil	10
2.4. Književnoumjetnički funkcionalni stil	10
2.5. Razgovorni stil	10
3. OSNOVNE JEZIČNE (KOMUNIKACIJSKE) DJELATNOSTI.....	11
3.1. Usvajanje jezika	11
3.2. Slušanje	12
3.3. Govor (govorenje).....	13
3.4. Pisanje	13
3.5. Čitanje	14
4. ČITALAČKA PISMENOST	16
4.1. Predčitalačke vještine za razvoj čitalačke pismenosti.....	17
4.2. Čitalački preduvjeti za razvoj čitalačke pismenosti	20
4.3. Početno čitanje	23
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	25
5.1. Cilj istraživanja	25
5.2. Problemi istraživanja	25
5.3. Hipoteze	25
5.4. Instrumenti istraživanja.....	25
5.5. Ispitanici.....	25
5.6. Postupak istraživanja	27
5.7. Rezultati istraživanja.....	28
5.8. Rasprava.....	33
6. ZAKLJUČAK	35

PRILOZI	36
LITERATURA	38
Izjava o izvornosti diplomskog rada	41

Sažetak

Čitalačku pismenost možemo definirati kao kompetenciju koja nam služi za sporazumijevanje, stjecanje znanja i razvijanje vlastitih stavova. Predškolsko je razdoblje od iznimne važnosti za razvoj predčitačkih vještina koje su temelj za čitalačku pismenost. Navika i ljubav prema čitanju može se razviti odabirom metodičkih predložaka koji trebaju biti tekstovi različitih funkcionalnih stilova. Zahvaljujući tomu, djeca razvijaju interes za razna područja i sagledavaju značenje tekstova iz različitih perspektiva.

Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi osigurava dobru podlogu za uredan jezični razvoj. Cilj ovoga istraživanja bio je provjeriti mišljenje odgojitelja o čitalačkoj pismenosti i razlike ovisno o njihovim sociodemografskim obilježjima. Istraživanje je provedeno na uzorku (N = 122) odgojitelja na području Republike Hrvatske. Rezultati ukazuju na to da odgojitelji imaju pozitivne stavove o čitalačkoj pismenosti. Stariji odgojitelji, odnosno oni s više godina radnog staža i iskustva imaju pozitivnije stavove o čitalačkoj pismenosti od odgojitelja mlađe životne dobi i s manje godina radnoga staža. Pozitivni stavovi o čitalačkoj pismenosti u predškolskoj dobi jedan su od preduvjeta za pravilan odabir metodičkih predložaka.

Ključne riječi: metodički predlošci, predškolska dob, preduvjeti razvoja čitalačke pismenosti.

Summary

Reading literacy can be defined as a competence which allows us to communicate, acquire knowledge and develop our own opinions. The preschool period is extremely important for the development of pre-reading skills that are the foundation for reading literacy. The habit and love of reading can be developed by choosing methodical templates that should be texts of different functional styles. Thanks to this, children develop an interest in various areas and realise the meaning of texts from different perspectives.

The selection of methodical templates regarding the preconditions for the development of reading literacy in preschool age provides a good basis for regular language development. The aim of this research was to gain insight the opinion of educators on reading literacy and differences depending on their sociodemographic characteristics. The research was conducted on a sample (N = 122) of preschool teachers in the Republic of Croatia. The results indicate that preschool teachers have positive attitudes about reading literacy. Older educators, with more work experience have more positive attitudes about reading literacy than educators who are younger and have less experience. Positive attitudes about reading literacy in preschool are one of the preconditions for proper selection of methodical templates.

Keywords: methodical templates, preconditions for the development of reading literacy, preschool age.

UVOD

Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi treba biti sastavni dio neposrednoga odgojno-obrazovnog rada jer izloženost funkcionalnim stilovima hrvatskoga standardnog jezika kod djece razvija interes za različita jezična područja. Na taj način odgojitelji upoznaju djecu s obilježjima teksta, vokabularom, ali i razinom razumijevanja ponuđenih tekstova. Poznavanjem preduvjeta za razvoj čitalačke pismenosti, odgojitelj stvara poticajno okruženje opremljeno raznim jezičnim materijalima.

Slušna i vidna obrada te grafomotorika predvještine su jezičnoga razvoja, čitanja i pisanja, koje se razvijaju od samoga rođenja djeteta. Odnos jezika i predvještina jest dvosmjernan i izravan jer se predvještine razvijaju uz pomoć jezika (Kuvač, 2007a). Osim navedenih predvještina, fonološka svjesnost ključna je za razvoj čitanja i pisanja (Kolić-Vehovec, 2003). Riječ je o sposobnosti analize, sinteze i manipulacije fonemima koji tvore određeni grafem. Fonološka se svjesnost razvija postupno i zahtijeva duže razdoblje jezičnoga razvoja. Kada dijete uspije predstaviti svaki fonem odgovarajućim grafemima, sposobno je pravilno pisati i zbog toga je važno razvijati fonološku svjesnost (Kuvač, 2007a).

Rad se temelji na znanstvenom teorijskom okviru i istraživačkim razmatranjima. U prvom se dijelu objašnjava generička struktura metodike te važnost provođenja metodičkoga čina. Drugi dio prikazuje funkcionalne stilove hrvatskoga standardnog jezika i njihovu prisutnost u predškolskim ustanovama. U trećem su dijelu objašnjene osnovne komunikacijske djelatnosti i njihov razvoj kod djece. U četvrtom dijelu rada navode se predvještine čitanja te unutarnji i vanjski čimbenici razvoja čitanja. Posebnu ulogu u tom procesu imaju roditelji i odgojitelji koji stvaraju pozitivno i poticajno okruženje te svoje stavove o čitalačkoj pismenosti prenose djeci. U zadnjem su poglavlju opisani rezultati provedenoga istraživanja. Osnovni cilj istraživanja bio je provjeriti mišljenje odgojitelja o odabiru metodičkih predložaka za razvoj čitalačke pismenosti s obzirom na razlike u njihovim sociodemografskim obilježjima.

1. GENERIČKA STRUKTURA METODIKE

Kako bismo došli do objašnjenja važnoga pojma – metodičkoga predloška, potrebno je spoznati razliku između metodologije i metodike te važnost znanstvenoga pojmovnika, tj. metodičke terminologije. Metodologija metodike razmatra se u četiri cjeline: opća polazišta, znanstvene paradigme, znanstvene teorije i znanstvene metode u metodici. Navedena struktura prikazuje epistemološku složenost metodike. Dakle, svaka metodika ima dvije bitne strane – metodiku teorije i odgojno-obrazovnu praksu te se po tome razlikuje od drugih znanosti koje istražuju odgoj i obrazovanje (Bežen, 2008). U ovom ćemo radu prikazati dva obilježja metodologije metodike; opće polazište i znanstvene teorije.

1.1. Opća polazišta

Metodika i metodologija dolaze od riječi metoda (grčki μέθοδος: put istraživanja), a to je planiran ili unaprijed osmišljen postupak za postizanje određenog teorijskoga ili praktičkog cilja (Hrvatska enciklopedija). Metoda je polazište i za metodiku i za metodologiju, no Bežen (2008) tvrdi da je velika razlika među njima.

Bežen (2008) definira metodologiju kao sustav strategija, metoda i postupaka kojima se otkrivaju znanstvene istine, oblikuju znanstvene spoznaje i postižu se nova znanja koja znanost još nije otkrila, dok je metodika znanstvena disciplina o sustavima, strategijama, postupcima i drugim uvjetima poučavanja i učenja kojima se ostvaruje put do odgojno-obrazovne spoznaje. Spoznaja se ostvaruje poučavanjem i učenjem već poznatih i provjerenih znanstvenih istina i sadržaja koji se nalaze u odgojno-obrazovnom programu određenoga područja (Bežen, 2008). Metodika se ne može svrstati ni u jednu znanost koja istražuje odgoj i obrazovanje jer je interdisciplinarna grana koja povezuje matične i obrazovne znanosti (Bežen, 2013).

Nadalje, metodička je terminologija znanstveni pojmovnik svake metodike i bitno je obilježje metodičkoga metajezika (Bežen, 2008). Uporabom metodičkoga metajezika, nastaje metodički metatekst. Metodički metajezik specifičan je jezik metodike kao znanstvene discipline. Metodički metatekst jest tekst namijenjen analizi izvora znanja radi učenja programskih sadržaja, njihova tumačenja i objašnjavanja te ostvarivanja

ciljeva učenja. Prema Beženu (2008), s obzirom na podrijetlo i na proširenost, u metodici razlikujemo nekoliko skupina termina:

- termini iz temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti: termini iz filozofije, sociologije, psihologije, pedagogije, didaktike i edukologije. Primjerice, metodika iz psihologije preuzima termine poput učenje i emocije. Navedeni termini imaju svoju metodičku interpretaciju.
- termini iz matične znanosti: termini koji su posebni za svaku metodiku kao izraz sadržaja poučavanja. U metodici hrvatskog jezika to su književnost, standardni jezik, imenica, itd.
- izvorni termini pojedinih metodika: termini koji nastaju zbog specifičnosti određenog odgojno-obrazovnog procesa i koji se ne mogu u cijelosti iskazati terminom ni jedne supstratne znanosti. U metodici hrvatskog jezika to su početno pisanje, grafomotoričke vježbe, izražajno čitanje, itd.

Smisao metodičkoga znanja i uspješno izvođenje odgojno-obrazovne prakse postizanje je obrazovnih ishoda kod djece najbržim i najučinkovitijim putem. Metodike to postižu umijećem poučavanja i povezivanjem sadržaja u svakom metodičkom činu.

1.2. Metodički predlošci za poticanje čitalačke pismenosti

Osnovne su vrste metodičkoga metateksta: metodički predložak, metodički instrumentarij, metodički priručnik, metodički esej i znanstveni rad. Metodički je predložak izvorni tekst čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi. U metodici hrvatskog jezika, to je primjerice pjesma ili proza koju odgojitelj analizira s djecom te pomoću njega ostvaruje određene ciljeve; djeca upoznaju nove riječi (Bežen, 2008).

Težak (1996) tvrdi da su izvori prema tekstovnim nositeljima: živa riječ, usmena i pisana riječ. Živa riječ podrazumijeva riječ odgojitelja, djeteta i svih neposrednih činitelja; usmena riječ može biti prenesena bilo kojim sredstvom (zvučnik, radio, televizija, film) i pisana riječ predstavlja je različitim načinima (knjiga, novine, plakat, ekran).

Odgojitelji djeci predstavljaju primjerene metodičke predloške u poticajnom okruženju te na taj način potiču i razvijaju interes i motivaciju za aktivnost čitanja.

Uspješna interpretacija teksta ovisi o odgojiteljevoj prezentaciji, sadržaju i djetetovom doživljaju koji se očituje kao misaona i emocionalna reakcija na tekst (Bežen, 2008).

1.3. Znanstvene teorije

Struktura interdisciplinarne metodike sastoji se od matičnih i temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti (Bežen, 2008). Metodika preuzima nastavni sadržaj iz matičnih znanosti, dok spoznaje o zakonitostima, pojavama i činjenicama u učenju i poučavanju preuzima od temeljnih odgojno-obrazovnih znanosti. Matične i temeljne odgojno-obrazovne znanosti nazivaju se supstratnima jer u izvođenju metodičkoga čina uspostavljaju metodiku svakog odgojno-obrazovnog programa. Kolar Billege (2020) ističe kako je važno znanstveno utemeljeno odabrati cjelovit sadržaj i pravilno ga programirati s obzirom na zakonitosti matične znanosti iz koje se sadržaj preuzima. Odnos sadržaja matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti prikazuje metodički stup metodike hrvatskog jezika. Bežen (2008) objašnjava kako je udio matičnih znanosti u predškolskom obrazovanju najmanji, a raste s dobi i mogućnostima djeteta. Prema kronološkoj dobi sadržaji se iz matičnih znanosti proširuju, a smanjuje se zastupljenost odgojno-obrazovnih znanosti. U predškolskom obrazovanju prevladavaju odgojno-obrazovne znanosti, dok osnovna škola pruža podjednako sadržaj iz matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti. U srednjoškolskom obrazovanju dominira matična znanost, a u visokom školstvu metodika se gotovo izjednačuje s metodologijom matičnih znanosti.

