

Metodički pristup početnomu pisanju djece predškolske dobi

Stručić, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:147:451644>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-18**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Valentina Stručić

METODIČKI PRISTUP POČETNOMU PISANJU DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Valentina Stručić

METODIČKI PRISTUP POČETNOMU PISANJU DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

Sumentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Budinski

Zagreb, rujan 2023.

SADRŽAJ

Uvod	1
1. Jezik i jezične djelatnosti u kontekstu početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi	2
1.1. <i>Opismenjavanje i pismenost</i>	4
1.1.1. <i>Fonološka svjesnost u kontekstu početnoga opismenjavanja</i>	5
1.2. <i>Faze razvoja početnoga pisanja</i>	8
1.3. <i>Metodika početnoga čitanja i pisanja</i>	10
1.4. <i>Standardizacija pisma za poučavanje pisanja</i>	11
2. Opismenjavanje u predškolskoj dobi	15
2.1. <i>Pristup razvoju prepisачkih vještina u vrtiću</i>	15
2.2. <i>Grafomotorika kao podloga za usvajanje vještine pisanja</i>	17
2.2.1. <i>Grafomotoričke predvježbe</i>	20
2.3. <i>Ples pisanja kao podloga za usvajanje vještine pisanja</i>	21
3. Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u državama izvan Republike Hrvatske	24
3.1. <i>Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Sloveniji</i>	24
3.2. <i>Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Švedskoj</i>	25
3.3. <i>Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Sjedinjenim Američkim Državama</i>	27
4. Metodologija istraživanja	29
4.1. <i>Cilj istraživanja</i>	29
4.2. <i>Problemi istraživanja i hipoteze</i>	29
4.3. <i>Uzorak ispitanika u istraživanju</i>	30
4.4. <i>Metoda prikupljanja podataka i mjerni instrument</i>	30
4.5. <i>Rezultati istraživanja</i>	30
4.6. <i>Rasprava</i>	43

5. Zaključak	47
6. Popis literature	49
7. Prilozi	53
Izjava o izvornosti diplomskoga rada	56

Zahvala

Zahvaljujem mentorici doc. dr. sc. Martini Kolar Billege i sumentorici izv. prof. dr. sc. Vesni Budinski na izdvojenome vremenu, podršci i stručnome vođenju u cjelokupnoj realizaciji diplomskoga rada.

Zahvaljujem svim sudionicima koji su putem anketnoga upitnika pomogli u izradi rada.

Hvala mojoj obitelji, prijateljicama i dečku na bezuvjetnoj ljubavi i potpori.

Sažetak

Ovaj rad istražuje područje metodičkoga pristupa početnomu pisanju djece predškolske dobi na način da u obzir uzima ključne elemente opismenjavanja i pismenosti, razvojnoga procesa vještine pisanja kao i ulogu grafomotorike. „Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja podrazumijeva uvažavanje spoznaja matične/matičnih znanosti (uz uvažavanje postupnosti, sustavnosti, relevantnosti (svrhovitosti)) i ostalih odgojno-obrazovnih znanosti (psihologije, filozofije, sociologije, pedagogije s didaktikom). To se pretpostavlja na temelju dosadašnjega znanstvenog određenja metodike (hrvatskoga jezika).“ (Kolar Billege, 2020, str. 43). Također, analiziraju se iskustva i prakse triju različitih država – Slovenije, Švedske i Sjedinjenih Američkih Država, što proširuje perspektivu i dovodi do poboljšanja pedagoške prakse. Metodologija istraživanja uključuje mišljenja i pristupe 64 ispitanih odgojitelja u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi. Zaključci ukazuju na složenost procesa početnoga pisanja te naglašava svijest odgojitelja o važnosti igre te prirodnoga i spontanoga usvajanja pismenosti. Većina odgojitelja ne zagovara uključivanje poučavanja pisanja slova u program predškolskih ustanova, dok se oko pitanja poznavanja velikih i malih tiskanih slova prije polaska u osnovnu školu javljaju različita mišljenja. Grafomotoričke se predvježbe ističu kao važne pripremne aktivnosti za usvajanje vještine pisanja. Također, potreba za dodatnom edukacijom odgojitelja ističe se kao važan faktor. Kombinirajući spoznaje iz literature i istraživanja, dolazimo do zaključka da su edukacija odgojitelja te inovativni pristupi ključni za razvoj rane pismenosti kod djece predškolske dobi kao i za unaprjeđenje metodičke prakse.

Ključne riječi: *metodički pristup, početno pisanje, opismenjavanje, grafomotorika.*

Summary

This paper investigates the field of methodical approach to the initial writing of preschool children in a way that takes into account the key elements of literacy and numeracy, the development process of writing skills as well as the role of graphomotor skills. „Methodical approach to determine the content of teaching implies respect for the knowledge of the parent science/parent sciences (with respect for gradualness, systematicity, relevance (purposefulness)) and other educational sciences (psychology, philosophy, sociology, pedagogy with didactics). This assumption is based on the previous scientific determination of the methodology (of the Croatian language).“ (Kolar Billege, 2020, p. 43). The experiences and practices of three different countries – Slovenia, Sweden and the United States of America – are also analyzed, which broadens the perspective and leads to the improvement of pedagogical practice. The research methodology includes the opinions and approaches of 64 interviewed preschool teachers in the field of teaching writing to preschool children. The conclusions indicate the complexity of the process of initial writing and emphasize the awareness of preschool teachers about the importance of play and the natural and spontaneous acquisition of literacy. The majority of preschool teachers do not advocate the inclusion of writing letters in the program of preschool institutions, while there are different opinions regarding the issue of knowing upper and lower case letters before starting elementary school. Graphomotor exercises stand out as important preparatory activities for acquiring the skill of writing. Also, the need for additional education of preschool teachers stands out as an important factor. By combining knowledge from literature and research, we come to the conclusion that preschool teacher education and innovative approaches are key to the development of early literacy in preschool children as well as to the improvement of pedagogical practice.

Key words: methodical approach, initial writing, literacy, graphomotor skills.

Uvod

Metodički pristup početnomu pisanju djece predškolske dobi obuhvaća strategije važne za razvoj jezičnih, kognitivnih i motoričkih vještina od ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Usvajanje vještine pisanja utječe na razvoj sposobnosti izražavanja, komunikacijske vještine i obrazovni uspjeh. Razumijevanje povezanosti između ranih vještina pisanja te kasnijega uspjeha u obrazovanju, komunikaciji i osobnome razvoju nameće određenu potrebu za temeljitim i detaljnim istraživanjem metodičkih pristupa koji će na najbolji mogući način odgovoriti na izazove ovoga važnog razvojnog razdoblja. Tako razumijevanje i primjena odgovarajućih metodičkih pristupa od najranije dobi imaju važnost za cjelokupan pristup čitalačkoj pismenosti.

U ovome se radu istražuju različiti aspekti metodičkoga pristupa početnomu pisanju djece predškolske dobi. Prvi dio rada čini teorijski okvir u kojemu navodimo elemente nužne za početnu pismenost i razvoj procesa vještine pisanja. Naglašava se i uloga grafomotorike kao i aktivnosti plesa pisanja u procesu početnoga učenja i razvoja pisanja. Također, u ovome se dijelu rada istražuju aspekti metodičkoga pristupa početnomu pisanju djece predškolske dobi te se analiziraju iskustva i prakse triju različitih država – Slovenije, Švedske i Sjedinjenih Američkih Država, što nam proširuje perspektivu i pomaže u analizi i poboljšanju vlastite pedagoške prakse.

Razumijevanje područja metodičkoga pristupa početnomu pisanju djece predškolske dobi ne bi bilo potpuno bez uvida u stajališta i pristupe odgojitelja koji su u neposrednome kontaktu s djecom. Stoga drugi dio rada obuhvaća istraživanje čiji je cilj bio istražiti mišljenja i pristupe odgojitelja povezane s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi. U tome se dijelu predstavljaju dobiveni rezultati koji su prikupljeni metodom anketiranja te je u istraživanju sudjelovalo 64 odgojitelja. Analizom rezultata istraživanja nastoji se pridonijeti unaprjeđenju teorijskih i praktičnih metodičkih znanja u ranoj i predškolskoj dobi, s posebnim aspektom na razvoj predpisačkih vještina.

1. Jezik i jezične djelatnosti u kontekstu početnoga opismenjavanja u predškolskoj dobi

Jezik je apstraktan sustav čija je glavna svrha međusobno razumijevanje pojedinaca. Taj se sustav sastoji od znakova koji se šalju i primaju osjetilima (Bežen i Reberski, 2014). Usvajanje je jezika izrazito zahtjevan proces jer se radi o nizu različitih spoznajnih i lingvističkih zahtjeva kojima dijete od najranijega djetinjstva mora udovoljiti da bi moglo ovladati prirodnim jezikom te se njime adekvatno koristiti (Erdeljac, 2009). Samu je kronologiju jezika teško opisati te se javljaju različita pitanja o početku, trajanju i završetku jezične povijesti. S razvojem znanosti i dolaskom do različitih spoznaja javlja se drukčiji, suvremeniji pogled na jezik i njegovo podrijetlo. Odgovor na pitanje *Odakle potječe jezik?* još uvijek nije pronađen, a pokušaji njegova pronalaska sežu u daleku prošlost. S vremenom su se razvijala istraživanja kojima se proučavao dječji jezik, odnosno jezično usvajanje. Začetnikom istraživanja dječjega jezika smatra se Charles Darwin koji je nekoliko godina vodio dnevnik o jezičnome razvoju svoga sina. Prve su dnevnike vodili roditelji koji su po zanimanju bili lingvisti i psiholozi te upravo dnevnicima obilježavaju prvo razdoblje istraživanja dječjega jezika. U drugome se razdoblju takav način praćenja dječjega razvoja napušta jer se smatrao nepouzdanim te se primjenjuju nove metode koje podrazumijevaju praćenje velikoga uzorka djece. U trećemu i posljednjemu razdoblju istraživanja dječjega jezika naglasak je na longitudinalnim studijama te stvaranju velikih korpusa (Kuvač i Palmović, 2007). Sva su navedena razdoblja, kao i za njih karakteristične metode istraživanja dječjega jezika pridonijele snažnijemu razumijevanju jezika i njegovih ključnih aspekata i aktivnosti. Sam se jezik ostvaruje jezičnim djelatnostima koje dijelimo na *jezično primanje* i *jezičnu proizvodnju*. *Jezično primanje* podrazumijeva slušanje i čitanje, odnosno razumijevanje govora i razumijevanje pisanoga teksta. *Jezična proizvodnja* uključuje govorenje i pisanje, to jest zvučno te pismovno oblikovanje (Jelaska, 2007).

Jezične se djelatnosti slušanja i govorenja usvajaju spontano te ih nije potrebno na poseban način poučavati (Jelaska, 2007). Slušanje se u kontekstu početnoga opismenjavanja odnosi na slušanje radi primanja poruka i informacija, slušanje radi razumijevanja drugoga, slušanje radi oponašanja izgovora glasova i naglašavanja riječi na pravilan način te radi pravilne intonacije rečenice (Budinski, 2019). Slušanjem ostvarujemo slušno pamćenje koje se sastoji od zvukova koje smo već čuli te koje možemo ponovno doživjeti. Slušno je pamćenje od velike važnosti za uočavanje i usvajanje onih jezičnih aktivnosti čiji je temelj zvuk (Bežen i

Reberski, 2014; prema Budinski, 2019). „Istraživanja u Sloveniji pokazala su da je slušanje jedna od četiriju jezičnih djelatnosti kojoj pripada oko 50 % vremena u prvome razredu osnovne škole.“ (Budinski, 2019, str. 30). Tako učenici u slovenskim osnovnim školama slušaju monološke i dijaloške tekstove te znanje koje na taj način dobivaju primjenjuju pri stvaranju novih tekstova (Pečjak, 2000; prema Budinski, 2019). Aktivno je slušanje jezično-komunikacijska djelatnost od velike važnosti u kontekstu početnoga čitanja i pisanja te uključuje određene poticaje kao što su ohrabrivanje, razjašnjavanje, reflektiranje uvažavanja i vrednovanje (Budinski, 2019).

Kao što djelatnost slušanja omogućuje djetetu stjecanje jezičnoga iskustva, isto čini i djelatnost govorenja unutar kojega dijete sudjeluje u govornome činu u neformalnim ili osmišljenim komunikacijskim situacijama. Cilj je metodičkih postupaka, kojima je dijete izloženo, aktivirati misaone jezične strukture i poticati govornu jezičnu produkciju (Budinski, 2019). Provode se vježbe govorenja koje se sastoje od određenih elemenata kao što su vježbe disanja, vježbe artikulacije, tihoga, glasnoga, sporoga i brzoga govorenja, položaja tijela koje osigurava govorenje bez napora (Trankiem, 2009; prema Budinski, 2019). „Uključivanje učenika u jezične djelatnosti govorenja i slušanja važan je metodički postupak kojim se kreira poticajno okruženje te omogućuje jezična produkcija i istodobno jezična recepcija.“ (Budinski, 2019, str. 31). Odabir jezičnih sadržaja kojima će se oblikovati metodičke situacije govorenja mora biti u skladu s procesom učenja i djetetovim iskustvom. Tako sadržaj govorenja treba obuhvaćati činjenice, pojmove i teme koje su djetetu poznate. Govorenje u funkciji sadržaja poučavanja komunikacijska je djelatnost od koje se polazi tijekom početnoga opismenjavanja te kojoj je potrebno dodijeliti vrijeme u tome procesu (Budinski, 2019).

Dok se s jedne strane jezične djelatnosti slušanja i govorenja usvajaju spontano, za usvajanje vještina čitanja i pisanja potrebno je poučavanje (Jelaska, 2007). „Čitanje je proces tijekom kojega učenik dekodira pisani jezik. To podrazumijeva prepoznavanje slova, povezivanje slova u skupine (riječi), a uključuje percipiranje izoliranih slova i riječi te smislenoga tekstualnog materijala.“ (Budinski, 2019, str. 32). Usvajanje vještine čitanja usko je povezano s upoznavanjem vještine pisanja, odnosno postoji snažna veza između usmenoga i pismenoga izražavanja na materinskome jeziku (Chauveau, 2010; prema Budinski, 2019). „Čitanje i slušanje dva su vida primanja ili recepcije jezika. Čitanje se može opisati kao dekodiranje riječi u tekstu i njihovo povezivanje s jedinicama u mentalnom leksikonu.“ (Erdeljac, 2009, str. 21). Ono zahtijeva percepciju grafičkih znakova, riječi, slova i teksta. Samo je prepoznavanje pisanih znakova čin koji se odvija na individualnoj razini te usvajanje vještine

čitanja počinje formalnom školskom poukom za koju su važne predčitačke vještine. Tijekom razdoblja početnoga čitanja i pisanja sadržaj je poučavanja usmjeren na usvajanje tehnike čitanja kako bi se došlo do razine automatizacije. Metodički se postupci sustavno primjenjuju i usklađuju s kognitivnim i psiholingvističkim razvojem djeteta te s procesima koji se odnose na proizvodnju, razumijevanje i usvajanje jezika, kao i s razinom na kojoj je dijete s obzirom na ovladanost jezikom (Budinski, 2019). „Početno se čitanje prepoznaje i ostvaruje u točnome prijenosu znakova (slova) u glasove, riječi i rečenice, tj. dijete počinje čitati.“ (Budinski, 2019, str. 35). Za njegovo je usvajanje, osim naslijeđenih osobina, važna i dobro opremljena okolina u kojoj ključnu ulogu imaju postupci roditelja, vrtića i škole (Erdeljac, 2014).

Kako je već navedeno, usvajanje vještine čitanja usko je povezano s usvajanjem vještine pisanja. „Pisanje je produktivna jezična djelatnost izražavanja misli pismom.“ (Budinski, 2019, str. 35). „Pismo je stabilan sustav znakova kojima se predstavljaju elementi nekoga jezika – glasovi, slogovi i riječi. Tijekom povijesti razvilo se, a i danas postoji, više vrsta pisama s obzirom na vrstu znakova.“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 20). Samo je pisanje kompleksan psihofiziološki proces jer zahtijeva motivaciju za pisanje kao i koordinaciju kinestezijskih i grafomotoričkih pokreta. Također, zahtijeva i određene jezične predvještine (Budinski, 2019). Da bi se poslala pisana poruka, potrebno je najprije usvojiti jezik (govor i pismo). Radi se o jezičnoj djelatnosti koja „pretpostavlja poznavanje slova određenoga jezika i pisma, pravopisnih znakova, pravopisnih pravila, glasovnoga, gramatičkoga i rječničkoga ustroja određenoga jezika i zakonitosti oblikovanja teksta (Rosandić, 2002, str. 11; prema Budinski, 2019, str. 36). Prema tome, vještina pisanja zahtijeva jezično znanje na trima razinama: značenjskoj, gramatičkoj i uporabnoj (Budinski, 2019). Razvoj se vještine pisanja odvija u okviru procesa opismenjavanja što vodi do razine pismenosti koja pojedincu omogućuje razumijevanje pisanih informacija potrebnih za svakodnevno funkcioniranje.

