

Međujezična fonološka osjetljivost u početnom opismenjavanju

Hanžić Deda, Silvija

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

<https://doi.org/10.17234/diss.2022.8528>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:365014>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-26**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Silvija Hanžić Deda

**MEĐUJEZIČNA FONOLOŠKA
OSJETLJIVOST U POČETNOM
OPISMENJAVANJU**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2022.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Silvija Hanžić Deda

**MEĐUJEZIČNA FONOLOŠKA
OSJETLJIVOST U POČETNOM
OPISMENJAVANJU**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

dr. sc. Marija Andraka, izv. prof.
dr. sc. Zrinka Jelaska, red. prof.

Zagreb, 2022.



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Studies

Silvija Hanžić Deda

CROSS-LINGUISTIC PHONOLOGICAL SENSITIVITY AND EARLY LITERACY

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors:

Assoc. prof. Marija Andracka, PhD

Prof. Zrinka Jelaska, PhD

Zagreb, 2022

Informacije o mentoricama

Marija Andranka izvanredni je profesor na Katedri za obrazovanje učitelja engleskog jezika Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu gdje u sklopu integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog *Učiteljskog studija - smjer engleski jezik* vodi kolegije iz područja metodike engleskog jezika te kulture i međukulturnosti. Njezina nastavna djelatnost obuhvaća i glotodidaktičke kolegije na poslijediplomskim doktorskim studijima Učiteljskog fakulteta (*Rani odgoj i obvezno obrazovanje* te *Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja*). Glavna područja njezinog znanstvenog interesa uključuju poučavanje stranoga jezika u ranoj i školskoj dobi, a nadasve područje integrirane nastave, planiranja i izrade kurikula, razvoja nastavničkih kompetencija na učiteljskom studiju, kulturnih sadržaja i međukulturnosti u osnovnoškolskoj nastavi, kurikulima i udžbenicima stranog jezika te strategija prevođenja kulture u dječjoj književnosti, posebno u lektirnim naslovima za osnovnu školu.

Objavila je veći broj znanstvenih i stručnih radova u zemlji i inozemstvu te izlagala na više od 40 međunarodnih i domaćih znanstvenih i stručnih skupova, a bila je član nekoliko organizacijskih odbora.

U novije je vrijeme objavila znanstvenu knjigu *Strani jezik, udžbenik i kultura: Kulturni sadržaji u hrvatskim osnovnoškolskim udžbenicima engleskog jezika (2020)* te suuredila znanstvenu monografiju *Engleski u primarnom obrazovanju: razvoj i načela zagrebačkoga studija (2019)*.

Sudjelovala je u međunarodnom projektu Europskog centra za moderne jezike u Grazu – *Teaching modern languages to young learners*, u dvama znanstvenim projektima koje financira MZOŠ: *Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika* i *Razvijanje učenikove samostalnosti uz pomoć EJP-a*, a od 2015. do 2018. bila je istraživačica u projektu HRZZ *Uspostavljanje međukulturnih poveznica kroz prijevode dječje književnosti: tekst, kontekst, strategije*. Trenutno je voditeljica jednog projekta u okviru Centra za istraživanje dječje književnosti i kulture. Znanstveno se usavršavala na seminarima, simpozijima i radionicama u zemlji i inozemstvu.

Od 2000. do danas aktivno je uključena u razne oblike unapređivanja nastave engleskog jezika: rad s učiteljima pripravnicima, stručna usavršavanja i kao članica povjerenstva za

provođenje stručnih ispita. Vodila je radnu skupinu za engleski jezik u povjerenstvima za izradu kurikulskih dokumenata pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta RH (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*, 2004.; *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, 2006.; *Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2011.). U projektu NCVVO-a sudjelovala je u izradi i kvalitativnoj analizi nacionalnih ispita iz engleskog jezika za osnovnu školu (2007. - 2010.).

Na Učiteljskom fakultetu obnašala je funkciju predstojnice Katedre za obrazovanje učitelja engleskog jezika (2016. - 2019.), a od 2019. obnaša funkciju zamjenice predstojnice iste Katedre. Članica je Hrvatskoga filološkoga društva, članica i suosnivačica Centra za istraživanje dječje književnosti i kulture Učiteljskog fakulteta u Zagrebu te članica Udruge autora udžbenika i Hrvatskog udruženja profesora engleskog.

Zrinka Jelaska redoviti je profesor Odsjeka za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, gdje je bila prodekan za znanost i međunarodnu suradnju, a sada vodi doktorski studij Glotodidaktika. Školovala se u Zagrebu, Njemačkoj i SAD. Voditeljica je Sveučilišne škole hrvatskoga jezika i kulture, Odjela za kulturu hrvatskoga književnoga jezika HFD-a te od 2022. Zagrebačke slavističke škole. Predaje i na nekoliko drugih doktorskih studija. Poučavala je hrvatski kao ini jezik u Hrvatskoj i u inozemstvu: u SAD, Njemačkoj, Ukrajini i BiH.

Znanstvena su joj istraživanja usmjerena na hrvatski jezik u okviru nekoliko lingvističkih, psiholingvističkih i interdisciplinarnih područja: fonologija, morfologija, semantika (posebno sinonimi), rječnik boja, jezični razvoj od prijerodnoga razdoblja, ovladavanje inim jezikom (stranim, nasljednim, srodnim), višejezičnost, hrvatski biblijski prijevodi, jezično obrazovanje i procjenjivanje jezičnoga znanja.

Sama ili u suautorstvu objavila je više od dvadeset knjiga (uključujući gramatiku hrvatskoga na engleskome, fonološki udžbenik i rječnike) i više od dvjesto znanstvenih radova. Održala je oko sto i šezdeset izlaganja na znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu (od toga trinaest pozvanih), a bila je član dvadesetak organizacijskih odbora. Sudjelovala je u osam međunarodnih projekata i još trinaest domaćih projekata, od toga je bila (su)voditeljicom njih šest. Sama ili sa suradnicima osnovala je međunarodne skupove HIDIS i Hrvatski prijevodi Biblije, časopis LAHOR, Biblioteku KROATINI (KROATini i KroatINI) te Odjel za hrvatski kao ini jezik.

Zahvala

Od srca zahvaljujem svima koji su na bilo koji način sudjelovali u provedbi istraživanja prikazanoga u ovome radu. Puno se čimbenika trebalo poklopiti na putu od ideje do ostvarenja.

Zahvaljujem svojim mentoricama, izv. prof. dr. sc. Mariji Andraki i prof. dr. sc. Zrinki Jelaski na svesrdnoj pomoći, podršci i strpljenju. Vjerujem da nisu svjesne koliko su me puta u pravome trenutku nadahnule ili razveselile.

Zahvaljujem svojoj obitelji, a ponajviše Ndocu koji je cijelim putem bio uz mene na najbolji mogući način.

Kad se sve zbroji i oduzme, veliko hvala Marini i Jasenki. Sve znate.

Zahvaljujem i članovima Katedre za obrazovanje učitelja engleskog jezika Učiteljskog fakulteta u Zagrebu na prijateljskom, poticajnom, a često i veselom radnom okružju uz koje se sve čini lakšim.

Također, upućujem srdačnu zahvalu članicama povjerenstva za ocjenu rada koje su dale doprinos konačnome obliku rada.

Sažetak

Prvi cilj ovoga istraživanja je utvrditi način na koji namjerno podizanje fonološke osjetljivosti utječe na razvoj čitanja u slučaju višejezičnih učenika prvoga razreda osnovne škole koji se školuju na jeziku koji im nije materinski. Drugi je cilj istražiti doprinos neposrednoga poučavanja međunarodne fonetske abecede razvoju svjesnosti o istim ili sličnim glasovima u različitim jezicima. Istraživanje je oblikovano kao proučavanje slučaja, a provedeno je s višejezičnim učenicima prvoga razreda osnovne škole koja je prva u Republici Hrvatskoj dobila dopusnicu za *International Baccalaureate Primary Years Programme* (IB PYP). Tijekom jedne školske godine upotrijebljeno je šest istraživačkih instrumenata: slušni testovi i verbalni protokoli, jednogminutni test čitanja naglas i verbalni protokoli, test fonološke osjetljivosti, intervju s ispitanicima, intervju s roditeljima, školska dokumentacija. Tijekom godine s ispitanicima je provedena dodatna fonološka vježba za razvoj fonoloških sposobnosti. Trinaestero uključenih ispitanika međusobno se razlikuje po jezičnim osobitostima (materinskim jezicima, ovladanosti engleskim kao obrazovnim jezikom, obiteljskim jezicima, odnosu prema hrvatskome kao okolinskom jeziku), po broju država u kojima su do provedbe ovoga istraživanja živjeli te po predškolskim programima koje su pohađali.

Prvi slušni testovi pokazali su da se, prilikom imenovanja početnoga glasa u engleskim riječima, misaoni procesi ispitanika razlikuju, što vodi k različitim odgovorima na postavljeno pitanje. Ispitanici koji su se opismenjivali na engleskome prije polaska u školu imenovali su slovo, za razliku od onih koji se prethodno nisu formalno opismenjivali, koji su imenovali glasove, uz manja odstupanja.

