Rana pismenost kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka

Martinović, Iva

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:158:940959

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 petogodišnjaka i šestogodišnjaka

Studentica: Iva Martinović

Zagreb, rujan, 2016.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Rana pismenost petogodišnjaka i šestogodišnjaka

Studentica: Iva Martinović

Mentor: prof. dr.sc. Mirjana Lenček

Zagreb, rujan, 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Rana pismenost petogodišnjaka i šestogodišnjaka 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: Iva Martinović

Mjesto i datum: Zagreb, 1.9.2016.

Rana pismenost petogodišnjaka i šestogodišnjaka

Iva Martinović

Prof.dr.sc Mirjana Lenček

Odsjek za logopediju

SAŽETAK

Pismenost je jedna od najvažnijih kompetencija koje djeca trebaju steći jer je kulturalni alat koji postavlja temelj za školski uspjeh i stjecanje znanja. Stručnjaci ističu da se u razvijanju pismenosti važno usredotočiti na rane godine djetetova života, tj. na razdoblje rane pismenosti, razdoblja koje prethodi formalnom obrazovanju i automatizaciji čitanja i pisanja. Cilj ovog rada je provjera razine znanja vezanih uz ranu pismenost kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka te provjeriti postoje li razlike između te djece. Vještine rane pismenosti ispitane su materijalom objedinjenim za potrebe ovog istraživanja - Upitnikom za procjenu rane pismenosti te zadacima iz PredČiP testa koji ispituju fonološku svjesnost. Objedinjeni materijal podijeljen je na dijelove koji ispituju znanja vezana uz koncept o tisku, imenovanje slova, izranjajuće čitanje i pisanje, precrtavanje te fonološku svjesnost. Rezultati pokazuju da se navedene skupine statistički značajno razlikuju na primijenjenom materijalu, tj. šestogodišnjaci postižu bolje rezultate što znači da postoji napredak s obzirom na dob. Navedene skupine statistički se značajno razlikuju u znanjima o konceptu o tisku, imenovanju slova te fonološkoj svjesnosti, dok se značajno ne razlikuju u izranjajućem čitanju i pisanju te precrtavanju. Za obje skupine podskupina zadataka precrtavanja je ona koju najuspješnije rješavaju. Najteži skupina zadataka za petogodišnjake je imenovanje slova, dok su za šestogodišnjake to zadaci izranjajućeg čitanja i pisanja. Ovaj rad, iako temeljen na malom uzorku, donosi djelomičan uvid u razine vještina rane pismenosti te je usmjeren na poticanje daljnih istraživanja ovog područja.

Ključne riječi: *rana pismenost, petogodišnjaci, šestogodišnjaci*

Early literacy of five and six year old children

Iva Martinović
Prof.dr.sc. Mirjana Lenček
Speech and language pathology department

ABSTRACT

Literacy is one of the most important competencies that children should acquire because it is a cultural tool that lays the foundation for school success and knowledge aquisition. Experts assert that very important, in literacy development, is to focus on the early years of a child's life, that is, the period of early literacy, which goes before the formal education and automation of reading and writing. The aim of this study is to examine the level of knowledge related to early literacy of a five and six year old children, and test whether there are differences between these groups. Early literacy skills were tested by material which was integrated for this study - Questionnaire for the assessment of early literacy and the tasks of PredČiP test that examined phonological awareness. The integrated material was divided into sections that test knowledge related to the concept of print, letter naming, emergent reading and writing, tracing and phonological awareness.The results show that these two groups

differ significantly on integrated material. Six year old children achieve better results, which means that there is progress in terms of age. These two groups differ significantly in knowledge about concept about print, letter naming and phonological awareness, while they don't significantly differ in emerging reading and writing and tracing. Both groups are most successful in tracing, while five year old children are at least successful in letter naming, and six year old in emerging reading and writing This study, although based on a small sample, brings partial insight into the skill levels of early literacy and is focused on encouraging further studies of this area.

Key words: *early literacy, five year old children, six year old children*

Sadržaj

1. UVOD ... 1

1.1. PISMENOST ... 2

1.2. RANA PISMENOST ... 4

1.2.1. Fonološka svjesnost ... 8

1.2.2. Imenovanje slova ... 12

1.2.3. Koncept o tisku ... 15

1.2.4. Interes za tisak ... 19

1.2.5. Pripovijedanje ... 20

1.2.6. Rječnik ... 21

1.2.7. Predvještine pisanja ... 22

1.3. POTICANJE RAZVOJA RANE PISMENOSTI ... 24

2. CILJ I SVRHA RADA ... 28

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA ... 28

4. METODE ISTRAŽIVANJA ... 29

4.1. UZORAK ISPITANIKA ... 29

4.2. NAČIN ISPITIVANJA ... 29

4.3. MJERNI INSTRUMENTI – KORIŠTENI ZADACI ... 29

4.3.1. Bodovanje zadataka ... 30

4.4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA ... 31

5. REZULTATI I RASPRAVA ... 34

5.1. POSTIGNUĆA NA SKUPINI VARIJABLI KONCEPTA O TISKU ... 37

5.2. POSTIGNUĆA NA SKUPINI VARIJABLI IMENOVANJA SLOVA ... 40

5.3. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI IZRANJAJUĆEG ČITANJA I PISANJA ... 44

5.4. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI PRECRTAVANJA ... 48

5. 5. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI FONOLOŠKE SVJESNOSTI ... 50

5.6. USPOREDBA USPJEŠNOSTI RIJEŠENOSTI SKUPINA ZADATAKA KONCEPTA O TISKU, IMENOVANJU SLOVA, IZRANJAJUĆEG ČITANJA I PISANJA, PRECRTAVANJA I FONOLOŠKE SVJESNOSTI IZMEĐU SKUPINA PETOGODIŠNJAKA I ŠESTOGODIŠNJAKA ... 53

6. ODGOVOR NA POSTAVLJENE HIPOTEZE ... 55

7. ZAKLJUČAK ... 56

8. LITERATURA ... 59

9. PRILOZI ... 63

1. UVOD

Pismenost je jedna od najvažnijih kompetencija koje djeca trebaju steći jer je kulturalni alat koji postavlja temelj za školski uspjeh i stjecanje znanja (Smidt i sur., 2012). Usvajanje pismenosti ne odvija se po principu sve ili ništa, već predstavlja razvojni kontinuum koji započinje vrlo rano u životu djeteta postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti (Lonigan i sur., 2000). Pismenost djece u ranom periodu života, odnosno do polaska u školu, naziva se rana pismenost. Rana pismenost je razdoblje koje djeci pruža temelj da razviju neke od svojih sposobnosti i vještina. Ukoliko se one ne razviju u tom razdoblju, u kasnijem dobu mogu biti teško nadoknadive. Osim fonološke svjesnosti, koncepta o tisku i imenovanja slova, čije će razine usvojenosti kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka biti ispitane u ovom radu, Kuvač Kraljević i Lenček (2012, prema Peretić i sur., 2015) kao glavne vještine i znanja rane pismenosti ističu i rječnik, pripovijedanje te interes za tisak. Utvrđivanje razine pismenosti koju djeca imaju prije polaska u školu od ključne je važnosti te daje smjernice na koje vještine rane pismenosti bi trebli obratiti posebnu pažnju te osigurati sustavnije podučavanje, posebno kod djece koja imaju nedostatne vještine.

1.1.PISMENOST

Pismenost je u današnje vrijeme postala jedno od najvažnijih sredstava za postizanje različitih osobnih ciljeva i za obavljanje raznih uloga: u školi, na radnom mjestu, u obitelji i u društvu kako na lokalnoj tako i na globalnoj razini (Dijanošić, 2012). Imamo li na umu činjenicu da se količina znanja u svijetu značajno povećava, pismenost je od suštinske važnosti za svakog pojedinca. Razina pismenosti utječe na nekoliko aspekata ljudskog života: stjecanje naobrazbe, mogućnost zaposlenja, uspješnost na radnom mjestu, samoostvarenje i uspješnost djelovanja u zajednici. Prilikom određivanja razina pismenosti pojedinca, najprije je potrebno odrediti što je to pismenost, što je teško odrediti zbog razlika u zahtjevima koje društvo traži od pojedinca. Postoje različite definicije pismenosti. Tako, Grginič (2007) navodi da je pismenost kompleksan proces koji psiholingvisti definiraju na više načina; najčešće je definirana kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja. Nadalje, UNESCO (1987, prema Dijanošić, 2012) predlaže sljedeću definiciju koja se može primijeniti na međunarodnoj razini: *Osoba je pismena ako može s razumijevanjem napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu.*

Živimo u vremenu u kojem smo okruženi mnogobrojnim i raznovrsnim informacijama stoga je pismenost vrlo značajna. Promatrajući pismenost u današnje vrijeme dolazimo do novih spoznaja – uz elementarnu ili primarnu pismenost, tj. poznavanje čitanja, pisanja i računanja, kao osnovnih vještina, danas se upotrebljavaju i novi termini koje je nametnuo razvoj društvene zajednice i tehnologije (Dijanošić, 2012). Novi termini u pismenosti su sekundarna ili funkcionalna pismenost (razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu, npr. upotreba pojedinih proizvoda, ispunjavanje ugovora ili formulara, razumijevanje društvenih kretanja i sl.) i tercijarna pismenost (koja obuhvaća nove tehnologije informatiku, kompjutersku pismenost, Internet, SMS). Upravo je iz ovih dvaju posljednjih oblika pismenosti isključen veliki broj ljudi. Funkcionalna (ne)pismenost nije samo problem nedovoljno razvijenih društava već se s tim pojmom (problemom) sve više susreću i visoko industrijski razvijena društva.

Ono što većina smatra najvažnijim vještinama pismenosti su čitanje i pisanje. Općenito, čitalačka pismenost obuhvaća skup vještina i sposobnosti za korištenje pisanog govora za komunikaciju, zabavu, obrazovanje, itd. (Wildová i Kropáčková, 2015). Ona ne podrazumijeva samo vještinu čitanja pisanog govora tehnički ispravno, već i sposobnost razumijevanja, kritičkog osvrta te korištenja informacija iz njega (funkcionalna uporaba

čitanja i pisanja). Pod utjecajem niza čimbenika- socioekonomskih, obrazovnih, psiholoških i drugih- ovladavanje tim vještinama nije uvijek jednako uspješno za sve pojedince. Tako je najčešće zbog socioekonomskih razloga u svim društvima određeni postotak populacije nepismen (Peretić i sur., 2015).

S obzirom na spomenutu veliku važnost pismenosti u životu pojedinca, zabrinjavajući su podaci o tome koliko se ljudi smatra nepismenima. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (www.dzs.hr; preuzeto 26.07.2016.), UNESCO (2013) navodi da je u svijetu 757 milijuna nepismenih osoba starih 15 i više godina, od čega je 63% bilo žena. Nepismenost je najrasprostranjenija u južnoj i zapadnoj Aziji, gdje živi čak 51% nepismenog stanovništva. National Early Literacy Panel (2008; http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf; preuzeto 26.07.2016.) navodi da više od jedne trećine učenika američkih četvrtih razreda osnovne škole čita na razinama tako niskim da ne mogu završiti svoje školovanje uspješno. Nacionalne procjene pismenosti pokazuju da razina postignuća u području pismenosti nije puno bolja ni za osmi razred, srednjoškolce ili čak odrasle, što i ne čudi s obzirom da rana pismenosti predviđa kasnija postignuća u pismenosti. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (www.dzs.hr; preuzeto 26.07.2016.) nepismenost u Hrvatskoj 1953. iznosila je 16.3%, ali se prema zadnjem popisu stanovništva 2011. taj broj smanjio na 0.8%. Najveći broj nepismenih zabilježen je kod starijih od 60 godina (23.54%), ali se čak 8.76% njih nalazi u dobi između 10 i 29 godina starosti. To znači da unatoč padu stope nepismenosti u općoj populaciji u Hrvatskoj, zabrinjava što velik broj mladih ljudi i dalje ostaje nepismen, unatoč tome što je osnovno obrazovanje u Hrvatskoj obvezno. Obvezno obrazovanje zahtijeva i odgovarajuće pristupe poučavanja kako bi se u konačnici obrazovali čitatelji koji čitaju tečno, razumiju pročitano i kritički pristupaju pisanoj informaciji (Peretić i sur., 2015). Dijanošić (2012) kao jedan od razloga tolike stope nepismenosti vidi sustav školovanja za kojeg navodi da često puta nedovoljno priprema učenike za ono što će ih čekati u budućnosti kad jednog dana prestanu ići u školu. Školstvo je u većini zemalja definirano trajanjem, a ne postignućima. Taj problem je vidljiv u zemljama Europske unije, npr. Njemačka ima sve većih problema budući da je program u osnovnim školama tako strukturiran da se sadržaji moraju obraditi, bez obzira savladali ga učenici ili ne.

Ovladavanje vještinama čitanja i pisanja kao značajnim odrednicama suvremenog društva ključna je prekretnica u djetetovom razvoju. Te vještine predstavljaju osnovu cjeloživotnog

usvajanja različitih znanja, akademskog uspjeha i uspješnog profesionalnog napretka, ali da bi se dostigle, zahtijevaju dugotrajno učenje i savladavanje većeg broja predvještina (Peretić i sur., 2015). Upravo o tom cjeloživotnom usvajanju govore i Lonigan i sur. (2000) koji navode da se usvajanje pismenosti ne odvija se po principu sve ili ništa, već predstavlja razvojni kontinuum koji započinje vrlo rano u životu djeteta postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti. Iz razvojne točke gledišta opismenjavanja, razlikujemo razdoblje rane pismenosti (0 - 6 godina), čitalačke pismenosti (obveznog školovanja), uključujući početni period čitalačke pismenosti te funkcionalne pismenosti (15 godina i više) (Wildová i Kropáčková, 2015). Razdoblje koje prethodi formalnom obrazovanju i automatizaciji čitanja i pisanja već je neko vrijeme prepoznato i istraživano od strane mnogih autora (Wildová i Kropáčková, 2015; Pinto i sur., 2012; Adams, 1990; National Early Literacy Panel, 2008; Lonigan i sur., 2000; Grginič, 2007).

1.2. RANA PISMENOST

Djeca kreću u osnovnu školu s različitim razinama spremnost za čitanje, a te razlike se nastavljaju tijekom školovanja. One ne proizlaze samo iz različitih razloga unutar samog djeteta, već i iz raznih iskustava kod kuće i u vrtiću tijekom ranih godina. Rane godine djetetova života su razdoblje koje je vrlo značajno u procesu cjeloživotnog obrazovanja pojedinca. To razdoblje djeci pruža temelj da razviju neke od njihovih sposobnosti te stručnjaci tvrde da ako se u tom razdoblju ne usvoji ono što treba, to će kasnije biti teško nadoknaditi. To također vrijedi i za razvoj čitalačke pismenosti koja se u ranom djetinjstvu naziva predčitalačka pismenost (Wildová i Kropáčková , 2015). Učenje čitanja i pisanja su vještine koje su neophodne za uspjeh djeteta u školi i kasnije u životu. Vještine čitanja i pisanja omogućuju stvaraocu i primatelju sudjelovanje u procesu sporazumijevanja.

Ranoj pismenosti prethodi izranjajuća pismenost, odnosno prema nekim autorima rana pismenost započinje izranjajućom pismenosti. Prema Peretić i sur. (2015), pojam izranjajuća pismenost opisuje postupni proces koji započinje već u prvoj godini i predstavlja spontani i samostalni interes za pisani sadržaj zahvaljujući izloženosti pisanom tekstu i to bez ikakvog poticaja. U okolini s tiskanom riječju djeca se već vrlo rano susreću s pismenošću; već od rođenja nehotice se i nesvjesno upoznaju s pismenim jezikom, a uz obiteljsko čitanje upoznaju strukturu teksta koja je u pisanom tekstu očitija nego u govoru. Čitajući knjige, odrasli potiču kod djece procese čitanja putem kojih se razvija opće i jezično znanje za

razumijevanje teksta i pohranjivanje značenja teksta u pamćenju. Iako djeca još ne čitaju sama, razvijanje misaonih procesa čitanja izuzetno je važno za njihovo formalno učenje čitanja u školi (Grginič, 2007). Djeca vrlo rano pokazuju interes i usmjeravaju pažnju na knjige, pretvaraju se da čitaju, a da pri tome ne poznaju niti jedno slovo i drže knjigu naopačke. Bez dodatnih poticaja spontano uživaju u pjesmicama i igrama rimom, pričanju i čitanju priča i prepoznaju kada se neki dio priče ponavlja. Također, sposobni su prepoznati prepričane događaje i radnje i povezati ih s vlastitim iskustvom. Dob pojavljivanja izranjajuće pismenosti razlikuje se od djeteta do djeteta i ovisi o izloženosti pisanom materijalu. Nikada nije prerano izlagati dijete pisanom materijalu, čitati mu i pričati. Izranjajuća pismenost tijekom predčitalačkog razdoblja priprema dijete za razdoblje rane pismenosti (Peretić i sur., 2015).

Razni autori navode razne definicije rane pismenosti, no sve definicije kao vještine koje čine ranu pismenost navode većinom iste. Tako, Whitehurst i Lonigan (1998, prema Smidt i sur., 2012) definiraju ranu pismenost kao skup vještina koje prethode čitanju te ističu okruženje koje može utjecati na razvoj tih vještina, uključujući jezik, koncept o tisku, poznavanje slova, jezičnu i fonološku svjesnost. Vještine rane pismenosti stečene su u stalnom procesu učenja od rođenja sve dok dijete ne može čitati i pisati u konvencionalnom smislu. Caspe (2009, prema Smidt i sur., 2012) definira ranu pismenost kao konstrukt koji se sastoji od vještina povezanih s tiskom i jezikom. Vještine vezane uz tisak uključuju poznavanje slova i koncept o tisku koji su prediktori kasnijeg čitanja. Jezične vještine uključuju rječnik, opće jezične vještine, fonološku svjesnost i naraciju koji su prediktivni za čitanje s razumijevanjem, receptivni vokabular i uspjeh u čitanje (Smidt i sur., 2012). Lonigan i sur. (2000) navode da rana, odnosno izranjajuća pismenost, obuhvaća znanja, vještine i stavove koji prethode učenju čitanja i pisanja, a u širem se smislu odnosi i na neizravan utjecaj okoline na djetetov razvoj pismenosti.

Prema spoznajama Teale (1981, prema Grginič, 2007), vještine rane pismenosti prema razvojnom redoslijedu su: 1) koncept o tisku, tj. djetetova svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakodnevnomu životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline, 2) grafička svjesnost i 3) fonološka svjesnost, 4) nastajuće čitanje i pisanje sa svjesnošću o povezanosti između glasa i slova te 5) čitanje riječi s dekodiranjem i pisanje u skladu sa zakonitostima pisanoga jezika. Pinto i sur. (2012) navode da je za formalnu pismenost važno nekoliko vrsta znanja rane pismenosti: fonološka svijest, poznavanje slova,

koncept o tisku te jezične vještine. National Early Literacy Panel (2008; http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf; preuzeto 26.07.2016.) navodi šest vještina rane pismenosti koje imaju velike prediktivne vrijednosti za kasnije mjera za razvoj pismenosti te su te prediktivne vrijednosti valjanje čak i kada je uloga ostalih varijabli, kao što su IQ ili socioekonomski status (SES), uključena. Tih šest vještina su:

• alfabetsko znanje: poznavanje imena i glasova povezanih s tiskanim slovima
• fonološka svjesnost: sposobnost otkrivanja, manipuliranja ili analiziranja auditivnih aspekata govornog jezika neovisno o značenju
• brzo imenovanje slova i brojki: sposobnost brzog imenovanja slijeda slučajnih slova ili brojki
• brzo imenovanje predmeta ili boja: sposobnost brzog imenovanja slijeda slučajnih predmeta ili boja
• pisanje ili pisanje imena: sposobnost pisanja izoliranih slova na zahtjev ili svog imena
• fonološka memorija: sposobnost pamćenja govornih podataka kratko vrijeme.

Dodatnih pet vještina rane pismenosti također je umjereno povezano s najmanje jednom mjerom kasnijeg postignuća u pismenosti, ali ne održavaju prediktivnu moć kada su druge važne kontekstualne varijable uključene. Te vještine su:

• koncept o tisku: poznavanje odrednica (npr, lijevo-desno, naprijed-natrag) i koncepata tiska (naslovna stranica, autor, tekst)

• znanje o tisku: kombinacija elemenata alfabetskog znanja, koncepta o tisku i ranog dekodiranja

• spremnost za čitanje: obično kombinacija alfabetskog znanja, koncepta o tisku, rječnika, pamćenja i fonološke svjesnosti

• oralni jezik: sposobnost proizvodnje i razumijevanja govornog jezika, uključujući i vokabulara i gramatiku

• vizualna obrada: sposobnost spajanja ili diskriminacije vizualno prikazanih simbola.

U ovom se radu kao glavne vještine i znanja rane pismenosti uzimaju one koje ističu Kuvač Kraljević i Lenček (2012, prema Peretić i sur., 2015), a to su sljedeće: fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova.

Mnoge su jezične i kognitivne sposobnosti te sposobnosti i vještine povezane s tiskanim tekstom važne za razvoj pismenosti, a njihov razvoj teče kontinuirano tijekom predškolske i školske dobi. Drugim riječima, sposobnosti i vještine povezane s razvojem rane pismenosti u predškolskoj dobi čine važan dio i kasnije pismenosti te se one ne mogu jasno razgraničiti (Lonigan i sur., 2000). Tako, Wildová i Kropáčková (2015) navode razvoj kognitivnih procesa i funkcija u razdoblju rane pismenosti:

1.Govor i komunikacija

Razvoj čitanja usko je povezan s razinom govornog razvoja djeteta, širinom njegovog vokabulara, sposobnošću za komunikaciju, slušanje, pravilnu artikulaciju itd.

2.Vizualna i auditivna percepcija

Usvajanje čitanja je povezano s razinom vizualne i slušne percepcije. Istraživanja pokazuju da djeca polaze u školu s bolje razvijenom vizualnom percepcijom u odnosu na slušnu percepciju. Stoga treba dodatno raditi na razvoju auditivne percepcije kroz zadatke identificiranja prvog i zadnjeg fonema u riječi, pronalaženje riječi koje počinju istim fonemom, pronalaženje para slika koje počinju istim fonemom, pronalaženje slika koje počinju / završavaju različitim fonemom s obzirom na ostale slike itd.

3.Pamćenje, pažnja, mašta

Pamćenje, pažnja i mašta igraju nezamjenjivu ulogu u učenju čitanja.