1.1. Opismenjavanje i pismenost

Opismenjavanje je proces čiji je cilj osposobiti pojedinca za čitanje i pisanje tekstova kako bi se njima znao koristiti, a što mu pomaže u mnogim svakodnevnim situacijama s kojima se susreće. Radi se o kompleksnome procesu koji počinje fazom početnoga opismenjavanja, koje podrazumijeva pripremu za pisanje i čitanje, sustavno čitanje i učvršćivanje slova te razvijanje i uvježbavanje tehnika pisanja i čitanja.

Već se u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja provodi priprema za opismenjavanje. Ona podrazumijeva upoznavanje s funkcijom čitanja, što podrazumijeva

gledanje i čitanje različitih slikovnica, razvoj govora, pretvaranje riječi u glasove, pravilan izgovor glasova i riječi, razvijanje orijentacije (na sebi, na papiru i u prostoru) i grafomotorike. Navedenim se aktivnostima na spontan, nenametljiv i neprimjetan način kod djeteta predškolske dobi potiče i razvoj pismenosti (Kralj, 2022).

Grginič (2007) navodi da je pismenost složen proces koji se definira na više načina. U užem se značenju definira kao sposobnost čitanja i pisanja. U širem značenju govorimo o kompleksnome i povezanome procesu i činu koji se ne odnosi samo na čitanje i pisanje već i na slušanje i govorenje (Cencič, 2000; prema Grginič 2007). Magajna (1994) odlazi korak dalje te navodi još detaljniju definiciju koja uključuje i druge analitičke i stvaralačke sposobnosti kao i znanja na određenome području (Magajna 1994; prema Grginič, 2007).

Shvaćanje se pismenosti kontinuirano mijenja i razvija u skladu s promjenom političkih, društvenih, tehničkih, znanstvenih i drugih okolnosti. Razlikuje se od države do države te uz osnovno shvaćanje koje se odnosi na kompetencije u području čitanja, pisanja, ali i računanja, odnosi se i na znanja stranih jezika, osposobljenost za čitanje s razumijevanjem, vještine komuniciranja, osposobljenost za rješavanje problema uporabom suvremenih informacijskih i komunikacijskih tehnologija, prihvaćanje drugih, spremnost i vještine za timski rad te osposobljenost za trajno učenje. Pismenost je kompleksan proces jer ne govorimo o jednoj dimenziji i jednoj vrsti, već o više njih koje ne moraju u jednakoj mjeri biti razvijene (Vučić, 2016). Pismenost se počinje razvijati već od najranije dobi na spontan način tijekom svakodnevnih aktivnosti. Zato je važno od samoga početka stvoriti poticajno okruženje u kojemu će dijete moći razvijati sve svoje potencijale i u kojemu će moći ostvariti raznolike socijalne interakcije s odraslima i drugom djecom. Kvalitetno prostorno-materijalno okruženje motivira dijete da prati i bilježi ono što se događa u njegovoj blizini. Također, druženje i komunikacija s drugom djecom i odraslima pridonose razvoju rane pismenosti (Žuvela i Guštin, 2010). Možemo zaključiti kako na proces opismenjavanja i razvoja pismenosti utječu brojni faktori i vještine. Jedna je od njih i fonološka svjesnost kao ključna vještina koju je potrebno razvijati da bi proces opismenjavanja bio što kvalitetniji.

1.1.1. Fonološka svjesnost u kontekstu početnoga opismenjavanja

Temelj je razvoja vještine čitanja i pisanja slušna obrada. Slušno primljene informacije prolaze tri razine slušne obrade (Kuvač, 2007; prema Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013). „Prva je razina *slušna percepcija* (osviještenost o prisutnosti zvukova), druga je *slušno razlikovanje* (sposobnost određivanja sličnosti i razlika među zvukovima), a treća *slušno*

prepoznavanje (razumijevanje značenja riječi diferencijacijom zvukova.“ (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013, str. 222). Slušna percepcija, odnosno prva razina slušne obrade odnosi se na osvještavanje i zamjećivanje prisutnosti zvukova. Tijekom slušnoga razlikovanja novoprimitljiva se akustička obilježja uspoređuju s onim obilježjima koja su već pohranjena unutar slušnoga pamćenja (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013). „Slušna je obrada iznimno važna za razvoj fonološke svjesnosti. Naime, potrebno je osvijestiti činjenicu da se iskazi sastoje od riječi, riječi od slogova, a slogovi od fonema, odnosno potrebno je razviti fonološku svjesnost.“ (Kuvač, 2007; prema Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2013, str. 22). „Na usvajanje fonološke svjesnosti bitno utječu kognitivne sposobnosti, kratkoročno verbalno pamćenje i jezično razumijevanje.“ (Budinski, 2019, str. 19). Glasovna osjetljivost kao svoju najvišu razinu ima onu u kojoj postoji sposobnost sintetiziranja i analiziranja glasova koji čine riječ. Tako je fonološka osjetljivost važan pojam kad govorimo o usvajanju vještina čitanja i pisanja jer je upravo glas, kao najmanji dio izgovorene riječi, važan za razlikovanje samoga značenja. Razlikovanje i nizanje samih glasova, koji mogu promijeniti značenje riječi, dobar je temelj za ostvarenje procesa prijenosa glasova u slova. Suvremeno poimanje procesa opismenjavanja uvažava pojmove poput fonemske svjesnosti, primjene abecednoga načela, razumijevanja, tečnosti, motivacije i grafičkoga oblikovanja školskoga slova (Budinski, 2019). Fonološka svjesnost prethodi fonemskoj svjesnosti (Budinski, 2019), koja se definira kao sposobnost uočavanja fonema (glasova) unutar riječi te kao sposobnost podjele riječi na foneme i njihovo povezivanje u riječ (Čudina-Obradović, 2014). „Neki je još definiraju i kao svjesno razmišljanje o apstraktnim reprezentacijama govora; dakle, to je svjesnost, metalingvistička sposobnost koja se postupno razvija tijekom djetinjstva.“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 114). Dijete koje ima razvijenu fonemsku svjesnost sposobno je uočiti i prebrojiti glasove u riječi (npr. mama – m/a/m/a) te pojedinačne glasove koje mu izgovaramo (npr. /m/ /a/ /m/ /a/) povezati u riječ koja ima svoj smisao i značenje. Abecedna se pisma temelje na načelu prema kojemu se svaki fonem (glas) koji čujemo zamjenjuje grafemom, odnosno slovom, pisanim znakom. Prema tome zaključujemo da bez procesa razdvajanja, uočavanja i spajanja glasova u riječ ne možemo započeti s čitanjem i pisanjem. Autorica Čudina-Obradović u knjizi *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja* (2014) navodi primjere igara za razvijanje fonemske svjesnosti. Jedna od navedenih igara je i igra *Glasovna Crna kraljica*. Za tu nam je igru potreban pribor koji ćemo unaprijed pripremiti. Potrebne su nam slike životinja i predmeta koje ćemo nazvati „glasovne slike“. Radi se o 10 slika bića ili predmeta čija imena čine tri glasa (npr. sir, kos, lav), deset slika bića ili predmeta čija imena čine četiri glasa (npr. beba, kosa, paun) te deset slika bića i predmeta čija se imena

sastoje od pet glasova (npr. torta, kotač, jelen). Igra se može igrati u tri inačice. Najlakša je ona sa slikama i govorno, teža inačica podrazumijeva samo govorno, a najteža se inačica odnosi na igranje koje uključuje samo slike predmeta. Igra počinje tako da učitelj/odgojitelj pokaže djeci sliku svakoga predmeta koji pripada prvoj skupini te provjeri mogu li djeca imenovati svaku sliku. Nakon toga daje uputu u kojoj govori da će se igrati slušanja glasova. Potiče djecu da pažljivo slušaju glasove koje čuju u riječima. Nakon uvodnih uputa djeca stanu u red te učitelj/odgojitelj daje sljedeću uputu prema kojoj kad učitelj/odgojitelj pročita riječ, svako dijete treba napraviti onoliko koraka koliko čuje glasova u riječi. Npr. ako se izgovori riječ „puž“, djeca trebaju napraviti tri koraka, a ako tko pogriješi, dogodit će se sudar. Učitelj/odgojitelj pokazuje slike, jednu po jednu te čini stanku između riječi. Moguće je u igru uključiti glazbu s kojom koraci trebaju biti usklađeni. Još je jedan primjer igre za razvijanje fonemske svjesnosti koju navodi Čudina-Obradović (2014) igra *Glasovi-novčići*. Za tu nam je igru potrebna Elkonjinova mreža (slika 1), prethodno opisane glasovne slike, pet sitnih predmeta koji mogu stati u kvadratić (npr. plastični čepovi ili novčići).

○	○	○			
○	○	○			
○	○				
○	○				
○	○				

Slika 1. Elkonjinova mreža (6 X 5)

Igra se, kao i u prethodnome primjeru, može igrati u najlakšoj, težoj i najtežoj inačici. Svako dijete dobiva list papira na kojemu se nalazi pet Elkonjinovih vrpca. Učitelj/odgojitelj pokaže djeci sliku svakoga predmeta iz prve skupine (tri glasa) te provjeri znaju li djeca imenovati što slike prikazuju. Zatim slijedi uputa kojom učitelj/odgojitelj najavljuje igru slušanja glasova te potiče djecu na pažljivo slušanje riječi i glasova koji ih čine. Također objašnjava kako djeca pred sobom imaju vrpce s ucrtanim kvadratićima. Kad učitelj/odgojitelj podigne sliku predmeta te izgovori njegov naziv, djeca pažljivo slušaju izgovorene glasove. Svaki put kad dijete čuje glas, postavi jedan novčić u kućicu. Nakon što se stave novčići, potrebno je kod svojega susjeda pogledati i usporediti ima li on jednak broj novčića u svakome retku. Potrebno je razgovarati i dogovoriti se tko ima točan broj novčića. Čudina-Obradović (2014), kao i u prethodno opisanoj igri, navodi da su moguće varijacije. Moguće je uvesti slike s

pojmovima čiji su nazivi sastavljeni od većega broja glasova. Ovu je igru također moguće igrati i s glasovnim karticama na način da djeca izvuku i do pet sličica, a nakon toga samostalno popunjavaju mrežu novčićima.

Kako bismo od najranije dobi razvijali pismenost te poticali razvoj vještine čitanja i pisanja, kao i svih elemenata koji su za taj razvoj važni (fonološka svjesnost), djeci je potrebno nuditi odgovarajuće aktivnosti i materijale u skladu s njihovom dobi, razvojnim mogućnostima i karakteristikama.

1.2. Faze razvoja početnoga pisanja

Autori Bežen i Reberski (2014) navode da je suvremena psihologija utvrdila da već u drugoj godini života započinju pripreme za pisanje. Tako u razvoju početnoga pisanja razlikujemo dvije osnovne faze: predškolsku i školsku fazu. Predškolska faza traje do polaska u školu. Dijete se tada počinje izražavati šaranjem i crtanjem kojima kasnije dodaje značenja.

Slijede faze razvoja početnoga pisanja.

U fazi šaranja, koja je prva faza početnoga pisanja (od druge do treće godine života), dijete počinje pokazivati zanimanje za pokret ruke, dok se istodobno manje brine za posljedice, odnosno šare koje su nastale tim pokretima olovkom po papiru. Poslije će početi sa zamjećivanjem tragova i posljedica svoje aktivnosti. U toj fazi isključivo uživa u pokretima vlastite ruke. Ti su pokreti bez određenoga cilja, nenamjerni i spontani. Dijete olovku drži grčevito, među prstima, a zglob se ne miče. Crte koje nastaju tim pokretima smjera su gore-dolje, zakrivljene ili polukružnoga oblika (Starc i sur., 2004).

Druga faza je faza oblika koja se javlja u trećoj godini. Krug je prvi geometrijski lik koji dijete počinje crtati (Vezjak, 2009; prema Šimek, 2016). U toj dobi osim kruga dijete crta pravokutnik ili kvadrat, neuobičajene oblike te ukrižene linije. Prvi su krugovi ovalnoga oblika i otvoreni, a kasnije postaju zatvoreni i okrugli. Dijete kasnije uči crtati kvadrat te tako uočava i međusobno povezuje okomite i vodoravne linije (Koštomaj, 2015; prema Šimek, 2016). Nakon kvadrata dijete crta trokut, a u petoj i šestoj godini crta romb koji je najzahtjevniji.

Sljedeća se faza naziva faza skice. Tada dijete spaja dva jednostavna oblika u apstraktni uzorak na način da unutar osnovnoga lika povlači linije. Tako dobiva novi lik koji imenuje (Vezjak, 2009; prema Šimek, 2016).

U posljednjoj fazi, koju nazivamo fazom crtanja (između četvrte i pete godine života), dijete crta ljudski lik koji je prepoznatljiv (Vežjak, 2009; prema Šimek, 2016).

Razvoj početnoga pisanja s obzirom na dob prikazan je i u tablici 1 (Kid Sense Child development, 2013; prema Šimek, 2016).

Tablica 1. Razvoj početnoga pisanja prema dobi (Kid Sense Child development, 2013; prema Šimek, 2016)

DOB	OČEKIVANJE
1 – 2 god.	<ul style="list-style-type: none"> • nasumično šaranje • spontano šaranje u kružnome, vodoravnome i/ili okomitome smjeru • imitiranje navedenih smjerova
2 – 3 god.	<ul style="list-style-type: none"> • imitiranje okomite i vodoravne linije • imitiranje oblika kruga
3 – 4 god.	<ul style="list-style-type: none"> • imitiranje kruga i kvadrata • imitiranje ukrižene linije • imitiranje okomite i vodoravne linije • imitiranje lijeve/desne dijagonale
4 – 5 god.	<ul style="list-style-type: none"> • imitiranje ukrižene linije • imitiranje kvadrata • precrtavanje linije • imitiranje oblika X i trokuta • držanje olovke u poziciji za pisanje (ispravan hvat olovke)
5 – 6 god.	<ul style="list-style-type: none"> • imitiranje oblika X • imitiranje trokuta

Dijete u predškolskoj fazi oponaša pisanje slova i brojaka, stvara svoje izmišljeno pismo te glumi slanje poruka. Navedena je faza bitna za kvalitetno i uspješno učenje čitanja i pisanja u prvome razredu. Tada će učitelj već pri prvim kontaktima s djetetom uočiti do koje je mjere dijete prošlo navedenu fazu u kojoj je moguće da pojedina djeca nauče neka ili sva slova koja upotrebljavaju kao oznaku za glas. Djeca koja u prvome razredu pokazuju viši stupanj poznavanja slova su ona koju su odgojitelji i roditelji tijekom predškolske faze poticali na izražavanje crtanjem što je pridonijelo samostalnomu otkriću slova (Bežen i Reberski, 2014).

Nakon predškolske faze govorimo o školskoj fazi u razvoju početnoga pisanja. Školska faza je faza koja je u prvome razredu osnovne škole najintenzivnija. Ona traje sve dok dijete ne razvije sposobnost stvaranja teksta koje je samostalno. Dijete tada usvaja vještine pisanja sustavom metoda početnoga pisanja i čitanja koje primjenjuje učitelj služeći se početnicom i ostalim nastavnim izvorima i sredstvima te uz podršku roditelja (Bežen i Reberski, 2014).

1.3. Metodika početnoga čitanja i pisanja

Metodika je znanost o poučavanju nastavnoga predmeta. „Generička struktura metodike (Bežen, 2008) opisuje metodiku kao interdisciplinu koja se konstituira od supstratnih znanosti na teorijskoj i prakseološkoj razini, odnosno na prostoru dodira i prožimanja matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti (supstancijalnih disciplina).“ (Kolar Billege, 2020, str. 46). Metodika je kompleksan pojam koji se može pronaći u više područja čovjekova djelovanja. U obrazovnome kontekstu „metodika je, naime, posebna znanstvena disciplina koja nastaje amalgamiranjem spoznaja o optimalnom međudjelovanju sadržaja obrazovanja te vanjskih i unutarnjih uvjeta učenja, kao elemenata kurikulumske sustava“ (Pastuović, 2008, u Bežen, 2008; prema Budinski, 2019, str. 17). Ona kako teorijski, tako i empirijski proučava i na strukturnoj razini razvija obrazovni proces određenoga nastavnog predmeta (Kramar, 2007; prema Lazzarich, 2017). Lazzarich (2017) navodi kako se ne radi o jednodimenzionalnoj disciplini praktične pouke, već o samostalnoj znanstvenoj disciplini čije se istraživačko područje odnosi na odgoj i obrazovanje.

Ključan je pojam metodike metodički čin koji se u praksi ostvaruje kao nastavni sat, nastavni dan, radionica, aktivnost ili neki drugi oblik koji je vremenski i sadržajno određen. Spoznaje iz različitih znanstvenih disciplina sudjeluju u ostvarivanju i oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa. Neke su od njih zajedničke za sve metodike, dok se druge pojavljuju samo u određenoj metodici. Za uspostavljanje i razumijevanje prirode metodike važne su supstratne (supstancijalne) discipline, a to su:

- a) matične znanosti iz kojih uzimamo sadržaj, odnosno ciljeve i zadaće nastavnoga programa/predmeta
- b) temeljne odgojno-obrazovne znanosti koje nam daju spoznaje potrebne za oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa (psihologija odgoja i obrazovanja, sociologija obrazovanja, filozofija odgoja, pedagogija i dr.).