Testovi brzine čitanja popraćeni verbalnim protokolima otkrivaju kvalitativne i kvantitativne promjene u strategijama čitanja riječi tijekom školske godine. Polazna strategija za čitanje na engleskome je globalno čitanje, a prema kraju školske godine većina ispitanika počinje se služiti glasovnom analizom i sintezom, ranije na razini sloga, a potom i na fonemskoj razini. Čitanje riječi na hrvatskome započinje od fonemske razine, a prelaskom na spajanje slogova brzina čitanja se povećava. Kod mnogih je ispitanika zabilježen je prijenos fonološkoga znanja s hrvatskoga na engleski.

Fonološka osjetljivost ispitanika povećala se tijekom školske godine, a pod utjecajem izravnoga poučavanja prerasla je u fonološku osviještenost. Takva osviještenost prepoznata je u

samostalnoj primjeni poučavanih strategija i posljedičnom povećanju brzine čitanja između dvaju mjerenja.

Međunarodna fonetska abeceda (IPA) u ovom je istraživanju poslužila kao alat za osvještavanje i usporedbu glasova iz različitih jezičnih sustava. Usvojenost IPA-e ostvarena je na razini prepoznavanja, dok je na proizvodnoj razini usvojena djelomično. Ispitanici su jasno razlikovali znakove za zapisivanje glasova od znakova za zapisivanje slova - grafema. Za zapisivanje ciljanih glasova u slušnim testovima rabili su isključivo grafeme. Grafemi za zapisivanje tih glasova bili su hrvatski kod ispitanika kojima je to dominantan jezik (materinski, obiteljski, okolinski), a engleski su grafemi bili u uporabi kod ispitanika kojima je engleski, kao obrazovni, dominantniji jezik.

Iako broj ispitanika u ovome istraživanju nije dovoljan za uopćavanje rezultata, ovo istraživanje daje dubinski uvid u složenost jezičnih osobina svakoga ispitanika. Višejezični učenici prvoga razreda osnovne škole s različitim jezičnim biografijama mogu imati različite potrebe u tijeku ovladavanja čitanjem, što može utjecati na dinamiku i vrijeme potrebno za ovladavanje tom djelatnošću. Dovođenje fonološke osjetljivosti do razine osviještenosti postiže se izravnim poučavanjem i uz primjenu viševrsnih postupaka, pri čemu međujezični prijenos fonološkoga znanja ima značajan potencijal.

Ključne riječi: fonemska svjesnost, fonološka osjetljivost, *International Baccalaureate*, međunarodna fonetska abeceda, metajezična svjesnost, obrazovni jezik, početno čitanje, *Primary Years Programme*, višejezičnost

Summary

Reading, as one fundamental of early literacy, is a multi-layered process that incorporates phonological and orthographic knowledge. Since reading activities begin early in the course of formal education, children must develop their word-decoding strategies to achieve optimal reading speed, which leads to reading comprehension. Contemporary, inquiry-based approaches to teaching require a certain amount of student independence in reading and research. To meet such requirements, mastery of reading is crucial. A large body of research suggests that phonological sensitivity plays a major role in early reading development, both in monolingual and plurilingual settings. However, orthographic characteristics of different languages often determine which phonological units are more salient for successful reading: whole words, syllables, parts of syllables, or phonemes.

In this case study, *phonological sensitivity* is observed as a comprehensive construct that includes a number of skills ranging from implicit sensitivity to larger phonological units to a more explicit awareness of smaller phonological units that can be blended, segmented, and combined in various ways. The main phonological components described in this study are words, syllables, onsets, rimes, and individual phonemes. Another comprehensive construct used in this study is *plurilingualism*, and it is described as a set of one's competencies in more than one language and the ability to shift between those languages to facilitate communication and to adjust to specific situations.

Past research in phonological sensitivity conducted with groups of English-speaking monolingual children resulted in a hierarchical model extending from sensitivity to larger phonological units to more advanced sensitivity to smaller phonological units. However, such sensitivity does not necessarily follow a linear path; depending on children's abilities and the nature of literacy instruction, certain overlaps between phases are likely to occur. Another dimension of the developmental model is linguistic complexity. More precisely, the non-linear development of phonological sensitivity is further affected by the orthographic characteristics of the language in question. For instance, word-decoding in an orthographically transparent language results in early phonemic awareness, which is commonly recognized as the key to successful reading in alphabetic scripts. On the other hand, early reading in less orthographically transparent languages typically entails multiple word-decoding strategies to achieve the same outcome.

Many researchers have shown interest in the development of phonological sensitivity of children attending bilingual programs in state schools or international programs, mostly in English as their second or third language. A growing body of research has demonstrated that plurilingual and monolingual children follow a similar developmental path of phonological sensitivity that has been recognized as a reliable predictor of reading in both cases. However, some temporary cross-linguistic influences have been recorded in plurilingual children whose linguistic diversity and various literacy instruction, as consequences of frequent family migrations, also interfere with quantitative research designs, and often yield inconclusive results. Nonetheless, numerous case studies have provided valuable qualitative insights into plurilingual children's phonological sensitivity development, but their results are usually inadequate for generalizations. This thesis describes a case study designed to contribute to the existing qualitative research by presenting the Croatian context and the role of the Croatian language in children's language repertoires.

The main objective of this case study was to investigate how deliberate development of phonological sensitivity influences early reading in plurilingual first-graders attending an international primary school. Another objective was to conduct the explicit teaching of the International Phonetic Alphabet (IPA) and observe its role in developing students' awareness of similar sounds appearing in multiple languages. The study was designed to answer three research questions and explore four hypotheses:

RQ1: Which reading strategies emerge while reading in English and while reading in Croatian, and what are the differences?

RQ2: Will plurilingual first-graders use the graphemes of English, the language of their education, or the graphemes of Croatian, their host-country language?

RQ3: To what extent will plurilingual first-graders learn the symbols of the International Phonetic Alphabet taught within the additional phonological training?

H1: There will be some differences between the students who had received explicit literacy instruction before first grade and the ones who had not received explicit literacy instruction.

H2: As a consequence of explicit teaching, the plurilingual first-graders will use word-decoding strategies independently.

H3: Native speakers of Croatian will predominantly use Croatian graphemes to write the designated sounds, since Croatian is also the language of their environment.

H4: The explicit teaching of the International Phonetic Alphabet will facilitate the development of phonemic awareness.

A class of thirteen plurilingual first-graders participated in the study, and the information was collected during one school year. Six research instruments were applied: listening tests and verbal protocols, one-minute reading aloud pre-tests and post-tests in English and Croatian accompanied by verbal protocols, a phonological sensitivity pre-test and post-test, a semi-structured interview with students, a semi-structured interview with parents, and school documents (e.g., unit logs, unit planners, teacher comments, student application forms). Along with the data collection points, additional training intended for developing phonological sensitivity was designed for participants, parts of which were dedicated to teaching the IPA.

Both interviews and the information retrieved from school documents indicated that each participant had quite a substantial language biography, and additionally, participants were rather diverse when mutually compared. Due to their private situations and work requirements, participants' families often changed their places of residence, thus exposing their children to new languages, cultures, and environments. The most noticeable common denominator among all participants was English as the language of education.

The initial listening tests revealed certain differences between the participants who had attended preschool in English and the others, which was in line with expectations. The two participants who had received explicit literacy training in English kindergartens demonstrated excellent orthographic knowledge, but they were unable to name the initial sounds in words. Instead, they offered letter names and were entirely focused on spelling. On the other hand, participants who had not received explicit literacy instruction prior to first grade were more open to naming initial sounds in words. However, several variations were documented in terms of phoneme pronunciation due to probable mother tongue influences. Following this phase, one participant was excluded from the study after being diagnosed with dyslexia, and one participant moved to another country. From that point on, there were eleven participants.

As hypothesized, the explicit teaching of word segmentation strategies facilitated the transition from early sensitivity to spoken word structure to phonemic awareness. More specifically, initial reading in English, an orthographically opaque and inconsistent language, predominantly included whole-word recognition strategies. In due course, the majority of students engaged in word segmentation, thus combining phonological and orthographic knowledge. On the other hand, initial reading in Croatian, as an orthographically more transparent and consistent language, revealed that the rather clear letter-sound correspondence was recognized as an efficient word-decoding strategy. The end-of-year reading test showed that reading in Croatian was faster when blending syllables than when blending phonemes. Overall, the number of word-decoding strategies in English increased considerably over time, whereas the number of word-decoding strategies in Croatian remained low but sufficient for successful reading. The indication of cross-language transfer of phonological sensitivity abilities was found in several student reports, stating that they utilized the “Croatian way of reading” when decoding English words. The average reading speed in both English and Croatian is slightly lower in this study, but still comparable to the average reading speed of monolingual speakers of both English and Croatian, but with minor variations.

The phonological sensitivity of participants notably increased during the school year and was positively associated with reading speed, but the design of this study is not suitable for generalization. Moreover, the explicit teaching of the spoken word segmentation appeared to facilitate the awareness of the spoken words of the participant who, instead of initial sounds in words, offered letter names at the beginning of the study. Her phonological sensitivity test results yielded the largest difference between the two testing points, and she climbed from the bottom of the scoreboard to the very top. Other participants exhibited slight downward or upward changes on the same scoreboard.

