

MARIJA GRGINIČ*

ŠTO PETOGODIŠNJACI ZNAJU O PISMENOSTI

Već je desetljećima rana pismenost u središtu zanimanja. 70-ih godina pojavile su se teorije nastajuće pismenosti, a ranih 90-ih godina počeo je prevladavati sociološko-kulturološki pogled na razvoj pismenosti. Aktivnosti kao što su čitanje, pisanje i govor međusobno su snažno povezane i razvijaju se pri djetetovom sudjelovanju u događajima povezanim s pismenošću.

Istraživanja predškolske pismenosti pokazala su da djeca već prije ulaska u školu znaju puno o pismenosti; od treće do šeste godine postupno razvijaju koncept o tisku, grafičku, fonološku svjesnost, asocijativnu vezu glas-slovo i čitanje s dekodiranjem. Još i prije formalnoga podučavanja pismenosti (u školi) u različitim se oblicima nastajućega pisanja s dosjetljivim sricanjem približavaju zahtjevima pisanoga jezika.

U studiji su prikazana postignuća rane pismenosti petogodišnjaka. Najviše znanja stekli su pri konceptu tiska i jezičnoga razumijevanja, manje pri grafičkoj i fonološkoj svjesnosti, a najmanje pri analitičkomu čitanju i pisanju. U sljedećem istraživanju prikazane su razlike u postignućima pismenosti; stariji petogodišnjaci (rođeni u prvom tromjesečju) stekli su statistički važnu prednost pred mlađima (rođenima u posljednjem tromjesečju) pri grafičkoj i fonološkoj svijesti te čitateljsko-pisanim vještinama.

Ključne riječi: prije/opismenjavanje, nastajuća pismenost, koncept o tisku, grafička i fonološka svjesnost, asocijativna veza glas-slovo

1. Određivanje pismenosti

Pismenost je kompleksan proces koji psiholingvisti definiraju na više načina; u užemu značenju najčešće je definirana kao čovjekova sposobnost čitanja i pisanja. M. Cencič (2000.) i drugi je određuju kao zapleten, sastavljen i povezan čin i proces koji ne obuhvaća samo čitanje i pisanje, nego govorenje i slušanje. Još detaljnija definicija pismenosti uključuje i druge stvaralačke i analitičke sposobnosti te znanja na određenom području (L. Magajna, 1994.). Neki je određuju i kao društvenu aktivnost, a ne samo kao jednostavnu vještinu koja se uči u školama te je stoga odmaknuta od drugih društvenih konteksta (C. Barratt-Pugh, M. Rohl, 2000.).

S lingvističkoga aspekta proučavanje pismenosti usmjereno je prije svega na strukturu jezika, a ako proizlazimo iz komunikacijskoga modela opismenjavanja, pozorni smo na ravnopravno uključivanje svih četiriju komunikacijskih aktivnosti: govorenja, slušanja, pisanja i čitanja. Te su aktivnosti namijenjene međusobnomu sporazumijevanju i bitno utječu na socijalni i osobni razvoj pojedinačnoga učenika; u sljedećoj fazi učenja jezika

* Dr. sc. Marija Grginič, asistentica, Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet

namijenjeno je promatranju i upoznavanju sustava, strukture, odnosno ustrojstva jezika. Za pismenost je od bitnoga značenja sposobnost čitanja, to jest sposobnost razumijevanja i upotrebljavanja onih pismenih jezičnih oblika koji zahtijevaju aktivnost u društvu i/ili su važni za pojedinca (W. B. Elley, A. Gradišar, Z. Lapajne, 1995.).

70-ih godina pojavile su se teorije nastajuće pismenosti (M. M. Clay, 2003., K. S. Goodman, 1986.; C. Barratt-Pugh, 2000.) koje su se suočile s dotadašnjim viđenjima i razumijevanjem početnoga opismenjavanja. Brojni su stručnjaci tvrdili da čitanje i pisanje nisu samostalne sposobnosti koje bi tako trebalo podučavati, nego da je riječ o znatno kompleksnijem procesu koje započinje rođenjem djeteta. Aktivnosti kao što su čitanje, pisanje i govorna sposobnost, međusobno su snažno povezane, razvijaju se zajedno s djetetovim sudjelovanjem u pismenim događajima.

Istraživači nastajuće pismenosti, kao što su E. Hiebert (1981.), J. Chall (1983.), R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.), J. Mason (1980.), D. Morris (1983.), E. Sulzby (1985.), L. C. Ehri (1995.), G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan (2001.) te B. D. Jurišić (2001.), otkrivali su kakvo je djetetovo znanje pisanoga jezika i poznavanje procesa čitanja prije formalnoga učenja čitanja i pisanja. Početni razvoj čitanja i pisanja kod djeteta opisuju kao proces spontanoga nastajanja pismenosti; nastajuća pismenost proizlazi iz nastajućega čitanja pri kojemu su jezikoslovci usmjerili pozornost na predškolsku djecu koja su shvatila abecednu prirodu pisanoga jezika i počela su sricati na dosjetljiv način. Za uspješno razvijanje sposobnosti čitanja treba uvažavati 1) da se spremnost na čitanje ne pojavi u danom trenutku, 2) uvjete za uspješno čitanje koji se mogu tražiti u ranomu iskustvu djece s važnima tekstovima i 3) spremnost djece na čitanje, koja se povezuje s njihovim dobrovoljnim pristupom čitanju.

E. Sulzby (1990.) definira nastajuće pisanje kao pisanje mlađe djece prije razvoja formalne pismenosti. 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, nefonetske lance slova, oponašanje formalnoga pisanja, rebuse, kratice, lažna slova i posebne oblike. Pri pisanju se služi dosjetljivim sricanjem kod kojega glasovima dodjeljuje slova, ali pri tomu neka ispušta ili upotrebljava pogrešna. C. Read (1971., v: D. J. Richgels, 2001.) označava sricanje kao apstraktan sustav izgrađen na djetetovom fonološkom znanju. Dosjetljivo sricanje dugotrajan je i neprekinut niz u razvoju u kojemu se djeca pomiču od vlastitoga sustava sricanja prema standardnomu, konvencionalnomu, pri kojemu uvažavaju pravila formalnoga (pravopisnoga) pisanja.

Djeca postupno i u vremenskom redosljedu stječu predškolsko znanje pismenosti, koje obuhvaća: 1) koncept o tisku, upoznavanje oblika i funkcije tiska, djetetovu svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakidašnjemu životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline (slikovno čitanje), ideje o tisku (npr. smjer čitanja), 2) grafičku svjesnost (prepoznavanje slova, imenovanje abecede), 3) fonološku svjesnost,

4) svjesnost asocijacijske veze glas-slovo i 5) čitanje riječi s dekodiranjem. Za daljnja istraživanja važna je konstatacija R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) da djeca u dobi od tri do šest godina šire svoju svjesnost i razumijevanje različitih aspekata razvoja pismenosti.

Sociološko-kulturološki pogled na početno opismenjavanje pojavilo se ranih 90-ih godina, prije svega na čvrstim temeljima teorija nastajuće pismenosti i teorije P. Bordieua (1977., v: C. Barratt-Pugh, 2000.), koji je definirao pismenost kao oblik kulturnoga kapitala; sposobnosti djeteta time su određene društvenim i kulturnim kontekstom u kojemu se odvija podučavanje.

Često se u vezi s pismenošću javlja i termin obiteljska pismenost, obično definiran kao koncept koji uključuje obrazovne aktivnosti koje prirodno nastaju u okviru doma i obitelji.

Sposobnosti čitanja i pisanja omogućuju stvaraocu i primatelju sudjelovanje u procesu sporazumijevanja koji se odvija putem vizualnoga prijenosnika. U početnome učenju čitanja i pisanja vrlo je važno slikovno gradivo koje pomaže djetetu pri otkrivanju i prepoznavanju značenja napisanih poruka te boljem razumijevanju onoga što je pročitao.

Vještinama predčitanja i predpisanja određuju se sposobnosti koje se razvijaju kod djeteta prije razdoblja početnoga učenja čitanja i pisanja te potiču proces opismenjavanja. Riječ je o razvijanju, prije svega koncepta prostora i vremena koji su bitni za čitanje i pisanje, ali oba uglavnom ovise o razvoju djetetove kognitivne sposobnosti i zbog toga ih se ne može ubrzati (S. Kranjc, 1999.). Pri razvijanju vještina predčitanja i predpisanja veliku ulogu ima razvoj jezične sposobnosti.

Pri čitanju i pisanju važno je vidno opažanje znakova/slova pa je zato velik broj igara u predopismenjavanju namijenjen razvijanju sposobnosti opažanja. Igrama za oči razvijaju se djetetove sposobnosti vidnoga opažanja i trenira se njegovo pamćenje, što pomaže djetetu pri kasnijem sustavnomu opismenjavanju (S. Pečjak, 2000.).