Ovdje se ne radi o pridruživanju dijelova znanja iz različitih znanosti koje je mehaničko, nego o prilagodbi tih znanja s obzirom na potrebe odgojno-obrazovnog procesa (Bežen, Budinski i Kolar Billege, 2018). Također, u obzir uzimamo i spoznaje o kontinuiranom razvoju ljudskih sposobnosti koje su svrstane u razvojne stupnjeve i razdoblja. Tako se svakomu stupnju odgojno-obrazovnog sustava dodaje odgovarajući stupanj/disciplina metodike određenoga odgojnog područja ili nastavnoga predmeta koji se uči na tome stupnju. Psihološke spoznaje uvjetuju strukturiranje metodike po obrazovnim područjima. Tako govorimo i o metodici predškolskoga odgoja koja se odnosi na razdoblje od treće do šeste/sedme godine života. Ona se primjenjuje u predškolskim ustanovama u odgoju djece predškolske dobi. U tome je slučaju hrvatski jezik programiran kao odgojno područje, a ne predmet. Jeziku se tako pristupa kao sredstvu potrebnom za početnu komunikaciju kao i za razvoj izražavanja, govora i mišljenja (Bežen, 2008). Suvremeni metodičari zastupaju metodički pristup početnomu čitanju i pisanju na način da uvažavaju psihofizičke mogućnosti, stečena znanja i iskustva djece. U predškolskoj se dobi, prije početka formalnoga poučavanja čitanja i pisanja koje započinje u osnovnoj školi, razvijaju predpisačke vještine. Djeca tada izmišljenim znakovima, oblicima, crtama i šarama spontano šalju poruke. Postaju svjesna da čitanje i pisanje imaju određeni smisao u svakodnevnom životu. Također se javlja grafička te fonološka svjesnost, svjesnost veze između glasa i slova i čitanje s dekodiranjem (Grginič, 2007; prema Budinski, 2019). Početno čitanje i pisanje podrazumijeva znanstvene sadržaje matičnih znanosti koji su provjereni. Takvi se sadržaji u odgojno-obrazovni proces uključuju na temelju odnosa koji su opisani u metodičkome stupu koji ukazuje na odnos sadržaja matičnih i odgojno-obrazovnih znanosti (Bežen, 2008; prema Budinski, 2019). Tako je u sustavu predškolskoga obrazovanja udio matičnih znanosti najmanji, a raste u skladu s dobi i mogućnostima djeteta. Možemo zaključiti kako metodika početnoga čitanja i pisanja uzima znanstveno provjeren sadržaj iz jedne ili više matičnih znanosti za poučavanje, a važnu ulogu u strukturi metodičkoga čina imaju temeljne odgojno-obrazovne znanosti, posebno u ranijim fazama obrazovanja.

1.4. Standardizacija pisma za poučavanje pisanja

Početno poučavanje pisanja ima važnu ulogu u poučavanju jezika. Vizualno uporište koje nam je potrebno za poučavanje pisanja i čitanja obuhvaćaju dva oblika pisma – formalno i rukopisno pismo. Namjena je formalnoga pisma početno učenje čitanja i pisanja, dok je namjena rukopisnoga pisma stvaranje vlastitoga rukopisa (Bežen i Reberski, 2014).

Grafemski je sustav hrvatskoga jezika prvi put standardiziran 2013. godine kad su u *Hrvatski pravopis* uvrštena standardna školska slova, što je rezultat prvoga znanstvenoistraživačkoga projekta *Jezično-likovni standardi u početnom čitanju i pisanju na hrvatskom jeziku*.¹

Radi se o projektu koji je pokrenut i proveden od 2006. do 2014. godine na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Školska slova služe u svrhu opismenjavanja u svim osnovnim školama na području Republike Hrvatske te su autori početnica i izdavači dužni upravo ta slova uvrstiti u svoje udžbenike. Tako su od školske godine 2014./2015. svi udžbenici usklađeni s *Hrvatskim pravopisom* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje koji je propisao školska slova na sljedeći način:



Slika 2. Školsko formalno uspravno pismo (Preuzeto iz *Hrvatski pravopis*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013)

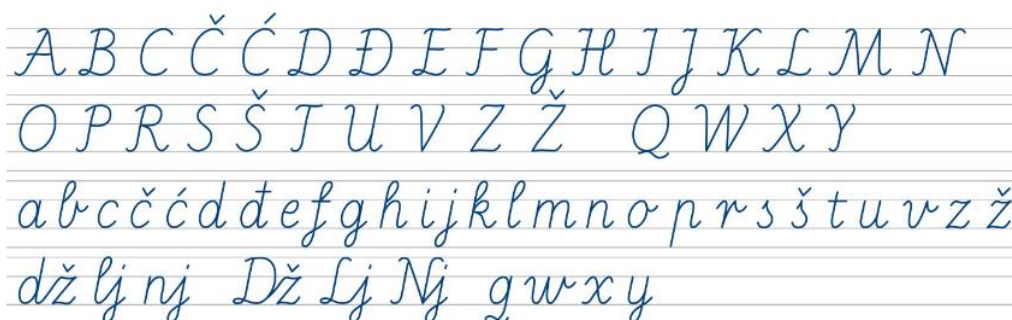
Školsko formalno uspravno pismo (slika 2) osnovno je pismo namijenjeno početnomu učenju čitanja i pisanja. Oblici ovih slova pojednostavljeni su, bez ukrasnih elemenata te su osnovni slovni oblici za sva druga pisma. Školsko se formalno uspravno pismo sastoji od velikih (majuskula) i malih slova (minuskula) (Budinski, 2019).

¹ „Voditelj je projekta prof. dr. Ante Bežen, redoviti profesor metodike hrvatskoga jezika na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Školska formalna i rukopisna pisma za početno čitanje i pisanje oblikovao je istraživač na projektu dr. sc. Siniša Reberski, izv. prof., s Akademije likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu na temelju rezultata istraživanja početnica u Republici Hrvatskoj i u nekim europskim zemljama i spoznaja tipografije, u čemu je sudjelovao i prof. dr. Vladimir Kuharić s Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživači na projektu bili su i dr. sc. Jadranka Nemeth-Jajić, doc., s Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu, dr. sc. Vesna Grahovac-Pražić, doc., sa Sveučilišta u Zadru (Odsjek za nastavnički studij u Gospiću), mr. sc. Nada Lagumdžija s Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Osijeku te znanstvena novakinja Martina Kolar Billege s Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.“ (Hrvatski pravopis, 2013, <http://pravopis.hr/slova/>).



Slika 3. Školsko formalno koso pismo (Preuzeto iz *Hrvatski pravopis*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013)

Školsko formalno koso pismo (slika 3) ukošena je inačica uspravnoga pisma te je prijelaz između formalnoga i rukopisnoga pisma. Iako se slova ne vežu, stvara se dojam međusobne veze (Budinski, 2019).



Slika 4. Školsko rukopisno koso pismo (Preuzeto iz *Hrvatski pravopis*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013)

Školsko rukopisno koso pismo (slika 4) osnovno je pismo koje se rabi za poučavanje pisanja tijekom druge faze učenja koja se nastavlja nakon učenja formalnoga pisma. Slova se povezuju što uvelike pridonosi brzini i tečnosti pisanja. Oblik se slova prilagodio pisanju te je osnova za razvoj individualnoga rukopisa (Budinski, 2019).



Slika 5. Školsko rukopisno uspravno pismo (Preuzeto iz *Hrvatski pravopis*, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013)

Školsko rukopisno uspravno pismo (slika 5) ne razlikuje se u odnosu na školsko rukopisno koso pismo, osim kuta pod kojim se slova pišu.

Pisma koja su se prethodno rabila nisu bila jasno definirana, što je dovelo do toga da su ih autori početnica birali i interpretirali bez temeljne analize. Novije doba donosi nova školska pisma u različitim državama, što je posljedica novih spoznaja na području razvoja djeteta, tipografije i psiholingvistike. Takva se pisma temelje na suvremenijemu pristupu koji se prilagođava okolini, znanstvenim spoznajama i uvjetima uz istodobno uvažavanje nacionalne tradicije. Iako se pristupi u različitim državama razlikuju, svi teže tomu da pismo bude jednostavno, bez suvišnih i grafomotorički zahtjevnih elemenata.

Također je važno naglasiti da je od najveće važnosti educirati i poučiti one koji daju prvu informaciju, vode, ispravljaju, usmjeravaju i provjeravaju (Bežen i Reberski, 2014). Tako je u sklopu stručnoga usavršavanja pokrenuta edukacija učitelja o pisanju standardnoga školskog pisma (Budinski, 2019). Autori Bežen i Reberski (2014) naglašavaju kako je potrebno razumjeti da pismo samo po sebi nije dovoljno te da je uz njega potrebno razviti metode, pomagala (radni listovi, slovarica, vježbenica i sl.) i upute.

2. Opismenjavanje u predškolskoj dobi

Opismenjavanje u predškolskoj dobi rana je faza obrazovnoga puta djeteta koja je kompleksna te ima svoje faze i zakonitosti. Njezin je cilj osposobiti dijete za čitanje i pisanje, što mu je potrebno za mnoge buduće svakodnevne situacije s kojima će se susresti (Kralj, 2022). Iako većina djece u prvome razredu osnovne škole počinje s usvajanjem vještina čitanja i pisanja, mnogi od njih za to iskazuju interes već u predškolskoj dobi. Kako bismo već tada počeli poticati razvoj predčitačkih i predpisačkih vještina, važno je osigurati poticajno okruženje u kojemu će dijete boraviti. Sve je više podataka o utjecaju okolinskih čimbenika na razvoj čitanja i pisanja. Čudina-Obradović (2008) navodi kako se već od rođenja s djetetom treba aktivno baviti te da su prve tri godine djetetova života od izrazite važnosti jer se upravo tada događaju najintenzivnije promjene u djetetovu mozgu. Potrebno je da dijete dobiva dovoljno poticaja iz okoline kako bi se održale i učvrstile veze između živčanih stanica kojima je potrebno da budu aktivne. Najvažniji dio poticajne okoline u kojoj dijete boravi jesu upravo ljudi koji dijete grle, vole, pjevaju mu, pričaju i čitaju priče.

Kad govorimo o poticajnoj okolini koja konkretno potiče čitanje i pisanje, govorimo o okolini koja pridonosi kvalitetnomu razvoju predčitačkih i predpisačkih vještina. Takvo okruženje osiguravaju roditelji i odgojitelji koji djetetu pružaju primjer odašiljanja i korištenja pisanih poruka, uživanja u čitanju priča i ostalih tekstova, organiziraju ozračje prigodno za kvalitetno čitanje i pisanje te svakodnevno čitaju s djetetom i djetetu. Oni uključuju dijete, prema njegovim potrebama i interesima, u aktivnosti odašiljanja i primanja obavijesti te mu omogućuju sve kompleksniji uvid u smisao pisanoga teksta. Tako organiziraju aktivnosti kojima će dijete osvijestiti strukturu govorenoga i pisanoga jezika (Čudina-Obradović, 2008). Žuvela i Guštin (2010) navode da se djetetova svijest o vrijednosti i funkciji pisanja i pismenosti jača onda kad svoje misli vide jasno na papiru. Od najranije dobi nastojimo prepoznati, podržati te njegovati prirodan interes djece za razne oblike pisane komunikacije. Djeca predškolske dobi spontano svoje misli, iskustva i ideje prenose na papir na način da se koriste simboličkim oblicima što je podloga za razvoj pismenosti. Takve aktivnosti djeca potaknuta intrinzičnom motivacijom često samostalno iniciraju i organiziraju.

2.1. Pristup razvoju predpisačkih vještina u vrtiću

Prema Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) potrebno je poticati i osnaživati razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Jedna je od

tih kompetencija *komunikacija na materinskome jeziku* te ona podrazumijeva osposobljavanje djeteta za pravilno izražavanje i bilježenje vlastitih osjećaja, misli, iskustava i doživljaja različitim, njemu smislenim aktivnostima. Kako bi se navedena kompetencija razvila, potrebno je unutar vrtića ostvariti odgojno-obrazovni proces čija je karakteristika kreiranje poticajnoga jezičnog okružja, kao i poticanje djece na raznovrsne socijalne interakcije s odraslima i drugom djecom (MZOS, 2014).

Već u vrtiću potičemo djecu na bilježenje vlastitih misli i ideja na različite načine te radimo na razumijevanju korisnosti i važnosti pisanja (MZOS, 2014). Autorice Žuvela i Guštin (2010) navode kako se u vrtiću ne provodi proces „opismenjavanja“, a posebno ne na bilo koji način koji bi uključivao prisilu. Uloga je vrtića prepoznati i poduprijeti interes djeteta za različite oblike pisane komunikacije koji se javlja spontano i prirodno već od najranije dobi. Svakodnevno se u vrtićkoj praksi može uočiti kako djeca spontano nastoje izraziti svoje misli i ideje pisanim putem koristeći se raznovrsnim oblicima simboličke reprezentacije što predstavlja osnovu za razvoja pismenosti. Djeca takve aktivnosti potaknuta intrinzičnom motivacijom organiziraju i provode samostalno. Kako bi poticali dijete na aktivnost pisanja, važno je osigurati kvalitetno prostorno-materijalno okružje. Takvo je okružje prvenstveno ugodno te motivira dijete da sudjeluje u raznim aktivnostima koje potiču razvoj predpisačkih vještina. Također, iste autorice (2010) navode kako je potrebno u vrtićkome okružju isticati slova kako bi ih dijete moglo uočavati.

Kako je već navedeno, djeca rane i predškolske dobi imaju stalnu potrebu na različite načine bilježiti svoje misli i ideje. Radi toga je potrebno u većemu broju centara nuditi raznovrsne materijale kojima će se dijete koristiti u već navedenom bilježenju misli i rezultata (Žuvela i Guštin, 2010). Kad govorimo o centru početnoga čitanja i pisanja, Špehar (2002) navodi kako taj prostor mora sadržavati sljedeće materijale: raznovrstan pribor (flomasteri, bojice, olovke, papiri), knjižnicu (prostor opremljen pomno odabranim knjigama: slikovnicama, enciklopedijama, basnama i bajkama koje su postavljene na način da su djeci lako dostupne te s jastucima i udobnim namještajem), stol namijenjen izrađivanju knjiga (spajalice, papiri, bojice, prazne knjige u različitim veličinama), prostor za slušanje u kojemu se mogu pronaći kasetofon, kasete s pričama i pjesmama za djecu i sl. (Špehar 2002; prema Gazec 2021). Možemo zaključiti kako je djeci potrebno ponuditi raznovrstan materijal čime uvažavamo kriterij različitosti (Žuvela i Guštin, 2010).

Promatrajući dječju igru, možemo uočiti kako se često javljaju igre pisanja, odnosno možemo vidjeti kako djeca prepisuju i/ili precrtavaju slova koja se nalaze na predlošcima čak i prije nego što ih mogu prepoznati. Najčešće takve aktivnosti uočavamo u simboličkim igrama, a posebno onda kad dolazi do interakcije sa starijom djecom koja su kompetentnija u području rane pismenosti. Interakcija s drugom djecom i odraslima bitno utječe na razvoj rane pismenosti. Tako je prema autoricama Žuveli i Guštin (2010) potrebno iskoristiti odgojno-obrazovni potencijal socijalnih interakcija djece te smanjiti izravne intervencije od strane odgojitelja u aktivnostima koja uključuju slova. Na taj se način djeca međusobno poučavaju i (samo)korigiraju te se tako osjećaju kompetentnima.

Također, interakcija s odraslim osobama pridonosi razvoju rane pismenosti. Promatrajući ponašanja odraslih osoba u svome okružju, dijete primjećuje da se pisanjem određene poruke prenosi značenje te dijete počinje pokazivati interes da samostalno, bez pomoći odrasle osobe, proizvede pisani trag koji predstavlja njegovu vlastitu poruku. Dijete će u većini slučajeva najprije napisati vlastito ime. Već se u toj aktivnosti javljaju osnove razumijevanja abecednoga načela i glasovne analize, što će se kasnije proširiti na ostala slova i riječi (Čudina-Obradović, 2008). Tijekom boravka u vrtiću djetetu je u razvoju rane pismenosti potrebna odgovarajuća potpora odgojitelja kako bi se omogućio transfer na „zonu sljedećega razvoja“ (Žuvela i Guštin, 2010). Čudina-Obradović (2008) naglašava kako je važno da se dijete nalazi u okolini u kojoj odrasli pišu, čitaju te se pismeno obraćaju drugima. Potrebno ga je uključiti u njemu razumljive i zanimljive aktivnosti pisanja s jasnim ciljem. Takve aktivnosti potiču da se kod djeteta javi želja za vlastitim, najprije jednostavnim pa sve složenijim pisanim izražavanjem.

