Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka

Šimek, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:448747

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

EDUKACIJSKO - REHABILITACIJSKI FAKULTET

Diplomski rad

Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka

Martina Šimek

Zagreb, rujan 2016.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

EDUKACIJSKO - REHABILITACIJSKI FAKULTET

Diplomski rad

Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka

Martina Šimek

prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Zagreb, rujan 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Martina Šimek

Mjesto i datum: Zagreb, 8. rujna 2016.

Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka

Martina Šimek

prof.dr.sc. Mirjana Lenček

Logopedija

Sažetak rada

Cilj ovog diplomskog rada je opisati znanja iz područja rane pismenosti koja posjeduju trogodišnjaci i četverogodišnjaci kako bi se dobio uvid u razvoj vještina rane pismenosti kod navedenih dobnih skupina. Rana pismenost ispitana je Upitnikom za procjenu rane pismenosti (prema Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) i zadatcima fonološke svjesnosti iz PredČip testa (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012) na uzorku od 20 trogodišnjaka i 20 četverogodišnjaka urednog govorno – jezičnog razvoja, polaznika DV Trešnjevka u Zagrebu. Rezultati Mann Whitney U testa su pokazali da postoji statistički značajna razlika između trogodišnjaka i četverogodišnjaka na skupnim varijablama: koncept o tisku, precrtavanje, fonološka svjesnost i poznavanje slova, dok na izranjajućem čitanju i pisanju nije dobivena statistički značajna razlika. Kvalitativnom analizom utvrđeno je da postoji razlika u težini zadataka između navedenih dobnih skupina. Četverogodišnjacima su najlakši zadatci precrtavanja, a najteže im je poznavanje slova, dok trogodišnjaci veću uspješnost pokazuju u zadatcima fonološke svjesnosti, a najmanju uspješnost pokazuju u poznavanju slova, kao i četverogodišnjaci.

Ključne riječi: rana pismenost, trogodišnjaci, četverogodišnjaci, Upitnik za procjenu rane pismenosti, PredČiP test

Early literacy of three and four year old children

Martina Šimek

prof.dr.sc. Mirjana Lenček

Speech and Language Pathology

Abstract

The purpose of this study is to describe early literacy knowledge of three and four year old children and evaluate development of early literacy skills by three and four year old children. Early literacy knowledge was assessed using Questionnaire for early literacy assessment (Lenček, Ivšac Pavliša and Smiljanić, 2012) and tasks for phonological awareness assessment from PredČiP test (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). Twenty of three year old and twenty of four year old typical speech and language development children from Trešnjevka Kindergarten participated in the research. Results of Mann Whitney U test showed that there is statistically significant difference between age groups on concept ąbout print, tracing, phonological awareness and alphabet knowledge, while there isn't statistically significant

difference on emergent reading and writing. Qualitative analysis showed that there is difference in tasks difficulty between age groups. Four year old children are most successful on tracing tasks, three year old children are most successful on phonological awareness tasks, while both age groups are least successful on alphabet knowledge tasks.

Key words: early literacy, three year old children, four year old children, Quastionnaire for early literacy assessment, PredČiP test

SADRŽAJ

1.UVOD 1
1.1. Pismenost 1
1.2. Fonološka svjesnost 4
1.3. Svjesnost o pisanom tekstu 6
1.4. Imenovanje slova 7
1.5. Rječnik 8
1.6. Narativne sposobnosti 9
1.7. Predvještine pisanja 10
1.7.1. Grafomotoričke vještine 12
1.7.2. Hvat olovke 15
1.8. Očekivanja u razvoju pismenosti kod trogodišnjaka 15
1.9. Očekivanja u razvoju pismenosti kod četverogodišnjaka 16
2. CILJ ISTRAŽIVANJA 18
3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA 18
4.METODE ISTRAŽIVANJA 18
4.1. Uzorak ispitanika 18
4.2. Mjerni instrumenti – zadatci korišteni u istraživanju 19
4.3. Opis zadataka i njihovo bodovanje 20
4.4. Varijable istraživanja 22
5. REZULTATI I RASPRAVA 25
5.1. Rezultati kvalitativne analize po zadatcima za pojedine skupine zadataka 28
5.1.1. Koncept o tisku 28
5.1.2. Izranjajuće čitanje i pisanje 32
5.1.3. Precrtavanje 38
5.1.4. Fonološka svjesnost 42
5.1.5. Poznavanje slova 45
5.1.6. Usporedba prikaza postotaka uspješne riješenosti skupina zadataka/skupina varijabli 49
6. ODGOVORI NA POSTAVLJENE HIPOTEZE 51
7. ZAKLJUČAK 51
8. LITERATURA 53
9. PRILOZI 59

1.UVOD

1.1. Pismenost

Pismenost je proces koji se u širem značenju definira kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja (Grginič, 2007). Ranu pismenost čine vještine, znanja i stavovi koji su važni za ovladavanje čitanjem i pisanjem (Peretić i sur., 2015), a neki od njih počinju se razvijati već od samog rođenja. Zbog toga Whitehurst i Lonigan (2002) ranu pismenost nazivaju „razvojnim kontinuumom". Brojna istraživanja pokazala su koliko je važno poticati razvoj rane pismenosti. Djeca koja nauče važne vještine i znanja rane pismenosti u predškolskoj dobi, postižu bolje rezultate u osnovnoj školi jer ranu pismenost čine razvojni prediktori formalnog čitanja koji se pojavljuju vrlo rano i povezani su s kasnijim vještinama pismenosti, kao što su dekodiranje, čitanje na glas, tečno čitanje, razumijevanje pročitanog i pisanje (Goodson i sur., 2009). Antilla (2013) tvrdi da se poticanjem rane pismenosti u vrtićkoj dobi ne utječe se samo na uspješniji početak osnovnoškolskog obrazovanja nego i na pismenost tijekom cijelog obrazovanja, čak i u odrasloj dobi. Nužno je znati koja znanja i vještine posjeduju ili ne posjeduju određene dobne skupine, kako bi se moglo oblikovati sustavno poticanje razvoja rane pismenosti. U ovom istraživačkom diplomskom radu prikazat će se koja znanja i vještine s područja rane pismenosti pokazuju trogodišnjaci i četverogodišnjaci.

Pismenost je tijekom prošlosti bila predmet interesa mnogim znanstvenicima. U šezdesetim godinama, pismenost je podrazumijevala skup vještina čitanja, pisanja i računanja (UNESCO, 2004, http://unesdoc.unesco.org images/0013/001362/136246e.pdf). Promicanje pismenosti tada se prvenstveno odnosilo na poučavanje tim vještinama, međutim, danas biti pismen ne znači samo imati dobro usvojenu tehniku čitanja i pisanja, nego imati i razvijene vještine razumijevanja, izdvajanja značenja, prepoznavanje stavova i očekivanja povezanih s pisanim jezikom (Brooks McLane i Dowley McNamee, 1991). Postoje različite definicije pismenosti. The National Literacy Trust (prema Cambridge Assessment, 2013, http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf) definira pismenost kao *vještinu čitanja, pisanja, govorenja i slušanja,* a pismenu osobu opisuje kao *osobu koja može uspješno komunicirati s drugima i razumjeti pisane informacije*. Blake i Hanley (1995, prema Cambridge Assessment, 2013

http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf) navode da se pismenost odnosi na *vještinu čitanja i pisanja prihvatljive razine tečnosti*. Ipak, najpoznatija definicija pismenosti je UNESCO -ova definicija u kojoj stoji da je pismenost *vještina identificiranja, razumijevanja, intepretiranja, stvaranja, komuniciranja i računanja, koristeći tiskane i pisane materijale u različitim kontekstima. Pismenost podrazumijeva kontinuum učenja kako bi se ostvarili osobni ciljevi, znanja i potencijal te omogućilo potpuno sudjelovanje u široj društvenoj zajednici* (UNESCO, 2004, http://unesdoc.unesco.org images/0013/001362/136246e.pdf). Program for International Student Assessment (2016) definira pismenost kao *sposobnost primjene znanja i vještina iz ključnih predmetnih područja koja je neophodna za osobno ispunjenje, za aktivno sudjelovanje u društvenom, kulturnom i političkom životu te za uspješno pronalaženje i zadržavanje radnog mjesta.* U skladu s time, pismenost dijeli na čitalačku, matematičku i prirodoslovnu. Čitalačka pismenost podrazumijeva sposobnost razumijevanja, korištenja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu. Podatci o čitalačkoj pismenosti sa svih PISA projekta pokazali su da se Hrvatska nalazi ispod prosjeka u usporedbi s rezultatima drugih zemalja koje su sudjelovale na ispitivanju. Takvi rezultati upozoravaju nas da je potrebna promjena u obrazovanju, a ona bi trebala krenuti već od pravilnog poticanja rane pismenosti. Rana pismenost predstavlja razvojni kontinuum i počinje se razvijati već od samog rođenja (Whitehurst i Lonigan, 2002). Razvoj pismenosti kreće od razvoja simboličke igre, odnosno korištenja simbola, poput riječi, gesta i crteža kojima djeca kreiraju svoj imaginarni svijet, izmišljaju priče, sudjeluju u igri pretvaranja, a kasnije u tu igru uključuju i knjige, papire i olovke čime počinje učenje pismenosti (literacy learning). Eksperimentirajući s pisanim jezikom tijekom igre, djeca uče što je čitanje i pisanje, čemu ono služi te time usvajaju neke od važnih predvještina čitanja i pisanja. Važnost simboličke igre očituje se u stvaranju vlastitoga zamišljenog svijeta tijekom igre koje je kasnije povezano sa zamišljanjem priča koje dijete sluša, čita ili piše. Sa sazrijevanjem, simbolička igra se sve više razrađuje, postaje složenija i apstraktnija, manje se oslanja na fizičke objekte i aktivnosti, a sve više na maštu i jezik, pa se time i sve više približava naraciji, čitanju i pisanju. Uz to, pretvaranjem djeteta da čita ili piše, ono postaje sve više motivirano za učenje čitanja i pisanja (Brooks McLane i Dowley McNamee, 1991). Osim djetetovih interesa i intelektualnih vještina, socijalna okolina, aktivnosti i fizičko svakodnevno okruženje djeteta također imaju utjecaj na razvoj pismenosti, a posebno obiteljsko čitanje, zajedničko čitanje djece i odgajatelja u vrtiću te

svjesnost roditelja i odgajatelja o važnosti takvog čitanja za razvoj jezičnih vještina i rane pismenosti (Skubic, 2013). Zajedničko čitanje roditelja / odgajatelja i djeteta, ako se uz čitanje provode i razgovori o knjizi, postavljaju otvorena pitanja i potiču različite literarne osobine (Marjanovič Umek, 2010, prema Skubic, 2013), imat će još veći utjecaj na razvoj pismenosti i jezika. Brown (2014) navodi da su članovi obitelji modeli za čitanje, pružajući materijale, koristeći ih, nudeći pomoć, poduku i ohrabrenje.

Djeca mogu prepoznati značenje napisane riječi puno ranije nego što nauče dekodirati i prepoznavati slova. Tijekom promatranja drugih kako čitaju i sudjelovanjem u čitanju, uče čemu čitanje služi i što se radi kada se čita te postaju sve više upoznati s tiskom i njegovom svrhom. Uz to, mnogi odrasli pomažu djeci da uoče izgled slova, posebno slova vlastitog imena ili ona u nazivu nekog proizvoda koji je blizak djetetu, čime dijete počinje razvijati vizualni rječnik i doima se kao da može pročitati natpise koje viđa u svakodnevnom životu. Čitanje knjiga i slikovnica djeci pruža informacije o čitanju i o svijetu knjiga: što su knjige i čemu služe, što su slova, uočavaju smjer čitanja i shvaćaju da se uz pomoć pisanog jezika može stvarati svijet, da pismo ima određena pravila i značenje. Djeca se pretvaraju da čitaju i to odražava usvajanje nekih vrlo važnih vještina koje su potrebne za tzv. pravo čitanje. Elizabeth Sulzby (1985, prema Brooks McLane i Dowley McNamee, 1991) istražila je kako djeca napreduju tijekom pretvaranja da čitaju te je pritom otkrila da predškolci komentiraju slike u slikovnicama. Kada im priča postane poznatija, „čitaju“ tako da izmišljaju priču čija radnja ima grubi okvir i slijedi sekvence slika. Pritom postupno mijenjaju intonaciju tako da se čini kao da stvarno čitaju. Pretvaranjem da čitaju razvijaju igranje uloga, ponašanja, vještine i misaone procese povezane s čitanjem.

Barone, Malette i Xu (2005) govore o trima razinama pismenosti: izranjajućoj, početnoj (ranoj) i prijelaznoj pismenosti. U izranjajućoj pismenosti, dijete nema koncept riječi, pretvara se da čita, pamti poznate tekstove; pretvara se da piše, prepoznaje razliku između slike i teksta, a pri pisanju riječi koristi slučajno odabrana slova, brojeve ili slogove.
U početnoj pismenosti, dijete ima koncept o riječi, čita riječ po riječ, čak i pri tihom čitanju vokalizira (šapuće ili čita poluglasno); piše slovo po slovo, polako i čitljivo te počinje pisati jednosložne riječi.
U prijelaznoj pismenosti čita tiho, čita grupu riječi; piše rečenice i usmjerava se na njihov smisao, a ne samo na pisanje pojedinih riječi. Ima sliku preciznog izgovora većine riječi, ima problema sa zapisivanjem dugačkih i manje poznatih riječi te prepoznaje da se neke riječi pišu

drugačije nego što se izgovaraju. Međutim, ove karakteristike ne vrijede za djecu kojoj je materinski jezik hrvatski, čak ni u kasnijoj dobi.

Druga podjela pismenosti, kao razvojnog kontinuuma, jest ona koja ju dijeli na predčitalačko i čitalačko razdoblje (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012 prema Peretić, 2015). Predčitalačkom razdoblju pripadaju izranjajuća pismenost, odnosno ona koja predstavlja spontani interes za pisani sadržaj i ostvaruje se bez poticaja, i rana pismenost, koju čine vještine, znanja i stavovi važni za ovladavanje čitanjem i pisanjem, a to su: fonološka svjesnost, rječnik, pripovjedna sposobnost, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova (Peretić i sur., 2015). Neke od vještina rane pismenosti važnije su za učenje čitanja od drugih. Brojna istraživanja potvrdila su da fonološka svjesnost, svjesnost o tisku i govorni jezik imaju najveći utjecaj na učenje čitanja (Whitehurst i Lonigan, 2002). Skubic (2013) također piše o važnosti govornih i slušnih vještina za učenje čitanja i pisanja i opći uspjeh u obrazovanju, a koje se stječu u predškolskom razdoblju. Prije polaska u školu, djeca moraju imati dobro razumijevanje govornog jezika, rječnik, fonološku svjesnost, poznavanje abecede i svjesnost o tisku. The National Early Literacy Panel ističe šest ključnih i najvažnijih prediktora za uspješno čitanje: imenovanje slova, fonološku svjesnost, brzo imenovanje slova i brojeva, brzo imenovanje objekata i boja, pisanje i fonološko pamćenje. Uz to, navodi pet dodatnih vještina koje su značajni prediktori kasnije pismenosti: koncept o tisku, znanje o tisku, spremnost za čitanje i vizualno procesiranje (National Institute for Literacy, 2008, http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf).

U sljedećim poglavljima bit će opisane neke od predvještina čitanja i pisanja koje su od ključne važnosti za kasniji uspjeh u čitanju i pisanju.

1.2. Fonološka svjesnost

Fonološka svjesnost odnosi se na prepoznavanje, izdvajanje i baratanje manjim dijelovima od riječi, a očituje se kroz prepoznavanje rime, prebrojavanje slogova, izdvajanje početka i kraja riječi te izdvajanje fonema u riječima (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Prema National Reading Panelu (2000, https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf), fonološka svjesnost je jedan od glavnih prediktora uspjeha u učenju čitanja. Razvojni slijed fonološke svjesnosti kreće od svjesnosti većih jedinica, poput slogova, prema manjim jedinicama, odnosno

fonemima. Slogovno stapanje predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti, a odnosi se na stapanje riječi iz ponuđenih slogova. Nakon slogovnog stapanja, slijedi raspoznavanje rime, a zatim slogovna raščlamba koja je preduvjet za proizvodnju rime prema ponuđenim riječima (Peretić i sur., 2015). Rima je jedan od značajnijih faktora koji doprinosi uspjehu u čitanju – npr. rima kod trogodišnjaka povezana je s početnim čitanjem riječi godinu dana kasnije (Maclean i sur, 1987 prema Fernandez – Fein i Baker, 1997). Bryant, Maclean i Bradley (1990, prema Fernandez – Fein i Baker, 1997) su otkrili da je rima kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka značajno povezana s čitanjem dvije godine kasnije, čak i ako su razlike u jezičnim sposobnostima kontrolirane.

Kada dijete ima usvojenu slogovnu svjesnosti i rimu, razvija se fonemsko stapanje, koje omogućava proizvodnju riječi iz niza fonema poredanih odgovarajućim redom, a zatim slijedi fonemska raščlamba, odnosno raščlamba riječi na foneme (Peretić i sur., 2015). Fonološku svjesnost važno je razlikovati od fonemske svjesnosti. Fonemska svjesnost podrazumijeva sposobnost određivanja i manipuliranja glasovima nekog jezika, dodavanja i brisanja fonema ili slogova kako bi se tvorila nova riječ, brojanja fonema u riječima te stapanja i raščlambe riječi na foneme (Nagy i Andreson, 1995) što čini vrhunac razvoja fonološke i fonemske svjesnosti (Walsh, 2009, prema Rachmani, 2011).

Prema nekim izvorima (National Reading Panel, 2000, https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf) fonemska svjesnost se najčešće ispituje sljedećim zadatcima: prepoznavanje početnog fonema (npr. „Koji je prvi glas u riječi PAS?“), prepoznavanja zajedničkog fonema u različitim riječima, npr. „Reci mi koji je glas isti u slijedećim riječima: baka, bos, bik?“, fonemsko stapanje (stapanje fonema u riječ, npr. „Koja je ovo riječ: M – I – Š?)“, fonemska raščlamba (raščlamba riječi na foneme, npr. „Koje sve glasove čuješ u riječi EMA?“) i manipuliranje fonemima (prepoznavanje riječi bez određenog fonema, npr. „Što je SUNCE bez S?“). Fonemska svjesnost je neophodna za razvoj vještine dekodiranja, odnosno stvaranja veze između grafema i fonema. Smatra se najjačim prediktorom vještine čitanja, jačim čak i od kvocijenta inteligencije i utjecaja okoline (kućnog okruženja) (Nagy i Andreson, 1995). Kolić – Vehovec (2003) je otkrila da su fonemsko stapanje i raščlamba značajni prediktori tečnosti čitanja na kraju prvog razreda.

Djeca razvijaju fonološku svjesnost na razini riječi i sloga minimalnim učenjem, dok je ovladavanje fonemskom svjesnošću nešto teže i često zahtijeva eksplicitno poučavanje (Rachmani, 2011). Iako se samostalno izvođenje fonemskog stapanja i raščlambe pojavljuje

krajem predškolskog i početkom osnovnoškolskog razdoblja, djecu je dobro i ranije izlagati takvim zadatcima, uz podršku i pomoć odraslih (Kaderavek, Justice, 2004).

1.3. Svjesnost o pisanom tekstu

Svjesnost o pisanom tekstu odnosi se na sposobnost djeteta da razmišlja o pisanom jeziku i tako osvještava formu i funkciju pisanog teksta (Justice i Ezell, 2001). Ona obuhvaća interes za tisak, razumijevanje konvencija u pisanju i koncept o tisku. Interes za tisak javlja se spontano već u najranijoj dobi kada djeca samostalno listaju knjige, pretvaraju se da čitaju, traže da im se nešto pročita. Koncept o tisku podrazumijeva znanje o tome gdje se nalazi prednja i stražnja korica knjige; gornji i donji dio knjige, znanje o tome da se čita tekst, a ne slika; prepoznavanje smjera čitanja i značenja interpunkcijskih znakova. U predškolskoj dobi, dijete se upoznaje s pismenošću na globalan način, tj. promatra knjigu i ilustracije u njoj. Ilustracije potiču razvoj jezika, odnosno rječnika a „čitanje ilustracija“ predstavlja ključni period u razvoju pismenosti (Brown, 2014). Izloženošću pisanom tekstu, djeca uče i o pravilima koja su vezana uz knjige – da se tekst u knjizi nastavlja, da nije na svakoj stranici nova priča, a da ilustracije postoje kako bi olakšale razumijevanje i praćenje priče (Skubic, 2013). Koncept o tisku stvara temelj za razvoj ranog čitanja i time djeca lakše mogu razumjeti povezanost pisanog i govornog jezika, što predstavlja temelj za dekodiranje te vještine važne za razumijevanje pročitanog (Brown, 2014). Prva spoznaja koju usvajaju o pisanom tekstu je stalnost značenja, tj. da je napisana priča uvijek ista bez obzira tko ju čita i koliko puta se čita (Skubic, 2013). Nagy i Andreson (1995) navode da dijete prije svega treba razumijeti da tekst zapravo predstavlja govor, a tek nakon toga postupno razumije *kako* tekst predstavlja govor, odnosno koje jezične jedinice (fonemi, slogovi, morfemi ili dr.) predstavljaju određene elemente pisanog jezika, te da je osnova učenja pismenosti razumijevanje pojmova „riječ“, „glas“, „slog“. Izloženost pisanom tekstu omogućava djeci da postupno razvijaju i druga znanja, kao što je imenovanje pojedinih grafema i razlikovanje riječi i grafema (Peretić i sur., 2015), odnosno stvaranje svjesnosti o riječima, što je važan prediktor vještina ranog čitanja (Brown, 2014). Svjesnost o riječima odnosi se na djetetovu sposobnost prepoznavanja riječi kao elemenata tiska i govora te razumijevanje veze između izgovorene i napisane riječi (Justice i Ezell, 2001). Brown (2014) navodi da se svjesnost o riječima razvija na način da dijete najprije razumije da je svaka riječ u tekstu odvojena, odnosno da su riječi u rečenici odvojene razmakom. Osim grafičkog i auditivnog

prepoznavanja riječi, važno je i da dijete razumije funkciju riječi, tj. da se njima može prenijeti poruka (Skubic, 2013).