Početno čitanje i pisanje određeno je kao psihička i psihološka pojava, a učenje početnoga čitanja i pisanja tijesno je povezano s odgojno-obrazovnim procesom; prvi proučava pedagoška psihologija, a učenje opismenjavanja didaktika slovenskoga jezika. Opismenjivati znači učiti (podučavati) pisati i čitati, a opismeniti se naučiti pisati i čitati. Termin opismenjivati povezuje se s opismenjavanjem, to jest s učenjem čitanja i pisanja, a opismeniti sa znanjem čitanja i pisanja.

2. Razvoj misaonih procesa čitanja

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. Svojim ponašanjem pokazuju razumijevanje da tisak i pisanje imaju značenje, čak i kad sami još ne znaju pisati ili čitati (M. Morrow, 2001.). Odrasli čitajući knjige potiču kod djece procese čitanja, putem kojih se razvija

opće i jezično znanje za razumijevanje teksta i pohranjivanje značenja teksta u pamćenju, što omogućuje djeci vlastito objašnjenje. Iako djeca još ne čitaju sama, **razvijanje misaonih procesa čitanja** izuzetno je važno za njihovo formalno učenje čitanja u školi.

G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigen (2001.) usredotočili su se u konceptualnome (pojmovnome) i empirijski provjerenome strukturalnome modelu nastajuće pismenosti na tri sastavnice nastajuće pismenosti: fonološke procese, svjesnost tiska i govoreni jezik s učenjem čitanja. Utvrdili su da pismenost, nastajuća i tradicijska (formalna), proizlazi iz individualne sposobnosti pojedinca da upotrebljava informacije iz dvaju međusobno ovisnih informacijskih područja (domena).

Jedinice s područja od izvana prema unutra predstavljaju izvor informacija izvan tiskane riječi koje neposredno podupiru djetetovo razumijevanje značenja tiska (teksta), kao što je primjerice rječnik (vokabular), pojmovno, odnosno semantičko (konceptualno) znanje i sheme pripovijedanja. **Jedinice od unutra prema van** predstavljaju izvore informacija unutar tiskanih riječi koje podupiru djetetovu sposobnost prevođenja tiska u glasove i glasove u govor; ovdje spadaju glasovna svjesnost i znanje slova.

Za tekuće čitanje potrebne su brojne sposobnosti koje omogućuju proces čitanja. Čitatelj mora prevoditi (dešifrirati) jedinice tiska u jedinice glasova i jedinice glasova u jedinice tiska; to je proces od **unutra prema van**. Izreći napisanu riječ, odnosno niz riječi samo je dio čitanja. Važan je dio i razumijevanje, za što je potreban proces od **izvana prema unutra**. Čitatelju omogućuje da razumije slušni izvor riječi, odnosno da ih smjesti u pravilan pojmovan (konceptualan) i kontekstualan okvir. Strjelice među jedinicama okrenute su u oba smjera, što znači da postoje veze između različitih komponenti čitanja. U slučajevima »*moj brat*« ili »*pođi čitati knjigu*« riječ *brat* ima različita značenja, ali čitatelj pomoću ostalih riječi (kontekstualne komponente) može otkriti značenje određene riječi (pojmovne komponente).

Sposobnost dešifriranja (prevođenja) slova u pravilno fonološko izražavanje (biti sposoban izreći rečenicu) ovisi i o poznavanju slova, veza između slova i glasova, naglašavanja, rečenične gramatike i o kognitivnim procesima, kao što je pamćenje i organizacija tih elemenata u redoslijedu. To su procesi od **unutra prema van** koji se temelje na izvorima informacija koje vrijede (upotrebljive su) za stupanj pojedinačnih tiskanih riječi i kratkih redoslijeda riječi na rečeničnome stupnju. Iako bi dijete na tome stupnju moglo pročitati (izgovoriti) pojedinačne riječi u određenoj rečenici, to još ne znači da ih i razumije, kao primjerice u rečenici: »*Hlačal je po gozdu in se ujel v past.*«

Whitehurst i Lonigan upozoravaju da razumijevanje cjelokupnoga značenja čak i najjednostavnijega zapisa (pisanja) ovisi o znanju koje se ne može pronaći u riječima, odnosno rečenicama kakve jesu. Pri navedenoj rečenici postavlja se puno pitanja i trebalo bi znati odgovore na njih kako bi se razumjelo značenje rečenice i značenje pojedinačnih riječi, npr. *tko je hlačal*, što znači *hlačati*, što je *past*... i naposljetku, iz kakvoga je teksta preuzeta ta rečenica, dakle, kakav je pojmovni i značenijski kontekst rečenice. Odgovori na

ta pitanja ovise o informacijama od *izvana prema unutra*, koje obuhvaćaju znanje svijeta, značenjsko znanje i znanje pisanoga konteksta (teksta) u kojem se dana rečenica pojavljuje. Izvori informacija »od *unutra prema van* i od *izvana prema unutra*, oba su važna za uspješno čitanje i čitatelji koji dobro čitaju spontano ih upotrebljavaju (G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan, 2001.). Područje od *unutra prema van* obuhvaća izvore informacija za koje čitatelj mora razviti sposobnosti i steći znanje prevođenja tiska (grafičkih znakova) u fonološku predstavu i obrnuto, područje od *izvana prema unutra* obuhvaća izvore informacija za koje čitatelj treba imati razvijene sposobnosti i znanje kako bi mogao razumjeti te fonološke predstave.

Whitehurst-Loniganov model daje uvid u proces čitanja u kojemu dijete mora razviti sposobnosti i steći znanje i izvore informacija s područja od *izvana prema unutra* (koje obuhvaća značenjske i kontekstualne jedinice) kako bi moglo razumjeti značenje pojedinačnih napisanih riječi i rečenica u kojima uporabom izvora informacija od *unutra prema van*, znanja i sposobnosti (jezične, glasovne jedinice i jedinice tiska) prepoznaje njihovu fonološku predstavu (kako bi mogao mehanički pročitati riječ/rečenicu). Za razumijevanje čitanja važne su i konstatacije navedenih autora da je učenje dešifriranja (prevođenja grafema u foneme) u procesima od *unutra prema van* kritičan korak pri učenju čitanja s razumijevanjem. To znači da bez analitičkoga čitanja u kojemu dijete ustanovi riječ, ne može u pročitanoj riječi prepoznati njezino značenje. Značenjska je jedinica najveća i najsposobnija jedinica za analiziranje onoga što se već zna, što se pokušava pročitati (čuti) i razumjeti, a zapravo se više traže značenjske jedinice (riječi koje tvore smislenu cjelinu) nego pojedinačne riječi kad se želi razumjeti (shvatiti) govorena ili tiskana poruka. Iz sjećanja se ne dozove onoliko jednakih riječi kao što su upamćene, nego rekonstrukcija značenja pohranjenih riječi (F. Smith, 1994.). Činjenica da čitatelj pri čitanju traži značenje, a ne pojedinačne riječi, važno je ishodište za rasvjetljavanje razvoja jezične sposobnosti u predškolskomu razdoblju s naglaskom na razvoj semantičke sposobnosti.

3. Istraživanja o nastajućoj pismenosti

Pri vrjednovanju postignuća rane pismenosti poznato je da djeca sa spontanim otkrivanjem/istraživanjem pisanoga jezika postižu brojne ciljeve opismenjavanja još prije polaska u školu, primjerice kad u spontanim pokušajima pisanja pojedinačnim glasovima u riječi priređuju poznata slova. Naime, za početno učenje čitanja temeljno je djetetovo razumijevanje veze između govorne i pisane riječi. Brojna istraživanja naglašavaju razvoj rane pismenosti i njezin utjecaj na školsku pismenost (formalno učenje čitanja i pisanja u školi).

Značenje učenja slova za proces čitanja istraživala je E. Hiebert (1978.), koja je kod mlađe (3,7 godina) i starije (4,7 godina) djece otkrila prepoznavanje (»čitanje«) okolnoga tiska (npr. Coca-cola, McDonald's, STOP, milk) i slova u tisku te slova i riječi bez konteksta okolnoga tiska. Ustanovila je

da su mlađi napravili više pogrešaka pri prepoznavanju slova nego riječi, iako je većina bila planski izložena učenju slova; autorica to objašnjava činjenicom da se zadaće pri učenju slova i pri učenju čitanja riječi razlikuju. Djeca su isto tako više pogreški napravila pri prepoznavanju slova i riječi bez konteksta. Sljedeća je konstatacija da se mlađi i stariji nisu razlikovali po vrsti pogrešaka, nego po njihovoj količini; mlađi su ih napravili više.