2.2. Grafomotorika kao podloga za usvajanje vještine pisanja

Kako bi u svome prirodnom okružju čovjek mogao funkcionirati, nužno je usvojiti i razviti različita motorička znanja. Kineziologija motorička znanja dijeli s obzirom na preciznost i vrstu miškulature. Tako govorimo o makromotoričkim znanjima (gruba motorika) koja u svojem izvođenju uključuju velike grupe mišića, a karakteriziraju ih široki pokreti poput hodanja, trčanja, skakanja i sl. S druge strane govorimo i o finim motoričkim znanjima (fina motorika) koja uključuju sitne i periferne mišićne skupine. Za fina motorička znanja karakteristični su mali pokreti koji su zaslužni za razne aktivnosti poput šivanja, pisanja ili sviranja (Bavčević i sur., 2019). Fina motorika uključuje pokrete ruku i šake, a preduvjet je za razvoj grafomotorike (Ambrosi-Randić i Glivarec, 2016).

Grafomotorika, odnosno motorička aktivnost pisanja (Budinski i Kolar Billege, 2011) odnosi se na sposobnost oblikovanja slova kao i drugih pisanih znakova (Žerdin, 2011; prema Skok, 2022). U djetetovim crtežima, šaranju, orijentaciji na teksturnim podlogama prepoznajemo početnu grafomotoriku već od najranije dobi. U prvim napisanim riječima, što je najčešće vlastito ime, uočavamo prvi oblik svjesnosti povezivanja glasa i slova. Tijekom samoga pisanja važno je uskladiti držanje tijela kao i položaj ruke i pisaljke, koju shvaćamo kao produžetak podlaktice, s položajem papira koji nam je podloga za pisanje (Reberski, 2005; prema Budinski i Kolar Billege, 2011). Od samoga je početka važno obratiti pozornost na držanje tijela tijekom pisanja. Stolac na kojemu se sjedi potrebno je primaknuti do stola tako da omogućuje udobno sjedenje. Stol treba biti postavljen na način da na njega pada svjetlost, ali da svjetlost ne svijetli u oči. Važno je da sjena ne pada na površinu lista. Glava se drži uspravno, a leđa su naslonjena na naslon stolca. Bokovi su okrenuti prema naprijed, a bedra naslonjena na sjedalo stolca, dok su koljena svijena pod pravim kutom. U ruci kojom pišemo opušteno držimo olovku između prstiju, dok rukom kojom ne pišemo držimo list papira tako da se ne miče. List leži na stolu na način da ga gledamo ravno, bez naginjanja desno ili lijevo (Ropič i sur., 2003).

„Što više djeca pišu, što više imaju potrebu za izražavanjem i što više imaju prilika za opažanje odraslih kad se služe pismom u različitim prilikama, to će brže prihvatiti pisanje kao prirodni oblik svoga izražavanja.“ (Čudina-Obradović, 2000, str. 104). No, Čudina-Obradović (2000) naglašava kako je potrebno uočiti razliku između pisanja kao grafomotoričke aktivnosti i pisanja kao stvaranja.

Grafomotoričku aktivnost pisanja čine sastavnice nižega reda: zadržavanje slike slova kao predstavnika glasa u svijesti, prizivanje slike onda kad nam je potrebna te planiranje i izvođenje pokreta koji nam je potreban za pisanje slova (Berninger i sur., 1997; prema Čudina-Obradović, 2000). Također, u grafičku aktivnost pisanja ubrajamo sljedeće vještine: pamćenje oblika slova i veze između slova i glasa, prizivanje slike slova i povezanost slova i glasa iz dugoročnoga pamćenja, dosjećanje, planiranje i izvođenja pokreta potrebnoga za pisanje slova. Možemo primijetiti kako se radi o aktivnosti koja zahtijeva velik broj podvještina, što često dovodi do grafomotoričkih teškoća (Čudina-Obradović, 2000). Tako razlikujemo pet metoda stjecanja grafomotoričkih vještina koje se mogu primijeniti i u radu s djecom s grafomotoričkim teškoćama (Berninger i sur., 1997; prema Čudina-Obradović, 2000):

1. *motoričko oponašanje* (djeca imitiraju pokrete učitelja koji pokazuje kako se piše slovo)
2. *vizualno uporište* (slova su označena brojevima i strelicama čija je uloga označiti smjer pisanja)
3. *dosjećanje* (nakon što pogleda slovo, dijete ga prekrije i reproducira s obzirom na sjećanje)
4. *vizualno uporište + dosjećanje* (kombinacija vizualnoga uporišta i dosjećanja)
5. *kopiranje* (kopiranje slova bez vizualnoga uporišta kao i bez motoričkoga oponašanja).

Pokazalo se da je metoda *vizualno uporište + dosjećanje* imala najviše učinka. Upravo je ta metoda najbolje povezala pamćenje oblika i smjera pokreta te prizivanje upamćenoga oblika iz dugoročnoga pamćenje, što su ujedno i glavne sastavnice grafomotoričke vještine (Berninger i sur., 1997; prema Čudina-Obradović, 2000).

Da bismo kod djeteta razvijali grafomotoriku, potrebno mu je ponuditi odgovarajuće aktivnosti. Tako djetetu možemo ponuditi praktične aktivnosti za razvoj fine motorike i grafomotorike. Autorica Erjavec (2021) navodi velik broj takvih aktivnosti. Neke od njih jesu: igre gradnje lego-kockicama, baratanje kvačicama, razvrstavanje predmeta pincetom, izrezivanje jednostavnih oblika i traka, vezanje vezica, oblikovanje različitih materijala (glina, plastelin, tijesto), šivanje, bacanje, dodavanje, hvatanje balona ili lopte, prelijevanje vode, slaganje odjeće, crtanje oblika nogom, crtanje oblika nedominantnom rukom, vezenje, nizanje, trganje i gužvanje papira...

I autorica Skok (2022) navodi aktivnosti kojima dijete razvija finu motoriku i grafomotoriku, a odnose se na zadatke povezane sa svakodnevnim životom. Radi se o sljedećim aktivnostima: samostalno odijevanje i svlačenje (zakopčavanje i otkopčavanje gumba i patentnoga zatvarača, vezanje i odvezivanje vezica), samostalno služenje priborom za jelo, upotreba četkice za zube (nanošenje paste za zube na četkicu, pranje zuba), vješanje rublja na stalak za sušenje ili uža, rezanje i guljenje povrća i voća, obavljanje kućanskih poslova (brisanje prašine, metenje...), odvrtnje i zavrtnje čepova na bocama...

Osim prethodno navedenih aktivnosti, za razvoj grafomotorike važne su i grafomotoričke predvježbe.

2.1.1. Grafomotoričke predvježbe

Tijekom pregleda starijih priručnika i početnica primjećujemo postojanje grafomotoričkih predvježbi koje su se zadržale sve do danas. Izvode se pisanjem elemenata od kojih su sastavljena slova, a njihova je svrha usmjeravati pažnju na oblik slova (Budinski, 2019). Grafomotoričke se predvježbe odnose na svladavanje istovrsnih oblika koji se ponavljaju. Na taj način dolazi do razvoja urednosti te se uvježbava brzo, ritmično i povezano pisanje. Također, usvaja se i osjećaj za prostorni ritam (Bežen i Reberski, 2014).

Kod grafomotoričkih se predvježbi često ne prepoznaje smisao i atraktivnost kao kod pisanja slova, no one imaju golemu važnost i ne bi ih se trebalo preskakati. Također je bitno napomenuti da one ne smiju trajati predugo jer tako postaju zamorne te opterećuju dijete (Bežen i Reberski, 2014). Kuharić (2005) naglašava kako je kod grafomotoričkih predvježbi potrebno izbjegavati ikakav oblik prisile. Smatra da je dječji crtež ono što bi trebalo biti u prvome planu kad govorimo o načinima poučavanja pisanja prije nego što dijete uđe u sustav obveznoga primarnog obrazovanja (Kuharić, 2005; prema Budinski i Kolar Billege, 2011).

„Osnovne grafomotoričke vježbe možemo podijeliti na vježbe oponašanja elemenata slova, vježbe oponašanja slova, vježbe ponavljanja i ritmičke vježbe.“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 80).

Autori Bežen i Reberski (2014) u knjizi *Početno pisanje na hrvatskome jeziku: priručnik uz Hrvatski pravopis* navode i objašnjavaju vrste grafomotoričkih predvježbi. Tako navode kako su vježbe oponašanja elemenata slova početak pisanja velikih slova. Tim vježbama usmjeravamo pozornost na oblik slova. Usmjereni smo isključivo na uvježbavanje tipičnih gradbenih elemenata jer bi vježbanje svih elemenata moglo dovesti do zamora i odbojnosti prema vježbama. Također, to ne bi dovelo do značajnijega rezultata. Preporučuje se metoda s istočkanim crtama slova kao i njihovim postupnim nestajanjem.

Pozornost na čitljivost i ujednačenost slovnih oblika usmjeravaju vježbe oponašanja slovnih elemenata i cijelih slova. Ovdje su, kako navode autori Bežen i Reberski (2014), od velike koristi uspravne pomoćne linije. One pomažu za pravilno izvođenja vježbe, no u određenome ih je trenutku potrebno ukloniti kako bi se izbjeglo stvaranje ovisnosti o njima.

Vježbe ponavljanja i ritmičke vježbe, prema prethodno navedenim autorima (2014), važne su za pisanje malih slova. Vježbe ponavljanja provode se onda kad pažnju želimo usmjeriti na imitiranje osnovnih oblika kao i u slučaju velikih slova, ali na način da aktivnost neprestano

ponavljamo, stoga je to u procesu pisanja malih formalnih slova osnovna grafomotorička vježba. Kad govorimo o pisanju malih rukopisnih slova, veću pozornost usmjeravamo na ritmičke vježbe. One su ključne za usvajanje kvalitetne grafomotoričke vještine. Ritmičko je kretanje ruke važno za postizanje urednoga rukopisa i ujednačenoga slovnog ritma.

2.2. Ples pisanja kao podloga za usvajanje vještine pisanja

Osim grafomotoričkih predvježbi, na razvoj grafomotorike pozitivno utječe metoda koju nazivamo ples pisanja. „Ples pisanja je program vježbanja koordinacije i grafomotorike koji se primjenjuje kao metoda početnog učenja pisanja kroz igru, pokret, crtež, ritam i glazbu.“ (Delač, 2012, str. 30). Sama glazba kod čovjeka izaziva duboke emocije (Kalkavage, 2006; prema Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013) te ona izaziva emocionalne i fiziološke reakcije (Breitenfeld i Vrbanić, 2011; prema Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013). Također, ona potiče i razvoj motivacije što je ključno u fazi usvajanja vještina čitanja i pisanja. Dokazano je da je uključivanje glazbenih aktivnosti poticajno u kontekstu razvoja ranih vještina pismenosti te da se tako povećava i fonološka svijest (Bežen, Jurkić Sviben i Budinski, 2013). Prema Oussoren (2007) aktivnosti koje uključuju glazbu, pa tako i aktivnost plesa pisanja, pridonosi mnogim aspektima djetetova razvoja, a posebno usvajanju vještine pisanja. Tom se aktivnošću razvijaju pokreti šaka koji postaju graciozni i formirani. Djeca plesom pisanja vježbaju orijentaciju na listu papira te ih se potiče i na to da se odvaže i prijeđu granicu papira. Pokreti koje čine jesu različite snage i brzine čime dolazi do razvoja osjećaja za odnose među različitim oblicima slova.

Ples pisanja nastoji djecu poučiti pisanju na način da polazi od njihovih emocija i prirodnih pokreta unutar njihova vlastita ritma. Pokreti koji su stvoreni na temelju vlastitih emocija za djecu su od primarne važnosti. Važno je da su stvoreni uz dovoljno samopouzdanja jer će jedino tako biti dobrog oblika i graciozni (Oussoren, 2008; prema Kovačić i Škegro, 2015). Potrebno je da dijete najprije čuje, doživi i tijelom u pokretu usvoji određene linije, a tek nakon toga i slova (Kovačić i Škegro, 2015). Oussoren (2008) navodi primjer pisanja slova „o“. Metodom plesa pisanja dijete potičemo da osjeti, čuje i doživi to slovo prije nego što počne s pisanjem. Ti se pokreti najprije izvode cijelim tijelom u vlastitome prostoru i u zraku. Nakon toga se usmjeravamo na škrabanje, „pisano crtanje“, pisanje po ploči, na papiru ili nekoj drugoj podlozi kada slovo „o“ postaje manje.

Da bi dijete počelo s aktivnošću pisanja, najprije treba uspostaviti ravnotežu cijeloga tijela, a nakon toga potrebno je tijelom uspostaviti vezu sa slovima. Upravo je zato važno djetetu

omogućiti da piše na način koji uključuje cijelo tijelo, što omogućuje upravo ples pisanja (Oussoren, 2007). Radi se o metodi koja je usmjerena na dijete i njegove emocije koje se izražavaju pokretima, bez potrebe da se dođe do značajnih postignuća ili savršene izvedbe. Upravo je zato ples pisanja idealan za rad u vrtiću s djecom rane i predškolske dobi. Tada se rabe jednostavni stihovi i melodije pjesama uz prateće opise pokreta u prostoru, u čemu će se odgojitelji lako snaći. U početku uz glazbu možemo izvoditi osnovne pokrete (uspravno ili pognuto hodanje, okretanje zglobova i ruku i sl.) na način da pratimo svaki pokret vlastitim glasovima, riječima i zvukovima. Ako se koje dijete ne želi pridružiti, ono može gledati, kretati se po želji, ležati na podu ili pričati o onome što se radi. U većini će se slučajeva dijete na svoj vlastiti način pridružiti aktivnosti. Nema nikakve prisile, što je i namjera plesa pisanja. Upravo će se pokretima koje čini cijelim tijelom dijete pripremiti za škrabanje ili pokrete pisanja na papiru ili nekoj drugoj podlozi. Riječ škrabanje karakteristična je riječ za ples pisanja, a odnosi se na pokrete na podlozi za pisanje vijuganjem, šaranjem, kruženjem, istraživanjem i eksperimentiranjem. Naglasak je na škrabanju koje uključuje obje ruke, što je djeci rane i predškolske dobi prirodno te stimulira obje polovice mozga. Pokreti po podlozi mogu biti veliki ili mali, brzi ili spori. Mogu se izvoditi jačim ili slabijim pritiskom te mogu biti okrugli ili ravni, kao i u različitim bojama. Kad se djeca naviknu na ples pisanja i škrabanje, ta će se aktivnost svakodnevno ponavljati i djeci postati dostupna. Tako je moguće organizirati kutak za ples pisanja i škrabanje u kojemu bi se mogle naći potrebne podloge i materijali za pisanje te tematske igre (Oussoren, 2008).

Od mogućih podloga za pisanje autorica Oussoren (2008) navodi sljedeće podloge: ploče, stolić za ples pisanja (kvadratni ili okrugli stol premazan bojom za školske ploče), ploča na rasklapanje, papir (različitih vrsta i veličina), samoljepljiva papirnata vrpca i ostali ljepljivi materijal, plastični stolnjak većih dimenzija.

Ista autorica (2008) navodi sljedeće materijale za pisanje: kratke stare pastele, kreda, deblji kratki flomaster, spužve, olovke, kratki kistovi, gumene rukavice, vata, pjena za brijanje ili kupanje, papirnate maske za oči.

Također se navode i materijali za tematske igre (Oussoren, 2008), a to su:

- a) za pokrete u vlastitome prostoru: gimnastičke vrpce, vrpce od tkanina, papira ili novina, konfeti, stiropor, marame
- b) za aktivnosti na podu: čunjevi, obruči, kutije, vrpce i užad, tragovi označeni kredom na podu, komadići tkanine i papira.

Za provođenje plesa pisanja u vrtiću uloga je odgojitelja pružiti priliku za izvođenje što većega broja različitih pokreta, što podrazumijeva omogućivanje dovoljne količine prostora i materijala koji su potrebni za nesmetano eksperimentiranje i istraživanje. Također, odgojitelj čita priče, demonstrira pokrete uz prigodne glasove ili zvukove, bez glazbe i u sjedećemu položaju. Nakon toga se pokreti ponavljaju u stojećemu položaju. Djeca će se poželjeti pridružiti te će njihovi pokreti nastati spontano i prirodno. Autorica Oussoren (2008) navodi da se odgojitelj svakako treba uključiti onda kad s kretanja u vlastitome prostoru prelazimo na škrabanje te da je potrebno obratiti pozornost na ravnotežu između škrabanja i običnoga crtanja.

3. Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u državama izvan Republike Hrvatske

Kao što smo usmjereni na početno opismenjavanje djece predškolske dobi u našoj državi, tako bismo pozornost trebali obratiti na pristupe početnomu opismenjavanju djece u drugim državama. Upoznavanje s različitim pristupima i metodama koje primjenjuju druge države pridonosi razvoju kvalitetnoga i učinkovitoga pristupa u vlastitome obrazovnom sustavu. Jednako tako, istražujući pristupe drugih država, doznajemo kako se one nose s izazovima koji se odnose na određene teme, a u ovome slučaju na početno opismenjavanje djece. Iako smo usmjereni na svoju praksu, korisno je obratiti pozornost na primjere dobre prakse koji dolaze iz drugih država što može biti inspiracija za daljnja istraživanja i unaprjeđenje vlastitoga pristupa. Konačno, istraživanje metodičkoga pristupa početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi dovodi do međunarodne suradnje i razmjene iskustava.