The listening tests dedicated to specific sounds appearing in multiple languages showed that plurilingual first-graders predominantly opted for the graphemes belonging to their language of education, i.e., English, when asked to write them down using the manner they considered appropriate. In order for native Croatians to opt for Croatian graphemes in the same task, the role of the Croatian language needed to be manifold: mother tongue, family language, and host-country language.

The primary purpose of the International Phonetic Alphabet in this case study was to illustrate spoken sounds regardless of the language and the spelling patterns producing them, and to improve students' phonemic awareness as part of the additional phonological training. After completing the additional phonological training, all students took two tests measuring the extent to which they had learned the IPA symbols. The results revealed a high level of success when it comes to the recognition of the IPA symbols. However, the test of independent writing of the IPA symbols resulted in low scores. Among the IPA symbols that do not resemble letters, the least accessible ones were ə and ŋ, whereas the most accessible symbols were ʒ, ʃ, w, and θ.

Furthermore, the recognition of the similar sounds appearing in words across languages (English excluded) revealed students' ability to compare and analyze various sounds appearing in their language repertoires, which also contributes to the development of their phonemic awareness, i.e., metalinguistic knowledge, and the awareness of their plurilingualism.

Although the sample size is insufficient for generalizations, this study fills the gap in contemporary research on young plurilinguals who develop their early literacy in English, a language that is not their mother tongue but is significant for their formal education. The results also indicate that existing models of phonological sensitivity development should include the third dimension containing multiple languages that could be used as sources of cross-language transfer. Along with that, the detailed descriptions of each participant demonstrate how linguistically and culturally diverse a relatively small class of first-graders could be, which can interfere with research designs due to some variables that might be difficult to control for in causal models.

Keywords: early reading, International Baccalaureate, International Phonetic Alphabet, language of education, metalinguistic awareness, phonemic awareness, phonological sensitivity, plurilingualism, Primary Years Programme

Sadržaj

Informacije o mentoricama	i
Sažetak	v
Summary	vii
Popis slikovnih prikaza	xv
Popis tablica	xvii
Abecedni popis pokrata	xix
Popis priloga	xxi
0. UVOD	1
I. TEORIJSKI DIO	5
1. TUMAČENJE KLJUČNIH POJMOVA	6
1.1. Riječ, slog, fonem	6
1.2. Fonološka osjetljivost	9
1.2.1. Fonološka svjesnost	11
1.2.2. Fonemska svjesnost	13
1.3. Početno opismenjavanje	15
1.4. Višejezičnost	17
1.4.1. Jezični opus	20
1.4.2. Skup dominantnih jezika	21
1.5. Sažetak	22
2. KONTINUUM SASTAVNICA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI	23
2.1. Zadatci za mjerenje fonološke osjetljivosti	25
2.2. Instrumenti za procjenu razine fonološke osjetljivosti	30
2.3. Sažetak	34
3. POTICANJE RAZVOJA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI	36
3.1. Uloga učitelja jezika	40
3.2. Uloga roditelja	42
3.3. Zastupljenost fonološke osjetljivosti u školskim kurikulumima	43
3.4. Sažetak	45
4. OVLADAVANJE ČITANJEM	46
4.1. Modeli čitanja	47
4.2. Početno čitanje	51

4.2.1. Psiholingvistička teorija veličine zrna	55
4.3. Uloga razlike među jezicima	56
4.4. Poučavanje početnoga čitanja.....	65
4.4.1. Fonetska transkripcija u poučavanju jezika	69
4.5. Sažetak.....	71
5. VIŠEJEZIČNOST I OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE.....	73
5.1. Ovladavanje jezikom	77
5.2. Modeli ovladavanja jezikom	78
5.2.1. Ovladavanje trećim jezikom	80
5.2.2. Teorija dinamičnih sustava u ovladavanju jezikom.....	81
5.3. Međujezični prijenos fonološke osjetljivosti.....	83
5.4. Engleski – ini jezik i jezik formalnoga obrazovanja	87
5.4.1. Cumminsovi modeli.....	88
5.4.2. Model prizme	91
5.4.3. Odnos prema jeziku na primjeru programa IB	93
5.5. Sažetak.....	98
6. ISTRAŽIVANJA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI VIŠEJEZIČNE DJECE	100
6.1. Fonološka osjetljivost i dvojezičnost.....	103
6.2. Fonološka osjetljivost i višejezičnost	107
6.3. Fonološka osjetljivost i strani jezik	109
6.4. Suvremene spoznaje o fonološkoj osjetljivosti višejezične djece školske dobi	109
6.4.1. Rezultati istraživanja prikazani prema fonološkim jedinicama	111
6.4.2. Metodologija suvremenih istraživanja fonološke osjetljivosti dvojezične i višejezične djece školske dobi	114
6.5. Zaključno fonološkoj osjetljivosti višejezične djece školske dobi.....	117
II. ISTRAŽIVAČKI DIO	120
7. MEĐUJEZIČNA FONOLOŠKA OSJETLJIVOST U POČETNOM OPISMENJAVANJU .	121
7.1. Ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze.....	121
7.2. Instrumenti i postupci	122
7.2.1. Fonološka vježba	126
7.3. Ispitanici	128
7.3.1. Jezične osobitosti ispitanika.....	131
7.4. REZULTATI	143

7.4.1. Imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima	143
7.4.2. Brzina čitanja i strategije čitanja riječi.....	145
7.4.3. Fonološka osjetljivost	150
7.4.4. Usporedba glasova u različitim jezicima	151
7.4.5. Zapisivanje pojedinih glasova.....	153
7.4.6. Usvojenost znakova IPA-e.....	155
7.5. RASPRAVA.....	157
7.5.1. Imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima	157
7.5.2. Promjene u brzini čitanja i uporaba strategija za čitanje riječi	163
7.5.3. Promjene u fonološkoj osjetljivosti	177
7.5.4. Svjesnost o sličnim glasovima u različitim jezicima	184
7.5.5. Uporaba grafema za zapisivanje pojedinih glasova.....	186
7.5.6. Međunarodna fonetska abeceda - prijamna i proizvodna razina	190
7.6. ZAKLJUČCI	190
7.6.1. Zaključno o imenovanju početnih glasova u riječima	190
7.6.2. Zaključno o ovladavanju čitanjem	191
7.6.3. Zaključno o promjenama u fonološkoj osjetljivosti.....	193
7.6.4. Zaključno o svjesnosti o sličnim glasovima u različitim jezicima	195
7.6.5. Zaključno o uporabi grafema	195
7.6.6. Zaključno o usvojenosti IPA-e.....	195
7.7. Završna razmatranja	196
7.7.1. Ograničenja i osnove za buduća istraživanja	200
7.7.3. Glotodidaktičke implikacije.....	201
Popis literature.....	203
III. PRILOZI.....	253
Životopis i popis javno objavljenih radova	265

Popis slikovnih prikaza

Slika 1. Glavne grane lingvistike (Finch, 2000; prilagođeni prikaz prema ideji J. Aitchson, 1999) i osjenčani dio koji prikazuje područje ovoga rada.....	1
Slika 2. Univerzalna struktura sloga (prema Meštrović, Martinčić-Ipšić i Matešić, 2015)	8
Slika 3. Međusobni odnos različitih oblika prepoznavanja strukture govora (Čudina-Obradović, 2014, str. 115).....	10
Slika 4. Fonološka osjetljivost kao sveobuhvatan pojam za osjetljivost na fonološke jedinice i upravljanje tim jedinicama	11
Slika 5. Model razvojnoga kontinuuma fonološke osjetljivosti prema B. M. Phillips, J. Clancy-Menchetti i Loniganu (2008, str. 3).....	24
Slika 6. Prikaz složenosti zadataka s područja fonološke osjetljivosti prema Chardu i Dickinson (1999, str. 262)	27
Slika 7. Smjernice za dodatno razvijanje fonološke osjetljivosti, prema C. M. Schuele i D. Boudreau (2008, str. 6).....	28
Slika 8. Trokutni model čitanja i elementi PDP modela (crno, podebljano), prema Plautu, McClellandu, Seidenbergu i Patterson, 1996, str. 4	48
Slika 9. Pojednostavljeni prikaz modela CDP prema Zorziju, 2010, str. 842.....	49
Slika 10. Model DRC, odnosno kaskadni dvosmjerni model (prema Coltheartu, 2005, str. 12)....	50
Slika 11. Prikaz triju ključnih izazova ovladavanja čitanjem: dostupnosti, dosljednosti i zrnatosti (prema Ziegler i Goswami, 2005, str. 4)	56
Slika 12. Prilagođeni prikaz modela Dual iceberg, prema Robertson i Graveni, 2020.....	89
Slika 13. Cumminsov komunikacijski okvir (prema Bakeru, 2001, str. 172).....	91
Slika 14. Model prizme za višejezične učenike (prema Collier i Tomas, 2007, str. 334).....	92
Slika 15. Ciklički prikaz dobre prakse učenja u općenitom smislu i učenja jezika prema Cumminsu (2007), kako je navedeno u IB (2011).	95
Slika 16. BICS, CALP i učenje o jeziku - slijedno	97
Slika 17. BICS, CALP i učenje o jeziku - usporedno	97
Slika 18. Broj jezika koje ispitanici usvajaju i uče	130
Slika 19. Razlika u fonološkoj osjetljivosti između prvoga i drugoga mjerenja.....	151
Slika 20. Glasovi [tʃ] i [ʃ]	153
Slika 21. Glas [dʒ].....	153