D. Morris (1983.) obavio je na početku prvoga razreda eksperimente kojima je želio otkriti ulogu djetetove svjesnosti glasovnih jedinica u govorenim riječima pri njihovu učenju čitanja abecednoga jezika. Zadaće koncepta riječi sadržavale su čitanje memoriranih rima od četiri reda s istovremenim pokazivanjem riječi prstom i identificiranje (prepoznavanje) pojedinačnih riječi u rimama. Glasovnu svjesnost mjerili su testovima koji su uključivali zadaće za glasovno razlikovanje i glasovnu analizu djetetova dosjetljivoga pisanja sa sricanjem. Rezultati su pokazali važnu povezanost između koncepta riječi i glasovne svjesnosti u početnom procesu čitanja. Djeca koja su razvila koncept riječi (svjesnost o pisanoj povezanosti riječi) pokazala su više znanja o povezivanju glasova i slova u sricanju nego djeca koja nisu razvila taj koncept.

R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) utvrdili su u istraživanju da je svako dijete pa i najmlađe, otkrilo veliki dio svjesnosti pisanoga jezika i čitanja, na primjer na prvome stupnju trogodišnjaci su znali pročitati natpise u okolišnom kontekstu iako nisu vježbali takvo čitanje, razlikovali su čitanje i pisanje od drugih aktivnosti, znali su što se može čitati. Osim toga, razlikovali su slova i imenovali su više od trećine slova abecede. Četverogodišnjaci su pokazali veće znanje čitanja natpisa i grafičke svjesnosti nego trogodišnjaci, a stekli su i nešto znanja četvrtе komponente, to jest glasovne svjesnosti, koju trogodišnjaci nisu stekli. Neke sposobnosti, kao što su koncept o tisku i grafička svjesnost, rano su se razvile, a druge su se javljale samo kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka, ali su i ta starija djeca i dalje upotrebljavala rane razvojne sposobnosti.

Konstatacije R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) da grafičkoj slijedi fonološka svjesnost mogu se usporediti s rezultatima istraživanja L. C. Ehri (1979.) i L. Mason (1980.), prema kojima iskustvo s grafičkim detaljima slova i riječi ubrzavaju rast svjesnosti glasova u riječima. Lomax i McGee (1987.) otkrili su da djeca puno ranije razviju znanje vidljivih detalja, čak su i trogodišnjaci u njihovomu istraživanju mogli razlikovati puno slova. U prethodnomu istraživanju (1984.; v: 1987.) u detaljnoj su analizi djetetovih postignuća u zadacima čitanja funkcionalnoga tiska opisali da djeca ne prepoznaju grafičke detalje samo kod slova i riječi koje su predstavljene izolirano nego prepoznaju i vidljive detalje na natpisima (tisku) u kontekstu okoline. No, upozorili su na to da aktivnosti sa zadacima vidnoga razlikovanja mogu biti nepotrebne i neprimjerene ako su djetetu prekasno ponuđene.

B. Jurišić (2001.) otkrila je u istraživanju da fonološka svjesnost omogućuje brže učenje početnoga čitanja, a istovremeno početno čitanje doprinosi razvoju fonološke svjesnosti. Isto tako, djeca koja razumiju slovnu

vodilju pri čitanju također znaju slova i imaju razvijene vještine fonološke svjesnosti.

Autori intenzivnoga istraživanja spremnosti na čitanje te ranoga najavljanja i sprječavanja neuspjeha čitanja J. Chall i ostali (1976., v: 1983.) dokazali su da su različito znanje i sposobnosti postignuti na stupnju predčitanja odlučujuće povezani s uspjehom čitanja na prvome stupnju (usp. s Challovim stupnjevima čitanja). L. C. Ehri, (1979.), I. Liberman (1973.), D. Share i ostali (1984., v: R. G. Lomax i L. M. McGee, 1987.) istraživali su utjecaj fonološke svjesnosti mlađe djece na razvoju vještina čitanja. Otkrili su da se vještina dijeljenja riječi na glasove, odnosno rečenice na riječi kod mlađe djece razlikuje s obzirom na djetetove vještine čitanja.

G. J. Whitehurst i Ch. J. Lonigan (2001.) u istraživanju utjecaja nastajuće pismenosti na formalno učenje čitanja i pisanja više su godina pratili i evidentirali razvojna postignuća više stotina djece od četvrte do desete godine, kad su završili peti razred. Uključili su djecu iz obitelji s nižim socijalno-ekonomskim statusom (kao skupine djece kod kojih postoji visoki rizik za probleme čitanja); naime, djeca iz socijalno ranjivih obitelji sporija su u razvoju govornih jezičnih vještina (G. J. Whitehurst, 1996.; Ch. J. Lonigan i G. J. Whitehurst, 2001.), znanju slova i vještinama fonološkoga procesiranja prije ulaska u školu (Mac Lean, Bryant i Bradley, 1987.; Ch. J. Lonigan i ostali, 1998., v: Ch. J. Lonigan i G. J. Whitehurst, 2001.).

Korelacijski koeficijenti ukazuju na veću povezanost između vještina od unutra prema van (to jest grafičko-abecedno znanje i fonološka svjesnost te nastajuće pisanje) i od izvana prema unutra (razumijevanje značenja i konteksta riječi) kod četverogodišnjaka ($\beta = 0,63$); godinu dana kasnije kod petogodišnjaka ta je povezanost slabija ($\beta = 0,23$), a u osnovnoj školi u potpunosti je nevažna. Djeca u prvome i drugome razredu već pri početku učenja imaju oblikovano značenjsko znanje jezika, razvijen rječnik (vještine od izvana prema unutra) i razvijene vještine predčitanja te čitanja (vještine od unutra prema van).

4. Empirijsko istraživanje predškolske pismenosti petogodišnjaka

Iz istraživanja o razvoju vještina predopismenjavanja (M. Grginič¹, 2005.) izlažemo dio koji se odnosi na 1) predopismenjavajuće znanje petogodišnjaka i 2) utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti.

4.1. Uzorak osoba

U prvoj fazi uključili smo u istraživanje uzorak od 129 predškolske djece u dobi od prosječno pet godina koja su pohađala vrtić. Isprobali smo i oblikovali instrumentarij za daljnje istraživanje te dobili podatke o predškolskoj pismenosti. U eksperimentalnoj fazi istraživanje je obuhvaćalo uzorak od 413

¹ Grginič, Marija, (2005.), Družinsko branje v procesu začetnega opismenjevanja. Doktorski rad. Sveučilište u Ljubljani.

predškolske djece (209 u eksperimentalnoj i 204 u kontrolnoj skupini) u dobi od pet godina, i to mlađih (rođenih u posljednjem tromjesečju) i starijih petogodišnjaka (rođenih u prvom tromjesečju). Sva su djeca pohađala vrtić.

4.2. Hipoteze

Hipoteze istraživanja odnose se na razlike među ovisnim varijablama pri eksperimentalnoj skupini na početku i na kraju projekta te u razvoju pismenih vještina mlađih i starijih petogodišnjaka.

Pretpostavljali smo (hipoteza 3) da će među djecom rođenom u prva i posljednja tri mjeseca biti bitne razlike kod pojedinačnih predopismenjajućih sposobnosti na početku projekta i nakon njega (hipoteza 4) te da će među djecom rođenom u prva tri i posljednja tri mjeseca biti bitne razlike u razvoju pojedinačne predopismenjajuće sposobnosti za vrijeme trajanja projekta.

4.3. Instrumentarij

U istraživanju smo upotrijebili upitnik za pokus predopismenjajućih vještina (M. Grginič, 2005.), koji sadrži 24 zadatka povezana s konceptom tiska, grafičkom i fonološkom svjesnošću, čitanjem riječi i pisanjem te jezičnim razumijevanjem. Pri sakupljanju podataka upotrijebili smo vođeni oblik aplikacije pokusa, i to u studenom, u prvoj fazi istraživanja, te u siječnju i lipnju, u drugoj fazi istraživanja.

4.4. Rezultati i interpretacija

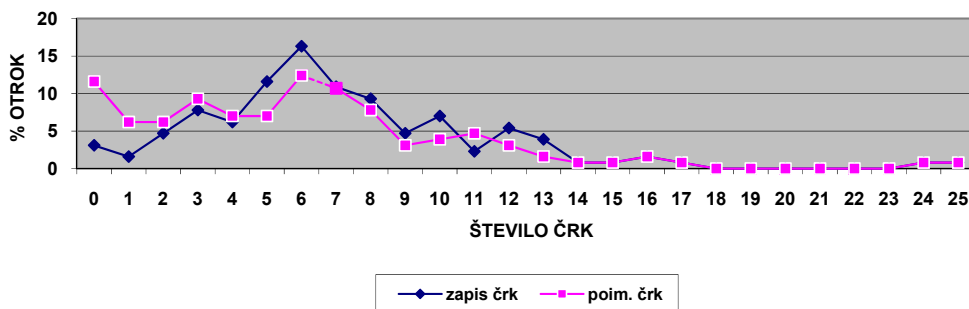
U članku odvojeno predstavljamo rezultate, koji obuhvaćaju 1) predopismenjajuće znanje petogodišnjaka i 2) utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti.