4.Desno-lijevo i prostorna orijentacija

Kod djece predškolske dobi postupno se počinje razvijati moždana lateralizacija. Oni trebaju biti u mogućnosti reći što je na desnoj /lijevoj strani, što je naprijed/nazad, što je gore – dolje itd.

5.Materijali za podučavanje i učenje, poticajna okolina

Izbor odgovarajućih nastavnih materijala igra važnu ulogu u razvoju gore navedenih područja.

Vještine čitanja predstavljaju ključnu ulogu za dječji akademski uspjeh. To naglašava i National Early Literacy Panel (2008; http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf; preuzeto 26.07.2016.) koji ističe da 74% djece koja su loša u čitanju u trećem razredu nastavljaju to biti i u srednjoj školi, što dodatno naglašava važnost pripreme djece da krenu u školu spremna za učenje. Djeca koja rano i dobro čitaju više su izložena tisku te imaju veći rast u brojnim oblicima znanja. Za razliku od njih, djeca koja zaostaju u vještinama čitanja dobivaju manje iskustva u čitanju od druge djece, propuštaju priliku za razvijanje strategija za čitanje s razumijevanjem, često nailaze na materijale za čitanje koji su previše napredni za

njihove vještine te mogu steći negativne stavove o čitanju. Iako se razvoj vještog čitanja javlja bez značajnih problema za većinu djece, procjenjuje se da jedno od troje djece ima značajne poteškoće u učenju čitanja (Adams, 1990). Značajan faktor u razvoju rane pismenosti je postojanje sestre ili brata. Pokazalo se da je stariji brat/sestra vrlo značajan faktor koji pozitivno djeluje na razvoj pismenosti. Također, pohađanje predškolske institucije je još jedan značajan faktor. Ne treba se podcijeniti dječju predškolsku edukaciju u obitelji, no takva edukacija je često nepotpuna s lošom metodologijom (Wildová i Kropáčková , 2015). Zbog toga, Peretić i sur. (2015) ističu da je, osim obrazovnih inicijativa, važno osigurati mjere i podršku za razvoj tzv. obiteljske pismenosti da bi se poticala pismenost kod djece prije polaska u školu.

1.2.1. Fonološka svjesnost

Fonološko pamćenje, fonološko imenovanje i fonološka svjesnost smatraju se sposobnostima fonološke obrade te brojna korelacijska i longitudinalna istraživanja pokazuju da su te tri sposobnosti pouzdani pojedinačni prediktori postignuća u čitanju (Anthony i sur., 2007). Fonološko pamćenje se odnosi na kodiranje informacije na temelju slušne reprezentacije za privremenu pohranu. Fonološko imenovanje se odnosi na učinkovitost prizivanja fonoloških kodova iz pamćenja. Fonološka svjesnost jedna je od najvažnijih komponenti u razvoju čitanja, posebno vještine prepoznavanja riječi (Abou-Elsaad i sur., 2015). Odnosi se na sposobnost da se uoči i manipulira zvučnim strukturama riječi neovisno o njihovom značenju. To uključuje ovladanost vještinama kojima se oralni jezik može podijeliti na manje komponente, uključujući rečenicu na riječi i riječi na slogove, rimu te pojedinačne glasove. Manipulacija zvučnim strukturama riječi uključuje brisanje, dodavanje ili zamjenu slogova ili fonema.

Fonološka se svjesnost općenito razvija od svjesnosti većih jedinica, uključujući riječi, prema svijesti o manjim jedinicama zvuka, uključujući foneme (Abou-Elsaad i sur., 2015). Pretpostavlja se da djeca postaju svjesnija jedinica manjih od slogova u trenutku kada njihov rječnik dosegne opseg koji omogućava učinkovite načine pohranjivanja i prizivanja informacija (Fernandez-Fein i Baker, 1997). Slijed kojim se razvija fonološka svjesnost je univerzalan (Tablica 1), ali brzina kojom djeca u različitim jezicima napreduju kroz različite razine je određena obilježjima jezika (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011).

Tablica 1. *Razvoj fonološke svjesnosti (Kaderavek i Justice, 2004)*

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

Kuvač Kraljević (u tisku, prema Peretić i sur., 2015) navodi da su zadaci fonološke svjesnosti, od jednostavnijeg prema složenijim sljedeći: slogovno stapanje, raspoznavanje rime, slogovna raščlamba, proizvodnja rime, fonemsko stapanje te fonemska raščlamba.

Djeca najprije počinju stapati riječi iz ponuđenih slogova. To se naziva slogovno stapanje i predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti. Slogovno stapanje slijedi raspoznavanje rime. Djeca prepoznaju rimuju li se riječi ili se ne rimuju prije nego mogu uspješno raščlaniti riječi na slogove (Peretić i sur., 2015). Rima je prethodnik ranog čitanja u alfabetskim ortografijama. Postoji jaka veza između ranog poznavanja pjesmica, rime i čitanja i pisanja tijekom iduće 3 godine. Važnost osjetljivosti za rimu za razvoj pismenosti je potvrđena i spoznajom da su mnoga djeca s teškoćama čitanja izrazito neosjetljiva na rimu (Fernandez-Fein i Baker, 1997). O važnosti rime govore i Bradley i Bryant (1991, prema Fernandez-Fein i Baker, 1997) kad navode da podučavanje rime u dobi od 5 i 6 ima pozitivne učinke na čitanje i pisanja 3 godine kasnije. Zatim slijedi slogovna raščlamba. Liberman i sur.

(1974, prema Kolić-Vehovec, 2003) su utvrdili da četvorogodišnjaci bez problema rješavaju zadatak lupkanja u kojem djeca moraju lupiti onoliko puta koliko ima slogova u riječi. Slogovna raščlamba osvještava i priprema dijete za uspješnu proizvodnju rime među ponuđenim riječima (Peretić i sur., 2015). Baratanje rimom i slogovima dovodi do sposobnosti baratanja manjim jedinicama-fonemima, tj. razvoja fonemske svjesnosti, koja je samo dio fonološke svjesnosti. Ivšac Pavliša (2009, prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) navodi da fonemska svjesnost uključuje veće ili manje eksplicitno razumijevanje da se riječi sastoje od dijelova manjih od sloga, ali i svjesnost o razlikovnim obilježjima fonema. Nakon što dijete shvati da se riječi sastoje od fonema, ono napreduje u znanju o individualnim fonemima. Izdvajanje fonema i svjesnost o postojanju manjih jedinica obično započinje kroz osvještavanje prvoga glasa zbog njegove perceptivne uočljivosti (Peretić i sur., 2015). Kao i kod sloga, dijete je prvo u mogućnosti proizvesti riječi iz niza ponuđenih fonema (fonemsko stapanje), a potom i riječi raščlaniti na foneme (fonemska raščlamba) (Peretić i sur., 2015). U zadacima fonemskog stapanja, ispitivač djetetu izgovori određene foneme i traži od djeteta da te foneme spoji u riječ. Iako se čini da su ovi zadaci slični zadacima fonemske raščlambe, zadaci fonemskog stapanja su lakši. U zadacima raščlambe djeca moraju znati koji segmenti su fonemi, dok u zadacima stapanja moraju znati samo da se ti nepoznati zvukovi trebaju spojiti u jednu riječ (Adams, 1990). Prema razvojnom slijedu, očekivano je da i petogodišnjaci i šestogodišnjaci imaju usvojeno raspoznavanje i proizvodnju rime te slogovnu raščlambu i stapanje. Ono u čemu se očekuje razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka u fonološkoj svjesnosti jest fonemska svjesnost. To potvrđuju i Adams (1990) i Kolić-Vehovec (2003) koje navode da je 17% petogodišnjaka uspješno u zadacima fonemske raščlambe riječi, dok je na istim zadacima uspješno 70 % šestogodišnjaka. Petogodišnjaci su djelomično uspješni na zadacima fonemske svjesnosti kad zadaci sadržavaju kratke riječi. To potvrđuje i Mason (1980, prema Grginič, 2007) navodeći da 55 posto petogodišnjaka bez pogreške stapa riječi sastavljene od tri slova. Grginič (2007), također, govori o djelomičnoj ovladanosti fonemske svjesnosti kod petogodišnjaka navodeći da 59,7 posto petogodišnjaka ne može raščlaniti riječi na glasove.

Ne samo da je fonemska svjesnost preduvjet za učenje čitanja (National Reading Panel, 2000; https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf; preuzeto 26.07.2016.), već je veza između fonemske svjesnosti i učenja čitanja recipročna. National Reading Panel (2000; https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf;

preuzeto 26.07.2016.) navodi zadatake koji se obično koriste za procjenu fonemske svjesnosti:

1. Fonemsko izdvajanje (prepoznavanje individualnih fonema u riječima, npr. prvo slovo u riječi puž)

2. Fonemski identitet (prepoznavanje zajedničkih glasova u različitim riječima, npr. mama, maca, miš)

3. Fonemska kategorizacija (prepoznavanje riječi s različitim glasom u slijedu riječi, npr. baka, šaka, štala, raka)

4. Fonemsko stapanje (slušanje niza odvojenih fonema i kombiniranje tih fonema kako bi se dobila prepoznatljiva riječ, npr. /m/ /i/ /š/-miš)

5. Fonemska raščlamba (razdvajanje riječi na foneme, uz brojanje fonema u u svakoj riječi, npr. ruke- /r/ /u/ /k/ /e/-4)

6. Brisanje fonema (prepoznavanje onoga što ostaje od riječi kada se određeni fonem ukloni, npr. mačka bez /m/-ačka)

Istraživanja pokazuju da fonološka osjetljivost igra ključnu ulogu u urednom usvajanju čitanja (Adams, 1990). Djeca koja su bolja u otkrivanju i manipuliranju slogova, rime ili fonema brže se nauče čitati te je taj odnos prisutan i usprkos varijabilnosti u čimbenicima važnim za čitanje kao što su IQ, receptivni rječnik i vještine pamćenja (Lonigan i sur., 2000). Štoviše, studije o osobama s teškoćama i slabim čitačima ukazuju na to da postoji fonološki deficit kod gotovo svih slabih čitatača bez obzira na to jesu li njihove sposobnosti čitanja u skladu s njihovim općim kognitivnim sposobnostima.

Većina djece kreće u vrtić sa značajnim opsegom ekspresivnog rječnika i odgovarajućom količinom sintaktičkog znanja. Usprkos tome, vrtićka djeca obično nemaju dovoljno razvijenu fonemsku svjesnost (National Reading Panel, 2000; https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf; preuzeto 26.07.2016.). Podučavanje djece fonemskoj svjesnosti, odnosno manipuliranju glasova u riječima, je vrlo djelotvorno u svim domenama pismenosti, posebno u učenju čitanja. Podučavanje izaziva pozitivan učinak na čitanje i riječi i pseudoriječi što znači da pomaže djeci dekodirati nove riječi i zapamtiti kako čitati poznate riječi. Posljedično, programi poučavanja čitanja bi se trebali uvelike usredotočiti na rane vještine fonološke svjesnost

osiguravajući da se takve vještine točno i učinkovito razvijaju u ranoj fazi stjecanja pismenosti (Abou-Elsaad i sur., 2015). The National Reading Panel (2000; https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf; preuzeto 27.06.2016.) navodi da podučavanje fonološke svijest ima značajne učinke na čitanje i *spelling* te da je eksplicitno podučavanje korisno za djecu urednog razvoja, za djecu s rizikom za teškoće u čitanju te za slabije čitače. Ako se vještine fonološke svjesnosti učinkovito usvajaju i uče u svojim ranim fazama, uvelike će olakšati razvoj učinkovitih sposobnosti ranog čitanja riječi. S druge strane, ako fonološka svjesnost nije usvojena i razvijena u ranom predškolskom razdoblju, bit će snažan prediktor poteškoćama u čitanju u kasnijim školskim godinama (Abou-Elsaad i sur., 2015).

1.2.2. Imenovanje slova

Uz ranije opisanu fonološku svjesnost, imenovanje slova navodi se kao jedan od najjačih prediktora za kratkoročni i dugoročni uspjeh u učenju čitanja (Adams, 1990; Kaderavek i Justice, 2004). Ovladanost imenovanjem slova ima značajan utjecaj na stjecanje znanja o povezanosti slovo-glas (Kim i sur., 2010, prema McDaniel i sur., 2015). Mala djeca moraju razumjeti povezanost između naziva slova i glasova koja ta slova predstavljaju kako bi usvajali čitanje. Razumijevanje te veze kasnije pomaže djeci u dekodiranju i upamćivanju riječi koje su pročitali. Poznavanjem izgleda pojedinog slova dijete može vizualno predočiti određenu izgovorenu riječ, odnosno slova koja čine tu riječ (Peretić i sur., 2015). Stoga, podučavanja koja naglašavaju vještine imenovanja slova i povezanosti slovo-glas su povezana s velikim uspjehom u razvoju rane pismenosti. Djeca koja su slabijeg socioekonomskog statusa ili ona s kognitivnim ili drugim ograničenjima su rizična za nedostatke u pismenosti jer imaju slabije vještine imenovanja slova od njihovih vršnjaka (Torppa i sur., 2010, prema McDaniel i sur., 2015).

Mnogi autori govore o povezanosti imenovanja slova s drugim vještinama rane pismenosti te, posljedično, s uspjehom u čitanju. Tako, Denton i West (2002) u svom istraživanju navode da su djeca koja su bila vješta u prepoznavanju slova (imenovanje velikih i malih slova, prepoznavanje prvog i zadnjeg fonema u riječi) prilikom upisa u vrtić pokazala bolje vještine na kraju vrtića i u prvom razredu na mjerama fonološke obrade i čitanja riječi u odnosu na djecu koja nisu bila vješta. Također, isti autori ističu da djeca koja prilikom upisa u vrtić

prepoznaju slova svoga imena te kojima se čita barem tri puta tjedno češće razumiju vezu slovo-glas na početku i kraju riječi, vizualno čitaju riječi te razumiju riječi u kontekstu u prvom razredu. Nadalje, Sulzby i sur. (1989, prema Molfese i sur., 2010) ispitivali su odnos između imenovanja slova i pisanja slova kod četverogodišnjaka i petogodišnjaka. Ovi istraživači izvješćuju o snažnoj korelaciji (r = 0,74) između imenovanja slova i njihovog korištenja u pisanom obliku. Djeca s boljim vještinama imenovanja slova su mogli kombinirati slova pomoću fonetskih reprezentacija da bi stvorili riječi. Zatim, Riley (1995, prema Molfese i sur., 2010) naglašava da postoji umjerena korelacija između imenovanja slova i pisanja imena prilikom polaska u školu kod 191 djece i njihovih vještina čitanja ispitivanih na kraju vrtića. Utvrđeno je da su imenovanje slova i vještine pisanja imena jaki prediktori vještina čitanja. Weinberger (1996, prema Molfese i sur., 2010) navodi da postoji povezanost između imenovanja slova i vještina vezanih uz pisanje imena u dobi od 5 godina i vještine čitanja u dobi od 7 godina. Bloodgood (1999, prema Molfese i sur., 2010) navodi da postoji umjerena korelacija kod petogodišnjaka između vještina pisanja imena, poznavanja slova i prepoznavanja riječi.

Adams (1990) navodi da je prije ulaska u školu većina djece naučila prepoznati i imenovati većinu slova abecede ili barem većinu tiskanih slova. No, ne slažu se svi autori s tim navodom. Tako, Wildová i Kropáčková (2015) navode da djeca u Češkoj prilikom polaska u školu znaju u prosjeku 10-12 slova, čak su u stanju i napisati neke od njih tiskanim slovima. Nadalje, Piasta i sur. (2012, prema McDaniel i sur., 2015) navode da bi djeca koja napuštaju vrtić trebala znati imenovati barem 18 velikih i 15 malih slova. Važnost imenovanja slova je u sljedećim razlozima. Prvo, dokazano je da učenje o slovima često prelazi u zanimanje za odgovarajući glas i za sricanje. Nadalje, poznavanje slova je snažno povezano s pamćenjem oblika pisanih riječi i sa sklonošću da se tisak tretira kao sekvence poredane određenim redoslijedom, a ne kao cjeloviti uzorak. Na kraju, teškoće poznavanja i imenovanja slova povezane su s teškoćama u učenju glasova i prepoznavanju riječi. Logično je zaključiti da je učenje prepoznavanja i diskriminacije slova abecede važan korak prema čitanju.

Adams (1990) je, kao što je već navedeno, ustanovila da su vještine vezane uz znanje o slovima snažni prediktori za razvoj čitanja, s naglaskom na tečnost u poznavanju slova koja je posebno povezana s kasnijim vještinama čitanja. Ali, samo podučavanje imenovanja slova djeci neće znatno pomoći. Ne radi se samo o točnosti imenovanja slova, već o lakoći ili tečnosti s kojom to mogu. Zbog toga je brzina kojom mogu imenovati slova snažan prediktor

uspjeha za predškolce i snažno je povezana s čitalačkim postignućem kod početnih čitača. Za stariju djecu, brzina imenovanja slova može biti mjera automatizma ili lakoće s kojom se javlja prepoznavanje slova. Što je više vremena potrebno za imenovanje slova, dijete će manje pažnje obraćati na riječi (Adams, 1990). Razlozi zašto se brzina imenovanja slova može povezati s uspjehom u čitanju su sljedeći. Za djecu koja još nisu čitači, brzina i točnost imenovanja slova je mjera koliko su zapravo temeljito naučili „ identitet“ slova. Djeca koja mogu samouvjereno prepoznati većinu slova će imati lakši put učenja o odnosu slova i zvukova te o pisanju riječi od djece koja još uvijek moraju raditi na prisjećanju što je što. Drugim riječima, ako djeca znaju da se ovaj simbol zove 'b', onda im ta činjenica pomaže da se sjete da je taj glas slovo / b / (Adams, 1990).

Prediktivnost imenovanja slova za čitanje potrebno je tumačiti u kontekstu ortografije jezika kojega dijete usvaja jer ona bitno utječe na taj proces (Caravolas i sur., 2013, prema Peretić i sur., 2015). Hrvatski jezik spada u skupinu transparentnih jezika kod kojih je odnos glas slovo uglavnom 1:1. Pojam grafem u hrvatskom se jeziku često naizmjenično rabi s pojmom slovo, upravo zahvaljujući transparentnosti hrvatskog pisma. Ovisno o prirodi jezičnog sustava, broj grafema u nekom pismu može biti od svega do čak nekoliko tisuća. Razumljivo je, dakle, da se zahtjevnost i učestalost pogreške mijenja ovladavanjem vezom fonem-grafem, odnosno da ovisi o jeziku, kao u konačnici i ispravno čitanje i pisanje (Peretić i sur., 2015). U hrvatskom obrazovnom sustavu djeca u prvom razredu osnovne škole uče 120 grafema koji predstavljaju 30 fonema hrvatskog jezika. Usprkos olakotnoj okolnosti što je hrvatski transparentni jezik, mnoga djeca imaju teškoće u prepoznavanju slova. Slova abecede su grafički rijetki, apstraktni i zbunjujući oblici (Adams, 1990). Teškoće u učenju slova su te što slova nemaju ikoničko značenje (npr. slovo z ne izgleda kao zebra) kojim bi djeci olakšali njihovo učenje i sadrže samo minimalne vizualne značajke koje ih čine vrlo zbunjujućim (Kaderavek i Justice, 2004). Osim toga, slova prkose djetetovom znanju o stalnosti bez obzira na orijentaciju: šalica je šalica kako god da je okrenuta, ali *d, b, p* su izrazito različita slova (Adams, 1990) za koja je potrebo uložiti dodatni trud da bi ih se zapamtilo i razlikovalo. Također, dvoslovni grafemi kao LJ se ne čitaju kao L+J. Osim poznavanja grafema, djeca moraju naučiti i da je kod pisanja važna orijentacija grafema te da postoji pravilo pisanja za svaki od njih (Peretić i sur., 2015). Učenje vizualnih identiteta slova nije automatsko čak ni za djecu koji su zainteresirani za njih , već je potrebno vrijeme, iskustvo i vizualna pozornost. U prošlosti pogreške loših čitača s orijentacijom slova su tumačene kao znakovi neurološke disfunkcije ili

kao nezrelost. Današnje spoznaje govore da, umjesto toga, takve pogreške odražavaju ništa više od nedovoljnog poznavanja oblika slova (Adams, 1990).

Istraživanja pokazuju da je način na koji se djeca najčešće susreću sa slovima kod kuće kroz abecedne pjesmice te da ta djeca obično uče recitirati imena slova mnogo prije nego što ih mogu prepoznati (Adams, 1990). Poticanje prepoznavanja slova u predškolskom razdoblju ne odnosi se na formalno podučavanje djeteta grafemima i na provjeru usvojenosti. Važno je da dijete u svojoj vrtićkoj skupini bude izloženo slovima hrvatske abecede, da u predškolskoj dobi s roditeljima, odgojiteljima i vršnjacima igra igre koje uključuju slova te da komentira slova koja prepoznaje (Peretić i sur., 2015). Prilikom rada s djetetom koje poznaje malo ili uopće ne poznaje slova, odgojitelji i učitelji ne bi trebali istovremeno učiti i mala i velika slova. Predškolce treba učiti velikim tiskanim slovima jer se vizualno međusobno više razlikuju. S druge strane, poznavanje malih tiskanih slova je važnije za čitanje teksta. Stoga, rad s učenikom prvog razreda koji ima slabije znanje o slovima bi trebao biti usmjeren na učenje malih tiskanih slova. Da bi se spriječila zbunjenost oko vizualno sličnih slova kao što su b i d, potrebno ih je odvojeno podučavati tako da je dijete vrlo dobro upoznato s jednim slovom prije nego kreće učiti drugo. Također, potrebno je od početka djecu ohrabrivati da pišu slova jer to pridonosi razvijanju vještina prepoznavanja slova (Adams, 1990). Kao jedno od važnih sredstava za promicanje alfabetskog znanja, Kaderavek i Justice (2004) navode abecedne knjige (knjige u kojima je veliko i malo tiskano slovo povezano sa slikom pojma koji počinje tim slovom). Međutim, usmjeravanje pažnje samo na abecedne knjige tijekom predškolskih godina s malo izlaganja drugim žanrovima knjigama može dovesti do smanjenog interesa i motivacije za čitanje. Zbog toga, korištenje abecednih knjiga treba biti uravnoteženo s izlaganjem djece čitavom rasponu žanrova knjiga, uključujući i tradicionalne narativne slikovnice.

1.2.3. Koncept o tisku

Djeca koja kreću u vrtić su suočena s dodatnim zadatkom istovremenog učenja mnogih novih koncepta i pojmova koji su bitni za uspjeh u početnom čitanju. To se odnosi na razumijevanje pojmova koji se koriste za razgovor o čitanju, kao što je *"Pronađi vrh stranice. Počni čitati prvu rečenicu. Pokaži riječ. Okreni stranicu. Što je naslov knjige? "* (Nichols i sur., 2004).