Slika 22. Glas [ʒ].....	154
Slika 23. Usvojenost IPA znakova - slobodno pisanje.....	155
Slika 24. Prikaz tipičnoga (lijevo) i složenijega samoglasničkoga sustava (desno)	160
Slika 25. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom prve provjere brzine čitanja na engleskom jeziku	165
Slika 26. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom druge provjere brzine čitanja na engleskom jeziku	167
Slika 27. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom prve provjere brzine čitanja na hrvatskom jeziku.....	170
Slika 28. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom druge provjere brzine čitanja na hrvatskom jeziku.....	171
Slika 29. Prikaz razlike u postignućima između dvaju čitanja na engleskome i na hrvatskome .	174
Slika 30. Primjeri zapisivanja glasova na različitim jezicima.....	185
Slika 31. Prilagođeni model razvoja fonološke osjetljivosti za višejezične ispitanike (polazni model B. M. Phillips i sur., 2008)	194
Slika 32. Prikaz skupa dominantnih jezika za ispitanike u ovome istraživanju.....	199

Popis tablica

Tablica 1. Objašnjenja pojmova s primjerima prema H. K. Yopp i R. H. Yopp (2000, str. 131)..	14
Tablica 2. Razvojni tijek sastavnica fonološke osjetljivosti prema L. Pufpaff (2009, str. 10)	29
Tablica 3. Stadiji ovladavanja čitanjem prema Seymouru, 2005, str. 306	53
Tablica 4. Faze ovladavanja čitanjem prema L. Ehri (2014)	66
Tablica 5. Jezici koji se poučavaju u školi – prilagođeni prikaz prema Cenozu i Gorteru (2010, str. 42).....	76
Tablica 6. Prijamni i proizvodni vidovi jezičnih područja, kako se navodi u IB (2007; 2009)	95
Tablica 7. Popis odabranih istraživanja dvojezičnih i višejezičnih ispitanika	110
Tablica 8. Metodologija i ograničenja koja su naveli sami autori istraživanja	115
Tablica 9. Ispitanici	128
Tablica 10. Primjer jezičnoga opusa višejezičnoga ispitanika	132
Tablica 11. Mateja.....	133
Tablica 12. Ines	134
Tablica 13. Maja Ling	135
Tablica 14. Leon.....	135
Tablica 15. Zhao.....	136
Tablica 16. Nadia	137
Tablica 17. Ivana.....	137
Tablica 18. Oleg	138
Tablica 19. Mia	139
Tablica 20. Shadi.....	140
Tablica 21. Lee	140
Tablica 22. Bella	141
Tablica 23. Olivia.....	142
Tablica 24. Odgovori ispitanika dobiveni pri imenovanju početnih glasova u riječima.....	144
Tablica 25. Objašnjenja dobivena putem verbalnih protokola.....	145
Tablica 26. Broj točno pročitanih riječi u minuti - engleski tekstovi.....	146
Tablica 27. Izjave ispitanika o vlastitim strategijama prepoznavanja engleskih riječi nakon prvog i drugog čitanja (T1 i T2)	146
Tablica 28. Broj točno pročitanih riječi u minuti - hrvatski tekstovi	148

Tablica 29. Izjave ispitanika o vlastitim strategijama prepoznavanja hrvatskih riječi.....	149
Tablica 30. Test fonološke osjetljivosti.....	150
Tablica 31. Prepoznavanje zatvornika i davanje primjera riječi za zadane glasove na jezicima koji ne uključuju engleski.....	152
Tablica 32. Rezultati na IPA testu prema ispitanicima (slobodno zapisivanje znakova)	155
Tablica 33. Rezultati na IPA testu s višestrukim odabirom	156
Tablica 34. Fonemi dobiveni u imenovanju početnih glasova.....	158
Tablica 35. Kvantitativne promjene u strategijama čitanja riječi za svakoga ispitanika - engleski	168
Tablica 36. Kvalitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - engleski.....	169
Tablica 37. Kvantitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - hrvatski	172
Tablica 38. Kvalitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - hrvatski	172
Tablica 39. Prikaz promjena u postignućima na testu fonološke osjetljivosti - rangiranje ispitanika	177
Tablica 40. Ispitanice čiji je materinski jezik hrvatski.....	186
Tablica 41. Ispitanici čiji je materinski jezik hrvatski i još jedan jezik	187
Tablica 42. Ispitanici čiji su materinski jezici slavenski (bez hrvatskoga)	188
Tablica 43. Ispitanici čiji su materinski jezici neslavenski	188

Abecedni popis pokrata

BESA	<i>Bilingual English Spanish Assessment</i>
BICS	<i>Basic interpersonal communication skills</i>
CALP	<i>Cognitive academic language proficiency</i>
CAPs	<i>Content Acquisition Podcasts</i>
CDP	<i>Connectionist Dual Process</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CTOPP	<i>Comprehensive Test of Phonological Processing</i>
DMM	<i>Dynamic Model of Multilingualism</i>
DRC	<i>Dual-Route Cascaded</i>
EAL	<i>English as an Additional Language</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
FONT	Test fonološke svijesti
IB	<i>International Baccalaureate</i> (Međunarodna diploma)
IBO	<i>International Baccalaureate Organisation</i>
IPA	<i>International Phonetic Alphabet</i> (Međunarodna fonetska abeceda)
K	konsonant, zatvornik, suglasnik
MYP	<i>Middle Years Programme</i>
NICHD	<i>National Institute of Child Health and Human Development</i>
PALS	<i>Phonological Awareness and Literacy Screening</i>
PALS-K	<i>Phonological Awareness and Literacy Screening for Kindergarten</i>
PALS-PreK	<i>Phonological Awareness and Literacy Screening for Preschool</i>
P-CTOPPP	<i>Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing</i>
PDP	<i>Parallel Distributed Processing</i>
PhAB	<i>Phonological Assessment Battery</i>
PIPA	<i>Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness</i>
PredČiP test	Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja
PYP	<i>Primary Years Programme</i>
QUIL	<i>Queensland Inventory of Literacy</i>
SAD	Sjedinjene Američke Države

SVR	<i>Simple View of Reading</i>
TAPS-3	<i>Test of Auditory Processing Skills</i>
TOPEL	<i>Test of Preschool Early Literacy</i>
V	vokal, otvornik, samoglasnik

Popis priloga

Prilog 1. Imenovanje početnoga glasa u engleskoj riječi

Prilog 2. Zapisivanje glasova

Prilog 3. Međunarodna fonetska abeceda (proizvodna i prijamna razina)

Prilog 4A. Jednominutni test čitanja - engleski

Prilog 4B. Jednominutni test čitanja - hrvatski

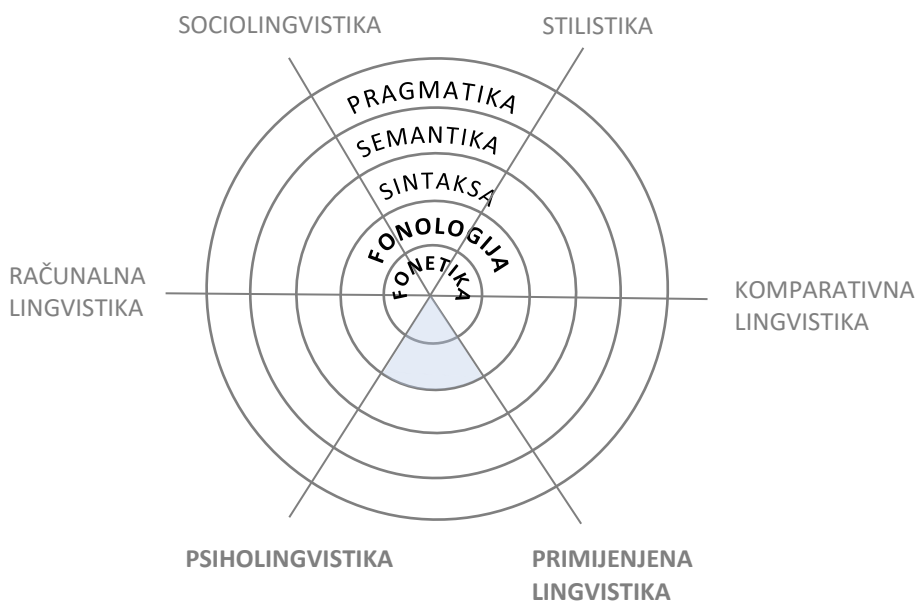
Prilog 5. Fonološka osjetljivost

Prilog 6. Dopuna podataka o ispitanicima

Prilog 7. Struktura fonološke vježbe

0. UVOD

Ovaj rad bavi se fonološkom osjetljivošću višejezičnih učenika koji svoje formalno opismenjavanje započinju na engleskome jeziku. Rad lingvistički pripada području fonetike i fonologije jer se bavi fonološkim jedinicama nužnima za stjecanje umijeća fonološke osjetljivosti: fonemima, pristupima slogu, rimama, slogovima, riječima. Psiholingvistički dio očituje se u proučavanju opažajnih procesa govornoga jezika (Finch, 2000) u višejezične djece tijekom prvoga razreda osnovne škole (v. Field, 2004). Višedisciplinarnost ovoga rada upotpunjuje i pripadnost primijenjenoj lingvistici jer obuhvaća početno obrazovanje s naglaskom na proces opismenjavanja na inome¹ jeziku, što je izravno povezano s „istraživanjem problema iz stvarnoga svijeta u kojima jezik zauzima središnje mjesto“, kako Brumfit (1995, str. 27) tumači primijenjenu lingvistiku. Na slici 1 plavom je bojom označeno područje ovoga rada.