3.1. Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Sloveniji

Slovenski se sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja vodi *Kurikulumom za vrtce*, nacionalnim dokumentom usvojenim 1999. godine. Implementacija se toga dokumenta odvijala unutar određenoga razdoblja u trajanju od nekoliko pedagoških godina. *Kurikulum za vrtce* (1999) sadržava ciljeve, načela ostvarivanje ciljeva, poglavlja „Dijete u vrtiću“ i područja djelatnosti u vrtiću. Ciljevi se odnose na fleksibilniji i otvoreniji kurikulum, veću autonomiju i profesionalnu odgovornost svih stručnih radnika i vrtića, veću važnost evaluacije te bolje informiranje. „Dijete u vrtiću“, kao posebno poglavlje, ističe učenje stjecanjem iskustva i aktivnim činjenjem, fleksibilnost unutar prostorne i vremenske organizacije te demokratizaciju kurikula (Šuško i Nardelli, 2021). U posljednjemu se dijelu kurikula navodi pet područja djelatnosti među kojima je i *jezik*. Tamo se također opisuju ciljevi i primjeri aktivnosti za djecu u dobi od prve do treće te od treće do šeste godine kao i uloga odraslih u opisanim aktivnostima (Šuško i Nardelli, 2021).

Kao što je već navedeno, *jezik* je jedno od pet područja djelatnosti *Kurikuluma za vrtce* (1999). U tome se dijelu navodi kako je upravo predškolsko razdoblje najvažnije kad govorimo o razvoju govora te podrazumijeva suradnju i komunikaciju s odraslima i vršnjacima, upoznavanje domaće i svjetske književnosti, ali i upoznavanje pisanoga jezika. Naglašava se kako je od treće godine potrebno razvijati predčitačke i predpisačke vještine. U tome su, prema *Kurikulumu za vrtce* (1999), važni elementi poput slušanja svakodnevnoga govora u djetetovu okružju, pripovijedanja i slušanja priča, opisivanja, dramatizacije,

interakcije s vršnjacima unutar igre, rime i sl. Sve te aktivnosti pridonose razvoju jezičnih djelatnosti pa tako i razvoju djelatnosti pisanja. U kontekstu djelatnosti jezika navodi se deset globalnih ciljeva, a jedan od njih se odnosi na poznavanje simbola pisanoga jezika. Također se u nastavku dokumenta navodi kako je cilj da dijete razvija predčitačke i predpisačke vještine za što je potrebno osmisliti prigodne aktivnosti (Kurikulum za vrtce, 1999).

Kao što je prethodno navedeno, *Kurikulum za vrtce* (1999) navodi dvije skupine aktivnosti za svaku djelatnost. Jedna se skupina aktivnosti odnosi na djecu od prve do treće, a druga od treće do šeste godine. Primjeri se aktivnosti od prve do treće godine života odnose na stalno izlaganje djeteta jeziku uključujući u njegovu svakodnevicu razgovor, priče, pjesmice, glasovne igre... Također se naglašava kako je potrebno, ovisno o interesu djeteta, izlaganje različitim knjigama i drugim pisanim izvorima kako bi se dijete upoznalo sa simbolima pisanoga jezika (Kurikulum za vrtce, 1999).

I kod predloženih aktivnosti za djecu od treće do šeste godine navodi se važnost izlaganja svakodnevnoj komunikaciji, pričama i pjesmicama, no sada se djecu potiče da ih sami stvaraju, a onda i pokušaju zapisati. U ovome se razdoblju, prema *Kurikulumu za vrtce* (1999), dijete upoznaje s pisanim jezikom i njegovom ulogom. Aktivnošću spoznaje kako se izgovorene riječi, rečenice i priče mogu zabilježiti pisanim putem i ponovno pročitati. Tako se djecu potiče da upoznaju različite simbole kojima će na papiru ili nekoj drugoj podlozi zapisati svoje ideje i misli. Prema navedenom dokumentu uloga je odgojitelja ponuditi djeci različite materijale koji će im pomoći da upoznaju i razvijaju jezične djelatnosti, pa tako i djelatnost pisanja (Kurikulum za vrtce, 1999).

Možemo zaključiti kako se u slovenskome sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja djecu potiče na razvoj predčitačkih i predpisačkih vještina, što se nastavlja kasnije u osnovnoj školi. Tada se početno čitanje i pisanje na slovenskome jeziku uči tijekom razdoblja od dviju školskih godina (Bežen i Budinski, 2013; prema Lazzarich, 2017).

3.2. *Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Švedskoj*

Švedski kurikulum pod nazivom *Curriculum for the Preschool Lpfö 18*. (Kurikulum za predškolu, 2019) u svojim postavkama ujedinjuje odgoj i obrazovanje djece od prve do pete godine života. Prvi je kurikulum za predškolu izdan 1998. godine nakon čega je započeo proces implementacije. Novi su zahtjevi 2010. godine doveli do revidiranoga kurikula (Brodin, Renbald, 2013; prema Šuško i Nardelli, 2021) koji je kasnije, 2019. godine, modificiran. Dio je Zakona o obrazovanju te pod nadzorom Nacionalne agencije za obrazovanje (Miljak, 2007;

prema Šuško i Nardelli, 2021). Švedski se kurikulum sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio *Temeljne vrijednosti i zadatak predškole* iznosi vrijednosti i zadaće koje su u skladu sa Zakonom o obrazovanju (Skolverket, 2011; prema Šuško i Nardelli, 2021) te općim švedskim društvenim vrijednostima (Miljak, 2007; prema Šuško i Nardelli, 2021). Drugi dio, što je vidljivo iz naslova (*Ciljevi i smjernice*), donosi ciljeve i smjernice u kontekstu određenih područja. U tome se dijelu govori o odgovornosti odgojitelja u ostvarivanju ciljeva i zadataka kao i o obvezama radnoga tima koji čini grupa odgojitelja (Engdahl, 2004; prema Šuško i Nardelli, 2021). U kurikulum je 2010. godine dodan dio koji govori o praćenju, evaluaciji i razvoju, kao i dio koji govori o odgovornosti ravnatelja. Također, 2019. godine dodaje se dio koji se odnosi na odgovornost odgojitelja u procesu učenja (Šuško i Nardelli, 2021).

U poglavlju švedskoga kurikula koje se odnosi na razvoj i učenje, govori se o određenim područjima učenja među kojima se spominje razvoj jezičnih sposobnosti (Šuško i Nardelli, 2021). Usvajanje jezika i pismenosti te razvoj identiteta u švedskome su sustavu viđeni kao povezani procesi i često ih se naglašava kad se govori o odgoju i obrazovanju. Švedski kurikulum za predškolu posebno naglašava koliko je važno podržavati i poticati razvoj dječjega jezika i pismenosti kako u usmenome, tako i u pismenome obliku jer se smatra kako su te sposobnosti neizostavne kad govorimo o asimilaciji znanja i sudjelovanju u demokratskome društvu (Nasiopoulou i sur., 2022). Velika se pozornost pridaje stvaranju okružja poticajnoga za razvoj jezika i pismenosti (Sheridan i Gjems, 2017; prema Nasiopoulou i sur., 2022).

Visokokvalitetno i poticajno okružje podrazumijeva djelovanje odgojitelja koji ima potrebna znanja i sposobnosti. Takav odgojitelj kako u spontanim, tako i u planiranim aktivnostima usmjerava pozornost i polazi od dječjega iskustva, interesa i zainteresiranosti za nove spoznaje (Sheridan i sur., 2011; prema Nasiopoulou i sur., 2022). Također, takav odgojitelj posjeduje profesionalne kompetencije koje mu omogućuju uključivanje različitih alata za komunikaciju u aktivnosti čitanja i pisanja, slušanja nečijega čitanja naglas, raspravi o tekstu i istraživanju jezika i simbola kako bi se poticao i podržao jezični razvoj (Nasiopoulou i sur., 2022).

Prema djeci, znanju i učenju odgojitelj treba imati profesionalan i kompetentan pristup jer izravno utječe na uvjete stvorene za učenje i razvoj (Siraj i sur., 2019; prema Nasiopoulou i sur., 2022).

Cilj je švedskoga sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja razvijati svijest o jeziku i poticati uporabu kako govornoga, tako i pisanoga jezika. Naglasak je na okružju koje

prema švedskome kurikulumu za predškolu treba biti dizajnirano na način da je dijete okruženo i uključeno u aktivnosti koje uključuju govorni i pisani jezik, pričanje priča, simbole i slike što potiče djetetov jezični razvoj. Ovdje važnu ulogu imaju odgojitelji koji u svakoj situaciji potiču razvoj djece i usvajanje vještina (Hansen i Broekhuizen, 2020; prema Nasiopoulou i sur., 2022).

Vještine se čitanja i pisanja ne usvajaju na formalan način kao u osnovnoj školi, već u skladu s interesima djece potiče se razumijevanje simbola i osnovnih pisanih oblika u okviru igre, aktivnosti i istraživanja djeteta. Djeci se nude razne aktivnosti (crtanje, bojenje, igre pijeskom, igre slovima i sl.) čiji je cilj pripremiti ih na usvajanje vještine pisanja koje slijedi u nastavku njihova obrazovanja. U švedskome se sustavu odgoja i obrazovanja od početka djeci približavaju jezične djelatnosti čitanja i pisanja zbog nekoliko razloga. Smatra se kako dijete koje je naučilo čitati i pisati ima priliku rano započeti čitati knjige, čime razvija čitateljske vještine te rano počinje i s pisanjem tekstova, bilježenjem i dijeljenjem svojih misli pisanim putem (Scarborough i Dobrich, 1994; prema Axelsson i sur., 2019). Također se smatra kako dijete koje je već od najranije dobi upoznato s abecedom, posjeduje veći fond riječi, sposobno je napisati vlastito ime kao i druge riječi, pokazuje interes za pisanje i čitanje prije nego što krene u školu. Smatra se kako usvojenost vještina čitanja i pisanja prije polaska u školu može spriječiti moguće probleme tijekom školskoga obrazovanja te smanjiti potrebu za posebnom obrazovnom podrškom koja se pruža od strane učitelja, defektologa ili drugih djelatnika u školi (Axelsson i sur., 2019).

3.3. Metodički pristup početnomu opismenjavanju djece predškolske dobi u Sjedinjenim Američkim Državama

Prema autorici Dhuey (2011) tijekom proteklih 70 godina, svih je 50 država Sjedinjenih Američkih Država uključilo dječje vrtiće u svoj javni osnovnoškolski sustav. Vrtići provode programe temeljene na teorijama Frobela, Deweya i Piageta. Drugim riječima, svoje programe temelje na igri kao osnovi odgojno-obrazovnoga procesa, socijalnim interakcijama djeteta s vršnjacima i odraslima u svojoj okolini te na poticanju djeteta na rješavanje problema i podršci odgojitelja (Dhuey, 2011).

Predškolskim se programom razvijaju različite vještine, pa tako i vještine pisanja. Autori Treiman i Kessler (2003) navode kako djeca poznaju slova prije nego što započnu sa službenim učenjem čitanja i pisanja. Već se u vrtićima Sjedinjenih Američkih Država djeca upoznaju s vještinom pisanja aktivnostima crtanja, modeliranja, manipulacije olovkom i

sličnim predmetima te vježbama fine motorike. Također se provode aktivnosti povezane s učenjem slova, kao što je pjevanje pjesmica koje uključuju učenje abecede te se nude materijali koji su namijenjeni učenju slova poput slovarica. Djeca se u američkim vrtićima upoznaju s nazivima i izgledom slova što ih priprema za službeno poučavanje pisanja i čitanja u prvome razredu osnovne škole. Vjeruje se kako je već od predškolske dobi važno poticati dijete na upoznavanje slova jer je to temelj učenja čitanja i pisanja (Treiman, Kessler, 2003).

4. Metodologija istraživanja

4.1. Cilj istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja bio istražiti poučavaju li odgojitelji u vrtiću pisanje slova te istražiti njihova mišljenja i pristupe povezane s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi.

4.2. Problemi istraživanja i hipoteze

Prema prethodno navedenome cilju istraživanja, postavljeni su problemi istraživanja. U nastavku je navedeno osam problema iz kojih proizlazi osam hipoteza. Problemi se odnose na pitanje poučavanja pisanja slova u vrtiću te na mišljenja i pristupe odgojitelja povezane s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi.

Problem 1: Ispitati mišljenje odgojitelja treba li poučavanje pisanja slova biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama.

Hipoteza 1: Odgojitelji misle da poučavanje slova ne treba biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama.

Problem 2: Ispitati mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati velika tiskana slova.

Hipoteza 2: Odgojitelji misle da djeca prije polaska u školu ne trebaju znati pisati velika tiskana slova.

Problem 3: Ispitati mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati mala tiskana slova.

Hipoteza 3: Odgojitelji misle da djeca prije polaska u školu ne trebaju znati pisati mala tiskana slova.

Problem 4: Ispitati uključuju li odgojitelji poučavanje slova u svoj rad s djecom.

Hipoteza 4: Odgojitelji ne uključuju poučavanje slova u svoj rad s djecom.

Problem 5: Ispitati koliko se često odgojitelji u svome radu s djecom koriste grafomotoričkim predvježbama.

Hipoteza 5: Odgojitelji se svakodnevno u svome radu s djecom koriste grafomotoričkim predvježbama.

Problem 6: Ispitati koliko često odgojitelji u svome radu s djecom provode aktivnost plesa pisanja.

Hipoteza 6: Odgojitelji svakodnevno u svome radu provode aktivnosti plesa pisanja.

Problem 7: Ispitati jesu li odgojitelji upoznati sa standardnim slovopisom (*Hrvatski pravopis*, 2013).

Hipoteza 7: Odgojitelji su upoznati sa standardnim slovopisom (*Hrvatski pravopis*, 2013).

Problem 8: Ispitati mišljenje odgojitelja o tome jesu li dovoljno educirani u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi.

Hipoteza 8: Odgojitelji misle da nisu dovoljno educirani u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi.

4.3. Uzorak ispitanika u istraživanju

Sudionici ovoga istraživanja bili su odgojitelji u dječjim vrtićima ($N = 64$) koji su ispunili anketni upitnik distribuiran internetom u *online* formatu. Sudjelovale su 63 odgojiteljice (98.4 %) i 1 odgojitelj (1.6 %), što ukazuje na i dalje prisutnu feminizaciju odgojiteljske struke. Istraživanje je provedeno tijekom lipnja i srpnja 2023. godine.

4.4. Metoda prikupljanja podataka i mjerni instrument

Za potrebe istraživanja izrađen je anketni upitnik distribuiran internetom u *online* formatu. U istraživanju su sudjelovali odgojitelji u dječjim vrtićima ($N = 64$) koji su popunjavali anketni upitnik te je sudjelovanje bilo anonimno. Anketni se upitnik (prilog 1) sastojao od dvaju dijelova. Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja te je uključivao pitanja koja su se odnosila na spol, dob, radno iskustvo i stupanj obrazovanja (od 1. do 4. pitanja). Drugi se dio anketnoga upitnika odnosio na mišljenja i pristupe odgojitelja u vezi s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi u vrtiću. Sastoji se od binarnoga tipa pitanja (5., 8., 12. i 11. pitanje) i od pitanja čiji su ponuđeni odgovori skale Likertovog tipa (6., 7., 9. i 10. pitanje). Upitnik se sastojao od ukupno 12 pitanja te su sva pitanja zatvorenoga tipa.

4.5. Rezultati istraživanja

Podatci prikupljeni za potrebe ovoga istraživanja analizirani su u statističkome programu IBM SPSS Statistics for Windows, verzija 20.0. te su obrađeni metodom deskriptivne statistike.

Kao što je navedeno, sudionici ovoga istraživanja bili su odgojitelji u dječjim vrtićima ($N = 64$) koji su ispunili anketni upitnik u *online* formatu. Prvi se dio odnosio na sociodemografska obilježja što je u nastavku prikazano u tablici 2.

Tablica 2. Sociodemografska obilježja odgojitelja

VARIJABLA	RAZINA VARIJABLE	FREKVENCIJA	POSTOTAK
Spol	muško	1	1.6 %
	žensko	63	98.4 %
Dob	18 – 25	19	29.7 %
	26 – 35	18	28.1 %
	36 – 45	17	26.6 %
	46 – 55	5	7.8 %
	56 i više godina	5	7.8 %
Radno iskustvo	0 – 5 godina	32	50 %
	6 – 10 godina	9	14.1 %
	11 – 15 godina	5	7.8 %
	16 – 20 godina	8	12.5 %
	21 i više godina	10	15.6 %
Stupanj obrazovanja	srednja stručna sprema	3	4.7 %
	preddiplomski studij	44	68.8 %
	diplomski studij	17	26.6 %
	poslijediplomski studij	0	0 %

Iz podataka prikazanih u tablici 2 vidljivo je da se uzorak odgojitelja sastoji pretežno od odgojiteljica (98.4 %) te ih je najviše u dobi od 18 do 25 godina (29.7 %). Većina odgojitelja navodi kako ima od 0 do 5 godina radnoga staža (50 %) te je najveći udio završio preddiplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (68.8 %).

Drugi se dio anketnoga upitnika odnosio na mišljenja i pristupe odgojitelja u vezi s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi u vrtiću. U nastavku su prikazani deskriptivni podatci mjerene varijable koji se nalaze u tablici 3.