Kako bi razumio ove koncepte, početni čitač također mora znati arbitrarna pravila koja određuju čitanje, npr. znanje da se čita s lijeva na desno, odozgo prema dolje, da interpunkcija služi svrsi, te da riječi imaju rednu i/ili prostornu značajku. Koncept o tisku odnosi se na djetetovo razumijevanje funkcija i oblika tiska u svakodnevnom životu, uključujući odredbe vezane uz knjige i čitanje knjiga (npr. tisak se razlikuje od slike, čita se s lijeva na desno, odozgo prema dolje) te rano metalingvističko razumijevanje pisanih i usmenih jezičnih jedinica, kao što su *slovo, riječ, čitati, pisati* (Kaderavek i Justice, 2004). Koncept o tisku također uključuje djetetovo temeljno razumijevanje kako se tisak koristi u smislenom tekstu. Djeca trebaju razvijati svijest o tisku razumijevajući da su: (a) knjige „zapisani" jezik, (b) pisanje i čitanje način da se sačuva i iskomunicira značenje, (c) knjige i pisanje odraz stvarnog životnog iskustva, i (d) pisanje i čitanje mogu biti u različitim oblicima ovisno o svrhi (npr. popis namirnica za kupnju, TV oglasi, pisanje slova) (Kaderavek i Justice, 2004). Grginič (2007) navodi da je koncept o tisku vještina rane pismenosti u kojoj su petogodišnjaci deset mjeseci prije polaska u školu stekli najveće znanje.

Dok neka djeca ulaze u vrtić s konceptima riječi, slova i zvukova, za drugu djecu takvi koncepti su potpuno novi. Osim toga, terminologija za opisivanje dijelova knjiga također varira među sudionicima vrtića. Clay (1993, prema Nichols, 2004), navodi da su važni koncepti o tisku:

1. Prepoznavanje prednjeg dijela knjige

2. Razumijevanje da tisak sadrži poruku

3. Znanje gdje se počinje čitati, u kojem smjeru, povratak lijevo na početak sljedećeg reda

4. Razumijevanje pojmova prvi i posljednji, veliki i mali, može li locirati prostorne odnose

5. Razumijevanje uloge interpunkcije

Grginič (2007) navodi da već petogodišnjaci imaju usvojena opća znanja o knjizi. Tako, većina petogodišnjaka zna da se znakovi u knjizi zovu slova te zna pravilno pokazati naslov knjige i početak čitanja. Također, petogodišnjaci bi trebali znati pokazati prednju i stražnju koricu, ime autora, znati da se čita s lijeva na desno, odozgo prema dolje te razlikovati riječi i slova (South Carolina Early Learning Standards for 3, 4 & 5 Year-Old Children; http://www.sc-ccccd.net/pdfs-docs/SCEarlyLearningStandards.pdf; 26.08.2016.).

Razvoj koncepta o tisku ovisi o odrastanju u okruženju u kojem je tisak važan, o interakcijama s tiskom koje su izvor društvenog i intelektualnog užitka djeteta te o ljudima koji ga okružuju (Adams, 1990). Mnoga djeca su iskusila izrazito puno sati čitanja slikovnica, dok su neka djeca iskusila samo par minuta čitanja slikovnica u jednoj godini. Takva djeca odrastaju bez izlaganja odraslima koji vole čitati, bez papira, olovke i knjige s kojim bi se mogla zabaviti. Istraživanja pokazuju da mnoga takva djeca krenu u školu s malo znanja o tisku. Također, ne znaju što je slovo ili riječ, a još manje kako ih pročitati. Ne znaju da se čita s lijeva na desno, a još manje da se tisak sastoji od riječi i rečenica. Ne razlikuju prednju i zadnju stranu knjige, a pogotovo ne da je svrha tiska da prenese značenje.

Ono što Adams (1990) naglašava kao važan dio koncepta o tisku jest svjesnost o riječima u tekstu. Sposobnost da se riječi pojme kao pojedinačno izgovorene, otisnute i razumljive jedinice je važna ne samo za učenje veze slovo-glas, već i da se dobije početni uvid u to kako pisani jezika funkcionira. Nakon što djeca postanu usredotočena na riječi, važno im je naglasiti da je taj uzorak slova između praznog prostora ista cjelina koju može pronaći u svom govoru. Kako bi se osiguralo da djeca razumiju da taj prazan prostor između riječi općenito funkcionira, a ne da je samo, recimo, prisutan na školskoj ploči, bitno je pokazati im riječi u slikovnici dok im se čita naglas (Adams, 1990). O prvim pisanim riječima s kojima su djeca upoznata govore Treiman i sur. (2007) koji su proveli istraživanje u kojem su pitali roditelje jesu li njihova djeca (dob 2;6-5;6 g) upoznata s ikojim pisanim riječima te, ako jesu, s kojim riječima su prvo bila upoznata. Da njihova djeca nisu upoznata s tiskanim riječima izvještava 11% roditelja, 3% roditelja se nije moglo sjetiti koja je bila prva riječ, dok 74% roditelja navodi da su djeca prvo naučila nečije ime, od čega je 85% to bilo djetetovo ime.

Istraživanje duljine riječi je još jedan važna komponenta aktivnosti koncepta o tisku (Adams, 1990). Istraživanje i naglašavanje različitih duljina tiskanih riječi može služiti u različite svrhe. Prvo, trebala bi olakšati razlikovanje slogova i riječi i tako ubrzati uvid da bi tiskane riječi trebale biti smislene. Drugo, trebala bi ubrzati svijest o kratkim funkionalnim riječima što je mnogoj djeci teško. Treće, trebalo bi iskorijeniti mišljenje djece prvih razreda da se sve riječi trebaju sastojati od tri do pet slova. Konačno, to je način da se djeci pokaže da riječi koje se duže izgovaraju duže izgledaju u tisku. Ta povezanost između duljine napisane i izgovorene riječi predstavlja osnovni odnos između govora i pisanja. Svijest o povezanosti između izgovorene i napisane riječi jasno odvaja djecu spremnu za čitanje od djece koja to nisu. Adams (1990) navodi da 10% djece koja nisu spremna za čitanje razlikuje duge i kratke riječi, dok to uspješno čini 43% djece koja su spremna za čitanje.

Kao što je već navedeno, djetetova pažnja usmjerena na tisak koji ispunjava okolinu djeteta može biti prvi kritični korak prema čitanju. Djeca obično prepoznaju razni tisak u okolini koji susreću iz dana u dan. Adams (1990) navodi da američka djeca u dobi od dvije godine mogu "pročitati" npr. znak McDonald'sa, stop znakove i nazive najčešćih pića. Ta vještina „čitanja“ tiska s kojim se često susreću javlja se bez direktnog podučavanja. Djetetovo poznavanje tiska iz okoline (npr. prepoznavanje imena proizvoda iz znakova i logotipa) odražava njegovu ranu svjesnost o tisku tako što odražava sposobnost izvlačenja značenja teksta unutar konteksta (Lonigan i sur., 2000). Takvo spontano učenje čitanja tiska iz okoline ovisi o složenom nizu vizualnih segmenata. Tako je dokazano da ukoliko su dizajn i boja tiska uklonjeni, tisak postaje teži za čitanje. Osim toga, čini se da je djetetovo "čitanje" takvih oznaka prilično neovisno od tiska koji one sadrže, te da oni zapravo percipiraju te oznake kao slike. Kad djeca počnu percipirati tiskane riječi kao sekvence pojedinačnih i pojedinačno identificiranih slova, tisak u okolini može mnogo pridonijeti razvoju prepoznavanja riječi (Adams, 1990). Međutim, da bi to bilo tako, djeca moraju najprije imati znanje o pojedinačnim slovima.

Ilustracije su istaknuta značajka većine slikovnica. Prema Adams (1990), dva glavna opravdanja za to su: (1) slike mogu pružiti znakove za prepoznavanje riječi koje je inače teško prepoznati; i (2) slika može potaknuti interest za čitanje teksta i osigurati bolje razumijevanje informacije u tekstu. O važnosti ilustracija govori i Grginič (2007) te navodi da je u početnome učenju čitanja i pisanja vrlo važno slikovno gradivo koje pomaže djetetu pri otkrivanju i prepoznavanju značenja napisanih poruka te boljem razumijevanju onoga što je pročitao. S druge strane, o mogućoj negativnoj funkciji ilustracija govore Treiman i sur. (2007) koji naglašavaju da baš kao što predškolska djeca obraćaju malo pozornosti na tisak na mnogim komercijalnim proizvodima, tako obraćaju malo pozornosti i na tisak u slikovnicama. Kad se djeci čita, ona provode mnogo više vremena gledajući slike, a ne tisak što ograničava njihovu sposobnost da uče o karakteristikama tiska. Još jedan znak dječjeg oslanjanja na slike je njihova tendencija da identificiraju riječi na osnovu obližnje slike. Na primjer, u primjeru gdje je riječ *djevojčica* ispod slike djevojčice, djeca će reći da piše *djevojčica*, no kad riječ *djevojčica* piše ispod slike drveta, mala djeca mogu reći da ispod slike piše *drvo* (Treiman i sur., 2007). Zbog toga bi se količina ilustracija trebala pažljivo birati, pazeći da ne zauzima punu djetetovu pažnju te bi trebala pratiti djetetov razvojni slijed, smanjujući se porastom kronološke dobi.

Važnost razvoja koncepta o tisku se sve više prepoznaje. Istraživači navode da svijest o oblicima, funkcijama i koristi tiska pruža ne samo motivaciju, već i pozadinu pomoću koje se čitanje i pisanje mogu najbolje naučiti (Adams, 1990). Izvedba djece na testovima dizajniranih za mjerenje koncepta o tisku predviđa buduća čitalačka postignuća i usko je vezana s drugim, više tradicionalnim mjerama za spremnost za čitanje spremnosti i čitalačko postignuće. Tako, The National Reading Panel (2000; https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf; preuzeto 26.07.2016.) navodi da kad djeca imaju izranjajuće znanje o tisku, ona stječu sposobnost imenovanja slova i znanja da su slova povezana sa zvukovima. Također, analize drugih mjera spremnosti za čitanje i čitalačkih postignuća pokazuje da osnovna znanja o tisku općenito služi kao temelj na kojem su ortografske i fonološke vještine izgrađene. Zbog spomenute važnosti koncepta o tisku, unapređenje djetetovog koncepta o tisku trebao bi biti središnji cilj u vrtićkim programima. Prostor bi trebao biti pun tiska i tisak bi trebao biti različit, funkcionalan i značajan za djecu. Nažalost, u njemačkom istraživanju koje su proveli Tietze i sur. (1998, prema Smidt i sur., 2012), djeca su čitala sebi ili im je bilo čitano te su bila okupirana knjigama i plakatima samo 2% promatranog vremena.

1.2.4. Interes za tisak

Djeca samostalno pokazuju spontani interes za tisak prije nego okolina započne poticati razvoj svjesnosti o pisanom tekstu (Peretić i sur., 2015). Zabilježeno je da već ubrzo nakon prve godine djeca listaju knjige i pretvaraju se da ih čitaju, uživaju u pjesmicama, igrama rimom, pričanju i čitanju priča ili traže da im se nešto pročita. Taj spontani interes za tisak koji počinje od najranije dobi, odnosno u razdoblju izranjajuće pismenosti nastaje izloženošću pisanom tekstu i povezivanju čitanja s pozitivnim i ugodnim iskustvom te predstavlja ključni korak prema pismenosti (Peretić i sur., 2015). Njegovanje intrinzične motivacije za čitanje i pozitivan odnos prema čitanju čine značajan dio predčitalačkog obrazovanja (Wildová i Kropáčková, 2015).

Prilikom razvoja rane pismenosti, bliska i značajna suradnja s roditeljima je temeljna za uspjeh. Oni su prvi koji će započeti s razvojom rane pismenosti kod svoje djece. Nakon rođenja, oni govore djetetu, uče ih njihove prve riječi, pokazuju im predmete, čitaju im knjige, uče ih pjesmice, gledaju crtiće s njima, dijele priče s njima, itd. Njihova uloga u razvoju rane pismenosti je apsolutno nezamjenjiva. Ono što se često zaboravlja jest činjenica da roditelji

kao modeli najviše utječu na svoju djecu. Stoga je važno uvjeriti roditelje da u velikoj mjeri upravo o njima ovisi hoće li njihovo dijete biti čitač u budućnosti ili ne (Wildová i Kropáčková , 2015).

1.2.5. Pripovijedanje

Pripovijedanje je jedna od temeljnih vještina važnih za čitalačke sposobnosti (Peretić i sur., 2015). Kvaliteta dječje naracije je u korelaciji s kasnijim uspjehom u čitanju (Roth & Speckman, 1986, prema Kaderavek i Justice, 2004). Prepričavanje događaja drugoj osobi zahtjeva izražavanje sadržaja oslanjanjem prvenstveno na jezična sredstva (rječnik, gramatiku), s obzirom da nema istovjetnog i jednako poznatog konteksta zajedničkog i pripovjedaču i slušatelju. Izneseni događaji moraju sadržavati vrijeme i mjesto nekog događaja, uključene sudionike, uzroke i posljedice na način da su oni razumljivi i nekome tko nije bio prisutan i o tome nema nikakvih informacija. Stoga je u oblikovanju sadržaja nužno određenim slijedom uzimati u obzir i slušateljevo znanje o svijetu i njegovo iskustvo (Peretić i sur., 2015). Da bi dijete to moglo učiniti tokom svog pripovijedanja, potreban je razvoj dekontekstualizacije. Dekontekstualizacija tijekom naracije se odnosi na dječju svijest o tome da govornik (ili pisac) ima odgovornost za davanje svih informacija potrebnih za slušateljevo razumijevanje (Kaderavek i Justice, 2004).

Djeca urednog razvoja su u stanju pripovijedati priče s osnovnim narativnim strukturama između 5 i 7 godina. Tijekom predškolskih godina, djeca uče da je u mnogim pričama prisutan uvod, vrhunac i zaključak. Razumijevanje te temeljne sheme priče pomaže dječjem razumijevanju i prisjećanju priče te im olakšava da sami strukturiraju priču (Kaderavek i Justice, 2004). Drugi važan čimbenik u narativnoj strukturi su uzročno-posljedični odnosi koji su od temeljne važnosti za narativnu strukturu. Za signaliziranje tih odnosa u tekstu se najčešće koriste veznici (npr. jer, ukoliko, dakle, na taj način). Iako neki veznici nisu upotrebljeni do polaska u školu (dakle, budući da), druge veznici (jer, zato) se često proizvode od strane djece u dobi od 4 godine. Opći redoslijed poučavanja uzročno-posljedičnih odnosa kreće s konceptima koje dijete već zna ili je iskusilo (npr. "Što se događa kada odvrnemo pipu? "). Zatim se kreće na dekontekstualizirane rasprave uzročno-posljedičnih odnosa kroz filmove, crtiće, priče kako bi se istražili ti koncepti. Rasprave o uzroku i posljedici može

dovesti do rasprave o logičnim i nelogičnim sekvencama događaja (npr. "Prvo sam se obukao, a zatim sam se okupao. Ups, to je ipak smiješna priča, zar ne? "). Pozornost na uzročno-posljedičnim odnosima unutar slikovnice djeci daje priliku da se uključe u uzročno-posljedično rješavanje problema ("Što misliš zašto je on htio otići? ") (Kaderavek i Justice, 2004).

Pripovijedanje, dakle, uključuje velik broj naprednih vještina kao što su nizanje događaja, oblikovanja povezanog teksta (semantički i sintaktički), upotreba specifičnog rječnika, razumijevanje uzročno-posljedične povezanosti i iznošenje ideje uzimajući u obzir slušatelja (Peretić i sur., 2015). S porastom dobi postupno se razvijaju i usložnjavaju svi jezični i kognitivni aspekti potrebni za cjelovitu priču (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012, prema Peretić i sur., 2015).

1.2.6. Rječnik

Rječnik čine riječi koje razumijemo (receptivni rječnik) i riječi koje upotrebljavamo (ekspresivni rječnik). Kao i kod učenja stranog jezika, i u materinskom jeziku veličina receptivnog rječnika uvijek premašuje veličinu ekspresivnog rječnika (Peretić i sur., 2015). Djeca riječi usvajaju spontano, a veličina rječnika ovisi o broju riječi koje s njima razmjenjuju roditelji i okolina. Procjenjuje se da u dobi od šest godina djeca poznaju otprilike 10 000 riječi (Anglin, 1993, prema Peretić i sur., 2015). Za razliku od drugih predvještina važnih za učenje čitanja i pisanja čije savladavanje traje određeno vrijeme, ne postoji granica za usvajanje novih riječi. Nove riječi i nova ili proširena znanja poznatih riječi usvajamo svakodnevno i cijeli život. Dijete prilikom usvajanje nove riječi usvaja njezino značenje, odnosno obilježja koncepta koji označava te usvaja i različite oblike riječi i njezina gramatička svojstva. Zbog svih tih pravila rječničko znanje jedno je od glavnih čimbenika koje utječe na razumijevanje pročitanog teksta. Može se reći da je njihov odnos recipročan - veličina rječnika utječe na razumijevanje pročitanog, a čitanje utječe na rječnik (Peretić i sur., 2015).

Najvažnija aktivnost za razvoj rječnika, osim direktnog razgovora s roditeljima, jest čitanje slikovnica (Adams, 1990). Prilikom čitanja i količina i izbor materijala za čitanje čine razliku. Najveći napredak se događa upravo kada su vokabular i sintaksa izabranog materijala malo iznad djetetove vlastite razine jezične zrelosti. Istraživanja pokazuju da mala djeca mogu

naučiti značenje nove riječi nakon što je samo jednom bilo izloženo čitanju slikovnice naglas (Adams, 1990). Umjesto samo izravnog čitanja priče, posebno važno je da je djetetova pažnja usmjerena na slušanje priče. Istraživanja su pokazala da kad roditelji proširuju djetetove komentare i postavljaju sve više izazovnih pitanja tijekom čitanja priče, djeca produciraju izrazito bolje verbalne izraze i vokabular od djece čiji roditelji ne pružaju toliki poticaj. Nije samo čitanje to što radi razliku, već je to uživanje u slikovnicama i osvrtanje na njihovu formu i sadržaj. Važno je razviti i poduprijeti djetetovu znatiželju o priči i značenju koji prenosi te ih ohrabriti da istražuju samu slikovnicu. Također, potrebno je povezati ideje u priči sa stvarnim životom (Adams, 1990).

1.2.7. Predvještine pisanja

Osim navedenih predvještina važnih za čitanje, vrlo važne su i predvještine pisanja, posebno zbog toga što su jedan od načina da se alfabetski principi naprave konkretnim i ugodnim za djecu. Pisanje je vještina rane pismenosti koja je povezana s dječjim razvijanjem razumijevanja alfabetskog principa (Kaderavek i Justice, 2004). Prije nego što mlađe dijete počne pisati formalno (u skladu s dogovorenim jezičnim pravilima), pokušava pisati na različite načine, a spontani oblici pisanja obuhvaćaju šaranje, crtanje, oponašanje formalnoga pisanja, lažna slova i posebne oblike (Grginič, 2007). Pri pisanju se služi dosjetljivim sricanjem kod kojega glasovima dodjeljuje slova, ali pri tomu neka ispušta ili upotrebljava pogrešna.

Pisanje je važna funkcionalna vještina za usvajanje djeci na početku škole (Weil i Cunningham Amundson, 1994). Bez obzira na napredak u tehnologiji zbog kojeg se čitljivo pisanje rukom može činiti manje bitnim, djeca i dalje provode znatan dio školskog dana baveći se zadacima koji uključuju rukopis. Postoje razna mišljenja o tome kada su djeca spremna za formalno podučavanje rukopisa. Neka djeca mogu biti spremna za pisanje u dobi od 4 godine, dok druga mogu ne biti spremna do dobi od 5 ili 6 godina (Weil i Cunningham Amundson, 1994). Mnoga djeca pomoću roditelja uče pisati svoje ime kod kuće. Tako, Hildreth (1936, prema Treiman i Broderick, 1998) navodi da većina petogodišnjaka može napisati svoje vlastito ime. Djelomično zbog pretpostavke da su djeca koja pišu svoja imena spremna za formalno podučavanje rukopisa, sve veći broj vrtića uključuje lekcije rukopisa u

dnevne aktivnosti. Posljedično, neka djeca su podučavana rukopisu prije nego što su stekla odgovarajuće preduvjete za vještine rukopisa. Djeca koja nisu spremna za pisanje mogu postati obeshrabrena i razviti loše navike vezane uz pisanje koje bi kasnije moglo biti teško ispraviti. Dakle, uvažavanje različite razine zrelosti i razvoja u grupi male djece koja tek kreću razvijati vještine pisanja od kritične je važnosti (Weil i Cunningham Amundson, 1994).

Lamme (1979, prema Weil i Cunningham Amundson, 1994) navodi šest vještina koje djeca trebaju razviti prije podučavanja pisanja: razvoj malih mišića, koordinacija oko-ruka, sposobnost držanja alata za pisanje, sposobnost glatkog crtanja osnovih poteza (linije, krug), percepcija slova (uključujući i sposobnost prepoznavanja oblika, uočavanja sličnosti i razlika i davanje točnih verbalnih opisa onoga što je viđeno) te orijentacija na tiskani jezik (uključujući vizualnu analizu slova i riječi uz diskriminaciju desno-lijevo). S druge strane, Beery (1989, prema Weil i Cunningham Amundson, 1994) definira spremnost za pisanje na temelju sposobnosti djeteta da kopira geometrijske oblike te navodi da se formalno podučavanje rukopisu treba odgoditi do sve dok dijete ne svlada crtanje sljedećih devet oblika: okomitu liniju, horizontalnu liniju, krug, križ, kosu liniju u desno, kvadrat, kosu liniju u lijevo, kosi križ (kao slovo 'x') te trokut. Djeca obično mogu nacrtati krug s 3 godine, križ s 4 godine, a trokut 5 i pol godina. Svladavanje tih oblika se obično događa u dobi od 5 godina i 3 mjeseca. Stoga se očekuje da su šestogodišnjaci time ovladali. Molfese i sur. (2010) navode da većina petogodišnjaka može napisati barem par slova.