Slika 1. Glavne grane lingvistike (Finch, 2000; prilagođeni prikaz prema ideji J. Aitchson, 1999) i osjenčani dio koji prikazuje područje ovoga rada

Rad je podijeljen na dva glavna dijela: teorijski okvir s pregledom prijašnjih istraživanja i istraživački dio. Teorijski dio rada sadrži šest poglavlja u kojima su opisani glavni pojmovi povezani s istraživanjem, kao što su fonološka osjetljivost i njezine sastavnice, višejezičnost,

¹ Pojam „ini“ podrazumijeva bilo koji jezik osim prvoga usvojenoga i nadređen je pojmovima „drugi“ i „strani“ jezik (v. Jelaska, 2007; Medved Krajnović, 2010).

ovladavanje jezikom te ovladavanje čitanjem kao dijelom početnoga opismenjavanja. Uz navedeno su prikazana relevantna istraživanja koja su do trenutka zaključivanja ove disertacije provedena u okviru svakoga od spomenutih glavnih pojmova. Istraživački dio rada sadrži sedam potpoglavlja u kojima je opisana metodologija istraživanja te su prikazani i analizirani prikupljeni podatci. U završnome dijelu navedeni su zaključci proizašli iz analize rezultata.

Čitanje je temeljna i vrlo složena jezična djelatnost (Rosandić, 2005) koja od trenutka uključivanja u obrazovni sustav uvjetuje učenje nužnih nastavnih sadržaja, naročito u suvremenim pristupima obrazovanju gdje je učenik taj koji istražuje služeći se raznovrsnim izvorima znanja. Anderson (2008) čitanje definira kao „čin“ koji uključuje „spoj teksta, čitača, tečnosti i strategija“ tijekom kojega „čitači povezuju informacije iz teksta sa svojim postojećim znanjem radi postizanja značenja“ (str. 68). Iz pedagoško-metodičke perspektive čitanje se smatra najvažnijim načinom stjecanja znanja (Težak, 1996) i stoga je nužno ovladati čitanjem na jeziku obrazovanja jer je velika količina informacija dostupna iz pisanih izvora, bilo u tiskanome ili elektroničkome obliku. Slaba ovladanost čitanjem ometa učenje novih nastavnih sadržaja, a dijelom i uvježbavanje, što Stanovich (1986) naziva Matejevim učinkom (eng. *Matthew effect*) u čitanju², a posljedice zaostajanja u ovladavanju čitanjem mogu biti nesagledive (Gorman, 2009).

Uz fonološko pamćenje³ i brzo imenovanje⁴, fonološka osjetljivost ključna je za razvoj početnoga čitanja (Core, 2012). Tu tvrdnju podupire velik broj znanstvenih istraživanja (primjerice Bialystok i Herman, 1999; Burgess i Lonigan, 1998; Clayton i sur., 2020; Cronin i Carver, 1998; Franc i Vuić, 2018; Hulme i sur., 2012; Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019; Lonigan i sur., 2003; Roberts i McDougall, 2003; Stanovich, 1992 i mnogi drugi), što će se više opisati u potpoglavlju 4.2. Fonološka osjetljivost dio je fonološke obrade, a odnosi se na skup umijeća koja uključuju prepoznavanje i upravljanje fonološkim jedinicama kao što su riječi, slogovi, pristup, rima i zasebni fonemi (Stanovich, 1992).

² *Matejev učinak* u čitanju odnosi se na razlike između učenika koji sporije ovladavaju čitanjem i učenika koji su u tome puno brži i bolji. Razlike se s vremenom produbljuju, što može imati bitan utjecaj na učenika postignuća jer manje uspješni čitači često imaju otpor prema čitanju, odnosno prema učenju (Stanovich, 1986).

³ Fonološko pamćenje pripada području fonološke obrade i usko je povezano s razvojem čitanja (Gombert, 1992), a odnosi se na spremanje fonološki kodiranih informacija u radnome, odnosno verbalnome kratkoročnome pamćenju (Reid, 2009).

⁴ „Brzo prepoznavanje i davanje imena vizualnim podacima (predmet, slika predmeta, boja, slovo)“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 13).

Osim presudne uloge u opismenjavanju jednojezičnih pojedinaca, fonološka osjetljivost jednako važnu ulogu ima i u višejezičnome kontekstu. Mnoga su istraživanja iznjedrila univerzalne pretkazivače uspješnosti u ovladavanju čitanjem (za pregled v. Gorman, 2009), što nadilazi granice pojedinih jezika koji svojim osobitostima mogu utjecati na razvojni tijek fonološke osjetljivosti djece, a to je najvidljivije u početnim fazama opismenjavanja. Pritom je važno uzeti u obzir ortografiju jezika o kojemu se govori jer je ona vizualni kôd za govor (v. Georgiou, Torppa i sur., 2012). U tom se kontekstu pojavljuje pojam ortografske dubine⁵ (v. Katz i Frost, 1992), koji uključuje prozirnu (plitku) ortografiju s jasnom vezom grafema i fonema, a za primjer može poslužiti hrvatski jezik. Nasuprot tomu, neprozirna (duboka) ortografija podrazumijeva učestalu pojavu složenijih veza grafema i fonema, kao u engleskome jeziku, primjerice u riječima poput *tough* /tʌf/ koja ima 5 slova i 3 fonema.

Nadalje, različiti jezici mogu se temeljiti na različitim fonološkim jedinicama (npr. fonemima ili slogovima). Primjerice, ako je glavna fonološka jedinica jezika fonem, djeca će ranije i lakše dostići razinu fonemske osjetljivosti (v. Janssen i suradnici, 2016; O'Brien, Mohamed, Yussuf, i Chin Ng, 2019). Projiciranje jednoga ili niza grafema na jedan ili više fonema obično je otežano i smatra se teže savladivim u jezicima s neprozirnom ortografijom (v. Seymour, Aro, Erskine i sur., 2003). Desetljeća istraživanja provedenih na jednojezičnim ispitanicima ukazuju na postojanje hijerarhije razvojnoga tijeka fonološke osjetljivosti koja se, u širem smislu, s povećanjem djetetove dobi razvija od svjesnosti o krupnijim fonološkim jedinicama poput riječi, prema sitnijim jedinicama kao što su fonemi (npr. Pufpaff, 2009; Stanovich, 1992). Sve brojnije spoznaje proizašle iz istraživanja višejezičnih ispitanika potvrđuju postojanje te hijerarhije, uz pojavu manjih odstupanja prouzrokovanih značajkama pojedinih jezika (npr. Duncan, Colé, Seymour i Magnan, 2006; Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Ovo kvalitativno istraživanje prvo je takve vrste u Republici Hrvatskoj jer obuhvaća višejezične učenike prvoga razreda osnovne škole koji se školuju na drugome jeziku, a hrvatski im je materinski ili prvi jezik te strance koji uče hrvatski kao novi jezik svojega jezičnoga opusa⁶.

U istraživanju je sudjelovalo trinaestero učenika prvoga razreda međunarodne osnovne škole, ujednačenih po dobi, ali različitih porijeklom, predznanjem i razinom poznavanja

⁵ Eng. *orthographic depth*

⁶ Jezični opus (eng. *language repertoire*) višejezične osobe sastoji se od materinskoga jezika ili prvoga jezika i niza različitih jezika ili dijalekata usvojenih ili naučenih do bilo koje razine (Little, 2008).

engleskoga jezika na kojemu se školuju. Proučavanjem slučaja ispitan je razvoj njihove fonološke osjetljivosti koja je pod utjecajem najmanje triju jezika po pojedincu, s obzirom na njihov način života koji je uključivao česte promjene mjesta boravka i školovanje na jeziku koji učenicima najčešće nije bio materinski.

Glavni su ciljevi ovoga istraživanja ispitati razvojni tijek fonološke osjetljivosti višezječnih učenika prvoga razreda i način kako namjerno podizanje fonološke osjetljivosti djeluje na razvoj njihovoga čitanja te istražiti doprinosi li izravno poučavanje međunarodne fonetske abecede (eng. *International Phonetic Alphabet*, IPA) svjesnosti o istim ili sličnim glasovima u različitim jezicima i kako. U redovnu nastavu dodana je slobodna aktivnost od 25 nastavnih sati tijekom kojih se s učenicima provodilo izravno poučavanje i uvježbavanje umijeća za podizanje razine fonološke osjetljivosti. Podatci su prikupljeni kvalitativnim metodama: intervjuiranjem učenika, verbalnim protokolima učenika, anegdotalnim bilješkama učitelja i opisnim ocjenama iz školskoga elektroničkoga imenika, intervjuiranjem roditelja, posebno izrađenim testovima za usmenu provjeru fonološke osjetljivosti, a prikupljeni su i demografski podatci učenika. Za sudjelovanje učenika u ovome istraživanju tražilo se dopuštenje njihovih roditelja i ravnatelja škole. Istraživanje se provodilo tijekom cijele nastavne godine kako bi se prikupilo što više podataka potrebnih za uočavanje promjena u razvojnome tijeku fonološke osjetljivosti učenika.