U razvoju svjesnosti o pisanom tekstu vrlo je važna interakcija odraslih s djetetom i sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima čitanja slikovnica, razgovaranje o sadržaju priče i o pisanom tekstu (Peretić i sur., 2015). Svjesnost o pisanom olakšava formalno učenje čitanja, odnosno, djeca koja kreću u prvi razred s višom razinom svjesnosti o pisanom, uglavnom su i bolji čitači (Treiman i sur., 2015). Budući da je svjesnost o tisku važna za čitanje, važno je i podučavanje ovim znanjima. O tome govori Johnson (2015) koja je istražila utjecaj direktnog i indirektnog poučavanja predškolaca o koncepta o tisku te je dokazala da su ispitanici, koji su bili izloženi direktnom poučavanju, ostvarili veći postotak bodova na Concept about Print testu i bolje razumjeli samu funkciju tiska. Najveća razlika u bodovima utvrđena je u poznavanju značenja interpunkcijskih znakova (zareza i navodnika) te u konceptu riječi koji se ispitao zadatkom u kojem dijete najprije treba pokazati samo jednu riječ, a zatim bilo koje dvije riječi.

1.4. Imenovanje slova

Imenovanje slova (grafema) smatra se važnim znakom spremnosti za početak podučavanja čitanja i dobrim pretkazateljem početnog čitanja (Adams (1990). Učenje slova najviše ovisi o djetetovom interesu za slova, ali i prilikama za učenje – kroz igru, pjesmu, precrtavanje i pisanje. Samostalno pisanje slova najviše pridonosi učenju slova jer pritom dijete povezuje vizualni, motorički i fonološki aspekt pojedinog slova, za razliku od precrtavanja, pri čemu dijete ne mora razmišljati o „obliku, funkciji ili identitetu slova“ (Adams, 1990). Precrtavanje je ipak korisnije za poticanje grafomotoričkih vještina. Također se preporuča da djeca čim ranije počnu učiti slova, kako bi im ona bila dobro poznata i kako bi ih vizualno razlikovali bez nedoumica prije nego ih se izloži zadatcima čitanja. Djeca najprije imenuju velika tiskana slova, a zatim mala (Adams, 1990). Levin i Aram (2004, prema Both-de Vries i Bus, 2010) navode da je prvo slovo imena jedno je od prvih slova abecede koje dijete poznaje.

Whitehurst i Lonigan (2002) navode da imenovanje slova ima značajnu ulogu u razvoju fonološke osjetljivosti, prije i poslije formalnog učenja čitanja. Najveći utjecaj ima na

određivanje i manipuliranje fonemima, dok je manji utjecaj prisutan za prepoznavanje rime i manipuliranje slogovima. Carol, Snowling, Hulme i Stevenson (2003) izvještavaju o visokim korelacijama između poznavanja slova i osjetljivosti za rimu i slogove. Sulzby i sur. (1989, prema Clark, 2010) istražili su povezanost imenovanja slova i pisanja u predškolskom periodu te su našli značajnu korelaciju između imenovanja slova i pisanja slova kod četverogodišnjaka i petogodišnjaka. Molfese i sur. (2006, prema Clark, 2010) otkrili su da je imenovanje slova značajno povezano sa pisanjem slova i brojeva.

U prvom razredu osnovne škole, djeca u Hrvatskoj uče 120 grafema (30 velikih i 30 malih tiskanih i 30 velikih i 30 malih pisanih slova) koji odgovaraju fonemima hrvatskog jezika. Osim poznavanja slova, moraju naučiti razlikovati pojedine vizualno slične grafeme i znati pravila pisanja svakog od njih. U predškolskom periodu ne postoji formalno podučavanje djeteta grafemima, već se djeca samo izlažu hrvatskoj abecedi (kroz igre, slovarice, slagalice) (Peretić, 2015). Istraživanje Kuvač Kraljević i sur. (prema Peretić, 2015) pokazalo je da djeca najlakše prepoznaju univerzalna slova (npr. c, p, v, a) za razliku od prototipnih slova hrvatske latinice (š, dž, č, lj) i poznaju veći broj velikih tiskanih nego malih tiskanih slova.

1.5. Rječnik

Značaj govornog jezika za razvoj vještina čitanja i pisanja često je bio zanemarivan, međutim, došlo se do zaključka da se problemi u usvajanju vještina čitanja i pisanja mogu prevenirati jačajući djetetove govorne i jezične vještine. Starija djeca koja imaju dobro razumijevanje govornog jezika uspješnija su u čitanju i pisanju (Whitehurst i Lonigan, 2002). Međutim, njihova povezanost je zapravo dvosmjerna: djeca koja imaju bolja semantička znanja, imaju i bolje razumijevanje pročitanoga, a uz i učestalije čitanje još više jačaju svoj rječnik i šire svoja znanja. Kada je riječ o predškolcima, dokazano je da je rječnik povezan s fonološkom osjetljivošću i on je ključan za prijelaz s globalnoga na sekvencionalno shvaćanje riječi. S navedenim se slažu i Verhoeven i sur. (2016) te tvrde da djeca u bogatom kontekstualnom okruženju povećavaju svoje zalihe riječi, proširuju i sužavaju njihova značenja te da se uz postupno povećanje broja riječi u mentalnom leksikonu stvaraju finije fonološke razlike temeljem kojih se riječi uspješno pohranjuju. Verhoeven, van Leeuwe i

Vermeer (2011) ispitali su povezanost između razvoja čitanja i širine rječnika u osnovnoškolskom periodu te su dobili da je početni rječnik prediktor za početno dekodiranje i razumijevanje pročitanog. Također su potvrdili recipročnu povezanost između rječnika i čitanja jer se pokazalo da dekodiranje utječe na povećanje rječnika od drugog razreda pa nadalje. I drugi brojni istraživači pronašli su da je veći rječnik povezan s boljim razumijevanjem pročitanog (Snow, Burns, Griffin, 1998; Stanovich, West, Cunningham, Cipielewski i Siddiqui, 1996, prema Whitehurst i Lonigan, 2002). Kućne aktivnosti koje jačaju razvoj pismenosti, kao što je čitanje s roditeljima, utječu na povećanje rječnika i razumijevanje pročitanog (Cain, 1996, prema Whitehurst i Lonigan, 2002). Hart i Risely (1995, prema Whitehurst i Lonigan) su u svom longitudinalnom istraživanju pronašli velike razlike u razvoju rječnika kod djece slabijeg i srednjeg socioekonomskog statusa. Razlike su se povećale tijekom predškolskog razdoblja i bile su povezane s uspjehom u čitanju u školskom periodu. Autori smatraju da su razlike prisutne zbog toga što su siromašna djeca bila manje izložena aktivnostima/predmetima (vocabulary items) kojima roditelji mogu poticati razvoj rječnika. Razlike su se kasnije odrazile i na širenje rječnika s porastom dobi, tako da siromašna djeca nikako nisu mogla dostići svoje vršnjake srednjeg socioekonomskog statusa.

1.6. Narativne sposobnosti

Još jedna od temeljnih vještina za čitalačke sposobnosti je pripovijedanje ili naracija. Smatra se dobrom mjerom jezičnog razvoja (Kuvač, 2004; Ukraionetz i sur, 2005 prema Peretić i sur., 2015) i pokazateljem jezičnih teškoća i teškoća u čitanju (Botting, 2002; Ukraionetz i sur., 2005, Soodla, 2011 prema Peretić i sur., 2015). Događaji koji se prepričavaju moraju sadržavati mjesto i vrijeme, uključene sudionike, uzroke i posljedice na način da su razumljivi i nekome tko nije bio prisutan i nema informacija o tom događaju. Uz to, pripovjedač mora biti svjestan mogućeg komunikacijskog neuspjeha tijekom prepričavanja i pravilno reagirati, odnosno preoblikovati sadržaj tako da on bude razumljiviji (Peretić i sur., 2015). Pripovjedanje se analizira na mikrorazini i na makrorazini. Na mikrorazini se analiziraju iskazi (vrsta rečenica, prosječna duljina iskaza) ili riječi (npr. broj pojavnica i natuknica). Makrorazina se odnosi na strukturu priče: početni događaj, unutarnji odgovor likova na događaj, plan likova kako riješiti problem, pokušaji likova da riješe problem,

posljedice uzrokovane pokušajima, reakcije likova na posljedice. Svaka priča koja je dobro organizirana, treba biti usmjerena prema ostvarivanju cilja. Temeljna uzročno povezana struktura usmjerena prema ostvarivanju cilja je struktura *cilj – pokušaj – ishod* i ona je model za stvaranje složene priče. Takva struktura priče počinje se pojavljivati nakon 5. godine i s porastom dobi se povećava u duljini i složenosti (Trabasso i Nickels, 1992, prema Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). Sulzby (1985, prema McKenna i Stahl, 2003) je izdvojila nekoliko razvojnih faza u čitanju slikovnice u razdoblju od izranjajuće do formalne pismenosti. U početnoj fazi, dijete imenuje ili/i komentira ilustracije, a ponekad je to praćeno i gestama ili lupanjem po stranici slikovnice. Zatim počinje slijediti događaj koji je prikazan ilustracijom na način da govori o njemu u prezentu i još uvijek ne povezuje ilustracije u priču, nego ih promatra kao samostalne i neovisne prikaze. Nakon toga, niže događaje uz pomoć odrasle osobe u dijaloškoj formi i pritom okreće stranice slikovnice, odnosno počinje stvarati veze među slikama na pojedinim stranicama. Nakon nekog vremena, dolazi do faze kada je sposobno samostalno i jasno prepričavati pri čemu koristi intonaciju prepričavanja. Pritom se oslanja na ilustracije, ali glavni naglasak je na priči. S vremenom počinje koristiti i formalni jezični registar tako da iznosi doslovne dijaloge iz priče ili ponavlja naučene obrasce, npr „Jednom davno..“ te ubacuje dijelove koje je naučilo pročitati, a s razvojem svjesnosti o tisku, ponekad djeca i odbija čitati jer je svjesno da tekst donosi informacije o priči i da ono ne zna čitati. Dakle, dijete misli da mora znati više o tisku da bi znalo pročitati priču. Također, pokazuje svijest o slušateljima i zabrinutost o koherentnosti prepričanog sadržaja.U posljednjoj fazi, dijete čita tekst, a ne ilustracije te koristi intonaciju čitanja i pokazuje prstom.

1.7. Predvještine pisanja

Učenje o pisanju, kao i o čitanju, počinje u ranom djetinjstvu, kada dijete počinje primjećivati kako odrasli pišu svoje ideje. Kada odrasli pročitaju napisane ideje, djeca povezuju da riječi mogu biti izražene simbolima kako bi se kasnije mogle pročitati (Falconer, 2010). Djeca trebaju ovladati funkcijama, znati upotrebu i svrhu pisanja, odnosno moraju znati čemu služi pisanje i što oni mogu činiti pisanjem (Brooks McLane i Dowley McNamee, 1991). Kako prolaze kroz razvojne etape pisanja, postupno otkrivaju da ono što je napisano nosi značenje (Calkins, 1983, 1986, prema Hall, 2015). Drugim riječima, izranjajuće pisanje je temelj za otkrivanje činjenice da tisak nosi značenje.

Rano pisanje podrazumijeva eksperimentiranje s pisanjem i razumijevanje pisanog jezika zahvaljujući interakciji sa socijalnom okolinom i izloženosti tisku. Već u dobi od 18 mjeseci dijete počinje šarati, a kada se susreće s pisanim sadržajima u svom okruženju, počinje se pretvarati da piše. Kada nauče da znakovi i slova reprezentiraju nešto drugo, počinju stvarati „koncept znaka" koji ima ključnu ulogu u razvoju čitanja i pisanja (Brooks McLane i Dowley McNamee, 1991). Brojna istraživanja pokazala su da djeca u početku pisanje doživljavaju na piktografski način koji uključuje crteže ili šaranje koje sliči pisanju, a samo im dijete poznaje značenje. Do četvrte godine, djeca šaraju, pišu kombinacije slova, brojeva i crteža, a tek oko četvrte godine počinju razlikovati pisanje i crtanje i tada počinju koristiti kontinuirane, kružne pokrete pri crtanju, a kratke i manje pokrete pri pisanju što je vrlo prepoznatljivo (Lenhart, u tisku). U predškolskom periodu, dijete počinje shvaćati da slova reprezentiraju foneme u riječima, pa je izranjajuće pisanje od velikog značaja za shvaćanje alfabetskog principa (da slova predstavljaju glasove), osobito u engleskom jeziku u kojem se događa da djeca pišu slova više prema fonološkom, a manje prema ortografskom principu – npr. kada pišu riječ *bike* – pišu samo prvi i posljednji fonem, odnosno grafeme B i K (Whitehurst i Lonigan, 2002). Jedna od prvih riječi koje dijete nauči ispravno pisati je njihovo vlastito ime (Levin, Both-de Vries, Aram i Bus, 2005 prema Both de Vries i Bus, 2010) te je ono jedan od najvažnijih prediktora pismenosti u školskoj dobi (Strickland i Shanahan, 2004 prema Both-de Vries i Bus, 2010). Pisanje imena je povezano s fonološkim vještinama i poznavanjem slova (Blair i Savage, 2006 prema Both de Vries i Bus, 2010). Both-de Vries i Bus (2010) pronašli su povezanost pisanja imena sa fonemskom svjesnosti - mlađa djeca su uspješnija u prepoznavanju fonema koji odgovara početnom slovu njihova imena nego u prepoznavanju drugih fonema. The National Early Literacy Panel (http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf) navodi da je pisanje slova u značajnoj korelaciji s dekodiranjem i razumijevanjem pročitanog, a pisanje imena jedno je od važnih pokazatelja kasnijih vještina čitanja.

O samom razvoju pisanog jezika postoje dvije hipoteze: Hipoteza o linearnosti i Jedinstvena hipoteza (Ferreiro i Teberosky, 1982; Gibson i Levin, 1975; Goodman i Goodman, 1979; Hiebert, 1981; Smith, 1976; Tolchinsky, 2003 prema Puranik i Lonigan, 2011). Hipoteza o lineranosti podrazumijeva razvoj vještina pisanja sekvencionalno – najprije se razvijaju općenita obilježja pisanja, a zatim razumijevanje posebnih obilježja pisanja pojedinog jezika. Tolchinsky (2003, prema Puranik i Lonigan, 2011) navodi da se neka općenita obilježja javljaju u dobi od tri godine, a većina četverogodišnjaka pokazuje

linearnost i segmentaciju. U tom periodu, šaranje ne obuhvaća slova, ne odgovara dužini izgovorene riječi i ne sadržava razmake među riječima. Prema toj hipotezi, posebna jezična obilježja pisanja javljaju se u dobi od pet godina. Jedinstvena hipoteza podrazumijeva da djeca istovremeno usvajaju općenita i posebna jezična obilježja, bez određenog reda te da to usvajanje ovisi o izloženosti tisku. Treiman i sur. (2007, prema Puranik i Lonigan, 2011) su otkrili da djeca mlađa od četiri godine pokazuju i posebna jezična obilježja i općenita obilježja (linearnost) te da ne postoji sekvencionalno učenje pisanja nego djeca pamte ona obilježja koja su vizualno dominantna. U korist ove hipoteze govore i Gombert i Fayol (1992, prema Puranik i Lonigan, 2011) koji su našli da pisanje trogodišnjaka sadrži linearnost, direkcionalnost, odijeljenost slova i razmak među riječima. Puranik i Lonigan (2011) su također potvrdili da djeca pokazuju općenita i posebna jezična obilježja pisanja već u dobi od tri godine.

Kada je riječ o procjeni pisanja, Hall i sur. (2015) predlažu procjenu izranjajućeg pisanja kroz nekoliko dimenzija: način pisanja, smjer pisanja, pridavanje značenja napisanom i sadržaj napisanog. Ključne vještine ranog pisanja su sljedeće: pisanje velikih i malih tiskanih slova, nekonvencionalno pisanje, čija je svrha izražavanje poruke, i pisanje nekih slova ili riječi prema diktatu (Hall i sur, 2015).

1.7.1. Grafomotoričke vještine

Grafomotorika predstavlja sposobnosti i vještine koje su potrebne za oblikovanje i usmjeravanje poteza, slova i riječi (Zajc, 2011). Grafomotorički aspekt pisanja obuhvaća primjereno razvijene pokrete ruke u prostoru, planiranje i korištenje prostora te uočavanja likova i određivanja pojedinih poteza (Žerdin, 1996 prema Zajc, 2011). U razvoju grafomotorike, postoji nekoliko razina. Prva razina je razina šaranja i karakteristična je za dvogodišnju djecu. Pokreti ruke su pritom grčeviti, a šaranje često prelazi granicu papira i nije planirano. Druga razina je razina oblika, koja se javlja u trećoj godini. Prvi geometrijski lik kojeg dijete počinje crtati je krug (Vezjak, 2009). Osim kruga, dijete u toj dobi crta i kvadrat ili pravokutnik, ukrižene linije i neuobičajene oblike. Prvi krugovi su najprije više otvoreni i ovalnog oblika, a tek kasnije postaju okrugli i zatvoreni. Kasnije, dijete uči crtati kvadrat tako da uoči i međusobno poveže vodoravne i okomite linije (Žerdin, 1996 prema Koštomaj, 2015). Nakon kvadrata slijedi crtanje trokuta, a zatim slijedi romb, koji je najzahtijevniji pa se javlja tek kasnije, u petoj i šestoj godini. Sljedeća razina je razina skice, kada je dijete u

mogućnosti spojiti dva jednostavna oblika u apstraktni uzorak tako da unutar osnovnog lika povlači linije i dobiva novi lik kojeg imenuje. Posljednja razina je razina crtanja i djeca ju dostižu uglavnom između četvrte i pete godine kada mogu nacrtati prepoznatljiv ljudski lik (Vezjak, 2009). Grafomotoričku izvedbu omogućuje kombinacija misaonih i vizualnih sposobnosti te motorička usklađenost. Misaone sposobnosti služe za davanje naredbe koju ruka izvršava, a oko nadgleda (Zajc, 2011).

Sposobnosti i vještine koje su potrebne za razvoj pisanja su sljedeće (Kid Sense Child development, 2013, http://www.childdevelopment.com.au/images/Resources/area_of_concern_pdfs/Prewriting_Skills.pdf):

- mišićna snaga ruke i prstiju
- prelaženje srednje linije tijela (ruka ili noga prelazi zamišljenu okomitu liniju tijela u spontanim aktivnostima)
- hvat olovke
- koordinacija oko - ruka
- bilateralna integracija (korištenje obje ruke - jedna ruka vodi, druga pomaže, npr. kod otvaranja staklenke)
- mišićna snaga gornjeg dijela tijela
- manipulacija predmetima (npr. držanje i kontrolirano pomicanje olovke ili škara)
- vizualna percepcija
- dominantnost ruke (dosljedna upotreba lijeve ili desne ruke pri izvršavanju zadataka)
- manipulacija palcem, kažiprstom i srednjim prstom dok ostali prsti miruju.

Za rješavanje zadataka kopiranja slova, simbola ili geometrijskih likova ključne su vještine vizuomotorne integracije (Clark, 2010). Najčešće se ispituju Visal Motor Integration testom (Beery & Beery, 2006, prema Clark 2010) koji obuhvaća precrtavanje ravne okomite linije, ravne vodoravne linije, kruga, lijeve dijagonalne linije, desne dijagonalne linije, ukriženih linija, četverokuta, trokuta i kosog križa (X). Brojna istraživanja pokazala su da su rezultati tih zadataka pokazatelji spremnosti za formalno učenje pisanja (Benbow i sur., 1992; Oliver, 1990; Weil i Amundson, 1994, prema Clark, 2010).

Predvještine pisanja koje se očekuju obzirom na dob, prikazane su u Prikazu 1. (Kid Sense Child development, 2013,

http://www.childdevelopment.com.au/images/Resources/area_of_concern_pdfs/Prewriting_Skills.pdf)

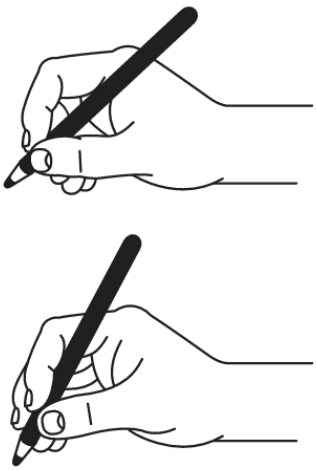
Prikaz 1. Predvještine pisanja u ranoj i predškolskoj dobi.

DOB	OČEKIVANJE
1 - 2 god.	- šara nasumično - spontano šara u okomitom, vodoravnom i/ili kružnom smjeru - imitira navedene smjerove
2 - 3 god.	- imitira vodoravnu i okomitu liniju - imitira krug
3 - 4 god.	- kopira vodoravnu i okomitu liniju - kopira krug - imitira ukrižene linije - imitira desnu / lijevu dijagonalu - imitira kvadrat
4 - 5 god.	- kopira ukrižene linije - precrtava liniju - kopira kvadrat - kopira desnu / lijevu dijagonalu - imitira X - imitira trokut - hvat olovke je ispravan (drži olovku u poziciji za pisanje)
5 - 6 god.	- kopira X - kopira trokut

1.7.2. Hvat olovke

Većina djece razvije hvat olovke koji im je najugodniji (slika 1.) Obilježja pravilnog hvata olovke su (slika 2.)

- olovka se nalazi u stabilnom položaju između palca, kažiprsta i srednjeg prsta
- prstenjak i mali prst su savijeni i prislonjeni uz stol
- kažiprst i palac čine otvoreni luk
- ručni zglob je lagano savijen prema unatrag, a podlaktica se nalazi na stolu
- olovka se drži 1 - 2 cm od vrha
  (Department of Occupational Therapy, 2005, http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ot/InfoSheet_A.pdf):



Slika 1. Prihvatljivi hvat olovke



Slika 2. Pravilan hvat olovke

1.8. Očekivanja u razvoju pismenosti kod trogodišnjaka

U mnogim obiteljima postoji rutina čitanja knjiga ili slikovnica. Međutim, svrha tih čitanja više je užitak nego opismenjavanje (Campbell, 1998). Prema floridskim razvojnim standardima, trogodišnjaci pokazuju interes za čitanje slikovnica čiji je sadržaj blizak njihovim iskustvima i interesima. U toj dobi, djeca počinju razlikovati slogove i glasove te kroz pjevanje pjesmica, brojalica, igranja s rimom počinju razumijevati ritam jezika i stvarati

besmislene riječi. Počinju pokazivati interes za slova, pogotovo za slova svoga imena, pa se tako često događa da pokazuju prvo slovo svoga imena i izgovaraju – „To je moje slovo.“ Također se često igraju slovima i pritom tvore smislene ili besmislene riječi. Što se tiče razvoja pisanog jezika, trogodišnjaci shvaćaju da napisane riječi nose značenje i počinju izražavati svoje ideje crtanjem i pisanjem, pa je u toj dobi prisutna igra pretvaranja da pišu, pokušaji da kopiraju svoje ime ili neki natpis iz okoline. Prvi oblici pisanja su šaranja, a s razvojem vještine pisanja, ona postaju intencijske i počinju sve više nalikovati slovima, pa djeca često na taj način uz svoje crteže pišu svoja imena. Upravo je potpis jedno od obilježja iz okolnog tiska koji im pomaže da shvate da tisak nosi značenje (Florida Birth to Five Early Learning and Developmental Standards, 2011 http://www.floridaearlylearning.com/parents/parent_resources/floridas_early_learning_and_development_standards_birth_to_five.aspx). Trogodišnjaci „pišu“ linearno, ponavljajući obrasce i s većom mišićnom kontrolom te razlikuju pisanje od crtanja (Louisiana Department of Education, 2013, https://www.louisianabelieves.com/docs/academic-standards/early-childhood---birth-to-five-standards.pdf?sfvrsn=7). Prema Mississippi razvojnim standardima (House i sur,. 2013), trogodišnje dijete treba znati pokazati prednju i stražnju koricu, naslov knjige, ime autora i ilustratora. Također se navodi prepoznavanje riječi u tekstu i očekuje se da znaju da riječi nose značenje te da se knjiga čita odozgo prema dolje i s lijeva na desno, stranicu po stranicu. Od razina fonološke svjesnosti, očekuje se prepoznavanje i igranje s rimom te prepoznavanje i ponavljanje ritma (pljeskanje, lupkanje) (House i sur., 2013).

