

Poticanje rane pismenosti u vrtiću

Gazec, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:272820>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-26**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

KRISTINA GAZEC
POTICANJE RANE PISMENOSTI U VRTIĆU

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

KRISTINA GAZEC
POTICANJE RANE PISMENOSTI U VRTIĆU

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Jelena Vignjević

Zagreb, rujan 2021.

SAŽETAK

Pismenost je jedna od najvažnijih kompetencija koje djeca trebaju steći jer je sredstvo kojim se postavlja temelj za školski uspjeh i stjecanje znanja. Stručnjaci ističu da se u razvijanju pismenosti važno usredotočiti na rane godine djetetova života, tj. na razdoblje rane pismenosti, koje prethodi formalnom obrazovanju i automatizaciji čitanja i pisanja. Istraživanja rane pismenosti različito određuju doprinos fonološke svjesnosti, poznavanja slova, koncepta o tisku, govornog jezika, rječnika, narativnih sposobnosti, rukopisnih vještina i drugih faktora za kasniji uspjeh u čitanju, pisanju, ali i akademskom napredovanju u cjelini. U Hrvatskoj nema sustavnih istraživanja i praćenja razvoja tih pokazatelja, kao ni točno definiranih elemenata u nacionalnom kurikulumu predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi osigurali poučavanje znanja i sposobnosti nužnih za kasniju formalnu pismenost.

U ovom radu opisuje se pojam rane pismenosti i drugih fenomena koje ona uključuje, a to su: svijest o jeziku i glasovima, bogatstvo dječjeg vokabulara, pripovjedna sposobnost te svijest o tisku. Potom se rad osvrće na predčitačke vještine i na razvoj čitanja, na faze početnog čitanja te na načine poticanja početnog čitanja kod djece predškolske dobi. Nakon toga se prelazi na predpisačke vještine i razvoj pisanja, gdje se naglasak stavlja na faze pisanja i poticanje početnog pisanja. Dotiče se u radu i uloga roditelja u poticanju rane pismenosti, kao i uloga odgojitelja, te se donosi prikaz aktivnosti vezanih za poticanje početnog čitanja i početnog pisanja kod djece predškolske dobi. U radu se donosi i prikaz ispitivanja vještina rane pismenosti kod djece predškolske dobi, pri čemu je korišten test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja – *PredČiP test* autorica Jelene Kuvač Kraljević i Mirjane Lenček (2012). Uzorak je činilo 30 djece u dobi od 3 do 5 godina (10 trogodišnjaka, 10 četverogodišnjaka i 10 petogodišnjaka). Time ovaj rad, iako temeljen na malom uzorku, donosi prinos uvidu u razinu vještina rane pismenosti djece u dobi od 3 do 5 godina.

Ključne riječi: rana pismenost, svijest o tisku, predčitačke vještine, predpisačke vještine

SUMMARY

Literacy is one of the most important competencies that children need to acquire because it is a cultural tool that lays the foundation for school success and the acquisition of knowledge. Experts point out that in developing literacy, it is important to focus on the early years of a child's life, ie the period of early literacy, the period preceding formal education and the automation of reading and writing. Early literacy research differently determines the contribution of phonological awareness, letter knowledge, print concept, spoken language, vocabulary, narrative abilities, handwriting skills and other factors for later success in reading, writing, but also academic advancement as a whole. In Croatia, there is no more systematic research and monitoring of the development of these indicators, as well as precisely defined curricula for pre-school education that would ensure the teaching of knowledge necessary for later formal literacy.

This paper describes the concept of early literacy and the phenomena it includes, namely: awareness of language and voices, richness of children's vocabulary, narrative ability and awareness of the press. The paper then looks at pre-reading skills and the development of reading, the stages of initial reading and ways to encourage initial reading in preschool children. It then moves on to prescriptive skills and the development of writing, where emphasis is placed on the stages of writing and encouraging initial writing. The role of parents in encouraging early literacy is also touched upon in the work, as well as the role of educators, and an overview of activities related to encouraging initial reading and initial writing in preschool children is given. The paper also presents an examination of early literacy skills in preschool children, using a test to assess reading and writing skills - PredČiP test by Jelena Kuvač Kraljević and Mirjana Lenček (2012). The sample consisted of 30 children aged 3 to 5 years (10 three-year-olds, 10 four-year-olds and 10 five-year-olds). Thus, this paper, although based on a small sample, contributes to an insight into the level of early literacy skills of children aged 3 to 5 years.

Key words: early literacy, press awareness, pre - reading skills, pre - reading skills

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. RANA PISMENOST	2
2.1. Svijest o jeziku	3
2.1.1. Svijest o glasovima (fonološka svijest)	5
2.2. Bogatstvo vokabulara.....	7
2.3. Pipovjedna sposobnost (naracija).....	8
2.3.1. Poticanje pripovijedanja	9
2.4. Svijest (koncept) o tisku.....	10
3. PREDČITAČKE VJEŠTINE I RAZVOJ ČITANJA	14
3.1. Faze ovladavanja čitanjem	16
3.2. Poticanje početnog čitanja.....	18
4. PREDPISAČKE VJEŠTINE I RAZVOJ PISANJA.....	20
4.1. Faze pisanja.....	20
4.2. Poticanje početnog pisanja.....	24
5. ULOGA RODITELJA I ODGOJITELJA U RAZVOJU POČETNOGA ČITANJA I PISANJA.....	26
5.1. RODITELJI KAO POTICATELJI DJETETOVE RANE PISMENOSTI.....	26
5.2. ODGOJITELJI KAO POTICATELJI DJETETOVE RANE PISMENOSTI.	29
6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA.....	31
6.1. Metode rada.....	31

6.1.1.	Uzorak ispitanika	31
6.1.2.	Mjerni instrumenti i opis njihove uporabe.....	31
6.2.1.	Prvi dio – Upitnik za procjenu rane pismenosti.....	33
6.2.2.	Drugi dio – Fonološka svjesnost.....	36
6.2.3.	Treći dio – Poznavanje slova	37
6.2.4.	Četvrti dio – Vizualna percepcija	39
7.	ZAKLJUČAK.....	41
8.	LITERATURA	42
9.	PRILOZI I DODATCI.....	45
10.	IZJAVA O IZVORNOSTI RADA	47

1. UVOD

Rana je pismenost sve ono što djeca znaju o čitanju i pisanju prije početka polaska u školu, a obuhvaća svijest o pisanju i pisanim materijalima, fonološku svjesnost, predvještine pisanja i govorne jezične kompetencije koje uključuju dobro razvijen rječnik i vještinu pripovijedanja. Redoviti predškolski program pruža obilje prilika za stimulaciju ukupnoga dječjega razvoja, pa tako i razvoja rane pismenosti. Različite aktivnosti, kao što su pričanje priča, posjeti knjižnici, izrada slikovnica, pisanje pozivnica za rođendane, prigodnih čestitki, slikanje crteža različitim materijalima i tehnikama i mnoge druge, potiču razvoj različitih područja rane pismenosti. Iako uloga vrtića nije opismenjavanje djece, osobito ne na način koji je povezan s bilo kojim oblikom prisile, svijest o tome da razvoj rane pismenosti započinje u najranijoj dobi djeteta, a ne u godini prije polaska u osnovnu školu ili pak na samom početku školovanja, može baciti novo svjetlo na shvaćanje uloge vrtića u poticanju tog procesa. Ta se uloga očituje u prepoznavanju, podržavanju i njegovanju prirodnoga dječjeg zanimanja za različite oblike pisane komunikacije, koji mnoga djeca iskazuju već od najranije dobi. Već kao što i sam naslov ovoga diplomskog rada govori, u njegovu je fokusu tema rane pismenosti kod djece predškolske dobi, odnosno kod djece u dobi od 3 do 5 godina. U radu će se također navesti i neki od primjera za poticanje predvještina čitanja i pisanja u okružju dječjeg vrtića, ali i u okružju doma i obitelji, jer upravo je obitelj ta koja je prvi i najvažniji uzor djetetova jezičnoga razvoja i razvoja pismenosti od najranije dobi.

Ovaj se rad sastoji od dijelova. U prvom dijelu opisuje se pojam rane pismenosti, i to je dio koji uključuje svijest o jeziku i glasovima, bogatstvo dječjeg vokabulara, pripovjednu sposobnost te svijest o tisku. Drugi dio orijentiran je na predčitačke vještine i na razvoj čitanja, a u njemu se isto tako nabrajaju faze početnog čitanja te načini poticanja početnog čitanja kod djece predškolske dobi. Treći dio sadržava tematiku vezanu za poticanje predpisačkih vještina i razvoj pisanja, gdje se naglasak stavlja na faze pisanja i poticanje početnog pisanja. Četvrti dio rada usmjeren je na ulogu roditelja i odgojitelja u poticanju rane pismenosti. U petom dijelu prikazano je ispitivanje vještina rane pismenosti kod djece predškolske dobi.

2. RANA PISMENOST

Rana se pismenost, prema Lenček i Užarević (2016, str. 43), odnosi na preduvjete – sposobnosti i vještine bitne za ovladavanje čitanjem, a koje dijete stječe rano u životu, prije nego što započne formalni oblik poduke. Razdoblje rane pismenosti, u okviru predčitalačkog razdoblja, već desetljećima zaokuplja pažnju stručnjaka koji se bave rastom i razvojem djece. Rana pismenost iznimno je važna u jezičnom razvoju djece, a obuhvaća stavove, vještine i znanja ključna za izgradnju formalnog obrazovanja kroz koje se ostvaruje automatizacija čitanja i pisanja. Važno je naglasiti da ranoj pismenosti prethodi tzv. izranjajuće čitanje i pisanje, odnosno izranjajuća pismenost, što se javlja već nakon prve godine djetetova života, a pokazuje se djetetovim oponašanjem aktivnosti čitanja i pisanja. Tijekom tog razdoblja poželjno je djecu izlagati pisanom materijalu, čitati im, pričati im priče te pjevati pjesme i brojalice, jer se na taj način dijete priprema za razdoblje rane pismenosti. To je razdoblje koje djeci pruža temelj da razviju neke od svojih sposobnosti i vještina (kongitivne, socijalne, spoznajne, emocionalne...). Ukoliko se one ne razviju u tom razdoblju, u kasnijoj ih dobi može biti teško nadoknaditi. Osim fonološke svjesnosti, koncepta o tisku i imenovanja slova, kao glavne vještine i znanja rane pismenosti ističu se rječnik, pripovijedanje te interes za tisak (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012 prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Utvrđivanje razine pismenosti koju djeca imaju prije polaska u školu od ključne je važnosti te daje smjernice za usmjeravanje pozornosti na vještine rane pismenosti te osiguravanje sustavnijeg podučavanja, prilagođavanja i pripremanja aktivnosti na temelju djetetova postojećeg znanja, a s ciljem njegova produbljivanja, posebno kod djece koja imaju nedostatne vještine u spomenutom razvoju. Dakle, sastavnice rane pismenosti (prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić 2015) jesu:

1. fonološka svjesnost
2. rječnik
3. pripovijedanje
4. svijest o tisku i zanimanje za nj
5. imenovanje slova

Dalje će u tekstu biti detaljnije predstavljena svaka od tih sastavnica.

2.1. Svijest o jeziku

U procesu rane pismenosti razvija se i metajezična svijest, odnosno svijest o jeziku kao zasebnom fenomenu koji ima svoju strukturu i pravila uporabe. Metajezična svijest otvorit će put za stjecanje metajezičnoga znanja – znanja o postojanju riječi, slova, glasova, slogova, rime i sl.

„Metajezično znanje ili znanje o jeziku sposobnost je promišljanja i analiziranja jezika te sposobnost svjesne kontrole nad jezičnom uporabom“ (Gombert, 1992 prema Kuvač Kraljević, Olujić, 2015, str. 43). Razvoj metajezičnog znanja započinje u predškolskom razdoblju. Uporaba jezika u osnovnoškolskom i srednjoškolskom razdoblju te razvoj jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja ovisne su i utemeljene u metajezičnom znanju, a najprije u metajezičnoj svijesti. Tako djetetu koje uči čitati, metajezično znanje pomaže u kontroli čitanja fonološki sličnih, a semantički različitih riječi (npr. sok i sol). Isto mu tako pomaže u određivanju vršitelja radnje u rečenicama koje nemaju prototipan redoslijed subjekt – predikat – objekt (npr. Kravu je gurnuo stol). U višim razredima metajezično znanje pomaže djeci u određivanju značenja nepoznatih riječi analizom njihovih dijelova (npr. krajputaš – nešto kraj puta) ili da se oslone na okolinski kontekst u kojem se pojavljuje nepoznata riječ (npr. busola je pokazivala sjeverozapad) (Kuvač Kraljević, Olujić, 2015). Metajezična svijest može se definirati kao sposobnost pojedinca da razmišlja o jeziku, koristi se njegovim strukturnim karakteristikama i tretira ga kao objekt mišljenja. Ona se sastoji od nekoliko dijelova:

- *svijest o glasovnoj strukturi riječi* – sposobnost djece da uoče glasove u riječi i njihov slijed (glasovna analiza) te sposobnost da iz glasova načine riječ (sinteza)
- *svijest o riječima* – sposobnost definiranja značenja riječi, shvaćanje povezanosti između riječi i predmeta koji ta riječ simbolizira te razlikovanje značenjskih i glasovnih sastavnica riječi
- *sintaktička svijest* – sposobnost gramatičkog procjenjivanja, odnosno procjene gramatičke točnosti iskaza
- *pragmatička svijest* – sposobnosti koje se koriste u neposrednoj komunikaciji (svijest o primjerenosti poslano poruke, prilagođavanje strukture poruke osobinama sugovornika...) (Kodžopeljić, 1996).