I. TEORIJSKI DIO

Na početku teorijskoga dijela prikazuju se pojmovi koji tvore okvir za provedbu istraživanja i često se pojavljuju u opisu teorijskih postavki temeljenih na prijašnjim istraživanjima, a to su fonološka osjetljivost, fonološka svjesnost, fonemska svjesnost, početno opismenjavanje i određivanje višejezičnosti.

Središnji dio teorijskoga dijela govori o kontinuumu sastavnica fonološke osjetljivosti, razvojnom tijeku umijeća fonološke osjetljivosti, tipičnim zadacima za provjeru umijeća te često primjenjivanim instrumentima u korelacijskim i eksperimentalnim istraživanjima. Nadalje, govori se o poticanju razvoja fonološke osjetljivosti i ulogama vanjskih čimbenika poput roditelja, učitelja i školskih kurikula. U nastavku se daje pregled teorijskih modela i istraživanja o ovladavanju čitanjem. Slijedi poglavlje o višejezičnosti u osnovnoškolskome obrazovanju u kojemu se opisuju modeli ovladavanja jezicima te se govori o engleskome kao o inome jeziku, a ujedno i jeziku obrazovanja.

Teorijski dio završava pregledom istraživanja fonološke osjetljivosti višejezične djece predškolske i školske dobi. Prikazan je veći broj istraživanja važnih za ovaj rad, no za detaljniju analizu odabrano je dvanaest suvremenih istraživanja iz kojih su izdvojene glavne spoznaje, metodologija i tipična ograničenja.

1. TUMAČENJE KLJUČNIH POJMOVA

Na temelju rezultata brojnih istraživanja provedenih na raznim jezicima fonološka osjetljivost dovodi se u pozitivnu vezu s uspješnim razvojem početnoga čitanja (npr. Catts i sur., 2001; Carroll i Snowling 2004; Ehri i sur., 2001; Gillon 2004; Hogan i sur., 2005), a poslije i s brzinom čitanja te čitanjem s razumijevanjem (npr. Cárnio i sur., 2017; Kjeldsen i sur., 2014). Fonološka osjetljivost dio je metajezične svjesnosti (Durgunoğlu i sur., 1993; Jelaska, 2020; Yopp i Yopp, 2000), odnosno „svjesnoga promišljanja o jeziku samomu, npr. o značenju riječi, o njezinoj višeznačnosti, o njezinu izrazu, o glasovima od kojih je sastavljena, o strukturi rečenice, o odnosu pisana i govorna izraza riječi ili iskaza“ (Jelaska, 2020, str. 46). Na početku poglavlja za bolje se razumijevanje navode i ukratko opisuju fonološke jedinice uključene u ovladavanje umijećima fonološke osjetljivosti. Budući da u literaturi postoje određena nesuglasja u nazivlju, u idućim se potpoglavljima navode tumačenja najčešćih pojmova u proučavanju i opisivanju osjetljivosti pojedinaca na fonološke jedinice kao elemente govorenoga jezika i znanstvenih istraživanja na kojima su ta tumačenja utemeljena. Osim fonološke osjetljivosti obrazlažu se i ostali pojmovi važni za ovaj rad: početno opismenjavanje, ovladavanje inim jezikom i višejezičnost.

1.1. Riječ, slog, fonem

Fonološko znanje dio je fonološke reprezentacije i nužno je za razvoj govora. Munson, Edwards i Beckman (2005) govore o četirima vrstama fonološkoga znanja: opažajnom, artikulacijskom, fonološkom znanju više razine i socio-indeksikalnom znanju. Opažajno znanje odnosi se na fine akustično-opažajne osobine glasa i na njegovu strukturu s obzirom na kategoriju kojoj pripada. U ovome se slučaju ne očekuje od svakoga pojedinca da određeni glas opisuje služeći se metajezičnim znanjem stručnjaka, već se očekuje uspješno prepoznavanje glasa prema njegovim osobinama koje ga razlikuju od ostalih glasova. Artikulacijsko znanje obuhvaća izvođenje pravilnih artikulacijskih pokreta potrebnih za proizvodnju nekoga glasa. Fonološko znanje više razine razvija se tijekom djetinjstva, vezano je uz određeni jezik, a odnosi se na fonotaktička ograničenja i odsječnu stukturu riječi, tj. postupno razumijevanje da se riječ može raščlaniti na glasove koji se javljaju i u drugim riječima te da se njima može upravljati i tako stvarati nove riječi. Autori smatraju da je ovo znanje poveznica između akustičnoga i artikulacijskoga znanja te reprezentacije riječi. Drugim riječima, učenje novih riječi rezultira stjecanjem ove vrste znanja. Socio-indeksikalno znanje omogućuje

pojedincu govorno izražavanje vlastite pripadnosti ili opažanje tuđe pripadnosti nekoj društvenoj skupini, geografskom položaju, dijalektu i slično.

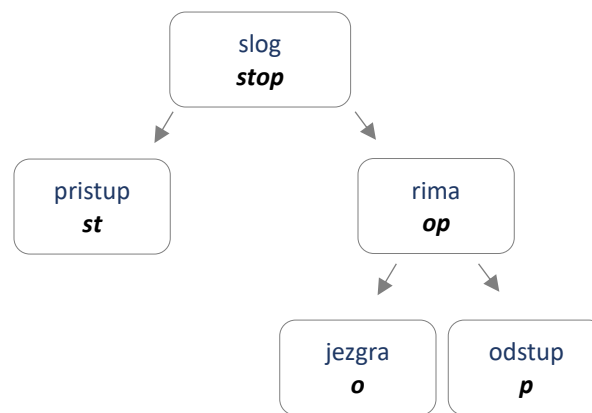
Svjesnost o govornomu jeziku očituje se osjetljivošću na fonološke jedinice koje ga čine (primjerice prepoznavanje riječi u rečenici). Prema Z. Jelaski (2010, str. 102), riječ je „jedinica u stjecištu fonologije (riječi imaju glasovni i pravopisni oblik, uključujući prozodijski), morfologije (njihove se vrste određuju i prema morfološkim obilježjima), semantike (većina je riječi sastavljena od manjih značenjskih dijelova) i sintakse (oblik riječi odražava njihovu sintaktičku ulogu)“. U općenitom smislu *riječ* se definira kao „skup glasova koji ima svoje značenje“ (Hrvatska enciklopedija). U ovome radu naglasak je na *govornoj riječi* kao „izgovornoj jedinici koja je u skladu s pravogovornom normom omeđena dvjema stankama i ima jedan naglasak“ i na *ortografskoj riječi* kao „nizu slova koja su u pismu u skladu s pravopisnim pravilima omeđena bjelinama sa strane, a bez bjelina u sredini“ (ibid.). Pojam govorne riječi vrlo je složen i teško ga je odrediti, posebice iz perspektive više različitih jezika, no može se reći da se radi o „fonološkoj jedinici većoj od sloga (u nekim jezicima može biti i jednaka slogu) s minimalno jednim od fonoloških svojstava“ koja obuhvaćaju odsječne i prozodijske značajke te fonološka pravila (Dixon i Aikhenvald, 2003, str. 13). Odsječne značajke autori opisuju kao unutarnju slogovnu i odsječnu strukturu. Prozodijske značajke odnose se na naglasak, intonaciju, nazalizaciju i sl., dok se fonološka pravila odnose na glasovne promjene unutar govorne riječi i na granici dviju riječi (ibid.). Pitanje određivanja govorne riječi izlazi iz okvira ovoga rada jer se u postupcima provjere fonološke osjetljivosti rabe riječi koje su samoznačnice, odnosno imenice, glagoli, pridjevi, prilozi (v. Jelaska, 2010; Silić i Pranjković, 2005).

Riječi se sastoje od manjih jedinica - *slogova*. Postoji više pristupa u određivanju strukture sloga. Fonološki pristup odnosi se na „kontrastiranje vokala (V) i konsonanata (K) u vremenskome slijedu“ (Meštrović, Martinčić-Ipšić i Matešić, 2015, str. 5). Pri takvoj izmjeni, slogovi⁷ mogu biti otvoreni (1) ili zatvoreni (2). Prema fonetskomu pristupu slog se „sastoji od dijelova koji su više ili manje zvonki, pri čemu je dio s najvišim stupnjem zvonkosti ujedno i središnji dio sloga“ (ibid., str. 5). Generativni pristup strukturu sloga opisuje kao hijerarhijsku. Slogovi se sastoje od pristupa

⁷ Prema nekim autorima, slog može biti „poluotvoren“ u slučaju višesložnih riječi kada dva sloga dijele jedan konsonant. Primjeri su engleske riječi *carry*, *hammer*, *happy*, *summer* sa središnjim konsonantima koje dijele oba njihova sloga (v. Kahn, 1976; Trammell, 1999).