1.9. Očekivanja u razvoju pismenosti kod četverogodišnjaka

Prema Tennessee razvojnim standardima (https://www.tn.gov/assets/entities/education/attachments/std_tnelds_4yo_bw.pdf), četverogodišnjaci bi trebali razumjeti osnovna obilježja tiska, razlikovati slike i riječi. Očekuje se da dijete ove dobne skupine pravilno drži knjigu, okreće stranice jednu po jednu, s lijeva na desno. Uz pomoć, razumije da se riječi sastoje od slova koja imaju svoje nazive i pisana su u specifičnom redoslijedu kako bi tvorila riječ koja se može pročitati te da su riječi u tekstu odvojene razmacima. Također se očekuje da prepoznaje najučestalija velika i mala tiskana slova. Što se tiče fonološke svjesnosti, očekuje se da prepoznaje i producira rimu, raščlanjuje rečenicu na riječi i riječi na slogove. Četverogodišnjaci bi trebali pokazivati

svjesnost o riječima u tekstu i okolini te shvaćati da slova u riječima čine glasove. Uz navedeno, očekuje se izdvajanje prvog i posljednjeg glasa u riječima koje čine konsonant, vokal i konsonant te dodavanje fonema jednosložnoj riječi kako bi se tvorila nova riječ. Kada je riječ o pisanju, četverogodišnje dijete bi trebalo uz pomoć i prema modelu koristiti kombinaciju crtanja, diktata i izranjajućeg pisanja kako bi izrazili svoje ideje o nekoj temi ili tekstu (Tennessee State Board of Education, 2012). Prema floridskim razvojnim standardima, četverogodišnjaci pokazuju interes za čitanje, raščlanjuju rečenice na riječi, ovladali su slogovnim stapanjem, prepoznaju i imenuju sva slova. Što se tiče pisanog jezika, pokazuju visoku motiviranost za pisanje. Intencijski šaraju i tome pridaju značenje, pišu slova ili oznake koje sliče slovima, a koje se jasno razlikuju od crteža i pokušavaju pisati riječi ili dijelove riječi. Mogu napisati vlastito ime, no nije nužno da ono bude točno napisano. Samostalno mogu pisati slova prema zahtjevu (Shanahan i sur., 2011). Prema misisipijskim razvojnim standardima, u predškolskim programima predviđeno je poučavanje četverogodišnje djece kako bi se ostvarili sljedeći ciljevi: poticanje interesa za tisak; poticanje pripovjednih sposobnosti; određivanje likova u priči; širenje rječnika; korištenje tiska u okolini (novine, časopisi, poznati natpisi, prepoznavanje riječi napisanih na zidu i sl.); prepoznavanje uloge autora i ilustratora; povezivanje ilustracije i teksta na način da se prije čitanja priče, prolazi kroz ilustracije i zahtijeva da pokušaju predvidjeti o čemu se radi; određivanje prednje i stražnje korice te naslova knjige; poticanje razumijevanja konvencija o tisku; povezivanje izgovorenih i napisanih riječi; poticanje prepoznavanja i imenovanja velikih i malih tiskanih slova; razlikovanje slova i brojeva i poznavanje smjera čitanja. Očekuje se da dijete prepoznaje riječi u tekstu te da to pokazuje pretvaranjem da ih čita, može ih prebrojati i prepoznaje natpise u prostoru (Wright, Benton, 2015). Od razina fonološke svjesnosti, četverogodišnjaci bi trebali prepoznavati rimu, biti svjesni veze fonem – grafem; raščlanjivati riječi na slogove uz ritam; izdvajati prvi i posljedni glas u riječima; prepoznavati vlastito ime, okolni tisak i neke učestale vizualne riječi te pokazivati vještine izranjajućeg čitanja kao što je pretvaranje da čitaju tekstove ili ilustracije (Wright, Benton, 2015). Što se tiče razvojnih standarda vezanih uz pisanje, očekuje se da dijete razumije koja je svrha pisanja te da istražuje i kombinira različite reprezentacije pisanoga (šaranje, crtanje, pisanje slova) (Wright, Benton, 2015). Koriste pisanje slova kako bi napisali riječ ili slogove, mogu napisati vlastito ime i prepoznati napisano svoje ime te mogu prepisati riječi uz izostavljanje ili zamjenu pojednih slova (Louisiana Department of Education, 2013, https://www.louisianabelieves.com/docs/academic-standards/early-childhood---birth-to-five-standards.pdf?sfvrsn=7).

U Hrvatskoj postoji mali broj istraživanja koja prikazuju znanja i vještine vezane uz ranu pismenost trogodišnjaka i četverogodišnjaka. Stoga će svrha ovog rada biti dobivanje uvida u razvoj vještina rane pismenosti kod djece dobi tri i četiri godine.

2. CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je opisati znanja iz područja rane pismenosti koja posjeduju trogodišnjaci i četverogodišnjaci kako bi se dobio uvid u razvoj vještina rane pismenosti kod navedenih dobnih skupina. Nastojat će se utvrditi postoji li razlika između trogodišnjaka i četverogodišnjaka u ukupnom postignuću na primijenjenom materijalu - Upitniku za procjenu rane pismenosti. Nastojat će se odijeliti zadatke koje ove skupine najuspješnije rješavaju i u kojima svaka od skupina postižu najniže rezultate. Kvalitativnom analizom opisat će se razine težina pojedinih skupina zadataka za trogodišnjake i četverogodišnjake sa svrhom definiranja razlika u težini zadataka.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

H1: Postojat će statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu na objedinjenom materijalu (Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) između trogodišnje i četverogodišnje djece polaznika vrtića.

H2: Postojat će razlika u težini zadataka između trogodišnje i četverogodišnje djece polaznika vrtića.

4.METODE ISTRAŽIVANJA

4.1. Uzorak ispitanika

Korišten je prigodni uzorak ispitanika. Istraživanje je obuhvatilo 20 trogodišnjaka prosječne kronološke dobi M=3.07 godina, 8 djevojčica i 12 dječaka te 20 četverogodišnjaka prosječne kronološke dobi M=4.08 godina, 11 djevojčica i 9

dječaka. Svi ispitanici su polaznici su DV Trešnjevka u Zagrebu i temeljem logopedske trijaže ustanovljeno je da su urednog govorno – jezičnog razvoja.

4.2. Mjerni instrumenti – zadatci korišteni u istraživanju

U istraživanju je primijenjen Upitnik za procjenu rane pismenosti (prema Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) i zadatci fonološke svjesnosti iz PredČip testa (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012).

Upitnik za procjenu rane pismenosti (Prilog 1) sadrži 41 pitanje te je podijeljen na četiri dijela. Glavnina pitanja je zatvorenog tipa, osim jednog koje je poluotvorenog tipa. Prvi dio odnosi se na koncepte o tisku i namijenjen je ispitivanju znanja o čitanju, orijentacije na / u knjizi i na stranici, poznavanja smjera čitanja, razlikovanja riječi, rečenice, malih i velikih tiskanih slova i poznavanja interpunkcijskih znakova. Drugi dio odnosi se na zadatke izranjajuće pismenosti kojima se ispituje globalno čitanje, izranjajuće pisanje, hvat, držanje olovke lijevom ili desnom rukom, pisanje slova i imenovanje napisanog slova te potpis. U trećem dijelu ispituju se grafomotoričke vještine, odnosno sposobnost precrtavanja linija i geometrijskih oblika (krug, kvadrat, trokut, romb). Četvrti dio čine zadatci kojima se ispituje poznavanje velikih i malih tiskanih slova (uz pomoć liste slova iz PredČiP testa). Uz Upitnik za procjenu rane pismenosti, korištena je slikovnica „Medo Paddington u vrtu“ Michaela Bonda s prijevodom na hrvatski jezik iz 2011. godine. U svrhu ispitivanja slikovnica je posebno prilagođena. Izgled naslovnice je pojednostavljen, zamijenjena je vrsta slova u naslovu, a ime glavnog lika je izbačeno zbog kombinacije dvaju istih suglasnika što ne odgovara hrvatskom jeziku. Stranice slikovnice su numerirane.

Peti dio čine zadatci iz PredČip testa (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012) (Prilog 2). Njima se ispitivala fonološka svjesnost, a obuhvaćali su raspoznavanje rime, proizvodnju rime, raščlambu rečenice na riječi, slogovnu raščlamba, slogovno stapanje te fonemsku raščlambu i fonemsko stapanje riječi.

4.3. Opis zadataka i njihovo bodovanje

Prva skupina zadataka su zadatci koncepta o tisku (KOT) koje čine odgovori na pitanja od 1 do 32 na Upitniku za procjenu rane pismenosti (Prilog 1). Zadatci su bodovani s 0 bodova za netočan odgovor ili 1 bod za točan odgovor.

Drugom skupinom zadataka ispituju se vještine izranjajućeg čitanja i pisanja. To su zadatci kojima se provjerava globalno čitanje, pisanje, hvat olovke, držanje olovke, pisanje slova te imenovanje napisanog slova (zadatci 34. – 39. te 41. u Prilogu 2). Zadatci globalnog čitanja, pisanja slova i imenovanja napisanog slova analizirani su kvantitativno. Zadatak globalnog čitanja bodovan je jednim bodom samo ako je dijete vizualno prepoznalo riječi koje ortografski odgovaraju hrvatskom jeziku; zadatak pisanja slova je bodovan također jednim bodom ako je dijete točno napisalo slovo, a zadatak u kojem se traži imenovanje napisanog slova je bodovan jednim bodom ako je dijete točno imenovalo prethodno napisano slovo. Maksimalan broj bodova u ovim zadatcima je 3 boda.

Zadatci kojima se ispitivalo pisanje, hvat olovke, držanje olovke i potpisivanje analizirani su kvalitativno. Na zadatku pisanja procjenjivale su se razine pisanja: predfonemska (šaranje, crtanje, oznake slične slovima), rana fonemska (dijete piše prvo slovo onog što je nacrtalo; riječi iz okolinskog tiska), razina pisanja slova (npr. početno i posljednje slovo neke riječi), tranzicijska (dijete pokušava napisati riječ, ali izostavlja slova u različitim pozicijama unutar riječi) i konvencionalna (ispravno napisana riječ) (Graves, 1989; Temple, Nathan, Temple and Burris, 1992 prema http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf). Hvat olovke procijenjivan je kao ispravan ili neispravan, a u 37. zadatku procjenjivalo se drži li dijete olovku desnom ili lijevom rukom. U zadatku u kojem se tražilo potpisivanje, procjenjivala se linearnost (piše li dijete linearno), segmentacija (odvojenost slova/znakova razmakom) , smjer (piše li s lijeva na desno ili obrnuto), prvo slovo imena (ima li napisano prvo slovo imena), ispremješana slova (krivi poredak slova), većina slova iz imena (točan poredak slova, ali nije dovršeno) i točno napisano ime.

Procijenjena obilježja potpisa su preuzeta i modificirana iz istraživanja Puranik i Lonigan (2011).

Treća skupina zadataka sadrži 8 zadataka kojima se ispituju vještine precrtavanja geometrijskih linija (ravna okomita, vodoravna, silazna dijagonala, uzlazna dijagonala) i geometrijskih oblika (krug, četverokut, trokut i romb). U svakom zadatku analiziralo se prostorno smještanje, izvedenost i zatvorenost. Bodovanje zadataka odgovaralo je kriterijima precrtavanja iz PredČip testa, osim što nije uvažen kriterij DETALJ jer predložak za precrtavanje korišten u istraživanju nije sadržavao mogućnost za procjenu detalja. Ukoliko je dijete pravilno prostorno smjestilo liniju ili oblik, dodijeljen mu je jedan bod za svaki točno riješen zadatak, dakle, mogući maksimalan broj bodova za prostorno smještanje iznosi 8. Za svaku izvedenu liniju ili oblik također je dodijeljen jedan bod, stoga maksimalan broj bodova za izvedenost iznosi također 8. Zatvorenost je procijenjivanja samo na geometrijskim oblicima i bodovana je jednim bodom za svaki zatvoreni oblik. Mogući maksimalan broj bodova za zatvorenost iznosi 4. Ukupni mogući maksimalni broj bodova na ovoj skupini zadataka iznosi 20.

Četvrta skupina zadataka uključuje zadatke fonološke svjesnosti: raspoznavanje rime, proizvodnja rime, raščlamba rečenice na riječi, slogovna raščlamba, slogovno stapanje, fonemska raščlamba riječi te fonemsko stapanje riječi. Prije rješavanja zadataka, pojedinom ispitaniku je objašnjeno što se od njega traži kroz uvježbavanje. Bodovanje je izvršeno prema uputama iz PredČiP testa, tako da je svakom točnom odgovoru dodijeljen po jedan bod, a zbroj bodova unutar pojedine varijable predstavlja ukupno postignuće na toj varijabli. Mogući maksimalan broj bodova na svakom pojedinom zadatku iznosi 7, dok ukupni mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini zadataka iznosi 49.

Peta skupina zadataka odnosi se na poznavanje velikih i malih tiskanih slova. Svako točno imenovano slovo donosi jedan bod. Mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini iznosi 60.

Izračunat je ukupni rezultat na primijenjenom materijalu koji predstavlja zbroj bodova iz pojedinih skupina zadataka. Mogući maksimalan ukupni broj bodova iznosi 164.

4.4. Varijable istraživanja

Varijable su oblikovane prema istraživanju Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012 te prema osobitostima ovog istraživanja i podijeljene u pet skupina (Prikaz 2).

Prikaz 2. Naziv, kratica i opis svih varijabli, skupne varijable i kratice skupnih varijabli.

	NAZIV VARIJABLE	KRATICA	OPIS VARIJABLE	SKUPNA VARIJABLA	KRATICA SKUPNE VARIJABLE
1	spol		spol ispitanika		
2	dob		kronološka dob ispitanika		
3	koncept o čitanju	KOČ	Što sve možemo čitati?	koncept tiska	KOT
4	prepoznavanje slikovnice	PREP_SLIK	Što je ovo? Pokazuje se slikovnica/knjiga	koncept tiska	KOT
6	čitanje	ČIT	Što radimo s knjigom?	koncept tiska	KOT
7	prednja korica	PR_KOR	Pokaži mi prednju koricu knjige.	koncept tiska	KOT
8	stražnja korica	STR_KOR	Pokaži mi stražnju koricu knjige	koncept tiska	KOT
9	gornji dio knjige	GDK	Pokaži mi gornji dio knjige.	koncept tiska	KOT
10	donji dio knjige	DDK	Pokaži mi donji dio knjige.	koncept tiska	KOT
11	naslov	NASL	Gdje piše naslov knjige?	koncept tiska	KOT
12	autor	AUTOR	Gdje piše tko je napisao knjigu?	koncept tiska	KOT
13	tekst	TEKST	Pokaži mi što čitamo.	koncept tiska	KOT
14	ilustracije	ILUSTR	Što nam pokazuju ilustracije/sličice u knjizi? Čemu služe ilustracije?	koncept tiska	KOT
15	početak čitanja	POČ_ČIT	Pokaži mi gdje počinjemo čitati.	koncept tiska	KOT
16	smjer čitanja	SMJER	U kojem smjeru trebamo početi čitati?	koncept tiska	KOT
17	novi red	NOV_RED	Gdje trebam nastaviti kad stanem ovdje? (kraj retka)	koncept tiska	KOT
18	nova stranica	NOV_STR	Gdje sad trebam početi čitati? (kraj teksta)	koncept tiska	KOT
19	rečenica	REČ	Pokaži mi jednu rečenicu u ovoj priči.	koncept tiska	KOT

20	riječ	RIJEČ	Pokaži mi jednu riječ na ovoj stranici.	koncept tiska	KOT
21	prva riječ	PRV_RIJEČ	Znaš li koja je prva(početna) riječ na ovoj stranici?	koncept tiska	KOT
22	zadnja riječ	ZAD_RIJEČ	Pokaži mi zadnju riječ na stranici.	koncept tiska	KOT
23	prvo slovo	PRV_SLOVO	Znaš li koje je prvo slovo u riječi? (bilo kojoj)	koncept tiska	KOT
24	zadnje slovo	ZAD_SLOVO	Znaš li koje je zadnje slovo u riječi? (bilo kojoj)	koncept tiska	KOT
25	razlikovanje slova	RAZL_SLOV	Jesu li sva slova jednake vrste? (str.29)	koncept tiska	KOT
26	velika tiskana slova	VEL_SLOVA	Pokaži mi velika tiskana slova.	koncept tiska	KOT
27	mala tiskana slova	MAL_SLOVA	Pokaži mi mala tiskana slova.	koncept tiska	KOT
28	znakovi u priči	ZNAK	Ima li u ovoj priči još nekih znakova osim slova? (pokazati stranicu s drugim znacima; str. 25 i 26)	koncept tiska	KOT
29	točka	TOČ	Što je to – znaš li kako se zove ovaj znak? (Pokazuje se točka)	koncept tiska	KOT
30	broj	BR	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se broj)	koncept tiska	KOT
31	upitnik	UPIT	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se upitnik)	koncept tiska	KOT
32	uskličnik	USKL	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se uskličnik)	koncept tiska	KOT
33	zarez	ZAR	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se zarez)	koncept tiska	KOT
34	navodnici	NAV	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuju se navodnici)	koncept tiska	KOT
35	numeriranje stranice	BR_STR	Za što nam služi ovaj znak? Zašto nam treba? (Pokazati na broj stranice)	koncept tiska	KOT
36	globalno čitanje	GLOB_ČIT	Reci mi je li ovo napisano riječ (posebno pitati za svaku)	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
37	pisanje	PIS	Uzmi olovku i napiši ovdje nešto - pokazati na prazan prostor ispod pitanja. (Zabilježiti ako kaže da će	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP

			napisati i što kaže)		
38	hvat olovke	HVAT	Hvat olovke (ispravan/ neodgovarajući)	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
39	držanje olovke	LD_RUKA	Držanje olovkom lijevom / desnom rukom	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
40	pisanje slova	PIS_SLOVO	Znaš li napisati jedno slovo? Napiši jedno slovo.	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
41	imenovanje napisanog slova	IM_SLOVO	Koje si slovo napisao?	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
42	potpis	POTPIS	Potpiši se na ovaj papir.	izranjajuće čitanje i pisanje	IZR_ČIP
43	prostorno smještanje	PROSTOR	Prostorno smještanje linija i oblika	Precrtavanje	PRECRT
44	izvedenost	IZVED	Izvedenost linija i oblika	Precrtavanje	PRECRT
45	zatvorenost	ZATVOR	Zatvorenost oblika	Precrtavanje	PRECRT
46	raspoznavanje rime	RAS_RIMA	Raspoznavanje rime	fonološka svjesnost	FS
47	proizvodnja rime	PRO_RIMA	Proizvodnja rime	fonološka svjesnost	FS
48	raščlamba rečenice na riječi	RAŠČ_REČ	Raščlamba rečenica na riječi	fonološka svjesnost	FS
49	slogovna raščlamba	SLOG_RAŠČ	Slogovna raščlamba	fonološka svjesnost	FS
50	slogovno stapanje	SLOG_STAP	Slogovno stapanje	fonološka svjesnost	FS
51	fonemska raščlamba	FON_RAŠČ	Fonemska raščlamba	fonološka svjesnost	FS
52	fonemsko stapanje	FON_STAP	Fonemsko stapanje	fonološka svjesnost	FS
53	broj velikih tiskanih slova	VTS	Broj velikih tiskanih slova koje dijete poznaje	poznavanje slova	POZ_SLOVA
54	broj malih tiskanih slova	MTS	Broj malih tiskanih slova koje dijete poznaje	poznavanje slova	POZ_SLOVA

55	ukupni rezultat		Ukupni rezultat na primjenjenom materijalu	sveukupno znanje o ranoj pismenosti	UK_REZ

5. REZULTATI I RASPRAVA

Prikupljeni podaci su analizirani u statističkom programu SPSS.20.

Prema opisanom načinu bodovanja dobiven je ukupni rezultat na primijenjenom ispitnom materijalu za svakog pojedinog ispitanika. Rezultati su zbrojeni te su dobiveni ukupni rezultati na primijenjenom ispitnom materijalu za ispitane skupine trogodišnjaka i četverogodišnjaka. Deskriptivna statistika prikazana je u Tablicama 1 i 2. Budući da je uzorak manji od 50, za ispitivanje normalnosti distribucije korišten je Shapiro - Wilk test.

Tablica 1. Deskriptivna statistika za trogodišnjake za varijable koncept o tisku (KOT), izranjajuće čitanja i pisanja (IZR_ČIP), precrtavanje (PRECRT), fonološka svjesnost (FS), poznavanje slova (POZ_SLOVA) i ukupni rezultat (UK_REZ).

VARIJABLA	N	MIN	MAX	M	SD	C	Q	TR
KOT	20	1	18	8,85	3,924	9,50	4	0 – 32
IZR_ČIP	20	0	2	0,60	0,883	0,00	2	0 – 3
PRECRT	20	2	14	6,95	3,284	6,50	4	0 – 20
FS	20	13	35	20,40	4,999	19,50	7	0 – 49
POZ_SLOVA	20	0	59	7,70	17,336	0,00	4	0- 60
UK_REZ	20	19	107	44,70	23,4253	38,00	15	0 – 164

Tablica 2. Deskriptivna statistika za četverogodišnjake za varijable koncept o tisku (KOT), izranjajuće čitanje i pisanje (IZR_ČIP), precrtavanje (PRECRT), fonološka svjesnost (FS), poznavanje slova (POZ_SLOVA) i ukupni rezultat (UK_REZ).