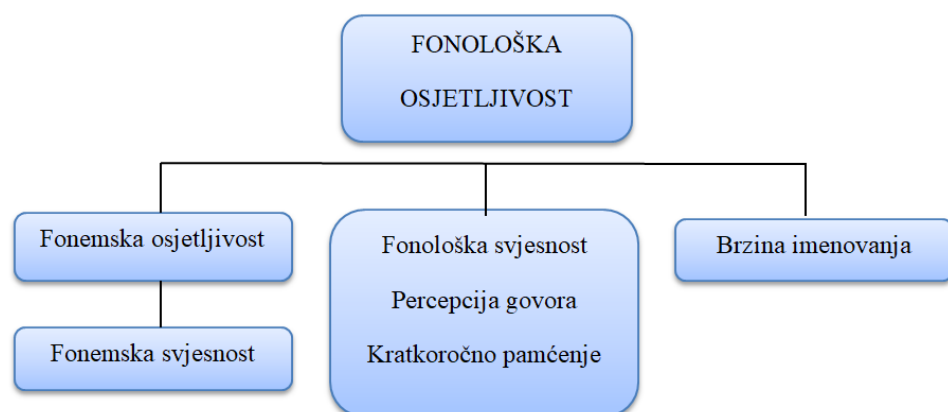
Stupanj metajezične svijesti može biti odraz nečije uspješnosti ili neuspješnosti u ovladavanju stranim jezikom. Jessner (prema Jajić Novogradec, 2017) određuje metajezičnu svijest kao osobinu jezičnog ponašanja i smatra da se kod jednojezičnih osoba, za razliku od višejezičnih osoba, pojavljuje u manjem obimu te da je po prirodi različita. Metajezična svijest kod višejezičnih pojedinaca razvija se s obzirom na njihovo divergentno i kritičko mišljenje, interakcijsku i pragmatičku kompetenciju (poznavanje kulturnih osobitosti jezika) te komunikacijsku osjetljivost i fleksibilnost. Vidljivo je da postoji uska veza između metajezične svijesti i konstruiranja jezičnog znanja u svim jezicima, pogotovo kod višejezične djece (Jajić Novogradec, 2017). Metajezična svijest jasnije je uočljiva kod viših jezičnih vještina, kao što su učenje drugog jezika, učenje pisanja i zahtjevnije jezično stvaralaštvo. No to ne znači da ne igra važnu ulogu u usvajanju materinskog jezika i drugih temeljnih procesa učenja.

Metajezične vještine pomažu djeci kod učenja jezičnih područja – fonologije, semantike, morfologije, sintakse i pragmatike. „Fonološke metajezične vještine uključuju: prepoznavanje fonema koji sadrži određeni jezik; kako se kombiniraju glasovi kako bi se stvorile riječi; rastavljanje riječi na glasove i slogove; i razlikovanje riječi unutar rečenice ili fraze“ (Long, 2015, str. 9-10). Semantičke metajezične vještine uključuju kategorizaciju i određivanje prikladnosti značenja riječi. Morfološke metajezične vještine uključuju određivanje odgovarajućeg morfema koji se mora podudarati u gramatičko obliku (rod, broj, padež, gl. lice itd.). Sintaktičke metajezične vještine obuhvaćaju vrstu rečenica i poredak riječi u rečenici. Pragmatične metalingvističke vještine omogućuju pojedincu da utvrdi je li poruka izrečena izvan konteksta, je li ili nije relevantna za određeni kontekst (Long, 2015). One omogućuju pojedincu da zna koje je riječi i izraze prikladno upotrijebiti u određenim prilikama te koja su pravila odvijanja razgovora, kako onoga između dvoje ljudi tako i razgovora u skupini. Metajezičnim se vještinama djeca koriste ne samo kod verbalnog izražavanja već i kod učenja pisanja. Smatra se da je razvijenost nekih aspekata metajezične svijesti, najviše fonološke, nužan preduvjet za uspješno usvajanje početnog čitanja i pisanja. Razvoj metajezične svijesti određen je poglavito kognitivnim razvojem te se najintenzivnije događa tijekom srednjeg djetinjstva (6 – 9 godina) i rane adolescencije (10 – 14 godina) (Moskvljević Popović, 2017). Na metajezičnu svijest najznačajnije utječu i čitanje i pisanje jer ona podrazumijeva eksplicitno znanje o jezičnom sustavu. Djeca predškolske dobi koja znaju slova i

moгу povezati oblik slova s pripadajućim glasom, nemaju eksplicitnog znanja o tome da slova predstavljaju glasove. Stoga mnogi smatraju da prije polaska u školu djeca još nemaju razvijenu pravu metajezičnu svijest (prema Petrović, Vignjević, 2015)

2.1.1. *Svijest o glasovima (fonološka svijest)*

Fonološka svijest predmet je brojnih istraživanja. Zajedno s poznavanjem slova smatra se najvažnijim faktorom za usvajanje vještina početnog čitanja i pisanja. Razvoj fonološke svijesti važno je poticati osobito kod djece predškolske dobi, a postoje i istraživanja koja su ukazala na mogućnost utjecaja na njezin razvoj. Za razvoj čitanja potrebno je puno više od kodiranja (prevođenja glasova u slova) i dekodiranja (prevođenja slova u glasove). Čudina Obradović (2014) navodi fonološku osjetljivost i njezine sastavnice kao one koje su važne za ovladavanje vještinom početnog čitanja. Jedna od tih sastavnica je fonološka svjesnost koju definiramo kao sposobnost djeteta da prepozna riječi kao dijelove rečenica, prepozna i stvara rime i prepozna slogove od kojih se riječ sastoji (Ivšac Pavliša, Lenček, 2011). Njezin razvoj, kao i razvoj ostalih sastavnica fonološke osjetljivosti smatra se važnim kod djece prije polaska u školu. Sastavnice fonološke osjetljivosti u međusobnom su odnosu, a na slici 1. prikazan je odnos sastavnica fonološke osjetljivosti prema Čudina-Obradović (2004).



Slika 1. Odnos sastavnica fonološke osjetljivosti (prema Čudina-Obradović, 2004)

Termini koji označavaju ključne pojmove iz ovoga područja mijenjali su se kroz vrijeme i važno je objasniti njihovo značenje. Čudina-Obradović (2014) na sljedeći način navodi sadržaje tih pojmova:

- Fonološka osjetljivost – percepcija govora, kratkoročno pamćenje i brzina imenovanja
- Fonološka svjesnost – prepoznavanje riječi kao dijelova rečenice, prepoznavanje rime, prepoznavanje slogova
- Fonemska svjesnost – mogućnost podjele riječi na elementarne jedinice, prepoznavanje, uočavanje i baratanje slogovima i glasovima
- Metalingvistička fonemska svjesnost – svjesno razmišljanje o apstraktnim reprezentacijama govora, njihovoj važnosti i primjenjivosti u čitanju.

Kuvač Kraljević (prema Peretić, Padovan, Kologranić, Belić, 2015) navodi da su zadaci fonološke svjesnosti, od jednostavnijega prema složenijima, sljedeći: slogovno stapanje, raspoznavanje rime, slogovna raščlamba, proizvodnja rime, fonemsko stapanje i fonemska raščlamba. Djeca najprije počinju stapati riječi iz ponuđenih slogova. To se naziva slogovno stapanje i predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti. Slogovno stapanje slijedi raspoznavanje rime. Djeca prepoznaju rimuju li se riječi ili se ne rimuju prije nego mogu uspješno raščlaniti riječi na slogove (Peretić i sur., 2015). Postoji jaka veza između ranog poznavanja pjesmica, rime te čitanja i pisanja tijekom iduće 3 godine. Da je za razvoj pismenosti važna osjetljivost za rimu potvrđuje i spoznaja da su mnoga djeca s teškoćama čitanja izrazito neosjetljiva na rimu (Fernandez-Fein i Baker, 1997 prema Peretić i sur., 2015). Istraživanja (isto) su potvrdila da podučavanje rime u dobi od 5 i 6 ima pozitivne učinke na čitanje i pisanje 3 godine kasnije. Zatim slijedi slogovna raščlamba. Četverogodišnjaci bez problema rješavaju zadatak lupkanja u kojem djeca moraju lupiti onoliko puta koliko ima slogova u riječi (prema Kolić-Vehovec, 2003). Slogovna raščlamba osvještava i priprema dijete za uspješnu proizvodnju rime među ponuđenim riječima (Peretić i sur., 2015). Igranje rimom i slogovima dovodi do razvoja fonemske svjesnosti, koja je samo dio fonološke svjesnosti. Ivšac Pavliša (2009, prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) navodi da fonemska svjesnost uključuje veće ili manje eksplicitno razumijevanje da se riječi sastoje od dijelova manjih od sloga, ali i svjesnost o razlikovnim obilježjima fonema. Nakon što dijete shvati da se riječi sastoje od fonema, ono napreduje u znanju o pojedinačnim fonemima.

Izdvajanje fonema i svjesnost o postojanju manjih jedinica obično započinje osvještavanjem prvoga glasa zbog njegove perceptivne uočljivosti (Peretić i sur., 2015). Kao i kod sloga, dijete je prvo u mogućnosti proizvesti riječi iz niza ponuđenih fonema (fonemsko stapanje), a potom i riječi raščlaniti na foneme (fonemska raščlamba) (Peretić i sur., 2015). Prema razvojnom slijedu, očekivano je da petogodišnjaci i šestogodišnjaci imaju usvojeno raspoznavanje i proizvodnju rime te slogovnu raščlambu i stapanje. Ako se vještine fonološke svjesnosti učinkovito usvajaju i uče u svojim ranim fazama, uvelike će olakšati razvoj učinkovitih sposobnosti ranog čitanja riječi. S druge strane, ako fonološka svjesnost nije usvojena i razvijena u ranom predškolskom razdoblju, bit će snažan prediktor poteškoćama u čitanju u kasnijim školskim godinama.

2.2. Bogatstvo vokabulara

Bogatstvo rječnika povezuje se s čestoćom čitanja, djeca koja više čitaju imaju bogatiji rječnik, oni su uspješniji čitači. Leksička kompetencija podrazumijeva cjelovito znanje koje tko ima o riječi, njegovo rječničko znanje i pojedinačne sposobnosti u uporabi kontekstnih ključeva. Poznavanje rječnika i njegova uporaba najčešće su sastavnice leksičke kompetencije u komunikacijskim modelima. Veličina rječnika podrazumijeva količinu riječi koju tko pasivno i aktivno rabi. Dubina leksičkoga znanja obuhvaća cjelokupno znanje o leksičkoj jedinici na fonološkoj, ortografskoj, morfosintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj razini. Rječnik čine riječi koje razumijemo (receptivni rječnik) i riječi koje upotrebljavamo (ekspresivni rječnik). Kao i kod učenja stranog jezika, i u materinskom jeziku veličina receptivnog rječnika uvijek premašuje veličinu ekspresivnog rječnika (Peretić i sur., 2015). Djeca riječi usvajaju spontano, a veličina rječnika ovisi o broju riječi koje s njima razmjenjuju roditelji i okolina. Procjenjuje se da u dobi od šest godina djeca poznaju otprilike 10 000 riječi (prema Peretić i sur., 2015). Za razliku od drugih predvještina važnih za učenje čitanja i pisanja čije savladavanje traje određeno vrijeme, ne postoji granica za usvajanje novih riječi. Nove riječi i nova ili proširena znanja poznatih riječi usvajamo svakodnevno i cijeli život. Dijete prilikom usvajanje nove riječi usvaja njezino značenje, odnosno obilježja koncepta koji označava te usvaja i različite oblike riječi i njezina gramatička svojstva. Zbog svih tih pravila rječničko znanje jedno je od glavnih čimbenika koje utječe na razumijevanje

pročitano tekst. Može se reći da je njihov odnos recipročan - veličina rječnika utječe na razumijevanje pročitanog, a čitanje utječe na rječnik (Peretić i sur., 2015).

2.3. Pipovjedna sposobnost (naracija)

Pripovijedanje je vrlo složena i važna jezična vještina, čiji je razvoj usko vezan uz kognitivni razvoj djeteta. To je zapravo izvještavanje o nizu događaja, najčešće kronološki poredanom, uz navedene likove, mjesto i vrijeme radnje. Navode se i uzroci i posljedice događaja. Kvaliteta djetetova pripovijedanja uvelike ovisi o njegovu jezičnom znanju (kako oblikuje rečenice), kao i znanju o svijetu.

U pripovijedanju se koristi velik broj vještina:

- znanje o svijetu i ljudima
- povezivanje događaja
- izbor riječi i oblikovanje rečenica
- razumijevanje uzroka i posljedice
- stavljanje u ulogu druge osobe
- dekontekstualizacija – odmicanje od „ovdje i sada“

Bez obzira na to prepričava li dijete jučerašnji događaj u vrtiću, priču prema slikama ili jednostavno opisuje sliku – priča mora biti koherentna, odnosno mora imati početak i kraj, primjerenu i logično iznesenu vremensku i uzročnu vezu, mora biti ispričano razumljivo. Da bi naracija bila razumljiva, mora postojati dobra povezanost njezinih dijelova na globalnoj i lokalnoj razini (da su rečenice gramatički točne i međusobno dobro povezane, da nema „nabacanih riječi“). Zbog toga je mnogo teže održavati dobru naraciju od konverzacije (razgovora). Tijekom razgovora netko postavlja pitanja ili daje izjave, a druga osoba odgovara. Međutim, tijekom naracije nema pomoći sugovornika (roditelja/odgojitelja). Dobre pripovjedne sposobnosti razvijaju se već od najranije dobi, tijekom čitanja slikovnica i izvještavanja tko što radi na kojoj slici. No, već u dobi od četiri godine djeca razvijaju shemu za pričanje priča koja uključuje uvod (tko su likovi priče, gdje se odvija događaj o kojem dijete govori, kada...), zaplet (nešto se dogodilo) i kraj (rasplet ili smisao priče). U toj dobi još nedovoljno dobro vremenski organiziraju priču pa se doima kao da samo nabrajaju aktivnosti. U ranoj dobi obično

roditelj/odgojitelji potpitanjima usmjeravaju priču. Djeca u dobi od pet i šest godina imaju razvijeniju strukturu priče – znači da dijete izvještava svoje slušatelje o nekoj radnji, njihova priča odgovara na pitanja (tko, što, gdje, kada i kako), daju rasplet, pa i svoj komentar. Važno je uzeti u obzir individualne razlike između djece. Razvoj pripovijedanja može se pratiti sve do adolescencije. Zašto je to važno? Naracija (ili pripovijedanje) je zapravo duži monolog. To znači da mi pripovijedamo kad god „održimo predavanje“ nekome, kad god imamo neki govor, kad spominjemo nekome što nam se dogodilo jučer na poslu ili u trgovini. Osim u svrhe svakodnevne komunikacije, sposobnost kvalitetnog pripovijedanja bitna nam je u razvoju pismenosti i posljedično, dobrog školskog uspjeha. Djeca koja su dobri čitači imaju razvijenije pripovjedne sposobnosti. Osim školskog uspjeha, pripovijedanjem se razvijaju sposobnosti argumentiranja i iznošenja vlastitih stavova i mišljenja navodi logopedinja Visković (2020).