4.4.1. Predopismenjajuće znanje petogodišnjaka

Pokusom predopismenjajućih vještina provjerili smo u preliminarnoj fazi istraživanja koncept o tisku, grafičku i fonološku svjesnost, vještine čitanja i pisanja te jezično razumijevanje. Zatim smo deskriptivnom statistikom prikazali ocjene parametara za pojedinačne pismene vještine.

Iz prikazanih rezultata o **konceptu tiska** (M. Grginič, 2005., prilog) vidljivo je da su petogodišnjaci stekli opće znanje o knjizi; čak dvije trećine djece (65,1 %) znalo je da se znakovi u knjizi zovu slova i čak tri četvrtine djece pravilno je pokazalo naslov knjige i početak čitanja. Pojam pjesnika i pisca poznavala je samo trećina djece; za razliku od toga, znanje slikovnih poruka (piktograma) bilo je vrlo visoko (3,22 boda od 4 moguća boda), a kod natpisa iz okoline vidimo da je većina djece prepoznala 2 natpisa od 4 (LUMPI i STOP).

Pri otkrivanju **grafičke svjesnosti** u studenom smo provjerili koliko slova znaju djeca samostalno napisati i koliko od napisanih slova znaju i pravilno imenovati. U grafu 1 vidimo da je većina djece više slova spontano zapisala nego što su ih znali imenovati. Najviše djece (16,3 %) zapisalo je 6 slova, a jednaki broj slova imenovalo je samo 12,4 % djece.



GRAF 1: Grafički prikaz zapisivanja i imenovanja slova.

Također smo provjerili koliko djece prepoznaje slova na kartončićima. Izabrali smo 12 najčešćih i jednostavnih slova. Nijedno slovo nije prepoznalo 8,5 posto djece. Među 12 velikih tiskanih slova na kartončićima prosječno je čak 35 posto djece prepoznalo sva slova, iz čega se može zaključiti dvoje: 1) da su djeca lakše prepoznala slova na kartončićima, bila su izabrana frekventna i jednostavna po obliku (od ravnih crta) i 2) da su djeca uz grafički izgled (slova na kartončićima) mogla slova brže prizvati iz sjećanja; prepoznali su i imenovali više slova nego što bi to učinili bez slikovne potpore. Iz spontanijih zapisa slova vidljivo je da je velika većina djece izabrala velika tiskana slova, iako još nisu učili pisati ni velika ni mala slova, što potvrđuje sadašnji izbor početnoga učenja velikih tiskanih slova pri sustavnomu opismenjavanju u drugomu razredu devetogodišnje škole. To bi se moglo objasniti školskom tradicijom gdje roditelji posvećuju veću pozornost velikim tiskanim slovima, a isto tako i djeca imaju puno prilika da vide velika tiskana slova na reklamnim natpisima, u izlozima prodavaonicama, na naslovnica slika ili na televizijskim ekranima.

Prilikom provjeravanja **fonološke svjesnosti** (M. Grginič, 2005.) otkrili smo da djeca prilično dobro slušno prepoznaju jednake početke riječi (2,81 od ukupno 4 boda) i prve glasove (2,70 od ukupno 4 boda), a s nešto manje rime u prosjeku 2,36 od ukupno 4 boda. Iz tabele 1 vidljivo je da je čak dobra polovica (53,5 %) djece već prepoznala jednake prve glasove u sve četiri riječi koje su prethodno čuli, odnosno nešto manje, 39,5 posto djece pravilno je među sličicama izabralo onu s jednakim prvim glasom, dok druge glasove u govorenoj riječi većina djece još nije uspjela odrediti.

TABLICA 1: Frekventni i strukturni prikaz fonološke svjesnosti.

Broj bodova	Počeci		Rime		Prvi glasovi		Posljednji glasovi		Prvi glasovi u riječima		Sricanje	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0	24	18,6	30	23,3	29	22,5	85	65,9	48	37,2	77	59,7
1	9	7,0	15	11,6	6	4,7	12	9,3	4	3,1	6	4,7
2	11	8,5	15	11,6	9	7,0	1	,8	13	10,1	9	7,0
3	9	7,0	17	13,2	16	12,4	7	5,4	13	10,1	18	14,0
4	76	58,9	52	40,3	69	53,5	24	18,6	51	39,5	19	14,7
Ukupno	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0	129	100,0

Nijedan posljednji glas u riječi nije prepoznalo 65,9 posto djece, odnosno 59,7 posto djece nije uspjelo sricati (imenovati u riječi pojedinačne glasove). Oko 19 posto djece već je razlikovalo posljednje glasove i oko 15 posto sricalo ih je u svim riječima koje su čuli. Iz navedenoga zaključujemo da su djeca u dobi od 5 godina u fazi vidnoga razvoja glasovne svjesnosti; najprije čuju prve glasove u govorenima riječima, a za druge glasove u riječima trebaju više vremena. To potvrđuju i rezultati prepoznavanja aliteracija i rima: jednake početke u parovima riječi prepoznalo je oko 59 posto djece, a rime samo 40 posto. Dakle, rezultati pokazuju da razlikovanje pojedinačnih glasova, prije svega posljednjih, uzrokuje djeci u toj dobi probleme, odnosno treba im više vremena. Upravo bi zbog toga u posljednjoj godini prije ulaska u školu odgojitelji trebali omogućavati djeci više igara i usmjerenih vježbi, a za starije petogodišnjake trebali bi pripremiti i samostalne zadatke za razvoj slušnoga razlikovanja koji su primjereni predškolskome stupnju, što bi djecu motiviralo prije svega za aktivno djelovanje na području nestajućega pisanja u vrijeme kada već poznaju većinu natpisa u okolnom tisku, pa i pojedinačnih slova. To bi prema Vigotskom dovelo djecu bliže zahtjevnijemu području, upoznavanju abecednoga principa, to jest principa da pojedinačnomu glasu u govorenoj riječi pripada zapisani znak – slovo.

Pri otkrivanju **vještina čitanja i pisanja** očito je da djeca još ne mogu čitati i pisati u formalnome značenju riječi, to jest dekodiranjem (0,89 boda). Pri traženju parova *sličice i riječi* (npr. uz natpis MAČKA traže sličicu mačke) djeca si pomažu pogađanjem prvoga slova u riječi (1,90 boda), ali znaju premalo slova da bi uspješno potražila sve parove jer čak 46,5 posto djece godinu dana prije polaska u školu nisu uspjela pronaći nijednu sličicu uz riječ na kartončiću. Različito znanje djece potvrđuje i velika raspršenost rezultata (1,90). Rezultati nadalje pokazuju da je 41,9 posto djece potražilo sve parove riječi i sličica, a pri tome su upotrijebili različite strategije: 1) pogađanje prvoga glasa sličice i slova u riječi, 2) prepoznavanje riječi nakon pogađanja prvoga slova u napisanoj riječi i 3) pogađanje s izlučivanjem prepoznatih parova riječi i sličica. Djeca najprije shvate značenje pisanoga jezika unutar konteksta okoline, ali usprkos tome nisu još sposobna čitati u pravomu značenju riječi bez grafičkoga izgleda, odnosno samoga subjekta (npr: izrazito originalan

grafički natpis Coca-Cola i nezamjenjiv oblik boce). Aktivnosti u kojima si djeca pri prepoznavanju riječi mogu pomoći slikom ili okolnostima, npr. pri prepoznavanju okolnoga tiska u kontekstu (u trgovini), odnosno pri igri memori gdje uz riječ imaju sliku, najbolje pomažu djeci na putu do grafičke svjesnosti. Uz veće pamćenje slova i razvijanjem fonološke svjesnosti stječu mogućnost da prelaze na stupanj analitičkoga čitanja.

Pri čitanju riječi bez slikovnih kartončića najviše je (43,4 posto) djece pročitalo riječ MAMA, a ostale tri riječi pročitale je u prosjeku samo 14,2 posto djece; dakle većina djece, u prosjeku 85 posto, još nije uspjela čitati s dekodiranjem. Pri pisanju po diktatu dobra polovica djece (52,7 %) nije napisala nijednu riječ, jednu riječ (MAMA) napisalo je 23,3 posto djece, a sve četiri riječi 5,4 posto djece. Pri uspoređivanju sposobnosti čitanja i pisanja petogodišnjaka otkrili smo da su djeca postigla ponešto veći razvoj pri čitanju.