U području obrazovanja imamo razne psihološke, sociološke, ekonomske, filozofske i druge teorije o obrazovnim pitanjima. Na temelju podrijetla podataka, utvrđene su dvije metodičke znanstvene teorije: didaktičko-metodičke i edukološko-metodičke te izvorne metodičke teorije. Prva skupina nastaje povezivanjem pedagoško-didaktičkog i edukološkog koncepta znanosti o odgoju i obrazovanju s interdisciplinarnim konceptom metodike. U drugoj skupini izvorne metodičke teorije ističu strukturu i svrhu metodike kao interdisciplinarne znanosti (Bežen, 2008).

Prema Beženu (2008) teorija odgojno-obrazovnoga (metodičkoga) čina i teorija metodičkoga polja dvije su metodičke teorije. Metodika povezuje znanja iz različitih znanosti radi izvođenja odgojno-obrazovnoga čina. Metodički je čin osnovno teorijsko polazište metodike utemeljeno u neposrednoj praksi te je osnovna i najmanja jedinica

cjelovitog odgojno-obrazovnog procesa. Ono služi kao prijenos konkretnih ljudskih spoznaja, znanja i umijeća na one članove ljudske zajednice koji ih nisu usvojili. Odgojno-obrazovni čin teorijski je pojam koji ima znanstvenu vrijednost i služi za objašnjenje pojavnosti, ustrojstva i procesa odgojno-obrazovne prakse s gledišta metodike. Nastaje kao međusobna aktivnost ili sudnos djeteta, odgojitelja i određenog sadržaja. Sastavnice metodičkoga čina su mjesto održavanja, sadržaj koji se poučava, sudionici (djeca i odgojitelj), nastavni izvori sadržaja, izvedbena i vremenska jedinica te znanosti koje sudjeluju u oblikovanju čina. Svaki je čin jedinstven i neponovljiv, koliko god se puta ponovio, nikad neće biti identičan i u posve istim uvjetima (Bežen, 2008). Teorija metodičkoga polja model je kojim se objašnjava priroda interdisciplinarnosti metodike, odnosno povezanost spoznaja supstratnih znanosti koje ulaze u metodičku spoznaju. Metodičko je polje prostor prožimanja teorijskih i praktičkih spoznaje znanosti (Bežen, 2008). Istražuje prinose svih znanosti koje se bave obrazovanjem i ugrađivanjem njihovih spoznaja u metodičku teoriju i praksu (Bežen, 2013). Smisljena metodička aktivnost potaknut će svako dijete da u jezičnome kontekstu rješava problem, objašnjava ili piše na zadanu temu koristeći se lingvističkim i drugim jezičnim sredstvima. Odgojitelj, kao vješt komunikator, osmišljava situacije u kojima posreduje gramatičke, pravopisne i komunikacijske kompetencije. Komunikacijska situacija koju osmišljava provodeći aktivnosti posredno se ostvaruje u predškolskoj skupini (Budinski i Kolar Billege, 2017).

Prema tome, stručno i metodički kompetentan je samo onaj odgojitelj koji je osposobljen kao stručnjak matične znanosti. Metodike u predškolskom odgoju imaju danas nezamjenjivu ulogu u oblikovanju i izvođenju odgojno-obrazovnog procesa na svim stupnjevima obrazovanja. Bez stečenih metodičkih kompetencija, djelotvorno poučavanje nije moguće. Odgojitelj mora posjedovati metodička znanja i vještine koje su nezaobilazne u obrazovanju i usavršavanju. Nema aktivnosti ni pouke koja ne uključuje potrebu za nekom metodikom.

1.4. Odgojno-obrazovna praksa u predškolskoj ustanovi

U odgojno-obrazovnoj praksi metodički je predložak potreban za izvođenje metodičkoga čina. U metodici hrvatskoga jezika, to je primjerice pjesma koju odgojitelj predstavlja djeci te s pomoću nje utječe na dječji razvoj (kognitivni, motorički, govorni, socioemocionalni razvoj). Za razumijevanje pojma metodičkoga čina prikazat ćemo primjer interpretacije pjesme Stanislava Feničeka, *Brodolomac*. Poezija se interpretira u obliku igrokaza, uz pomoć izrađenoga metodičkog artefakta.



Slika br.1 Primjer metodičkoga artefakta

Artefakt je ljudskom rukom načinjen predmet. To su razne vrste modela i drugih predmeta kojim se pojedini odnosi i procesi nastoje što više vizualizirati i tako učiniti vjerodostojnijima (Bežen, 2008). S pomoću metodičkoga predloška i osmišljenoga metodičkog čina uključujemo osjetilne, pokretne i psihokinezijske aktivnosti te potičemo holistički razvoj kod djece. Cilj izvođenja metodičkoga čina upoznavanje je djece s poezijom na drukčiji način, pojmom pjesnika te bogaćenje dječjega rječnika u neposrednoj stvarnosti. Odgojitelj treba osmisliti kako kvalitetno i zanimljivo prenijeti znanja, a za to mora poznavati ove znanosti:

- znanost o književnosti: poezija, metafora, onomatopeja
- psihologija: primjerenost teksta i metodičkog instrumentarija dječjem jezičnom razvoju
- metodika hrvatskoga jezika: znanje o fonološkoj svjesnosti kao preduvjetu početnog čitanje i pisanje

- didaktika: strategije i raspored centara aktivnosti.

Poznavanjem navedenih znanosti možemo stimulirati sva dječja osjetila, što je iznimno bitno za razvoj bilo koje vještine. Sudionici ovoga metodičkog čina jesu djeca i odgojitelj. Mjesto održavanja može biti vanjski prostor predškolske ustanove kako bi djeci bilo što prirodnije i privlačnije. Interpretacija poezije može poslužiti kao uvod za određeni projekt koji traje više mjeseci ili kao dnevna aktivnost, ali tema i vremenska dimenzija procjenjuje se prema dječjim interesima.

Stanislav Femenić

Brodolomac

Dunu vjetar s jedne,
pa sa druge
strane,
otpuhnuo mrava
u potok sa
grane.

Srećom život goli
sačuvao
mrav,
od vrbovog lista
načinio
splav.

... I sad plovi, plovi...
nek je živ
i zdrav!
Možda će doplovit
čak na Jadran
plav...!

2. FUNKCIONALNI STILOVI HRVATSKOG STANDARDNOG JEZIKA

Promišljenim odabirom metodičkih predložaka omogućujemo djeci izloženost tekstovima svih funkcionalnih stilova hrvatskoga standardnog jezika u odgojno-obrazovnom radu. Ako su djeca izložena samo jednom funkcionalnom stilu, propuštaju priliku za upoznavanje i istraživanje drugih struktura i sadržaja teksta te im se tako onemogućuje razvoj početnih čitalačkih sposobnosti i vještina.

Istraživanje provedeno u osnovnoj školi, od 1. do 4. razreda (Gazdić-Alerić, Alerić, Kolar Billege i Budinski, 2016) potvrđuje da su najzastupljeniji tekstovi u osnovnoškolskim čitankama pisani književnoumjetničkim funkcionalnim stilom. Graberec i Krcivoj (2017) ističu kako teme tekstova trebaju biti primjerene dječjoj dobi i njihovim interesima kako bi utjecale na njihov doživljaj i spoznaju. U svom istraživanju došle su do zaključka kako su udžbenici u osnovnim školama primjereniji interesima djevojčica nego dječaka. Na temelju dobivenih rezultata trebalo bi se promišljati o ravnopravijem korištenju metodičkih predložaka, s obzirom na usmjerenost prema dječacima i djevojčicama, koje koriste učitelji u školama, ali i odgojitelji u predškolskim ustanovama.

Pentimonti, Zucker i Justice (2011) u svom su istraživanju utvrdili da u predškolskim skupinama prevladavaju pripovjedni tekstovi, dok informativni tekstovi i miješani žanr izostaju. U istraživanju tvrde kako svaka vrsta teksta za dijete ima jedinstvenu korist jer olakšava djetetu razumijevanje sadržaja, obogaćuje rječnik te proširuje njegovo znanje. Radi lakšeg razumijevanja, objasniti ćemo što sve ubrajamo u informativne i pripovjedne tekstove te miješane žanrove. Informativni su tekstovi vrsta realističnog teksta sa svrhom prijenosa dokazanih i provjerenih informacija o društvenim zbivanjima, različitim problemima i rješenjima. Prema Pentimonti i suradnicima (2011) udžbenici, novine i časopisi pripadaju informativnim tekstovima, novine i časopisi novinarsko-publicističkom funkcionalnom stilu, dok pripovjedni tekstovi pripadaju književnoumjetničkom funkcionalnom stilu. U pripovjedne tekstove ubrajamo bajke, zagonetke, basne, osobne priče i pripovijetke. Oni imaju svoju strukturu, likove, temu, događaje, probleme i rješenja, a njihov sadržaj povezan je s dječjim iskustvom. U navedenom je istraživanju prikazana i mala zastupljenost poezije u vrtiću, koja je važna za razvoj fonološke svjesnosti kod djece. Autori su došli

do zaključka da je književnoumjetnički funkcionalni stil najzastupljeniji u predškolskim ustanovama, dok su ostali stilovi izostavljeni.

Standardni je jezik polifunkcionalan, odnosno funkcionira na onoliko načina koliko je društvu potrebno. Na jedan način funkcionira u znanosti, na drugi u administraciji, na treći u novinarstvu i publicistici, na četvrti u umjetničkoj književnosti i na peti u svakodnevnom razgovoru. Prema tome, funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnog jezika su: znanstveni, administrativno-poslovni, novinarsko-publicistički, književnoumjetnički i razgovorni stil (Silić i Pranjković, 2005). U svakom funkcionalnom stilu pojavljuju se ustaljeni izrazi po kojima su prepoznatljivi (Silić, 2006). Kod djece je moguće pobuditi zanimanje i interes za znanost čitanjem pojedinih neknjiževnih djela, poput novinskih članaka, vijesti, itd. (Visinko, 2014). Važno je voditi računa o tome u kojoj mjeri dijete razumije što je knjiga i kako se njome služiti. Dijete uočava razlike između tiska i slika; prepoznaje prednju i stražnju stranu knjige i činjenicu da čitamo slijeva nadesno te u konačnici kako je knjiga organizirana i sastavljena (Likierman i Muter, 2006). Moomaw i Herionymus (2008) predstavljaju doprinose izloženosti djece različitim sadržajima. Predvidljive slikovnice u kojima se tekst ponavlja omogućuju djeci da brzo zapamte riječi i predosjete što će se sljedeće dogoditi. Djeca mogu prepričati priču uz pomoć odraslih te se osjećati kao pravi čitači. Nepredvidljive knjige nude širu uporabu jezika i opisa, što unapređuje razvoj djetetova jezika i obogaćuje njegov rječnik. Knjige rimovanih i ritmičnih pjesama potiču djecu na igru riječima i jezikom te im usmjeravaju pozornost na sličnosti i razlike u zvučnosti riječi. Informativne knjige izazivaju dječju znatiželju i obogaćuju znanje o svijetu koji nas okružuje. Mogućnosti čitanja nisu ograničene samo na čitanje slikovnica. Djeca vide pisane riječi u različitom kontekstu tijekom dana, od obiteljskog doma do predškolske ustanove.

U nastavku ćemo prikazati osnovna obilježja funkcionalnih stilova hrvatskoga standardnog jezika.

2.1. Znanstveni funkcionalni stil

Znanstveni je stil objektivn, odnosno individualno ograničen zbog zakona logičkog ustroja misli (Silić, 2006). Znanstvenik se treba usmjeriti na sadržaj kao cjelinu, izdvojiti iz njega bitno i prikazati ga u logičnom smjeru. Svaka riječ ili termin u znanstvenom stilu ima apstraktno značenje. Jezik mora biti strogo u skladu sa

sadržajem znanstvenog stila (Silić, 2006). Prema tome, znanstveni stil uključuje načelo objektivnosti i apstraktnosti te sadrži sva bitna obilježja u sadržaju (Silić i Pranjković, 2005).