VARIJABLA	**N**	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**	**C**	**Q**	**TR**
KOT	20	3	19	12,90	4,204	13,50	5	0 – 32
IZR_ČIP	20	0	2	1,10	0,852	1,00	2	0 – 3
PRECRT	20	8	19	13,05	3,252	13,00	5	0 – 20
FS	20	17	40	26,40	6,863	25,00	12	0 – 49
POZ_SLOVA	20	0	54	12,30	15,235	5,00	21	0-60
UK_REZ	20	35	107	66,30	21,364	64,00	23,50	0 – 164

Iz tablica je vidljivo da četverogodišnjaci prosječno postižu veći broj bodova na svim varijablama nego trogodišnjaci. Vidljiva su velika raspršenja rezultata (posebice za poznavanja slova) što ukazuje na nejednaka postignuća ispitanika, stoga je potrebno provesti istraživanje na većem i reprezentativnijem uzorku.

Tablica 3. Vrijednosti dobivene Shapiro – Wilk testom za testiranje normalnosti distribucije za varijablu ukupni rezultat (UK_REZ).

Dobna skupina	**N**	**Shapiro – Wilk**	**P**
Trogodišnjaci	20	0,755	0,000
Četverogodišnjaci	20	0,938	0,216

Shapiro – Wilk testom dobiveno da je distribucija rezultata normalna za četverogodišnjake na varijabli ukupni rezultat (UK_REZ), no za trogodišnjake nije, stoga je za utvrđivanje razlika među uzorcima korištena neparametrijska statistika.

Korištenjem Mann - Whitney U testa dobivena je statistički značajna razlika na razini 1% između dviju dobnih skupina na varijabli ukupni rezultat (UK_REZ). Podatci su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4. Razlike u postignuću na Upitniku za procjenu rane pismenosti i skupnim varijablama između trogodišnjaka i četverogodišnjaka: rezultati Mann - Whitney U testa.

VARIJABLA	Mann – Whitney U test	Z	P
KOT	92,00	-2,936	0,003
IZR_ČIP	137,00	-1,847	0,065
PRECRT	38,00	-4,398	0,000
FS	90,50	-2,968	0,003
POZ_SLOVA	108,00	-2,558	0,011
UK_REZ	87,50	-3,045	0,002

Iz tablice se može vidjeti da se dobne skupine statistički značajno razlikuju u ukupnom broju bodova na skupnim varijablama koncepta o tisku (KOT), precrtavanja (PRECRT), fonološke svjesnosti (FS) i poznavanja slova (POZ_SLOVA), dok na izranjajućem čitanju i pisanju (IZR_ČIP) nije dobivena statistički značajna razlika. Djeca u dobi između treće i četvrte godine napreduju u razvoju svjesnosti o tisku, grafomotoričkim vještinama, fonološkoj svjesnosti i poznavanju slova. O značajnim razlikama u ovim predvještinama čitanja i pisanja, s obzirom na dob, govore i strana istraživanja. Abou – Elsaad i sur. (2015) su u jednom svom istraživanju zaključili da kronološka dob ima važan utjecaj na razvoj fonološke svjesnosti i vještinu čitanja riječi, a Share i Gur (1999) su pokazali da su mjere imenovanja slova, čitanja riječi, koncepta o tisku i fonološke svjesnosti osjetljive na razvojne razlike u ranoj pismenosti. Iako u ovom istraživanju nisu dobivene statistički značajne razlike na varijabli izranjajuće čitanje i pisanje (IZR_ČIP), Puranik i Lonigan (2001) su dobili da trogodišnjaci postižu značajno niže rezultate od četverogodišnjaka i petogodišnjaka na varijablama pisanja slova, potpisivanja i slovkanja riječi te zaključuju da djeca u navedenoj godinama značajno napreduju u predvještinama pisanja.

Kvalitativnom analizom utvrdit će se koje varijable izranjajućeg čitanja i pisanja (IZR_ČIP) pridonose nenalaženju razlika između dobnih skupina.

5.1. Rezultati kvalitativne analize po zadatcima za pojedine skupine zadataka

Za svaki zadatak utvrđen je postotak točnih odgovora kako bi se usporedile razine težina pojedinih zadataka unutar pojedinih skupina zadataka.

5.1.1. Koncept o tisku

Skupnu varijablu koncept o tisku (KOT) čine sljedeće varijable: koncept o čitanju (KOČ), prepoznavanje slikovnice (PREP_SLIK), čitanje (ČIT), prednja korica (PR_KOR), stražnja korica (STR_KOR), gornji dio knjige (GDK), donji dio knjige (DDK), naslov (NASL), autor (AUTOR), tekst (TEKST), ilustracije (ILUSTR), početak čitanja (POČ_ČIT), smjer čitanja (SMJER), novi red (NOV_RED), nova stranica (NOV_STR), rečenica (REČ), prva riječ (PRV_RIJEČ), zadnja riječ (ZAD_RIJEČ), prvo slovo (PRV_SLOVO), zadnje slovo (ZAD_SLOVO), razlikovanje slova (RAZL_SLOV), velika tiskana slova (VEL_SLOVA), mala tiskana slova (MAL_SLOVA), znakovi u priči (ZNAK), točka (TOČ),broj (BR), upitnik (UPIT), uskličnik (USKL), zarez (ZAR), navodnici (NAV) i numeriranje stranice (BR_STR).

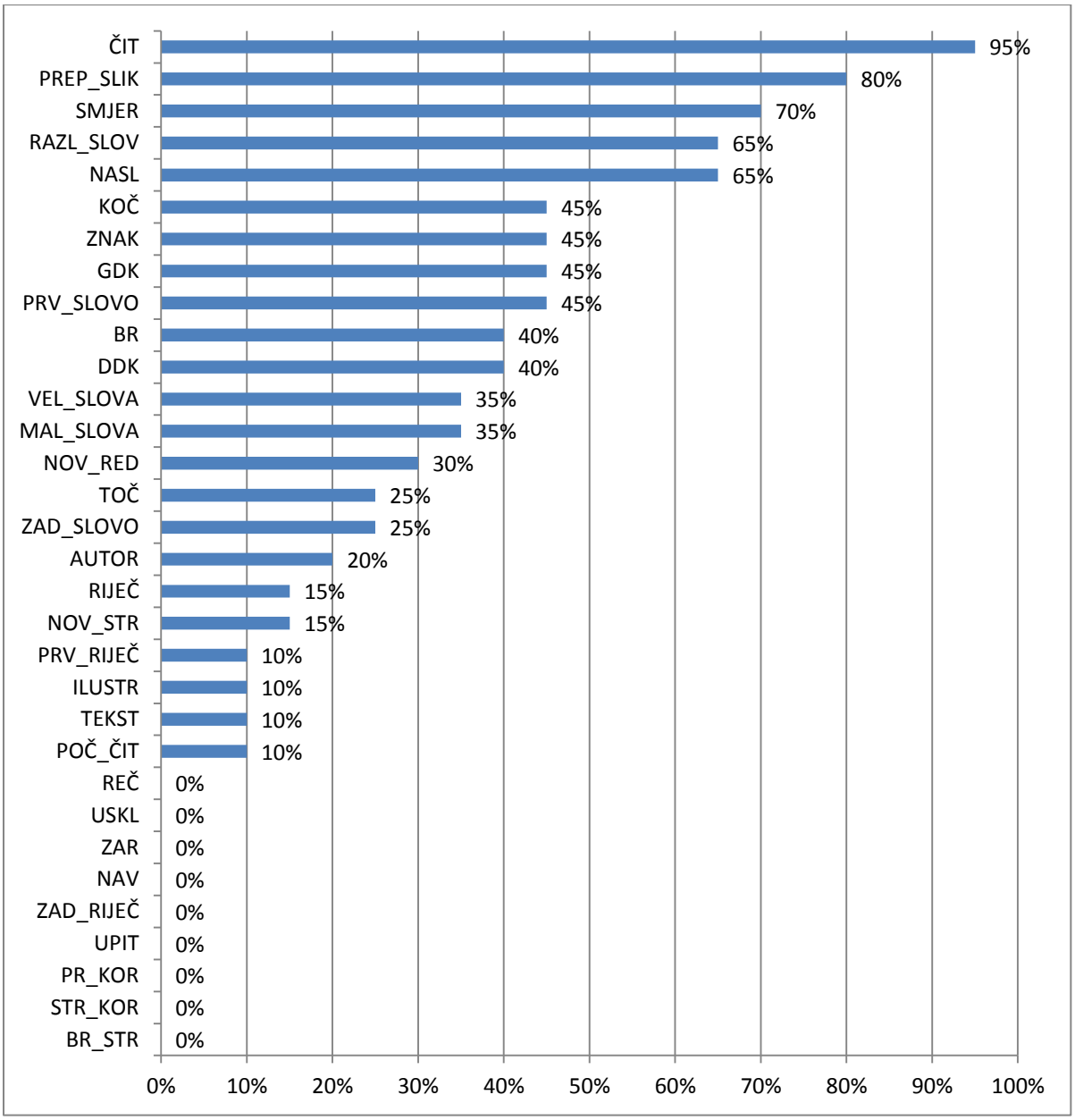
Iz skupne varijable koncept o tisku (KOT) može se utvrditi da obje dobne skupine najveću uspješnost postižu na zadatku poznavanja materijala za čitanje (ČIT) – što je za čitanje, dok su neuspješni na zadatcima pokazivanja rečenice (REČ), uskličnika (USKL), zareza (ZAR), navodnika (NAV) i upitnika (UPIT). Čini se da su djeca tijekom čitanja više usmjerena na ilustracije i sadržaj priče, a manje ih se usmjerava na tekst i upoznaje s pravilima o tisku i nazivima interpunkcijskih znakova.

Velika razlika u postotcima točnih odgovora između dviju skupina vidljiva je na zadatcima kojima se ispituje poznavanje uloge broja stranice (BR_STR), okretanje nove stranice (NOV_STR), poznavanja mjesta natpisa autora slikovnice (AUTOR), pokazivanje zadnjeg (ZAD_SLOVO) i prvog slova neke riječi (PRV_SLOVO) te znanja da se čita tekst (TEKST), a da se ilustracije ne čitaju. Iako postoji napredak, rezultati na varijabli TEKST pokazali su da većina četverogodišnjaka i trogodišnjaka smatra da se u knjigama čitaju ilustracije. Uspoređujući dobivene rezultate sa spomenutim razvojnim standardima u SAD-u, vidljivo je da ispitanici u ovom istraživanju pokazuju slabija znanja, odnosno, očit je nedostatak direktnog poučavanja ovim znanjima koncepta o tisku. Direktno poučavanje se treba temeljiti

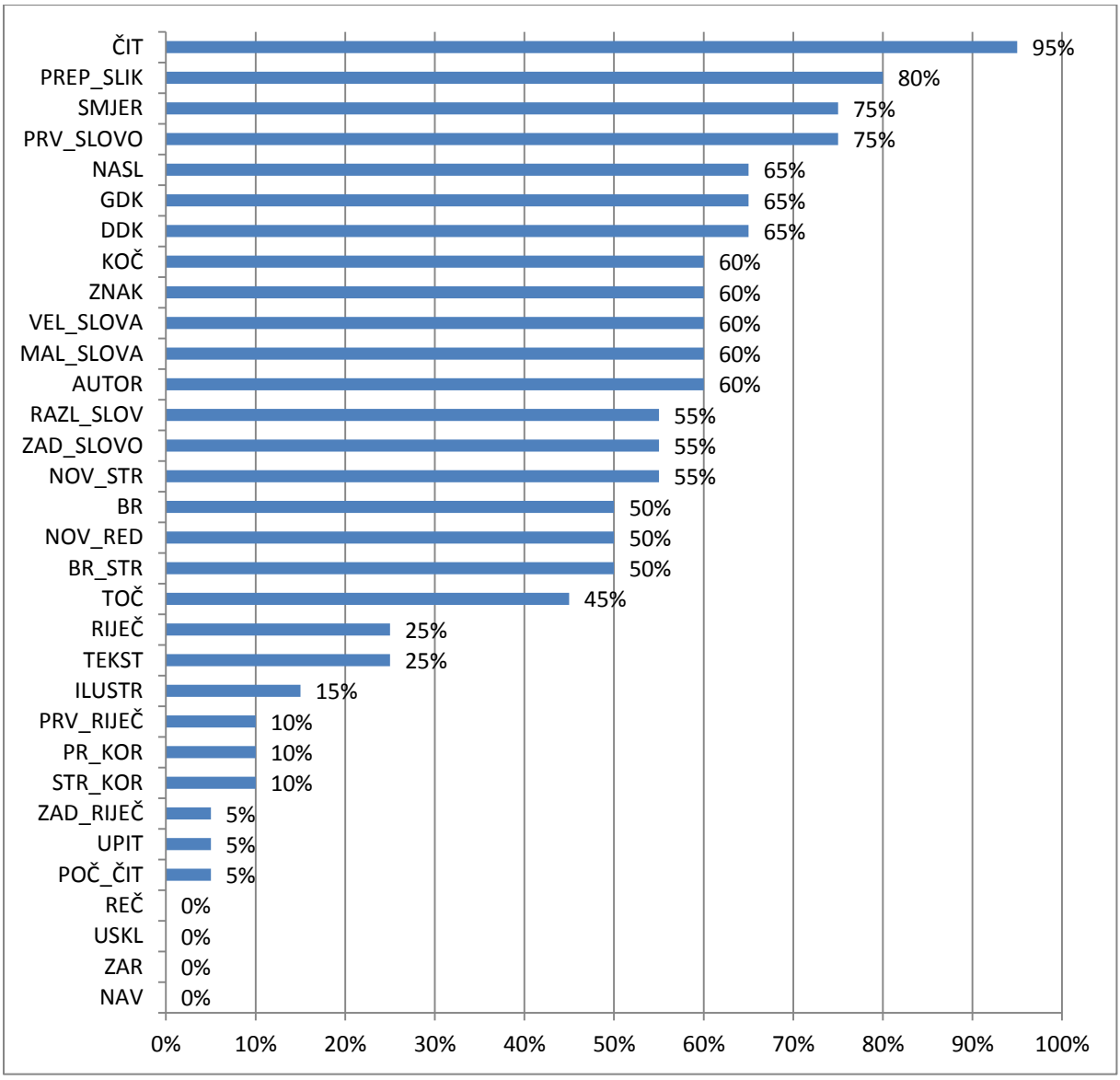
na dobrom kurikulumu, u kojem se navodi što i kako poučavati djecu određene dobi. National Literacy Panel nudi nekoliko prijedloga kako djecu poticati u razvoju koncepta o tisku. Jedan od njih je stvaranje kutka za čitanje u kojem se djeci omogućava čitanje i pristup različitim materijalima za čitanje poput novina, knjiga, slikovnica, časopisa koje mogu samostalno ili grupno istraživati i pretvarati se da čitaju. Zatim se predlaže učenje o čitanju knjiga u kojem bi se pokazivala prednja i stražnja korica, smjer čitanja s lijeva na desno i odozgo prema dolje te učenje „jedan na jedan“ o povezivanju grafema i fonema (National Literacy Panel, 2009).

Na varijabli koncept o čitanju (KOČ), 30 % odgovora četverogodišnjaka i 40 % odgovora trogodišnjaka bile su „knjige“, dok su ostali odgovori bili drugi materijali poput novina i stripova. 20% netočnih odgovora četverogodišnjaka i 40 % netočnih odgovora trogodišnjaka odnosili su se na nazive priča koje su bliske ispitanicima.

Prikaz 3. Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept tiska kod trogodišnjaka



Prikaz 4. Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept tiska kod četverogodišnjaka



Upitnik korišten u ovom istraživanju sličan je upitniku Justice i Ezell (2001) Preschool Word and Print Awareness (PWPA) kojim su ispitale svjesnost o riječima i tisku kod četverogodišnjaka urednog razvoja. PWPA test ispituje one vještine rane pismenosti koje su u procesu razvoja kod predškolaca te je također primijenjen uz slikovnicu. Uspoređujući rezultate koncepta o tisku na PWPA testu s rezultatima ovog upitnika, vidljivi su slični rezultati kod ispitanih četverogodišnjaka. Najveći postotak riješenosti zadataka koncepta o tisku na PWPA testu vidljiv je na zadatcima prepoznavanja naslovnice (96%), naslova knjige(80%) i smjera čitanja s lijeva na desno (80%), dok su četverogodišnjaci u ovom istraživanju najveću uspješnost pokazali na zadatcima kojima se ispituje poznavanje

materijala za čitanje, prepoznavanje slikovnice, poznavanje smjera čitanja i prepoznavanje naslova.

Analizom zadatka u kojem se traži razlikovanje velikih i malih tiskanih slova (RAZL_SLOV), uočava se veći postotak uspješnosti trogodišnjaka od četverogodišnjaka, što se može opravdati mogućnošću pogađanja točnih odgovora, obzirom na način na koji je pitanje sročeno. To potvrđuju i rezultati na zadatcima u kojim se traži pokazivanje velikih slova (VEL_SLOVA) i malih (MAL_SLOVA) i gdje je vidljivo da su četverogodišnjaci pokazali veću uspješnost od trogodišnjaka. Na PWPA testu većina četverogodišnjaka (80%) je razlikovala riječi napisane velikim i malim tiskanim slovima, no pitanje je bilo drugačije sročeno – „Gdje su velike i male riječi?“ (Justice i Ezell, 2001). Manje od 20 % ispitanika na PWPA testu je uspješno riješilo zadatak u kojem se traži pokazivanje prve riječi na stranici ili bilo koje riječi, dok zadnju riječ na stranici nije pokazao nijedan ispitanik (Justice i Ezell, 2001). Slični rezultati dobiveni su i u ovom istraživanju, gdje je jedan četverogodišnjak pokazao zadnju riječ na stranici, stoga se može potvrditi da četverogodišnjaci pokazuju tek naznaku javljanja svjesnosti o napisanim riječima.

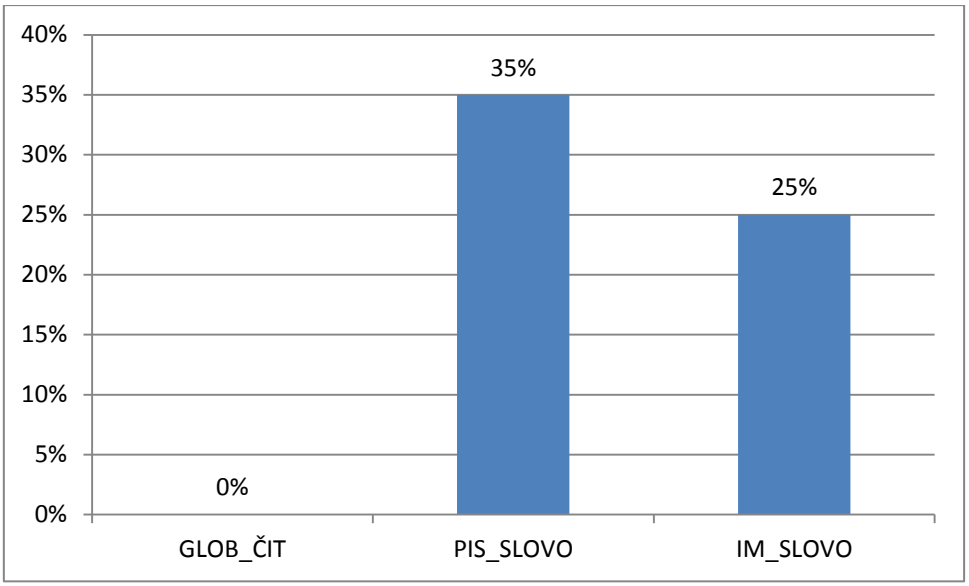
5.1.2. Izranjajuće čitanje i pisanje

Uspješnost rješavanja trogodišnjaka i četverogodišnjaka na varijablama izranjajućeg čitanja i pisanja uključuje varijable globalnog čitanja (GLOB_ČIT), pisanja slova (PIS_SLOVO) i imenovanja napisanog slova (IM_SLOVO).

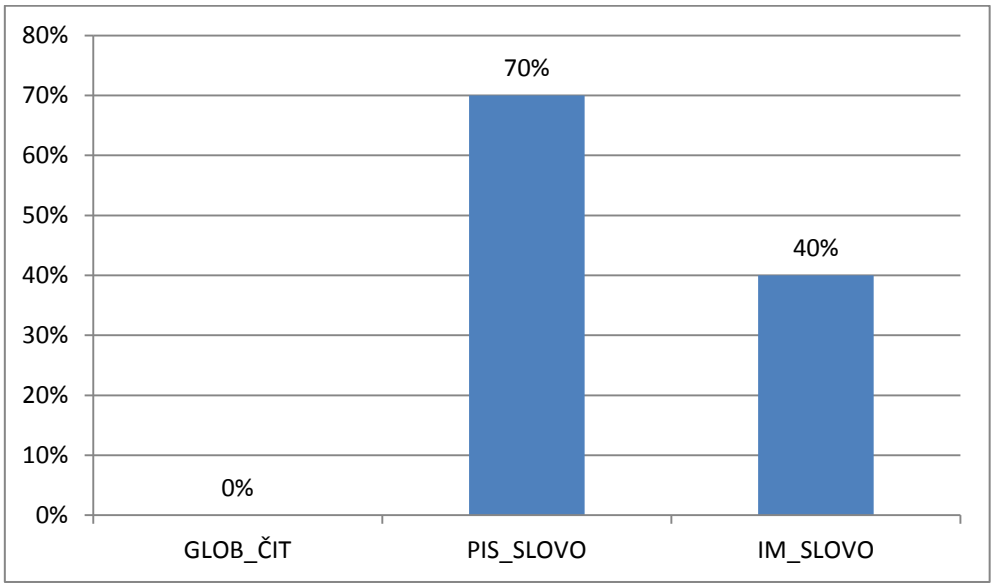
Ove varijable bodovane su dihotomno tj. jednim bodom ukoliko je dijete prepoznalo napisane riječi, jednim bodom ukoliko je napisalo neko slovo i jednim bodom ukoliko je točno imenovalo prethodno napisano slovo ili su bodovane s nula bodova u slučaju pogrešnog odgovora.

Postotci točnih odgovora prikazani su u Prikazu 5. i 6.

Prikaz 5. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama globalnog čitanja (GLOB_ČIT), pisanja slova (PIS_SLOVO), imenovanja napisanog slova (IM_SLOVO) kod trogodišnjaka



Prikaz 6. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama globalnog čitanja (GLOB_ČIT), pisanja slova (PIS_SLOVO), imenovanja napisanog slova (IM_SLOVO) kod četverogodišnjaka



Kvalitativnom analizom skupne varijable IZR_ČIP, dobiveno je da nijedan ispitanik iz obje dobne skupine nije ostvario nijedan bod na varijabli globalno čitanje (GLOB_ČIT). Iz toga možemo zaključiti da djeca u toj dobi još uvijek ne prepoznaju riječi koje ortografski odgovaraju hrvatskome jeziku. Ovako dobiveni rezultat ne iznenađuje ako ga usporedimo s

varijablom RIJEČ (iz skupne varijable KOT) čiji rezultati pokazuju da većina djece ne zna što je riječ.