Mnogi autori navode razne vještine koje su povezane s razvojem vještine pisanja. Tako, Hecht i Close (2002, prema Pinto i sur., 2012) navode da nekoliko aspekata rane pismenosti (poznavanje slova, vokabular, fonemska svjesnost i koncept o tisku) predviđa rast u ranom razvoju pisanja. Ovi autori, također, navode da vizualno-prostorna sposobnost kod predškolaca predviđa razinu uspješnosti formalnog pisanja. Zatim, Maki i sur. (2001, prema Pinto i sur., 2012) navode da fonološke i vizuo-motorne vještine predviđaju kasniju ovladanost pisanjem. Kao nužan uvjet za početno pisanje, Pinto i sur. (2012) ističu brzo i točno povezivanje fonem-grafem.

Za mnogu djecu, učenje čitanja i pisanja počinje s njihovim vlastitim imenom. Dječja izloženost njihovim pisanim imenim od strane roditelja i učitelja pruža brojne rane mogućnosti učenja pomoću kojih pisana slova i zvučna realizacija slova postaju povezani (Treiman i Broderick, 1998). Djeca imaju česte mogućnosti za učenje o pisanju svog imena. Na primjer, roditelji mogu napisati djetetovo ime na sliku koje je ono nacrtalo; u vrtićima

imena pišu na vješalicama, plakatima, čašama. S obzirom na to da su djeca često izložena svom imenu u pisanom obliku, sugerira se da imena igraju posebnu ulogu u ranom razvoju pismenosti (Treiman i Broderick, 1998). Hildreth (1936, prema Treiman i Broderick, 1998) navodi da većina petogodišnjaka može napisati svoje vlastito ime. Predškolska djeca razvijaju posebnu upoznatost s početnim slovom vlastitog imena. Dokazano je da predškolska djeca mogu napisati početno slovo vlastitog imena preciznije nego ostala slova imena (Treiman i Broderick, 1998). Po tome se početno slovo imena razlikuje od ostalih slova imena i prezimena te time dobiva poseban status u usvajanju znanja o slovima.

Djeca su često izložena pisanju i kopiranju slova, no te aktivnosti pisanja ne bi trebale biti jedine u vrtiću. Rano pisanje obuhvaća razvojni slijed šaranja, crtanja slike, crtanja oblika nalik slovima te pisanje pravih slova. Važno je poduprijeti djecu u njihovim pokušajima uporabe pisanja u aktivnostima svakodnevnog života. Prema tome, djecu treba poticati da koriste razne oblike ranog pisanja (npr. šaranje ili crtanje slike) na razini koja odgovara njihovom interesu i razvojnoj razini kako bi se povećala zainteresiranost u raznim zadacima vezanim za pismenost (Kaderavek i Justice, 2004). Na primjer, djetetovo crtanje ili šaranje može biti okarakterizirano kao pisanje pisma baki. Nadalje, može se tražiti od djeteta da pročitaju svoje nekonvencionalne pisane oblike. Takve aktivnosti ranog pisanja bi trebale biti vrlo zastupljene u vrtiću ako uzmemo u obzir da je vještina pisanja u umjerenoj korelaciji s, već spomenutom, važnom vještinom imenovanja slova te prepoznavanja riječi (Bloodgood, 1999, prema Molfese i sur., 2010).

1.3. POTICANJE RAZVOJA RANE PISMENOSTI

Vlada Republike Hrvatske ističe da je obrazovanje od posebnog javnog interesa. Obrazovanje u Republici Hrvatskoj je svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima (Vlada Republike Hrvatske, 2014; http://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf; preuzeto 01.08.2016.). U Hrvatskoj se kao temelj obrazovanja nameće koncept cjeloživotnoga učenja koji potiče pojedinca iz bilo koje dobne skupine da uči, omogućuje mu stalan pristup obrazovanju i priznavanje različitih oblika učenja. Cjeloživotno učenje obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima i u svim izvedbenim oblicima, tj. uključuje

programe formalnog odgoja i obrazovanja (ranog i predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog i visokoškolskog, kao i obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja odraslih), neformalnog obrazovanja, ali i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti na neformalne i informalne načine. Vlada Republike Hrvatske navodi podatke da hrvatski petnaestogodišnjaci u međunarodnim procjenama znanja (PISA3) ostvaruju (ispod)prosječne rezultate u jezičnoj i matematičkoj pismenosti te prirodoslovlju što ukazuje da se sustav obrazovanja u Hrvatskoj mora promijeniti (2014; http://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf; preuzeto 01.08.2016.). Zastupajući koncept cjeloživotnog učenja, tj. osiguravajući pojedincu priliku za učenje cijelog života, važno se osvrnuti na temelje za početak takvog učenja, tj. osnove usvajanja znanja i programe za razvoj rane pismenosti. Djeca pokazuju vještine koje pripadaju razvoj pismenosti već vrlo rano u životu. Tijekom prvih nekoliko mjeseci svog života djeca počinju eksperimentirati s jezikom. Njihovo razumijevanje važnih koncepata pismenosti ubrzano se razvija tijekom ranog djetinjstva, pogotovo ako im je dana priliku za interakciju s odraslima koji su svjesni važnosti razvoja rane pismenosti (Green, 2004).

Iako roditelji igraju veliku ulogu u razvoju vještina pismenosti svoga djeteta, činjenica je da veliki broj djece veći dio dana provode u vrtićima gdje ulogu u razvoju tih vještina preuzimaju odgojitelji (Green, 2004). O važnosti podučavanja pismenosti u vrtiću govore i Lia i sur. (2008) kad navode da je direktno poučavanje u vrtiću rezultiralo razvijenijim vještinama rane pismenosti. Poticanje razvoja rane pismenosti djece u vrtiću višeslojan je proces, čiju kvalitetu određuje splet različitih organizacijskih struktura vrtića. Istraživanje i bolje razumijevanje tih struktura i njihovog utjecaja na razvoj rane pismenosti djece može dovesti do postupnog redefiniranja odgojnoobrazovnog pristupa odgajatelja. U primjereno oblikovanom i podržavajućem vrtićkom okruženju, većina djece nauči raspoznavati i pisati slova i brojke i prije polaska u školu, iako im to nije obveza. Za ostvarivanje odgojno-obrazovne prakse koja podržava ovakav pristup razvoju rane pismenosti djece ne postoje gotova niti univerzalno upotrebljiva pravila, koja bi se u svakom vrtiću na jednak način mogla ili trebala primijeniti.

U Hrvatskoj je rani i predškolski odgoj i obrazovanje uređen *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* iz 2014. godine. U njemu se kao vrijednosti koje se usvajaju ističu identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija, kreativnost te znanje koje se označava temeljni pokretač razvoja svakog pojedinca i društva u cjelini

(Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014; http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf; preuzeto 02.08.2016.). No, ono što je problematično jest to da nedostaje točan sadržaj o znanjima koje djeca trebaju usvojiti. Tako, ne postoje odredbe što točno odgajatelji trebaju podučiti djecu vezano uz vještine rane pismenosti. Razlog nepostojanja odredbi može biti taj što se naglašava da djeca sve uče kroz igru, nema sustavnog podučavanja te iz toga što još nije poznato što točno djeca u Hrvatskoj znaju u kojoj dobi. Zbog toga su, osim ovog, potrebna mnoga sustavna istraživanja razine vještina rane pismenosti hrvatske djece.

Da bi se sustavno utjecalo na podizanje kvalitete i harmoniziranje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, Sabor Republike Hrvatske usvojio je prijedlog Vlade Republike Hrvatske o primjeni *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Podučavanje rane pismenosti od najranijih godina djetetova života jest vrlo važno, no podučavanje u dobi od pet i šest godina je sve više istaknuto. Važnost sustavnog obrazovanja upravo predškolaca prepoznala je Vlada Republike Hrvatske ističući, kao važan dio promjene strukture sustava odgoja i obrazovanja, devetogodišnji opći obvezni osnovnoškolski odgoj i obrazovanje koji se treba primijeniti od 2018. godine (2014; http://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf; preuzeto 01.08.2016.). Produljenje osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja omogućit će fleksibilniju predmetnu strukturu i satnicu te znatno veću razinu autonomije škola u programskom određenju vlastita rada, čime će se osigurati veća individualizacija i razina izbornosti. Do sada je zakonski uređeno da se djeca godinu prije škole moraju uključiti u program predškole u kojem kroz 250 sati trebaju usvojiti kompetencije potrebne za uspješno svladavanje školskog gradiva. Sadržaj programa nije jasno definiran te je način provedbe prepušten znanju i motiviranosti odgojitelja koji ga provode (Peretić i sur., 2015). Već se ovim navodima vidi da se u Hrvatskoj prepoznala važnost pripreme djece za školu i poticanja predvještina čitanja i pisanja, osobito zbog ujednačavanja sposobnosti djece prije ulaska u školske klupe. Budući da deveti razred, tj. razred prije sadašnjeg prvog razreda, treba sadržavati duplo više sati podučavanja nego dosadašnja predškola, upravo taj razred može biti ključan za razvijanje vještina rane pismenosti i osnaživanje djece da spremno krenu u daljnje, formalno učenje.

Odgojno-obrazovni pristup u vrtiću treba počivati na uvažavanju prirodne motivacije djece za istraživanjem, otkrivanjem, razumijevanjem i učenjem slova i brojeva i traganju za primjerenim oblicima podrške koji tu motivaciju oplemenjuju, podržavaju i koji joj na različite načine idu u susret. Cilj nije da se kurikulum prvog razreda prebaci u vrtićku predškolsku dob, već je cilj poduprijeti odgojitelje da odaberu i strukturiraju vrtićke igre, pjesme i čitanje slikovnica tako da na umu imaju lingvistički razvoj djece. Potrebno je isticati da je mnogo toga što se treba naučiti prije formalnog obrazovanja (Adams, 1990). No, zabrinjavajući podaci dolaze iz njemačkog istraživanja koje su proveli Tietze i sur. (1998, prema Smidt i sur., 2012) u 103 vrtića u kojima je samo 6% promatranog vremena bilo ispunjeno jezičnim aktivnostima. Najčešća aktivnost koja zauzima dječje vrijeme u vrtiću je oralni jezik između vršnjaka ili između djece i odgajatelja te je on zastupljen 18% vremena. Cilj u ovom razdoblju je razviti pozitivan stav djeteta prema pisanom govoru te potaknuti njihove vještine i sposobnosti omogućujući im budući optimalni razvoj čitanja i pisanja. Naglasak je stavljen na razvijanju pozitivne motivacije za čitanje i pisanje. Glavne tehnike za postizanje cilja su igra, prirodne situacije te pružanje djetetu odgovarajućeg modela. Cilj je na prirodan način i kroz igru potaknuti razvoj područja vezanih za učenje čitanje i pisanja, koji bi mogao olakšati stjecanje tih vještina u budućnosti (Wildová i Kropáčková, 2015).

Osim značajne uloge vrtića u usvajanju vještina rane pismenosti, sve ono što se odvija u kućnom okruženju, aktivnosti koje provode roditelji, braća ili sestre, bake i djedovi i ostale osobe bliske djetetu neophodne su kako bi djeca stekla određene vještine pismenosti kod kuće. Dakle, uloga vrtića i roditelja u podučavanju rane pismenosti djece u dobi od pet i šest godina je izuzetno važna budući da je to vrijeme pripreme za školu. Ono na čemu mnogi roditelju ustraju je podučavanje imenovanja slova, dok zaboravljaju na ostale vještine rane pismenosti kao što je fonološka svjesnost koja je jednako važan prediktor uspjeha u čitanju. Neizloženost djece ranoj pismenosti predstavlja veliku prazninu u razvoju pismenosti koju je kasnije nemoguće ispuniti. No, ne misle svi tako. Usprkos dokazanom pozitivnom utjecaju podučavanja pismenosti u vrtiću, odgojno-obrazovni sustav u nekim zemljama nije temeljen na tom principu. Tako, pekinška prosvjetna vlast tvrdi da je nužno fizičko i neurološko sazrijevanje kako bi djeca imala koristi od direktnog podučavanja čitanja i pisanja. Dakle, formalno učenje pismenosti vještina nije dopušteno u ranom djetinjstvu u Pekingu, i roditelji i nastavnici ne očekuju da će to biti dio nastavnog plana i programa (Lia i sur., 2008).

Mnogi autori govore o konkretnim strategijama poticanja rane pismenosti, no većinom se usmjeravaju na iste vještine. Tako, The National Early Literacy Panel (2008;

http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf; preuzeto 26.07.2016.) navodi da su najučinkovitije aktivnosti podučavanja rane pismenosti: (a) zajedničko čitanje slikovnica (b) kvalitetno jezično okruženje, i (c) podučavanje abecede, dok Green (2004) ističe:

a) čitanje naglas djeci u interaktivnom stilu (čitanje je aktivnost koja potiče dječju maštu, rječnik i svijest o tisku, uvodi ih u komponete priče te im pruža korisne informacije o svijetu koji nas okružuje)
b) podučavanje djece o knjigama i drugim tiskanim materijalima
c) upoznati djecu s slovima abecede i njihovim odgovarajućim glasovima (prepoznavanje i imenovanje slova, razlikovanje velikih i malih slova, prepoznavanje prvih slova u poznatim riječima)
d) organizirati skrb o djeci tako da imaju priliku za interakciju s knjigama i drugim tiskanim materijalima
e) stvoriti prilike za eksperimentiranje s pisanjem (poticati djecu za šaraju, crtaju, pišu pisma, svoje ime…)
f) uključiti djecu u aktivnosti koje promiču dječju fonemsku svjesnost i oralne jezične vještine (pjevanje, poznate brojalice, knjige koje se baziraju na zvukovima i rimi).

U Hrvatskoj postoji relativno malen broj istraživanja koja daju uvid u razinu vještina rane pismenosti petogodišnjaka i šestogodišnjaka, stoga će to biti svrha ovog rada.

2. CILJ I SVRHA RADA

Cilj ovog rada je provjera razine znanja vezanih uz ranu pismenost kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka te postoje li razlike između petogodišnjaka u odnosu na šestogodišnjake u ispitanim aspektima rane pismenosti. Nastojat će se izdvojiti zadaci koje najuspješnije rješavaju te zadaci u kojima kao skupina postižu najniže rezultate. Svrha ovog rada je uvid u razinu vještina rane pismenosti djece od pet i šest godina.

3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

H1: Petogodišnjaci i šestogodišnjaci razlikuju se u uspješnosti rješavanja zadataka na objedinjenom materijalu za procjenu rane pismenosti.

H2: Postoji razlika poredaka težine zadataka između petogodišnjaka i šestogodišnjaka na podskupinama zadataka za procjenu rane pismenosti.

4. METODE ISTRAŽIVANJA

4.1. UZORAK ISPITANIKA

Istraživanje je obuhvatilo 40-ero djece urednog govorno-jezično razvoja koja su činila prigodni uzorak ispitanika. Ispitanici su podijeljeni u dvije skupine. Jednu skupinu je činilo 20 petogodišnjaka prosječne kronološke dobi M=5;05 godina, od čega je bilo 9 djevojčica i 11 dječaka, dok je drugu skupinu činilo 20 šestogodišnjaka prosječne kronološke dobi M=6;04 godina, od čega je bilo 8 djevojčica i 12 dječaka. Svi ispitanici polaznici su DV Trešnjevka u Zagrebu.

4.2. NAČIN ISPITIVANJA

Preduvjet za ovo istraživanje bio je pisani pristanak roditelja svakog djeteta za provođenje ispitivanja. Svako dijete je izdvojeno iz grupe te ispitano individualno u prostoriji vrtića gdje je bilo nasamo s ispitivačem. Djeca nisu imala vremensko ograničenje za rješavanje zadataka, a prosječno vrijeme ispitivanja je bilo 30-45 min.

4.3. MJERNI INSTRUMENTI – KORIŠTENI ZADACI

Vještine rane pismenosti ispitane su Upitnikom za procjenu rane pismenosti (Lenček, Ivšac Pavliša i Smiljanić, 2012) te zadacima iz PredČiP testa (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) koji ispituju fonološku svjesnost. Uz Upitnik za procjenu rane pismenosti korištena je slikovnica „Medo Paddington u vrtu“ Michaela Bonda s prijevodom na hrvatski jezik iz 2011. godine te lista velikih i malih tiskanih slova iz Testa za procjenivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP) autorica Jelene Kuvač Kraljević i Mirjane Lenček iz 2011. godine. Slikovnica „Medo Paddington u vrtu“ je u svrhu ispitivanja posebno prilagođena tako što je pojednostavljen izgled naslovnice, zamijenjena je vrsta slova u naslovu, izbačeno je ime glavnog junaka u naslovu zbog kombinacije dvaju istih suglasnika koja ne postoji u hrvatskom jeziku te su stranice numerirane.

Upitnik za procjenu rane pismenosti sadrži 41 pitanje te je podijeljen u četiri dijela. Prvi dio upitnika (32 pitanja) čine zadaci koncepta o tisku koji ispituju poznavanje funkcije knjige, prednje i stražnje korice, identifikaciju naslova, autora, teksta, rečenice, riječi, velikih i malih slova, poznavanje smjera čitanja i interpunkcijskih znakova. Pitanja u prvom dijelu upitnika postavljena su prema prilagođenoj slikovnici „Medo u vrtu“ te se ispituju uz pomoć slikovnice u kojoj dijete pokazuje odgovor, a ispitivač pismeno bilježi njegov odgovor. Drugi dio upitnika (33. pitanje) ispituje poznavanje velikih i malih tiskanih slova hrvatskog jezika (koristi se lista slova iz PredČiP testa). Treći dio upitnika čine zadaci izranjajućeg čitanja i

pisanja (34.-39. i 41. pitanje) koji ispituju globalno čitanje, izranjajuće pisanje, hvat olovke, držanje olovke lijevom ili desnom rukom, pisanje slova po želji, imenovanje napisanog slova te potpis. Četvrti dio ispituje grafomotoričke vještine kroz sposobnost precrtavanja linija (vodoravna, okomita, kosa prema gore, kosa prema dolje) i geometrijskih oblika (krug, kvadrat, trokut, romb).

Zadaci iz PredČiP testa koji ispituju fonološku svjesnost obuhvaćaju raspoznavanje i proizvodnju rime, raščlambu rečenice na riječi, slogovnu raščlambu i stapanje te fonološku raščlambu i stapanje.

4.3.1. Bodovanje zadataka

Popis svih zadataka nalazi se u Prilogu 1.

Prva skupina zadataka, 1.-32., su zadaci koncepta o tisku te su bodovani s 0 za netočan odgovor ili 1 za točan odgovor. Mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini zadataka iznosi 32.

Druga skupina zadataka (33.zadatak) pripada poznavanju velikih i malih tiskanih slova te su zadaci bodovani 0 za netočno imenovano slovo i 1 za točno imenovano slovo. Mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini iznosi 60 (30 za mala i 30 za velika tiskana slova).

Treća skupina zadataka su zadaci izranjajućeg čitanja i pisanja (34.-39. i 41.). Zadaci globalno čitanje, pisanje slova i imenovanje napisanog slova kvantitativno su vrednovani te su bodovani 0-1. Mogući maksimalan broj bodova kvantitativno analiziranih zadataka iznosi 3. Ostali zadaci kvalitativno su vrednovani. Na zadatku u kojemu je dijete trebalo napisati bilo što, analiziralo se na kojoj razini pisanja dijete jest, a te razine preuzete su od Graves (1989) i Temple, Nathan, Temple and Burris (1992) (http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf; preuzeto 03.08.2016.). Razine pisanja su predfonemska (crtanje, šaranje), rana fonemska (prvo slovo riječi, okolinski tisak, prva slova riječi u rečenici), razina pisanja slova (početno i posljednje slovo neke riječi), tranzicijska (izostavljena slova u različitim pozicijama unutar riječi) i konvencionalna (ispravno napisana riječ). Procjenjivana obilježja na zadatku potpisa preuzeta su iz istraživanja Puranik i Lonigan (2011) te su se procjenjivala linearnost, segmentacija, smjer (lijevo – desno) te piše li dijete samo prvo slovo imena, ispremješana slova, većinu slova iz imena ili točno piše ime. Hvat olovke je analiziran kao ispravan ili neodgovarajući te se analiziralo drži li dijete olovku desnom ili lijevom rukom.

Četvrta skupina zadataka (40.zadatak) odnosi se na precrtavanje te je na svakoj precrtanoj liniji (4 linije) ili obliku (4 oblika) analizirano prostorno smještanje, izvedenost svih linija i zatvorenost linija. Prostorno smještanje i izvedenost analizirani su na svih 8 zadataka te su zadaci bodovani 1 bodom ako je dijete precrtalo liniju ili lik pokraj zadanog te 1 bodom ako je izvelo sve linije. Mogući maksimalan broj bodova za prostorno smještanje, kao i za izvedenost iznosi 8. Zatvorenost linija analizirana je samo na geometrijskim oblicima i bodovana je jednim bodom za svaki oblik čije linije je dijete zatvorilo. Mogući maksimalan broj bodova za zatvorenost linija iznosi 4. Zadaci su se bodovali sukladno kriterijima precrtavanja iz PredČip testa (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Mogući maksimalan broj bodova u zadacima precrtavanja iznosi 20. U bodovanju je izuzet jedan kriterij iz PredČiP testa, a to je detalj, budući da korišteni materijal u istraživanju nije sadržavao mogućnost za procjenu detalja.

Peta skupina zadataka je sedam zadataka fonološke svjesnosti. Svaki zadatak fonološke svjesnosti (npr. raspoznavanje rime) sadržavao je 7 podzadataka od kojih se svaki bodovao 0-1, te, sukladno s tim, mogući maksimalan broj bodova na zadacima fonološke svjesnosti iznosi 7. Mogući maksimalan broj bodova u ovoj skupini bio je 49. Bodovanje je izvršeno prema uputama iz PredČiP testa.

Na kraju je izračunat ukupni rezultat na objedinjenom materijalu koji predstavlja zbroj bodova svih skupina zadataka. Mogući maksimalan broj bodova ukupnog rezultata iznosi 164 boda.

4.4.VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

Sukladno s prethodno spomenutim zadacima, oblikovane su varijable koje su prikazane u Tablici 2.