2.2. Administrativno-poslovni funkcionalni stil

Stil koji se najviše nameće ostalim funkcionalnim stilovima jest administrativno-poslovni stil. Razlog je tome što se prosuđuje jezična ispravnost ideološkim stavom (Silić, 2006). Administrativno-poslovni stil uključuje govor ureda, politike i reklama, industrije, trgovine, vojske. Jednostavan je, jasan, točan, ujednačen i kratak (Silić i Pranjković, 2005).

2.3. Novinarsko-publicistički funkcionalni stil

Novinarstvo je područje pisane, slušne i područje gledane aktualne informacije i zato se smatra najsloženijim funkcionalnim stilom hrvatskog jezika (Silić, 2006). Tu se ubraja radio, novine i televizija. Njihova je zadaća obavještavanje o suvremenim zbivanjima, učenje o društvu, kulturi i politici te također poučavaju, odgajaju i zabavljaju (Silić i Pranjković, 2005).

2.4. Književnoumjetnički funkcionalni stil

Književnoumjetnički je stil najindividualniji funkcionalni stil hrvatskoga standardnog jezika. Individualna je sloboda potpuna, neograničena i subjektivna. Književnik svoja djela ne stvara i ne uređuje kako to nalaže standard, već govor svog djela samostalno osmišljava. U tome se smislu jezik književnoumjetničkog stila ne ostvaruje prema normama standardnoga jezika (Silić, 2006). Na temelju njegove individualne slobode otvoren je put k svim ostalim funkcionalnim stilovima. Različiti se stilovi u njemu ne oslikavaju i ne oponašaju, već slobodno osmišljavaju (Silić i Pranjković, 2005).

2.5. Razgovorni stil

Konkretan način mišljenja glavno je obilježje razgovornoga stila koji uključuje ekspresivne i emocionalne izraze, ali i izvanjezične načine komuniciranja, kao što su geste i mimike (Silić, 2006). Silić i Pranjković (2005) smatraju da su nepripremljenost, neslužbenost i jednostavnost obilježja za neposrednu komunikaciju.

Kompetentan će odgojitelj djeci omogućiti dostupnost različitih čitalačkih materijala od najranije dobi jer zna kakav utjecaj ima izloženost različitim vrstama tekstova na dječji jezični razvoj.

3. OSNOVNE JEZIČNE (KOMUNIKACIJSKE) DJELATNOSTI

3.1. Usvajanje jezika

Psiholingvistika se bavi procesom usvajanja i učenja jezika te jezičnom obradom kod djece. Iako je jezik složen sustav, za one koji ga rabe jednostavan je i fleksibilan. Kuvač (2007b) ističe da je jednostavan jer ga djeca usvajaju nesvjesno, brzo i s lakoćom bez izravnoga jezičnog poučavanja. Prema Kuvač (2007b) rani jezični razvoj obuhvaća predjezično i jezično razdoblje. U predjezičnom razdoblju razvija se vidna i slušna percepcija, gukanje, proizvode se glasovi i slogovi koji ne nose značenje ni razumijevanje. Jezično razdoblje započinje kada dijete proizvede prvu riječ. Svaka nova usvojena riječ nova je leksička jedinica u mentalnom leksikonu, odnosno u skladištu riječi u ljudskom umu.

Razumijevanje, proizvodnja i usvajanje jezika tri su područja psiholingvističkih istraživanja. Sva su tri područja jedinstvena, ali i međusobno ovisna te stvaraju povezane cjeline. Razumijevanje se prvo razvija i uvijek je nadmoćnije u svom sadržaju i veličini u odnosu na proizvodnju (Kuvač, 2007b). Za usvajanje jezika važno je da su okolina i biološka urođenost u uzajamnom i komplementarnom odnosu (Kuvač, 2007b). Jelaska (2007) objašnjava kako djeca oko treće godine usvajaju jezik, do šeste ili sedme godine mogu njime savršeno ovladati, a gramatičko znanje im je automatizirano oko dvanaeste godine. Brzina usvajanja ovisi o djetetovim osobinama, obilježjima njegova materinskoga jezika i različitim okolnostima u kojem se jezik uči (Jelaska, 2007).

Dijete mora ovladati jezičnim razinama kako bi usvojio jezik. Jelaska (2007) jezične razine dijeli na značenjsku, gramatičku i uporabnu. Značenjske su razine leksička (npr. znanje i uporaba različitih riječi) i semantička (npr. značenje rečenica). Gramatičke su razine fonološka (naglasci), morfološka (sklonidba), sintaktička (sintagme) i pravopisna (pisanje slova). U uporabne su svrstane pragmatična (komunikacijska uloga jezika) i društvenojezična (pravila ponašanja). Na temelju navedenoga vidljivo je da je jezik složen sustav i da dijete prije nego usvoji jezik treba ovladati mnoge zadatke.

Jelaska (2007) objašnjava tri teorije o usvajanju jezika. To su teorije oponašanja, urođenosti i iskustva koje ćemo kratko objasniti u nastavku. U počecima istraživanja

jezika, stručnjaci su smatrali da dijete uči jezik oponašanjem. Međutim, oponašanje nije jedini način kako djeca uče jezik jer djeca ne uspijevaju oponašati govor odraslih ni kad se to od njih traži te ne ponavljaju sve što čuju, već oponašaju pojedine riječi ili rečenične dijelove. Teorija o urođenoj jezičnoj sposobnosti potvrđuje da sva djeca uspijevaju usvojiti jezik bez obzira na međusobne razlike i razlike u jezicima kojima su izloženi. Urođena jezična sposobnost nije jedini uvjet za ovladavanje jezikom, nego je potreban jezični uzor i okolina. Najbolji primjer za to su djeca koju su držali u izolaciji ili djeca koju su odgajale životinje. Ta djeca nisu znala govoriti niti su razumjela govor. Posljednja teorija, jezično iskustvo nam pokazuje da dijete jezik uči izravnim sporazumijevanjem. Osim govora, uključena je neverbalna komunikacija, osjetila i emocije.

Prema Grginič (2007) pismenost je usmjerena na strukturu jezika i komunikacijske aktivnosti. Osnovne su jezične aktivnosti namijenjene međusobnom sporazumijevanju i utječu na društveni i osobni razvoj svakoga djeteta. Slušanje, govorenje, čitanje i pisanje ubrajaju se u osnovne jezične djelatnosti. U nastavku ćemo opisati glavna obilježja navedenih aktivnosti.

3.2.Slušanje

Slušanje je receptivna čovjekova sposobnost u kojoj slušni organi zapažaju govor i druge zvukove. Stanju sluha i razvoju slušanja treba posvetiti pozornost od najranije dobi jer je slušanje osnovni element govorenja, čitanja i pisanja (Bežen i Reberski, 2014). Prema Pavličević-Franić (2005) slušanje je sposobnost primanja i registriranja govornih poruka i njihovo prenošenje u unutarnju (razumijevanje), kognitivnu (pamćenje) i emocionalnu (doživljavanje) razinu.

Postoji nekoliko vrsta slušanja: slušanje radi primanja informacija i slušanje radi razumijevanja drugoga (Bežen i Reberski, 2014). Slušanje radi primanja informacija osnovna je uloga slušanja kod djeteta. Dijete prima brojne poruke ili obavijesti od okoline. To je neorganizirano slušanje, ali dijete se na taj način povezuje sa svojim okruženjem. Slušanje radi razumijevanja drugoga treba razvijati kao kulturu slušanja sugovornika, razumijevanje tuđeg govora, prepoznavanje govornih oblika koje izgovaraju drugi, itd. Likierman i Muter (2006) tvrde da dijete razvija slušanje s razumijevanjem slušajući ono što mu odrasli čitaju, prepričavajući i razgovarajući o tome.

3.3. Govor (govorenje)

Dijete je moralo razumjeti jezik prije nego je progovorilo, odnosno govorenju je prethodilo opažanje i razumijevanje (Jelaska, 2007). Govor je proizvodna (produktivna) djelatnost izricanja misli i osjećaja pomoću artikuliranih glasova i riječi. Neraskidivo je povezan s jezikom i mišljenjem koji su važna obilježja čovjeka kao svjesnog bića (Bežen i Reberski, 2014). U proizvodnji govora sudjeluju slušni i govorni organi koji artikuliraju glasove te ih zvučnim putem prenose slušatelju. Iz tog razloga govor je fiziološka, glasovna i sluhovna pojava (Bežen i Reberski, 2014). Temeljna je jedinica govorenja govorni čin koji obuhvaća sadržaj govorenja, izraz, značenje i kontekst govora te namjeru govornika (Pavličić-Franić, 2005).

Prema Beženu i Reberskom (2014), razgovor, pričanje, prepričavanje i opisivanje oblici su govorenja. Razgovor je govorna vježba u kojoj se razgovorno oblikuju određene životne situacije u kojima djeca pokazuju svoje sposobnosti zamišljanja, zapažanja i pamćenja. Pričanje je stvaralački govor koji se oslanja na stvarne ili izmišljene činjenice. Prepričavanje je stvaralački govor koji je već jezično oblikovan. Opisivanje je usmeno iznošenje svojstava nekoga predmeta, živoga bića ili pojave.

Kultura govorenja počinje se usvajati tijekom ranojezičnoga razvoja i nastavlja se tijekom školovanja, a s kulturom pisanja započinje se u razdoblju/procesu ovladavanja početnim čitanjem i pisanjem u prvome razredu osnovne škole na temelju predčitačkih vještina (Kolar Billege, 2020). Bežen i Reberski (2014) naglašavaju važnost pravilnoga izgovora glasova u standardnome hrvatskome jeziku. Dijete dolaskom u predškolsku ustanovu donosi govor svojih roditelja i svoje okoline. Pravilan izgovor pojedinih glasova dijete će čuti ili naučiti oponašajući izgovor odgojitelja. Dakle, odgojitelj mora biti najpouzdaniji nositelj i tumač hrvatskih tekstova. Temeljna je zadaća odgojitelja da poučava dijete govorenju na standardnom jeziku, ne omalovažavajući uporabu materinskoga govora (dijalekta).

3.4. Pisanje

Pisanje je djelatnost izražavanja vlastitih misli i osjećaja sustavom znakova koji se naziva pismo. Pisanje je učenje tehnika kojom ćemo napisati pojedina slova (simbole) i način izražavanja (Bežen i Reberski, 2014). Čudina-Obradović (2008) objašnjava pisanje kao intelektualnu i motoričku aktivnost koja zahtijeva određene vještine: dugoročno pamćenje oblika slova, dugoročno pamćenje veze između slova i

odgovarajućega glasa, stjecanje motoričkih pokreta (koji se automatiziraju) potrebnih za pisanje određenoga slova i izvođenje pisanja određenoga slova.

3.5. Čitanje

Čitanje je složen psihički proces koji uključuje raspoznavanje glasova u tekstu, povezivanje glasova u riječ i razumijevanje pročitane riječi, rečenice i teksta. Navedeni se procesi događaju istovremeno (Bežen i Reberski, 2014). Visinko (2014) definira čitanje kao složenu jezičnu djelatnost, ali i složenu vještinu i sposobnost. Čitatelj treba dekodirati, prepoznati jezične znakove i automatizirano upravljati. Prepoznavajući foneme od kojih je riječ sastavljena, može sastavljati riječi, rastavljati, raščlaniti riječi na jedinice koje razlikuju u govoru kao glasove, a u pismu kao slova, te tada dolazi do fonološke svjesnosti.