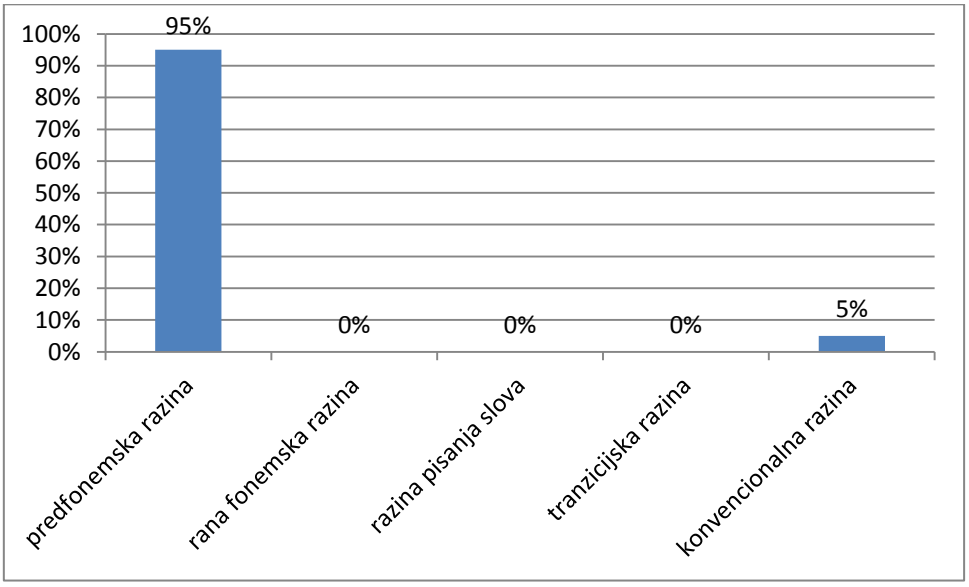
Kvalitativnom analizom varijable pisanje slova (PIS_SLOVO) nađeno je da su kod četverogodišnjaka najčešće bila napisana slova T i A, dok su kod trogodišnjaka najčešća slova bila O i A. Prema postotku riješenosti trogodišnjaka i četverogodišnjaka, može se zaključiti da se vještina pisanja slova znatno poboljšava u dobi između treće i četvrte godine, a do tog zaključka došli su i Puranik i Lonigan (2011) u svom istraživanju razvoja pisanja kod trogodišnjaka, četverogodišnjaka i petogodišnjaka. Oni su također na varijabli pisanje slova dobili da je najčešće napisano slovo bilo slovo O, a njega su slijedila slova A i T. Ovakvi rezultati su logični, budući da su navedena slova najlakša za grafomotoričku izvedbu, odnosno krug i ravne linije se prve nauče izvoditi, dok je slovo A među najzastupljenijima jer se najčešće pokazuje kao primjer slova.

Budući da je postotak djece koje je imenovalo napisano slovo u obje dobne skupine manji od postotka djece koja su napisala neko slovo, možemo zaključiti da djeca najprije vizualno prepoznaju slovo, a tek kasnije uče njegovo ime.

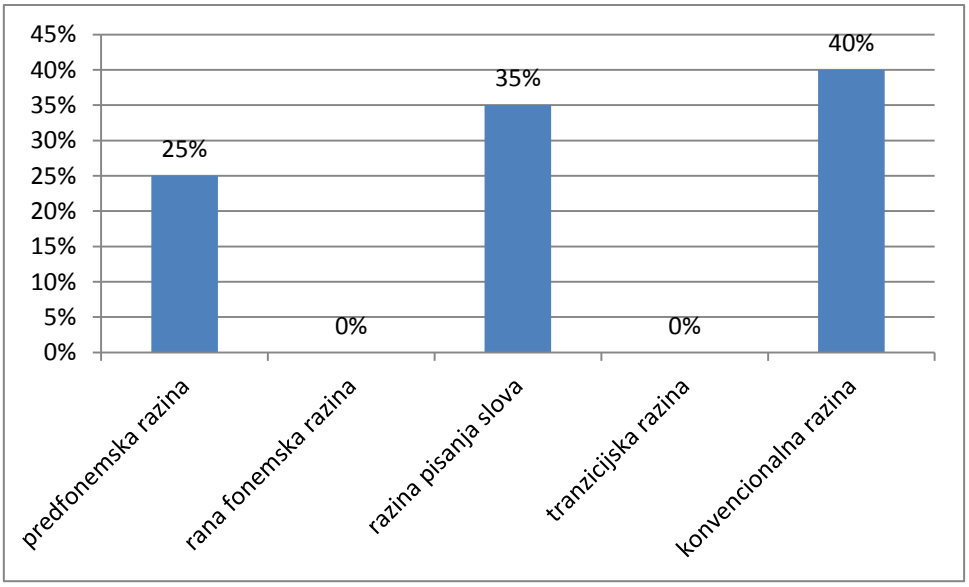
Analizom varijable hvat olovke (HVAT) dobiveno je da 35% trogodišnjaka i 65 % četverogodišnjaka ispravno drži olovku, pri čemu je također vidljivo poboljšanje s porastom dobi. Također je utvrđeno da većina ispitanika piše desnom rukom (95% trogodišnjaka i 85 % četverogodišnjaka).

Rezultati varijable pisanje (PIS) prikazani su u Prikazu 7 i 8.

Prikaz 7. Postotak trogodišnjaka koji postižu rezultate na pojedinim razinama pisanja: predfonemskoj, ranoj fonemskoj, razini pisanja slova, tranzicijskoj razini te konvencionalnoj razini.



Prikaz 8. Postotak četverogodišnjaka koji postižu rezultate na pojedinim razinama pisanja: predfonemskoj, ranoj fonemskoj, razini pisanja slova, tranzicijskoj razini te konvencionalnoj razini.



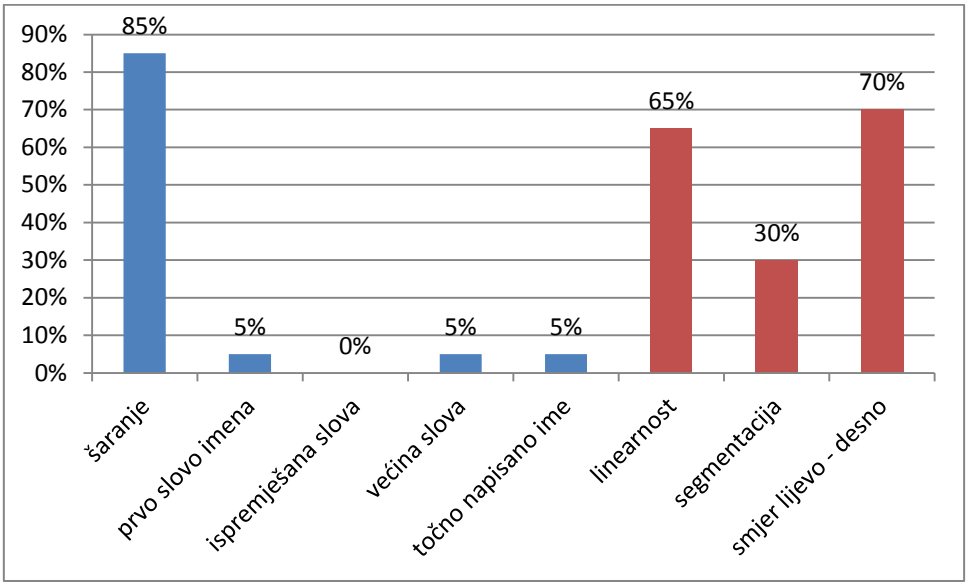
Rezultati varijable pisanje (PIS) uspoređeni su s detaljnim miljokazima razvoja pisanja koje su odredili Temple, Nathan, Temple i Burris (1992, prema http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf) tako da su definirali nekoliko razina pisanja. Predfonemskoj razini pisanja pripada nasumično šaranje, kontrolirano

šaranje, kružno šaranje,crtanje i različite oznake slične slovima. Ranoj fonemskoj razini pripadaju crteži uz koje stoji napisano slovo, zatim okolinski tisak i pisanje početnih slova riječi. Sljedeća razina je razina pisanja slova u kojoj dijete pokušava napisati riječ, ali se ona ne sastoji od svih potrebnih slova. Zatim slijedi tranzicijska faza koja je više vezana za engleski pisani jezik jer opisuje fonetsko pisanje riječi. Posljednja razina se odnosi na konvencionalno pisanje riječi koje predstavlja točno napisanu riječ.

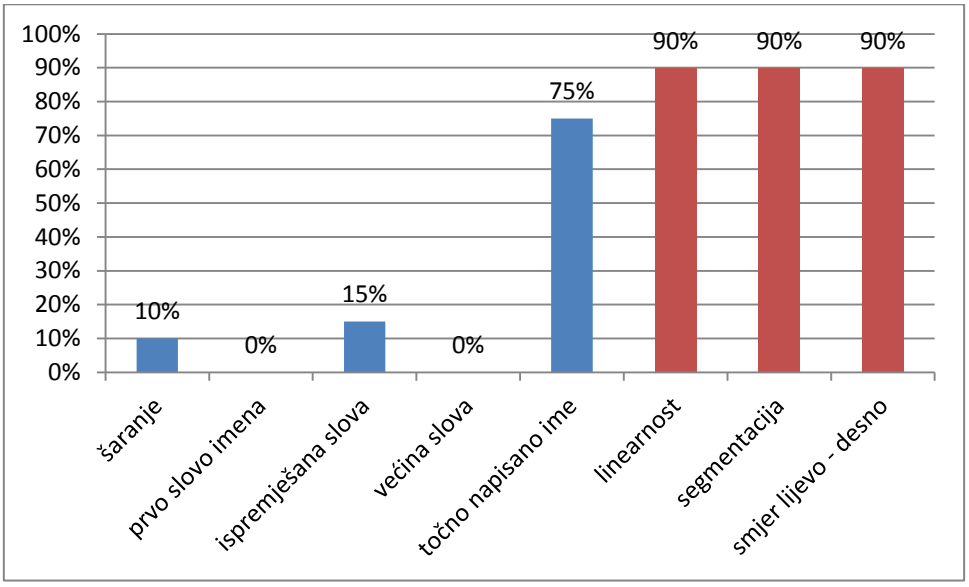
Rezultati su pokazali da je većina ispitanih trogodišnjaka još na predfonemskoj razini pisanja, odnosno većina ih još uvijek šara, crta ili piše oznake koje sliče slovima, dok su četverogodišnjaci uglavnom pokazali konvencionalnu razinu pisanja, tj. pravilno su pisali riječi ili pak posjeduju razinu pisanja slova, kod koje su pisali samo neka slova neke riječi.

Rezultati varijable potpis (POTPIS) prikazani su u prikazima 9 i 10.

Prikaz 9. Postotak trogodišnjaka koji se potpisuju šaranjem/ prvim slovom imena/ ispremješanim slovima/ većinom slova iz imena/ točno napisanim imenom (plavi stupci) i zastupljenost obilježja linearnosti, segmentacije i pravilnog smjera pisanja (crveni stupci).



Prikaz 10. Postotak četverogodišnjaka koji se potpisuju šaranjem/ prvim slovom imena/ ispremješanim slovima/ većinom slova iz imena/ točno napisanim imenom (plavi stupci) i zastupljenost obilježja linearnosti, segmentacije i pravilnog smjera pisanja (crveni stupci).

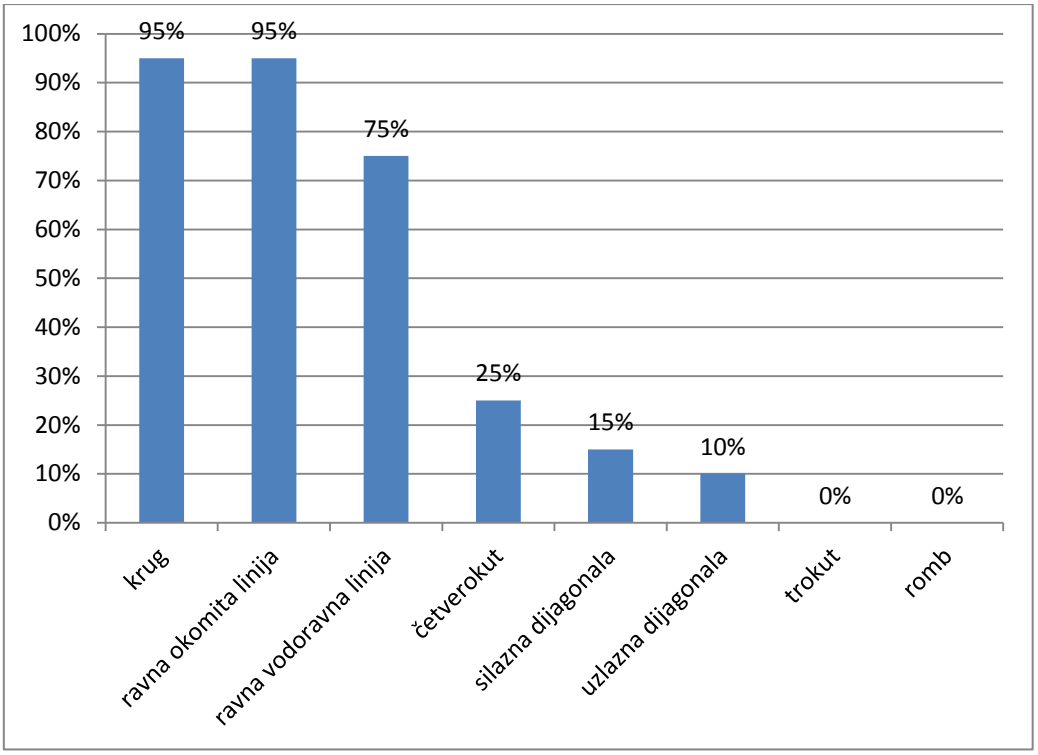


Rezultati na varijabli potpis (POTPIS) pokazuju da se znanje o pisanju vlastitog imena poboljšava s porastom dobi, što također potvrđuju Puranik i Lonigan (2001). Uz točnost pisanja imena, praćeno je i koliko djeca poštuju linearnost, segmentaciju (odijeljenost) znakova ili slova te smjer pisanja jer se pokazalo da su ta obilježja pisanja važna u cjelovitoj procjeni ranog pisanja (Puranik i Lonigan, 2001). Pokazalo se da veliki postotak djece poštuje pravilo linearnosti, čak i ako samo šaraju, kao što to u većini slučajeva čine trogodišnjaci. Pogrešan smjer pisanja prisutan je kod manjeg broja četverogodišnjaka i trogodišnjaka, a odijeljenost slova/znakova ili segmentacija poboljšava se s porastom dobi. Pokazalo se da se većina trogodišnjaka još uvijek ne može potpisati slovima, nego šaranjem. Takvi rezultati nisu u skladu s istraživanjem Puranik i Lonigan (2001) u kojem je dobiveno da je više od polovice trogodišnjaka napisalo barem neka slova svoga imena. Za razliku od trogodišnjaka, 75% četverogodišnjaka se točno potpisuje slovima te je stoga ovdje vidljiv velik napredak.

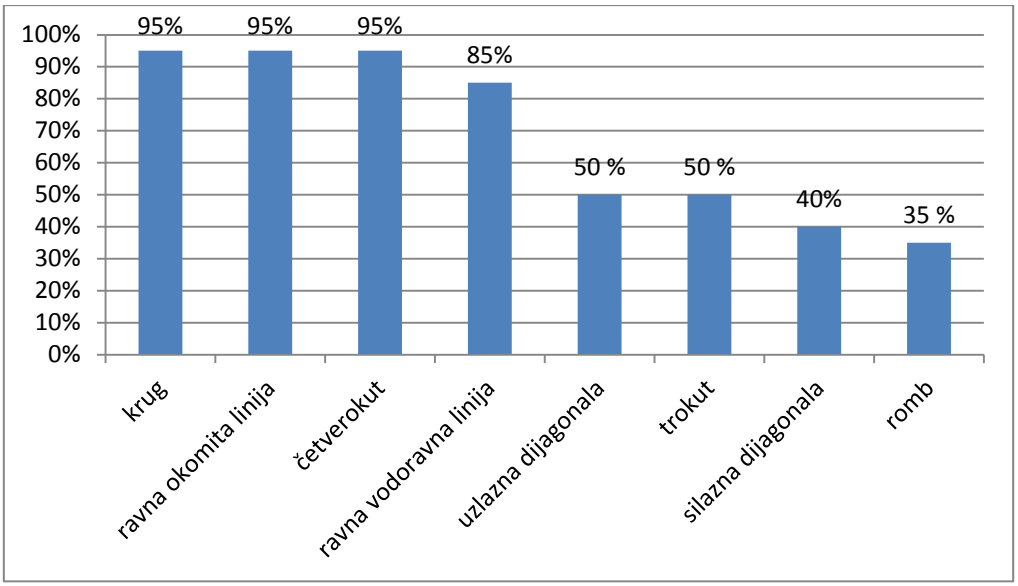
5.1.3. Precrtavanje

Iz skupine zadataka koji se odnose na precrtavanje, proizašle su tri varijable: prostorno smještanje (PROSTOR), izvedenost (IZVED) i zatvorenost (ZATVOR). Prve dvije varijable mjerene su u svim zadatacima (8), dok je zatvorenost mjerena samo na geometrijskim oblicima (krug, četverokut, trokut i romb). S namjerom da se vidi koje linije i oblike djeca u dobi od tri i četiri godine mogu izvesti, izračunat je postotak uspješne izvedenosti, zatvorenosti i pravilnog prostornog smještanja svih linija i oblika koji su zadani.

Prikaz 11. Postotak uspješne riješenosti za varijablu izvedenost (IZVED) kod trogodišnjaka

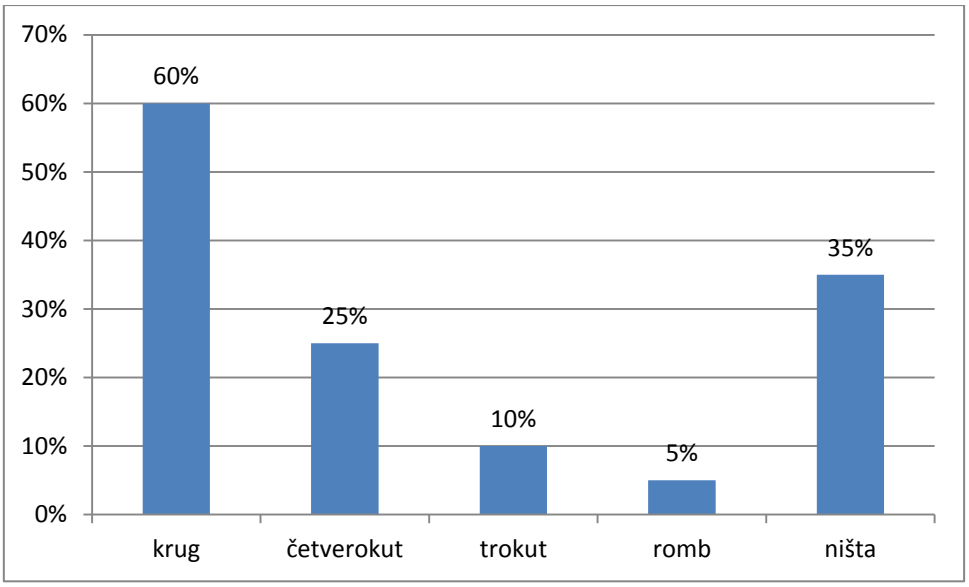


Prikaz 12. Postotak uspješne riješenosti za varijablu izvedenost (IZVED) kod četverogodišnjaka

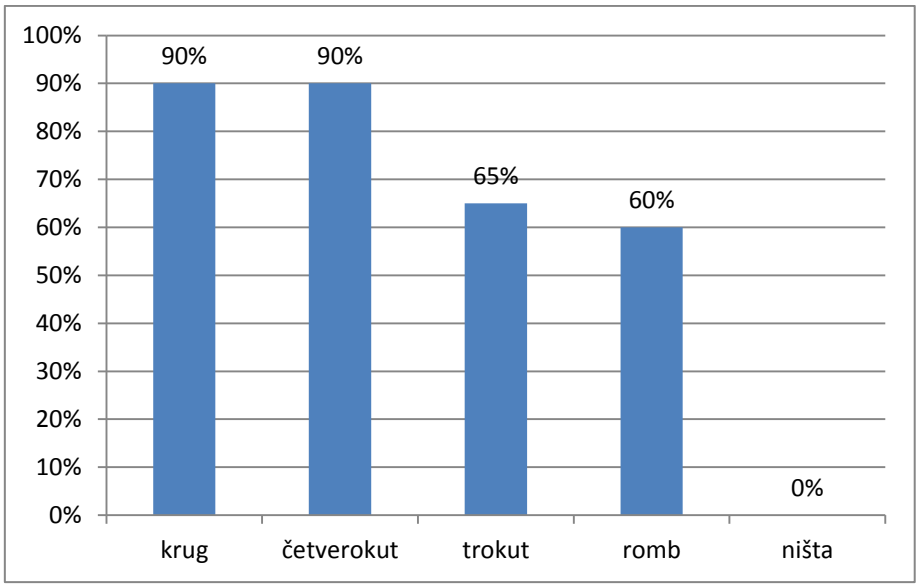


Pregledom rezultata koje djeca postižu na varijabli Izvedenost (IZVED) uočava se da većina trogodišnjaka izvodi ravnu okomitu liniju, ravnu vodoravnu liniju i krug, dok većina četverogodišnjaka uz navedeno može izvesti i četverokut, a polovica izvodi i trokut (Prikaz 8). Romb i trokut ne izvodi nijedan trogodišnjak (Prikaz 7). Dobiveni rezultati u skladu su s razvojnim slijedom kojeg navodi Žerdin (1996 prema Koštomaj, 2015).