Tablica 2. *Varijable istraživanja*

NAZIV VARIJABLE	KRATICA	OPIS VARIJABLE	SKUPNA VARIJABLA	KRATICA SKUPNE VARIJABLE
Spol		Spol ispitanika		
Dob		Kronološka dob ispitanika		
Koncept o čitanju	KOČ	Što sve možemo čitati?	Koncept o tisku	KOT_UK
Prepoznavanje slikovnice	PREP_SLI	Što je to? (Pokazuje se slikovnica.)	Koncept o tisku	KOT_UK

Funkcija knjige	FUN_KNJI	Što radimo s knjigom?	Koncept o tisku	KOT_UK
Prednja korica	PRED_KOR	Pokaži mi koja je prednja korica ove knjige?	Koncept o tisku	KOT_UK
Stražnja korica	STR_KOR	Koja je stražnja korica?	Koncept o tisku	KOT_UK
Gornji dio knjige	GOR_DIO	Pokaži mi gornji dio knjige.	Koncept o tisku	KOT_UK
Donji dio knjige	DONJI_DIO	Pokaži mi donji dio knjige.	Koncept o tisku	KOT_UK
Naslov	NASLOV	Gdje piše naslov knjige?	Koncept o tisku	KOT_UK
Autor	AUTOR	Gdje piše tko je napisao knjigu?	Koncept o tisku	KOT_UK
Tekst	TEKST	Pokaži mi što čitamo.	Koncept o tisku	KOT_UK
Ilustracije	ILUST	Što nam pokazuju ilustracije/sličice u knjizi? Čemu služe ilustracije?	Koncept o tisku	KOT_UK
Početak čitanja	POČ_ČIT	Pokaži mi gdje počinjemo čitati.	Koncept o tisku	KOT_UK
Smjer čitanja	SMJER	U kojem smjeru trebamo početi čitati?	Koncept o tisku	KOT_UK
Novi red	NOV_RED	Gdje trebam nastaviti kad stanem ovdje? (kraj retka)	Koncept o tisku	KOT_UK
Nova stranica	NOV_STR	Gdje sad trebam početi čitati? (kraj teksta)	Koncept o tisku	KOT_UK
Rečenica	POK_REČ	Pokaži mi jednu rečenicu u ovoj priči.	Koncept o tisku	KOT_UK
Riječ	POK_RIJEČ	Pokaži mi jednu riječ na ovoj stranici.	Koncept o tisku	KOT_UK
Prva riječ	PRV_RIJ	Znaš li koja je prva(početna) riječ na ovoj stranici?	Koncept o tisku	KOT_UK
Zadnja riječ	ZAD_RIJ	Pokaži mi zadnju riječ na stranici.	Koncept o tisku	KOT_UK
Prvo slovo	PRV_SL	Znaš li koje je prvo slovo u riječi? (bilo kojoj)	Koncept o tisku	KOT_UK
Zadnje slovo	ZAD_SL	Znaš li koje je zadnje slovo u riječi? (bilo kojoj)	Koncept o tisku	KOT_UK

Razlikovanje slova	RAZ_SL	Jesu li sva slova jednake vrste? (str.29)	Koncept o tisku	KOT_UK
Velika tiskana slova	VEL_TIS	Pokaži mi velika tiskana slova.	Koncept o tisku	KOT_UK
Mala tiskana slova	MAL_TIS	Pokaži mi mala tiskana slova.	Koncept o tisku	KOT_UK
Znakovi	ZNAK	Ima li u ovoj priči još nekih znakova osim slova? (pokazati stranicu s drugim znacima; str. 25 i 26)	Koncept o tisku	KOT_UK
Točka	POZ_TOČ	Što je to – znaš li kako se zove ovaj znak? (Pokazuje se točka)	Koncept o tisku	KOT_UK
Broj	POZ_BR	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se broj)	Koncept o tisku	KOT_UK
Upitnik	POZ_UP	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se upitnik)	Koncept o tisku	KOT_UK
Uskličnik	POZ_US	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se uskličnik)	Koncept o tisku	KOT_UK
Zarez	POZ_ZAR	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuje se zarez)	Koncept o tisku	KOT_UK
Navodnici	POZ_NAV	Što je to - kakav je to znak? (Pokazuju se navodnici)	Koncept o tisku	KOT_UK
Broj stranice	BR_STR	Za što nam služi ovaj znak? Zašto nam treba? (Pokazati na broj stranice)	Koncept o tisku	KOT_UK
Imenovanje velikih slova	IVS	Koja od ovih slova poznaješ?	Imenovanje slova	IS_UK
Imenovanje malih slova	IMS	Koja od ovih slova poznaješ?	Imenovanje slova	IS_UK
Globalno čitanje	GLOB_ČIT	Reci mi je li ovo napisano riječ (posebno pitati za svaku)	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Pisanje	PIS	Uzmi olovku i napiši ovdje nešto -pokazati na prazan prostor	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK

		ispod pitanja.		
Hvat olovke	HO	Hvat olovke (ispravan/ neodgovarajući)	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Držanje olovke	LD_RUKA	Držanje olovkom lijevom / desnom rukom	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Pisanje slova	PISANJE_SL	Znaš li napisati jedno slovo? Napiši jedno slovo	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Imenovanje napisanog slova	IM_NAP_SL	Koje si slovo napisao?	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Potpis	POTPIS	Potpiši se na ovaj papir.	Izranjajuće čitanje i pisanje	IZRČIP_UK
Prostorno smještanje	PRO	Prostorno smještanje linija i oblika	Precrtavanje	PREC_UK
Izvedenost	IZV	Izvedenost linija i oblika	Precrtavanje	PREC_UK
Zatvorenost	ZAT	Zatvorenost oblika	Precrtavanje	PREC_UK
Raspoznavanje rime	RAS_RIM	Raspoznavanje rime	Fonološka svjesnost	FS_UK
Proizvodnja rime	PRO_RIM	Proizvodnja rime	Fonološka svjesnost	FS_UK
Raščlamba rečenice na riječi	REČ	Raščlamba rečenice na riječi	Fonološka svjesnost	FS_UK
Slogovna raščlamba	SLOG_RAŠ	Slogovna raščlamba	Fonološka svjesnost	FS_UK
Slogovno stapanje	SLOG_ST	Slogovno stapanje	Fonološka svjesnost	FS_UK
Fonemska raščlamba	FON_RAŠ	Fonemska raščlamba	Fonološka svjesnost	FS_UK
Fonemsko stapanje	FON_ST	Fonemsko stapanje	Fonološka svjesnost	FS_UK
Ukupni rezultat	UK_REZ	Ukupni rezultat na primjenjenom materijalu	Sveukupno zanje o ranoj pismenosti	

5. REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivna statistika pet osnovnih skupina varijabli te ukupnog rezultata prikazana je u Tablici 3 za petogodišnjake i u Tablici 4 za šestogodišnjake. Iz njih možemo vidjeti da su, očekivano, šestogodišnjaci na svim skupnim varijablama bolji od petogodišnjaka, iako je na nekim varijablama ta razlika neznatna. Također, puno veća standardna devijacija na

određenim skupnim varijablama, kao i na ukupnom rezultatu kod petogodišnjaka ukazuje na znatnu varijaciju među postignućima petogodišnjaka.

Tablica 3. *Deskriptivna statistika za varijable KOT_UK, IS_UK, IZRČIP_UK, PREC_UK, FS_UK i UK_REZ za petogodišnjake*

Varijabla	**N**	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**	**RR**
KOT_UK	20	10	26	17,2	4,14	0-32
IS_UK	20	5	60	22,45	17,15	0-60
IZRČIP_UK	20	1	3	1,95	0,51	0-3
PREC_UK	20	4	20	16,90	3,85	0-20
FS_UK	20	18	47	30,3	7,99	0-49
UK_REZ	20	39	156	88,8	29,77	0-164

Tablica 4. *Deskriptivna statistika za KOT_UK, IS_UK, IZRČIP_UK, PREC_UK, FS_UK i UK_REZ za šestogodišnjake*

Varijabla	**N**	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**	**RR**
KOT_UK	20	16	29	22,6	3,46	0-32
IS_UK	20	20	60	48,75	9,73	0-60
IZRČIP_UK	20	1	3	2,00	0,32	1-3
PREC_UK	20	14	20	18,60	18,45	0-20
FS_UK	20	35	49	43,40	4,47	0-49
UK_REZ	20	93	159	135	16,45	0-164

Za ispitivanje normalnosti distribucije ukupnog rezultata korišten je Shapiro – Wilk test (Tablica 5).

Tablica 5. *Vrijednosti dobivene Shapiro – Wilk testom za testiranje normalnosti distribucije varijable UK_REZ*

Dobna skupina	**N**	**Shapiro – Wilk**	**P**
Petogodišnjaci	20	0,928	0,144
Šestogodišnjaci	20	0,906	0,053

Shapiro – Wilk testom dobiveno je da je distribucija ukupnog rezultata za petogodišnjake i šestogodišnjake normalna. Kako bi se utvrdilo postoje li razlike među dobnim skupinama, korišten je t-test. Korištenjem t-testa dobivena je statistički značajna razlika na razini 1% između petogodišnjaka i šestogodišnjaka na varijabli ukupni rezultat (UK_REZ). Takve podatke iznose i Wildová i Kropáčková (2015) navodeći da se šestogodišnjaci i petogodišnjaci značajno razlikuju u vještinama rane pismenosti.

Gledajući razlike na pet skupnih varijabli (Tablica 6) – koncept o tisku, imenovanje slova, izranjajuće čitanje i pisanje, precrtavanje i fonološka svjesnost, dobiveno je da postoji statistički značajna razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka na varijablama koncept o tisku ukupni rezultat (KOT_UK), imenovanje slova ukupni rezultat (IS_UK) i fonološka svjesnost ukupni rezultat (FS_UK), dok razlika na varijablama izranjajuće čitanje i pisanje ukupni rezultat (IZRČIP_UK) i precrtavanje ukupni rezultat (PREC_UK) nije statistički značajna (Tablica 6). Razlika između dobnih skupina upravo na spomenutim varijablama pronalazi se i u mnogim drugim istraživanjima. Tako, Share i Gur (1999) navode da su mjere imenovanja slova, fonološke svjesnosti i koncepta o tisku osjetljive na razvojne razlike u ranoj pismenosti. Također, Abou-Elsaad i sur. (2015) ukazuju na vrlo bitan utjecaj kronološke dobi na razvoj fonološke svjesnosti. Nadalje, Duranović i sur. (2012) navode da postoji značajna razlika u ovladanosti vještinama fonološke svjesnosti i imenovanja slova između petogodišnjaka i šestogodišnjaka, a o istim mjerama govori i Grginič (2007) navodeći da se na njima razlikuju mlađi i stariji petogodišnjaci te posljedično, naglašavajući razlike unutar iste dobne skupine, možemo zaključiti da postoje razlike i između dobnih skupina.

Tablica 6. *Rezultati t-testa na varijablama KOT_UK, IS_UK, IZRČIP_UK, PREC_UK, FS_UK i UK_REZ*

Varijabla	**t**	**Df**	**p**
KOT_UK	-4,480	38	,000
IS_UK	-5,967	38	,000
IZRČIP_UK	-,370	38	,714
PREC_UK	-1,839	38	,074
FS_UK	-6,398	38	,000
UK_REZ	-6,180	38	,000

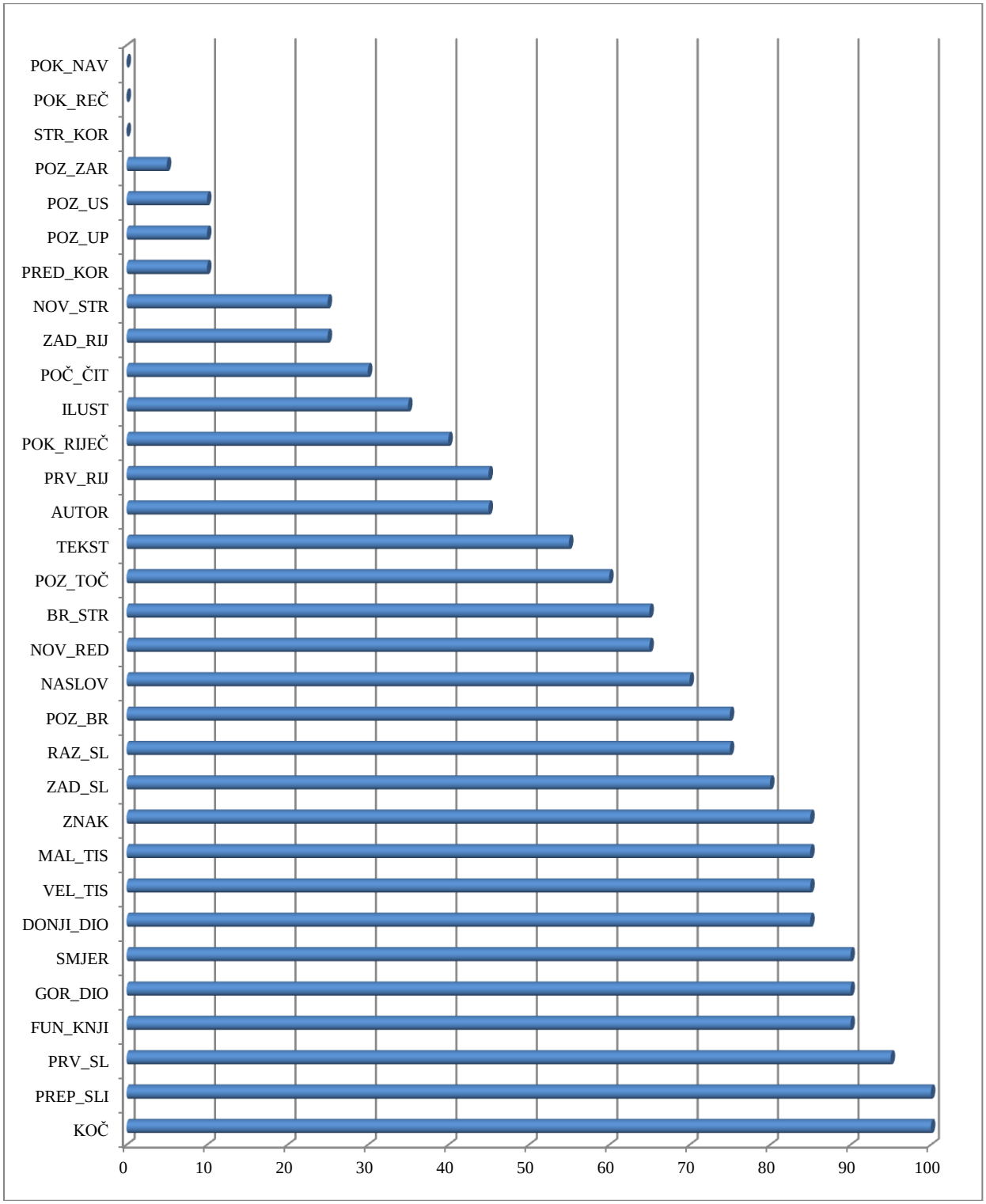
U daljnjem tekstu analizirat će se postignuća obje dobne skupine na pet odvojenih dijelova objedinjenog ispitivačkog materijala, a što će poslužiti i analizi dobivenih razlika.

5.1. POSTIGNUĆA NA SKUPINI VARIJABLI KONCEPTA O TISKU

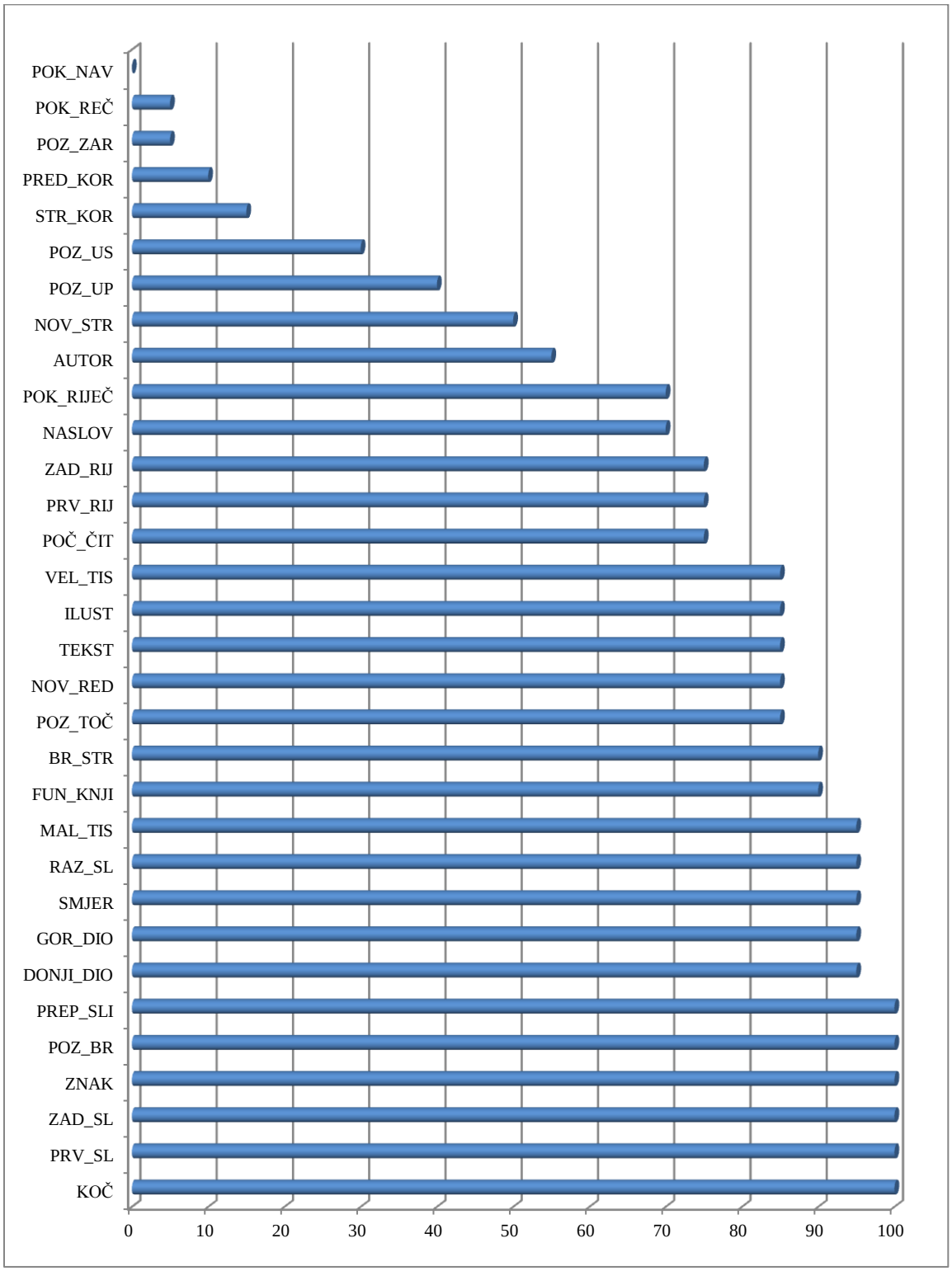
Analizirajući varijable koncepta o tisku, napravljen je poredak težine zadataka za petogodišnjake (Prikaz 1) i šestogodišnjake (Prikaz 2) koji se temelji na postotku točnih odgovora. Iz tih podataka možemo iščitati da su za obje skupine najlakši zadaci koncept o čitanju (KOČ) i prepoznavanje slikovnice (PREP_SLI), čiji je postotak riješenosti 100% za obje dobne skupine. Osim navedenih, petogodišnjacima su među najlaganijim zadacima pokazivanje prvog slova (PRV_SL), poznavanje funkcije knjige (FUN_KNJI), pokazivanje gornjeg dijela knjige (GOR_DIO) te poznavanje smjera čitanja (SMJER), dok su za šestogodišnjake to prepoznavanje znakova drugačijih od slova (ZNAK), poznavanje brojeva (POZ_BR), te pokazivanje prvog (PRV_SL) i zadnjeg slova (ZAD_SL). Ovi rezultati nisu začuđujući ako se osvrnemo na rezultate istraživanja Grginič (2007) koja navodi da su već petogodišnjaci stekli opće znanje o knjizi. Tako, Grginič (2007) navodi da 75% petogodišnjaka pravilno pokazuje naslov knjige, dok je u ovom istraživanju broj takve djece neznatno manji (70%). Broj djece u ovom istraživanju koja pravilno pokazuju autora (45%) veći je od broja djece iz istraživanja Grginič (2007) (33%). Za obje dobne skupine je zajednički najteži zadatak, a to je poznavanje navodnika (POZ_NAV) kojeg nije točno riješilo niti jedno dijete iz obje dobne skupine. Takav rezultat ne čudi budući da su navodnici izrazito rijedak znak u tisku. Drugi najteži zadatak za obje skupine je pokazivanje rečenice (POK_REČ), što ne čudi s obzirom da čak 60% petogodišnjaka i 30% šestogodišnjaka ne zna pokazati riječ (POK_RIJEČ). Ta činjenica može biti objašnjena time da odgajatelji, kao ni roditelji, većinom ne podučavaju djecu direktno što je to riječ, već su više usmjereni na slova. Osim navedenog, ono što još čini probleme objema skupinama su interpunkcijski znakovi (poznavanje zareza (POZ_ZAR), uskličnika (POZ_US) i upitnika (POZ_UP)) te poznavanje prednje (PRED_KOR) i stražnje korice knjige (STR_KOR). Ako se osvrnemo na Arizona Early Learning Standards (2013, http://www.azed.gov/early-childhood/files/2011/10/arizona-early-learning-standards-3rd-edition.pdf; preuzeto 02.08.2016), gdje je navedeno da petogodišnjaci pokazuju prednju i stražnju koricu, naslov i autora slikovnice te da znaju da se čita s lijeva prema desno, odozgo prema dolje, stranicu po stranicu, možemo zaključiti da petogodišnjaci u Hrvatskoj imaju manju usvojenost koncepta o tisku od djece u Arizoni, no ta

činjenica se treba sagledati u okviru odgojno-obrazovnih programa u vrtiću u Hrvatskoj čija je organizacija u velikoj mjeri prepuštena odgajateljima.