Tablica 3. Deskriptivni podatci pojedinih tvrdnji na skali

Čestice	<i>N</i>	Teorijski raspon	Dobiveni raspon	<i>M</i>	<i>SD</i>	Indeks simetričnosti	Indeks spljoštenosti	K-S test
1. Slažete li se s tvrdnjom da bi poučavanje pisanja slova trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama?	64	1 – 2	1 – 2	/	/	/	/	/
2. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati velika tiskana slova?	64	1 – 5	1 – 5	2.77	1.15	–0.102	–0.86	.206**
3. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati mala tiskana slova?	64	1 – 5	1 – 4	1.39	0.809	2.13	3.705	.451**
4. Uključujete li poučavanje pisanja slova u svoj rad s djecom?	64	1 – 2	1 – 2	/	/	/	/	/
5. Koliko se često u radu s djecom koristite grafomotoričkim predvježbama?	64	1 – 5	1 – 5	3.89	0.819	–0.51	–0.02	.288**
6. Koliko često u radu s djecom provodite aktivnost plesa pisanja?	64	1 – 5	1 – 5	2.75	0.992	–0.18	–0.625	.224**
7. Jeste li upoznati sa standardnim slovopisom (<i>Hrvatski pravopis</i> , 2013)?	64	1 – 2	1 – 2	/	/	/	/	/

8. Smatrate li se dovoljno educiranima u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi?	64	1 – 2	1 – 2	/	/	/	/	/
--	----	-------	-------	---	---	---	---	---

Legenda:

N – broj ispitanika u uzorku

M – aritmetička sredina

SD – standardna devijacija

$K-S$ – Kolmogorov-Smirnovljev test

** – značajno uz 1 % rizika

Normalnost distribucije odgovora na postavljena pitanja provjerena je s pomoću deskriptivne analize indikatora simetričnosti (*skewness*) i spljoštenosti (*kurtosis*) te rezultata Kolmogorov-Smirnovljeva testa. Iako rezultati K-S testa upućuju na to da distribucije dobivenih rezultata ne odgovaraju normalnoj distribuciji, prema Klineu (2015) navedeni se podaci nalaze u rasponu od -3 do $+3$ za simetričnost te -10 do $+10$ za indikator spljoštenosti, što ukazuje na normalnost distribucije mjerenih varijabli. Stoga, u daljnjim je obradama prikladno korištenje parametrijske analize podataka, a kao mjere centralne tendencije i varijabiliteta izračunane su aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Kako bi se istražilo poučavaju li odgojitelji u vrtiću pisanje slova te ispitala njihova mišljenja i pristupi u vezi s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi, deskriptivno su analizirani odgovori sudionika na pojedinim tvrdnjama upitnika. Mišljenja odgojitelja analizirana su na temelju broja i postotka odabranih odgovora, odnosno slaganja i neslaganja za svaku pojedinu tvrdnju primijenjenoga upitnika.

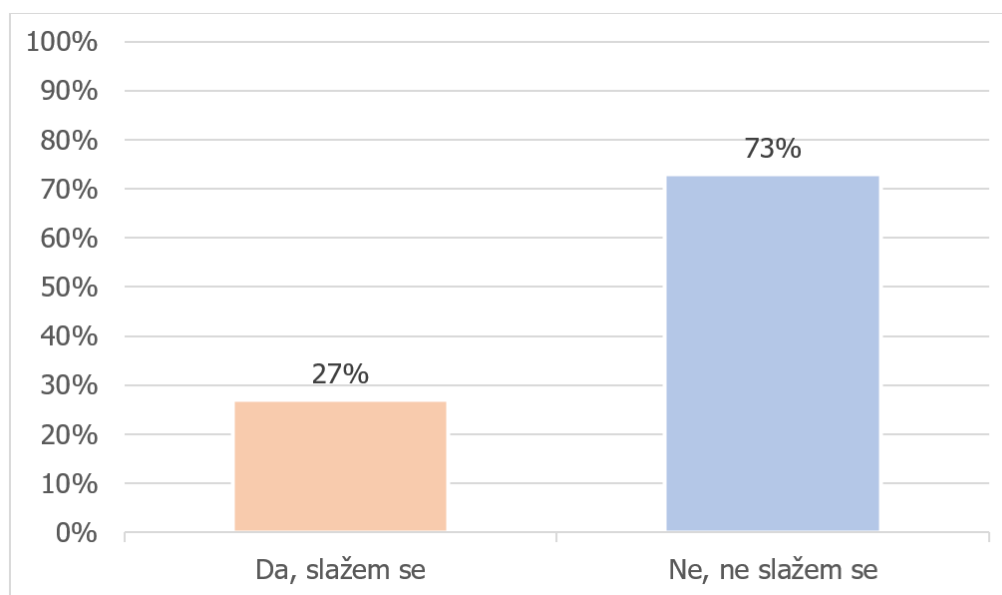
U nastavku slijedi analiza odgovora na tvrdnjama skale, prikaz frekvencija i postotaka odabranih odgovora sudionika za svaku tvrdnju (tablica 4 – tablica 11) te grafički prikaz postotka odgovora za pojedinu tvrdnju (slika 6 – slika 13).

Prvim se pitanjem (drugoga dijela anketnoga upitnika) željelo ispitati mišljenje odgojitelja o tome treba li poučavanje pisanja slova biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama.

Tablica 4. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o poučavanju pisanja slova

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
1. Slažete li se s tvrdnjom da bi poučavanje pisanja slova trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama?	Ne	46	73
	Da	17	27

Analiza odgovora sudionika na prvo pitanje upitnika, prema podacima sadržanima u tablici 4, pokazuje kako većina odgojitelja u uzorku, konkretno njih 46 (73 %), smatra da poučavanje pisanja slova ne bi trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama, dok se nešto manje od trećine sudionika složilo s istom tvrdnjom ($N = 17$; 27 %). Udio sudionika koji se slaže odnosno ne slaže s navedenom tvrdnjom prikazan je grafički na slici 6.



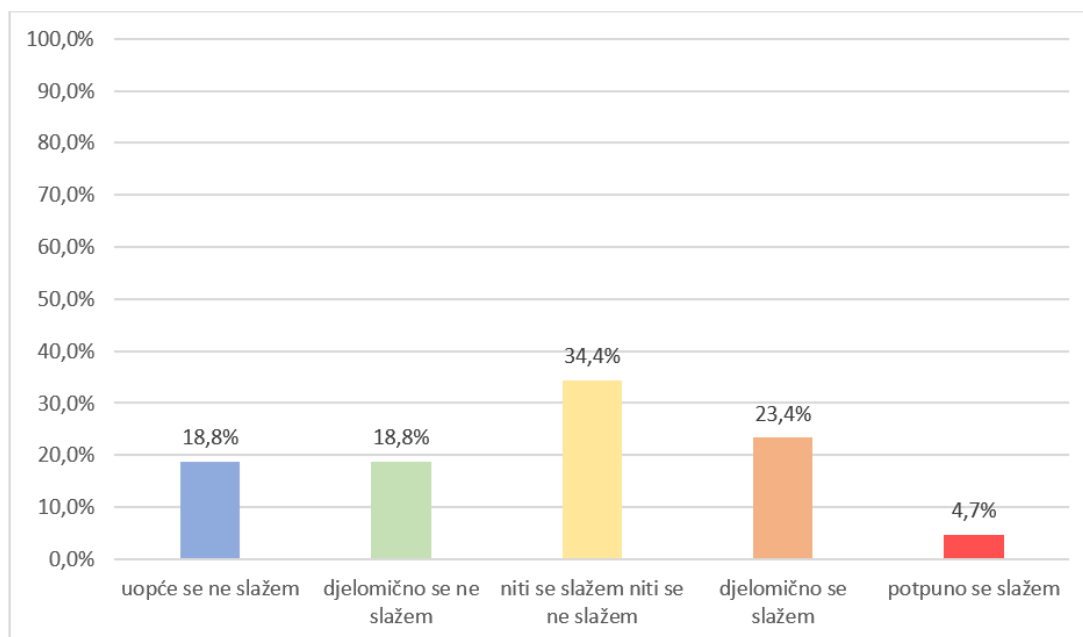
Slika 6. Postotak slaganja sudionika s tvrdnjom da bi poučavanje pisanja slova trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama

Drugim se pitanjem željelo ispitati mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati velika tiskana slova.

Tablica 5. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o pisanju velikih tiskanih slova prije polaska u školu

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
	uopće se ne slažem	12	18.8
2. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati velika tiskana slova?	djelomično se ne slažem	12	18.8
	ni se slažem niti se ne slažem	22	34.4
	djelomično se slažem	15	23.4
	potpuno se slažem	3	4.7

Podatci u tablici 5 ukazuju na to kako se 12 sudionika (18.8 %) ne slaže s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati velika tiskana slova, a jednak se postotak sudionika djelomično ne slaže s istim ($N = 12$; 18.8 %). S druge strane, 15 sudionika (23.4 %) djelomično se slaže s tvrdnjom, dok se njih troje (4.7 %) s njom u potpunosti slaže. 34.4 % sudionika ($N = 22$) iskazuje neutralno mišljenje. Iako približno jednak broj odgojitelja ima neutralno mišljenje o potrebi poznavanja pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u školu, u uzorku ipak prevladava mišljenje da poznavanje pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u školu nije potrebno, o čemu govore podatci da se najveći dio odgojitelja djelomično ili uopće ne slaže s ovom tvrdnjom. Radi preglednosti prethodno opisanih odgovora sudionika u istraživanju podatci su grafički prikazani na slici 7.



Slika 7. Postotak slaganja sudionika s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati velika tiskana slova

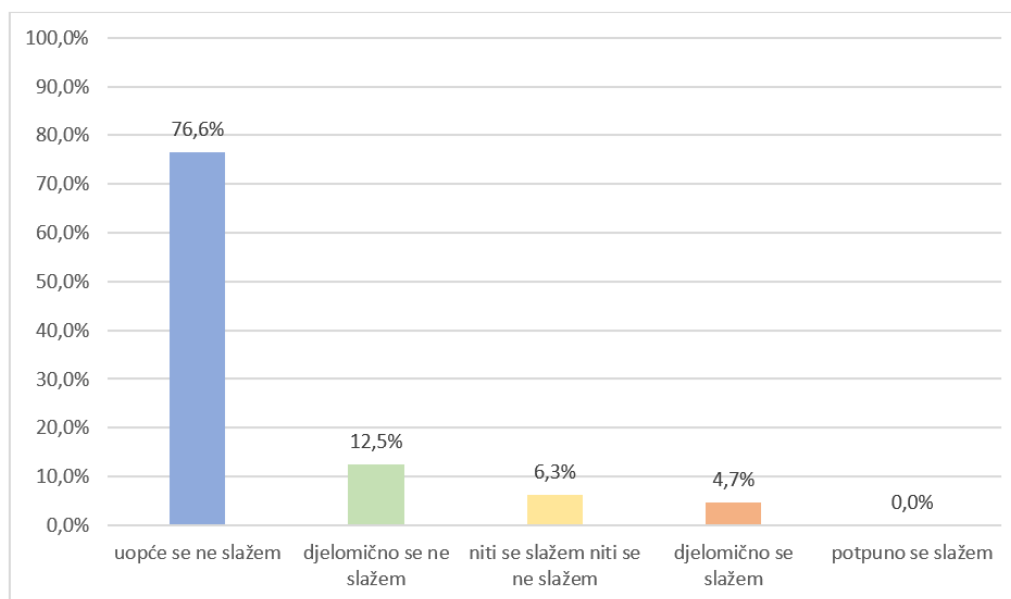
Treće je pitanje postavljeno kako bi se ispitalo mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati mala tiskana slova.

Tablica 6. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o pisanju malih slova prije polaska u školu

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
3. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati mala tiskana slova?	uopće se ne slažem	49	76.6
	djelomično se ne slažem	8	12.5
	niti se slažem niti se ne slažem	4	6.3
	djelomično se slažem	3	4.7
	potpuno se slažem	0	0

Kao i u prethodnoj analizi, najveći postotak sudionika ne slaže se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati mala tiskana slova. Od toga se 49 sudionika (76.6 %) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, a osmero njih (12.5 %) s njom se djelomično ne slaže. 4.7 % sudionika djelomično se slaže s time da bi djeca trebala znati pisati mala tiskana slova u

toj dobi ($N = 3$), dok se 6.3 % njih niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom ($N = 4$). Postotci odgovora za ovu tvrdnju grafički su prikazani na slici 8 u nastavku.



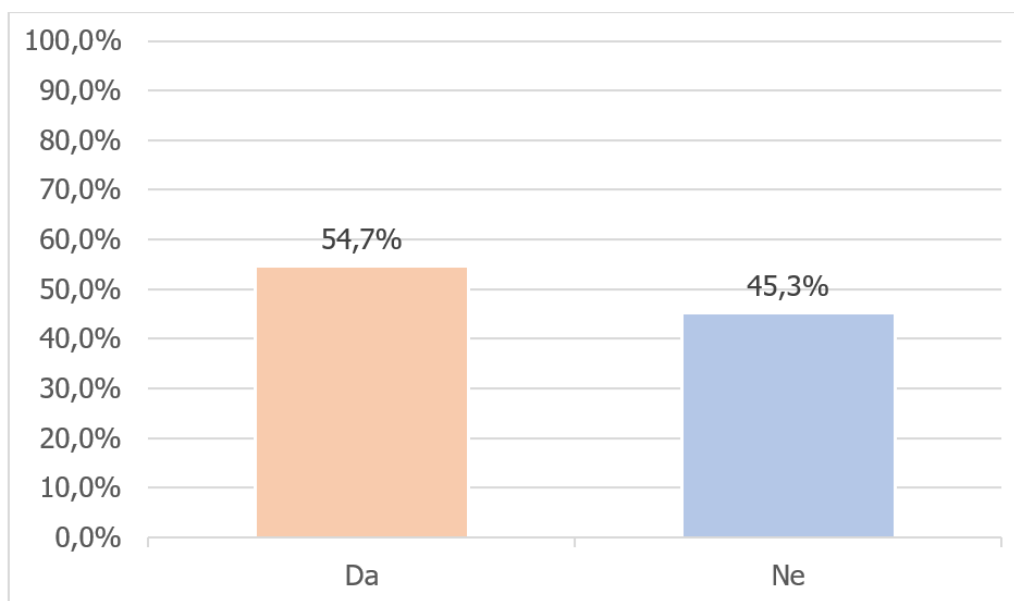
Slika 8. Postotak slaganja sudionika s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati mala tiskana slova

Četvrtim se pitanjem željelo ispitati uključuju li odgojitelji poučavanje slova u svoj rad s djecom.

Tablica 7. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju uključivanja poučavanja pisanja slova u vlastiti rad s djecom

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
4. Uključujete li poučavanje pisanja slova u svoj rad s djecom?	Ne	29	45.3
	Da	35	54.7

Na temelju daljnje analize odgovora sudionika može se zaključiti kako većina odgojitelja, odnosno 54.7 % njih ($N = 35$), uključuje aktivnosti poučavanja pisanja slova u svoj rad s djecom. 45.3 % sudionika ($N = 29$) tvrdi kako u svome radu ne poučava djecu pisanju slova. Postotci odgovora na četvrtu tvrdnju upitnika vidljivi su na slici 9.



Slika 9. Postotak odgovora sudionika na tvrdnju o uključivanju poučavanja pisanja slova u vlastiti rad s djecom

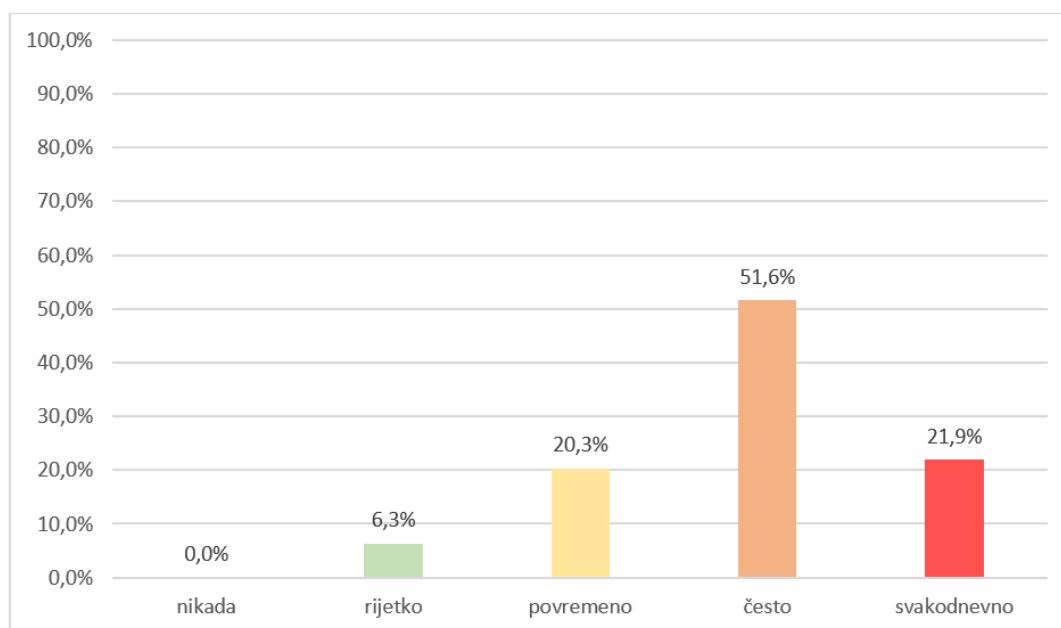
Peto je pitanje bilo postavljeno kako bi se ispitalo koliko se često odgojitelji u svome radu s djecom koriste grafomotoričkim predvježbama.