Prikaz 13. Uspješnost riješenosti za varijablu zavorenost (ZATVOR) kod trogodišnjaka

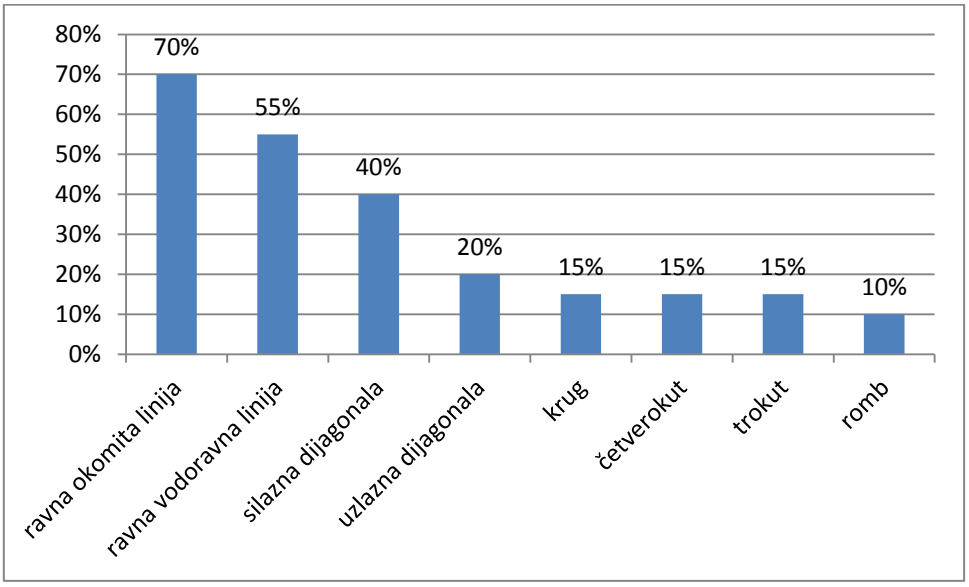


Prikaz 14. Uspješnost riješenosti za varijablu zatvorenost (ZATVOR) kod četverogodišnjaka

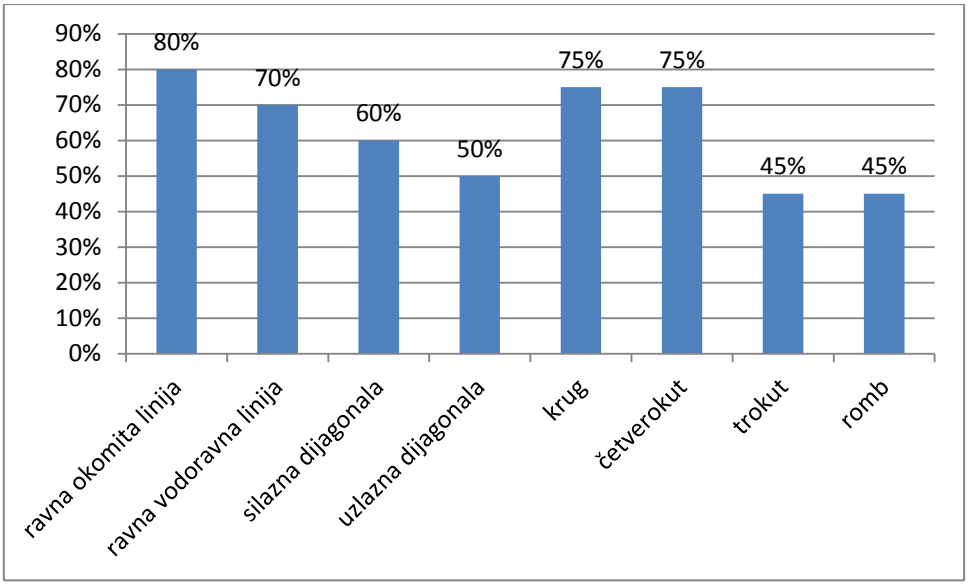


Iz grafova se može vidjeti da vještina zatvaranja geometrijskih oblika slijedi vještinu izvođenja istih te da su četverogodišnjaci uvelike bolji u ovim vještinama u odnosu na trogodišnjake.

Prikaz 15. Uspješnost riješenosti za varijablu prostorno smještanje (PROSTOR) kod trogodišnjaka.



Prikaz 16. Uspješnost riješenosti za varijablu prostorno smještanje (PROSTOR) kod četverogodišnjaka.



Usporedbom grafova koji prikazuju uspješnost rješavanja zadatka kod ispitanih dobnih skupina na varijabli prostorno smještanje, uočava se da su trogodišnjaci dosta lošiji od četverogodišnjaka. Također se može iščitati da trogodišnjaci pokazuju veću uspješnost u prostornom smještanju linija nego u prostornom smještanju oblika, dok se kod četverogodišnjaka vidi da im je lakše prostorno smjestiti one linije i oblike koje im je lakše i izvesti (ravna okomita linija, ravna vodoravna linija, krug i četverokut). Preporučljivo je da se u daljnjim istraživanjima grafomotoričkih vještina obuhvati veći uzorak ispitanika kako bi se jasnije vidjela postignuća trogodišnjaka i četverogodišnjaka na varijablama prostornog smještanja geometrijskih linija i oblika.

Kako bi se vidjelo postoji li napredak na navedenim varijablama precrtavanja, izračunata je deskriptivna statistika za svaku varijablu i prikazana u tablicama 5 i 6.

Tablica 5. Rezultati deskriptivne statistike za varijable prostorno smještanje (PROSTOR), izvedenost (IZVED) i zatvorenost (ZATVOR) kod trogodišnjaka.

VARIJABLA	N	MIN	MAX	M	SD	TR
PROSTOR	20	0	8	2,50	2,283	0-8
IZVED	20	1	5	3,10	0,968	0-8
ZATVOR	20	0	4	1,35	1,309	0-4
PRECRT	20	2	14	6,95	3,284	0-20

Tablica 6. Rezultati deskriptivne statistike varijable prostorno smještanje (PROSTOR), izvedenost (IZVED) i zatvorenost (ZATVOR) kod četverogodišnjaka.

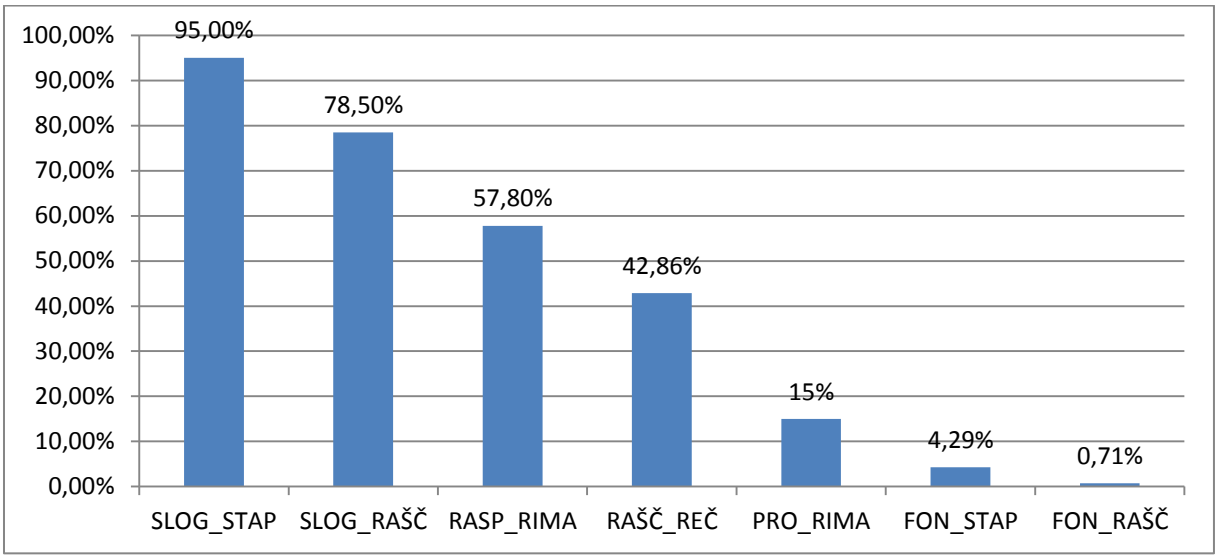
VARIJABLA	N	MIN	MAX	M	SD	TR
PROSTOR	20	0	8	4,80	2,484	0-8
IZVED	20	2	8	5,60	1,536	0-8
ZATVOR	20	1	4	3,15	0,875	0-4
PRECRT	20	8	19	13,50	3,285	0-20

Iz tablice se može vidjeti da četverogodišnjaci postižu bolje rezultate od trogodišnjaka, a raspršenja rezultata nisu velika što nam govori da su postignuća ujednačena.

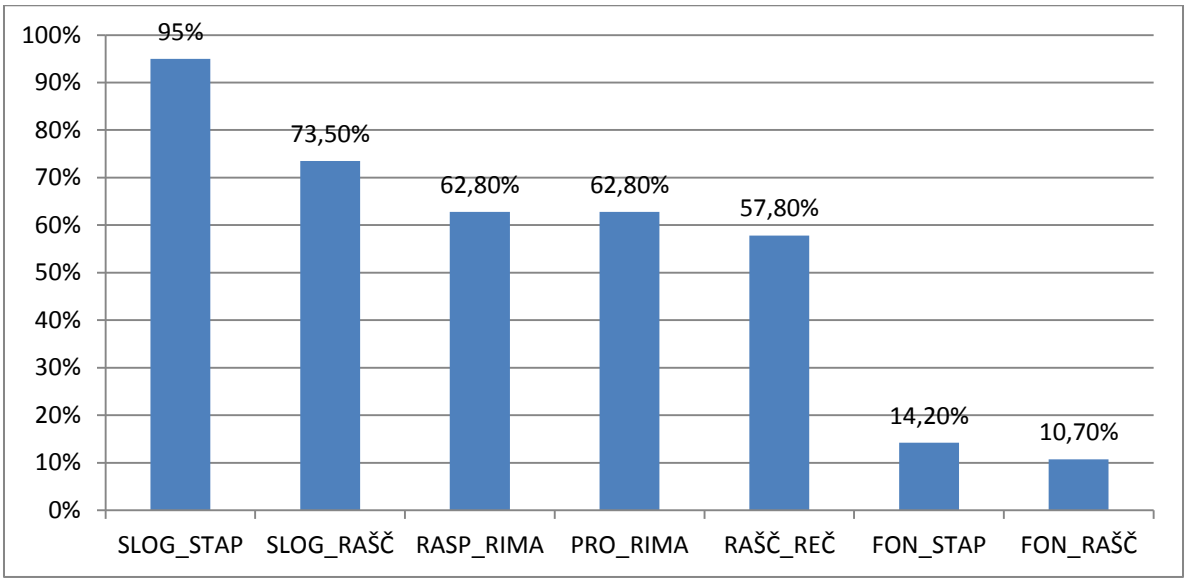
5.1.4. Fonološka svjesnost

Uspješnost trogodišnjaka i četverogodišnjaka na varijablama raspoznavanja rime (RASP_RIMA), proizvodnja rime (PRO_RIMA), raščlambi rečenica na riječi (RAŠČ_REČ), fonemskom stapanju (FON_STAP) i fonemskoj raščlambi (FON_RAŠČ) može se vidjeti u Prikazima 17 i 18. Pritom je vidljivo da je najlakši zadatak objema skupinama slogovno stapanje , dok je najteži fonemska raščlamba. Četverogodišnjaci pokazuju veću uspješnost na svim zadatcima, osim u zadatku slogovne raščlambe gdje postižu za 2 % niži rezultat u usporedbi s trogodišnjacima, no uzrok tome može biti mali uzorak na kojem je provedeno ispitavanje. Također se može uočiti da kod četverogodišnjaka redoslijed zadataka, od najlakšeg prema najtežem, odgovara razvojnom redoslijedu sastavnica fonološke svjesnosti koje se navode u literaturi (Peretić i sur, 2015), dok je kod trogodišnjaka redoslijed malo izmijenjen zbog male uspješnosti rješavanja proizvodnje rime, jer je ovoj dobnoj skupini bilo teško objasniti što je rima, odnosno što se od njih traži na tom zadatku.

Prikaz 17. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama fonološke svjesnosti: slogovno stapanje (SLOG_STAP), slogovna raščlamba (SLOG_RAŠČ), raspoznavanje rime (RASP_RIMA), fonemsko stapanje (FON_STAP) i fonemska raščlamba (FON_RAŠČ) kod trogodišnjaka.



Prikaz 18. Uspješnost riješenosti zadataka na varijablama fonološke svjesnosti: slogovno stapanje (SLOG_STAP), slogovna raščlamba (SLOG_RAŠČ), raspoznavanje rime (RASP_RIMA), fonemsko stapanje (FON_STAP) i fonemska raščlamba (FON_RAŠČ) kod četverogodišnjaka.



Kako bi se rezultati mogli usporediti s normama PredČiP testa u namjeri da se vidi kakvo postignuće (loše, granično ili uredno) ostvaruju navedene dobne skupine, izračunata je deskriptivna statistika (Tablica 7 i 8).

Tablica 7. Rezultati deskriptivne statistike za trogodišnjake na varijablama fonološke svjesnosti (FS): raspoznavanje rime (RASP_RIMA), proizvodnja rime (PRO_RIMA), raščlamba rečenica (RAŠČ_REČ), slogovno stapanje (SLOG_STAP), slogovna raščlamba (SLOG_RAŠČ), fonemsko stapanje (FON_RAŠČ) i fonemsko stapanje (FON_STAP).

VARIJABLA	N	MIN	MAX	M	SD	TR
RASP_RIMA	20	1	7	4,05	1,317	0-7
PRO_RIMA	20	0	6	1,05	1,959	0-7
RAŠČ_REČ	20	0	6	3,00	1,556	0-7
SLOG_STAP	20	4	7	6,65	0,813	0-7
SLOG_RAŠČ	20	2	7	5,50	1,670	0-7
FON_STAP	20	0	5	0,30	1,129	0-7
FON_RAŠČ	20	0	1	0,05	0,224	0-7

Tablica 8. Rezultati deskriptivne statistike za četverogodišnjake na varijablama fonološke svjesnosti (FS): raspoznavanje rime (RASP_RIMA), proizvodnja rime (PRO_RIMA), raščlamba rečenica (RAŠČ_REČ), slogovno stapanje (SLOG_STAP), slogovna raščlamba (SLOG_RAŠČ), fonemsko stapanje (FON_RAŠČ) i fonemsko stapanje (FON_STAP).

VARIJABLA	N	MIN	MAX	M	SD	TR
RASP_RIMA	20	2	7	4,40	1,667	0-7
PRO_RIMA	20	0	7	4,40	2,542	0-7
RAŠČ_REČ	20	2	6	4,05	1,191	0-7
SLOG_STAP	20	6	7	6,65	0,489	0-7
SLOG_RAŠČ	20	0	7	5,15	2,758	0-7
FON_STAP	20	0	5	1,00	1,589	0-7
FON_RAŠČ	20	0	6	0,75	1,585	0-7

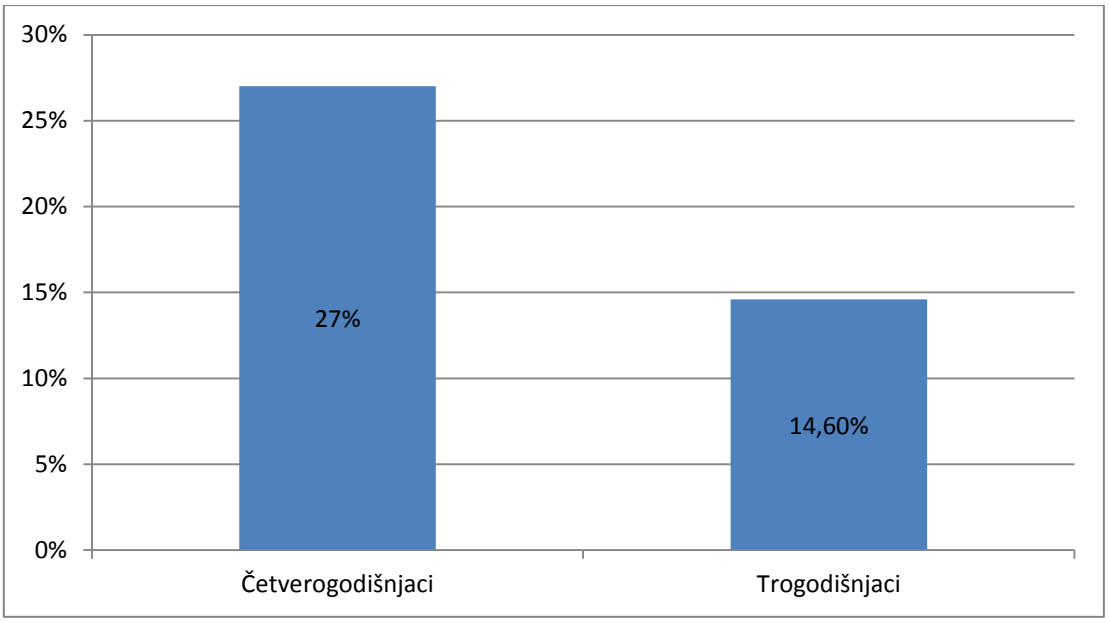
Uspoređujući rezultate trogodišnjaka i četverogodišnjaka s normama PredČiP testa, dobiveno je da na zadatcima raspoznavanja i proizvodnje rime trogodišnjaci postižu loše postignuće,

dok četverogodišnjaci pokazuju uredno postignuće. Prepoznavanje i proizvodnja rime trebala bi se javiti između ranog i kasnog predškolskog razdoblja (Fernandez – Fein i Baker, 1997; Lonigan, 1998, prema Kaderavek Justice, 2004). Na zadatku raščlambe rečenica mlađa dobna skupina postiže granično postignuće, a starija uredno. Pritom je uočeno da 80% trogodišnjaka i 85 % četverogodišnjaka priključuje nenaglasnice prethodnoj ili sljedećoj leksičkoj jedinici na barem jednom primjeru zadatka (npr. Kaputje dugačak.) Također, 30 % četverogodišnjaka i 10 % trogodišnjaka pogriješilo je na barem jednom primjeru ovog zadatka rastavljajući fonološki dulje riječi (npr. Ivan kupuje čoko - ladu). Moats (2000, prema Kaderavek, Justice, 2004) navodi da se raščlamba rečenica na riječi i višesložnih riječi na slogove očekuje također između ranog i kasnog predškolskog razdoblja, stoga su ovakvi rezultati u skladu s očekivanjima s obzirom na dob. Na zadatcima slogovnog stapanja i slogovne raščlambe obje dobne skupine pokazuju uredno postignuće, čime se još jednom potvrđuje da je slogovna svjesnost vještina fonološke svjesnosti koja se prva usvaja (Peretić i sur, 2015), a njenu usvojenost pokazuju već i trogodišnjaci. Očekivano, na zadatcima fonološkog stapanja i fonološke raščlambe obje skupine ostvaruju loše rezultate prema normama PredČiP testa, obzirom da se fonemska svjesnost (fonemsko stapanje i raščlamba) razvija u kasnijem predškolskom razdoblju, odnosno u prvom razredu osnovne škole (Vandervelven i Siegel, 1995, Christensen, 1997, Nation i Hulme, 1997, prema Kaderevek i Justice, 2004).

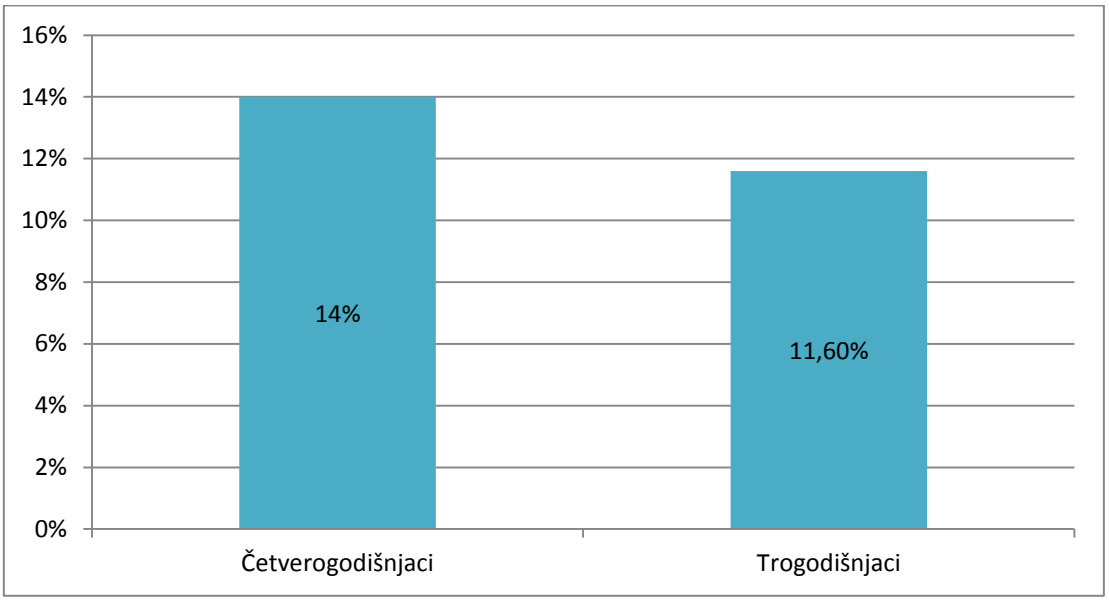
5.1.5. Poznavanje slova

Skupna varijabla poznavanje slova (POZ_SLOVA) uključivala je varijablu prepoznavanja velikih tiskanih slova (VTS) i varijablu prepoznavanja malih tiskanih slova (MTS). Kvalitativnom analizom utvrđen je postotak imenovanja velikih i malih tiskanih slova za obje dobne skupine (Prikaz 19 i 20.)