Nadalje, čitanje je vizualna aktivnost jer se izvodi očima i osvještuje u mozgu čitača. Potrebno je da čitač poznaje slova i zna jezik na kojem je tekst napisan (Bežen i Reberski, 2014). Visinko (2014) navodi kako je čitanje i komunikacijska djelatnost jer je razumijevanje teksta rezultat komunikacijskog čina temeljen na čitateljskim, jezičnim, životnim iskustvom, ali i stečenim znanjem iz različitih područja. Čudina-Obradović (2014) savjetuje kako razviti naviku čitanja kod djece. Bitno je čitati djeci svaki dan te govoriti o knjigama s ljubavlju i naklonošću. Odrasli trebaju koristiti i čitati knjige jer su tako primjer svojoj djeci. U predškolskim je ustanovama obvezan *centar za čitanje* u kojem djeca mogu istraživati i čitati knjige različitih sadržaja. Preporučuje se i posjet knjižnicama i knjižarama te odlazak na predstavljanja pisaca i ilustratora. Prema Čudini-Obradović (2014) učenje čitanja treba se odvijati u prvom razredu, ali pripremanje za čitanje događa se spontano u obitelji, od djetetova rođenja, a zatim u predškolskom poticajnom okruženju. Dijete možemo pripremiti za čitanje na dva načina; prirodnim/spontanom i namjernim pristupom. Spontani je pristup razgovor s djetetom, upozoravanje na pojave i bića u okolini, odgovaranje i postavljanje pitanja, objašnjavanje događaja, djetetovo prepričavanje i zajedničko čitanje slikovnica. Naime, prirodni pristup širi djetetov rječnik izražavanja i razvija govor i mišljenje. Nasuprot navedenom pristupu, čest je i namjerni pristup poučavanju. Taj pristup uključuje prepoznavanje i dekodiranje slova u riječi. Poželjan je kod djece koja sama pokazuju interes i inicijativu za slova jer u suprotnom može doći do negativnoga učinka i nedostatka motivacije za čitanje. Visinko (2014) smatra da iskustvo čitanja treba biti uživanje i radost kako bi ga ljubav prema čitanju pratila tijekom života.

Unatoč navedenom, pad interesa i navike za čitanjem pokazatelji su PISA (2018) i PIRLS (2011) istraživanja.

PISA 2018 (Programme for International Student Assessment) istraživanja prikazuju poražavajuće rezultate. Petnaestogodišnjaci koji su sudjelovali u PISA istraživanju većinom čitaju ako moraju, odnosno da pronađu potrebne informacije. Čitanje različitih vrsta tekstova iz vlastitoga interesa u najvećoj se mjeri vežu uz sadržaje iz novina i neknjiževnih djela informativnoga i dokumentarnog karaktera. Najveći udio učenika (40 %) nikad ne čita iz zadovoljstva. Najmanji postotni udio (5 %) čine učenici koji čitaju iz zadovoljstva više od dva sata dnevno. PISA istraživanja provedena 2018. godine prikazuju da je Hrvatska postigla ispodprosječan rezultat u području čitalačke pismenosti. Djeca koja su sudjelovala u istraživanju ne posjeduju osnovna znanja i vještine u području čitalačke pismenosti koja su potrebna za aktivno sudjelovanje u društvu. Hrvatska je sudjelovala u posljednjih pet PISA ciklusa: 2006., 2009., 2012., 2015. i 2018. godine. U posljednjih 12 godina nije uočen značajan pozitivan ili negativan trend u čitalačkoj pismenosti, odnosno ostao je nepromijenjen s ravnom linijom trenda. PISA rezultati upozoravaju na rad odgojno-obrazovnih ustanova, ali i ukazuju na to da u Hrvatskoj razdoblje provedeno u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju značajno utječe na rezultat hrvatskih učenika u čitalačkoj pismenosti. Što su učenici dulje pohađali vrtić, to su postigli bolji rezultat u čitalačkoj pismenosti. Navedeni podatak upućuje na to da Hrvatska treba osigurati visoku razinu kvalitete i dostupnosti predškolskoga odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Osim PISA istraživanja, u Hrvatskoj se provodi i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti), osmišljeno s ciljem stjecanja čitalačkih kompetencija. Hrvatska je u tom istraživanju prvi put sudjelovala 2011. godine. Istraživanjem su se ispitivale čitalačke kompetencije desetogodišnjaka. Rezultati hrvatskih učenika bolji su od rezultata postignutih na PISA istraživanju. No, pretposljednje mjesto zauzeo je stav hrvatskih učenika prema čitanju. Samo 17 % učenika jako voli čitanje, 53 % donekle voli, a 29 % uopće ne voli čitanje. Kao i u PISA izvještaju, potvrđeno je da su učenici koji su dulje pohađali predškolsku ustanovu ostvarili bolje prosječne rezultate nego njihovi vršnjaci koji su predškolsku ustanovu pohađali jednu godinu ili kraće. U petome ciklusu PIRLS 2021 sudjelovat će 50 zemalja i ispitivat će se čitanje književnih i informativnih tekstova na inovativniji način, u digitalnom obliku.

Rezultati tih istraživanja bili su poticaj za istraživanje autorice ovoga rada o pojmu čitalačke pismenosti te preduvjeta za razvoj čitalačke pismenosti kako bi se stečena znanja i spoznaje mogle primijeniti i u vlastitome radu.

4. ČITALAČKA PISMENOST

Čitalačka je pismenost sposobnost razumijevanja, korištenja i vrednovanja tekstova, promišljanja i angažiranosti prilikom čitanja radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnoga sudjelovanja u društvu (PISA, 2018). U nacionalnoj strategiji poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine, čitalačke kompetencije izražene putem čitalačke pismenosti odnose se na razumijevanje pisanih tekstova, njihovo korištenje, razmišljanje o njima radi postizanja osobnih ciljeva te osposobljavanja za cjeloživotno učenje. Prema Budinski (2019) funkcija čitalačke pismenosti jest prenošenje i razumijevanje poruke koja se sastoji od dogovorenih znakova.

Čudina-Obradović (2008) upozoravala je da redovito čitanje djetetu do njegove druge godine života poboljšava djetetov govorni razvoj, ali nije učinkovito ako je roditelj samo čitač, a dijete pasivni slušač. Dijete neće biti u mogućnosti razumjeti ni usvojiti tehniku čitanja ako od najranijega djetinjstva nije razvilo preduvjete za razumijevanje samoga teksta. Upravo, nacionalna kampanja *Čitaj mi!* ukazuje na učinkovito i aktivno čitanje naglas od rane dobi. Čunović i Stropnik (2015) predlažu pokretanje prve nacionalne kampanje za promicanje čitanja naglas djeci od rođenja, budući da u Hrvatskoj ne postoji projekt na nacionalnoj razini koji potiče čitanje kod djece mlađe dobi. Povodom Europske godine čitanja naglas (2013.) pokrenuta je prva nacionalna kampanja pod nazivom *Čitaj mi!*. Svrha kampanje jest poticanje odraslih na to da čitanjem naglas djetetu započnu već od njegova rođenja kako bi ono postalo njihova svakodnevna aktivnost te da bi se stvorila emocionalna veza između djeteta i odrasloga koji čita. U Velikoj Britaniji pokrenuta je nacionalna kampanja pod nazivom *Read on. Get on.* čiji je cilj omogućiti jedanaestogodišnjaku uspješnost u čitanju i završetak osnovne škole bez poteškoća u čitanju. Glavne se aktivnosti usmjeravaju na djecu u predškolskim ustanovama i školama. Na temelju kampanje, 2018. godine u Velikoj Britaniji je provedeno istraživanje (ROGO Index 2018, Defining and measuring children's reading at age 11) koje pokazuje da 85,7 % jedanaestogodišnjaka ima

vještine čitanja koje se očekuju za njihovu dob, 74,7 % jedanaestogodišnjaka uživa čitati, a 50,5 % svakodnevno čita u slobodno vrijeme. Kampanja u Velikoj Britaniji može biti primjer kako i na koji način poboljšati vještinu i naviku čitanja djece u Hrvatskoj.

Nacionalna strategija poticanja čitanja pokrenuta je 2012. godine nakon konferencije „Poticanje čitanja: njemačka iskustva i hrvatske perspektive“, održane u Goethe-Institutu u Zagrebu. Cilj strategije jest stvaranje okvira za djelovanje na svim razinama, od nacionalne do lokalne i institucijske. Na taj se način osiguravaju uvjeti za razvoj čitanja od najranije dobi, potiče čitanje različitih tipova književnih i neknjiževnih tekstova i osnažuje kritičko čitanje. Jedan od strateških ciljeva jest razvoj čitalačke pismenosti i poticanje čitatelja na aktivno i kritičko čitanje. Ostvaruje se provedbom programa poticanja čitanja u ranoj i predškolskoj dobi, školskoj dobi te suradnjom svih sudionika uključenih u programe poticanja čitanja. Kako bi se razvila svijest o čitalačkoj pismenosti, donesena je mjera uvođenja programa, aktivnosti i edukacija u predškolske ustanove. Razumijevanje sadržaja pročitanoga teksta, proširivanje vokabulara, razvoj jezične kompetencije i poticanje interesa za čitanje glavne su sastavnice planiranih programa.

Nacionalna kampanja *Čitaj mi!* i Nacionalna strategija poticanja čitanja (2017 – 2022) projekti su kojima se želi osvijestiti društvo o važnosti čitanja i njegovoj dobrobiti za cijeli život. Za razvoj čitalačke pismenosti potrebno je usvojiti predčitalačke vještine. To nikako ne smije biti u obliku poučavanja, već provođenjem svakodnevne jezične aktivnosti, igre i komunikacije s djecom.

4.1. Predčitalačke vještine za razvoj čitalačke pismenosti

Zadovoljavanje obrazovnih potreba i stvaranje primjerenih uvjeta za rast i razvoj jedna je od osnovnih uloga predškolskih ustanova. Plan i program predškolskih ustanova temelji se na spontanim i ciljano oblikovanim aktivnostima. Na taj se način uvažavaju djetetove želje i istovremeno razvijaju različite predvještine koje su nužne za usvajanje novih vještina (Kuvač, 2007a). Visinko (2014) naglašava da se za početno stjecanje čitačkih vještina dijete treba prethodno pripremiti, odnosno savladati predčitalačke vještine. Kuvač (2007a) smatra predvještine uvjetima koji trebaju biti zadovoljeni

kako bi se razvila određena znanja i vještine. Točnije da je svaka vještina predvještina za razvoj druge, nove vještine. Primjerice, za razvoj vještine čitanja i pisanja, temeljne su vještine slušanje i govorenje. Čudina-Obradović (2008) definira predčitačke vještine kao svjesnost djeteta o pisanom jeziku odnosno funkciji pisanoga teksta, tehničkim karakteristikama pisma i procesu čitanja. Pod funkcijom pisanoga teksta, podrazumijeva se da dijete u dobi od 2 do 3 godine prepoznaje da netko upravo čita, svjesno je da čitanje ima svrhu i da iz njega proizlazi neka poruka. Između 4 i 5 godina dijete razvija svijet o smjeru pisanja slijeva nadesno, da se svaka riječ sastoji od glasova te usvaja pismo i njegove karakteristike. Petogodišnjaci i šestogodišnjaci zamjećuju glasovne strukture riječi, odnosno rastavljanje riječi na glasove i uočavanje rime.

U ovladavanju vještinama čitanja i pisanja sudjeluju tri primarne osjetilne aktivnosti: gledanje, slušanje i pokretne aktivnosti (Bežen, 2007). Prema Kuvač (2007a) navedene su aktivnosti i predvještine za razvoj čitanja i pisanja. Osjetilne (primarne i sekundarne), pokretne (motoričke i kinestezijske) i psihokinezijske aktivnosti prethode čitalačkoj pismenosti. Primarne osjetilne aktivnosti podrazumijevaju gledanje i slušanje odnosno vizualnu komunikaciju, vidno polje, vizualno pamćenje, uočavanje znakova u prostoru, analizu sinteze zvukova i slušno pamćenje. Sekundarne osjetilne aktivnosti obuhvaćaju opip, miris, taktilno i gustativno pamćenje. Pokreti tijela pri učenju glasova i slova, fina motorika te osjet gibanja i položaja pojedinih dijelova tijela utječe na početno čitanje. Dakle, „čitalačka pismenost podrazumijeva kognitivne i metakognitivne strategije te afektivne psihomotorne elemente koji djetetu omogućuju da razvojem te kompetencije preuzima ulogu u čitanju.“ (Budinski, 2019, str. 6).