Analiza predopisemenjavajućih vještina pokazala je da su petogodišnjaci postigli najviši prosječan broj bodova **pri jezičnomu razumijevanju**, to jest 3,04 boda od 4 boda (M. Grginič, 2005.), što znači da djeca već prije polaska u školu imaju određeno značenjsko znanje. Bolje znanje pokazala su pri zadacima sa slikovnim materijalom i u kontekstu rečenice (prva tri zadatka): znala su potražiti parove sličica koji spadaju zajedno (3,65 boda od 4), pri tome je i ponešto manja raspršenost rezultata, odnosno izlučivanja sličice koja ne spada u skupinu (3,20 boda od 4), gdje vrijednosti standardnog odstupanja ukazuju na veću raspršenost rezultata. Isto tako, većina djece je nakon slušanja rečenice znala potražiti sličicu koja smisleno pripada rečenici. Kod zadataka u kojima si nisu mogli pomagati sličicom i kontekstom rečenice, kao što su zadaci s traženjem antonima (npr. prvi – posljednji) i s objašnjenjem značenja riječi (npr. mrak ili tišina), postigli su ponešto lošije rezultate (2,14 i 2,71 boda od 4). Naime, zadaci zahtijevaju od djece da razumiju pojmove, što je za djecu na konkretnom stupnju mišljenja zahtjevnija operacija. Pri konceptu tiska i jezičnome razumijevanju djeca napreduju slično kao pri govornome razvoju, i to izlaganjem okolnom tisku, bez neposrednoga učenja (E. Hiebert, 1978.).

Iz istraživanja o predškolskoj pismenosti vidljivo je da su petogodišnjaci deset mjeseci prije polaska u školu stekli najveće znanje u konceptu tiska i jezičnom razumijevanju, manje u grafičkoj i fonološkoj svjesnosti i najmanje u analitičkom čitanju i pisanju, što je usporedivo s konstatacijama E. H. Hiebert (1981.), J. Mason (1980.) i B. D. Jurišić (2001.) da su petogodišnjaci na različitim stupnjevima razvoja. Prema spoznajama W. H. Teale (1981.) te R. G. Lomax i L. M. McGee (1987.) u razvojnom redoslijedu idu: 1) koncept o tisku, to jest djetetova svjesnost da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakodnevnom 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.

Predškolska pismenost kod nas i u inozemstvu

Nadalje nas je zanimalo je li znanje petogodišnjaka kod nas usporedivo s pismenošću djece jednake dobi u anglosaksonskim državama. Pilotska studija J. M. Mason (1980.) pokazala je da je čak 92 posto od 200 djece pri ulasku u prvi razred (od 5 do 6 godina) imenovalo slova koja su im pokazali, 55 posto bez pogreške je sricalo riječi sastavljene od tri slova, a polovica djece bila je sposobna potražiti kontekstualnu sliku za šest čestih riječi.

Za usporedbu izlažemo rezultate i druge faze istraživanja (M. Grginič, 2005.), koji se odnose na znanje slova, fonološku svjesnost i vještine čitanja i pisanja 209 petogodišnjaka u lipnju – tri mjeseca prije ulaska u školu. Pri provjeravanju znanja slova otkrili smo da je sva slova abecede samostalno znalo napisati i imenovati samo 7,2 posto petogodišnjaka. Pri fonološkoj svjesnosti petogodišnjaci su najbolje prepoznavali aliteracije (jednake početke u riječima, 81,8 posto), rime (69,9 posto) i prve glasove (67,5 posto), dok je manji broj djece (41,6 posto) pravilno imenovao posljednje glasove u sve četiri riječi, a 34,9 posto djece pravilno je sricalo. Kod vještina čitanja i pisanja najviši je postotak djece (74,6 posto) znao uz četiri sličice povezati riječi, 26,3 posto djece znalo je pročitati riječi s veliki tiskanim slovima, a 13,9 posto djece riječi s malim tiskanim slovima; 25,8 posto djece znalo je zapisati riječi u diktatu.

Istraživanja su se razlikovala prema vremenu provođenja; naše je istraživanje provedeno tri mjeseca prije polaska djece u školu, a istraživanje J. Mason početkom školske godine. Najveća razlika pokazala se u znanju slova – u istraživanju Masonove 92 posto djece imenovalo je sva slova koja su im pokazali, a u našem istraživanju, koje je uključivalo prosječno tri mjeseca mlađu djecu, sva slova abecede znalo je zapisati i imenovati samo 7,2 posto djece. U sricanju su se također pokazale razlike – u istraživanju Masonove pravilno je sricalo 55 posto djece, a u našem 34,9 posto. Pri uspoređivanju vještina čitanja djeca u našem istraživanju pokazala su bolje vještine, to jest čak 74,6 posto djece potražilo je parove, a u istraživanju Masonove polovica.

Uzroci za veće razlike u znanju slova mogli bi se tražiti u različitim jezičnim aktivnostima u kojima sudjeluju petogodišnjaci. Očito je da u inozemstvu veću pozornost posvećuju aktivnostima u kojima se djeca susreću sa slovima, a isto tako i aktivnostima koje ubrzavaju glasovnu svjesnost. Odgovor na ta pitanja također daje sljedeće istraživanje J. Mason. U nju je još uključila djetetovu svjesnost o povezanosti između glasa i slova, vještinu čitanja riječi i aspekte znanja o tisku, koje djeca isto tako postižu hijerarhijski. Jednu školsku godinu istraživala je u skupini četverogodišnjaka strategije čitanja i sricanja, njihovo znanje slova i vještine čitanja znakova i oznaka (table s natpisima). Otkrila je da su djeci, iako ih učitelji i većina roditelja nisu sustavno poučavali o slovima i glasovima, iskustva s prepoznavanjem tabli s natpisima, prepoznavanjem abecede, tiska i imenovanjem slova, dala osnovu za početak uspješnoga pogađanja slova i glasove u riječima te otkrivanja kako sricati kratke riječi i kako izgovoriti prva slova u kratkim riječima. To ih je

potaknulo da su počeli sve više pozornosti usmjeravati prema slovima i glasovima. Iz rečenoga slijedi da znanje slova, tiska i čitanja znakova te tabli nagovještava uvježbanije čitanje, tipično definirano kao čitanje sa slovno-glasovnom analizom.

TABLICA 2: Važnost razlika u predopisemenjavajućim vještinama ES među mlađim i starijim petogodišnjacima na početku projekta i nakon njega.

		NA POČETKU PROJEKTA			NA KRAJU PROJEKTA		
	Varijable	Mann-Whitney U	Z	2P	Mann-Whitney U	Z	2P
KONCEPT O TISKU	Znanje o knjizi	3039,5	-1,386	0,166	3022,5	-1,476	0,140
	Piktogrami (br.)	3200,5	-1,080	0,280	3461,5	-0,169	0,866
	Prepozn. okol. tiska	3417,5	-0,263	0,793	2913,0	-1,746	0,081
	Broj zapisanih slova	2887,5	-1,772	0,076	2746,5	-2,176	0,030
	Br. imenovanih slova	2539,5	-2,768	0,006	2486,5	-2,918	0,004
	GRAFIČKA SVJESNOST	Prepozn. slova (VT)	2438,0	-3,137	0,002	2408,5	-3,412
Prepozn. slova (MT)		2150,0	-3,997	0,000	2313,0	-3,443	0,001
Poznavanje imena		2974,0	-2,535	0,011	3209,5	-2,195	0,028
Broj uzoraka		2829,5	-2,125	0,034	2818,5	-2,299	0,021
FONOLOŠKA SVJESNOST	POČECI: br. parova	3122,0	-1,279	0,201	3060,5	-1,896	0,058
	RIME: br. parova	3475,5	-0,102	0,919	3471,5	-0,125	0,900
	Imen. prvih glasova	2768,5	-2,347	0,019	2725,5	-2,688	0,007
	Imen. posl. glasova	2418,0	-3,395	0,001	2556,0	-2,880	0,004
	Prepozn. prvih glasova	2870,0	-2,040	0,041	3117,0	-1,479	0,139
VJEŠTINE ČITANJA I PISANJA	Sricanje	2671,0	-2,586	0,010	2580,5	-2,853	0,004
	Čitanje riječi-sličice	2504,0	-3,228	0,001	2490,0	-3,812	0,000
	Čitanje riječi (VT)	2748,5	-2,372	0,018	2280,0	-3,672	0,000
	Čitanje riječi (MT)	2383,5	-3,707	0,000	2536,0	-3,001	0,003
	Diktat (br. riječi)	2279,0	-3,723	0,000	2099,5	-4,170	0,000
	Traženje parova (br.)	3436,5	-0,346	0,730	3381,0	-1,243	0,214
JEZIČNO RAZUMIJEVANJE	Izlučivanje sličice	3392,0	-0,377	0,706	3132,0	-1,561	0,119
	Poslušaj i izaberi slič.	3486,0	-0,207	0,836	3355,0	-0,916	0,360
	Antonimi	3044,0	-1,370	0,171	3277,0	-0,988	0,323
	Objašnjenje značenja riječi	2878,5	-1,909	0,056	3190,5	-1,037	0,300

Legenda: P – stupanj rizika; Z – vrijednosti Mann-Whitneyjevoga pokusa.

4.4.2. Utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na razvoj rane pismenosti

U istraživanju (M. Grginič, 2005.) kao kognitivni činitelj uvažavali smo utjecaj starosti djece (mjesec rođenja) na pismena postignuća. U projektu su sudjelovali stariji petogodišnjaci koji su rođeni u prvome tromjesečju i mlađi petogodišnjaci koji su rođeni u posljednjemu tromjesečju iste godine.