Prikaz 19. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli prepoznavanja velikih tiskanih slova (VTS) kod četverogodišnjaka i trogodišnjaka



Prikaz 20. Uspješnost rješavanja zadataka na varijabli prepoznavanja malih tiskanih slova (MTS) kod četverogodišnjaka i trogodišnjaka

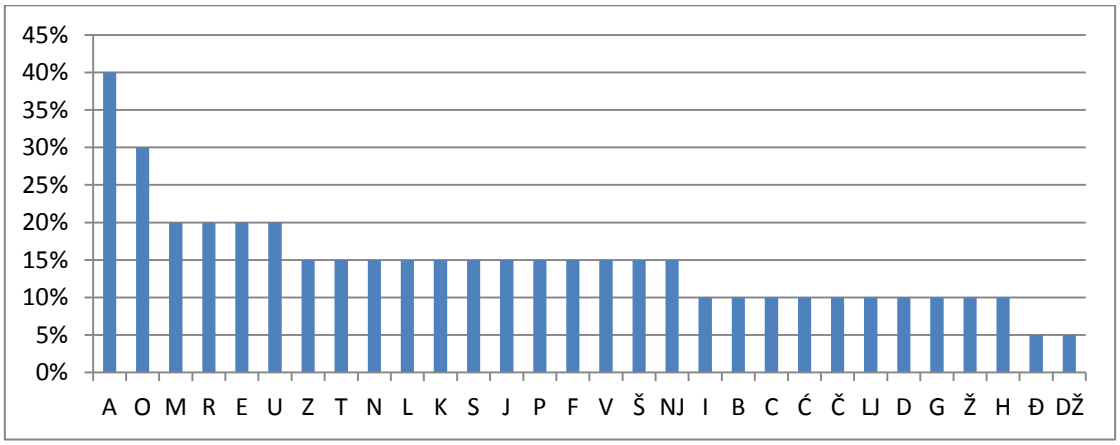


Iz prikaza je vidljivo da četverogodišnjaci pokazuju skoro dvostruko veće poznavanje velikih tiskanih slova u odnosu na trogodišnjake, dok je razlika u postotku poznavanja malih tiskanih slova između dobnih skupina mnogo manja. Činjenica da su mala tiskana slova slabije

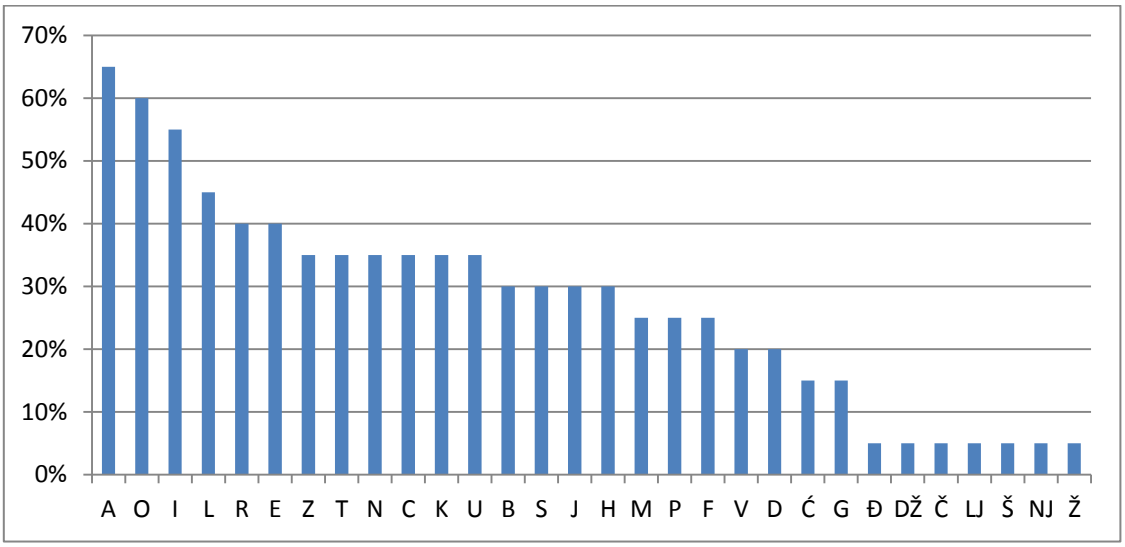
usvojena nego velika tiskana slova nije iznenađujuća, budući da o tome govore i druga istraživanja (Kuvač Kraljević i sur; u tisku prema Peretić, 2015).

Napravljena je i dodatna analiza koja pokazuje postotke poznavanje pojedinih slova (velikih i malih) za obje dobne skupine (Prikaz 21., 22., 23. i 24.)

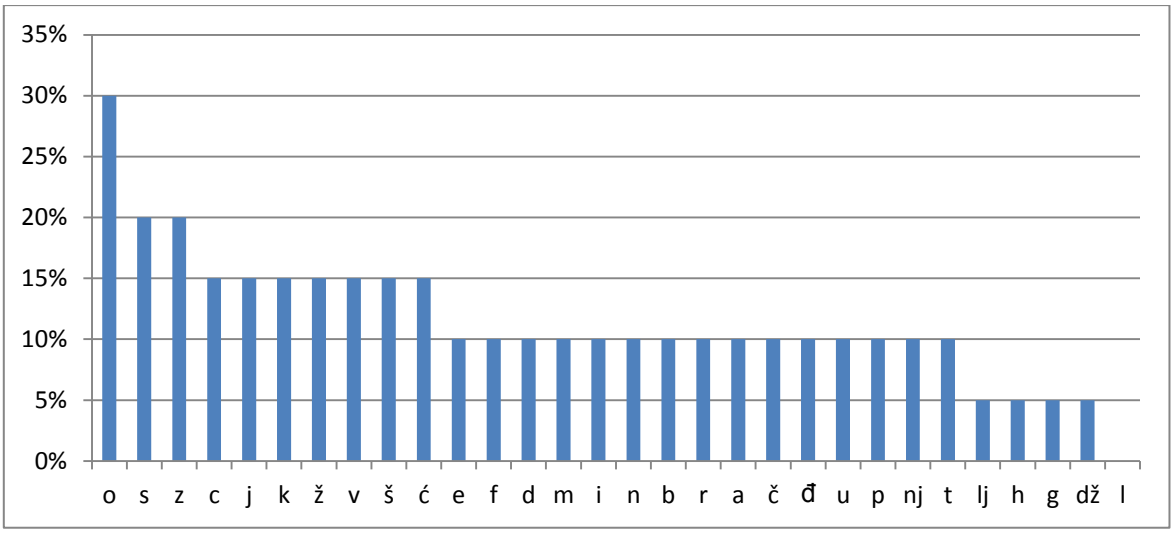
Prikaz 21. Uspješnost prepoznavanja pojedinih velikih tiskanih slova (VTS) kod trogodišnjaka.



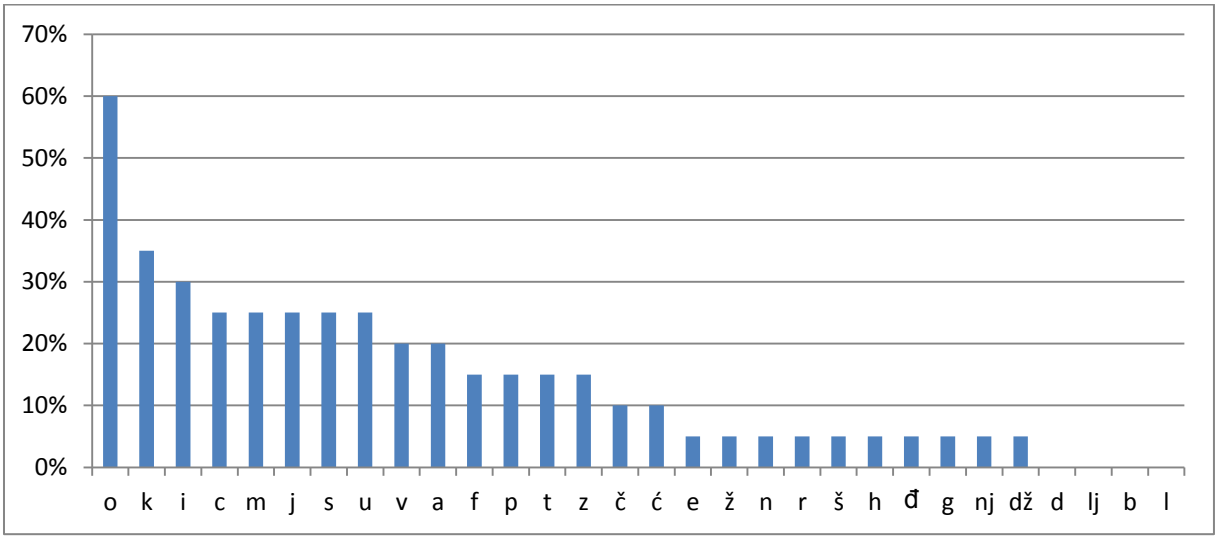
Prikaz 22. Uspješnost prepoznavanja pojedinih velikih tiskanih slova (VTS) kod četverogodišnjaka.



Prikaz 23. Uspješnost prepoznavanja pojedinih malih tiskanih slova (MTS) kod trogodišnjaka.



Prikaz 24. Uspješnost prepoznavanja pojedinih malih tiskanih slova (MTS) kod četverogodišnjaka.



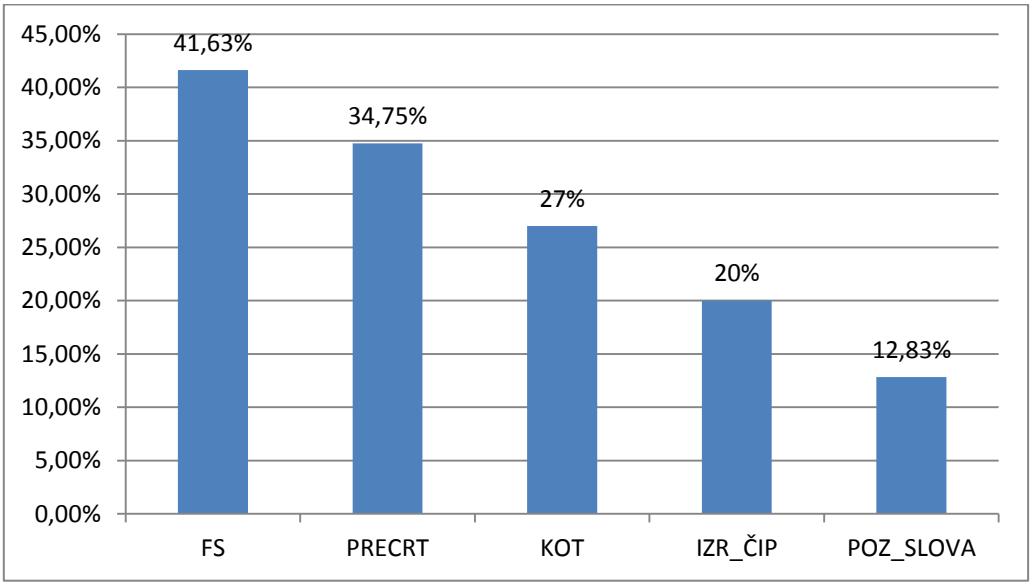
Kod obje dobne skupine pokazalo se da su najusvojenija velika tiskana slova A i O (kod četverogodišnjaka i slovo I), a od malih tiskanih slova najusvojenije je slovo o. Može se zaključiti da su prva slova koja djeca usvajaju ona koja su grafički jednostavnih oblika (kao što su O i I), dok je slovo A najusvojenije vjerojatno zbog toga što se najčešće vidi napisano. Također se uočava da je poznavanje malih tiskanih slova u velikoj mjeri određeno istovjetnošću s velikim tiskanim slovima. O takvim podatcima govori i Vancaš (1999, prema Kuvač Kraljević, Lenček, 2012). Najmanje usvojena slova (i velika i mala tiskana) kod obje dobne skupine su palatali (Đ, DŽ, Č, Š, NJ, LJ, Ž) zbog svoje grafičke složenosti. U

imenovanju malih tiskanih slova, posebno se uočavaju teškoće s imenovanjem slova l kojeg su djeca često poistovjećivala sa velikim tiskanim slovom I. Rezultati o usvojenosti slova u skladu su s rezultatima Kuvač Kraljević i sur. (u tisku, prema Peretić, 2015).

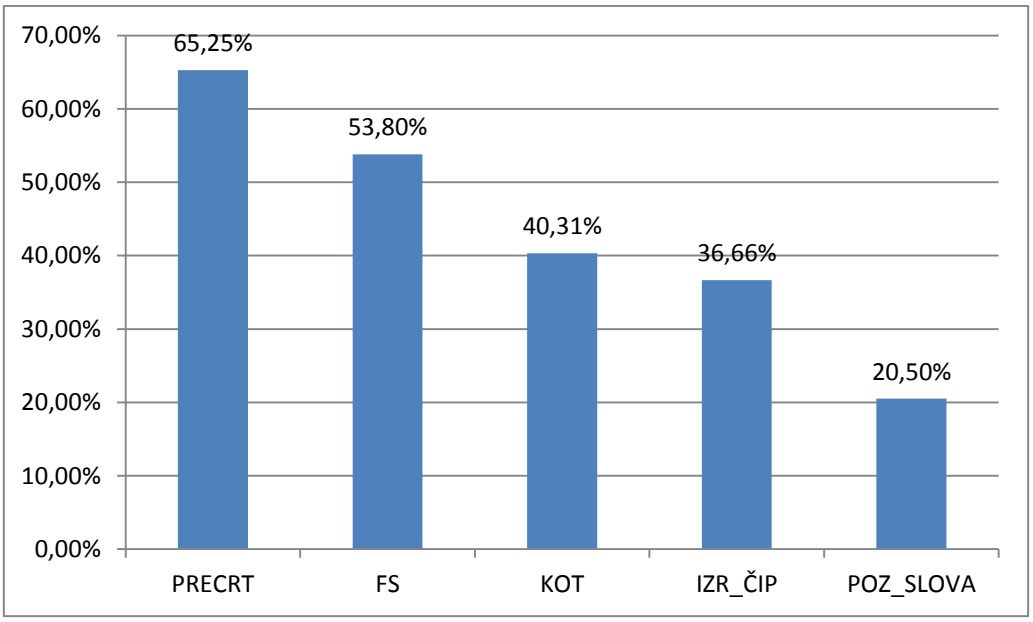
5.1.6. Usporedba prikaza postotaka uspješne riješenosti skupina zadataka/skupina varijabli

Kako bi se vidjelo postoji li razlika u težini zadataka između trogodišnjaka i četverogodišnjaka, izračunat je postotak uspješnosti rješavanja svake dobne skupine za svaku skupinu zadataka. Rezultati se nalaze u Prikazima 25 i 26.

Prikaz 25. Postotak uspješnosti rješavanja skupina zadataka kod trogodišnjaka.



Prikaz 26. Postotak uspješnosti rješavanja skupina zadataka kod četverogodišnjaka.



Iz grafova je vidljivo da poredak uspješnosti rješavanja nije u potpunosti jednak. Trogodišnjacima su najlakši zadatci fonološke svjesnosti, što je logično obzirom da se za tu dobnu skupinu i očekuje da pokazuje ovladanost slogovnom svjesnosti i rimom, a i u vrtiću se vještine fonološke svjesnosti stalno potiču kroz dječje pjesmice, igre s rimom i sl., dok je četverogodišnjacima najlakše precrtavanje, zbog toga što je u toj dobi prisutan velik napredak u razvoju grafomotoričkih vještina, a budući da u razvoju fonološke svjesnosti nije vidljiv toliko velik napredak s porastom dobi, ona se kod četverogodišnjaka nalazi na drugom mjestu po uspješnosti rješavanja. Uspješnost rješavanja koncepta o tisku se kod obje dobne skupine nalazi u sredini poretka, no, vidljivo je da postotak pokazuje porast uspješnosti s porastom dobi. Poznavanje slova se pokazalo najtežim zadatkom objema skupinama, zbog toga što se ove dobne skupine još ne podučava niti ne izlaže slovima u velikoj mjeri, kao što se to radi u kasnijoj predškolskoj dobi. Također, budući da je za zadatke izranjajućeg čitanja i pisanja bilo potrebno poznavanje barem jednog slova, logično je da ta varijabla slijedi varijablu poznavanja slova po težini rješavanja.

Iz grafa je također vidljivo da četverogodišnjaci postižu bolje rezultate od trogodišnjaka na svim skupinama zadataka. Najveća razlika (prema ostvarenom postotku) vidljiva je u uspješnosti precrtavanja geometrijskih linija i oblika, dok je najmanja razlika vidljiva u poznavanju slova.

6. ODGOVORI NA POSTAVLJENE HIPOTEZE

Na ukupnom rezultatu Upitnika za procjenu rane pismenosti dobivena je statistički značajna razlika između trogodišnje i četverogodišnje djece, čime se potvrđuje H1 hipoteza:

H1: Postojat će statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu na objedinjenom materijalu (Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) između trogodišnje i četverogodišnje djece polaznika vrtića.

Također se potvrđuje i H2 hipoteza:

H2: Postojat će razlika u težini zadataka između trogodišnje i četverogodišnje djece polaznika vrtića
jer rezultati kvalitativne analize pokazuju razliku u težini zadataka između trogodišnjaka i četverogodišnjaka.

7. ZAKLJUČAK

U istraživanju Rane pismenosti kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka dobiveno je da postoji statistički značajna razlika između trogodišnjaka i četverogodišnjaka te je kvalitativnom analizom utvrđeno da postoji razlika u težini zadataka između navedenih dobnih skupina. Kvalitativnom analizom skupine zadataka koncepta o tisku, dobiveno je da su objema dobnim skupinama najteži zadatci imenovanja interpunkcijskih znakova (upitnika, zareza, navodnika, uskličnika) i pokazivanja rečenice u tekstu, dok su najlakši zadatci: poznavanje materijala za čitanje, prepoznavanje slikovnice, poznavanje smjera čitanja i pokazivanje naslova slikovnice. U svim ostalim zadatcima iz područja koncepta o tisku, četverogodišnjaci pokazuju veću uspješnost od trogodišnjaka.

Rezultati kvalitativne analize izranjajućeg čitanja i pisanja pokazuju da je objema skupinama težak zadatak vizualnog prepoznavanja riječi, budući da ga nijedno dijete iz obje dobne skupine nije uspješno riješilo. Također, utvrđuje se da su trogodišnjaci još uvijek na predfonemskoj razini pisanja (šaraju, crtaju ili pišu oznake slične slovima), dok su četverogodišnjaci usvojili konvencionalnu razinu pisanja (pišu slova/riječi). Na zadatku pisanja slova, četverogodišnja djeca najčešće pišu slova T i A, a trogodišnja pišu O i A. Obje skupine u manjem postotku imenuju slova nego što ih pišu. Uspoređujući postotke uspješne

riješenosti ovih zadataka, uočava se da četverogodišnjaci ponovno pokazuju veću uspješnost. Analizom potpisa četverogodišnjaka i trogodišnjaka, uočava se da se većina trogodišnjaka potpisuje šaranjem (uz poštivanje linearnosti), dok se četverogodišnjaci potpisuju slovima, tj. uglavnom točno pišu svoje ime.

Analizom zadataka precrtavanja geometrijskih linija i oblika, pokazalo se da su četverogodišnjaci ostvarili bolji uspjeh od trogodišnjaka na svim zavisnim varijablama (izvedenost, zatvorenost i prostorno smještanje). Četverogodišnjacima je lakše izvođenje složenijih geometrijskih oblika (trokut i romb) nego trogodišnjacima.

Rezultati kvalitativne analize zadataka fonološke svjesnosti pokazali su da su objema skupinama najlakši zadatci slogovne svjesnosti, a najteži su zadatci fonemske svjesnosti. Na svim razinama fonološke svjesnosti, četverogodišnjaci postižu bolje rezultate.

Četverogodišnjaci postižu bolje rezultate i na zadatcima poznavanja slova. Obje dobne skupine najčešće su točno imenovale velika i mala tiskana slova jednostavnijih grafičkih oblika (A, O, I; o).

Usporedbom razvojnih standarda za pismenost trogodišnjaka i četverogodišnjaka u SAD-u i rezultata ovog istraživanja, primjetno je da djeca u Hrvatskoj imaju ukupno slabija znanja od svojih vršnjaka u SAD-u. Neki razlozi tome mogu se tražiti u nedovoljno jasnoj strukturi učenja u vrtićima. Naime, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske u središte ne postavlja sadržaj odgoja i obrazovanja, već vrijednosti, načela i ciljeve što vrtićima omogućuje veliku autonomnost. Smatra se da učenje djeteta treba biti cjelovito, a ne rascjepkano po metodičkim područjima, a djetetovo proširivanje i nadograđivanje znanja uvelike ovisi o njegovim interesima, istraživačkom i otkrivalačkom potencijalu, dok je potpora odgojitelja u tome neizravna (Slunjski i sur., 2014). U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje RH nema eksplicitno definiranih svrha, ciljeva i pristupa učenju djece, stoga ni u vrtićima nema toliko jasne strukture učenja, već je ono više incidentalno i vođeno djetetovim interesima što objašnjava dobivene rezultate jer je za pojedine elemente svjesnosti o tisku, poput znanja o tome što je riječ, rečenica i prepoznavanje interpunkcijskih znakova potrebno ciljano učenje. Može se zaključiti da je veći naglasak stavljen na socijalni, fizički i emocionalni razvoj djeteta, dok su temelji za razvoj edukacijskih vještina, na neki način, stavljeni u drugi plan. Kada bi postojao zajednički kurikulum s jasno definiranim razvojnim standardima, razine znanja predškolske djece bi se izjednačile, a ujedno bi se olakšalo i učenje u osnovnoj školi. Drugi potencijalni

uzrok lošijim rezultatima rane pismenosti može biti nedostatno znanje roditelja o tome što i kako treba poticati da bi djeca stvorila dobar temelj za razvoj čitanja i pisanja. Zbog toga je potrebno osvještavati javnost ne samo o važnosti čitanja s djetetom, već i o drugim aktivnostima kojima se potiče razvoj pismenosti.

8. LITERATURA

1. Abou-Elsaad, T., Ali, R., El-Hamid, H. A. (2015). Assessment of Arabic phonological awareness and its relation to word reading ability. Logopedics Phoniatrics Vocology. Preuzeto 27. kolovoza 2016. http://www.tandfonline.com/loi/ilog20
2. Adams, M. J. (1990) Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press.
3. Antilla, J. A. (2013). The effects of early literacy development on accademic success in the educational setting and implications for educational leaders and teachers. Submitted in partial fullfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in education at Northern Michigan University
4. Barone, D.M., Mallette, M. H., Xu, S. H. (2005). Teaching Early Literacy. New York: The Guildford Press. Preuzeto: 28. srpnja 2016. https://books.google.hr/books?id=ujr56QO2WY4C&pg=PA248&dq=barone+mallette&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiGwrrz5rbOAhVFnBoKHcw5C_kQ6AEIJTAB#v=onepage&q=barone%20mallette&f=false
5. Bowman, M., Treiman, R. (2008). Are young children logographic readers and spellers? Preuzeto. 5. lipnja 2016. https://pages.wustl.edu/files/pages/imce/readingandlanguagelab/Bowman%20%26%20Treiman%20%282008%29.pdf
6. Brooks McLane, J., Dowley McNamee, G. (1991). Beginnings of Literacy. Zero to Three. Preuzeto: 6. travnja 2016. http://www.zerotothree.org/early-care-education/early-language-literacy/beginnings-of-literacy.html
7. Brown, S. C. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. The Language and Literacy Spectrum, 24., 35 – 48. Preuzeto: 05. svibnja 2015.

http://nysreading.org/sites/default/files/Final%20Language%20and%20Literacy%20Spectrum%20Vol%2024.pdf

8. Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. Developmental Psychology, 39 (5), 913-923. Preuzeto: 15. svibnja 2016. https://www.researchgate.net/publication/33040915_The_Development_of_Phonological_Awareness_in_Preschool_Children
9. Cambridge Assessment (2013). What is literacy? An investigation into definitions of English as a subject and the relationship between English, literacy and „being literate“. Preuzeto: 1. kolovoza 2016. http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/130433-what-is-literacy-an-investigation-into-definitions-of-english-as-a-subject-and-the-relationship-between-english-literacy-and-being-literate-.pdf
10. Clark, G. J. (2010). The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergarteners. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor philosophy. Ames: Iowa State University. Preuzeto: 5. lipnja 2016. http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2432&context=etd
11. Department of Occupational Therapy (2005). Developing a pencil grip. Royal Children's Hospital, Melbourne. Preuzeto 4. lipnja 2016. http://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ot/InfoSheet_A.pdf
12. Fernandez – Fein, S., Baker, L. (1997) Rhyme and Alliteration Sensitivity and Relevant Experiences Among Preschoolers From Diverse Backgrounds. Journal of Literacy Research, 29(3), 433-459.
13. Florida Birth to Five Early Learning and Developmental Standards (2011). 18 travnja 2016. http://www.floridaearlylearning.com/parents/parent_resources/floridas_early_learning_and_development_standards_birth_to_five.aspx
14. Falconer, L. (2010). Encouraging preschoolers' early writting efforts. Exchange Magazin, 84 – 86. Preuzeto: 10. svibnja 2016. https://www.childcareexchange.com/library/5019684.pdf
15. Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti, Život i škola, 17, 7 – 27.