Prikaz 1. *Zadatci koncepta o tisku poredani prema uspješnosti u rješavanju kod petogodišnjaka*



Prikaz 2. *Zadatci koncepta o tisku poredani prema uspješnosti u rješavanju kod šestogodišnjaka*

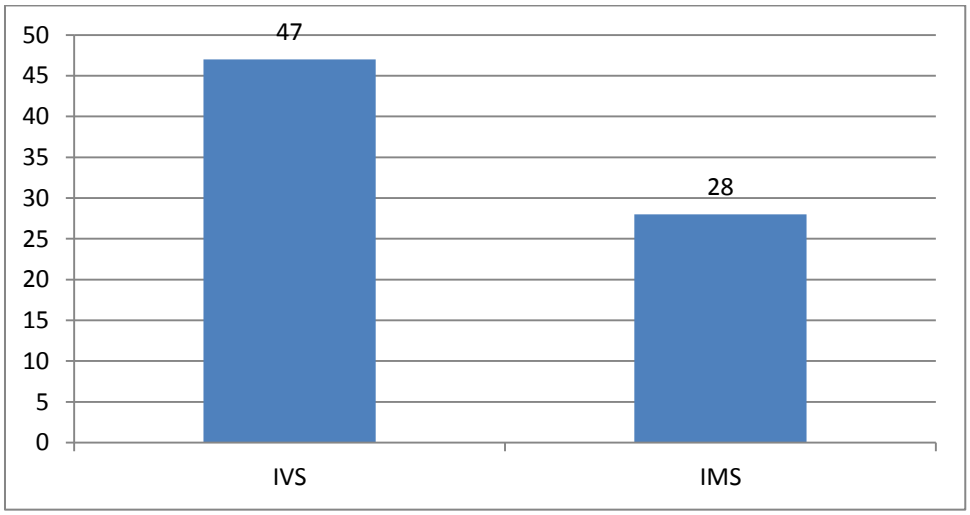


Šestogodišnjaci su, očekivano, u svim zadacima koncepta o tisku bolji od petogodišnjaka ili su njihova postignuća ujednačena. Obje skupine su uspješnije u pokazivanju naslova u usporedbi s prepoznavanjem napisanog imena autora slikovnice, što je i očekivano s obzirom na tendenciju da se prilikom čitanja istakne naziv priče, dok za imenovanje autora to ne možemo reći. Od interpunkcijskih znakova, objema skupinama je najteže, već istaknuto, poznavanje navodnika (POZ_NAV), dok im je najlakše poznavanje točke (POZ_TOČ). Ovakvi rezultati ne čude s obzirom na učestalost tih znakova u tisku kojemu su djeca izložena. Velika razlika između dvije dobne skupine uočava se na nekoliko zadataka. Zadatak u kojemu se traži poznavanje teksta (TEKST) točno rješava 50% petogodišnjaka (45% pokazuje da se čitaju slike) i 85% šestogodišnjaka (5% pokazuje da se čitaju slike). Nadalje, velika razlika među dobnim skupinama vidi se u zadatku poznavanja funkcije ilustracija (ILUST) koju točno rješava 35% petogodišnjaka i 85% šestogodišnjaka. Ovolika razlika među dobnim skupinama nam pokazuje da postoji veliki napredak u poznavanju funkcije teksta i ilustracija. Početak čitanja (POČ_ČIT/ gdje počinjemo čitati) uspješno rješava 25% petogodišnjaka (30% pokazuje slike kao početak čitanja) i 75% šestogodišnjaka (5% pokazuje slike kao početak čitanja. Značajne razlike uočene su i na zadacima pokazivanje prve riječi (PRV_RIJ) (točno rješava 45 % petogodišnjaka i 75% šestogodišnjaka) i zadnje riječi (ZAD_RIJ) (točno rješava 25% petogodišnjaka i 75% šestogodišnjaka). Iako obje dobne skupine pokazuju veliku uspješnost na zadacima poznavanja smjera čitanja (SMJER) i znanja da se čita red po red (NOV_RED), zadatak u kojemu se provjerava znanje da se čitanje nastavlja na novoj stranici (NOV_STR) uspješno rješava samo 25% petogodišnjaka i 50% šestogodišnjaka. Na zadatku koncepta o čitanju (KOČ) 20% petogodišnjaka i 10% šestogodišnjaka odgovorilo je *knjige*, dok su ostali navodili više od jednog materijala za čitanje kao što su *slikovnice, novine, papire, recepte, nešto na TV-u* itd.

5.2. POSTIGNUĆA NA SKUPINI VARIJABLI IMENOVANJA SLOVA

Prikaz postotka riješenosti poznavanja velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) kod petogodišnjaka prikazan je u Prikazu 3. Petogodišnjaci su velika tiskana slova usvojili polovično, dok su mala tiskana slova usvojili u manjoj mjeri.

Prikaz 3. *Postotak riješenosti poznavanja velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) kod petogodišnjaka*



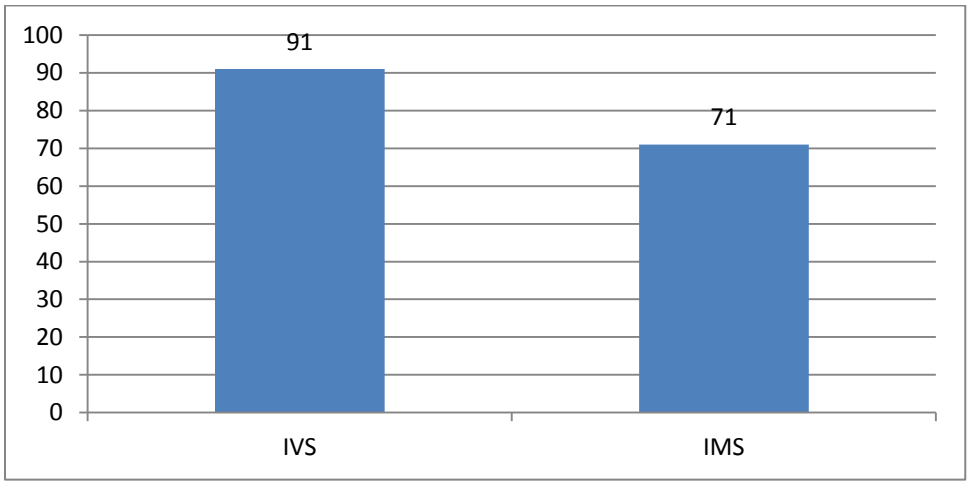
Analizirajući zadatke imenovanja velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) dobiveno je da petogodišnjaci u prosjeku znaju 14 velikih tiskanih slova i 8 malih tiskanih slova (Tablica 7), te da je kod imenovanja i velikih i malih slova svaki petogodišnjak znao barem jedno slovo, dok je maksimalan broj bodova na zadatku imenovanja velikih tiskanih slova (IVS), kao i na imenovanju malih tiskanih slova (IMS), ostvarilo 5% djece. Slično istraživanje je provela i Grginič (2007) koja navodi da 8.5% petogodišnjaka ne prepoznaje niti jedno slovo, dok njih 7.2 % samostalno imenuje sva slova abecede.

Tablica 7. *Deskriptivna statistika za petogodišnjake na varijablama IVS i IMS*

Varijabla	**N**	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**
IVS	20	4	30	14,1	8,837
IMS	20	1	30	8,35	8,598

Prikaz postotka riješenosti poznavanja velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) kod šestogodišnjaka prikazan je u Prikazu 4. Šestogodišnjaci su velika tiskana slova usvojili gotovo u potpunosti, dok su mala tiskana usvojili većinom.

Prikaz 4. *Postotak riješenosti poznavanja velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) kod šestogodišnjaka*



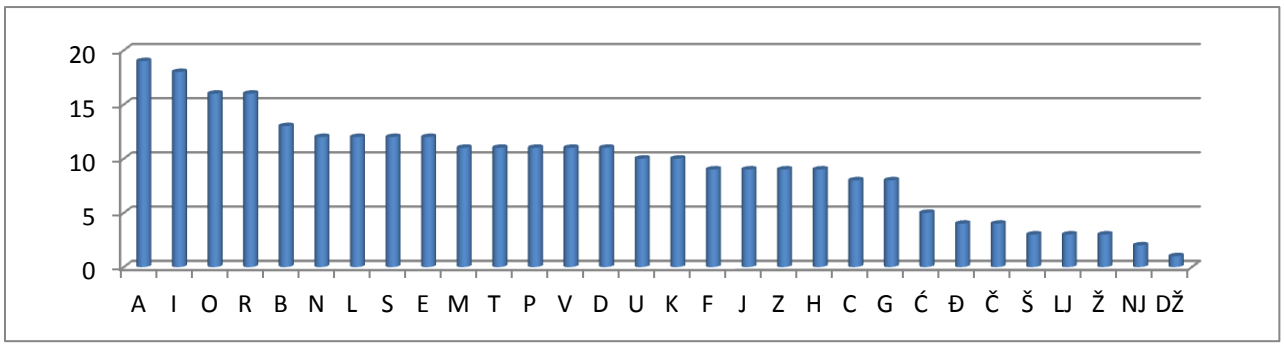
Analizom zadataka imenovanje velikih (IVS) i malih tiskanih slova (IMS) pokazano je da šestogodišnjaci u prosjeku znaju 27 velikih tiskanih slova i 21 malo tiskano slovo (Tablica 8). Ovi rezultati u skladu su onim što navodi Adams (1990), a to je da većina djece pri polasku u školu može prepoznati i imenovati većinu slova abecede ili barem većinu tiskanih slova. Razni autori navode različit broj slova koja bi šestogodišnjaci trebali imenovati. Tako, Wildová i Kropáčková (2015) navode da djeca u Češkoj prilikom polaska u školu znaju u prosjeku 10-12 slova, dok Piasta i sur. (2012, prema McDaniel i sur., 2015) navode da bi djeca koja kreću u školu trebala znati imenovati barem 18 velikih i 15 malih slova. Također, dobiveno je da 25% šestogodišnjaka zna sva velika tiskana slova, 5% zna sva mala tiskana slova, dok je svaki šestogodišnjak zna bar jedno malo i veliko tiskano slovo. Ovakvi nalazi nisu u skladu s rezultatima istraživanja Duranović i sur. (2012) koji navode da 44.4% šestogodišnjaka zna sva velika tiskana slova, dok 7.8% ne zna niti jedno slovo. Ovakva razlika u poznavanju velikih tiskanih slova može biti manja ako uzmemo u obzir da čak 50% šestogodišnjaka u ovom istraživanju poznaje sva velika tiskana slova ili njih 29.

Tablica 8. *Deskriptivna statistika za šestogodišnjake na varijablama IVS i IMS*

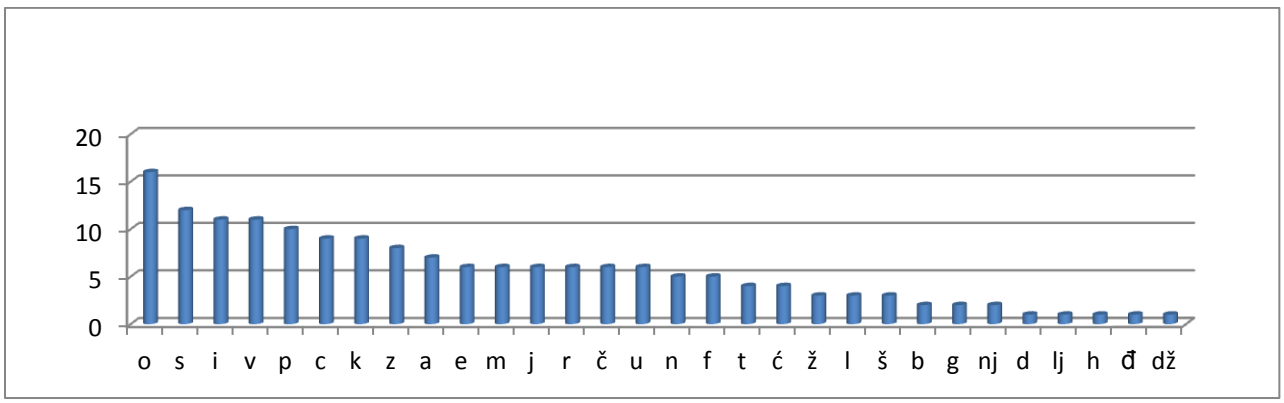
Varijabla	**N**	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**
IVS	20	16	30	27,35	3,468
IMS	20	4	30	21,4	6,524

Iz deskriptivne statistike također možemo iščitati da su obje dobne skupine uspješnije u imenovanju velikih tiskanih slova nego malih tiskanih slova, što navode i Peretić i sur. (2015). Takvi rezultati nisu začuđujući budući da je okolinski tisak kojem su djeca izložena većinom ispunjen velikim tiskanim slovima. Osim dobivanju uvida u to koliko slova znaju petogodišnjaci i šestogodišnjaci, analiziralo se i koja su velika i mala tiskana slova najčešće usvojena, a koja najrjeđe, kako kod petogodišnjaka (Prikaz 5 i Prikaz 6), tako i kod šestogodišnjaka (Prikaz 7 i Prikaz 8). Najveća usvojenost velikog tiskanog slova A je i očekivana budući da je prvo slovo abecede i jedno od najčešćih slova u riječima. Najveća usvojenost malog tiskanog slova o ne začuđuje budući da je njegov grafički oblik jednak krugu kojeg djeca crtaju vrlo rano. Najmanje usvojena slova su ona koje se sastoje od dva grafema što ne čudi budući da su samim brojem grafema koji sadrže, u odnosu na slovo s jednim grafemom, teža za usvojiti. Rezultati takve analize su u skladu s navodom Peretić i sur. (2015): djeca lakše prepoznaju univerzalna slova (npr. c, p, v, a i sl.) od prototipnih slova hrvatske latinice (složenih grafema kao š, č, dž, lj i drugih). Osim prototipnih slova hrvatske latinice, uočeno je da djeca iz obje dobne skupine manje uspješno imenuju mala tiskana slova koja imaju velikim dijelom drugačiji grafički oblik nego njihovi veliki tiskani parovi.

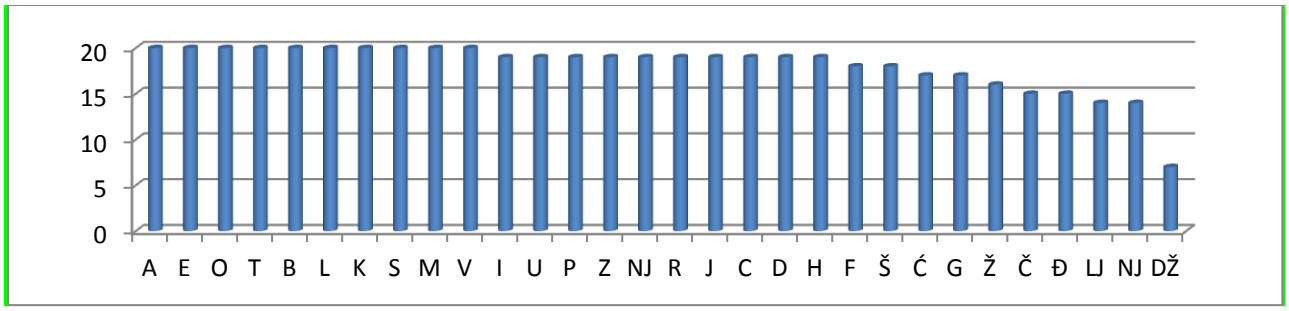
Prikaz 5. *Poredak velikih tiskanih slova prema usvojenosti kod petogodišnjaka*



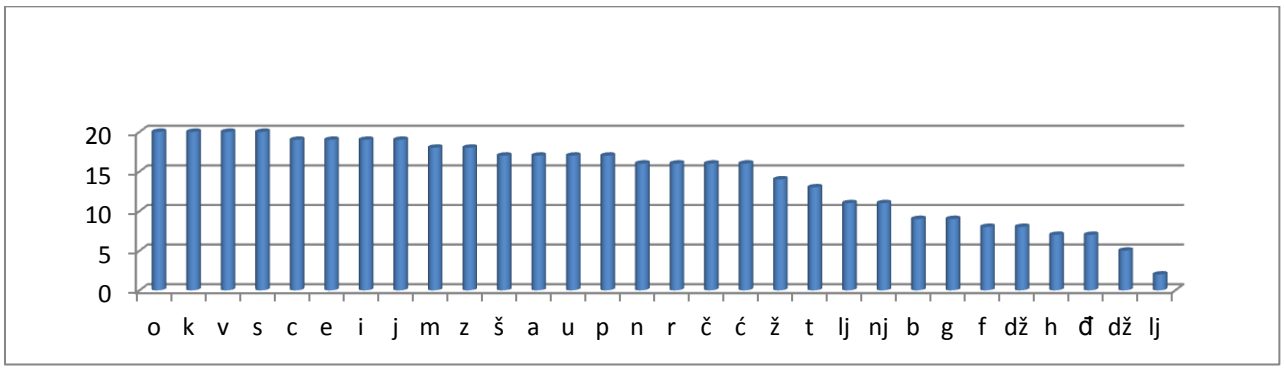
Prikaz 6. *Poredak malih tiskanih slova prema usvojenosti kod petogodišnjaka*



Prikaz 7. *Poredak velikih tiskanih slova prema usvojenosti kod šestogodišnjaka*



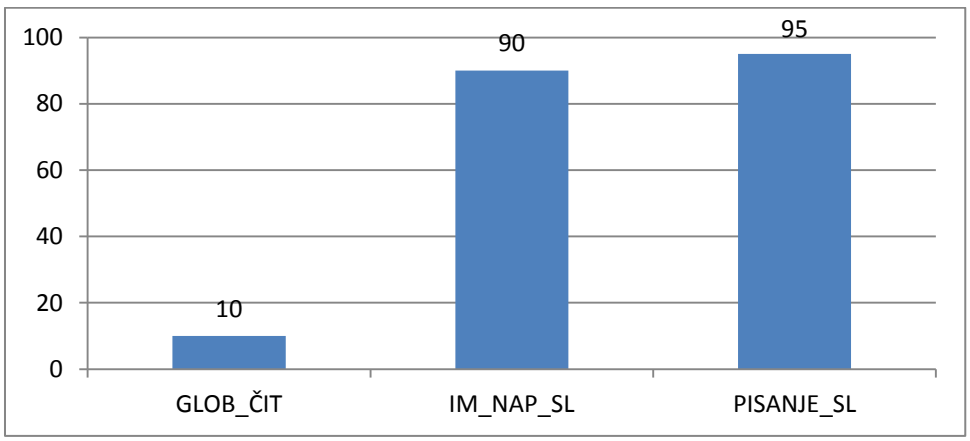
Prikaz 8. *Poredak malih tiskanih slova prema usvojenosti kod šestogodišnjaka*



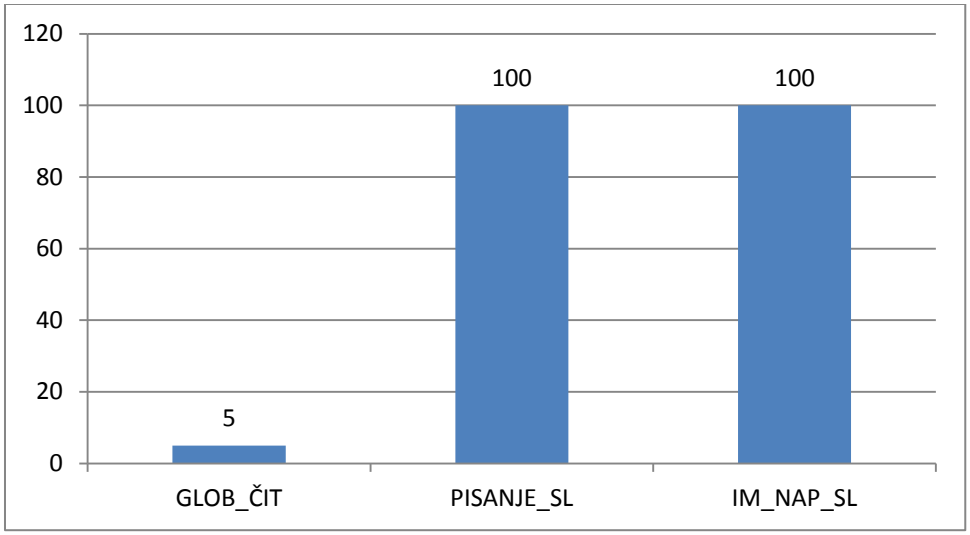
5.3. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI IZRANJAJUĆEG ČITANJA I PISANJA

Poredak težina kvantitativno analiziranih zadataka izranjajućeg čitanja i pisanja (GLOB_ČIT, PISANJE_SL, IM_NAP_SL) vidljiv je u Prikazu 9 za petogodišnjake te u Prikazu 10 za šestogodišnjake.

Prikaz 9. *Zadatci izranjajućeg čitanja i pisanja poredani prema uspješnosti u rješavanju kod petogodišnjaka*



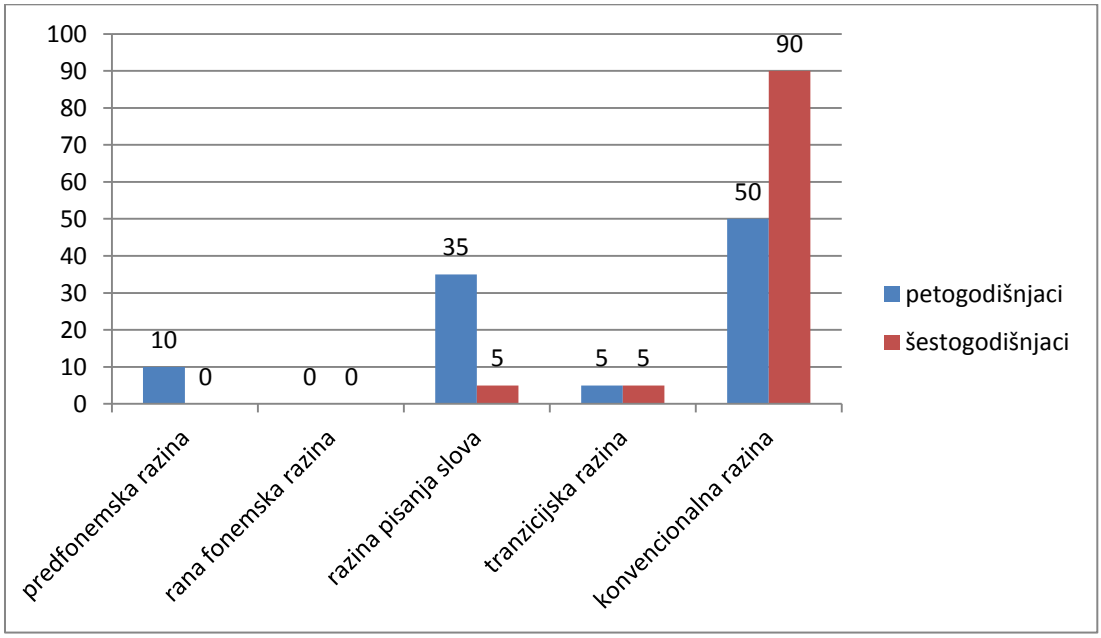
Prikaz 10. *Zadatci izranjajućeg čitanja i pisanja poredani prema uspješnosti u rješavanju kod šestogodišnjaka*



Analizirajući zadatak globalnog čitanja (GLOB_ČIT) dobiveno je da samo 10% petogodišnjaka i 5% šestogodišnjaka uspješno rješava taj zadatak te je upravo taj zadatak izranjajućeg čitanja i pisanja najteži. Budući da se očekuje da su šestogodišnjaci uspješniji na svim varijablama, ovakva razlika između dobnih skupina začuđuje. No, budući da je razlika vrlo mala, kao i broj ispitanika, može se opravdati mogućnošću pogađanja. Iz rezultata na ovoj varijabli možemo zaključiti da djeca ne prepoznaju riječi koje se pojavljuju u hrvatskom jeziku, tj. nisu usvojila ortografska pravila hrvatskog jezika. Imajući na umu da 60% petogodišnjaka i 30% šestogodišnjaka ne zna što je riječ, ovakav rezultat na zadatku globalnog čitanja (GLOB_ČIT) je očekivan. Na zadatku pisanja slova (PISANJE_SL), uspješno je 95% petogodišnjaka te je taj zadatak u ovoj skupini najlakši, dok je na zadatku imenovanja napisanog slova (IM_NAP_SL) uspješno 90%. Na dvjema spomenutim varijablama, šestogodišnjaci ostvaruju 100%-tan uspjeh. Na temelju ovih rezultata možemo zaključiti da je većina petogodišnjaka te svi šestogodišnjaci usvojili vezu slovo-glas.