Visinko (2014) i Čudina-Obradović (2008) objašnjavaju što predčitačke vještine obuhvaćaju:

- slušanje i čitanje priča s ciljem užitka i razgovora te prepričavanje priča s razumijevanjem njihova ustroja: početak, središnji dio i završetak. Pričanje priča mora sadržavati poznate riječi, ali i jednu ili dvije nepoznate, nove riječi. Nove riječi se ponavljaju kako bi dijete proširilo svoj rječnik i koristilo ih u svakodnevnom razgovoru.

- razumijevanje funkcije čitanja (čitanje knjiga radi uživanja, razonode, učenja, informiranja; čitanje natpisa na ulici, trgovini, čitanje u osobne i poslovne svrhe). Promatrajući odrasle i njihovo rukovanje knjigama i ostalim tiskom (držanje i listanje knjiga, praćenje redaka slijeva nadesno i odozgo prema dolje) najbolje razumijemo smisao pisanog teksta i svrhu čitanja.
- razumijevanje prijenosa govora u pisani oblik kako bi dijete znalo da je sve ono što piše u slikovnica ili knjigama drugi oblik govora
- prepoznavanje glasova u riječi odnosno razvoj fonološke svjesnosti
- razumijevanje jezičnih razina: riječ koja je sastavljena od glasova/slova ili rečenica od riječi
- prepoznavanje slova abecede i povezivanje s glasovima odnosno primjena abecednog načela.

Budinski i Kolar Billege (2012) istraživale su inicijalno stanje predčitačkih vještina učenika prvih razreda. Svrha istraživanja bila je prikupiti podatke o glasovnoj osviještenosti i osjetljivosti (glasovna analiza i sinteza). U istraživanju je sudjelovalo 100 učenika prvoga razreda u dobi od 6 do 7,5 godina. Rezultati su pokazali da su djevojčice uspješnije u glasovnoj analizi višesložnih riječi i u sintezi trosložnih riječi. I djevojčicama i dječacima je značajno lakša glasovna sinteza nego glasovna analiza. Dob, spol, obrazovanje roditelja, starija braća i sestre u obitelji djelomično i u nepravilnim kategorijama utječu na uspješnost učenika u glasovnoj analizi i sintezi. Navedeno istraživanje ukazuje na važnost postupnoga uvođenja i planiranja aktivnosti od jednostavnijih do složenijih zadataka u predškolskim ustanovama.

Predvještine svakoga učenika prvoga razreda osnovne škole po elementima: prepoznavanje (čitanje i pisanje) tiskanih slova, čitanje i pisanje manjih riječi i rečenica velikim i malim pisanim te tiskanim slovima prikazana su u istraživanju Budinski i Kolar Billege (2011). Stanje pismenosti sadrži kategorije: nečitač, čitač i polučitač. Nečitač ne prepoznaje ni jedno slovo; polučitač prepoznaje većinu velikih i malih tiskanih slova, ali ih ne zna napisati, čita sa zastajkivanjem i prekidima; čitač zna čitati riječi i rečenice pisane malim i velikim tiskanim slovima te pisati velikim tiskanim slovima. Navedene kategorije određuju samo inicijalno stanje predčitalačkih vještina, a ne vrijednost predčitalačkih vještina. U istraživanju je sudjelovalo 306 učenika prvoga razreda zagrebačkih osnovnih škola u dobi od 6 do 7,5 godina. Po razinama jezičnih predvještina pokazalo se da je 84 (27,5 %) čitača, 98 (32 %) polučitača, a 124 (40,5 %) nečitača.

polučitača i 124 (40,5 % nečitača). Na temelju dobivenih rezultata potrebno je interpretirati i strukturirati metodički instrumentarij kako bi se učenici razvijali u skladu s njihovim razinama jezičnoga razvoja. Rezultati istraživanja Budinski i Kolar Billege (2011) pokazuju individualne razlike među učenicima na čemu se temelji raznolikost metodičkih postupaka prema svakom djetetu. One su važan podatak učitelju radi praćenja napredovanja učenika i automatizacije vještine čitanja. Učitelj će primjenom teorijskih i praktičkih metodičkih znanja oblikovati i prilagoditi sadržaj čitalačkim razinama djece, odnosno čitači i polučitači neće biti izloženi istim metodičkim predlošcima kao i nečitači. Također, izuzetno je važna suradnja predškolskih ustanova i škola. Ako navedene ustanove surađuju, učitelji će biti upoznati s dječjim jezičnim razvojem, što će im olakšati daljnji rad.

4.2. Čitalački preduvjeti za razvoj čitalačke pismenosti

Najveći broj istraživanja unutarnjih i vanjskih uvjeta uspješnog čitanja prema Čudini-Obradović (2014) pokazao je najznačajnijih pet unutarnjih čitalačkih preduvjeta: fonemska svjesnost, fonološka svjesnost, tečnost (fluentnost), razumijevanje pri čitanju te motivacija. Navedeni preduvjeti imaju jednaku važnost jer bez bilo kojega od njih uspješno čitanje nije moguće. Svi preduvjeti čvrsto su isprepleteni i međusobno se uvjetuju. Primjerice, bez fonemske svjesnosti ne može se izvoditi dekodiranje, no do dekodiranja neće doći ako ne postoji motivacija za čitanje, a motivacija se ne događa ako ne postoji razumijevanje smisla teksta koji se čita. Prema Čudini-Obradović (2014), vanjski uvjeti za uspješno čitanje su prenatalno razdoblje, materijalna i socijalna okolina te kulturalni čimbenici. Važni su za organizaciju sadržaja, poučavanje, izbor sustava metodičke provedbe i identificiranje potrebne vremenske dimenzije poučavanja.

U nastavku ćemo objasniti unutarnje uvjete za razvoj čitalačke pismenosti, koje je potrebno sagledati na tri razine: biološkoj, spoznajnoj i na razini ponašanja. Biološki se preduvjeti nasljeđuju, a podrazumijevaju neoštećenu genetsku strukturu i funkciju dijelova mozga. Spoznajni preduvjeti ovise o funkciji moždanih struktura, koja se naziva bazična fonološka sposobnost. Uključuje nekoliko sposobnosti; percepciju govora, produkciju govora, fonemsku svjesnost i brzinu parova riječi (Čudina-Obradović, 2014).

„Fonemska je svjesnost uočavanje glasova (fonema) u riječi i mogućnost podjele riječi na foneme, elementarne jedinice, kao i mogućnost njihova povezivanja u riječ“ (Čudina-Obradović, 2014, str.113). Dakle, kada dijete svjesno čuje zasebno svaki glas u riječi, ono može početi učiti slovo (znak za glas). Razvija se od ranoga do srednjega djetinjstva, odnosno od uočavanja rime pa do slogova, početnoga glasa i svakoga glasa u riječi. Čudina-Obradović (2014) ističe kako djeca u dobi od pete do sedme godine najprije razvijaju osjećaj za to da govor ima strukturu, da se rečenice sastoje od riječi i da se tvore se po gramatičkim pravilima.

Pojam fonemska svjesnost razlikuje se od pojma fonološka svjesnost. U fonološku svjesnost ubrajaju se vještine prepoznavanja rima, prepoznavanja slogova i prepoznavanja riječi kao dijelova rečenice. Razvija se u tijeku predškolskoga pričanja priča, slušanja i učenja pjesmica u rimi te razgovora s odgojiteljima i roditeljima (Čudina-Obradović, 2014). Svi postupci odgojitelja u vrtiću bit će korisni za nastanak fonološke svjesnosti, posebice čitanje i učenje pjesmica u rimi koje potiču osjetljivost za govor i ljubav prema čitanju. Budinski (2019) objašnjava kako fonološka svjesnost prethodi fonemskoj jer dijete posjeduje sposobnost da u govorenom modalitetu jezika razlikuje riječi kao dijelove rečenice te prepoznaje rimu i slogove.

Fonološka svjesnost ili glasovna osjetljivost temelji se na slušnoj obradi (slušnoj percepciji, slušnom razlikovanju i prepoznavanju). Slušna percepcija podrazumijeva osviještenost o prisutnosti zvukova. Slušno razlikovanje sposobnost je uočavanje razlika među zvukovima, a slušno prepoznavanje omogućuje razumijevanje riječi diferencijacijom zvukovima (Čudina-Obradović, 2004). Trebala bi se razvijati od najranije dobi kako bi došlo do postizanja automatizacije u prevođenju glasova u slova i slova u glasove (Visinko, 2014). Na usvajanje fonološke svjesnosti utječu kognitivne sposobnosti, kratkoročno verbalno pamćenje i jezično razumijevanje (Kolić-Vehovec, 2003). Posljednja se razina fonološke svjesnosti počinje razvijati oko pete godine života. Tada dijete analizira, sintetizira i manipulira glasovima koji tvore neku riječ. Kada dijete ovlada posljednjom razinom fonološke svjesnosti i nauči predstaviti svaki fonem odgovarajućim grafemom, sposobno je pravilno pisati (Kuvač, 2007a). Kada je dijete fonološki svjesno, odnosno može riječ sastaviti na glasove i kada poznaje većinu slova, onda je spremno za usvajanje abecednog načela. Za usvajanje abecednoga načela nužno je biti fonološki dovoljno svjestan, znati da se izgovorena riječ može rastaviti na glasove; poznavati većinu slova i moći spojiti te dvije vještine (Likierman

i Muter, 206). Najviša razina glasovne osjetljivosti prepoznaje se u sposobnosti djeteta da analizira i sintetizira glasove koji tvore riječ (Budinski i Kolar-Billege, 2012).

Bežen, Budinski i Kolar Billege (2013) ispitivali su fonološku svjesnost učenika pomoću sljedećih zadataka: određivanje granica riječi u rečenici, određivanje slogova u riječi, određivanje prvoga fonema/glasova u riječi, određivanje svih fonema/glasova u riječi, spajanje fonema/glasova u riječi, brisanje fonema/glasova, dodavanje i prepoznavanje fonema/glasova. Cilj je bio procijeniti razinu fonološke svjesnosti (slušne percepcije, slušnog razlikovanja i slušnog prepoznavanja) učenika na početku prvoga razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovalo 127 učenika dviju škola u Gradu Zagrebu u dobi od 6 do 7,5 godina. Rezultati su pokazali da učenici u najvećem postotnom udjelu točno odgovaraju na zadatke određivanja granica riječi u rečenicama i zadacima spajanja glasova u riječi što dokazuje važnost uloge roditelja i odgojitelja za poticanje razvoja fonološke svjesnosti.

Balen i Kolar Billege (2018) također su procjenjivale fonološku svjesnost djece prije polaska u školu. U istraživanju je sudjelovalo $N = 21$ dijete u dobi od 6 godina do 7 godina i 2 mjeseca. Rezultati ukazuju na to da je većinski postotak ispitanika dosegno razvojno očekivanu razinu fonološke svjesnosti, a utvrđeno je i kako ispitanici uspješno rješavaju zadatke fonološke svjesnosti i zadatke predznanja pismenosti.

Osim fonološke svjesnosti, tečnost čitanja ili fluentnost često je pojam koji pogrešno svrstavamo u školski rad, ali utjecaji njegovoga razvoja upravo su u predškolskome radu. To podrazumijeva djetetov govorni rječnik, odnosno kako će dijete brzo i tečno prepoznati riječi koje čita, ovisi u velikoj mjeri o tome koliko se često susretalo s tim riječima u vlastitom govoru i u govoru svoje okoline. Dječji rječnik možemo obogatiti ponavljanjem novih riječi u istom ili različitom kontekstu, davanjem primjera značenja riječi, poticanjem na opisivanje i prepričavanje, dijaloškim čitanjem (Čudina-Obradović, 2014).

Uz tečnost čitanja, potrebna je i čitačka motivacija u dešifriranju početnoga čitanja, dugotrajnoga čitanja i automatizacije čitanja. Za čitanje je motivirano ono dijete koje ima pozitivan stav prema čitanju, a to podrazumijeva spontano čitanje i čitanje u slobodno vrijeme. (Čudina-Obradović, 2004) tvrdi da se predškolska čitačka motivacija može pojaviti u drugoj godini djetetova života. Rosandić (2001) definira motivaciju kao psihički proces koji pokreće ljude na određene djelatnosti i ponašanja.