Tablica 8. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o korištenju grafomotoričkih predvježbi

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
5. Koliko često u radu s djecom koristite grafomotoričke predvježbe?	Nikada	0	0
	Rijetko	4	6.3
	Povremeno	13	20.3
	Često	33	51.6
	Svakodnevno	14	21.9

Kao što je vidljivo u tablici 8, nalazi istraživanja pokazuju kako se više od polovine odgojitelja u uzorku (51.6 %; $N = 33$) često u svome radu koristi grafomotoričkim predvježbama, dok 21.9 % ($N = 14$) iste vježbe primjenjuje svakodnevno. Sličan postotak sudionika vježbama se koristi tek povremeno (20.3 %; $N = 13$), a manji postotak njima se koristi tek rijetko (6.3 %; $N = 4$). Niti jedan sudionik ovoga istraživanja nije izjavio da se nikada ne koristi spomenutim predvježbama u svome radu. Postotak odgovora sudionika s

obzirom na učestalost primjene grafomotoričkih predvježbi u radu s djecom radi jasnijega predočavanja prikazan je na slici 10.



Slika 10. Postotak odgovora sudionika s obzirom na učestalost primjene grafomotoričkih predvježbi u radu s djecom

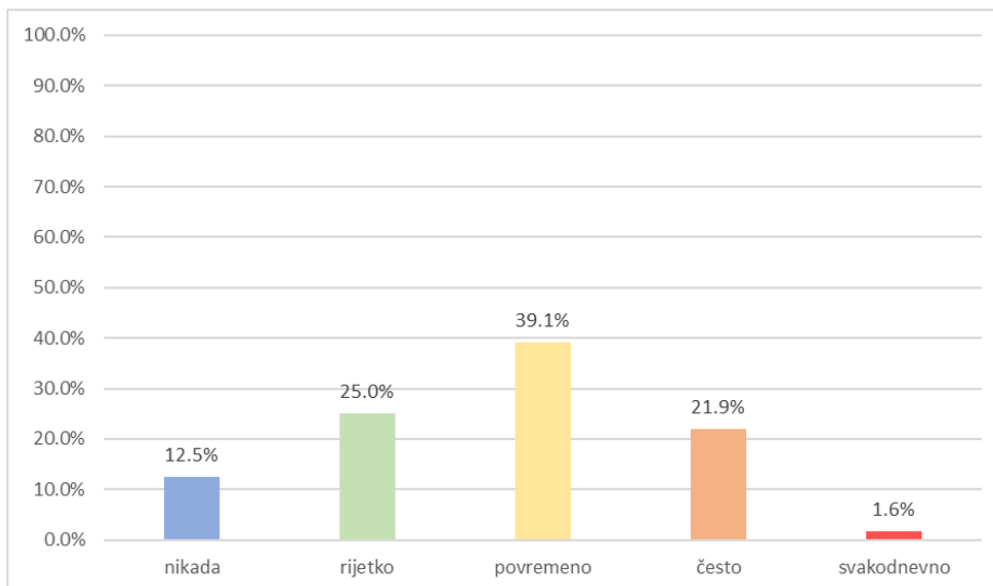
Šestim se pitanjem željelo ispitati koliko često odgojitelji u svome radu s djecom provode aktivnost plesa pisanja.

Tablica 9. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o provođenju aktivnosti plesa pisanja

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
6. Koliko često u radu s djecom provodite aktivnost Ples pisanja?	nikada	8	12.5
	rijetko	16	25.0
	povremeno	25	39.1
	često	14	21.9
	svakodnevno	1	1.6

Po pitanju aktivnosti plesa pisanja, kao što je vidljivo iz podataka u tablici, 9, 25 % sudionika navodi kako aktivnost provodi rijetko ($N = 16$), dok ju približan postotak sudionika, odnosno 21.9 % njih, provodi često ($N = 14$). Prema nalazima istraživanja 12.5 % sudionika nikada ne provodi aktivnost, a tek jedan sudionik (1.6 %) provodi ju svakodnevno. Većina odgojitelja

(39.1 %; $N = 25$) navodi kako aktivnost povremeno provodi u svome radu. Zastupljenost svakoga od ponuđenih odgovora o učestalosti provođenja aktivnosti plesa pisanja u radu s djecom prikazana je na slici 11.



Slika 11. Postotak odgovora sudionika s obzirom na učestalost provođenja aktivnosti plesa pisanja u radu s djecom

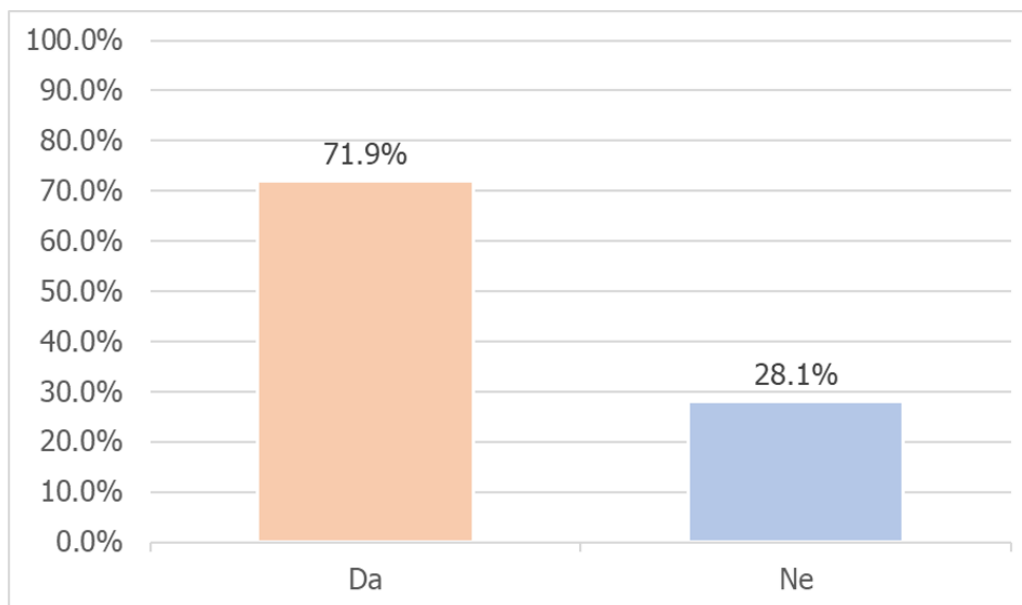
Sedmim se pitanjem željelo ispitati jesu li odgojitelji upoznati sa standardnim slovopisom (*Hrvatski pravopis, 2013*).

Tablica 10. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o poznavanju standardnoga slovopisa (*Hrvatski pravopis, 2013*)

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
7. Jeste li upoznati sa standardnim slovopisom (<i>Hrvatski pravopis, 2013</i>)?	Ne	18	28.1
	Da	46	71.9

Nadalje, kao što prikazuju rezultati u tablici 10, najveći udio odgojitelja (71.9 %; $N = 46$) upoznat je sa standardnim slovopisom. S druge strane, 28.1 % odgojitelja ($N = 18$) negiralo je poznavanje standardnoga slovopisa. Analizirani podatci vizualno su prikazani na grafičkome

prikazu na slici 12 iz kojega je vidljiv prevladavajući broj odgojitelja koji su upoznati sa standardnim slovopisom.



Slika 12. Postotak sudionika s obzirom na upoznatost sa standardnim slovopisom (Hrvatski pravopis, 2013)

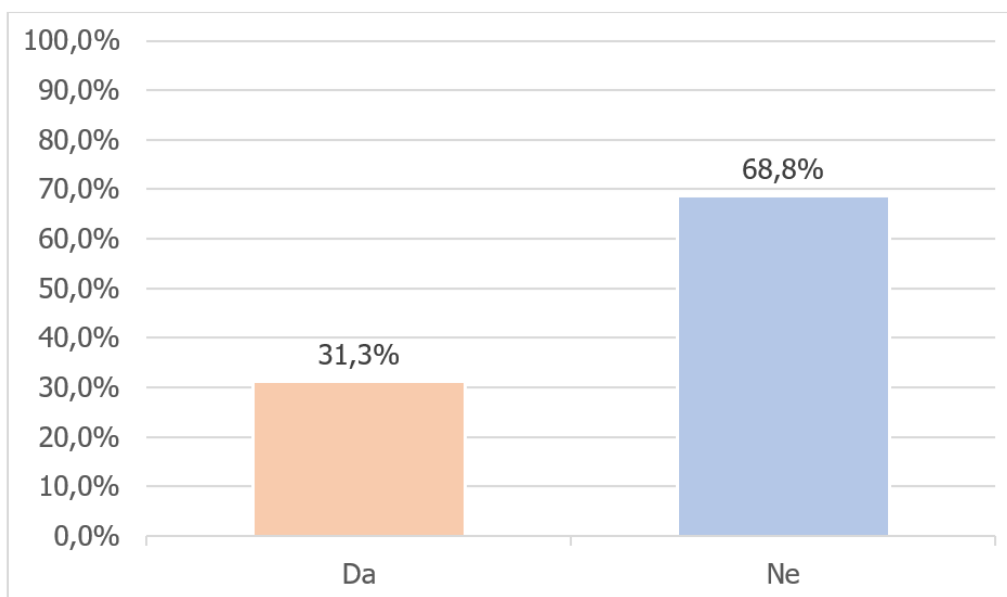
Osmim se pitanjem željelo ispitati mišljenje odgojitelja o tome jesu li dovoljno educirani u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi.

Tablica 11. Frekvencije i postotci odgovora sudionika na tvrdnju o educiranosti u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi

TVRDNJA	ODGOVORI	FREKVENCIJA	POSTOTAK (%)
8. Smatrate li se dovoljno educiranima u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi?	Ne	44	68.8
	Da	20	31.3

Podatci iz tablice 11 govore nam kako 68.8 % sudionika u uzorku ($N = 44$) smatra da nije dovoljno educirano u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi. S druge strane, oko trećine sudionika u uzorku (31.3 %; $N = 20$) na pitanje je odgovorilo potvrdno. Kao i u

prethodnim analizama, zastupljenost pojedinih odgovora na posljednju tvrdnju upitnika prikazana je na slici 13.



Slika 13. Postotak odgovora sudionika na tvrdnju o educiranosti u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi

4.6. Rasprava

Glavni je cilj istraživanja bio istražiti poučavaju li odgojitelji u vrtiću pisanje slova te doznati njihova mišljenja i pristupe u vezi s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi. U istraživanju su sudjelovala 64 ispitanika te su u tablici 2 prikazana njihova sociodemografska obilježja (spol, dob, radno iskustvo i stupanj obrazovanja). Rezultati pokazuju da uzorak čine uglavnom odgojiteljice ($N = 63$; 98.4 %) i jedan odgojitelj (1.6 %), što ukazuje na značajnu pretežitost žena u odgojiteljskoj struci. Autorica Jukić (2013) u svome radu zamjećuje i navodi kako suvremena znanost ne daje odgovore na pitanja o pozitivnim i negativnim stranama feminizacije na razini koja je zadovoljavajuća, već samo dijagnosticira stanje. Većina je odgojitelja u dobi od 18 do 25 godina ($N = 19$; 29.7 %) te u dobi od 26 do 35 godina ($N = 18$; 28.1 %), a najviše ih navodi kako imaju od 0 do 5 godina radnoga iskustva ($N = 32$; 50 %). Također, većina odgojitelja ($N = 44$; 68.8 %) navodi da je završilo preddiplomski studij, dok je njih 26.6 % ($N = 17$) završilo diplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Najmanji je broj ispitanika ($N = 3$; 15.6 %) kao odgovor navelo srednju stručnu spremu na pitanje o stupnju obrazovanja. U skladu s već navedenim ciljem istraživanja, postavljeno je osam istraživačkih problema i osam hipoteza.

Prvi je problem bio ispitati mišljenje odgojitelja o tome treba li poučavanje pisanja slova biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama. Autorice Žuvela i Guštin (2010) navode kako uloga vrtića nije opismenjavanje, posebno ne na bilo koji način koji bi uključivao prisilu. Većina je odgojitelja uključenih u istraživanje, njih 46 (73 %), izrazilo mišljenje da poučavanje pisanja slova ne bi trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama. Manji se broj odgojitelja ($N = 17$; 27 %) ipak složilo s navedenom tvrdnjom. Na temelju prevladavajućega postotka sudionika koji se ne slaže s tvrdnjom u upitniku vidimo kako u uzorku sudionika ovoga istraživanja prevladava negativno mišljenje o uključivanju poučavanja pisanja slova kao redovitoga dijela programa predškolske ustanove, što je sukladno postavljenoj hipotezi istraživanja (*H1*). Iako djeca u dječjem vrtiću formalno ne uče čitati i pisati, važno je osigurati uvjete u kojima će dijete moći doživjeti slova i uočiti njihov izgled osjetilima. Sve se aktivnosti temelje na igri te ga se tako motivira da usvaja znanje o slovima bez uključivanja ikakva oblika prisile (Lozančić, 2019).

Drugi je problem istraživanja bio ispitati mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati velika tiskana slova. „Pisanje slova tradicionalno se povezuje s konvencionalnom podukom, koju nerijetko smatraju aktivnošću kojom ne treba zaokupljati

djecu predškolske dobi.“ (Vuk i sur., 2020, str. 24). Većina je sudionika ($N = 22$; 34.4 %) o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati velika tiskana slova iskazala neutralno mišljenje. Njih 12 (18.8 %) odgovorilo je da se ne slaže, a jednak se postotak djelomično ne slaže ($N = 12$; 18.8 %) s navedenom tvrdnjom. Suprotno tomu, 23.4 % sudionika ($N = 15$) navodi da se djelomično slaže, a 4.7 % ($N = 3$) u potpunosti se slaže s time da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati velika tiskana slova. Iako približno jednak broj odgojitelja ima neutralno mišljenje o potrebi poznavanja pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u školu, u uzorku ipak prevladava mišljenje da poznavanje pisanja velikih tiskanih slova prije polaska u školu nije potrebno, o čemu govore podatci da se najveći dio odgojitelja djelomično ili uopće ne slaže s tom tvrdnjom. Rezultati su time u skladu s početnim očekivanjima ($H2$).

Treći je problem istraživanja bio ispitati mišljenje odgojitelja o tome trebaju li djeca prije polaska u školu znati pisati mala tiskana slova. Kao i kod prethodnoga problema, najveći je broj ispitanika naveo kako se ne slaže s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati mala tiskana slova, što potvrđuje početnu hipotezu istraživanja ($H3$). Tako se 49 sudionika (76.6 %) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se s njom osmero njih (12.5 %) djelomično ne slaže. Troje je sudionika (4.7 %) navelo kako se s tvrdnjom djelomično slaže, dok je četvero (6.3 %) izrazilo neutralno mišljenje. Iako se pisanje u vrtiću ne poučava kao u osnovnoj školi, mnoga djeca spontano i/ili zahvaljujući poticaju okoline počinju pisati slova te pokazuju interes za njih. Upravo to ukazuje na određenu razinu rane pismenosti te spremnost za formalno pisanje koje se javlja kasnije (Ratzon Efraim i Bart, 2007; prema Vuk i suradnici, 2020).

Četvrtim se problemom istraživanja željelo ispitati koliko često odgojitelji uključuju poučavanje slova u svoj rad s djecom. Prema *Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* jedna od osam ključnih kompetencija, čiji je razvoj potrebno poticati, jest i kompetencija *komunikacija na materinskome jeziku*. Tako se kod djece rane i predškolske dobi razvija svijest o bilježenju vlastitih misli i ideja na različite načine te ih se potiče na to da razumiju korisnost i važnost pisanja (MZOS, 2014). Odgojitelji u radu s djecom stvaraju okruženje za poticanje jezičnoga razvoja, no postavlja se pitanje poučavaju li oni konkretno pisanje slova. Rezultati ovoga istraživanja, odnosno odgovori na četvrti istraživački problem, ukazuju na to da većina ispitanih odgojitelja ($N = 35$; 54.7 %) u svoj rad s djecom uključuje poučavanje pisanja slova. Njih 29 (45.3 %) navelo je kako u svome radu ne poučavaju djecu pisanju slova. Tako su dobiveni nalazi suprotni početno postavljenim očekivanjima prema

kojima se pretpostavilo da većina odgojitelja neće uključivati poučavanje pisanja slova u svoj rad s djecom (*H4*). Zaključujemo da četvrta hipoteza istraživanja nije potvrđena.