2.3.1. Poticanje pripovijedanja

Visković (2020) navodi kako se pripovijedanje često potiče nesvjesno. Pitamo dijete kako je provelo dan, što gleda na televiziji, s kim i čega se igrao i slična pitanja. Još važnije, svaki puta kad čitamo djetetu priču i poslije komentiramo što se dogodilo u priči potičemo ovu aktivnost. Pripovijedanje se najbolje uvježbava upravo – pripovijedanjem. Tijekom čitanja priča preporuka je učiniti čitanje što zanimljivijim:

- kod mlađe djece mijenjati boju i intenzitet glasa kroz različite likove
- osigurati da dijete sjedi roditelju u krilu tijekom čitanja kako bi imalo pogled na slikovnicu
- preporučljivo je više puta pročitati istu priču – djeca vole ponavljanje aktivnosti i upravo iz takvih aktivnosti izvlače najviše
- obratiti pažnju na nove i zahtjevne riječi (objasniti ih djetetu)
- uvijek završiti čitanje (čak i ako moramo skratiti priču – bitno je da ima smisleni završetak)
- osigurati razumijevanje priče

Čitanje priče s djecom ne završava zadnjom rečenicom. Nakon pročitane priče potrebno i preporučljivo komentirati priču; upitati dijete što ono misli o priči, bi li isto tako postupilo i slična pitanja. Ovakva pitanja potiču na suradnju. S mlađom, a i

starijom djecom dobro je koristiti vizualni predložak priče – strip, sličice. Postavljanjem pitanja pomažemo djeci, osiguravamo strukturu.

2.4. Svijest (koncept) o tisku

Djetetova pažnja usmjerena na tisak koji je prisutan u djetetovoj okolini može biti prvi kritični korak prema čitanju. Djeca obično prepoznaju razni tisak u okolini koji susreću iz dana u dan. Adams (1990) navodi da djeca u dobi od dvije godine mogu „pročitati“ npr. znakove ili nazive proizvoda s kojima se najčešćih susreću. Ta vještina „čitanja“ tiska s kojim se često susreću javlja se bez izravnog podučavanja. Djetetovo poznavanje tiska iz okoline (npr. prepoznavanje imena proizvoda iz znakova i logotipa) odražava njegovu ranu svjesnost o tisku tako što odražava sposobnost izvlačenja značenja teksta unutar konteksta. Takvo spontano učenje čitanja tiska iz okoline ovisi o složenom nizu vizualnih segmenata. Ukoliko su dizajn i boja tiska uklonjeni, tisak postaje teži za čitanje. Osim toga, čini se da je djetetovo „čitanje“ takvih oznaka prilično neovisno od tiska koji one sadrže, te da oni zapravo percipiraju te oznake kao slike. Kad djeca počnu percipirati tiskane riječi kao sekvence pojedinačnih i pojedinačno identificiranih slova, tisak u okolini može mnogo pridonijeti razvoju prepoznavanja riječi. Međutim, da bi to bilo tako, djeca moraju najprije imati znanje o pojedinačnim slovima. Ilustracije su istaknuta značajka većine slikovnica. Prema Adams (1990), dva glavna opravdanja za to su:

1. slike mogu pružiti znakove za prepoznavanje riječi koje je inače teško prepoznati
2. slika može potaknuti zanimanje za čitanje teksta i osigurati bolje razumijevanje informacije u tekstu.

O važnosti ilustracija govori i Grginič (2007) te navodi da je u početnome učenju čitanja i pisanja vrlo važno slikovno gradivo koje pomaže djetetu pri otkrivanju i prepoznavanju značenja napisanih poruka te boljem razumijevanju onoga što je pročitao. S druge strane, o mogućoj negativnoj funkciji ilustracija govore Treiman, Mulqueeny i Kessler (2007) koji naglašavaju da baš kao što predškolska djeca obraćaju malo pozornosti na tisak na mnogim komercijalnim proizvodima, tako obraćaju malo pozornosti i na tisak u slikovnicama. Kad se djeci čita, ona provode mnogo više vremena gledajući slike, a ne tiskani tekst, što ograničava njihovu

sposobnost da uče o karakteristikama tiska. Još jedan znak dječjeg oslanjanja na slike je njihova tendencija k identificiraju riječi na temelju obližnje slike. Na primjer, djeca očekuju da je riječ djevojčica ispod slike djevojčice, da ispod slike drveta piše drvo. Zbog toga bi trebalo pažljivo birati količinu ilustracija, pazeći da one ne zauzimaju punu djetetovu pažnju te da se smanjuje njihov udio s porastom djetetove dobi.

Djeca koja kreću u vrtić suočena su s dodatnim zadatkom istovremenog učenja mnogih novih koncepata i pojmova koji su bitni za uspjeh u početnom čitanju. To se odnosi na razumijevanje pojmova koji se koriste za razgovor o čitanju, kao što je *"Pronađi vrh stranice. Počni čitati prvu rečenicu. Pokaži riječ. Okreni stranicu. Što je naslov knjige?"* Kako bi razumio te koncepte, početni čitač također mora znati pravila koja određuju čitanje, npr. znanje da se čita s lijeva na desno, odozgo prema dolje, da interpunkcija služi određenoj svrsi te da riječi imaju rednu i/ili prostornu značajku. Koncept o tisku odnosi se na djetetovo razumijevanje funkcija i oblika tiska u svakodnevnom životu, uključujući odredbe vezane uz knjige i čitanje knjiga (npr. tisak se razlikuje od slike, čita se s lijeva na desno, odozgo prema dolje) te rano metalingvističko razumijevanje pisanih i usmenih jezičnih jedinica, kao što su slovo, riječ, čitati, pisati (Kaderavek i Justice, 2004). Koncept o tisku također uključuje djetetovo temeljno razumijevanje kako se tisak koristi u smislenom tekstu. Djeca trebaju razvijati svijest o tisku razumijevajući da su:

- knjige „zapisani“ jezik
- pisanje i čitanje način da se sačuva i prenosi znanje (informacija)
- knjige i pisanje odraz stvarnog životnog iskustva
- pisanje i čitanje mogu biti u različitim oblicima ovisno o namjeni (npr. popis namirnica za kupnju, televizijski oglasi, pisanje slova)

Grginič (2007) navodi da je koncept o tisku vještina rane pismenosti u kojoj su petogodišnjaci deset mjeseci prije polaska u školu stekli najveće znanje. Dok neka djeca ulaze u vrtić s konceptima riječi, slova i glasova, za drugu su takvi koncepti potpuno novi. Osim toga, terminologija za opisivanje dijelova knjiga također varira među sudionicima vrtića. Clay (1993 prema Nichols, 2004), navodi da su u tom segmentu važni:

1. prepoznavanje prednjeg dijela knjige

2. razumijevanje da tisak sadrži poruku
3. znanje gdje se počinje čitati, u kojem smjeru, povratak lijevo na početak sljedećeg reda
4. razumijevanje pojmova prvi i posljednji, veliki i mali, može li locirati prostorne odnose
5. razumijevanje uloge interpunkcije.

Razvoj koncepta o tisku ovisi o odrastanju u okruženju u kojem je tisak važan, o interakcijama s tiskom koje su izvor društvenog i intelektualnog užitka djeteta te o ljudima koji ga okružuju. Mnoga su djeca iskusila izrazito puno sati čitanja slikovnica, druga su pak samo par minuta čitala slikovnica u jednoj godini. Takva djeca odrastaju bez izlaganja odraslima koji vole čitati, bez papira, olovke i knjige kojom bi se mogla zabaviti. Istraživanja pokazuju da mnoga takva djeca krenu u školu s malo znanja o tisku, ne znaju što je slovo ili riječ, a još manje kako ih pročitati. Ne znaju da se čita s lijeva na desno, a još manje da se tisak sastoji od riječi i rečenica. Ne razlikuju prednju i zadnju stranu knjige, a pogotovo ne da je svrha tiska da prenese značenje. Ono što Adams (1990) naglašava kao važan dio koncepta o tisku jest svjesnost o riječima u tekstu – sposobnost da se riječi pojme kao pojedinačno izgovorene, otisnute i razumljive jedinice. To je važno ne samo za razumijevanje veze slovo – glas, već i za početni uvid u to kako pisani jezik funkcionira. Nakon što djeca postanu usredotočena na riječi, važno im je naglasiti da su slova između praznog prostora ista cjelina koju mogu pronaći u svom govoru.

Važnost razvoja koncepta o tisku sve se više prepoznaje. Istraživači navode da svijest o oblicima, funkcijama i koristi tiska pruža ne samo motivaciju, već i pozadinu pomoću koje se čitanje i pisanje mogu najbolje naučiti (Adams, 1990). Uspjeh djece na testovima dizajniranim za mjerenje koncepta o tisku predviđa njihova buduća čitalačka postignuća. Zbog toga bi unapređenje djetetova koncepta o tisku trebalo bi biti središnji cilj u vrtićkim programima. Prostor vrtića trebao bi biti pun tiska i tisak bi trebao biti različit, funkcionalan i značajan za djecu.

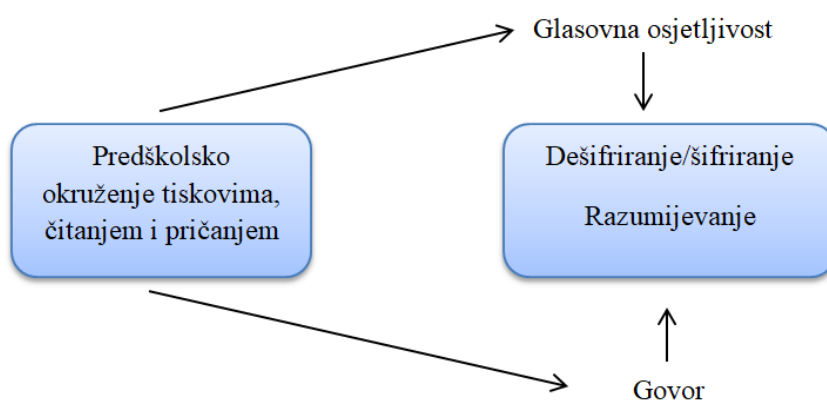
Djeca samostalno pokazuju spontani interes za tisak prije nego okolina započne poticati razvoj svjesnosti o pisanom tekstu (Peretić i sur., 2015). Zabilježeno je da već ubrzo nakon prve godine djeca listaju knjige i pretvaraju se da ih čitaju, uživaju u pjesmicama, igrama rimom, pričanju i čitanju priča ili traže da im se nešto

pročita. Taj spontani interes za tisak koji počinje od najranije dobi, odnosno u razdoblju izranjajuće pismenosti, nastaje izloženošću pisanom tekstu i povezivanju čitanja s pozitivnim i ugodnim iskustvom te predstavlja ključni korak prema pismenosti (isto). Njegovanje intrinzične motivacije za čitanje i pozitivan odnos prema čitanju čine značajan dio predčitalačkog obrazovanja (Wildová i Kropáčková, 2015). Prilikom razvoja rane pismenosti, bliska suradnja s roditeljima temeljna je za uspjeh. Oni su prvi koji će započeti s razvojem rane pismenosti kod svoje djece. Nakon rođenja, oni govore djetetu, uče ih njihove prve riječi, pokazuju im predmete, čitaju im knjige, uče ih pjesmice, gledaju crtiće s njima, dijele priče s njima itd. Njihova je uloga u razvoju rane pismenosti nezamjenjiva. Ono što se često zaboravlja jest činjenica da roditelji kao modeli najviše utječu na svoju djecu. Stoga je važno uvjeriti roditelje da u velikoj mjeri upravo o njima ovisi hoće li njihovo dijete biti čitač u budućnosti ili ne (isto).

3. PREDČITAČKE VJEŠTINE I RAZVOJ ČITANJA

Brojna istraživanja razvojne pismenosti prikazuju kako se čitanje počinje razvijati već u ranoj predškolskoj dobi i to mnogo ranije nego što započinje proces dešifriranja i šifriranja. Rezultati takvih istraživanja prikazuju kako je ovladavanje čitanjem i pisanjem kontinuiran proces koji se počinje razvijati već kada dijete pokazuje prve znakove govora (Grginič, 2007; Lenček i Užarević 2016). Kasnije, s razvojem pismenosti dijete sve bolje razumije svrhu i važnost komunikacije i njezinih oblika, kao i načina komuniciranja pomoću teksta, dogovorenih znakova i prenošenja govora u pisani oblik. Središnji je proces pri učenju čitanja razumijevanje teksta te traženje smisla i značenja, a dešifriranje i šifriranje predstavljaju tehniku koju dijete usvaja tek onda kada traži smisao cjeline. Predčitačke vještine preduvjet su za razvoj čitanja s razumijevanjem, a počinju se razvijati vrlo rano, već između djetetove druge i treće godine. Kada se dijete od najranije dobi susreće s pisanim riječima putem slikovnica, časopisa ili natpisa u okolini, ono brzo počinje razvijati prve važne pojmove pismenosti. Proces čitanja kreće od cjeline prema dijelovima. Dijete prvo uči ispravno držati knjigu i okretati stranice, zatim uočava da se tekst razlikuje od slika, razumije da ono što je izrečeno može biti napisano i da nam tekst prenosi određenu poruku. U početku djeca zamjećuju riječi kao vizualnu cjelinu, znaju granice između riječi i primjećuju oblik riječi, da su neke riječi malo duže, a neke kraće. U zajedničkom čitanju s roditeljima djeca prate tekst s lijeva na desno i od gore prema dolje. Na taj način vježbaju svoje vještine slušanja i govorenja te na govornom području sve više napreduju. Poticanje govora proširuje fond riječi, djeca imenuju predmete, opisuju događaje i stvari, čime se razvija mišljenje kao glavni preduvjeta za čitanje s razumijevanjem. U toj dobi razvija se i glasovna osviještenost za rimu. U dobi od treće do pete godine djeca su u mogućnosti prepoznati i stvarati rimu, prepoznati i rastavljati riječi na slogove što nam je jasan pokazatelj razvoja fonološke svijesti koja se kod djece razvija. Dijete povećava interes za pisanu riječ, slova i knjige u dobi od pet do šest godina. U toj dobi govor je u pravilu gramatički i artikulacijski ispravan, dijete je ovladalo osnovnom grafomotoričkom strukturom, množinom riječi, padežima, glagolskim vremenima i veznicima. Djeca imaju vrlo dobro razvijenu glasovnu osjetljivost, razlikuju zvukove prema intenzitetu, visini, izvoru zvuka te tako raste glasovna osviještenost i započinje zamjećivanje glasovne

strukture riječi. Dijete počinje primjećivati koji je početni, a koji završni glas u riječi. Čudina-Obradović (2004, str. 10) kaže kako je za čitanje „najvažnije raspoznavanje glasova u riječi, tj. glasovna osjetljivost.” Razvoj glasovne osjetljivosti nužan je preduvjet za usvajanje procesa čitanja. Autorica također pojašnjava kako je važno da dijete čuje svaki glas u riječi, da zna rastaviti riječ na glasove i u istom ih poretku ponovno staviti u cjelinu – glasovima ili slovima. Od najranijeg djetinstva važno je dijete opskrbljivati pisanim sadržajem, putem izravnog čitanja ili slušanja priča, razgledavanja slikovnica, enciklopedija, postera, putem razgovora s odraslima, postavljanje pitanja i dobivanja odgovora. Dakle, važno je da dijete bude okruženo pisanim sadržajem i okruženo slovima, riječima i rečenicama. Takve aktivnosti omogućuju djeci da shvate važnost čitanja, dok neke aktivnosti koje su vezane uz tisak uče djecu da shvate važnost pisanja, na primjer oglasne ploče koje djeci omogućuju da shvate ulogu pisanja. Čudina-Obradović (2004) dalje ističe kako je najvažniji zadatak u poučavanju čitanja naučiti dijete raspoznavanju glasova, zamjeni glasova slovima i sastavljanju rastavljenih dijelova riječi (glasova/slova) u cjelovitu riječ. Slika 2. pokazuje razvojne utjecaje na glavne sastavnice vještina čitanja i pisanja te ističe predškolsko okruženje bogato tiskovinama kao važan preduvjet za glasovnu osjetljivost koji dijete vodi prema šifriranju i dešifriranju te razumijevanju pročitanoa kojemu je krajnji ishod govor. Možemo zaključiti da dobro razumijevanje proizlazi iz razvijena govora, a dobro dešifriranje iz razvijene glasovne osjetljivosti. S druge strane, dobra razvijenost govora i dobra glasovna osjetljivost posljedica su kvalitetnog predškolskog okružja.