Odnosno, čitalačka je motivacija ostvarena ako dijete provodi vrijeme u samostalnom razgledavanju knjiga i slikovnica, pokušava povezati napisane cjeline riječi sa značenjem i slikom te uživa u svakom otkrivanju značenja napisanih riječi.

Uloga odgojitelja jest poticanje želje za čitanjem ispunjavajući djetetovo okruženje raznim oblicima pisane riječi. Kad su slova ili glasovi izolirani iz smislenih riječi ili rečenica, djeca ne mogu uspostaviti onu važnu vezu između govornog i pisanog jezika (Moomaw i Herionymus, 2008). Grginič (2007) ističe igre za razvijanje grafičke i fonološke svjesnosti te igre za uspostavljanje asocijativne povezanosti između glasa i slova koje djeci omogućuju razvoj vještina čitanja i pisanja. Centar za čitanje i pisanje osobito je značajan zbog spontanoga vlastitog i aktivnog istraživanja.

Kad su sve predvještine usvojene započinje primjena abecednoga načela. Najčešće prije početka škole dijete uočava kako izgleda grafička zamjena za svaki glas, tj. slovo.

4.3. Početno čitanje

Usvojene predčitačke vještine uvjet su za ovladavanje početnim čitanjem. Ono što nazivamo čitanjem jest zapravo primjena abecednoga načela i zadnja je aktivnost u razvoju čitalačkih vještina. Učenje čitanja odvija se u školi i nije ga potrebno provoditi prije.

Početno čitanje psihološka je pojava, a učenje početnoga čitanja povezano je s odgojno-obrazovnim procesom (Grginič, 2007). Kuvač (2007a) objašnjava proces učenja kod djece. Kada dijete započne s učenjem vještine čitanja, oslanja se na apstrahiranje obilježja slova. S većom izloženošću čitanju i automatizacijom, dijete se više ne oslanja na obilježja slova, već na riječi. Kada čitamo cilj je da se djetetove oči ne kreću od slova do slova, nego da se riječ ili niz riječi zahvati odjednom. Budinski (2019) definira proces početnoga čitanja kao analizu riječi na glasove, korespondenciju između slova i glasova, sintetiziranje glasova u riječi i prepoznavanje značenja. Dakle, kada dijete uspije brzo i potpuno dešifrirati tekst tada čitanje možemo smatrati automatiziranim. Čudina-Obradović (2014) objašnjava kako se dijete susreće s napisanim riječima čiji mu je izgovor i značenje nepoznato, upoznaje se s abecednim načelom i samostalno ga primjenjuje te prepoznaje značenje pročitane riječi. Zatim, ponavljanjem dekodiranja dolazi do automatizacije u prepoznavanju riječi. Čudina-Obradović (2008) tvrdi da je svrha početnoga čitanja ovladavanje tehnikom čitanja kako bi postala automatska vještina koja će se „izgubiti“ u svijesti čitača da bi došao

do procesa traženja, pronalaženja i pamćenja smisla i sadržaja rečenice. Naglašava da se u ljudskoj svijesti događa proces obrade podataka pri čitanju; od opažanja napisane riječi do razumijevanja smisla i poruke.

Najvažnije su strategije čitanja pregledavanje teksta, identificiranje glavne ideje teksta, stvaranje zaključka i sažimanje teksta. Učenici trebaju strategije razviti do razine vještine, uvježbavanjem i ponudom različitih vrsta tekstova (Gazdić-Alerić i sur. 2016).

Bežen i Reberski (2014) podrazumijevaju učenje čitanja i pisanja u prvome razredu osnovne škole, ali mnoga djeca počinju učiti čitati već od druge godine života. Čitanje se razvija u četiri etape:

- predškolska etapa (2. – 6. godine): dijete raspoznaje glasove, uočava glasove koji se podudaraju, razlikuje prvi glas u riječi i na njega nadovezuje ostatak riječi, zna pročitati nekoliko kraćih riječi
- početno čitanje (1. razred): dijete dekodira slova, povezuje ih u riječi i rečenice, razumije tekst
- usavršavanje u čitanju (2. razred): sposobnost dekodiranja razvija se do automatizma, dijete razumije cjelinu tekstova i ulazi u strukturu teksta
- zrelo čitanje (3. razred): čitanje i razumijevanje je automatizirano, dijete se može potpuno udubiti u sadržaj i strukturu teksta.

Nakon saznanja što i kako utječe na razvoj čitalačke pismenosti, prikazat ćemo metodologiju ovoga istraživačkog rada „Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti“.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Osnovni cilj istraživanja jest provjeriti mišljenje odgojitelja o važnosti odabira metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete za razvoj čitalačke pismenosti i razlike u njihovim sociodemografskim obilježjima.

Temeljem osnovnoga cilja istraživanja postavili smo sljedeće istraživačke probleme i pripadajuće hipoteze.

5.2. Problemi istraživanja

1. problem - Provjeriti koliki udio odgojitelja ima pozitivna mišljenja o različitim elementima čitalačke pismenosti.
2. problem - Provjeriti povezanost mišljenja odgojitelja o čitalačkoj pismenosti ovisno o radnom stažu i dobi odgojitelja.
3. problem - Provjeriti povezanost mišljenja odgojitelja o čitalačkoj pismenosti ovisno o stupnju obrazovanja.

5.3. Hipoteze

Osnovne su pretpostavke da odgojitelji u prosjeku imaju pozitivna mišljenja o čitalačkoj pismenosti, odnosno da većina odgojitelja ima pozitivno mišljenje o čitalačkoj pismenosti. Mlađi odgojitelji (a time i oni s manje godina radnog staža) imaju pozitivnije stavove o čitalačkoj pismenosti te s porastom obrazovanja rastu i pozitivni stavovi prema čitalačkoj pismenosti.

5.4. Instrumenti istraživanja

Upitnikom se ispitalo mišljenje odgojitelja o razvoju čitalačke pismenosti. Sadržaj upitnika obuhvaća demografske i opisne karakteristike odgojitelja (dob, spol, godine radnog staža i stupanj obrazovanja).

5.5. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno $N = 122$ odgojitelja u Republici Hrvatskoj, koji su ispunili anketni upitnik o čitalačkoj pismenosti u predškolskoj dobi. Uzorak čini 121 odgojiteljica i 1 odgojitelj.

Najveći broj ispitanika u dobi je od 36 do 45 godina ($N = 40$), što iznosi 32,8 %. U dobi od 25 do 35 godina jest 28,7 % odgojitelja ($N = 35$), zatim slijede ispitanici u

dobi od 46 do 55 godina koji čine 23,8 % ukupnog zbroja (N = 29). Anketu je popunilo tek 13 odgojitelja (N = 13) u dobi od 45 do 55 godina što čini 10,7 %, a najmanje ispitanika, njih N = 5 koji su ispunili anketu u dobi je od 56 do 65 godina, što je u postotku 4,1 %.

Najveći broj ispitanika, njih 47 (N = 47), završilo je dvogodišnji Stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što iznosi 38,5 %. Zatim, 44 odgojitelja (N = 44) su završila Sveučilišni diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odnosno 36,1 %. Trogodišnji stručni studij je završilo 18 (N = 18) odgojitelja, što znači 10,7 % te 13 odgojitelja (N = 13) odnosno 10,7 % je završilo Sveučilišni preddiplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Jedan je ispitanik završio poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij. Ispitanici koji su sudjelovali u istraživanju imaju od 6 do 15 godina radnoga staža (N = 36), što iznosi 29,5 %. Jednak broj ispitanika, N = 28, ima od 1 do 5 godina i od 16 do 25 godina radnoga iskustva. Slijede odgojitelji s radnim iskustvom od 26 do 35 godina (N = 23) odnosno 18,9 %. Najmanje je odgojitelja s više od 35 godina ranoga staža (N = 7) 5,7 %.

Najveći broj ispitanika zaposleno je na području grada Zagreba (N=26), a u manjim brojkama slijede Zadar, Split, Šibenik, Rijeka, Slavonski Brod...

Prikaz ispitanika po demografskim obilježjima nalazi se u tablicama:

Tablica 1. Demografska obilježja odgojitelja (spol, dob, radni staž i stupanj obrazovanja)

		POSTOTNI UDIO	FREKVENCIJA
SPOL	Ž	99,2 %	121
	M	0,8 %	1
DOB	18 – 24 godina	4,1 %	5
	25 – 35 godina	28,7 %	35
	36 – 45 godina	32,8 %	40
	46 – 55 godina	23,8 %	29
	56 – 65 godina	10,7 %	13
RADNI STAŽ	1 – 5 godina	23 %	28

	6 – 15 godina	29,5 %	36
	16 – 25 godina	23 %	28
	26-35 godina	18,9 %	23
	više od 35 godina	5,7 %	7
STUPANJ OBRAZOVANJA	dvogodišnji stručni studij RPOO	38,5 %	47
	trogodišnji stručni studij RPOO	14,8 %	18
	sveučilišni preddiplomski studij RPOO	10,7 %	13
	sveučilišni diplomski studij RPOO	36,1%	43
	poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij	0,8 %	1

5.6. Postupak istraživanja

Prikupljanje podataka provedeno je u srpnju i kolovozu 2020. godine u svrhu pisanja diplomskog rada na Diplomskom sveučilišnom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Anketa je kreirana pomoću Googleova alata za prikupljanje i analizu informacija pod nazivom Google Obrasci te je podijeljena ispitanicima putem društvene mreže Facebook.

Odgojitelji su odgovarali na ukupno 19 pitanja od kojih se sastoji anketni upitnik. Pitanja su podijeljena u dvije grupe. U prvoj grupi pitanja (5 pitanja) ispitane su sociodemografske karakteristike ispitanika, a u drugoj grupi (14 pitanja) ispitano je mišljenje odgojitelja o čitalačkoj pismenosti na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva.

5.7.Rezultati istraživanja

Prije pregleda razlika po sociodemografskim obilježjima odgojitelja zanimalo nas je općenito slaganje odgojitelja s tvrdnjama o čitalačkoj pismenosti. Odgojitelji su na skali od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) odgovarali na slaganje s tvrdnjama o čitalačkoj pismenosti. U Tablici 2. nalaze se prosječne vrijednosti (aritmetička sredina) u slaganju s pojedinim tvrdnjama.