Poučavanje i učenje pisanja slova složen je proces koji ima svoje preduvjete. Jedan od važnih preduvjeta jesu i grafomotoričke predvježbe (Budinski, 2019). „Grafomotoričke vježbe podrazumijevaju svladavanje ponavljanja istovrsnih oblika, čime se razvija urednost, uvježbava ritmično, povezano i brzo pisanje te usvaja osjećaj za prostorni ritam.“ (Bežen i Reberski, 2014, str. 79). Zbog njihove važnosti u poučavanju i učenju pisanja slova, u ovome se istraživanju javlja peti istraživački problem kojim se željelo ispitati koliko se često odgojitelji u svome radu s djecom koriste grafomotoričkim predvježbama. Rezultati istraživanja pokazuju kako je više od polovine ispitanih odgojitelja ($N = 33$; 51.6 %) navelo kako se često u svome radu s djecom koriste grafomotoričkim predvježbama, dok njih 21.9 % ($N = 14$) iste vježbe primjenjuje svakodnevno. Povremeno se navedenim vježbama koristi 20.3 % ispitanih odgojitelja ($N = 13$), a rijetko ih koristi njih četvero (6.3 %). Nitko od sudionika u anketnome upitniku nije označio da se nikada ne koristi grafomotoričkim predvježbama u svome radu s djecom. Možemo zaključiti kako se najveći postotak odgojitelja grafomotoričkim predvježbama koristi često, ali ne i svakodnevno, što nije sasvim u skladu s postavljenom hipotezom (*H5*). No, prema rezultatima vidimo kako su odgojitelji svjesni važnosti grafomotoričkih predvježbi te ih većina primjenjuje u svome radu s djecom.

Uz grafomotoričke predvježbe, za razvoj vještine pisanja važna je aktivnost plesa pisanja. „Ples pisanja je metodologija i metoda pisanja rukom namijenjena svoj djeci predškolske i rane školske dobi, uključujući djecu s tjelesnim ili mentalnim posebnim potrebama. Ples pisanja nastoji djecu naučiti pisati, počevši od njihovih emocija i prirodnih pokreta, u njihovu vlastitom 'ritmu'.“ (Oussoren, 2008, str. 3). Šestim se istraživačkim problemom željelo ispitati koliko često odgojitelji u svome radu s djecom provode aktivnost plesa pisanja. Rezultati pokazuju kako 25 % ispitanih odgojitelja ($N = 16$) navodi da navedenu aktivnost provodi rijetko, dok ju 21.9 % ($N = 14$) provodi često. Osmero ispitanika (12.5 %) nikada ne provodi tu aktivnost, a tek je jedan sudionik (1.6 %) izjavio da aktivnost provodi svakodnevno, zbog čega je hipoteza istraživanja odbačena (*H6*). Suprotno očekivanjima, većina odgojitelja (39.1 %; $N = 25$) navodi kako aktivnost povremeno provodi u svome radu što ukazuje na to da su odgojitelji prepoznali vrijednost navedene aktivnosti za razvoj djece.

Kako bi odgojitelji mogli poticati razvoj pisanja kod djece predškolske dobi, važno je i da budu upoznati sa standardnim slovopisom. Grafemski je sustav hrvatskoga jezika prvi put

standardiziran 2013. godine. Tada su u *Hrvatski pravopis* Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje uvrštena standardna školska slova što je rezultat prvoga znanstvenoistraživačkoga projekta pod nazivom *Jezično-likovni standardi u početnome čitanju i pisanju na hrvatskome jeziku*. Upravo se navedena slova rabe tijekom opismenjavanja u svim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, a autore početnica kao i izdavače obvezuje da ta slova budu uvrštena u udžbenike (Budinski, 2019). Iako djeca službeno uče pisati u osnovnoj školi, određen broj njih za to pokazuje interes već u predškolskoj dobi, u vrtiću. Upravo se radi toga sedmim problemom ovoga istraživanja željelo istražiti jesu li odgojitelji upoznati sa standardnim slovopisom (*Hrvatski pravopis*, 2013). Prema rezultatima, najveći je udio odgojitelja (71.9 %; $N = 46$) izjavio da je upoznat sa standardnim slovopisom, što je potvrdilo sedmu hipotezu ($H7$), dok je 28.1 % ($N = 18$) negiralo poznavanje standardnoga slovopisa. Autori Bežen i Reberski (2014) navode kako je čest slučaj da su nova pisma teška čak i za učitelje te da prvo njih treba poučiti, a tek onda učenike. No, što je s edukacijom odgojitelja kada govorimo o poučavanju pisanja? Osmim se problemom ovoga istraživanja željelo ispitati mišljenje odgojitelja o tome jesu li dovoljno educirani u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi. Prema dobivenim rezultatima vidimo kako je više od polovine ispitanih odgojitelja ($N = 44$; 68.8 %) izjavilo kako smatra da nisu dovoljno educirani u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi. Suprotno tomu, trećina je sudionika ($N = 20$; 31.3 %) na navedeno pitanje odgovorilo potvrdno. Dobiveni rezultati potvrđuju posljednju hipotezu istraživanja ($H8$) kojom se očekivalo da će se prevladavajući broj odgojitelja osjećati nedovoljno educirano u području poučavanja pisanja slova.

Analizom mišljenja odgojitelja te njihovih stajališta prema poučavanju pisanja slova, primjeni grafomotoričkih predvježbi, metodi plesa pisanja, poznavanju standardnoga slovopisa i vlastitoj edukaciji u područja poučavanja pisanja, ovi nam rezultati nude dublji uvid u pristup odgojitelja prema ranoj pismenosti u predškolskim ustanovama. Upravo je razumijevanje tih aspekata ključno za oblikovanje pristupa i programa koji će podržati djecu za izazove koji ih čekaju u daljnjemu obrazovanju. Tako dobiveni rezultati mogu poslužiti kao temelj za unaprjeđenje profesionalnoga razvoja odgojitelja kao i za kreiranje budućih edukacija koje će pridonijeti kvaliteti obrazovanja djece od najranije dobi.

5. Zaključak

U teorijskome okviru radu *Metodički pristup početnomu pisanju djece predškolske dobi* i rezultatima istraživanja predstavljen je suodnos sadržaja poučavanja i ishoda u ranoj i predškolskoj dobi. „Metodički pristup određivanju sadržaja poučavanja hrvatskoga jezika uvažava spoznaje supstratnih znanosti metodike hrvatskoga jezika, a to znači da uspostavlja vezu između strukture sadržaja (s obzirom na spoznaje iz matične znanosti) i metodičkoga prijenosa sadržaja (uvažavajući spoznaje odgojno-obrazovnih znanosti).“ (Kolar Billege, 2020, str. 166). Na temelju proučene literature i provedenoga istraživanja dolazimo do zaključka kako je proces početnoga pisanja složen proces koji ima svoje značajke i zakonitosti. Analizom prikupljenih rezultata, odnosno mišljenja i pristupa odgojitelja u području poučavanja pisanja slova kod djece predškolske dobi, vidimo da većina ispitanika ne podržava obvezno uključivanje poučavanja pisanja slova u redoviti program u predškolskim ustanovama. Takvo mišljenje ukazuje na svijest odgojitelja o važnosti igre te o usvajanju pismenosti na spontan način. Jednako tako, većina je odgojitelja izrazila različit stav o tome trebaju li djeca znati pisati velika i mala tiskana slova, no prevladava mišljenje da ih djeca ipak ne trebaju znati pisati. Unatoč različitim mišljenjima, većina se odgojitelja izjasnila da u svome radu s djecom provode grafomotoričke predvježbe kao i aktivnost plesa pisanja što ukazuje na to da su odgojitelji svjesni važnosti pripremnih aktivnosti za pisanje te se tako razvoj pisanja povezuje s kreativnošću i igrom, što su djeci bliski pojmovi. Također, rezultati pokazuju kako većina odgojitelja nije dovoljno educirana u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi, što ukazuje na to da postoji potreba za daljnjom edukacijom odgojitelja u tome području kao i za pronalaskom i prilagodbom pristupa koji će osigurati djetetu da se s vještinom pisanja upozna na način koji je njemu blizak, a to je svakako igrajući se. Zaključno, kombinacijom spoznaja dobivenih proučavanjem literature i rezultata provedenoga istraživanja dolazimo do dubljega razumijevanja složenosti procesa početnoga pisanja te njegovih elemenata i obilježja. Rezultati dobiveni analizom gledišta i pristupa ispitanih odgojitelja ukazuju na dinamiku i složenost ovoga područja. Većina odgojitelja smatra da poučavanje pisanja slova ne bi trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama ($N = 46$; 73 %), no provode aktivnosti koje potiču razvoj predpisačkih vještina. Tako je više od polovine ispitanih odgojitelja ($N = 33$; 51.6 %) izjavilo da često u svome radu s djecom provodi grafomotoričke predvježbe, dok njih 25 (39.1 %) povremeno provodi ples pisanja.

Također, najveći je udio ispitanih odgojitelja ($N = 46$; 71.9 %) izjavio da je upoznat sa standardnim slovopisom, no više od pola njih ($N = 44$; 68.8 %) smatra da nije dovoljno educirano u području poučavanja pisanja djece predškolske dobi. Svi navedeni zaključci upućuju na važnost obrazovanja odgojitelja kao i na razvijanje novih, inovativnih pristupa u području rane pismenosti. Prilagodbom metoda i tehnika u skladu s dječjim potrebama i interesima odgojitelji imaju priliku zainteresirati djecu za razvoj vještine pisanja. Ovi nam rezultati, kao i slična druga istraživanja, mogu pomoći u oblikovanju budućih programa predškolskoga obrazovanja kao i potrebne edukacije odgojitelja. Tako se može osigurati kvaliteta rane pismenosti i priprema za buduće obrazovanje kao i unaprjeđenje pedagoške prakse usmjerene na usvajanje vještine pisanja kod djece predškolske dobi, čime se pruža osnova za njihov cjelokupni razvoj.

6. Popis literature

1. Ambrosi-Randić, N., Glivarec, Ž. (2017). Grafomotorika kao prediktor intelektualnih sposobnosti u školskoj dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158(3), 305–319.
2. Axelsson, A., Lundqvist, J., Sandberg, G. (2020). Influential factors on children's reading and writing development: the perspective of parents in a Swedish context. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2520–2532.
3. Bavčević, T., Bavčević, D., Bavčević, I. (2019). Vizualnomotorička integracija u djece dobi od 6 do 10 godina. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(3), 719–742.
4. Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2013). Procjena fonološke svjesnosti učenika prvoga razreda kao preduvjet za početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. *XI. međunarodni kroatistički znanstveni skup*, 221–231.
6. Bežen, A., Jurkić Sviben, T., Budinski, V. (2013). Musical Motivation in Early Reading and Writing of the Croatian Language. U: S. Vidulin Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3 / Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 3*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula, str. 187–200.
7. Bežen, A., Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku: priručnik uz Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
8. Bežen, A., Budinski, V., Kolar Billege, M. (2018). *Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Profil Klett, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Budinski, V. (2019). *Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku – Metodički sadržajno-vremenski optimum poučavanja*. Zagreb: Profil Klett, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Budinski, V., Kolar Billege, M. (2011). *Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje*. U: Bežen, A., Majhut, B. (Ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, 89–103.
11. Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljevna piše kraljeviću – psihološki temelji učenja čitanja i pisanja*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

12. Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja – igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
14. Delač, I. (2012). Usvajanje zdravih stilova života u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(67), 29–30.
15. Dhuey, E. (2011). Who benefits from kindergarten? Evidence from the introduction of state subsidization. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(1), 3–22.
16. Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon : modeli i činjenice*. Zagreb: Ibs grafika.
17. Erjavec, S. (2021). Razvoj fine motorike i grafomotoričkih vještina u okviru jutarnjeg dežurstva. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), 224–230.
18. Gazec, K. (2021). *Poticanje rane pismenosti u vrtiću* (diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska.
19. Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola*, (17), 7–27.
20. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje (n.d.). Školska pisma. Preuzeto s [://hrvatski.hr/skolska-pisma/](http://hrvatski.hr/skolska-pisma/) (17. 5. 2023.)
21. Jelaska, Z. (2007). Učenje i usvajanje jezika. U: *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil.
22. Jozić, Ž. (2013). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
23. Jukić, R. (2013). Ženska pedagogija i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 62(4), 541–558.
24. Kralj, J. (2022). Vještine opismenjivanja djece predškolske dobi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 86–91.
25. Kolar Billege, M. (2020). *Sadržaji, ishodi i vrednovanje u hrvatskome jeziku - metodički pristup*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
26. Kovačić, M. i Škegro, M. (2015). Ples pisanja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 19–23.
27. Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Lazzarich, M. (2017). *Metodika hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

29. Lozančić, R. (2019). *Predčitačke i predpisačke vještine djece predškolske dobi* (diplomski rad). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
30. Ministrstvo za školstvo in šport, Urad RS za razvoj šolstva (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana.
31. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Republika Hrvatska.
32. Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S., Williams, P. (2022). Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Education Journal*, 1–12.
33. Oussoren, R. A. (2007). *Ples pisanja – progresivni glazbeno-pokretni program razvoja početnih vještina pisanja kod djece*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
34. Oussoren, R. A. (2008). *Ples pisanja za najmlađe – program predvježbi za djecu od 3 do 5 godina*. Buševac: Ostvarenje d.o.o.
35. Ropič, M., Jelovšek, M. U., Frančeškin, J., Romih, I., Šubic, M. (2003). *Danes rišem, jutri pišem: Priručnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
36. Skok, A. (2022). Aktivnosti za razvijanje fine motorike u predškolskom razdoblju. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(10), 508–515.
37. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
38. Šimek, M. (2016). *Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka* (diplomski rad). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
39. Šuško, V., Vrsalović Nardelli, I. (2021). Kurikuli ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar europskog prostora (hrvatski, slovenski i švedski kurikulum). *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 162(3–4), 395–405.
40. Treiman, R., Kessler, B. (2003). The role of letter names in the acquisition of literacy. *Advances in child development and behavior*, 31, 105–138.
41. Vučić, N. (2016). *Međunarodni dan pismenosti – pismenost i opismenjavanje odraslih na platformi EPALÉ*. Preuzeto 22. 5. 2023.:
<https://epale.ec.europa.eu/hr/blog/medunarodni-dan-pismenosti-pismenost-i-opismenjavanje-odraslih-na-platformi-epale>

42. Vuk I., Lenček, M., Ivšac Pavliša, J. (2020). Početno pisanje slova u hrvatskom jeziku. *Logopedijam* 10(1), 23–33.
43. Žuvela, D., Guštin, D. (2010). Istraživanje i poticanje razvoja rane pismenosti djece u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(60), 16–20.

7. Prilozi

Prilog 1. Upitnik za odgojitelje

Metodički pristup početnomu pisanju djece predškolske dobi

Poštovana odgojiteljice, poštovani odgojitelju,

pred Vama je upitnik koji je izrađen za potrebe istraživanja koje se provodi u svrhu izrade diplomskoga rada na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu na temu *Metodički pristup početnomu pisanju djece predškolske dobi*. Cilj je istraživanja istražiti poučavaju li odgojitelji u vrtiću pisanje slova te ispitati njihova mišljenja i pristupe u vezi s poučavanjem pisanja slova u predškolskoj dobi.

Ispunjavanje upitnika u potpunosti je anonimno, a rezultati će se rabiti isključivo u svrhu izrade diplomskoga rada.

Unaprijed hvala!

Valentina Stručić, strucic.valentina@gmail.com

1. Spol:

- a) muško
- b) žensko

2. Dob ispitanika:

- a) 18 – 25
- b) 26 – 35
- c) 36 – 45
- d) 46 – 55
- e) 56 i više godina

3. Radno iskustvo:

- a) 0 – 5 godina
- b) 6 – 10 godina
- c) 11 – 15 godina

- d) 16 – 20 godina
- e) 21 i više godina

4. Stupanj obrazovanja:

- a) srednja stručna sprema
- b) preddiplomski studij
- c) diplomski studij
- d) poslijediplomski studij

5. Slažete li se s tvrdnjom da bi poučavanje pisanja slova trebalo biti redoviti dio programa u predškolskim ustanovama?

- a) da, slažem se
- b) ne, ne slažem se

6. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati **velika tiskana slova**?

- a) uopće se ne slažem
- b) djelomično se ne slažem
- c) niti se slažem niti se ne slažem
- d) djelomično se slažem
- e) potpuno se slažem

7. Slažete li se s tvrdnjom da bi djeca prije polaska u školu trebala znati pisati **mala tiskana slova**?

- a) uopće se ne slažem
- b) djelomično se ne slažem
- c) niti se slažem niti se ne slažem
- d) djelomično se slažem
- e) potpuno se slažem

8. Uključujete li poučavanje pisanja slova u svoj rad s djecom?

- a) da
- b) ne

9. Koliko se često u radu s djecom koristite grafomotoričkim predvježbama?

- a) nikada
- b) rijetko
- c) povremeno
- d) često
- e) svakodnevno

10. Koliko često u radu s djecom provodite aktivnost plesa pisanja?

- a) nikada
- b) rijetko
- c) povremeno
- d) često
- e) svakodnevno

11. Jeste li upoznati sa standardnim slovopisom (*Hrvatski pravopis*, 2013)?

- a) da
- b) ne

12. Smatrate li se dovoljno educiranim u području poučavanja djece predškolske dobi?

- a) da
- b) ne

Izjava o izvornosti diplomskoga rada

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

(vlastoručni potpis studenta)