Slika 2. Razvojni utjecaji na glasovne sastavnice vještina čitanja i pisanja (prema Čudina-Obradović, 2010)

Prije početka čitanja ili pripovijedanja vrlo je važno potražiti udobno mjesto i osigurati okruženje bez buke i ometanja. Dijete mora osjetiti važnost događaja i prepoznati kako je to vrijeme namijenjeno samo njemu. Iako u vrtiću odgojitelji neće čitati samo jednom djetetu, bitno je da se svako dijete osjeća ugodno i posebno kao da mu se osobno čita. Nadalje navodi da je za vrijeme čitanja važno održavati kontakt očima, koji dijete želi. Uz čitanje se ostvaruju intimni trenuci, te jačaju osjećajne veze, osjećaj sigurnosti i bliskosti. Uz čitanje dijete vježba koncentraciju, obogaćuje fond riječi, čitanje potiče intelektualni razvoj te radoznalost. Bitna je i motivacija koju dijete ima za čitanje. Čudina-Obradović (2010: 10) navela je najvažnija četiri aspekta ozračja u grupi koji značajno utječu na motivaciju za čitanje:

- 1. Motivacijsko je ozračje grupe u kojemu djeca sebe vide kao samostalne pisce i čitatelje (od početka sudjeluju u aktivnostima čitanja priča, postavljaju pitanja, pišu u dnevnike, izrađuju vlastite knjige). Potiče se samostalna aktivnost ma kako bila jednostavna i nezrela – glumljenje pisanja i čitanja, poticanje vlastitog potpisa, upotreba crtanja i diktata kao prijelazne aktivnosti prema pisanju.*
- 2. Odgajateljica i djeca su zajednički vlasnici znanja: cijeni se dječje mišljenje i interpretacija, cijene se različita i višestruka mišljenja i gledišta.*
- 3. Cjelokupno učenje šifriranja i dešifriranja povezuje se najčvršće s razumijevanjem i međusobnim objašnjenjima smisla i značenja.*
- 4. Potiče se suradničko učenje (skupine 3-4 djece), radi se na projektima koji su organizirani oko tema koje djecu zanimaju. Svi postupci koji omogućuju ostvarenje takvog ozračja u grupi pridonijet će motivaciji djece da angažirano sudjeluju u fazi čitanja – u fazi dešifriranja i šifriranja.*

3.1. Faze ovladavanja čitanjem

Pismo ima jasno određen smjer čitanja, a to je s lijeva na desno i odozgo prema dolje. Predškolsko će dijete oponašati odrasle i držati knjigu u rukama te okretati stranice po uzoru na odrasle, ali ta knjiga možda neće biti ispravno okrenuta i dijete će listati stranice, npr. od zadnje prema prvoj. Postupno će početi razumijevanje da

se knjiga drži tako da najprije gledamo naslovnici/početnu stranicu i da se prva riječ koju čitamo nalazi u gornjem lijevom uglu knjige ili slikovnice. Razumijevanje kojim se redosljedom gledaju i čitaju riječi i slova jedan je od prvih zadataka u učenju čitanja, a u tome je važna sastavnica okulomotorna koordinacija. U nastavku će se opisati i nabrojiti faze kojima prolazi dijete ovladavajući čitanjem prema (Čudina-Obradović, 2008.)

1. Faza cjelovitog prepoznavanja

Pri učenju tehnike čitanja dijete treba prvo razumjeti odnos između cijele riječi i njezina značenja, što znači da bi trebalo znati značenje cijele napisane riječi. To je logografska strategija koja je tipična za početničko čitanje: napisana riječ znak je za izgovorenu riječ. Takve naučene riječi kasnije se uklapaju u cjelinu teksta te tako dijete može „čitati“ tekst tako da prepoznaje i pogađa. Naravno da će dijete pritom činiti mnoge pogreške. Riječ koju prvi put susreće pogađa prema mogućem smislu cjeline rečenice.

2. Faza početne glasovne raščlambe

Nakon što je uočilo značenja cjelovite riječi, dijete obraća pozornost i na slova – glasove koji tvore riječ. U ovoj fazi dijete počinje pogađati riječi po smislu i po prvom glasu u riječi. To je početak glasovne raščlambe i on odražava povećanje svijesti o elementima koji tvore riječ.

3. Faza prevođenja slova u glas

U ovoj fazi dijete počinje primjenjivati abecedno načelo. Primjenom abecednog načela dijete prepoznaje slovo i prevodi ga u njegovu glasovnu zamjenu. Ova je faza teža od prethodnih jer zahtijeva glasovnu raščlambu riječi i glasovno pamćenje. Tijekom učenja čitanja mnoga djeca i sama otkrivaju glasovni sustav riječi i metodu kako će riječ rastaviti i ponovno sastaviti u cjelinu. Kod neke djece potrebna je poduka u toj vještini, i to u obliku glasovnog (fonološkog) osvješćivanja i uvježbavanja glasovne raščlambe. Djeca koja imaju poteškoća sa svladavanjem ove faze mogu imati teškoće u čitanju tijekom cijelog školovanja, pa i kasnije.

4. Faza složenog prevođenja grafičkih u glasovne jedinice

U ovoj je fazi dijete već vješt čitač koji se u prevođenju slovo – glas rukovodi cjelinom gramatičke i sintaktičke strukture, a nove riječi izgovara i naglašava po analogiji s poznatima. U ovoj fazi dijete počinje rabiti tzv. ortografsku strategiju kojom čitač više ne rastavlja napisanu riječ na grafeme, nego uočava pravopisne cjeline koje su mu poznate. Ortografska strategija kombinira logografske strategije i glasovne raščlambe te na taj način čitač lako i brzo čita cjelovito ono što prepoznaje otprije kao jezičnu i pravopisnu cjelinu, a kad mu se pojave nepoznate cjeline, sposoban je za njezinu brzu slovno-glasovnu raščlambu.

Tablica 1. *Procesi važni za čitanje i pisanje* (prema Čudina-Obradović, 2004)

PISANJE	ČITANJE
Dijete (u glavi) čuje riječ: MAMA	Dijete vidi napisanu riječ MAMA
Dijete (u glavi) raščlanjuje riječ M-A-M-A	Dijete raščlanjuje riječ na slova M-A-M-A
Dijete mora znati da svakom glasu pripada neko slovo (A,B,C...)	Dijete mora znati da svakom slovu pripada jedan glas (A,B,C...)
Dijete pronalazi pripadajuća slova za glasove M,A,M,A	Dijete "čuje u glavi" glasove M,A,M,A
Dijete zamjenjuje svaki glas pripadajućim slovom (šifriranje)	Dijete zamjenjuje svako slovo dajući im glasom (dešifriranje)
Pojedinačne glasove povezuje u napisanu riječ MAMA (sinteza)	Pojedinačne glasove povezuje u pročitane riječ MAMA (sinteza)

3.2. Poticanje početnog čitanja

U knjizi Igre čitanja i pisanja, autorice navode najčešće provedene aktivnosti koje potiču čitanje (Moomaw, Hieronymus,2008.) Posebnu pozornost posvećuju velikim slikovnicama i interaktivnim tabelama. Velike slikovnice su uvećani formati poznatih priča i pjesmica. Njihov tekst je predvidljiv ili potkrijepljen ilustracijama. Nužno je pokazivati svaku riječ prilikom čitanja slikovnice kako bi djeca uspješno shvatila vezu između glasa i simbola. Postupno će shvatiti i da se uvijek čita slijeva nadesno i odozgo prema dolje. Interaktivne tabele su također uvećana verzija predvidivih tekstova, ali napravljena tako da pruža mogućnost promjene dijela teksta.

Djeca uočavaju da se već promjenom jedne riječi mijenja značenje teksta, uočavaju vezu između izgovorenih i napisanih riječi i stječu samopouzdanje kao mali čitači. Velika dimenzija slova omogućava im lakše uočavanje i razlikovanje slova te stvaranje veze između glasova i slova. Interaktivna tabela može se temeljiti na predvidivoj slikovnici ili pjesmici koje sadržajno moraju biti vezane uz djetetov život. Slike trebaju biti usklađene s tekстом te olakšavati razumijevanje. Od ostalih aktivnosti navode- kartice s imenima na ploči, pločice s imenom, oglasne ploče, banke riječi, dokumentacija o projektima, tisak koji nas okružuje, manipulativne igre, grupne igre, promjenjive pjesmice.

4. PREDPISAČKE VJEŠTINE I RAZVOJ PISANJA

Okruženje koje je bogato različitim pisanim materijalima potiče djecu na istraživanje svojega pisanog jezika tijekom svakodnevnog boravka u vrtiću, tijekom bavljenja različitim aktivnostima. Državni pedagoški standard (2008) ističe kako je potrebno osmisliti prostor i osigurati opremu prilagođenu dječjim razvojnim potrebama za čitanje slikovnica, za glazbene i likovne aktivnosti, za istraživačke aktivnosti, za dramsko-obiteljske igre, igre kockama i manipulativne igre i slično. Kako navodi Špehar (2002), „prostor u kojem se potiče opismenjavanje mora biti pomno isplaniran. Mora omogućavati interdisciplinarni pristup poučavanju čitanja i pisanja, ali i uvažavati individualne potrebe i interese svakog djeteta.“ Znamo koliko okolina utječe na razvoj djeteta, stoga je vrlo važno s kojim je materijalima i slikovnicama dijete okruženo većinu dana koje provede u vrtiću. Prema Špehar (2002), prostor za početno čitanje i pisanje mora sadržavati:

- pribor (olovke, bojice, flomastere, papire)
- knjižnicu (dio sobe dnevnog boravka koji je opremljen udobnim namještajem i jastucima, te pažljivo izabrane knjige izložene djeci nadohvat ruke, pod tim smatra na veći izbor knjiga, slikovnica, basni, bajki i enciklopedija)
- stol za izrađivanje knjiga (prazne knjige različitih veličina i oblika, papiri, bojice, spajalice)
- prostor za slušanje (opremljen kasetofonom, gramofonom i sl. te kasetama s pričama i glazbom za djecu).

4.1. Faze pisanja

Kada su okružena pisanom riječi, djeca i sama počinju pisati, kao i govoriti ako žive u okruženju u kojem se razgovara. Svako dijete je individua samo za sebe i ima različit tempo razvoja svoje pismenosti, ali faze u razvoju pismenosti imaju svoj predvidiv redoslijed. To je uvijek isto i ne mijenja se bez obzira na djetetov materinji jezik. U nastavku će se opisati i oprimjeriti svaka faza pisanja prema Moomaw i Hieronymus (2008).

1. Faza šaranja

Faza šaranja djetetov je prvi pokušaj pisanja. Šaranjem dijete "piše" i to je slično fazi šaranja u likovnom izražavanju ili fazi brbljanja u razvoju govora, ali je mnogo odmjereneje. Time djeca istražuju glasove jezika, a šaranje im omogućuje eksperimentiranje vizualnim izgledom pisanja.



Slike 3 i 4. *Primjeri prve faze: šaranje* (izvor: vlastita dokumentacija)

2. FAZA LINIJSKO/REPETITIVNOG CRTANJA

Ova faza ponekad se naziva i „faza osobnoga rukopisa“. U ovome stupnju razvoja pisanja dječje šaranje postaje čišće i počinje sve više sličiti standardnom pisanju. Kao i u slučaju prve faze, tako se i u ovoj fazi razvoj pisanja može usporediti sa procesom ranog poboljšanja razvoja govora. Važno je znati da dok djeca postaju svjesna kako pisanje izgleda oni poboljšavaju vlastite pokušaje pisanja.



Slika 5. *Primjer druge faze: faza linijskog/repetitivnog crtanja* (izvor: vlastita dokumentacija)

3. Faza oblika sličnih slovima

U trećoj fazi dječje pisanje postaje slično pravim slovima. Mnogi napisani oblici u ovoj fazi izgledaju gotovo kao prava slova. Kako se približavaju sljedećoj fazi pisanja, možemo uočavati ispremiješana slova i oblike nalik slovima.



Slika 6. *Primjer treće faze: oblici slični slovima* (izvor: vlastita dokumentacija)

4. Faza slova i početne veze između riječi i simbola

Četvrta je faza faza reprodukcije slova i često djeca koriste samo jedno slovo za predstavljanje cijele riječi. Slova još uvijek nisu ispravno napisana, ali je vidljiva veza jedan naprema jedan između broja napisanih slova i broja riječi koje su tim slovima predstavljene. Vidljiva je jasna namjera da se slovima prikažu određene riječi.