(3) i rime (4), a na sljedećoj se razini rima sastoji od jezgre i odstupa, kao što prikazuje slika 2. *Fonem* je najmanja fonološka jedinica, a ujedno i najmanja razlikovna sastavnica (5).

- (1) Otvoreni slog završava otvornikom (npr. **ma**-**ma**; fonološka struktura sloga: KV).
- (2) Zatvoreni slog završava zatvornikom (npr. **let**; fonološka struktura sloga: KVK)
- (3) Pristup (eng. *onset*) je početni fonem sloga ili suglasnički niz koji prethodi otvorniku (npr. **noć**, **blag**) (Treiman, 1994; Gross, Treiman i Inman, 2000).
- (4) Rima (eng. *rime*) započinje otvornikom, što se naziva jezgrom (eng. *peak*) i završava odstupom (eng. *coda*) (ibid).
- (5) Fonem (stop - /s//t//o//**p**/; stol - /s//t//o//**l**/



Slika 2. Univerzalna struktura sloga (prema Meštrović, Martinčić-Ipšić i Matešić, 2015)

Za potrebe ovoga rada odabran je generativni pristup strukturi sloga jer zadatci provjere fonološke osjetljivosti na engleskome jeziku uključuju prepoznavanje rime, rastavljanje riječi na slogove, rastavljanje slogova, odnosno jednosložnih riječi na pristup i rima, i rastavljanje riječi na najmanje sastavnice - foneme, pri čemu se od ispitanika ne traži poznavanje niti imenovanje pojmova *slog*, *fonem*, *otvornik*, *zatvornik* i slično.

Osim osjetljivosti na sastavnice govornoga jezika razvija se i sposobnost upravljanja tim sastavnicama. Najjednostavnija podjela uključuje analizu i sintezu, dok ostalo podrazumijeva izostavljanje jedinica, dodavanje, zamjenu mjesta i slično (v. potpoglavlje 2.1.). Najmanji je odsječak govornoga jezika glas (fon), a najmanji je razlikovni glas fonem (npr. Jelaska i Novak, 2006). Fonemi sami po sebi nemaju značenje, ali upravljanje zasebnim fonemima mijenja značenje

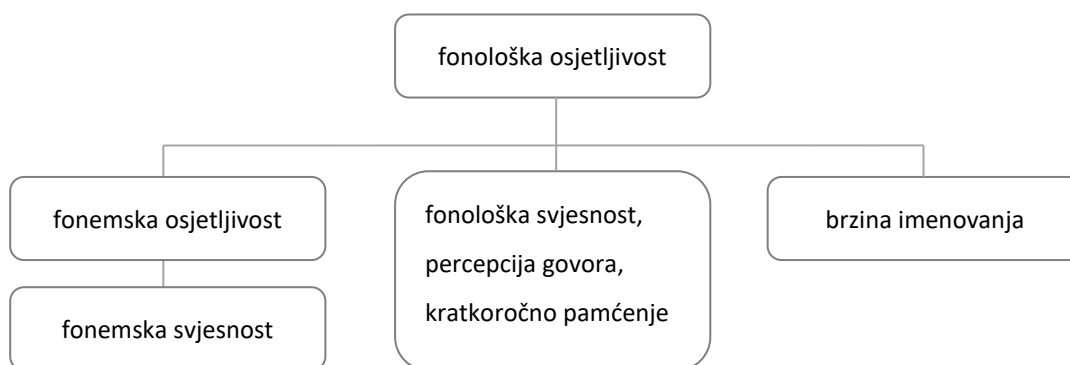
riječi u kojima se nalaze. Primjerice, ispuštanje fonema /k/ iz riječi *klupa* daje novu riječ - *lupa*, jednako kao i zamjena fonema /s/ u riječi *sova* fonemom /n/, što tvori riječ *nova*. U istraživanjima dječje osjetljivosti na foneme, nerijetko se rabe izrazi koji uključuju pojam *glas* jer su, po svemu sudeći djeci bliži i razumljiviji od lingvističkih pojmova (npr. *Koji glas čuješ na početku riječi pod? Koji su glasovi u riječi kuća? Rastavi riječ ton na prvi glas i ostatak* i sl.). U engleskome jeziku, na kojemu se provjerava fonološka osjetljivost ispitanika u ovome istraživanju, često se rabi uputa „*Sound⁸ it out*“ kada se djetetu daje zadatak imenovati pojedinačne foneme (glasove) u nekoj riječi.

1.2. Fonološka osjetljivost

Fonološka osjetljivost (eng. *phonological sensitivity*) pojam je koji se upotrebljava od devedesetih godina dvadesetog stoljeća, a odnosi se na skupinu sposobnosti prepoznavanja, razlikovanja i upravljanja elementima govornoga jezika. To je kontinuum umijeća (Anthony i sur., 2002; Anthony i sur., 2003) koja se pojavljuju u djece urednoga jezičnoga razvoja, s jasno uređenom unutarnjom hijerarhijom (Adams, 1990; Goswami i Bryant, 1990). Na suprotnim stranama toga kontinuuma nalaze se površinska i dubinska osjetljivost (Stanovich, 1992). Površinska osjetljivost obuhvaća veće fonološke jedinice kao što su riječ, slog te pristup sloga i rima, za čiju je obradu dostatna površinska analiza, dok dubinsku osjetljivost čine manje fonološke jedinice – fonemi, a oni iziskuju dublju obradu i analizu. Stanovich (ibid.) predlaže usvajanje generičkoga naziva *fonološka osjetljivost* koji bi zamijenio dotadašnju nedosljednost u nazivlju jer, prema njegovu shvaćanju, fonološka osjetljivost predstavlja globalni skup sposobnosti obrade koji iziskuje osjetljivost na izgovorene glasove. Stanovichev prijedlog podržala je J. A. Bowey (1994), a poslije i mnogi drugi (primjerice Burgess i Lonigan, 1998; Cronin i Carver, 1998; Hayes, 2001; Lonigan i sur., 1998; 2003; Ramachandra i sur., 2011; Stainthorp i Hughes, 1998; Tunmer i Hoover, 1993). U usporedbi s drugim nazivima za isti skup sposobnosti Mott i Rutheford (2012) ističu kako *fonološka osjetljivost* točnije opisuje sastavnice fonološke obrade kao što je razvoj djetetovih sposobnosti upravljanja fonološkim jedinicama.

⁸ Engl. riječ *sound* u ovome se kontekstu na hrvatski prevodi kao *glas*.

Prema M. Čudini-Obradović (2014), *osjetljivost* pretpostavlja nesvjesne radnje, što znači da fonološka osjetljivost podrazumijeva djetetovu „mogućnost da u govoru nesvjesno barata rečenicama, dijelovima rečenice, dijelovima riječi“ (str. 114). Jednako tako, autorica fonemsku osjetljivost opisuje kao „mogućnost djeteta da nesvjesno prepozna glasove u riječi“, za razliku od fonemske svjesnosti koja implicira „svjesno raspoznavanje“ (ibid.). U prikazu odnosa različitih oblika prepoznavanja strukture govora, autorica zaključuje kako fonološka osjetljivost ima tri skupine sastavnica: fonemsku osjetljivost i fonemsku svjesnost u jednoj skupini, zatim fonološku svjesnost, percepciju govora i kratkoročno pamćenje u drugoj, te brzinu imenovanja kao treću sastavnicu (slika 3). Percepcija govora odnosi se na način na koji osoba doživljava riječi kao cjeline i njihove sastavne dijelove. Kratkoročno pamćenje odnosi se na sposobnost zadržavanja manje količine informacija u umu, što ih čini raspoloživima za uporabu (npr. Cowan, 2008). Brzo imenovanje obuhvaća zadatke koji mjere brzinu koja je osobi potrebna za imenovanje boja, slova, brojeva i sl., a mjeri se u sekundama (npr. Cronin i Carver, 1998).



Slika 3. Međusobni odnos različitih oblika prepoznavanja strukture govora (Čudina-Obradović, 2014, str. 115)

U ovome se radu fonološka osjetljivost učenika prvoga razreda ispituje u nekoliko koraka. U početnom ispitivanju ispitanici izvršavaju intuitivne radnje kojima pokazuju osjetljivost na glasovnu strukturu riječi. Ispitivanje se ponavlja na kraju školske godine, no u završnoj je fazi cilj zabilježiti rezultate izravnoga poučavanja, odnosno sustavnoga osvještavanja o glasovnoj strukturi riječi i uporabe poučavanih strategija za upravljanje fonološkim jedinicama. S obzirom na dob ispitanika i njihovu međusobnu neujednačenost prema nizu kriterija (npr. materinskim i drugim jezicima koje govore, prethodnomu obrazovanju i sl.) očekuju se individualne razlike u osjetljivosti na glasovnu strukturu riječi i stoga se *fonološka osjetljivost* rabi kao **sveobuhvatan pojam** za

proučavanje metajeziknoga znanja na fonološkoj razini (slika 4), uz napomenu da će se u prikazu znanstvenih i ostalih radova spominjati osjetljivost na slogove i dijelove sloga te fonemska svjesnost kao najstroženija sastavnica fonološke osjetljivosti u slučajevima kada je autori istaknu kao važan čimbenik ili je istraživanje usmjereno samo na foneme.