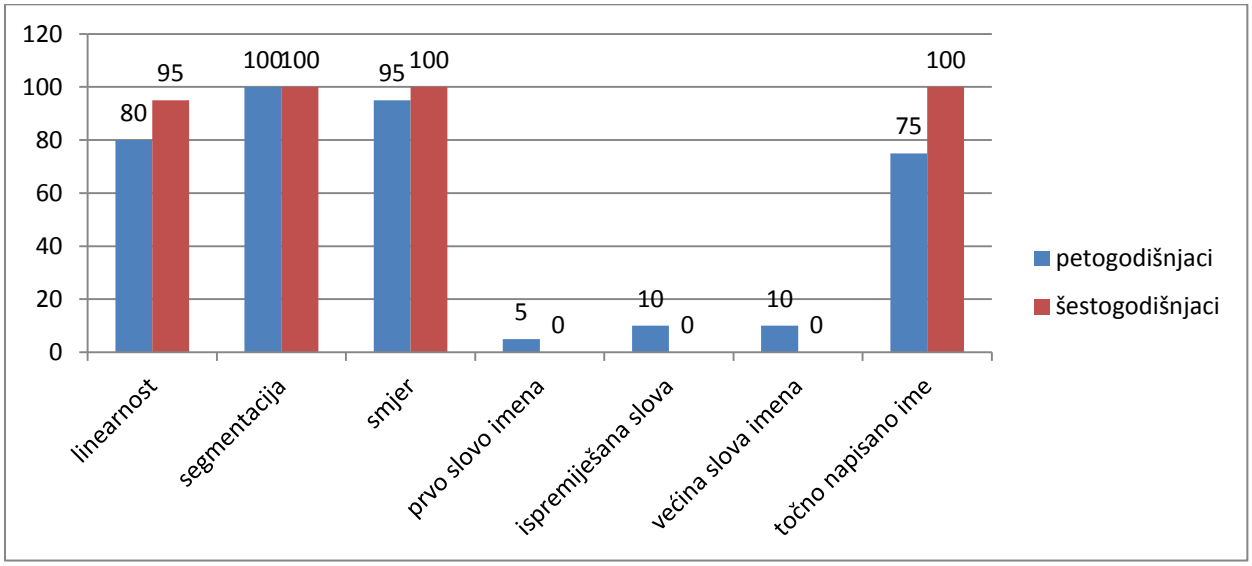
Rezultati zadatka u kojemu su djeca trebala nešto napisati (PIS) vidljivi su u Prikazu 11.

Prikaz 11. *Postotak petogodišnjaka i šestogodišnjaka na pojedinim razinama pisanja: predfonemskoj, ranoj fonemskoj, razini pisanja slova, tranzicijskoj razini i konvencionalnoj razini*



Polovica petogodišnjaka i 90% šestogodišnjaka je na konvencionalnoj razini pisanja, tj. ispravno piše riječ, dok je ostatak petogodišnjaka većinom na razini pisanja slova. Kod obje dobne skupine, očekivano, prevladavaju dešnjaci (80% petogodišnjaka i 85% šestogodišnjaka) te svaki ispitani petogodišnjak i šestogodišnjak ima pravilan hvat olovke. Analizom zadatka potpisa (POTPIS) (Prikaz 12) dobiveno je da su obje dobne skupine najuspješnije u segmentaciji (100%). Ono u čemu su obje skupine uspješne je određivanje smjera pisanja. Obje skupine su najmanje uspješne u pisanju vlastitog imena linearno. Također, dobiveno je da svi šestogodišnjaci mogu uspješno napisati svoje ime te da 75% petogodišnjaka može napisati točno vlastito ime, što je u skladu s istraživanjem Hildreth (1936, prema Treiman i Broderick, 1998) koji navodi da većina petogodišnjaka može napisati svoje vlastito ime. Brojčani podaci o postocima uspješnosti petogodišnjaka i šestogodišnjaka na varijablama izranjajućeg čitanja i pisanja vidljivi su u Tablici 9.

Prikaz 12. *Postotak uspješnosti petogodišnjaka i šestogodišnjaka na procjenjivanim obilježjima potpisa: linearnost, segmentacija, smjer, prvo slovo imena, ispremiješana slova, većina slova imena i točno napisano ime*



Tablica 9. *Brojčani podaci o postocima uspješnosti petogodišnjaka i šestogodišnjaka na varijablama izranjajućeg čitanja i pisanja*

Varijabla		Petogodišnjaci	Šestogodišnjaci
GLOB_ČIT		10%	5%
PIS	predfonemska razina	10%	0%
	rana fonemska razina	0%	0%
	razina pisanja slova	35%	5%
	tranzicijska razina	5%	5%
	konvencionalna razina	50%	90%
PISANJE_SL		95%	100%
IM_NAP_SL		90%	100%
LD_RUKA	lijeva	20%	15%
	desna	80%	85%
HO	ispravan	100%	100%
	neodgovarajući	0%	0%
POTPIS	linearnost	80%	95%
	segmentacija	100%	100%
	smjer	95%	100%
	prvo slovo imena	5%	0%
	ispremiješana slova	10%	0%
	većina slova imena	10%	0%
	točno napisano ime	75%	100%

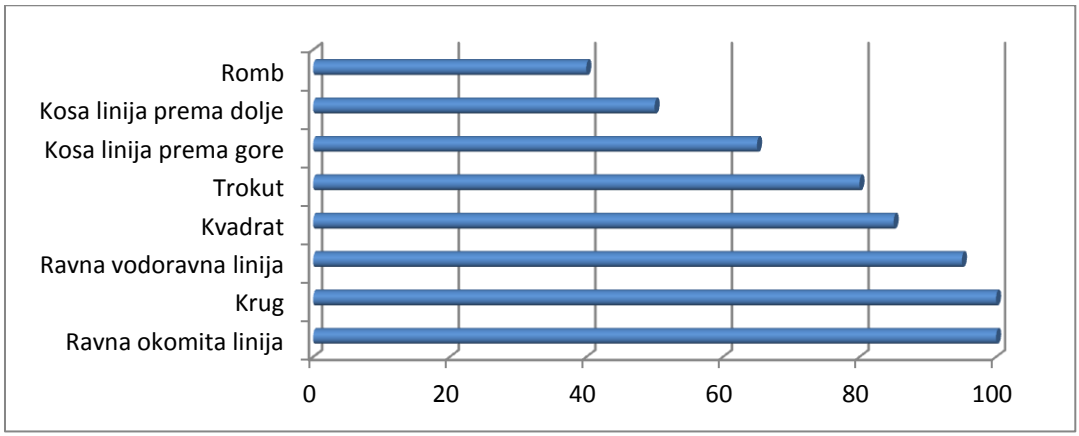
Na varijablama izranjajućeg čitanja i pisanja ne postoji statistički značajna razlika između dobnih skupina. Razlog tome može biti taj što su se, već navedeno, u toj skupini zadataka

bodovala samo tri zadatka. Jedan od njih (globalno čitanje) bodovan je točno samo ako je dijete točno razlikovalo riječ od niza slova i znakova u četiri primjera. Zbog toga je taj zadatak, osim što je najteži zadatak u ovoj skupini, jedan i od najtežih zadataka u cijelom ispitivačkom materijalu za obje skupine. Također, ostali bodovani zadaci se odnose na pisanje i imenovanje slova, a očekuje se da djeca u dobi od pet i šest godina to imaju usvojeno te stoga ne postoji razlika.

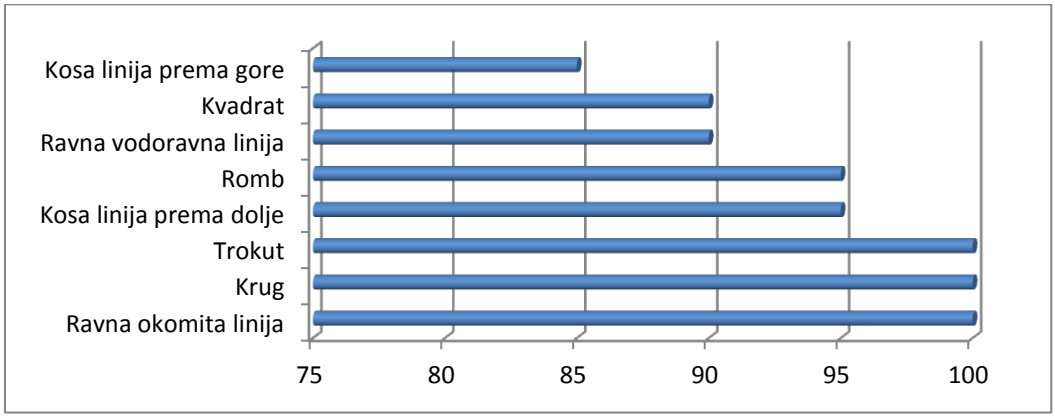
5.4. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI PRECRTAVANJA

Kvalitativnom analizom varijable izvedenost (IZVED) uočeno je da petogodišnjaci najmanju uspješnost postižu u precrtavanju romba, dok precrtavanje ostalih geometrijskih linija i oblika uspješno čini više od polovice petogodišnjaka (Prikaz 13). Većina šestogodišnjaka izvodi sve geometrijske linije i oblike (Prikaz 14). Šestogodišnjacima je najteže izvesti kosu liniju prema gore, dok im je najlakše, kao i petogodišnjacima, izvesti ravnu okomitu liniju. Činjenica da je šestogodišnjacima najteže nacrtati kosu liniju prema gore nije očekivana budući da u toj dobi ta vještina već treba biti usvojena. Takav rezultat je, moguće, dobiven zbog malog uzorka ispitanika. Činjenica da ne postoji statistički značajna razlika između dobnih skupina u precrtavanju ne čudi budući da Weil i Cunningham Amundson (1994) navode da se svladavanje geometrijskih linija i oblika obično događa u dobi od 5 godina i 3 mjeseca. No, ovo istraživanje se ne može u potpunosti osloniti na tu podjelu budući da Weil i Cunningham Amundson (1994) u procjenu nisu uključili romb.

Prikaz 13. *Zadatci geometrijskih linija i oblika poredani prema uspješnosti u rješavanju kod petogodišnjaka*



Prikaz 14. *Zadatci geometrijskih linija i oblika poredani prema uspješnosti u rješavanju kod šestogodišnjaka*



Deskriptivna statistika varijabli vezanih uz precrtavanje prikazana je u Tablici 10 za petogodišnjake i u Tablici 11 za šestogodišnjake. Iako razlika između dvije dobne skupine na ukupnom postignuću u precrtavanju (PREC_UK) nije statistički značajna, vidljivo je da su šestogodišnjaci uspješniji u precrtavanju od petogodišnjaka.

Tablica 10. *Deskriptivna statistika za petogodišnjake na varijablama PRO, IZVED i ZAT*

Varijabla	N	MIN	MAX	M	SD
PRO	20	1	8	7,05	2,012
IZVED	20	2	8	6,15	1,725
ZAT	20	1	4	3,75	,716

Tablica 11. *Deskriptivna statistika za šestogodišnjake na varijablama PRO, IZVED i ZAT*

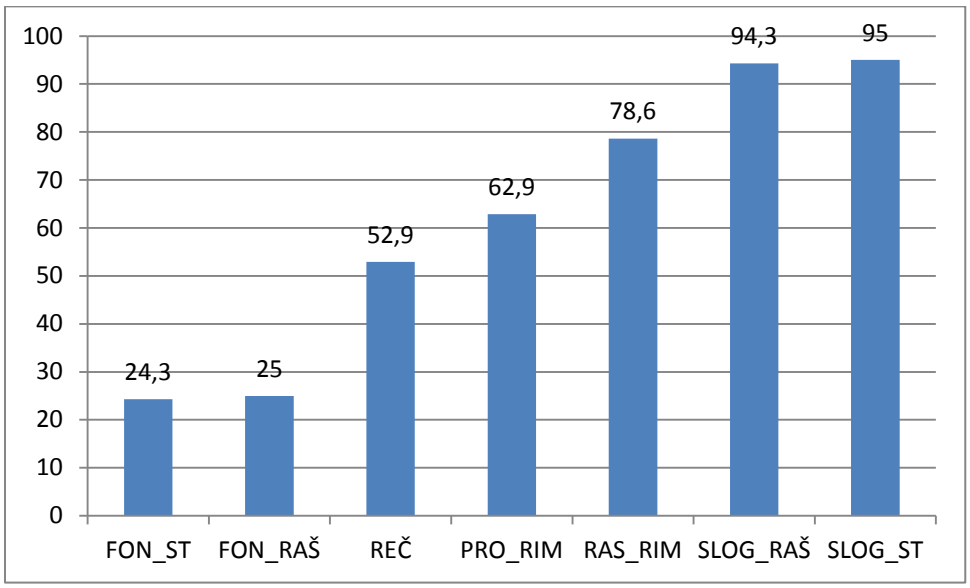
Varijabla	N	MIN	MAX	M	SD
PRO	20	4	8	6,9	1,294
IZVED	20	5	8	7,55	,887
ZAT	20	4	4	4,00	,000

5. 5. POSTIGNUĆA NA SKUPNOJ VARIJABLI FONOLOŠKE SVJESNOSTI

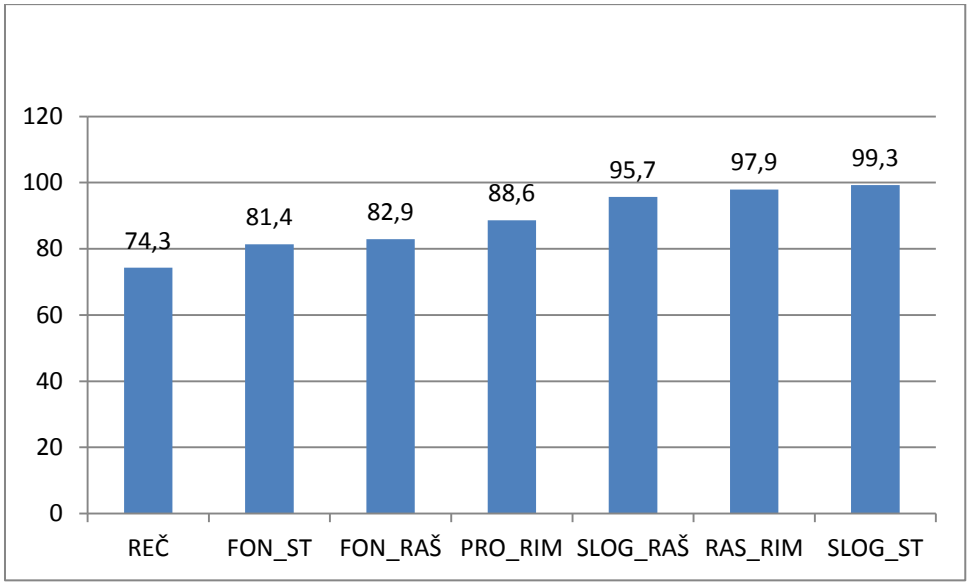
Obje dobne skupine najuspješnije su na zadatku slogovnog stapanja (SLOG_ST) (Prikaz 15 i Prikaz 16) što je i očekivano budući da slogovno stapanje predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti (Peretić i sur., 2015). Kod obje skupine, svjesnost o slogovima i rimi javlja se prije fonemske svjesnosti, što je u skladu s očekivanjem (Kaderavek i Justice, 2004). Najveća razlika među skupinama očituju se u fonemskoj svjesnosti, tj. na zadacima fonemske raščlambe (FON_RAŠ) i fonemskog stapanja (FON_ST). Takav rezultat je i očekivan budući da petogodišnjaci prepoznaju i produciraju rimu, imaju usvojenu slogovnu raščlambu i stapanje, dok šestogodišnjaci uz to imaju razvijeno i fonemsko stapanje i raščlambu (Arizona Early Learning Standards, 2013, http://www.azed.gov/early-childhood/files/2011/10/arizona-early-learning-standards-3rd-edition.pdf; preuzeto 02.08.2016.). Budući da su zadaci stapanja općenito lakši nego zadaci raščlambe (Abou-Elsaad i sur., 2015), u ovom istraživanju obje dobne skupine su uspješnije u slogovnom stapanju nego raščlambi. No, kod obje skupine fonemska raščlamba je usvojenija od fonemskog stapanja što začuđuje, ali je razlika minimalna.

U ovom istraživanju 5% petogodišnjaka ostvaruje maksimalan broj bodova na zadatku fonemske raščlambe (FON_RAŠ), dok Grginič (2007) navodi da taj zadatak uspješno rješava 40% petogodišnjaka. Adams (1990) navodi da je 17% petogodišnjaka uspješno na zadacima fonemske raščlambe riječi, dok Mason (1980, prema Grginič, 2007) navodi da 55% petogodišnjaka bez pogreške može raščlaniti riječi sastavljene od tri slova. Adams (1990), također, navodi da je na zadacima fonemske raščlambe uspješno 70 % šestogodišnjaka, što potvrđuje i Kolić-Vehovec (2003), dok u ovom istraživanju 50% šestogodišnjaka ostvaruje maksimalan broj bodova na zadatku fonemske raščlambe. Ovakva razlika ovog i drugog istraživanja može se objasniti razlikom u složenosti riječi koje se raščlanjuju; u ovom istraživanju najduža riječ je imala čak 9 slova. Također, razlika bi bila manja ukoliko se kao djecu koja imaju usvojenu fonemsku raščlambu ne bi uzimala samo djeca s maksimalnim brojem bodova. U ovom istraživanju 30% petogodišnjaka postiže maksimalan broj bodova na raspoznavanju rime. Slične rezultate navodi i Grginič (2007): 40% petogodišnjaka raspoznaje rimu.

Prikaz 15. *Zadaci fonološke svjesnosti poredani prema uspješnosti u rješavanju kod petogodišnjaka*



Prikaz 16. *Zadaci fonološke svjesnosti poredani prema uspješnosti u rješavanju kod šestogodišnjaka*



Deskriptivna statistika na varijablama fonološke svjesnosti prikazana je u Tablici 12 za petogodišnjake i u Tablici 13 za šestogodišnjake. Iako se dobne skupine statistički značajno razlikuju na varijablama fonološke svjesnosti, uspoređujući rezultate petogodišnjaka i šestogodišnjaka s normama PredČiP testa (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012), dobiveno je da

obje dobne skupine postižu uredno postignuće na fonološkoj svjesnosti. Dok šestogodišnjaci postižu uredno postignuće na svim zadacima fonološke svjesnosti, petogodišnjaci ostvaruju rezultat koji je između graničnog i urednog postignuća na zadacima raščlambe rečenice na riječi (REČ), fonološke raščlambe (FON_RAŠ) i fonološkog stapanja (FON_ST). Poteškoće s raščlambom rečenice na riječi nisu očekivane s obzirom na dob, dok poteškoće s fonološkom raščlambom i stapanjem toliko ne iznanađuju budući da se te vještine u toj dobi još razvijaju. Na zadatku raščlambe rečenice na riječi (REČ) uočeno je da čak 90% petogodišnjaka priključuje nenaglašene riječi prethodnoj ili sljedećoj riječi, dok to čini 80% šestogodišnjaka. Na spomenutoj varijabli 50% petogodišnjaka rastavlja duže riječi na slogove, dok to čini samo 15% šestogodišnjaka. Navedeni rezultati upućuju na to da predškolci još uvijek ne mogu u potpunosti na temelju zvučne realizacije rečenice odijeliti riječi u njoj.

Tablica 12. *Deskriptivna statistika za petogodišnjake na varijablama RAS_RIM, PRO_RIM, REČ, SLOG_RAŠ, SLOG_ST, FON_RAŠ i FON_ST*

Varijabla	N	MIN	MAX	M	SD	RR
RAS_RIM	20	4	7	5,5	1,277	0-7
PRO_RIM	20	0	7	4,4	2,604	0-7
REČ	20	2	6	3,7	1,218	0-7
SLOG_RAŠ	20	5	7	6,6	,754	0-7
SLOG_ST	20	2	7	6,65	1,137	0-7
FON_RAŠ	20	0	7	1,75	2,221	0-7
FON_ST	20	0	7	1,7	2,319	0-7

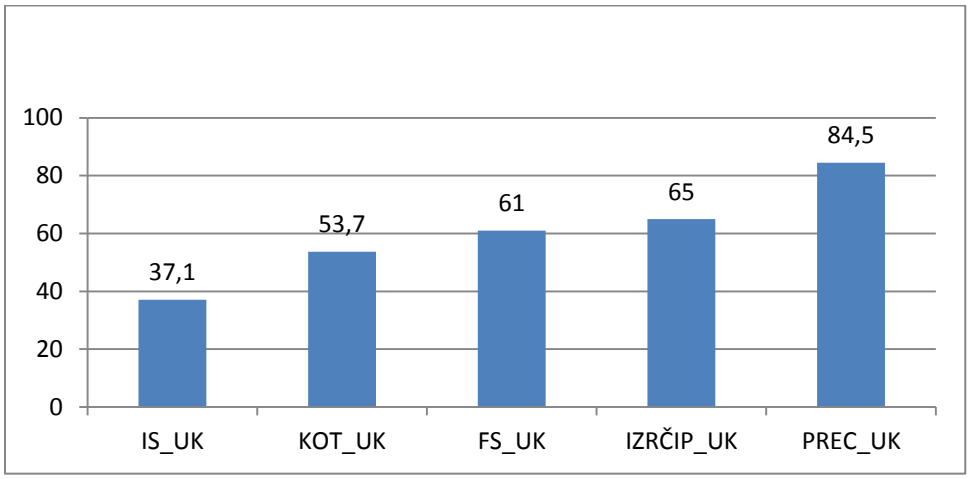
Tablica 13. *Deskriptivna statistika za šestogodišnjake na varijablama RAS_RIM, PRO_RIM, REČ, SLOG_RAŠ, SLOG_ST, FON_RAŠ i FON_ST*

Varijabla	N	MIN	MAX	M	SD	RR
RAS_RIM	20	5	7	6,85	,489	0-7
PRO_RIM	20	4	7	6,20	1,056	0-7
REČ	20	3	7	5,2	1,322	0-7
SLOG_RAŠ	20	3	7	6,7	,979	0-7
SLOG_ST	20	6	7	6,95	,224	0-7
FON_RAŠ	20	2	7	5,8	1,542	0-7
FON_ST	20	3	7	5,7	1,559	0-7

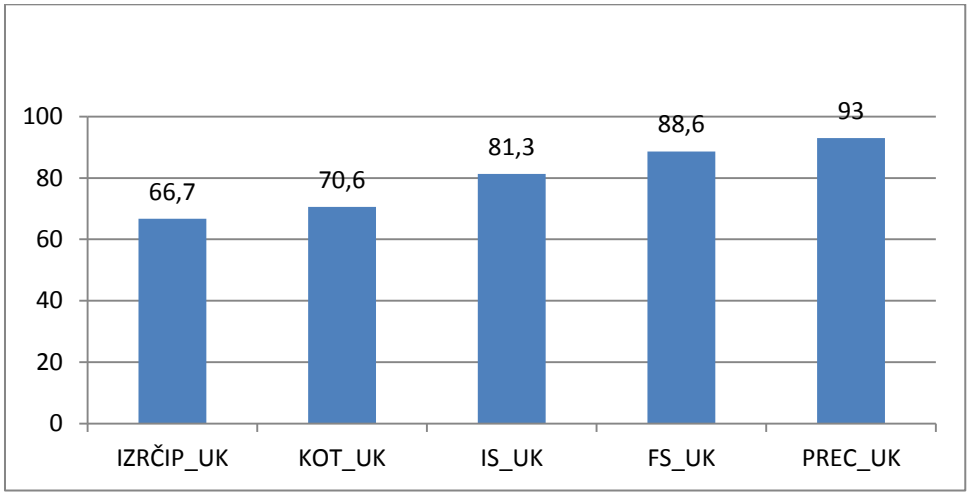
5.6. USPOREDBA USPJEŠNOSTI RIJEŠENOSTI SKUPINA ZADATAKA KONCEPTA O TISKU, IMENOVANJU SLOVA, IZRANJAJUĆEG ČITANJA I PISANJA, PRECRTAVANJA I FONOLOŠKE SVJESNOSTI IZMEĐU SKUPINA PETOGODIŠNJAKA I ŠESTOGODIŠNJAKA

Za obje dobne skupine izračunat je postotak riješenosti pojedine skupine objedinjenog materijala kako bi se vidjelo postoji li razlika u težini zadataka pojedine skupine između dobnih skupina (Prikaz 17 i Prikaz 18).