Slika 7. *Primjer četvrte faze: riječ-simbol* (izvor: vlastita dokumentacija)

5. Faza vlastitoga pravopisa

Kada djeca dođu u ovu fazu pisanja, onda jasno pokazuju da su uspostavili veze između glasova i slova. Prvi glasovi koje djeca predstavljaju obično su suglasnici s početka riječi. Kasnije dodaju još više suglasnika, a nakon toga i samoglasnike. Moguće je izostavljanje glasova ili pak da neke glasove predstave krivim slovima, tj. glasovne pogreške, kao npr. ako djeca znaju da se za više drva kaže „drveće“, onda će za više grmova reći „grmeće“. Takve pogreške pokazuju da djeca već puno znaju o gramatičkim pravilima.



Slika 8. *Primjer pete faze: vlastiti pravopis* (izvor: vlastita dokumentacija)

6. Faza standardnoga pravopisa

Na kraju djeca shvate da riječi imaju određeni raspored slova. Predškolska djeca mogu zapamtiti poredak slova u nekim riječima vezanima uz obitelj, kao na primjer mama, tata, maca, baka, imena članova obitelji. U slučajevima kada djeca imaju mnogo toga za reći, ona se mogu vratiti u prethodnu fazu pisanja jer je mnogo brža nego pravo pisanje slova ili riječi. Brži napredak u fazama pisanja uvelike omogućuju materijali koji su mu dostupni. Okruženje u kojem se dijete nalazi, materijali koji su mu dostupni, te relevantni uzori djetetu omogućuju brži napredak u svladavanju vještina pisanja.



Slika 9. *Primjer šeste faze: standardni rukopis* (izvor: vlastita dokumentacija)

4.2. Poticanje početnog pisanja

Odrasli imaju veliku ulogu u poticanju djece na pisanje pa su tako roditelji, odgojitelji i ostali odrasli vrlo važni modeli u olakšavanju prilagodbe na razvoj pisanja. Strategije koje to olakšavaju odnose se na to da je svako djetetovo pisanje i njegov svaki oblik jednako vrijedan; djecu se treba poticati da riječi i slova dijele na manje dijelove; te da osiguravaju prikladne modele i mnogo prilika za pisanje što uključuje i poticajni prostor za pisanje. Odrasli trebaju shvatiti tijekom razvoja vještine pisanja kod djece i samo će na taj način prihvatiti sve dječje pokušaje pisanja kao dijelove cjelovitoga razvojnog procesa. Roditelji i odgojitelji trebali bi pohvaljivati svaki dio, odnosno svaku fazu pisanja kod djeteta jer će im tako dati poticaj za daljnje učenje i vježbanje. Od samoga početka, od samoga susreta sa olovkom, djeca se trebaju osjećati sposobnima za pisanje, a odrasli im trebaju to i omogućiti te ih poticati od najranije dobi. U svladavanju vještine pisanja neće sva djeca biti jednako uspješna, neka će djeca napredovati brže kada im se izdvoje slova ili riječi. Neka će djeca sa iščekivanjem priželjkivati napisati ili prepisati slova svoga imena dok će druga djeca biti zbunjena i preplašena pred takvim zadatkom. Kada su djeca okružena pisanom riječi, ona sama prirodno počinju pisati, kao i govoriti. „Tempo razvoja pismenosti razlikuje se od djeteta do djeteta, ali faze u razvoju pismenosti imaju predvidiv redosljed. To je uvijek isto, bez obzira na djetetov materinski jezik” (Moomaw i Hieronymus, 2008). Djecu se može poticati i pomoći im na način da ih se

usmjeri na određena slova u riječi ili da ih se uputi u to kako izvršiti zadatak. Kada im pomožemo, trebamo biti pažljivi jer djeca trebaju mnogo vremena i prilike za rukovanje priborom za pisanje prije nego li počnu sa pravim pisanjem. Djeca imaju volju za pisanjem kada smatraju da za to postoji razlog. Kada ih okružimo pisanim materijalima tijekom svih drugih aktivnosti, onda ih potičemo da se koriste pisanjem kao redovitim i sastavnim dijelom svoje igre. Npr. to može biti pisanje narudžbe u restoranu, sastavljanje popisa za kupovinu, zapisivanje rezultata neke igre, skiciranje neke građevine koju će izraditi od pedagoški neoblikovanog materijala, zapisivanje nekog događaja i mnoge druge svakodnevne aktivnosti tijekom dana.

5. ULOGA RODITELJA I ODGOJITELJA U RAZVOJU POČETNOGA ČITANJA I PISANJA

5.1. Roditelji kao poticatelji djetetove rane pismenosti

Roditelji su djetetovi prvi učitelji i modeli prema kojima djeca razvijaju sliku o sebi. Uloga roditelja u komunikaciji s djetetom ima najveću i nezamjenjivu ulogu u njegovu odgoju i obrazovanju. Prema znanstvenim istraživanjima, govor u obitelji jedna je od najvažnijih sastavnica čitačke sposobnosti koja osim materijalnih uvjeta u obitelji može imati još veći i značajniji doprinos u razvoju djeteta. Obiteljsko ozračje sa svim svojim stavovima, ponašanjem, navikama te materijalnim mogućnostima utječe na djetetov razvoj u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom pogledu. Socio-ekonomski status obitelji se u velikom broju istraživanja iz područja psihologije i sociologije navodi kao najvažniji čimbenik vezan za utjecaj na razvoj čitačkih vještina, školsku uspješnost i daljnje akademsko napredovanje djece što za pretpostavku ima da su djeca obitelji slabijeg imovinskog stanja ugroženija. Osim materijalnih karakteristika u obitelji, poput prihoda, obrazovanja roditelja, opremljenosti doma poticajnim igračkama i knjigama istražuju se i sastavnice poput ljudskih i vremenskih resursa za bavljenje djecom i oblika govorne i emocionalne interakcije s njima. Postoji raskorak između sastavnica jer u obiteljima u kojima je izvrsna opremljenost okoline nemamo izvrsne rezultate kod djece, jer zbog profesionalne zauzetosti roditelja nedostaju ljudski i vremenski resursi, govorni poticaji, malo zajedničkog čitanja i uživanja u zajedničkim aktivnostima. U obiteljima nižeg materijalnog statusa, dijete može imati bogatiju interakciju i govorni poticaj iz okoline u obliku pričanja priča, prepričavanja događaja i razgovora za obiteljskim stolom što djetetu pruža velike mogućnosti za razvoj komunikacijskih vještina. „Zato moramo napustiti pojednostavljeno mišljenje da je siromaštvo, nisko obrazovanje i slaba opremljenost kućanstva te jednoroditeljska obitelj siguran put u čitačku i obrazovnu neuspješnost, a da materijalno bogatstvo, obrazovanost i cjelovitost obitelji jamči školski uspjeh i kvalitetan čitački razvoj” (Čudina-Obradović, 2010, str. 49). Odgoj djece za svakoga je roditelja veliki izazov. Istraživanja koja su ispitivala povezanost roditeljskih stilova u ostvarivanju odgojnih ciljeva upućuju na to da autokratsko roditeljstvo koje je usmjereno samo na

poslušnost kao važan odgojni cilj smanjuje uspješnost u čitanju što je iznimno izraženo u predškolskoj dobi. Istraživanja su također pokazala da djeca koja su uživala u toplom roditeljstvu usklađenim s njihovim potrebama da su pokazivala veliku uspješnost u čitanju, pisanju, ali i drugim školskim predmetima. Najnovija istraživanja koja se bave govornim i jezičnim razvojem kod djece govore kako djecu ne treba izravno poučavati nego je važno da cjelokupni razvoj djetetovih vještina razvijamo putem njegove osnovne aktivnosti, a to je igra. Poticajnost obiteljske okoline smatra se glavnim elementom djetetove uspješnosti u razvoju predčitačkih vještina, a poslije i u školskom uspjehu. Dva važna elementa utječu na razvoj čitanja i pisanja kod djeteta, a to su dom i okolina opremljeni tiskovinama i materijalima za čitanje i pisanje te zajedničko čitanje s djetetom. Roditelji uvijek imaju nedoumice oko vremenskog razdoblja kada djetetu početi čitati, kada je zapravo optimalno vrijeme za to. Čudina-Obradović (2010) navodi kako je druga godina života izvrstan početak za čitanje djeci. Zajedničkim čitanjem djeteta i roditelja stvara se opuštena atmosfera puna povjerenja, stvara se ljubav prema knjizi i čitanju, a ta ljubav važna je za daljnju motivaciju djeteta. Razgovori roditelja i djeteta tako su složeni i bogati jer se faza čitanja izmjenjuje s fazom razgovora o slikama i tekstu. Poticajno i zajedničko čitanje djeteta i roditelja vrlo je važno. Roditelji su najvažniji modeli koji djetetu približavaju čitanje i susret s knjigom i pisanom riječi. Postoji nekoliko načela koja su važna i potrebna prilikom poticajnog čitanja djetetu. U svojstvu prvoga načela važno je da je dijete aktivno unutar samoga procesa čitanja, nikako nije dobro da je dijete pasivni slušač. Uloga roditelja je da djetetu postavlja pitanja o djelu, nego da dopusti da dijete samo mirno sjedi i sluša. Kao drugo načelo važno je da govor roditelja mora sadržavati puno više od samoga teksta. Roditeljski govor mora potaknuti dječji govor i reagirati na njega proširenjem, objašnjenjem, davanjem i pohvalom. Kao treće i posljednje načelo navode se zahtjevi za samostalnim govorom djeteta koji se postupno povećavaju te će dijete tako zahtijevati sve veću samostalnost prilikom izražavanja. Važno je da roditelj pruža djetetu ispravni govorni model, bez tepanja i iskrivljivanja govora. Kada dijete nešto ne izgovori pravilno, važno je da ga se ne ispravlja jer se tako može narušiti njegovo samopouzdanje, a dijete će razvojno prirodno do pete godine usvojiti usavršiti sve glasove koje nepravilno izgovara.

Slikovnica je djetetova prva i najvažnija knjiga, ona je prostor u svijet, ona djetetu otvara vidike i pruža mu mogućnosti za istraživanje i igru. Slikovnica je u punom smislu prilagođena djetetovu razvoju. Zato je važno da u početku čitanja djetetu, roditelj započne sa slikovnicom, ali i sa dijaloškim čitanjem slikovnica koje je vrlo važno. Dijaloško čitanje jedna je od omiljenih aktivnosti djece i njihovih roditelja te ujedno i način čitanja kroz koje dijete postaje roditeljev ravnopravan partner u čitanju, što znači da može izreći svoje mišljenje u bilo kojem trenutku te postaviti pitanja koja ga zanimaju u vezi s pričom. Kroz dijaloško čitanje izmjenjuju se faze čitanja i faze razgovora o pročitanoj tekstu i ilustracijama u slikovnici te u razgovorima s djecom o pročitanoj roditelji trebaju rabiti pitanja otvorenoga tipa kako bi dijete potaknuli na razmišljanje i kritičko mišljenje. Zajedničko čitanje slikovnica kod djeteta razvija njegove govorne sposobnosti koje su nužan preduvjet razvoju čitačkih sposobnosti. Kod poticajnog čitanja korisno je aktivno sudjelovanje gdje roditelj djetetu postavlja pitanja. Uloga roditelja u dijaloškom čitanju je da postupno uvodi dijete u sve složeniju upotrebu riječi koja počinje od toga da traži od djeteta da imenuje stvari i bića pa sve do toga da roditelj traži od djeteta da samostalno opisuje događaje i ilustracije. Kod čitanja je važno da dijete gleda u slikovnicu i prati tijek priče.

Što mogu učiniti roditelji da bi poticali govorni razvoj i razvoj čitanja i pisanja?

- puno razgovarati s djetetom o onome što ga okružuje.
- igrati igre riječima, glasovima, slovima.
- osigurati primjerene knjige – slikovnice, knjige za djecu i držati ih u dječjoj sobi.
- osigurati dobre uvjete za čitanje – ugodan prostor, udoban naslonjač, dobro osvjetljenje...
- kupovati dječje časopise u kojima ima tekstova primjerenih dobi djeteta i puno igara povezanih s pisanjem i čitanjem.
- upisati dijete u dječju knjižnicu.
- čitati djetetu i s djetetom.
- pokazivati vlastitim primjerom da se cijeni čitanje i znanje.
- ne tražiti brz uspjeh i rezultate, ne kritizirati dijete, nego ga poticati i pohvaljivati napredovanje (prema Posokhova, 2000 i Živković, 2005).

5.2. Odgojitelji kao poticatelji djetetove rane pismenosti

Dijete je od svog rođenja okruženo odraslim osobama. Tako su odrasli od iznimne važnosti u usvajanju vještina iz područja početnog opismenjavanja. Oni su djetetu primarni i prvi primjer u svakodnevnim životnim situacijama koji ističe moć korištenja pisane riječi objašnjavajući ju kao informaciju, izvor znanja i pomoći (Čudina-Obradović, 2003). Svako dijete je kompetentno, kreativno i aktivno na svoj način te ima svoj jedinstveni način izražavanja misli, osjećaja i ideja. Najvažnija uloga odgojitelja je pokazati otvorenost prema djetetu i stvoriti toplo emocionalno ozračje koje će djetetu dati do znanja da je ono prihvaćeno. Važno je da odgojitelj bude otvoren za potrebe djeteta, da ga pažljivo sluša i poštuje te da uvažava sve djetetove interese i ideje. Zadaća odgojitelja je osigurati djetetu boravak u dječjem vrtiću gdje će se ono osjećati sretno i samim time odgojitelj će stvoriti poticajno okruženje za djetetov razvoj. Odgojitelji i stručni suradnici kroz svoju reflektivnu praksu osmišljavaju različite metode i materijale za opismenjivanje djece u dječjim vrtićima. Reflektivna praksa uključuje proces kritičkog promišljanja koji su postupci dobri i poticajni te što možemo promijeniti kako bismo unaprijedili odgojno-obrazovni rad, što odgojitelje čini nositeljima promjena unutar odgojno-obrazovnog sustava, povećava stručne kompetencije u rješavanju problemskih situacija i teži cjeloživotnom obrazovanju. Prostor u kojemu borave djeca trebao bi biti poticajno strukturiran te omogućavati djetetu slobodu i izbor u kreativnom izražavanju. Poticajno predškolsko okruženje je okruženje u kojemu odgojitelj stvara situacije i prilike u kojima će dijete moći glasno govoriti poput govornih igara, dramatizacije i igre ulogama. Pričanje i čitanje priča, a zatim i prepričavanje priča zajedno s djecom pruža im mogućnost da svrstavaju događaje u određeni redosljed, razvijaju vještine slušanja, pamćenja i prepričavanja događaja. Pjevanje pjesmica i prepoznavanje rime ima važnu ulogu u razvijanju glasovne osjetljivosti. Likovne aktivnosti poput bojanja, rezanja škarama, lijepljenja te rukovanja raznim materijalima idealne su za djecu jer ona osim zabave pružaju jedinstven način za usavršavanje fine motorike. Okolina također mora biti obogaćena pisanim sadržajima, slikovnicama, knjigama i časopisima te bi svi ti materijali trebali biti na policama i dostupni djeci kako bi ih mogli samoinicijativno koristiti. Pismenost se razvija i proteže kroz sve aktivnosti u radu s djecom. Učenje čitanja i pisanja uključuje dramske igre, likovno izražavanje,

rukovanje raznim materijalima, prirodoslovne igre, glazbu i pokret. Možemo reći kako je pismenost jedno od najvažnijih područja obrazovanja te je zato poticajno okruženje važno da djeca zavolje čitanje i pisanje.

6. PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovog istraživanja bio dobiti uvid u znanja iz područja rane pismenosti kod trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka, odnosno uvid u razvoj vještina rane pismenosti kod navedenih dobnih skupina. Nastojala se utvrditi razlika između trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka u ukupnom postignuću na primijenjenom testu za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja – *PredČiP testu* autorica Jelene Kuvač Kraljević i Mirjane Lenček (2012) u suradnji sa logopedinjom vrtića. Nastojalo se i odrediti zadatke koje ove skupine najuspješnije rješavaju i u kojima svaka od skupina postiže najniže rezultate. Kvalitativnom analizom opisane su razine težine pojedinih skupina zadataka za trogodišnjake, četverogodišnjake i petogodišnjake.

Tijekom istraživanja u svemu se poštovao *Etički kodeks istraživanja s djecom* (Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu, 2020), roditelji su dali svoj pristanak da djeca sudjeluju u aktivnostima i u istraživanju.

6.1. Metode rada

6.1.1. Uzorak ispitanika

U istraživanju je korišten prigodan uzorak ispitanika. Istraživanje je obuhvatilo 10 trogodišnjaka (6 djevojčica i 4 dječaka); 10 četverogodišnjaka (7 djevojčica i 3 dječaka) te 10 petogodišnjaka (5 djevojčica i 5 dječaka). Svi sudionici istraživanja polaznici su ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Zagrebačke županije.

6.1.2. Mjerni instrumenti i opis njihove uporabe

U istraživanju je primijenjen Upitnik za procjenu rane pismenosti (vlastita inačica, načinjena prema Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) i zadatci fonološke svjesnosti iz *PredČip testa* (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). *Predčip testom* koristila sam se uz pomoć i suradnju logopedinje S. Andabaka.

Prva skupina zadataka – Upitnik za procjenu rane pismenosti (Prilog 1) sadrži 37 pitanja. Glavnina pitanja je zatvorenog tipa. Odnosi se na koncepte o tisku i namijenjen je ispitivanju znanja o čitanju, orijentacije na/u knjizi i na stranici, poznavanja smjera čitanja, razlikovanja riječi, rečenice, malih i velikih tiskanih slova i poznavanja interpunkcijskih znakova. Zadaci su bodovani na način da je za netočan odgovor dodijeljeno 0 bodova, a za točan 1 bod. Ukupno su nosili 36 bodova.

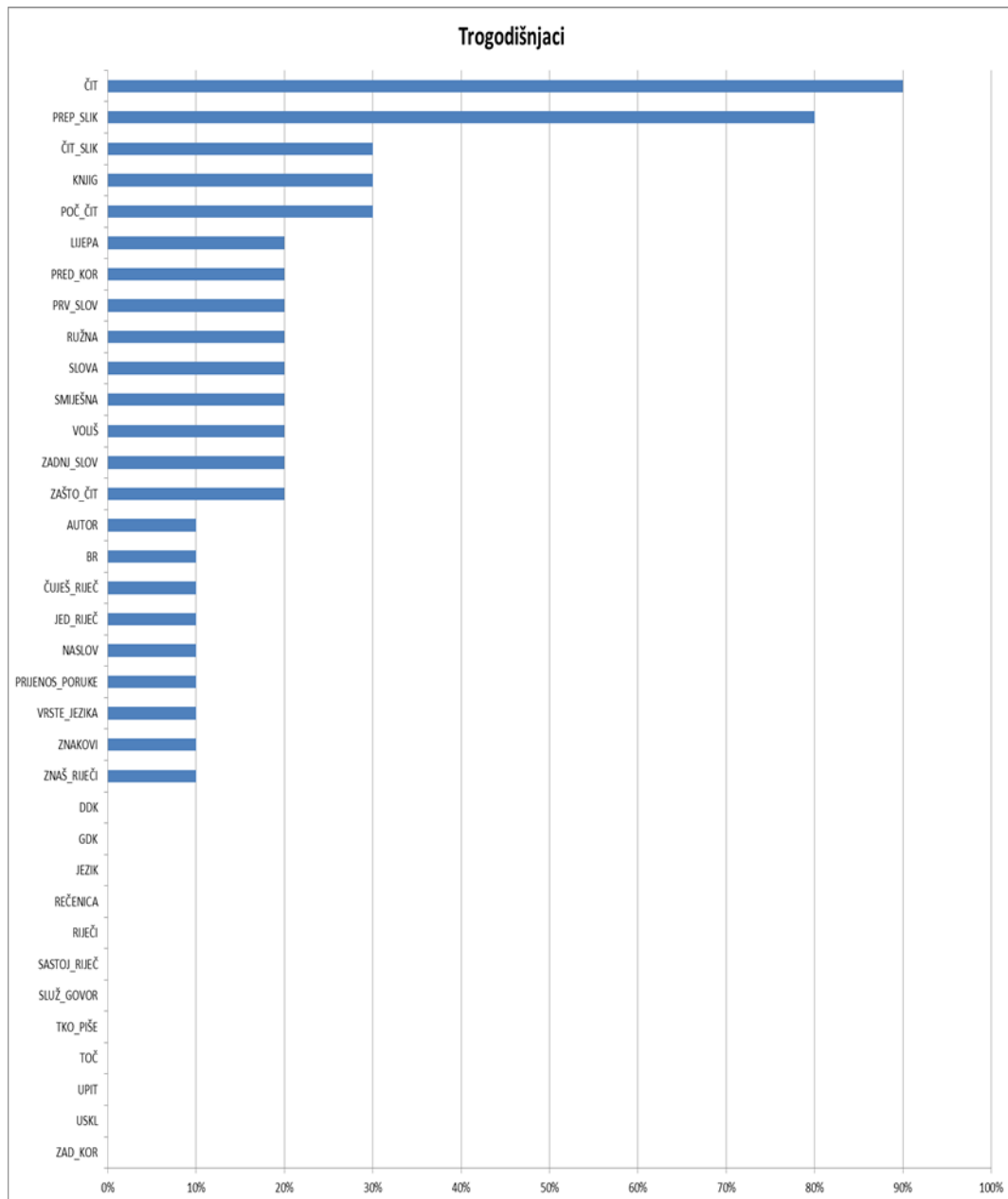
Drugu su skupinu činili zadaci iz *PredČip testa* (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). Njima se ispitivala fonološka svjesnost, a obuhvaćali su raspoznavanje rime, proizvodnju rime, raščlambu rečenice na riječi, slogovnu raščlambu, slogovno stapanje te fonemsku raščlambu i fonemsko stapanje riječi. Prije rješavanja zadataka, pojedinom ispitaniku je objašnjeno što se od njega traži kroz uvježbavanje. Bodovanje je izvršeno prema uputama iz *PredČiP testa*, tako da je svakom točnom odgovoru dodijeljen po jedan bod, a zbroj bodova unutar pojedine varijable predstavlja ukupno postignuće na toj varijabli. Mogući maksimalan broj bodova na svakom pojedinom zadatku iznosi 7, dok ukupni mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini zadataka iznosi 49.

Treći dio odnosi se na fonološko imenovanje kojima se ispituje poznavanje velikih i malih tiskanih slova (uz pomoć liste slova iz *PredČiP testa*). Svako točno imenovano slovo donosilo je jedan bod. Mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini iznosio je 60.

Četvrti dio činili su zadaci vizualne percepcije (raspoznavanje i precrtavanje) iz *PredČip testa*. U svakom zadatku analiziralo se prostorno smještanje, izvedenost i zatvorenost. Bodovanje zadataka odgovaralo je kriterijima precrtavanja iz *PredČip testa*. Ukoliko je dijete pravilno prostorno smjestilo liniju ili oblik, dodijeljen mu je 1 bod za svaki točno riješen zadatak, dakle, mogući maksimalan broj bodova za prostorno smještanje iznosi 8. Za svaku izvedenu liniju ili oblik također je dodijeljen 1 bod, stoga maksimalan broj bodova za izvedenost iznosi također 8. Zatvorenost je procjenjivanja samo na geometrijskim oblicima i bodovana je jednim bodom za svaki zatvoreni oblik. Mogući maksimalan broj bodova za zatvorenost iznosi 4. Ukupno je u ovoj skupini zadataka bilo 20 bodova.

6.2. Rezultati i rasprava

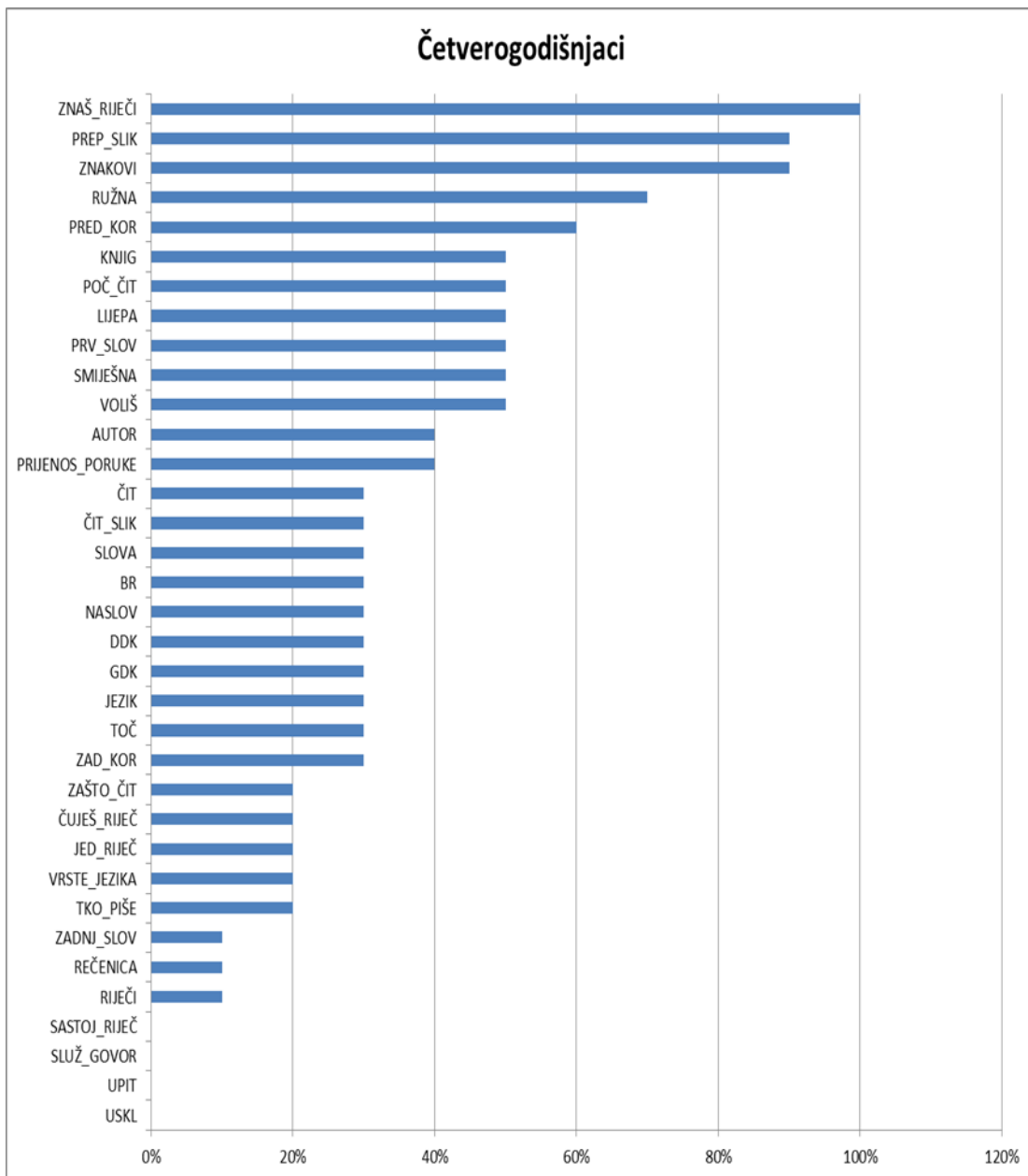
6.2.1. Prvi dio – Upitnik za procjenu rane pismenosti



Slika 10. Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept tiska kod trogođišnjaka

Kod trogođišnjaka je vidljivo da 90% njih prepoznaje slikovnicu (PREP_SLIK) i znaju što sve mogu čitati (ČIT). Tek ih mali dio, njih 30%, razumije odakle treba početi čitati i kako treba držati slikovnicu. Zanimljivo je da 30% njih zna nabrojiti neke lijepe, ružne i smiješne riječi. Prema ovom grafikonu vidljivo je da ne