16. Graves (1989) i Temple, Nathan, Temple and Burris (1992). Stages of Writing Development. http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf
17. Goodson, B., Layzer, C., Simon, P., Dwyer, C. (2009). Early Beginnings. Early Literacy Knowledge and Instruction. Washington: National Institute for Literacy. Preuzeto: 10 prosinca 2015. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPEarlyBeginnings09.pdf
18. Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. Eugen T. Moore School of Education, Clemson University. Preuzeto: 08. svibnja 2016. http://tigerprints.clemson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=eugene_pubs
19. House, L. J., Benton, K., Green, T., Oakley, N., Lemonis, R. (2013). Early Learning Standards for Classrooms Serving Three-Year-Old Children. Mississippi Department of Education. Preuzeto: 19 travnja 2016. http://www.earlychildhood.msstate.edu/resources/curriculumforthree/pdfs/els_3.pdf
20. Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece uredoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47 (1). 1-16.
21. Justice, L. M., Ezell, H. K. (2001). Word and print awerness in 4 year - old children. Child Language Teaching and Therapy, 207 – 225. Preuzeto: 26. travnja 2016. http://curry.virginia.edu/reading-projects/projects/pll/images/pdf/justice.word-and-print.pdf
22. Johnson, C. (2015) Concepts About Print and Literacy Skill Acquisition of Prescool Students. Walden Dissertations and Doctoral Studies. Walden University.
23. Kaderavek, J. N., Justice, L. M. (2004) Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II: Goal Selection and Implementation in the Early Childhood Classroom.Language, Speech and Hearing Services in Schools. 35. 212 – 228.
24. Kid Sense Child Development (2013) Writing Readiness (Pre-Writing) Skills.

Preuzeto 4. lipnja 2016. http://www.childdevelopment.com.au/images/Resources/area_of_concern_pdfs/Prewriting_Skills.pdf

25. Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja:trogodišnje praćenje. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39(1), 17-32.
26. Koštomaj, J. (2015). Razvoj grafomotorike predšolskih otrok. Diplomski rad. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
27. Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČip test). Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test). Priručnik. Jastrebarsko: Naklada Slap.
29. Lenček, M., Ivšac Pavliša, J., Smiljanić, M. (2012). Radni materijal za izradu protokola za procjenu rane pismenosti. Centar za rehabilitaciju ERF-a.
30. Lenhart, L. A. (u tisku) Early Childhood Building Blocks. Writing in Preschool. Preuzeto: 07. svibnja 2016. http://rec.ohiorc.org/orc_documents/orc/recv2/briefs/pdf/0005.pdf
31. Louisiana Department of Education (2013). Louisiana's Birth to Five Early Learning Developmental Standards. Preuzeto: 10 travnja 2016. https://www.louisianabelieves.com/docs/academic-standards/early-childhood---birth-to-five-standards.pdf?sfvrsn=7
32. McKenna, M. C., Stahl, S. A. (2003) Assessment for Reading Instruction. New York: The Guildford Press.
33. Nagy, W. E., Anderson, R. C. (1995). Metalinguistic awareness and Literacy Acquistion in Different Languages. Center for the study of reading. University of Illinois at Urbana – Champaign. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17594/ctrstreadtechrepv01995i00618_opt.pdf?sequence=1
34. National Institute for Literacy (2008). Developing Early Literacy: Report od The National Early Literacy Panel. Preuzeto: 09. prosinac 2015. http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

35. National Institute for Literacy (2009). Early Beginnings: Early Literacy Knowledge and Instruction. Preuzeto: 09. prosinac 2015.

36. National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Preuzeto: 5. lipnja 2016. https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf

37. Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U: Jelena Kuvač Kraljević (ur.) Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama, (str. 52 – 62). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
38. Programme for International Student Assessment (PISA) (2016). http://pisa.hr/%C5%A1to-je-pisa/%C5%A1to-se-ispituje/
39. Puranik, C. S., Lonigan, C. J. (2001). From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. Reading and Writing, 24 (5). 567 – 589. Preuzeto: 5. lipnja 2016. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3309424/
40. Rachmani, R. (2011) The Effects of Phonological Awareness and Alphabet Knowledge Intervention on Four Year Old Kindergarten Children. Univesity of Waikato. Preuzeto: 5. lipnja 2016. http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5843/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y
41. Shanahan, K., Martinez, R., Bradshaw, S., Chartrand, G., Desai, A., Feingold, B. S.,Padget, J. R. (2011). Florida Early Learning and Developmental Standards for Four- Years – Olds. Florida Department of Education. Preuzeto: 19. travnja 2016. http://flbt5.floridaearlylearning.com/BT5_Uploads/feldsfyo.pdf
42. Share, D. L., Gur, T. (1999). How Reading Begins: A Study of Preschoolers' Print Identification Strategies. Cognition and Instruction, 17(2), 177-213.
43. Skubic, D. (2013). Otrokovo poznavanje koncepta tiska (knjige) kot pomemben del zgodnje pismenosti. Jezik in slovstvo, 58 (3). 46 – 58. Preuzeto: 10. prosinca 2015. http://www.jezikinslovstvo.com/pdf.php?part=2013|3|45%E2%80%9358
44. Slunjski, E., Vujičić, L., Burić, H., Jaman – Čuveljak, K., Pavlić, K., Franko, A., Plaza Leutar, M., Guštin, D., Drviš, D. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i

predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

45. Tennessee State Board of Education (2012). Revised Tennessee Early Learning Developmental Standards for Four - Year – Olds. 18. travnja 2016. https://www.tn.gov/assets/entities/education/attachments/std_tnelds_4yo_bw.pdf
46. Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. U Neumann, S. B., Dickinson, D. K. (ur.): Handbook of early literacy research. Str. (11– 29). New York: The Guildford Press.
47. Wright, C. M., Benton, K. S. (2015). Early Learning Teaching Strategies for Classrooms. Serving Four – Year – Old Children. Mississippi Department of Education. Preuzeto: 26. travnja 2016. http://www.mde.k12.ms.us/docs/curriculum-and-instructions-library/early-learning-teaching-strategies-for-classrooms_updated7-10-2015.pdf?sfvrsn=2
48. Treiman, R., Mulqueeny, K., Kessler, B. (2015). Young children's knowledge about the spatial layout of writing. Writing Systems Research, 7 (2), 235 – 244. Preuzeto 18. Svibnja 2016. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17586801.2014.924386
49. UNESCO (2004). The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes. Preuzeto: 01. kolovoza 2016. http://unesdoc.unesco.org images/0013/001362/136246e.pdf
50. Vezjak, K. (2009). Razvoj osnov pisanja in grafomotorične vaje z uporabo didaktičnega gradiva. Diplomski rad. Maribor: Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru.

9. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik za procjenu rane pismenosti (Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012).

Upitnik za procjenu rane pismenosti

Ime i prezime djeteta : _____

Datum rođenja: _____ Spol: ___ Regija: _____

PITANJE	Točno	Netoč.	Odgovor/obrazloženje
1. Što sve možemo čitati?			
2. Što je to? (Pokazuje se slikovnica/knjiga)			
3. Što radimo s knjigom?			
4. Knjiga ima korice; pokaži mi koja je prednja korica ove knjige?			
5. Koja je stražnja korica ove knjige?			
6.Pokaži mi gornji dio knjige.			
7. Pokaži mi donji dio knjige.			
8. Gdje piše naslov knjige?			
9. Gdje piše tko je napisao knjigu?			
10. Pokaži mi što čitamo. (Otvori se unutrašnjost, 7. str. u kojoj postoji tekst i ilustracija)			
11. Što nam pokazuju ilustracije/sličice u knjizi? (Čemu služe te ilustracije?)			
12. Pokaži mi prstom gdje počinjemo čitati.			
13. U kojem smjeru trebamo početi čitati?			
14. Gdje trebam nastaviti čitati kad stanem ovdje? (Pokazuje se kraj 2.retka str. 7)			
15. A gdje sad trebam početi čitati? (Pokazuje se kraj teksta na stranici 8.)			
16. Pokaži mi jednu rečenicu u ovoj priči (str.9).			
17. Pokaži mi jednu riječ u priči.			
18. Znaš li koja je prva (početna) riječ na ovoj stranici?			
19. Pokaži mi zadnju riječ na stranici.			
20. Znaš li koje je prvo slovo u riječi? (bilo kojoj)			
21. Znaš li koje je zadnje slovo u riječi? (bilo kojoj)			
22. Jesu li sva slova jednake vrste (str. 29)?			
23. Pokaži mi koja su velika tiskana slova.			
24. Pokaži mi mala tiskana slova.			
25. Ima li u ovoj priči još nekih znakova osim slova? (pokazati stranicu s drugim znacima; str. 25 i 26)			
26. Što je to - znaš li kako se zove ovaj znak? (Pokazuje se točka)			
27. Što je to – kakav je to znak? (Pokazuje se broj)			
28. Što je to – znaš li kako se zove ovaj znak? (Pokazuje se upitnik)			
29. Što je to – kakav je to znak? (Pokazuje se uskličnik)			
30. Što je to – kakav je to znak? (pokazuje se zarez)			
31. Što je to – kakav je to znak? (pokazuju se nvodnici)			
32. Za što nam služi ovaj znak? Zašto nam treba? (pokazati na broj stranice)			

33. Znaš li neka od ovih slova? (zabilježiti broj slova koja zna prema listi iz predČiP-a)

_____

34. Reci mi je li ovo napisano riječ (posebno pitati za svaku):

ODOOLII		KRPENJAČA		AUTO		MA±T¥O§	
T	N	T	N	T	N	T	N

35.Uzmi olovku i napiši ovdje nešto – pokazati mu prazan prostor ispod pitanja (zabilježiti ako kaže da će napisati i što kaže)

a) govori unaprijed (upisati što) _____

b) nakon pisanja daje objašjenje (upisati što) _____

c) ne daje objašnjenje

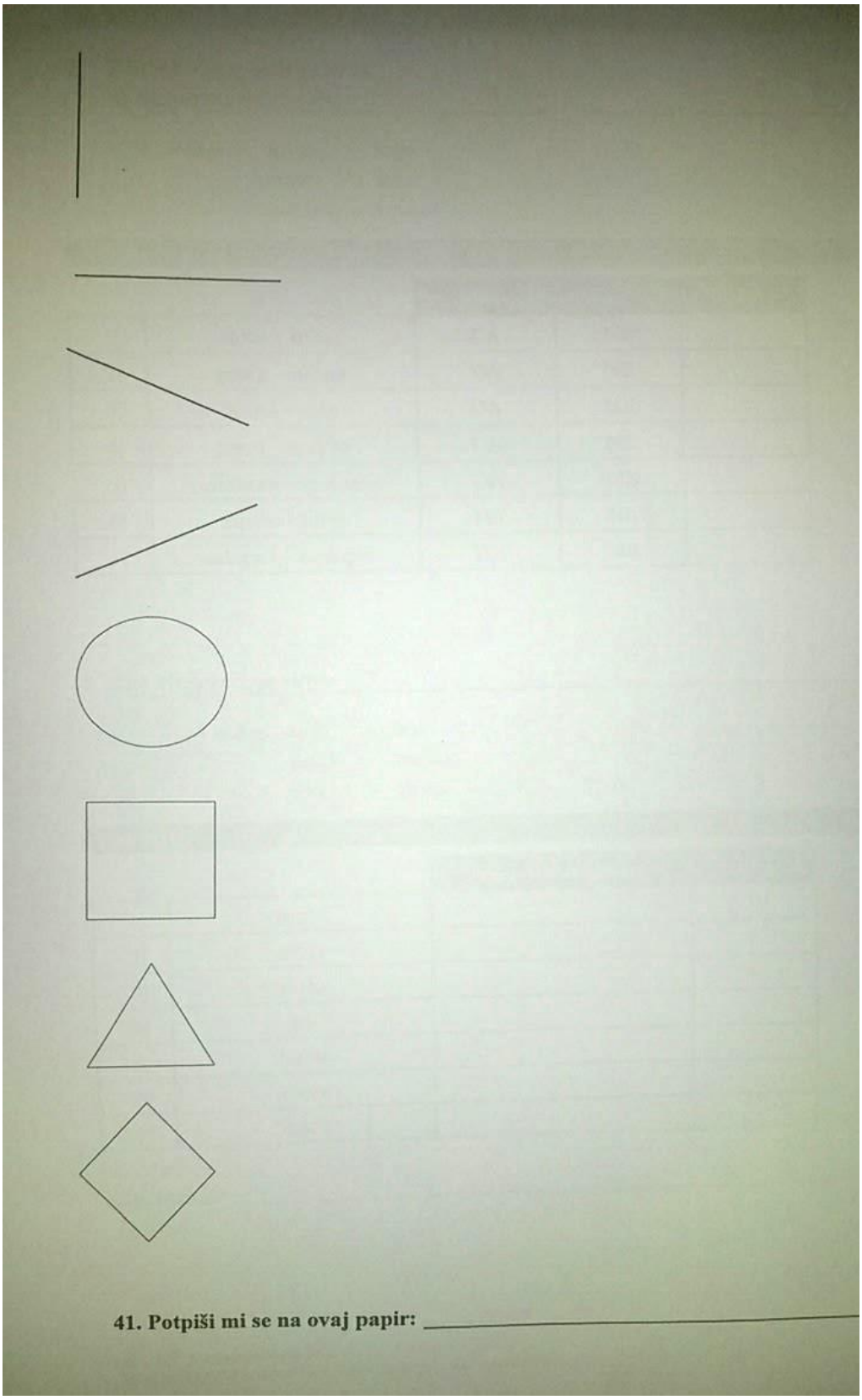
36. Hvat olovke: ISPRAVAN – NEODGOVARAJUĆI

37. Olovku drži: DESNOM – LIJEVOM rukom.

38. Znaš li napisati neko slovo? Napiši jedno slovo. _____

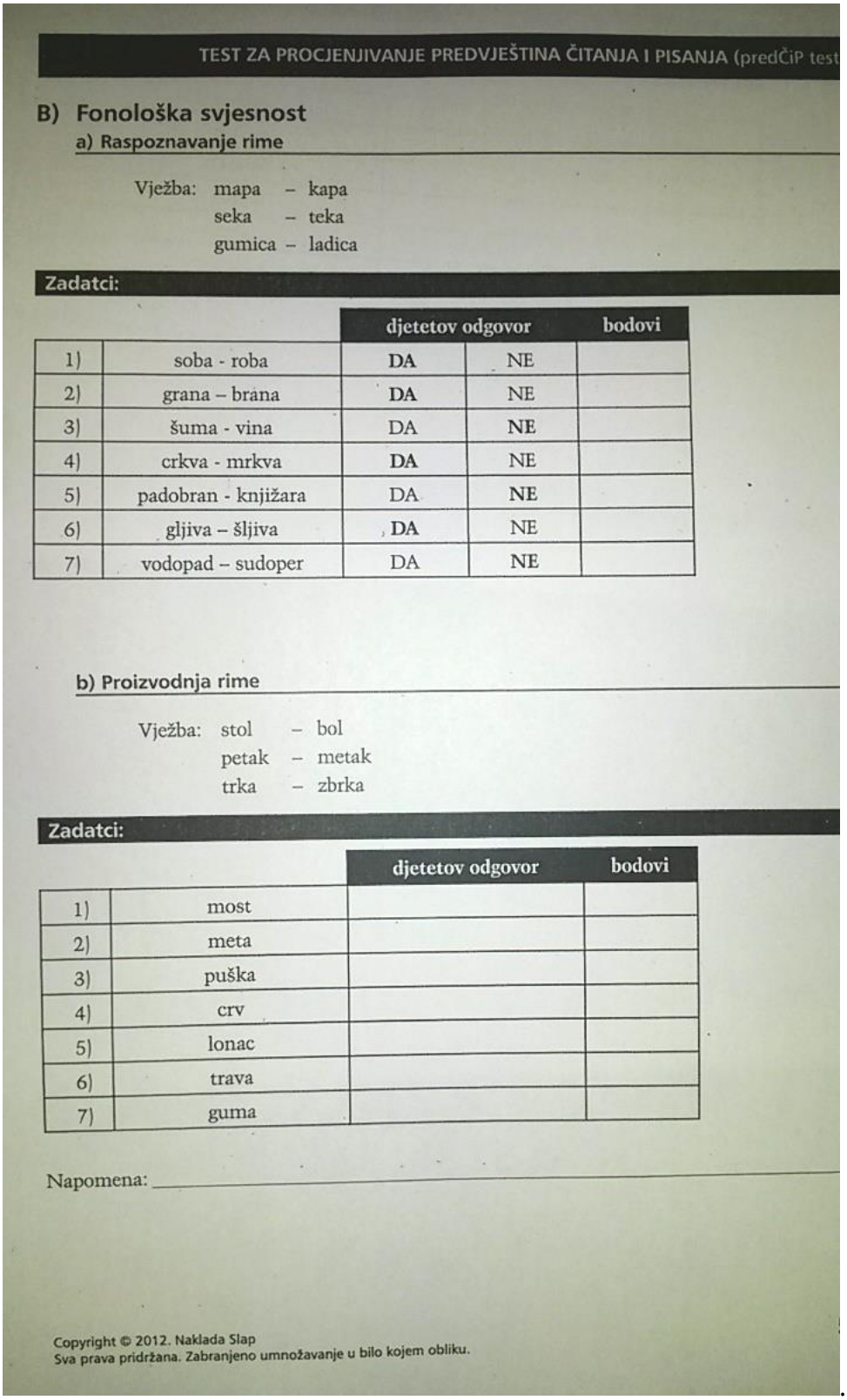
39. Koje si slovo napisao/la?_____

40. Precrtaj ove oblike:



41. Potpiši mi se na ovaj papir: _____

Prilog 2. Odabrani zadtaci iz PredČiP test (Kuvač Kraljević, Lenček, 2012)



TEST ZA PROCJENJIVANJE PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA (predČiP test

B) Fonološka svjesnost

a) Raspoznavanje rime

Vježba: mapa – kapa
seka – teka
gumica – ladica

Zadatci:

		djetetov odgovor		bodovi
1)	soba - roba	**DA**	NE	
2)	grana – brana	**DA**	NE	
3)	šuma - vina	DA	**NE**	
4)	crkva - mrkva	**DA**	NE	
5)	padobran - knjižara	DA	**NE**	
6)	gljiva – šljiva	**DA**	NE	
7)	vodopad – sudoper	DA	**NE**	

b) Proizvodnja rime

Vježba: stol – bol
petak – metak
trka – zbrka

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	most		
2)	meta		
3)	puška		
4)	crv		
5)	lonac		
6)	trava		
7)	guma		

Napomena: _____

Copyright © 2012. Naklada Slap
Sva prava pridržana. Zabranjeno umnožavanje u bilo kojem obliku.

c) Raščlamba rečenice na riječi

Vježba: Čovjek trči.
Dječak miluje mačku.
Danas je lijep dan.

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	Marko odlazi kući.		
2)	Tata mirno spava.		
3)	Ivan kupuje čokoladu.		
4)	Stara žena čeka autobus.		
5)	Kaput je dugačak.		
6)	Dječak ju gleda.		
7)	Miš i mačka trče.		

Napomena: _____

d) Slogovna raščlamba

Vježba: kuća
praznik
stolica

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	kugla		
2)	sedam		
3)	pravac		
4)	tramvaj		
5)	kutija		
6)	suncokret		
7)	vješalica		

Napomena: _____

e) Slogovno stapanje

Vježba: so-ba
ja-bu-ka
že-lje-zni-ca

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	va-za		
2)	ka-men		
3)	pro-zor		
4)	vo-ćka		
5)	lo-pa-ta		
6)	vi-li-ca		
7)	he-li-kop-ter		

Napomena: _____

f) Fonemska raščlamba riječi

Vježba: miš
selo
krava

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	vuk		
2)	njuh		
3)	usna		
4)	hrana		
5)	mačak		
6)	maškare		
7)	mrvica		

Napomena: _____

TEST ZA PROCJENJIVANJE PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA (predČiP test)

g) Fonemsko stapanje riječi

Vježba: n-o-s
č-a-š-a
m-a-s-k-a

Zadatci:

		djetetov odgovor	bodovi
1)	z-e-k-o		
2)	k-o-l-a-č		
3)	k-nj-i-g-a		
4)	b-o-j-i-c-a		
5)	z-a-v-j-e-s-a		
6)	m-a-s-l-a-č-a-k		
7)	v-j-e-v-e-r-i-c-a		

Napomena: _____

C) Fonološko imenovanje velikih i malih tiskanih slova

a) Velika tiskana slova

		djetetov odgovor	bodovi
1.	Z		
2.	O		
3.	T		
4.	N		
5.	I		
6.	B		
7.	C		
8.	Đ		
9.	L		
10.	K		
11.	S		
12.	M		
13.	Dž		
14.	R		
15.	J		
16.	Ć		
17.	A		
18.	E		
19.	Č		
20.	P		
21.	F		
22.	LJ		
23.	V		
24.	U		
25.	D		
26.	Š		
27.	NJ		
28.	G		
29.	Ž		
30.	H		

Napomena: _____

TEST ZA PROCJENJIVANJE PREDVJEŠTINA ČITANJA I PISANJA (predČiP test)

b) Mala tiskana slova

		djetetov odgovor	bodovi
1.	o		
2.	c		
3.	e		
4.	f		
5.	d		
6.	m		
7.	j		
8.	k		
9.	ž		
10.	i		
11.	n		
12.	v		
13.	lj		
14.	b		
15.	s		
16.	r		
17.	š		
18.	a		
19.	č		
20.	h		
21.	đ		
22.	u		
23.	g		
24.	p		
25.	nj		
26.	l		
27.	dž		
28.	t		
29.	z		
30.	ć		

Napomena: _____