Prikaz 17. *Skupine zadataka koncepta o tisku, imenovanja slova, izranjajućeg čitanja i pisanja, precrtavanja i fonološke svjesnosti poredane prema uspješnosti u rješavanju kod petogodišnjaka*



Prikaz 18. *Skupine zadataka koncepta o tisku, imenovanja slova, izranjajućeg čitanja i pisanja, precrtavanja i fonološke svjesnosti poredane prema uspješnosti u rješavanju kod šestogodišnjaka*



Iz navedenih rezultata možemo vidjeti da postoji razlika u težini zadataka pojedine skupine između dobnih skupina. Objema skupinama su najlakši zadaci precrtavanja, što se i očekivalo budući da precrtavanje već početkom pete godine treba biti usvojeno. Glavna razlika između dobnih skupina u precrtavanju leži u tome što su šestogodišnjaci uspješniji u precrtavanju romba. Iako je petogodišnjacima najteže imenovanje slova, uspješnost u ovom zadatku je u skladu s dobi. Petogodišnjacima je teže imenovanje slova od koncepta o tisku jer se koncept o tisku usvaja prije imenovanja slova. Nadalje, imenovanje slova je teže od fonološke svjesnosti jer je vidljivo da petogodišnjaci nisu uspješni samo na trećini zadataka fonološke svjesnosti, tj. na zadacima fonemske svjesnosti. Također, imenovanje slova je teže od izranjajućeg čitanja i pisanja jer petogodišnjaci nisu uspješni samo na trećini zadataka izranjajućeg čitanja i pisanja, tj. na zadatku globalnog čitanja. Upravo zbog neuspjeha na samo trećini zadataka fonološke svjesnosti i izranjajućeg čitanja i pisanja, petogodišnjaci su gotovo jednako uspješni na tim skupnim varijablama. Činjenica da su šestogodišnjacima najteži zadaci izranjajućeg čitanja i pisanja ne čudi budući da se ova skupina zadataka, za razliku od ostalih u kojima ima puno više bodova i u kojima su šestogodišnjaci uspješniji, boduje maksimalno s tri boda, od kojih šestogodišnjaci prosječno postižu dva. Ono na čemu šestogodišnjaci sustavno griješe jest globalno čitanje, što ne iznenađuje budući da ne znaju što je riječ. Zbog toga bi rezultati bili vjerodostojniji ako bi se izranjajuće čitanje i pisanje moglo bodovati na više zadataka. Također, takvi rezultati šestogodišnjaka u skladu su s onim što navodi Teale (1981, prema Grginič, 2007), a to je da se izranjajuće čitanje i pisanje razvija nakon usvojenosti koncepta o tisku, imenovanja slova i fonološke svjesnosti. Šestogodišnjaci su uspješniji u imenovanju

slova i fonološkoj svjesnosti nego u konceptu o tisku budući da se koncept o tisku, za razliku od imenovanja slova i fonološke svjesnosti, ne podučava direktno i u tolikoj mjeri. Ne čudi činjenica da se dobne skupine najmanje razlikuju na izranjajućem čitanju i pisanju budući da obje dobne skupine ne znaju prepoznati riječ te znaju napisati i imenovati bar jedno slovo. Dobne skupine se najviše razlikuju u imenovanju slova jer se šestogodišnjaci nalaze u periodu intenzivnog podučavanja slovima kao pripremi za školu. Razlika u uspješnosti rješavanja zadataka fonološke svjesnosti leži upravo u fonemskoj svjesnosti kojom petogodišnjaci još nisu u potpunosti ovladali. Razlika između dobnih skupina u konceptu o tisku leži u većem znanju šestogodišnjaka u odnosu na petogodišnjake u poznavanju funkcije teksta i ilustracija, početka čitanja te prve i zadnje riječi.

6. ODGOVOR NA POSTAVLJENE HIPOTEZE

Na objedinjenom materijalu za procjenu rane pismenosti, kojeg čini Upitnik za procjenu rane pismenosti i dio PredČiP testa koji ispituje fonološku svjesnost, postoji statistički značajna razlika između petogodišnjaka i šestogodišnjaka. Time se potvrđuje H1 hipoteza:

H1: Petogodišnjaci i šestogodišnjaci razlikuju se u uspješnosti rješavanja zadataka na objedinjenom materijalu.

Također, postoji razlika u težini zadataka između dvije dobne skupine čime se potvrđuje H2 hipoteza:

H2: Postoji razlika poredaka težine zadataka između petogodišnjaka i šestogodišnjaka na podskupinama zadataka za procjenu rane pismenosti.

Poredak zadataka od najtežih prema najlakšima kod petogodišnjaka je sljedeći: imenovanje slova, koncept o tisku, fonološka svjesnosti, izranjajuće čitanje i pisanje, precrtavanje. Poredak zadataka od najtežih prema najlakšima kod šestogodišnjaka je sljedeći: izranjajuće čitanje i pisanje, koncept o tisku, imenovanje slova, fonološka svjesnosti, precrtavanje.

7. ZAKLJUČAK

Pismenost je važan dio slagalice koja se zove cjeloživotno učenje. Pismenost se neprestano treba razvijati, obogaćivati i nadograđivati. Posebno važno je razvijati pismenost od početka, tj. usmjeriti se na ranu pismenost. Kako bismo znali na koja područja rane pismenosti se treba posebno usmjeriti te u kojoj mjeri, trebamo imati uvid u trenutnu razinu vještina rane pismenosti kod djece te ju usporediti s onim što se očekuje za određenu dob. Budući da u Hrvatskoj ima malo istraživanja o razinama vještina rane pismenosti, ovaj rad, iako temeljen na malom uzorku, donosi uvid u te razine kao svojevrsne pilot rezultate usmjerene i na poticanje daljnjih istraživanja. Imajući na umu važnost dobre pripreme za školu, ovaj rad je usmjeren na razinu rane pismenosti djece u dobi od pet i šest godina. U istraživanju je dobivena statistički značajna razlika u vještinama rane pismenosti između petogodišnjaka i šestogodišnjaka, pri čemu su šestogodišnjaci postizali bolje rezultate, a što ukazuje na vjerojatni napredak s obzirom na dob. Također, dobiveno je da postoji razlika u težini zadataka između dvije dobne skupine. Analizirajući razlike u težini zadataka među dobnim skupinama, utvrđeno je da je objema skupinama najlakše precrtavanje. U odnosu na ostale skupine zadataka petogodišnjacima je najteže imenovanje slova, dok su šestogodišnjacima to ona znanja koja se odnose na izranjajuće čitanje i pisanje.

Kvalitativnom analizom zadataka koncepta o tisku dobiveno je da su šestogodišnjaci na svim zadacima koncepta o tisku isti ili uspješniji od petogodišnjaka te da se statistički značajno razlikuju. Za obje skupine najlakši su zadaci koji se odnose na poznavanje materijala za čitanje i prepoznavanja slikovnice – ove zadatke su sva djeca uspješno riješila. Za obje dobne skupine je najteže poznavanje navodnika – ovaj zadatak nije točno riješilo niti jedno dijete iz obje dobne skupine. Drugi najteži zadatak za obje skupine je pokazivanje rečenice, što ne čudi s obzirom da čak većina petogodišnjaka i dio šestogodišnjaka ne zna pokazati riječ.

Kvantitativnom analizom varijabli imenovanja slova, dobiveno je da se dobne skupine statistički značajno razlikuju. Kvalitativnom analizom dobiveno je da je najčešće usvojeno veliko tiskano slovo kod obje skupine jest slovo *A*, a najmanje usvojeno slovo jest *DŽ*. Najčešće usvojeno malo tiskano slovo jest slovo *o* u obje skupine, dok je najmanje usvojeno kod petogodišnjaka slovo *dž*, a kod šestogodišnjaka *lj*.

Na varijablama izranjajućeg čitanja i pisanja ne postoji statistički značajna razlika između dobnih skupina. U ovom istraživanju utvrđeno je da velika većina petogodišnjaka i svi

šestogodišnjaci uspjevaju napisati neko slovo i imenovati ga. Na temelju ovih rezultata možemo zaključiti da je većina petogodišnjaka te svi šestogodišnjaci usvojili vezu slovo-glas. Analizom pisanja dobiveno je da je polovica petogodišnjaka i gotovo svi šestogodišnjaci na konvencionalnoj razini pisanja, tj. ispravno piše riječ, dok je ostatak petogodišnjaka većinom na razini pisanja slova. Kod obje dobne skupine prevladavaju dešnjaci te svaki ispitani petogodišnjak i šestogodišnjak ima pravilan hvat olovke. Utvrđeno je i da se svi šestogodišnjaci te većina petogodišnjaka pravilno potpisuje.

Na varijablama precrtavanja ne postoji statistički značajna razlika između dobnih skupina. Kvalitativnom analizom dobiveno je da je objema skupinama, očekivano, najlakše precrtati ravnu okomitu liniju, dok je petogodišnjacima najteže precrtati romb, a šestogodišnjacima kosu liniju prema gore.

Kvalitativnom analizom varijabli fonološke svjesnosti uočava se da je najlakši zadatak za obje skupine, očekivano, slogovno stapanje, dok je petogodišnjacima najteže fonemsko stapanje, a šestogodišnjacima odjeljivanje rečenice u riječi.

S dobivenim uvidom u razine vještina pismenosti djece u Hrvatskoj, treba dati smjernice o podučavanju, kako vrtićima, tako i roditeljima budući da oni igraju nezamjenjivu ulogu u djetetovom razvoju rane pismenosti. Te smjernice trebaju biti mnogo konkretnije nego do sada te jednake za sve vrtiće kako bi se ujednačila poduka sve djece u Hrvatskoj. U vrtićima treba biti zastupljeno podučavanje svih vještinama rane pismenosti. Budući da je prema spoznajama Teale (1981, prema Grginič, 2007), prva vještina rane pismenosti prema razvojnom redoslijedu koncept o tisku, ono na što se, na temelju ovih rezultata, treba posebno osvrnuti je nisko postignuće obje skupine na zadacima koncepta o tisku. Imajući na umu da svijest o oblicima, funkcijama i koristi tiska pruža ne samo motivaciju, već i pozadinu pomoću koje se čitanje i pisanje mogu najbolje naučiti (Adams, 1990), trebale bi se dati upute odgajateljima da više aktivnosti, ne samo petogodišnjaka i šestogodišnjaka, već sve djece koja pohađaju vrtić, treba biti temeljeno na razvijanju upravo ove vještine rane pismenosti. Prostor bi trebao biti pun tiska i tisak bi trebao biti različit, funkcionalan i značajan za djecu. Djeca trebaju biti u interakciji s knjigama i drugim tiskanim materijalima. Također, trebaju vidjeti ono što im se čita sadrži kako bi shvatila kako jezik funkcionira. Budući da je izranjajuće čitanje i pisanje šestogodišnjacima najteže zbog globalnog čitanja, razvijenje koncepta o tisku pa tako i o riječima, povećalo bi uspješnost i u izranjajućem čitanju i pisanju. Ono što je još važno istaknuti jest ono što je petogodišnjacima najteže, a to

je imenovanje slova. Važno je da dijete u svojoj vrtićkoj skupini bude izloženo slovima hrvatske abecede, da u predškolskoj dobi s roditeljima, odgojiteljima i vršnjacima igra igre koje uključuju slova te da komentira slova koja prepoznaje. Da bi se spriječila zbunjenost oko vizualno sličnih slova, potrebno ih je odvojeno podučavati tako da je dijete vrlo dobro upoznato s jednim slovom prije nego kreće učiti drugo. Također, potrebno je od početka djecu ohrabrivati da pišu slova jer to pridonosi razvijanju vještina prepoznavanja slova. Djecu ne treba obasipati mnoštvom informacija kako ne bi nešto propustili usvojiti, ali ne smijemo se ni voditi mišljenjem kako će djeca sve što trebaju naučiti, naučiti u školi. Stoga, važno je pravovremeno reagirati i osigurati uvjete u kojima će djeca svijet slova i brojeva doživljavati i tumačiti kao zanimljivo, korisno, potrebno i pozitivno iskustvo koje će kasnije dovesti do pozitivnog stava prema učenju uopće.

8. LITERATURA

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.

Adams, M. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge: The MIT Press.

Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Francis, D.J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. Annals of Dyslexia , 57, 113–137.

Arizona Early Learning Standards (2013). www.azed.gov/early-childhood/files/2011/10/arizona-early-learning-standards-3rd-edition.pdf (02.08.2016).

Denton, K., West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Dijanošić, B. (2012). Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. Andragoški glasnik, 16(1), 21-31.

Državni zavod za statistiku. www.dzs.hr (26.7.2016.)

Duranović, M., Huseinbasić, M., Tinjak, S. (2012). Development of Phonological Awareness and Letter Knowledge in Bosnian Preschool Children. International Journal of Linguistics, 4(2), 18-34.

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.

Green, S. (2004). Promoting Literacy Activities in Early Childhood Settings. Family Child Care Connections, 13(4), 1-4.

Graves (1989). Stages of Writing Development. http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf (03.08.2016.)

Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti? Život i škola, 17, 7-27.

Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednog jezičnog 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.

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 School, 35, 212-228.

Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja:trogodišnje praćenje. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39(1), 17-32.

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). Test za procjenjivajne predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test). Priručnik. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lenček, M., Ivšac Pavliša, J., Smiljanić, M. (2012). Upitnik za procjenu rane pismenosti. Radni materijal za izradu protokola za procjenu rane pismenosti. Centar za rehabilitaciju ERF-a.

Lia, H., Corrie, L. F., Wong, B.K.M. (2008). Early teaching of Chinese literacy skills and later literacy outcomes. Early Child Development and Care, 178 (5), 441–459.

Lonigan, C. J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. Developmental Psychology. 36 (5), 596-613.

McDaniel, S., Carter, C., McLeod, R., Robinson, C. (2015). Effects of a summer emergent literacy intervention for rising kindergarteners. Journal of Children and Poverty, 21(2), 75-87.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf (02.08.2016.).

Molfese, V. J., Beswick, J., Molnar, A., Jacobi-Vessels, J. (2010). Alphabetic Skills in Preschool: A Preliminary Study of Letter Naming and Letter Writing. Developmental Neuropsychology, 29(1), 5-19.

National Early Literacy Panel (2008). Developing Early Literacy. Washington, DC: National Institute for Literacy. http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf (26.07.2016.)

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Reports of the subgroups. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development Clearinghouse. https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf (26.07.2016.)

Nichols, W.D., Rupley, W.H., Rickelman, R.J., Algozzine, B. (2004). Examining phonemic awareness and concepts of print patterns of kindergarten students. Reading Research and Instruction, 43(3), 56-82.

Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama (str.52-62). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., Vezzani, C. (2012). Emergent Literacy and Early Writing Skills. The Journal of Genetic Psychology, 173(3), 330-354.

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.

Share, D. L., Gur, T. (1999). How Reading Begins: A Study of Preschoolers' Print Identification Strategies. Cognition and Instruction, 17(2), 177-213.

Smidt , W. K., Lehrl, S., Anders, Y., Pohlmann-Rother, S., Kluczniok, K. (2012). Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. An International Journal of Research and Development, 32(3), 301-312.

South Carolina Early Learning Standards for 3, 4 & 5 Year-Old Children. http://www.sc-ccccd.net/pdfs-docs/SCEarlyLearningStandards.pdf (26.08.2016.).

Temple, Nathan, Temple i Burris (1992). Stages of Writing Development. http://www.ovesc.k12.oh.us/Downloads/Stages%20of%20Writing.pdf (03.08.2016.)

Treiman, R., Broderick, V. (1998).What's in a name? Children's knowledge about the letters in their own names. Journal of Experimental Child Psychology, 70, 97–116.

Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B., Schechtman, S. (2007). Young Children's Knowledge About Printed Names. Child Development, 78(5), 1458-1471.

Vlada Republike Hrvatske (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. http://www.azoo.hr/images/AZOO/Cjelovit_sadrzaj_Strategije_obrazovanja_znanosti_i_tehnologije.pdf (01.08.2016.).

Weil, M.J., Cunningham Amundson, S.J. (1994). Relationship Between Visuomotor and Handwriting Skills of Children in Kindergarten. American Journal of Occupational Therapy, 48(11), 982-988.

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

9. PRILOZI

Prilog 1. Zadaci objedinjenog materijala

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

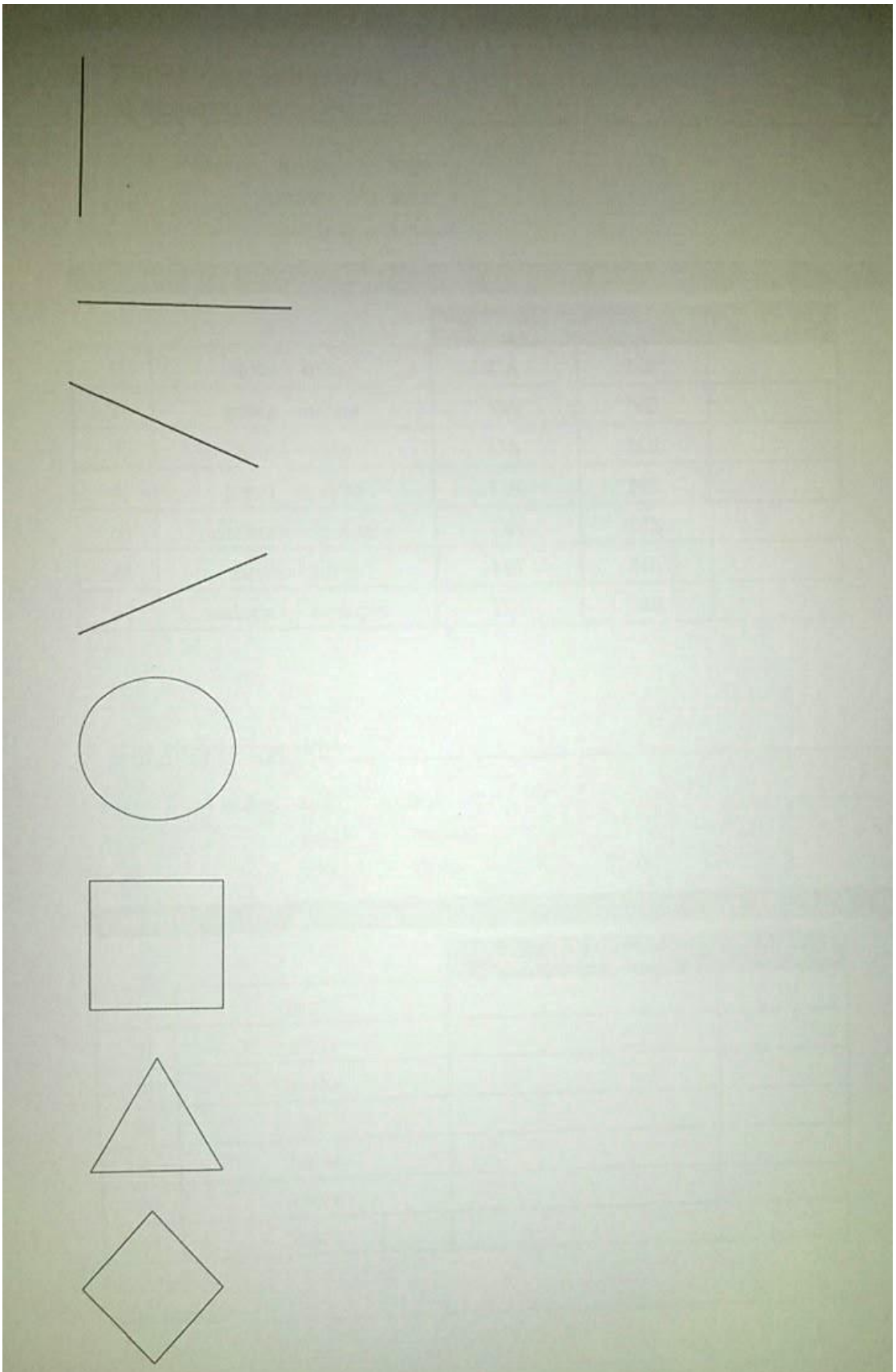
36. Hvat olovke: ISPRAVAN – NEODGOVARAJUĆI

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: _____

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: _____