Na početku smo provjerili razlikuju li se međusobno stariji petogodišnjaci i otkrili smo (M. Grginič, 2005.: 191-192) da na početku projekta i nakon njega

nije bilo statistički važnih razlika među njima, a mlađi petogodišnjaci bitno su se razlikovali samo pri imenovanju posljednjih glasova.

U tablici 2 vidimo da su prije početka projekta stariji petogodišnjaci imali prednost u većini vještina grafičke svjesnosti, osim pri zapisivanju slova gdje su se mlađi približili starijima vršnjacima; u vještinama fonološke svjesnosti, osim u prepoznavanju jednakih početaka i rima te pri svim vještinama čitanja i pisanja (hipoteza 3). Kod osam varijabli razlike su bile bitne na razini 0,01, a kod pet, razlike možemo potvrditi s 95-postotnom pouzdanošću.

Konačni su rezultati (tablica 2) isto tako pokazali bitne razlike kod 14 varijabli grafičke i fonološke svjesnosti te vještina čitanja i pisanja (hipoteza 3). Povećale su se razlike u spontanom zapisivanju slova: u prepoznavanju prvih glasova mlađi su se približili starijim vršnjacima – no razlike nisu više bile statistički važne. Kod pojedinačnih varijabli razlike su se povećale, kod čak deset postale su visoko statistički važne, a samo kod tri imale su nisku, ali još uvijek statistički važnu vrijednost.

TABLICA 3: Kanonička diskriminativna funkcija.

Funkcija	Vlastita vrijednost	% varijance	Kum %	Kanonički koeficijent korelacije	Wilksova lambda	Hi-kvadrat	df	P
1	0,256	100,0	100,0	0,451	0,796	44,385	24	0,007

Legenda: df – stupnjevi slobode; P – stupanj rizika.

Diskriminativna funkcija objašnjava 100 % varijance (tabela 3), Wilksova lambda jest 0,796, a njezina je jačina razlikovanja u 20,4 %; kanonički korelacijski koeficijent 0,451 ukazuje na ponešto manju povezanost među skupinama. Wilksovu lambda provjerili smo pokusom s hi-kvadratom i otkrili da je statistički bitna ($P < 0,01$), što znači da se skupine bitno razlikuju u varijablama s kojima smo ih uspoređivali. Na kraju projekta kanonička diskriminativna funkcija također je bitna ($P < 0,01$) i bitno razlikuje skupine, Wilksova lambda iznosi 0,794, a kanonički koeficijent korelacije 0,453 (M. Grginič, 2005., prilog).

Wilcoxonovim testom s rangovima s predznacima utvrđivali smo važnost razvoja pismenih vještina unutar skupine mlađih i unutar skupine starijih petogodišnjaka. Za vrijeme trajanja projekta i mlađi i stariji petogodišnjaci statistički su bitno napredovali u razvoju većine predopismenjajućih vještina. Stariji petogodišnjaci postigli su statistički bitan razvoj unutar skupine u 23 vještine, razlike u 22 varijable visoko su statistički bitne; mlađi vršnjaci postizali su statistički bitan razvoj u 13 varijabli (u 8 varijabli razlike su visoko statistički bitne).

Iako su stariji petogodišnjaci u usporedbi s mlađima unutar skupine kod većine vještina postizali bitan razvoj, rezultati Wilcoxonova testa s rangovima s predznacima (tabela 4) pokazali su bitne razlike među skupinama u korist starijih petogodišnjaka samo u jednoj varijabli, i to u razvoju prepoznavanja

okolnoga tiska (hipoteza 4). To znači da su i mlađa djeca napredovala u razvoju i približila se u pismenim vještinama starijim vršnjacima, odnosno razvoj starijih nije bio tako intenzivan da bi se nakon završetka projekta pokazale statistički bitne razlike u razvoju između obje skupine.

Stariji petogodišnjaci imaju pri polasku u školu početnu prednost u grafičkoj i fonološkoj svijesti te vještinama pisanja i čitanja, razlike su se očuvale iz ranijih godina i u posljednjoj se godini nisu bitno smanjile. Ako znamo da su imenovane vještine bitne u opismenjavanju, dakle pri formalnome učenju čitanja i pisanja, onda je razumljivo zašto im treba pokloniti više pozornosti već u predškolskome razdoblju.

TABLICA 4: Važnost razlika u razvoju predopismenjajućih vještina među starijim i mlađim petogodišnjacima.

	Varijable	Wilcoxon W	Z	2P
KONCEPT O	Opće znanje o knjizi	17281,5	-0,759	0,448
	Piktogrami (br.)	17215,0	-1,006	0,314
TISKU	Prepozn. okol. tiska	3711,5	-2,049	0,040
GRAFIČKA SVJESNOST	Broj zapisanih slova	4294,5	-0,331	0,741
	Br. imenovanih slova	4196,0	-0,613	0,540
	Prepozn. slova (VT)	17380,0	-0,463	0,643
	Prepozn. slova (MT)	4348,5	-0,180	0,858
	Poznavanje imena	17268,0	-1,252	0,211
	Broj uzoraka	4169,5	-0,778	0,437
FONOLOŠKA SVJESNOST	POČECI: br. parova	17487,5	-0,153	0,879
	RIME: br. parova	17466,0	-0,214	0,830
	Imen. prvih glasova	17511,5	-0,076	0,940
	Imen. posljed. glasova	17430,5	-0,331	0,741
	Prepozn. prvih glasova	17211,0	-1,032	0,302
	Sricanje (br. riječi)	4258,0	-0,494	0,621
VJEŠTINE ČITANJA I PISANJA	Čitanje riječi-sličice	17375,5	-0,565	0,572
	Čitanje riječi (VT)	3870,5	-1,784	0,074
	Čitanje riječi (MT)	17528,5	-0,022	0,982
	Diktat (br. riječi)	4047,0	-1,190	0,234
JEZIČNO RAZUMIJEVANJE	Traženje parova (br.)	17336,0	-0,932	0,351
	Izlučivanje sličice	4071,0	-1,090	0,276
	Poslušaj i izaberi sličicu	17426,5	-0,582	0,561
	Antonimi	3979,0	-1,276	0,202
	Objašnjenje značenja riječi	17115,0	-1,253	0,210

Legenda: P – stupanj rizika; Z – vrijednosti Wilcoxonova testa s rangovima s predznacima.

Veće razlike pokazale su se kod fonološke svjesnosti, gdje su stariji već na početku projekta imali prednost pred mlađima koju su zadržali i nakon šest mjeseci, a kod većine slušnih vještina tu su prednost još i povećali, prije svega

u imenovanju prvih glasova i sricanju, gdje mlađi unutar skupine nisu postigli bitniji napredak u razvoju. Istraživanja (D. Morris, 1983; R. G. Lomax, L. M. McGee, 1987.) pokazala su da je fonološka svjesnost kognitivna razvojna sposobnost, a neke njezine značajke (npr. slogovno raščlanjivanje, prepoznavanje rima...) dolazi na površinu već prije formalnoga opismenjavanja i bez sustavnoga učenja, što potvrđuju ranija istraživanja (L. Bradley i P. E. Bryant, 1985.). Najveće razlike između starijih i mlađih petogodišnjaka bile su u slušnome razlikovanju prvih i posljednjih glasova te prepoznavanju (»čitanju«) riječi uz potporu sličice, što je u skladu s rezultatima istraživanja J. Mason (1980.), koji podržavaju tvrdnju da barem neke vještine fonološke svjesnosti imaju prioritetnu ulogu i potvrđuju snažnu povezanost između fonološke svjesnosti i vještina prepoznavanja riječi. Ako uvažavamo i tvrdnje J. Chall (1976.) i S. A. Stahl (2001.) da rane i sustavne fonološke vježbe pripomažu u boljim pismenim postignućima nego kasnije i manje sustavne, trebalo bi već u vrtiću, prije polaska djece u školu, više pozornosti namijeniti različitim igrama i vježbama slušnoga raščlanjivanja i razlikovanja. Kod različitih igara riječima, kao što su igre s aliteracijama (početnima slogovima), rimama, zagonetkama, onomatopejama s ritmičkim praćenjem i izgovorom, odgojiteljice upotrebljavaju karte s rimama, pjesme, igre s prstima i brojalice; pozornost djece usmjerena je na glasove koji se ponavljaju pa djeca zato postupno razvijaju fonološku svjesnost.