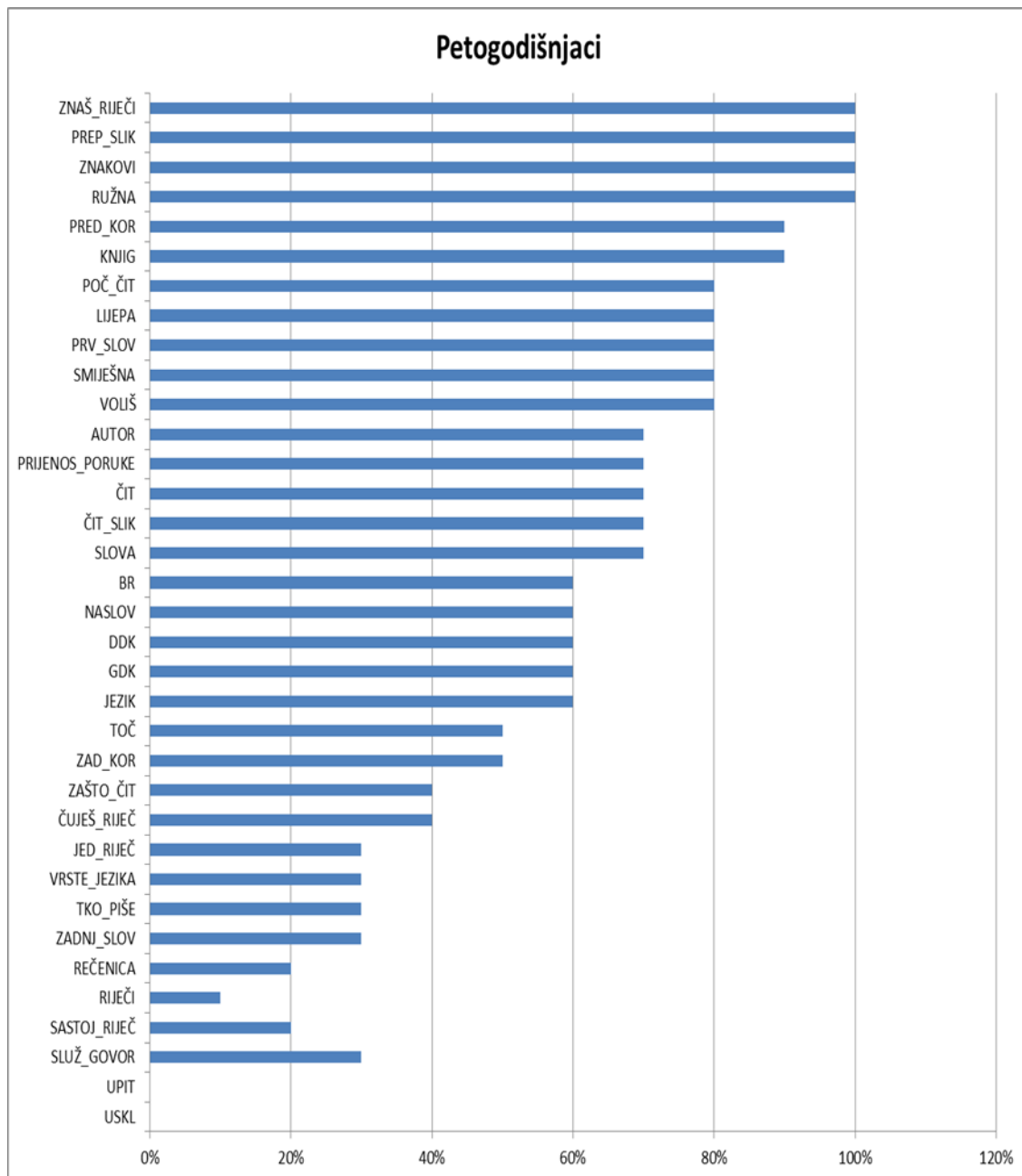
prepoznaju gornji dio knjige (GDK), donji dio knjige (DDK), ne mogu svojim riječima objasniti što je to jezik, ne prepoznaju rečenicu, ni riječi.



Slika 11. Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept tiska kod trogodišnjaka

Za razliku od trogodišnjaka, četverogodišnjaci pokazuju malo veći postotak u određenim segmentima koncepta o tisku. Sigurniji su u sebe i čak njih 100% je sigurno da znaju puno riječi (ZNAŠ_RIJEČI). Najlošiji su u prepoznavanju upitnika (UPIT) i uskličnika (USKL). U usporedbi s trogodišnjacima, imaju bolje razumijevanje i raspoznavanje gornjeg dijela knjige (GDK) i donjeg dijela knjige

(GDK). Na pitanje o tome što sve možemo čitati iznenađujuće su loše odgovorili jer je samo 30% njih dalo točan odgovor (ČIT).



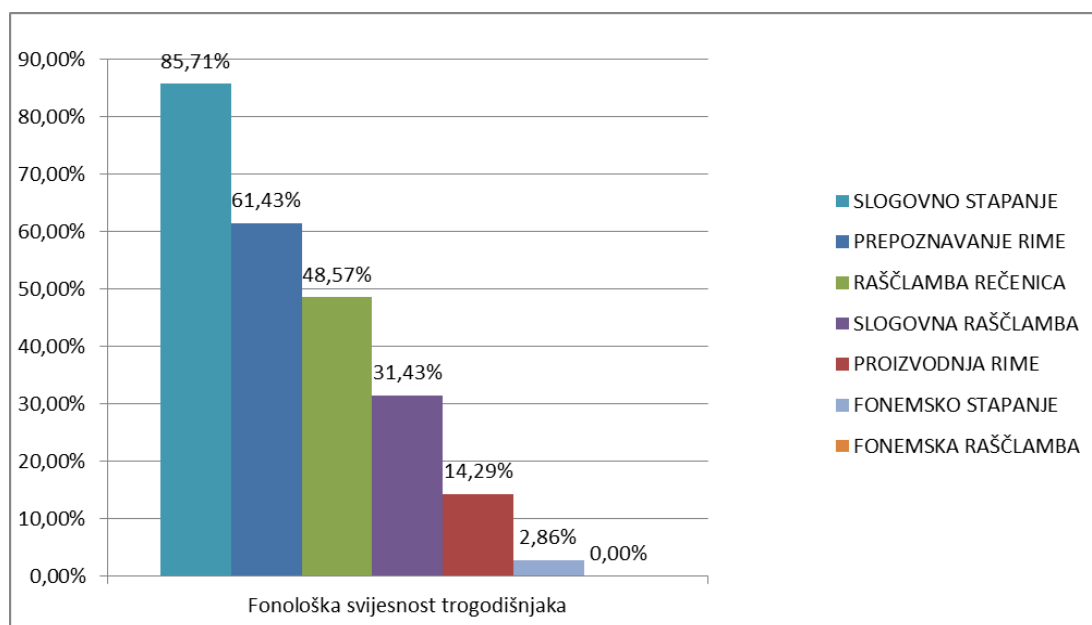
Slika 12. Postotak uspjehnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept tiska kod petogodišnjaka

Među petogodišnjacima je vidljivo da su napredniji od trogodišnjaka i četverogodišnjaka u svim segmentima upitnika. Kao trogodišnjacima i četverogodišnjacima najteže je prepoznavanje znakova (UPIT, USKL) što je i razumljivo jer se s njima ne susreću često. Prilikom istraživanja najzanimljiviji

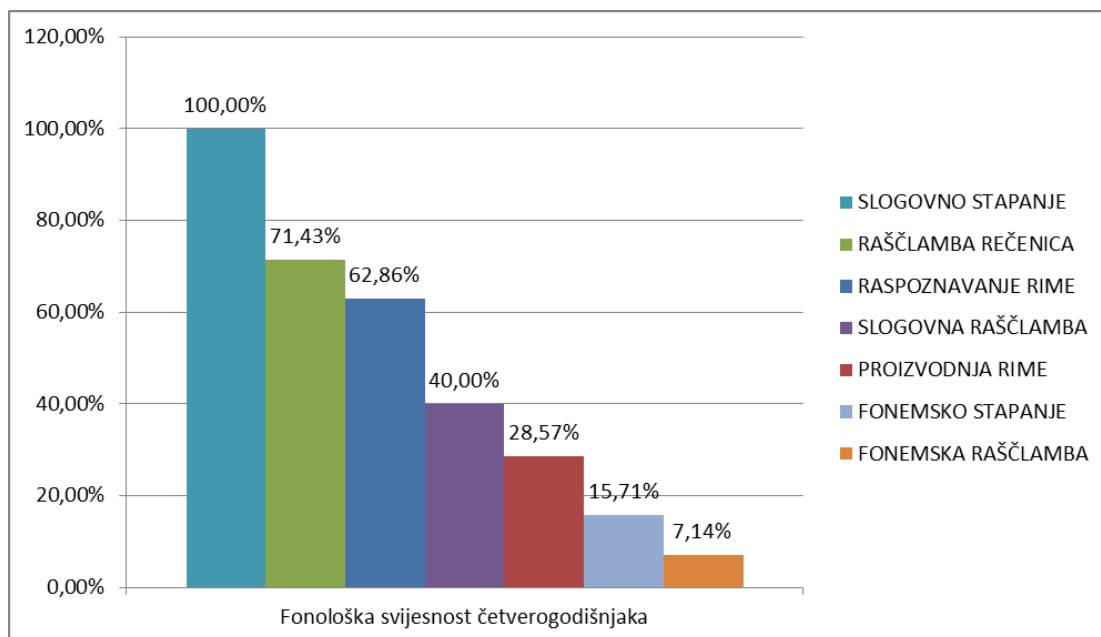
odgovori su bili vezani uz pitanja kao što su: „Koju riječ najviše voliš?; Koja ti je riječ jako smiješna?; Koja je riječ lijepa?; Koja je riječ ružna?“

6.2.2. Drugi dio – Fonološka svjesnost

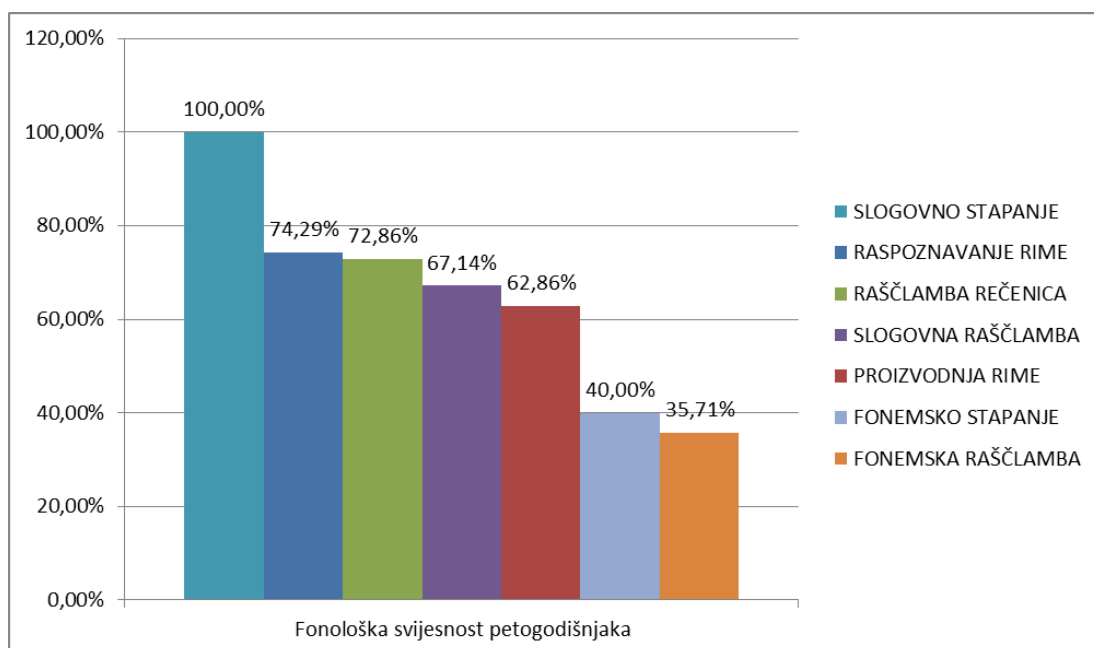
Uspješnost trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka na varijablama raspoznavanja rime, proizvodnja rime, raščlambi rečenica na riječi, fonemskom stapanju i fonemskoj raščlambi može se vidjeti u slikama Pritom je vidljivo da je najlakši zadatak svim skupinama slogovno stapanje, dok je najteži fonemska raščlamba. Četverogodišnjaci pokazuju veću uspješnost od trogodišnjaka na svim zadacima, a isto tako petogodišnjaci u svim zadacima pokazuju uspješnost od četverogodišnjaka, bez obzira na malen broj ispitanika. Također se može uočiti da kod petogodišnjaka redosljed zadataka, od najlakšeg prema najtežem, odgovara razvojnom redosljedu sastavnica fonološke svjesnosti koje se navode u literaturi (Peretić i sur, 2015), dok je kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka redosljed malo izmijenjen zbog male uspješnosti rješavanja proizvodnje rime je ovo. Naime, ovoj je dobnoj skupini bilo teško objasniti što je rima, odnosno što se od njih traži na tom zadatku.



Slika 13. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama fonološke svjesnosti: raspoznavanje rime, proizvodnja rime, raščlamba rečenica, slogovna raščlamba, slogovno stapanje, fonemska raščlamba, fonemsko stapanje kod trogodišnjaka



Slika 14. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama fonološke svjesnosti: raspoznavanje rime, proizvodnja rime, raščlamba rečenica, slogovna raščlamba, slogovno stapanje, fonemska raščlamba, fonemsko stapanje kod četverogodišnjaka

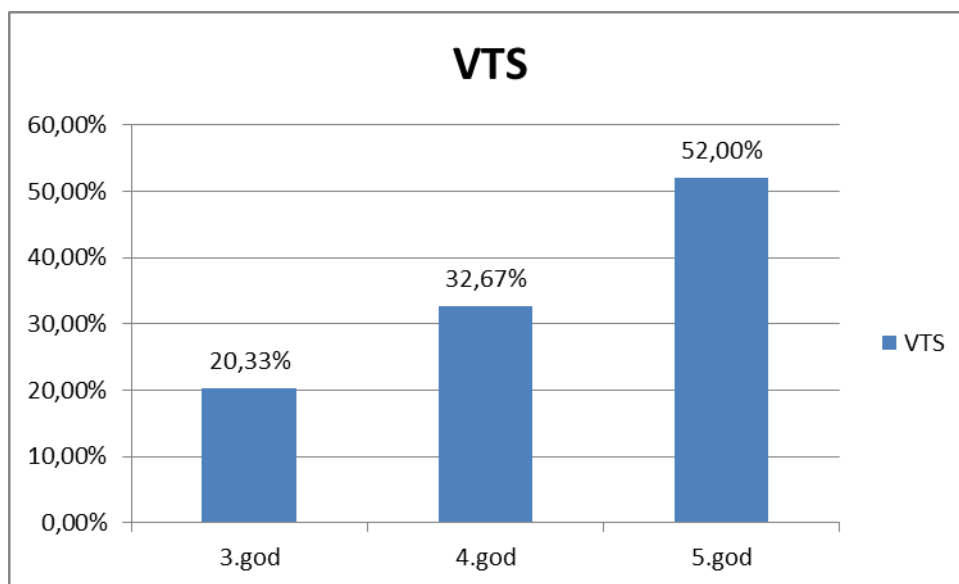


Slika 15. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama fonološke svjesnosti: raspoznavanje rime, proizvodnja rime, raščlamba rečenica, slogovna raščlamba, slogovno stapanje, fonemska raščlamba, fonemsko stapanje kod petogodišnjaka