Tablica 2. Aritmetičke sredine u slaganju odgojitelja s pojedinim tvrdnjama.

	min	max	M	SD
Čitalačku pismenost potrebno je razvijati od predškolske dobi.	1	5	4,8	0,64
Kultura ustanove u kojoj radim podupire razvoj čitalačke pismenosti djece.	2	5	4,7	0,64
Suradujem s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti.	1	5	3,9	1,03
Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja predčitačkih vještina.	1	5	3,3	1,46
Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja čitalačke pismenosti.	1	5	3,1	1,46
Samostalno izrađujem artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	1	5	4,3	0,94
Ustanova u kojoj radim odabire artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	1	5	3,5	1,28
Ustanova u kojoj radim financira artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	1	5	3,2	1,38
Centar za čitanje treba biti opremljen tiskom pisanim različitim funkcionalnim stilovima.	1	5	4,1	0,92

Pripremam se za svako provođenje metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	1	5	4,3	0,98
Centar za čitanje redovito popunjavam aktualnom i novom literaturom.	2	5	4,3	0,90
U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže znanstvenopopularne tekstove.	1	5	4,0	1,21
U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže književnoumjetničke tekstove.	1	5	4,3	1,03
U centru za čitanje nalaze se enciklopedije za djecu.	1	5	4,7	0,63

LEGENDA:

min-najmanji rezultat

max-najveći rezultat

M-aritmetička sredina

SD-standardna devijacija

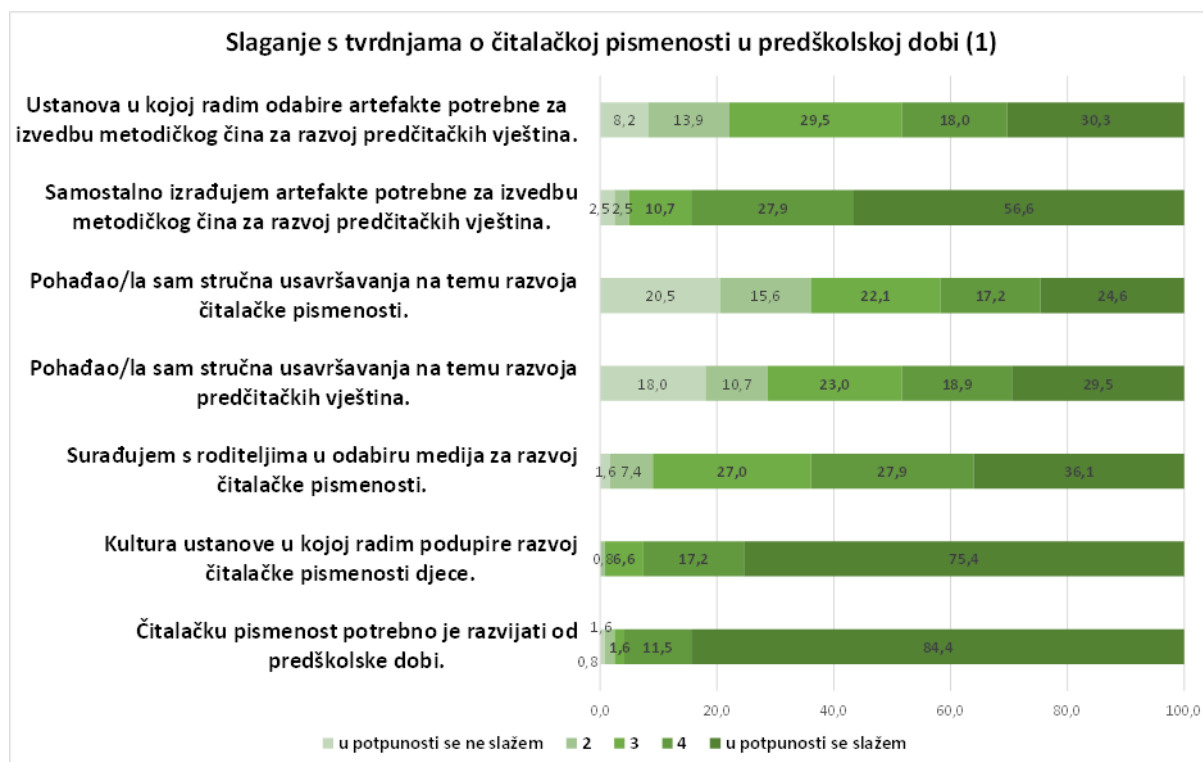
Na temelju rezultata u gornjoj tablici pokazalo se da se odgojitelji u potpunosti slažu (aritmetička sredina veća od 4,5) s tvrdnjama: „Čitalačku pismenost potrebno je razvijati od predškolske dobi“, „Kultura ustanove u kojoj radim podupire razvoj čitalačke pismenosti djece“ i „U centru za čitanje nalaze se enciklopedije za djecu.“. Uglavnom se slažu (aritmetička sredina između 4,5 i 3,5): „Samostalno izrađujem artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina“, „Pripremam se za svako provođenje metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina“, „Centar za čitanje redovito popunjavam aktualnom i novom literaturom“, „U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže književnoumjetničke tekstove“, „Centar za čitanje treba biti opremljen tiskom pisanim različitim funkcionalnim stilovima“, „U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže znanstvenopopularne tekstove“ i „Suradujem s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti“. Nadalje, odgojitelji nisu sigurni slažu li se ili ne (aritmetičke sredine između 3,5 i 2,5) s tvrdnjama „Ustanova u kojoj radim odabire artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina“, „Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja predčitačkih vještina“, „Ustanova u kojoj radim financira artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina“ i „Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja čitalačke pismenosti“.

I naposljetku, nema tvrdnji s kojima se odgojitelji u prosjeku ne slažu (aritmetička sredina između 2,5 i 1,5), kao niti onih s kojima se u prosjeku uopće ne slažu (aritmetička sredina manja od 1,5).

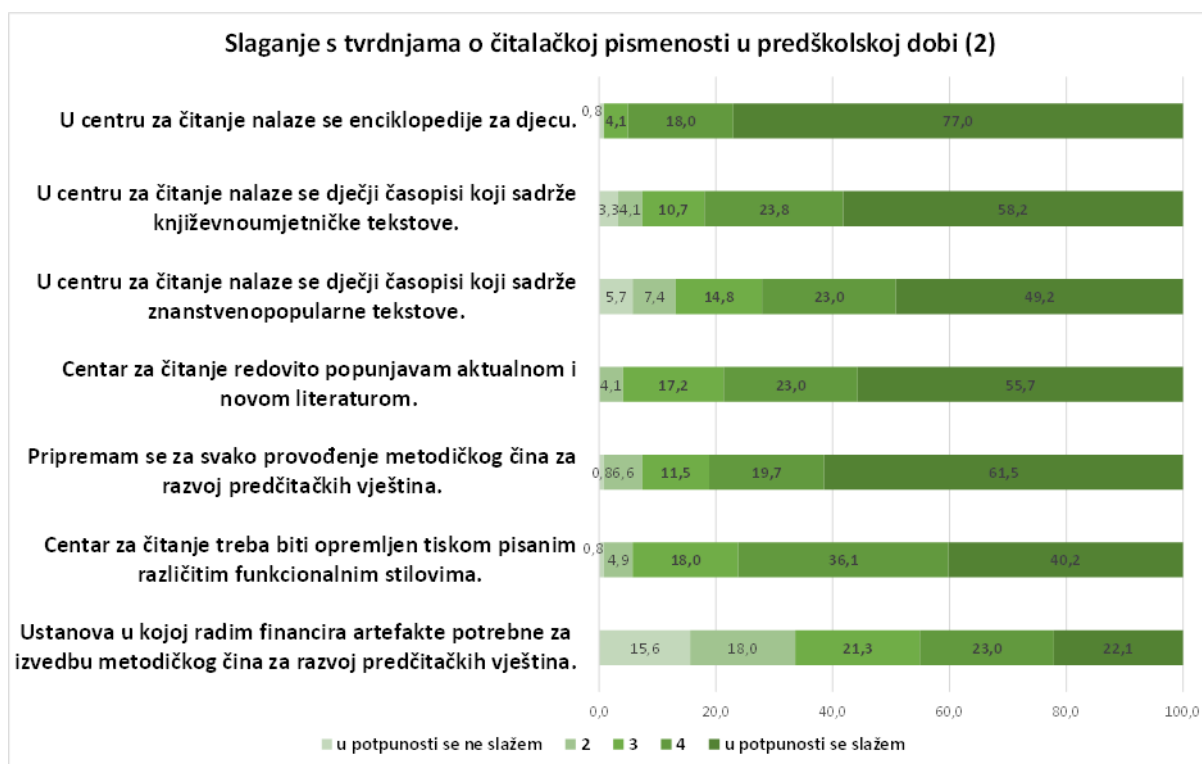
Ovime smo potvrdili našu prvu hipotezu da se odgojitelji uglavnom slažu s tvrdnjama, odnosno da uglavnom imaju pozitivan stav prema čitalačkoj pismenosti.

Isto se može uočiti i temeljem pregleda postotnih udjela odgovora 5 (u potpunosti se slažem) i 4 (slažem se) prikazanih na sljedećim slikama:

Slika 1. Slaganje s tvrdnjama o čitalačkoj pismenosti u predškolskoj dobi – prvi dio



Slika 2. Slaganje s tvrdnjama o čitalačkoj pismenosti u predškolskoj dobi – drugi dio



Za druga dva istraživačka problema izračunali smo Pearsonove koeficijente korelacije te su isti prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Pearsonove korelacije između slaganja odgojitelja s pojedinim tvrdnjama te dobi, staža i obrazovanja odgojitelja

	dob	staž	Obraz
Čitalačku pismenost potrebno je razvijati od predškolske dobi.	0,05	0,07	-0,06
Kultura ustanove u kojoj radim podupire razvoj čitalačke pismenosti djece.	-0,02	-0,01	0,03
Suradujem s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti.	0,24**	0,28**	0,02
Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja predčitačkih vještina.	0,05	0,11	-0,10

Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja čitalačke pismenosti.	0,10	0,14	-0,05
Samostalno izrađujem artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	0,15	0,19*	-0,02
Ustanova u kojoj radim odabire artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	-0,01	0,01	0,06
Ustanova u kojoj radim financira artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	-0,07	-0,06	0,07
Centar za čitanje treba biti opremljen tiskom pisanim različitim funkcionalnim stilovima.	0,12	0,17	-0,01
Pripremam se za svako provođenje metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.	0,04	0,08	-0,08
Centar za čitanje redovito popunjavam aktualnom i novom literaturom.	0,23**	0,30**	-0,08
U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže znanstvenopopularne tekstove.	0,20*	0,25**	0,04
U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže književnoumjetničke tekstove.	0,13	0,09	0,03
U centru za čitanje nalaze se enciklopedije za djecu.	-0,04	-0,02	0,05

LEGENDA:

staž-godine staža

obraz-stupanj obrazovanja

*-statistički značajno uz 5% rizika

** -statistički značajno uz 1% rizika

Temeljem gornjih rezultata uočava se da nema očekivane statistički značajne povezanosti u mišljenjima o čitalačkoj pismenosti i stupnja obrazovanja odgojitelja.

Vezano uz povezanost dobi (i radnog staža) s mišljenjima odgojitelja o čitalačkoj pismenosti, pokazalo se postojanje 7 statistički značajnih povezanosti. Povezanosti nisu velike, ali su statistički značajne i sve idu u pozitivnom smjeru. Tako možemo reći da s povećanjem dobi (i staža) odgojitelja dolazi do porasta u slaganju s tvrdnjama

„Surađujem s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti“ ($r_{dob} = 0,24$; $p < 0,01$ i $r_{staž} = 0,28$; $p < 0,01$), „Centar za čitanje redovito popunjavam aktualnom i novom literaturom“ ($r_{dob} = 0,23$; $p < 0,01$ i $r_{staž} = 0,30$; $p < 0,01$) i „U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže znanstvenopopularne tekstove“ ($r_{dob} = 0,20$; $p < 0,05$ i $r_{staž} = 0,25$; $p < 0,01$). Također, s povećanjem staža dolazi do porasta u slaganju s tvrdnjom „Samostalno izrađujem artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina“ ($r_{staž} = 0,19$; $p < 0,05$).

Povezanost navedenih tvrdnji nije u skladu s postavljenom hipotezom da će mišljenja biti pozitivnija kod mlađih odgojitelja.

5.8. Rasprava

Prvi problem bio je provjeriti koliki udio odgojitelja ima pozitivna mišljenja o različitim elementima čitalačke pismenosti. Osnovna je pretpostavka da odgojitelji u prosjeku imaju pozitivnija mišljenja o čitalačkoj pismenosti. Navedena je hipoteza potvrđena, odnosno odgojitelji imaju pozitivan stav prema čitalačkoj pismenosti. Odgojitelji su svjesni da djeca u predškolskim ustanovama stječu preduvjete za razvoj čitalačke pismenosti. Odgojitelji se u potpunosti slažu s tvrdnjama: „Čitalačku pismenost potrebno je razvijati od predškolske dobi“ i „Kultura ustanove u kojoj radim podupire razvoj čitalačke pismenosti“. Navedene su tvrdnje statistički neznačajne tj. dogodile su se zbog slučaja (slučajna povezanost). Točnije, ako bismo provodili novo mjerenje s drugim ispitanicima, rezultati bi mogli biti drukčiji.