Kod vještina pisanja i čitanja održale su se razlike među mlađima i starijima i nakon završenoga projekta te se povećale u analitičkomu čitanju i pisanju po diktatu, gdje su stariji dosegнули veći razvoj, iako nisu posebno učili čitati i pisati. Veći razvoj tzv. školske pismenosti pripisujemo razvijenijim vještinama grafičke i fonološke svjesnosti koje su starijoj djeci omogućile razumijevanje abecednoga principa, a mlađi su još uvijek najviše pozornosti usmjeravali prepoznavanju pojedinačnih slova u riječima i slušnomu razlikovanju glasova. Ako bi mlađi petogodišnjaci više razvili slušno i vidno razlikovanje glasova i slova u riječima, mogli bismo bez neposrednoga poučavanja čitanja i pisanja očekivati veći razvoj analitičkoga čitanja i pisanja. Treba potražiti odgovor na pitanje kako mlađim petogodišnjacima još prije polaska u školu, dakle već u vrtiću, omogućiti više aktivnosti putem kojih bi mogli razviti i grafičku i fonološku svjesnost te se tako približili starijim petogodišnjacima.

5. Kako poticati ranu pismenost u vrtiću

Iz pismenoga znanja koja su petogodišnjaci pokazali u istraživanju očito je da ih slova privlače, natpisi ih zanimaju, što je razlog da ih pokušavaju otkriti, dešifrirati njihovo značenje za sudionike i otkriti smisao koji raznoliki natpisi imaju u svakidašnjemu životu. Pri tome se ne bi smjelo previdjeti osnovno načelo nastajuće pismenosti (L. D. Labbo i W. H. Teale, 1997.), prema kojemu djeca svaki dan aktivno sudjeluju u procesu predopismenjavanja; samo tako iskustva s pismenošću postanu dio

svakodnevnoga života u vrtiću; samo u okolini gdje je pismenost prisutna svaki dan, djeca mogu razviti i prirodnu želju za čitanjem i pisanjem.

Pri poticanju nastajuće pismenosti bitno je da proizlazimo iz realnih okolnosti svakodnevnoga života odraslih; odgojiteljica može djeci postaviti realni problem, a s pomagalima odigranu situaciju (simbolnu igru), djeca u obiteljskoj okolini skupljaju i donose u vrtić raznoliko pismeno (slikovno) gradivo, kao što su reklamni prospekti, revije, časopisi, pomoću kojih naprave svoje leksikone, kataloge, telefonske imenike i albume, koje zatim upotrebljavaju u simbolnoj igri; slike nadopunjuju izrezanima tiskanima natpisima i slovima svoga imena (upotrijebe slova koja prepoznaju ili znaju napisati). Uz takve igre djeca se susreću s imenima svojih vršnjaka u skupini i s brojevima, što doprinosi razvijanju grafičke svjesnosti i stjecanju simbolnog znanja (slova i brojevi). »Učenje« se odvija u skupini, kao socijalno orijentirana aktivnost.

Kao primjer navodimo simbolnu igru u kojoj djeca pišu i upotrijebe molbu. Kod problemske situacije djeca u razgovoru razmišljaju što i kako zamoliti poduzeće (tiskaru) za papir (koji im ostaje nakon tiskanja). Zadaća je odgojiteljice prije svega poticanje djece da sami kažu rješenja, dakle mogućnosti kako bi oblikovali (napisali) molbu i na koji bi je način prosljedili poduzeću (poštom, adresa poduzeća). Na ploči (plakatu) nastaju najvažnije riječi koje bi trebala upotrijebiti u tekstu, a u nastavku djeca sama ili u manjim skupinama »pišu« molbu. Pri tome treba znati da će se djeca prihvatiti pisanja na različite načine: napisat će samo nekoliko slova, nacrtati na primjer buketić cvijeća ili papir, potpisat će se ili će upotrijebiti riječi koje već vide na ploči (plakatu). Dakle, tekst će odražavati različite oblike nastajućega pisanja djece. Odgojiteljica neka pri pisanju individualno razgovara s djecom o tome kako »napraviti« molbu razumljivom i drugima sudionicima. Kad djeca završe tekst, neka ga upotrijebe u simbolnoj igri, a u igri uloga neka odglume okolnosti u kojima tekst također »čitaju« drugima sudionicima.

Aktivnostima predškolske pismenosti po ugledu na **odjele nastajuće pismenosti** u anglosaksonskim državama (M. Grginič, 2005.), kao što su slobodno čitanje i pisanje, zajedničko čitanje, suoblikovanje kutaka za čitanje i pisanje, svoj bismo djeci bez obzira na početno znanje omogućili aktivno sudjelovanje; poslijepodnevnima radionicama za djecu i roditelje iz obitelji s niskim socijalno-ekonomskim statusom potaknuli bismo obiteljsku pismenost, prije svega kroz aktivnosti kojima razvijamo koncept tiska i jezično razumijevanje. Sva bi djeca tako imala dovoljno mogućnosti da nadgrade predznanje. Predlažemo da mlađa djeca koja su u istraživanju postigla manje znanje pismenosti sudjeluju na dodatnim aktivnostima koje su karakteristične za kontekst vrtića (J. Rivalland, 2000.), kao što su simbolne igre s uporabom pismenih pomagala u igraonici pretvorenoj u okolinu koja opismenjuje (s opremljenima natpisima i popisanima predmetima, npr. kalendarima). Karakteristika predškolskoga razvoja djece je ta da su ona socijalno orijentirana i prijemčiva za učenje kroz igru, a rješenje je u oblikovanju manjih skupina i uporabi konkretnoga didaktičkoga gradiva, kao što su različite

didaktičke igre u Priručniku s vježbama za razvoj metajezične svjesnosti *Čuješ li – vidiš li?* S. Pečjak (2000.) i *ABC-igraonici* M. Grginič i M. Zupančič (2004.). Među potonjim osobito treba istaknuti igre za razvijanje grafičke i fonološke svjesnosti te igre za uspostavljanje asocijativne povezanosti između glasa i slova koje djeci omogućuju razvoj vještina čitanja i pisanja. Igre su napravljene prema poznatim društvenim igrama, kao što su *Čovječe, ne ljuti se, igraće karte Crni Petar, memori, mlin i tombola*. Djeca pri igranju s kartama bubamara i lijevo-desno vježbaju slušno i vidno razlikovanje prvih glasova, odnosno slova, fonološku svjesnost razvijaju u igri *Čovječe, ne ljuti se, u igri Otplovimo na barci* dopunjavanjem slikovne mreže rečeničnim listićima i traže slova u riječi koja pripadaju pojedinačnim glasovima. U igrama *mlin, kos-sok i n-noj te dinosaur* djeca pomoću slova na ploči postavljaju rečenične listiće i tako pogađaju riječi na kartončićima.

Zbog značenja nastajuće pismenosti koju djeca spontano stječu vlastitim aktivnim istraživanjem pisanoga jezika osobito su važni **kutci za pisanje i čitanje**, gdje djeca imaju mogućnost u manjima skupinama i uz različite oblike nastajućega pisanja i čitanja upoznavati pravila pisanoga jezika. Djecu potičemo da u igraonici cijelu godinu »stvaraju« stalne ili povremene kutke, dopunjavaju ih svojim proizvodima i pomagalicama za pisanje koje donesu od kuće i namijenjena su svoj djeci; djeca suoblikovanjem okoline upoznaju značenje pojedinačnih natpisa i proizvoda kao pomagala za pisanje. S. B. Neuman i K. Roskos (1989., 2001.) te T. Bessel Brown (1985.) otkrili su u istraživanju simbolne igre da djeca uporabom pomagala za pisanje otkrivaju značenje koje pismenost ima u životu odraslih.

Za razvoj fonološke svjesnosti važne su **aktivnosti zajedničkoga čitanja**, koje omogućavaju djeci da pogledaju u slovni zapis u knjigama; naime, kada djeca počnu očima pratiti tekst koji im odgojiteljica čita i istovremeno pokazuje pojedinačne riječi, upoznaju tisak, znakove (slova) te slušajući i promatrajući shvaćaju da pojedinačnom slovu u napisanoj riječi pripada određeni glas u izgovorenoj riječi. **Pri slobodnome čitanju** djeca se svaki dan susreću s knjigama koje su već više puta poslušali pri zajedničkom čitanju i uz slike »čitaju« tekst drugoj djeci (u manjoj skupini), odnosno pripovijedaju sadržaj. Djeca na taj način vježbaju ulogu slušatelja, »čitatelja« i pripovjedača, a sa slovima se susreću na nenametljiv način (D. R. Riechgels, 2001.). Nadalje je potrebno da učitelji i odgojitelji ne samo toleriraju **pisanje s dosjetljivim sricanjem** nego da ga čak i potiču kao važan pokazatelj djetetova svjesnoga eksperimentiranja s osnovama djelovanja pisanoga jezika. U program stalno unosimo nove oblike pisanja, na primjer pisanje popisa, posudbenice, popisa za kupovinu, recepta... Djeca upoznaju različite tekstove, njihovu funkciju u svakodnevnom životu i praktičnu uporabu tih riječi u simbolnoj igri, npr. pisanje čestitki, zahvala, kad uz »stvorene« okolnosti pisanja prethodno razgovaramo. Djeca s dosjetljivim sricanjem sama izmišljaju značenjski poznate riječi i učenjem od svojih vršnjaka te se u neprestanom razgovoru s odgojiteljicom o pravilnosti zapisivanja približavaju formalnoj (školskoj) pismenosti. Za ovakvo učenje djeca su pokazala veliko zanimanje i

vrlo su motivirana jer mogu sama odlučivati kada će se i kako »hvatati ukoštac« sa zapisanim riječima (natpisima) i otkrivati njihovo značenje. Djeci bi trebalo svaki dan omogućiti slobodno pisanje (D. C. Crowell, A. J. Kawakami i J. L. Wong, 1986.), pri kojemu mogu u manjim skupinama oprobati svoje vještine. Uza zajedničke aktivnosti nastajućega pisanja mogu upoznavati slova abecede i dodavati ih glasovima u govorenoj riječi, pokušavati napisati poznate riječi koje su vidjela, čula i koje su im zanimljive. Tako bi više pozornosti namijenila predstavljanju pismenih proizvoda (koje su napisala djeca u skladu s razvijenim vještinama), odnosno »čitanju« pismenih poruka vršnjacima, uz koje predstave i strategije kojima su se poslužila pri pisanju.