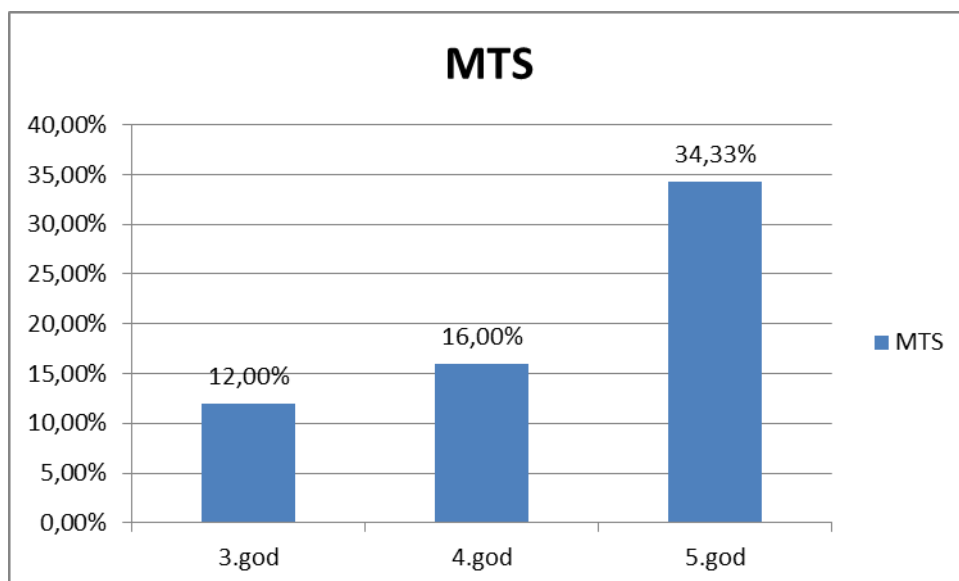
6.2.3. Treći dio – Poznavanje slova

Skupna varijabla poznavanje slova uključivala je varijablu prepoznavanja velikih tiskanih slova i varijablu prepoznavanja malih tiskanih slova. Kvalitativnom

analizom utvrđen je postotak imenovanja velikih i malih tiskanih slova za obje dobne skupine (slike)



Slika 16. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli prepoznavanja velikih tiskanih slova kod trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka



Slika 17. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli prepoznavanja malih tiskanih slova kod trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da trogodišnjaci pokazuju najmanji postotak poznavanja velikih i malih tiskanih slova, što je i razumljivo s obzirom na njihovu dob. Kod četverogodišnjaka se vidi napredak u iznosu od 12% kod poznavanja velikih tiskanih slova, dok poznavanje malih je samo 4% veće nego kod

trogodišnjaka. Petogodišnjaci pokazuju poznavanje velikih tiskanih slova u iznosu 52% dok je kod poznavanja malih tiskanih slova taj postotak i dalje manji 34,33 %, ali ipak 50% veći od poznavanja malih slova trogodišnjaka. Činjenica da su mala tiskana slova slabije usvojena nego velika nije iznenađujuća, budući da o tome govore i druga istraživanja (Kuvač Kraljević i sur; u tisku prema Peretić, 2015).

6.2.4. Četvrti dio – Vizualna percepcija

U svakom zadatku analiziralo se raspoznavanje i precrtavanje. Bodovanje zadataka odgovaralo je kriterijima precrtavanja iz *PredČip testa*. Raspoznavanje je bodovano na sljedeći način: loše postignuće (0-5 bodova), granično postignuće (6-7 bodova), uredno postignuće (8-10 bodova). Precrtavanje: loše postignuće (0-10 bodova), granično postignuće (11-12 bodova), uredno postignuće (13-20 bodova).

Tablica 2. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli vizualne percepcije – prepoznavanje

	Trogodišnjaci	Četverogodišnjaci	Petogodišnjaci
Loše	6	4	2
Granično	3	4	4
Uredno	1	2	4
Ukupno:	10	10	10

Iz tablice je vidljivo da trogodišnjaci imaju najviše loših postignuća, četverogodišnjaci su za 2% napredniji od njih, dok je kod petogodišnjaka vidljivo da samo 2% od 10% djece ima loše postignuće u zadacima vizualne percepcije – precrtavanja.

Tablica 3. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli vizualne percepcije – precrtavanje

	Trogodišnjaci	Četverogodišnjaci	Petogodišnjaci
Loše	10	6	1
Granično	0	3	4
Uredno	0	1	5
Ukupno:	10	10	10

Iz tablice je vidljivo da su petogodišnjaci uvelike bolji u odnosu na vještine precrtavanja i od četverogodišnjaka i petogodišnjaka.

Istraživanja rane pismenosti različito određuju doprinos fonološke svjesnosti, poznavanja slova, koncepta o tisku, govornog jezika, rječnika, narativnih sposobnosti, rukopisnih vještina i drugih pretkazivača kasnijeg uspjeha u čitanju, pisanju, ali i akademskom napredovanju u cjelini. U Hrvatskoj nema sustavnijih istraživanja i praćenja razvoja ovih pokazatelja kao ni točno definiranih ciljeva iz tog područja u kurikulumu predškolskog odgoja i obrazovanja koji bi osigurali poučavanje znanjima neophodnima za kasniju formalnu pismenost. Ovim ispitivanjem trogodišnje, četverogodišnje i petogodišnje djece (koja pohađaju vrtičke programe) uporabom za ovu prigodu načinjenog pitnika za procjenu rane pismenosti te podtestova *PredČip testa*, prikupljeni su podaci o razini rane pismenosti ispitane djece. Dobiveni rezultati pokazuju da, sukladno očekivanjima, djeca starije kronološke dobi imaju više znanja o konceptu tiska, uspješnija su na zadacima fonološke svjesnosti i imenovanja slova te imaju bolje grafomotoričke vještine. Kako segmenti rane pismenosti – koncept o tisku, izranjajuća pismenost, precrtavanje, fonološka svjesnost i imenovanje slova – mogu biti osnova za prepoznavanje djece rizične za nastanak teškoća u čitanju i pisanju i djece s disleksijom, ovi će rezultati u slučajevima niskih postignuća ili odstupanja biti osnova za izradu intervencijskih programa.

Kvalitativna analiza rezultata prema dobnoj pripadnosti pokazala je da slijed težina, odnosno uspješnosti u rješavanju zadataka nije posve jednak kod trogodišnjaka u odnosu na četverogodišnjake i petogodišnjake. To upućuje na mogućnost da postoji dobno neujednačen razvoj ispitanih vještina, bilo iz razloga drugačijih uvjeta sazrijevanja ili značajnijeg udjela poučavanja za neku određenu vještinu. Veći uzorak ispitanika i provjerene mjerne karakteristike materijala mogle bi osigurati bolji uvid u ranu pismenost.

7. ZAKLJUČAK

Poticanje razvoja rane pismenosti djece u vrtiću višeslojan je proces čiju kvalitetu određuje splet različitih organizacijskih struktura vrtića. Istraživanje i bolje razumijevanje tih struktura i njihova utjecaja na razvoj rane pismenosti djece može dovesti do postupnog redefiniranja odgojiteljskog odgojno-obrazovnog pristupa koji bi bio poticajan za razvoj djetetove rane pismenosti. U procesu stvaranja prostorno-materijalnih i socijalnih preduvjeta za razvoj raznovrsnih aktivnosti i uz pomoć i podršku druge djece i odgojitelja, djeca vlastite simboličke ekspresije postupno zamjenjuju standardnim oblicima bilježenja, pri čemu često dosegnu kompetencije koje odgovaraju konvencionalnom pisanju, kakvog se u „odraslom svijetu“ najlakše poznaje i najviše cijeni. Drugim riječima, u primjereno oblikovanom i podržavajućem vrtićkom okruženju, većina djece nauči raspoznavati i pisati slova i brojke i prije polaska u školu, iako im to nije obaveza. No, u ranom je odgoju i obrazovanju, u području rane pismenosti, najvažnije osigurati uvjete u kojima će djeca svijet slova i brojeva doživljavati i tumačiti kao zanimljivo, korisno, potrebno i pozitivno iskustvo. Jer, takva percepcija slova i brojeva temelj je uspješnog ulaska djeteta u svijet formalnog obrazovanja i pretpostavka izgradnje pozitivnog stava prema učenju uopće. Za ostvarivanje odgojno-obrazovne prakse koja podržava ovakav pristup razvoju rane pismenosti ne postoje gotova niti univerzalno upotrebljiva pravila koja bi se u svakom vrtiću na jednak način mogla ili trebala primjenjivati. Riječ je o zajedničkom istraživačkom procesu koji odgojitelje vodi k boljem razumijevanju djece i postupnom stvaranju boljih uvjeta za njihov odgoj i obrazovanje, kako u području rane pismenosti tako i u mnogim drugim područjima. Takav odgojno-obrazovni pristup počiva na uvažavanju prirodne motivacije djece za istraživanjem, otkrivanjem, razumijevanjem i učenjem slova i brojeva i traganju za primjerenim oblicima podrške koji tu motivaciju oplemenjuju, podržavaju i koji joj na različite načine idu u susret.

8. LITERATURA

Apel, K. i Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine*. Lekenik: Ostvarenje.

Abou-Elsaad, T., Ali, R. i El-Hamid, H. A. (2015). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. *Logopedics Phoniatrics Vocology* 41: 4, 174-180.

Adams, M. J. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), Narodne novine.

Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole, priručnik za roditelje i odgojitelje*, Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište.

Čudina-Obradović M. (2010). Kako djeca čitaju?, *Dijete vrtić obitelj*, br. 60, str. 9-10.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: Od motivacije do razumijevanja priručnik*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola*, 7-27.

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*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za logopediju

Justice, L. M, i Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 35. 212 – 228.

Kuvač Kraljević J. i Lenček M. (2012). *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja*. Zagreb: Naklada Slap.

Kuvač Kraljević, J. i Kologranić Belić L. (2015). Rani jezični razvoj. U: Kuvač Kraljević, Jelena, ur. *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 25-33.

Kuvač Kraljević, J. i Olujić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. U: Kuvač Kraljević, Jelena, ur. *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 35 – 50.

Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 17-32.

Kodžopeljić, J. (1996). Metalingvistički preduslovi uspešnog usvajanja čitanja. *Psihologija*, 35–48

Lenček, M., i Užarević, M. (2016). Rana pismenost—Vrijednost procjene [Early literacy: The value of assessment]. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*. 52(2), 42–59.

Moomaw S. i Hieronymus B; (2008). *Igre čitanja i pisanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Moskovljević Popović, D. J. (2017). O razvoju metalingvističke svesti – svest o reči. *Anali Filološkog fakulteta*, 11–27.

Pavliša, I. J., 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.

Peti Stančić A. i Velički V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa

Petrović, B. i Vignjević, J. (2015). Ovladavanje sinonimima u školskome razdoblju jezičnoga razvoja govornika hrvatskoga jezika. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 65 (1), 15–28.

Posokhova, I. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama učitaju i pisanju*. Lekenik: Ostvarenje

Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece – priručnik za roditelje*. Zagreb: “Ostvarenje”

Treiman, R., Mulqueeny, K. i Kessler, B. (2015). Young children's knowledge about the spatial layout of writing. *Writing Systems Research*, 7 (2), 235 – 244.

Vlada Republike Hrvatske, Vijeće za djecu (2020), *Etički kodeks istraživanja s djecom: drugo, revidirano izdanje*. Zagreb: Vlada RH, Vijeće za djecu.

Visković, M. (2020). *Aktivnosti za poticanje jezično-govornog razvoja u doba korona virusa – pripovijedanje ili naracija*. Dostupno na: <https://djecji-vrtic-kockica.com/wp-content/uploads/2020/05/Pripovijedanje-ili-naracija.pdf> preuzeto 07.07.2021.

Živković, Ž. (2005). *Susreti s roditeljima I*. Đakovo: Tempo

Wildová R. i Kropáčková J. (2015). Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191), 878 – 883.

9. PRILOZI I DODATCI

Prilog 1. Upitnik za procjenu rane pismenosti (vlastita dokumentacija)

Upitnik za procjenu rane pismenosti

Ime i prezime djeteta: _____

Datum rođenja: _____ Spol: _____

Pitanje	T	N	Odgovor/obrazloženje
1. Što sve možemo čitati?			
2. Što je ovo (pokazuje se slikovnica).			
3. Što radimo s knjigom?			
4. Kako se čita slikovnica/knjiga?			
5. Tko piše knjige/slikovnice?			
6. Zašto se čitaju knjige/slikovnice?			
7. Knjiga ima korice, pokaži mi prednju koricu knjige.			
8. Pokaži mi stražnju koricu ove knjige.			
9. Pokaži mi gornji dio knjige.			
10. Pokaži mi donji dio knjige.			
11. Pokaži mi gdje se nalazi naslov knjige.			
12. Pokaži mi gdje piše tko je napisao ovu knjigu.			
13. Pokaži mi prstom gdje počinjemo čitati.			
14. U kojem smjeru trebamo početi čitati?			
15. Pokaži mi jednu riječ u ovoj priči?			
16. Što su to riječi?			
17. Pokaži mi jednu rečenicu u ovoj priči.			
18. Što su to slova?			
19. Znaš li koje je prvo slovo u bilo kojoj riječi?			
20. Znaš li koje je zadnje slovo u bilo kojoj riječi?			

riječi?			
21. Ima li u ovoj priči još nekih znakova osim slova?			
22. Što je to – kakav je to znak? (pokazuje se broj)			
23. Što je to - koji je to znak? (pokazuje se točka)			
24. Što je to – koji je to znak (pokazuje se upitnik)			
25. Što je to – koji je to znak? (pokazuje se uskličnik)			
26. Što je to jezik?			
27. Kojima se sve jezicima ljudi koriste?			
28. Kada je netko daleko i ne može nas čuti, kako mu ožemo prenjeti nešto važno?			
29. Čemu nam služi govor/govorenje?			
30. Od čega se sastoje riječi?			
31. Gdje ti čuješ riječi?			
32. Što misliš, koliko riječi znaš?			
33. Koju riječ najviše voliš?			
34. Koja ti je riječ jako smiješna?			
35. Koja ti je riječ lijepa?			
36. Koja ti je riječ ružna?			

10. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Ja, Kristina Gazec, izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojega rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)