Rezultati ukazuju na to da odgojitelji centar za čitanje popunjavaju različitim metodičkim predlošcima koji su preduvjet za razvoj čitalačke pismenosti. Odgojitelji su potvrdili da se dječje enciklopedije i dječji časopisi koji sadržavaju književnoumjetničke te znanstvenopopularne tekstove nalaze u odgojno-obrazovnim skupinama.

Drugi postavljeni problem bio je provjeriti povezanost mišljenja odgojitelja o čitalačkoj pismenosti ovisno o radnom stažu i dobi odgojitelja. Pretpostavlja se da će odgojitelji mlađe životne dobi, i ujedno s manje godina radnog staža, imati pozitivnije mišljenje o čitalačkoj pismenosti, ali i da će se s porastom stupnja obrazovanja više slagati s tvrdnjama o čitalačkoj pismenosti. Vezano uz povezanost životne dobi i godina radnog staža s mišljenjima odgojitelja o čitalačkoj pismenosti, pokazalo se

postojanje statistički značajnih povezanosti. Povezanosti nisu velike, ali su statistički značajne i kreću se u pozitivnom smjeru. Povećanjem životne dobi i godina radnoga staža odgojitelja dolazi do porasta suradnje s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti. Centar za čitanje redovito se popunjava aktualnom i novom literaturom koja sadrži enciklopedije i dječje časopise sa znanstvenopopularnim tekstovima. S obzirom na navedeno, naša pretpostavka nije potvrđena, odnosno povezanost navedenih tvrdnji nije u skladu s postavljenom hipotezom da će mišljenje odgojitelja biti pozitivnije kod mlađih odgojitelja s obzirom na čitalačku pismenost.

Hipoteza o stavovima mlađih odgojitelja postavljena je s razlogom što u današnje vrijeme mladi odgojitelji imaju pristup novijoj literaturi i istraživanjima. Poznavanjem novih metoda i pristupa znaju kako djeci približiti čitanje na što zanimljiviji i kreativniji način. Imaju mogućnost za daljnje obrazovanje, odnosno upis na diplomski i poslijediplomski sveučilišni studij što im daje prednost kod starijih odgojitelja. Uče u skladu s današnjom digitalnom tehnologijom gdje su sve informacije lako i brzo dostupne. Centar za čitanje popunjavaju novom i aktualnom literaturom poznavajući kakav utjecaj određeni metodički predložak ima na dijete. Ipak, dobiveni rezultat prikazuje da je bitnije radno iskustvo nego motiviranost i ambicioznost mladih odgojitelja.

Treći problem bio je provjeriti povezanost mišljenja odgojitelja o čitalačkoj pismenosti ovisno o stupnju obrazovanja. Na temelju obrađenih podataka, nema očekivane statistički značajne povezanosti u mišljenju o čitalačkoj pismenosti i stupnju obrazovanja odgojitelja. Dokazano je da bez obzira na to koji stupanj obrazovanja odgojitelji završe, imaju isto mišljenje o preduvjetima za razvoj čitalačke pismenosti. Djeca trebaju visoko obrazovane i kompetentne odgojitelje jer su znanja koja kvalitetan odgojitelj treba posjedovati vrlo kompleksna. Osim stručnih i znanstveno utemeljenih spoznaja, daljnje obrazovanje pruža kritičko promišljanje i mijenjanje vlastitih stavova i metodičkih obrazaca. Upravo će odabir metodičkih predložaka omogućiti optimizaciju preduvjeta za razvoj čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi.

6. ZAKLJUČAK

Brojna istraživanja ukazuju na važnost čitanja djeci od najranije dobi jer se izvor čitanja krije u motivaciji, zainteresiranosti i doživljaju ugone koju djeca stječu u obiteljskom okruženju i u odgojno-obrazovnim ustanovama. U kojoj su mjeri i kako razvijene predčitačke vještine i čitački preduvjeti, možemo primijetiti pri dolasku djeteta u prvi razred osnovne škole. Suradnja škole i predškolskih ustanova omogućuje bolji uvid u djetetov jezični razvoj. Nacionalna strategija poticanja čitanja (2017. – 2022.) ističe suradnju i djelovanje na svim razinama, od nacionalne do lokalne i institucijske. Na taj se način osiguravaju uvjeti za razvoj čitanja od najranije dobi, potiče se čitanje različitih tipova književnih i neknjiževnih tekstova i osnažuje kritičko čitanje. Početno čitanje, koje započinje u predškolskoj dobi i nastavlja se polaskom u školu, područje je interdisciplinarnosti, što nam ukazuje na važnost metodika i supstratnih znanosti. Uz metodiku hrvatskoga jezika ističu se i ostale metodike koje u međudjelovanju utječu na djetetov jezični razvoj. Važnost odgojiteljeve uloge jest upravo u tome što poznaje svako dijete i zna kako mu pravilno postupiti, odnosno kojim aktivnostima dovesti određene predvještine na višu razinu. Poznavanjem vanjskih i unutarnjih čimbenika potrebnih za razvoj čitalačke pismenosti, odgojitelji odabiru i interpretiraju metodičke predloške različitih funkcionalnih stilova primjereno dječjoj dobi.

Provedenim istraživanjem potvrđeno je da odgojitelji imaju pozitivan stav prema čitalačkoj pismenosti. Odgojitelji starije životne dobi i s više radnoga iskustava imaju pozitivnija mišljenja o čitalačkoj pismenosti od mlađih odgojitelja, te ne postoji očekivana statistički značajna povezanost u mišljenjima o čitalačkoj pismenosti i stupnju obrazovanja odgojitelja.

PRILOZI

Upitnik

Poštovane odgojiteljice i odgojitelji,

cilj ovoga upitnika jest ispitati Vaše mišljenje o važnosti metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete za razvoj čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi. Prikupljeni podaci koristit će se za izradu diplomskoga rada na Diplomskom sveučilišnom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Upitnik je anonimn te Vas molim da iskreno odgovorite na pitanja kako bismo dobili što objektivnije rezultate.

A. Sociodemografske karakteristike ispitanika

1. Spol

- Ž
- M

2. Dob

- 18 – 24 godina
- 25 – 35 godina
- 36 – 45 godina
- 46 – 55 godina
- 56 – 65 godina

3. Stupanj obrazovanja:

- dvogodišnji stručni studij RPOO
- trogodišnji stručni studij RPOO
- sveučilišni preddiplomski studij RPOO
- sveučilišni diplomski studij RPOO
- poslijediplomski sveučilišni (doktorski studij)

4. Godine radnoga staža:

- 1 – 5 godina
- 6 – 15 godina
- 16 – 25 godina
- 26 – 35 godina

- više od 35 godina

5. Mjesto zaposlenja: _____

B. Odabir metodičkih predložaka s obzirom na preduvjete razvoja čitalačke pismenosti u predškolskoj dobi

U nastavku upitnika nalaze se tvrdnje za koje je potrebno odabrati odgovarajući broj na ljestvici od 1 do 5. Broj 1 odgovara tvrdnji „u potpunosti se ne slažem, dok broj 5 odgovara tvrdnji „u potpunosti se slažem“.

u potpunosti se ne slažem → 1 2 3 4 5 ← u potpunosti se slažem

1. Čitalačku pismenost potrebno je razvijati od predškolske dobi.
2. Kultura ustanove u kojoj radim podupire razvoj čitalačke pismenosti djece.
3. Suradujem s roditeljima u odabiru medija za razvoj čitalačke pismenosti.
4. Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja predčitačkih vještina.
5. Pohađao/la sam stručna usavršavanja na temu razvoja čitalačke pismenosti.
6. Samostalno izrađujem artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.
7. Ustanova u kojoj radim odabire artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.
8. Ustanova u kojoj radim financira artefakte potrebne za izvedbu metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.
9. Centar za čitanje treba biti opremljen tiskom pisanim različitim funkcionalnim stilovima.
10. Pripremam se za svako provođenje metodičkog čina za razvoj predčitačkih vještina.
11. Centar za čitanje redovito popunjavam aktualnom i novom literaturom.
12. U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže znanstvenopopularne tekstove.
13. U centru za čitanje nalaze se dječji časopisi koji sadrže književnoumjetničke tekstove.
14. U centru za čitanje nalaze se enciklopedije za djecu.

LITERATURA

Balen, I. i Kolar Billege, M. (2018). Procjena fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu kao podloga za suvremeni metodičku pristup početnom opismenjavanju. U Internacional Conference EDUvision 2018-*Modern Approaches to Teaching the Coming Generations*. Ljubljana: EDUvision

Bežen, A. (2007). *Metodički pristup početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil.

Bežen A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Profil International i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Bežen A., (2013). Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom i znanstvenom sustavu. U Bežen, A., Domović V., Milanović D. (Ur.), *Metodike u suvremenom odgojno- obrazovnom sustavu*. Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti u Hrvatskoj.

Bežen, A., Budinski V. i Kolar-Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. U S. Blažetin (ur.) *Zbornik radova, XI. Međunarodni kroatistički znanstveni skup*. Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.

Bežen A., Reberski S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskom jeziku*. Zagreb: Profil Klett i Učiteljski fakultet u Zagrebu.

Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, čitač , polučitač) – inicijalno istraživanje. U A. Bežen i B. Majhut (ur.) *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. (str. 89 – 104). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.

Budinski V. i Kolar Billege, M. (2012). Mjerenje predčitalačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole. U S. Blažetin (ur.) *X. međunarodni kroatistički znanstveni skup – Zbornik radova*. Pečuh: Znanstveni zavod Hrvata u Mađarskoj.

Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2017). Metodički poticaji Dragutina Rosandića za uspostavljanje suodnosa početnoga čitanja i pisanja i kulture pisanja. U J. Brala-Mudrovčić (Ur.), *Nove smjernice u odgoju i obrazovanju / Znanstveni prinosi Dragutina Rosandića*. Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnim sudjelovanjem održanog u Gospiću.. Gospić: Sveučilište u Zadar; Odjel za nastavničke studije.

- Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2017). Komunikacijski metodički sustav u nastavi Hrvatskoga jezika. U Listeš, S. i Grubišić Belina, L. (Ur.), *Izazovi nastave Hrvatskoga jezika na početku 21. stoljeća*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Čitanje prije škole-priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014) *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Čunović, K., Stropnik, A. (2015). Nacionalna kampanja „Čitaj mi“ – primjer partnerstva i usklađenost udruga. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, Vol. 58, br. ½, str. 103-120. <https://hrcak.srce.hr/143620> pristupljeno 1.8.2020
- Gazdić-Alerić, T., Alerić, M., Budinski, V., Kolar-Billege, M. (2016). Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija. U T. Devjak i I. Saksida (Ur.), *Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov, predstavljenih na Mednarodnem posvetu Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Grabec A. i Krcivoj M. (2017). *Jesu li teme metodičkih predložaka jednako poticajne za dječake i djevojčice?* Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola*, Vol. LIII, br. 17, str. 7-27. <http://hrcak.srce.hr/20503> pristupljeno 20.7.2020.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40437> pristupljeno 1. 8. 2020.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaj, ishodi i vrednovanje u hrvatskome jeziku*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 29 No. 1, str. 17-32. <https://hrcak.srce.hr/11618> pristupljeno 20.7.2020.
- Kuvač, J. (2007a). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. U L. Cvikić (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
- Kuvač, J. (2007b) Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. U L. Cvikić (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

Moomaw, S., Hieronymus, B. (2008). *Igre čitanja i pisanja: aktivnosti za razvoj predčitalačkih vještina i početnog čitanja i pisanja u predškolskoj dobi i prvom razredu.* Buševac: Ostvarenje.

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike.* Zagreb: Alfa.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M. (2011). What are Preschool Teachers Reading in Their Classrooms? *Reading Psychology*, Vol. 32, No. 3, str. 197-236
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702711003604484?journalCode=urpy20> pristupljeno 20.7.2020.

Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta.* Zagreb:

Silić, J., Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskog jezika – za gimnazije i visoka učilišta.* Zagreb: Školska knjiga.

Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskog jezika.* Zagreb:

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika.* Zagreb: Školska knjiga.

Visinko, K. (2014). *Čitanje-poučavanje i učenje.* Zagreb: Školska knjiga.

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.

(vlastoručni potpis studenta)