Većim poticanjem spontanoga i dobrovoljnoga pisanja i »čitanja« starijih i mlađih petogodišnjaka usmjerili bismo njihovu pozornost otkrivanju slova i glasova u govoru. Ovakve predopisemenjavajuće aktivnosti omogućile bi im da uspostave asocijativnu povezanost između glasa i slova, dosjetljivim sricanjem u igranim situacijama i društvu vršnjaka prepoznavali bi (i upoznavali) abecedni princip koji je od temeljnoga značenja za razvoj školske pismenosti. Razvoj nastajuće pismenosti zahtijeva dulje vremensko razdoblje; ako bismo djecu potaknuli u ranijim predškolskim godinama, do škole bismo imali dovoljno vremena da se probijemo kroz zahtjevnije stupnjeve.

Literatura i izvori

- Barratt-Pugh, Carol, Rohl, Mary (Eds.) (2000.), *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press.
- Bradley, L., Bryant, P. E. (1983.), *Categorizing sounds and learning to read – causal connection*. *Nature*, 301. 419.–421.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R. F. (1991.), *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children*. *Journal of Educational Psychology*, 82. 805.–812.
- Byrne, Bill, Fielding-Barnsley, Ruth F. (1991.), *Sound foundations*. New South Wales, Australia: Sydney: Artarmon.
- Cenčić, Majda (2000.), *Preučavanje poučavanja pismenosti*. *Sodobna pedagogika* 2/2000., ZDPDS. 36.-51.
- Chall, Jean (1967.), *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, Jean S. (1983.), *Stages of Reading Development*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Clay, Maria M. (2003.), *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Crowell, Doris C., Kawakami, Alice J., Wong, Jeanette L. (1986.), *Emergent literacy: Reading-writing experiences in a kindergarten classroom*. *The Reading Teacher*, 40/2. 144.–149.
- Ehri, Lesley (1979.), *Linguistic insight: Threshold of reading acquisition*. V: Waller, T. G., MacKinnon, G. E. (Eds.). *Reading research: Advances in theory and practice*. No. 1. New York: Academic Press. 63.–116.
- Ehri, Lesley (1995.), *The Emergence of Word Reading in Beginning Reading*. V: *Emergent and Developing Reading: Messages for Teachers*. London: The Falmer Press. 9.–31.
- Elley, Warwick, B, Gradišar, Ana, Lapajne, Zdenko (1995.), *Kako berejo učenci po svetu in pri nas?*, Nova Gorica: Educa.
- Goodman, Kenneth (1986.), *What's whole in whole language?*, Portsmouth: Heinemann.

- Goswami, Usha (2001.), *Early Phonological Development and the Acquisition of Literacy*. V: Neuman, S. B., Dickinson, David K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 111.–125.
- Grginič, Marija, Zupančič, Maja (2004.), *ABC-igralnica*, Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, Marija (2005.), *Družinsko branje v procesu začetnega opismenjevanja*, Doktorsko delo, Univerza v Ljubljani.
- Grginič, Marija (2005.), *Porajajoča se pismenost: zbirka Zrenja*, Domžale: Založba Izolit.
- Grginič, Marija (2006.), *Družinska pismenost: zbirka Zrenja*, Domžale: Založba Izolit.
- Hiebert, H. Elfrieda (1978.), *Pre-school children's understanding of written language*, *Child Development*, 49. 1231.–1235.
- Jurišič, Branka, D. (2001.), *Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo*, Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani.
- Kranjc, Simona (1999.), *Razvoj govora predšolskih otrok*, Ljubljana: ZIFF.
- Lomax, Richard G., McGee, Lea M. (1987.), *Young children's concepts about print and reading: towards a model of word reading acquisition*. *Reading Research Quarterly*, XXII/2. 237.–52.
- Magajna, Lidija (1994.), *Razvoj bralnih strategij – vloga kognitivnega in fonološkega razvoja ter fonološke strukture jezika (doktorska disertacija)*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Majsterek, David J., Ellenwood, A. E. (1995.), *Phonological Awareness and beginning Reading: Evaluation of a School-Based Screening Procedure*. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 7, 1995. 449.–456.
- Mason, Jana (1980.), *When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competences*, *Reading Research Quarterly*, 15. 203.–227.
- Morris, David (1983.), *Concepts of word and phoneme awareness in the beginning reader*, *Research in the Teaching of English*, 17. 359.-373.
- Morrow, Mandel Lesley (2001.), *Literacy Development in the Early Years*, Rutgers: The State University of New Jersey.
- Neuman, B. Susan., Dickinson, David K. (Eds.). (2001.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York: The Guilford Press.
- Pečjak, Sonja (1999.), *Osnove psihologije branja*, Ljubljana: ZIFF.
- Pečjak, Sonja (2000.), *Procesi zaznavanja in mišljenja pri začetnem opismenjevanju*. V: *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*, Trzin: Založba Izolit. 43.–56.
- Read, Christopher (1971.), *Pre-school children's knowledge of English phonology*, *Harvard Educational Review*, 41. 1.–34.
- Richgels, J. Donald (2001.), *Invented Spelling, Phonemic, Awareness, and Reading and Writing Instruction*. V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 142.–158.
- Rohl, Mary (2000.), *Learning about words, sounds and letters*. V: Barratt-Pugh, C., Rohl, M. (Eds.). *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open university press. 57.–80.
- Smith, Frank (1994.). *Understanding Reading*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stahl, Steven A. (2001.), *Teaching Phonics and Phonological Awareness*, V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 333.-347.
- Strickland, Dorothy S. (2000.), *Classroom Intervention Strategies: Supporting the Literacy Development of Young Learners at Risk*. V: Strickland, D. S., Mandel Morrow, L. (Eds.). *Beginning Reading and Writing*. New York: Teachers College Press. 99.–110.
- Sulzby, Elizabeth (1990.), *Assessment of writing and children's language while writing*. V: Mandel Morrow, L., Smith, J. K. (Eds.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Teale, William, H. (1981.), *Parents Reading to their children: what we know and need to know*, *Language Arts*, 58. 902.-11.

Whitehurst, Grover J., Lonigan, Christopher J. (1998.), Child development and emergent literacy. *Child development*, 68. 848.–872.

Whitehurst, Grover J., Lonigan, Christopher J. (2001.), Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. V: Neuman, S. B., Dickinson, D. K. (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. 11.–29.

SUMMARY

WHAT DO FIVE-YEAR-OLDS KNOW ABOUT LITERACY?

Early literacy has been of central interest for several decades. Theories on emerging literacy appeared in the 70s, while a sociological and culturological attitude on the development of literacy prevailed in the early 90s. Activities such as reading, writing and speech are strongly interconnected and are being developed along with the child's participation in events related to literacy.

Research on pre-school literacy has shown that the children have a great knowledge of literacy even before they enter school; from the age of three to six years they gradually develop the concept of the press, then graphic and phonological awareness, the associative phoneme-grapheme correspondence and reading through decoding. Even before the formal teaching of literacy (at school), they are approaching the requirements of written language by inventive spelling in various forms of emerging writing.

The study presents the achievements of five-year-olds in early literacy. They have gained the greatest level of knowledge in the concept of the press and linguistic understanding, a smaller amount of graphic and phonologic awareness and the smallest amount of knowledge in analytical reading and writing. Further research presents the differences in the literacy achievements. Older five-year-olds (born in the first trimester) have gained an important advantage over younger ones (born in the last trimester) in graphic and phonologic awareness as well as in writing and reading skills.

Key words: pre-learning of reading and writing, emerging literacy, concept of the press, graphic and phonologic awareness, associative phoneme-grapheme correspondence

Primljeno: 17. ožujka 2007.