Slika 4. Fonološka osjetljivost kao sveobuhvatan pojam za osjetljivost na fonološke jedinice i upravljanje tim jedinicama

Napomena. Dijelovi sloga mogu biti zasebni fonemi (npr. /m//o//l/ u jednosložnoj riječi *mol*). Pristup sloga može se sastojati od jednoga ili više fonema (npr. /s/ u *sol* ili /st/ u *stol*). Jezgru sloga obično čini jedan samoglasnik koji u nekim jezicima može biti dvoglas (npr. /ɔɪ/ u engl. riječi *coin*). Odstup se može sastojati od jednoga ili više fonema (npr. /p/ u *top*, /st/ u *rast*).

1.2.1. Fonološka svjesnost

Pojam *fonološke svjesnosti* (eng. *phonological awareness*), odnosi se na sposobnost svjesnoga upravljanja glasovnom strukturom govornih riječi koju čine fonemi, pristup sloga i rima te slog (Gillon, 2004), pri čemu sâmo značenje riječi nema nikakvu ulogu (Snowling i sur., 1994; Stackhouse i Wells, 1997). Cunningham i suradnici (1998) fonološku svjesnost opisuju kao skup sastavnica različitih od sastavnica fonemske svjesnosti, tj. kao sposobnost upravljanja govornim jedinicama većima od jednoga fonema: riječima, slogovima, pristupom slogu i rimom. Drugim riječima, pomoću fonološke se svjesnosti razumije da se govorna riječ može raščlaniti na manje jedinice kojima je moguće upravljati na razne načine. Prema C. Core (2012), fonološka je svjesnost skup metakognitivnih sposobnosti koje uključuju upravljanje glasovima i nizovima glasova u

riječima, a uz fonološko pamćenje i brzo imenovanje pripada području fonološke obrade. C. McBride-Chang (1995) fonološku svjesnost vidi kao spoj triju čimbenika: opće inteligencije, verbalnoga kratkoročnoga pamćenja i ponajviše percepcije govora koja ima velik utjecaj na težinu zadataka za provjeru fonološke svjesnosti.

Gombert (1992) fonološku svjesnost razdvaja na *epilingvističku svjesnost*, koja se odnosi na globalnu svjesnost i sličnost među glasovima te *metalingvističku svjesnost*, koja se odnosi na svjesnost o fonološkim odsječcima unutar riječi. Sposobnost izdvajanja i razmatranja različitih fonoloških jedinica razlikuje se od sagledavanja riječi kao objekta i razumijevanja da se ona sastoji od slogova i fonema, tj. odsječaka koje je moguće izdvojiti iz te riječi kao cjeline (ibid.). Fonološka svjesnost obuhvaća niz fonoloških sposobnosti koje čine temelje za uspješno ovladavanje čitanjem (Høien, Lundberg, Stanovich i Bjaalid, 1995).

Neki istraživači fonološku svjesnost dijele na neizravnu ili *implicitnu* i izravnu ili *eksplicitnu* (npr. Carroll, Snowling, Hulme i Stevenson, 2003; Geudens, 2003; Harris i Giannouli, 1999; Rvachew, 2006; Janssen, Segers, McQueen i Verhoeven, 2016). Neizravna se fonološka svjesnost razvija prije polaska u školu, odnosno prije izloženosti poučavanju čitanja, a odnosi se na sposobnost raščlanjivanja riječi na sastavnice: slogove i manje jedinice. Izravna fonološka svjesnost podrazumijeva prepoznavanje fonema i upravljanje fonemima unutar riječi, odnosno to je fonemska svjesnosti, a smatra se da njezin razvoj započinje u razdoblju kada djeca počnu ovladavati čitanjem (Harris i Giannouli, 1999).

Prema M. Wolf (2007) dijete pokazuje fonološku svjesnost ako prepoznaje rimu u riječima poput *mat* i *bat* ili ako zna rastaviti riječ *table* na slogove (*ta-ble*). Autorica smatra da se djetetov prijelaz od pukoga znanja jezika ka pismenosti ogleda u fonološkoj svjesnosti, koja je jedan od najsnažnijih pretkazivača uspješnosti u ovladavanju početnim čitanjem, i to na više od jednoga jezika. Osjetljivost djece na glasove kao sastavnice jezika olakšava im uspostavljanje veze slova s glasom, a smanjena fonološka svjesnost dovodi se u vezu s disleksijom. E. Bialystok (2013) ističe kako u početnim etapama školovanja „fonološka svjesnost, čini se, predstavlja najveći izazov kao dio metajezičnoga razvoja kojim djeca trebaju ovladati“⁹ (str. 635).

⁹ Za potrebe ovoga rada citate je s engleskoga na hrvatski prevela autorica, S. Hanžić Deda.

Provedbom nekoliko eksperimenata na odraslim jednojezičnim govornicima engleskoga Treiman (1986) dolazi do zaključka kako bi unutarnja hijerarhijska struktura sloga, koja se sastoji od pristupa i rime, mogla imati utjecaj na razvoj fonološke svjesnosti djece jer predstavlja korak između svjesnosti o slogu i fonemske svjesnosti. Autorica smatra da bi dijete „prije uspjelo raščlaniti riječ *blank* na /bl/ i /æŋk/, nego što bi osvijestilo da se /bl/ sastoji od /b/ i /l/“ (str. 490), što pretpostavlja da je govorniku jezika s neprozirnom ortografijom u ranijim fazama dostupnije rastavljanje riječi na krupnije fonološke jedinice.

1.2.2. Fonemska svjesnost

Od 90-ih godina 20. stoljeća vidljivo je pojačano zanimanje istraživača za pojam fonemske svjesnosti, što Cunningham i suradnici (1998) navode u svojem izvješću u ime međunarodne udruge *International Literacy Association*, opisujući taj pojam kao „razumijevanje najmanjih glasovnih jedinica koje čine govorni niz“ (str. 2). *Fonemska svjesnost* (eng. *phonemic awareness*) po svojoj je odrednici nešto uži pojam od fonološke svjesnosti jer se odnosi na sposobnost prepoznavanja fonema i upravljanje zasebnim fonemima pomoću postupaka izdvajanja, spajanja, raščlanjivanja i ispuštanja (Ehri i sur., 2001). M. Čudina-Obradović (2008) fonemsku svjesnost opisuje kao „sposobnost uočavanja“ da je riječi moguće rastavljati na glasove, za što predlaže hrvatski naziv - glasovna osviještenost. Autorica smatra da dijete najprije treba steći glasovnu osviještenost kako bi moglo razvijati svoju glasovnu osjetljivost, odnosno „prepoznavanje glasova u riječima“ (str. 246). U svojoj novijoj knjizi autorica fonemsku svjesnost smješta u okvire fonološke osjetljivosti kao njezin „razvijeni oblik“ (Čudina-Obradović, 2014, str. 117). Točnije, fonemsku svjesnost određuje kao „svjesno prepoznavanje glasova u riječima, njihov broj i položaj te svjesno razmišljanje o strukturi riječi“ koju je moguće mijenjati „ispuštanjem, dodavanjem, zamjenom i preokretanjem glasova“ (str. 114).

Fonemsku svjesnost valja razlikovati od slušnoga razlikovanja, fonetike i metode poučavanja čitanja na engleskom jeziku, tzv. fonike (eng. *phonics*¹⁰), koja se odnosi na povezivanje

¹⁰ Cunningham i suradnici (1998) objašnjavaju razliku između fonemske svjesnosti i fonike na sljedeći način: rastavljanje riječi *sit* na foneme /s//ɪ//t/, jednako kao i spajanje tih fonema u riječ, pokazatelji su fonemske svjesnosti. S druge strane, fonika podrazumijeva imenovanje slova ili skupine slova koje tvore jedan glas (primjerice prvo slovo u riječi *cat*, zadnje slovo u riječi *thick*, i sl.), što se u prvom redu odnosi na vezu obrazaca pisanja i pojedinih glasova.

pravopisnih obrazaca s glasovima i skupinama glasova (Yopp i Yopp, 2000). Fonemska svjesnost pripada području metajezične svjesnosti, a podrazumijeva svjesnost da se izgovoreni niz sastoji od zasebnih fonema koji su najmanje glasovne jedinice s mogućnošću promjene značenja riječi (ibid.). Tablica 1 prikazuje objašnjenja i primjere pojmova čiji su nazivi vrlo slični, no značenjem se razlikuju, a pripadaju području fonemskoga znanja i početnoga čitanja.

Tablica 1. Objašnjenja pojmova s primjerima prema H. K. Yopp i R. H. Yopp (2000, str. 131)

Pojam	Objašnjenja	Primjer zadatka za provjeru
Slušno razlikovanje	Čuti sličnosti i razlike među fonemima i riječima	Izgovori ove glasove: /t/ /p/. Jesu li oni isti ili različiti?
Fonetika	Proučavanje glasova koji se javljaju u jezicima, uključujući artikulaciju	Prvi je glas u <i>vila</i> zubnousnenik. Prilikom izgovora, gornji zubi dodiruju donju usnu.
Fonika	Metoda poučavanja čitanja i pisanja koja naglašava vezu simbol-glas (u slovnim pismima)	Simbol <i>n</i> rabi se za prikazivanje glasa koji je istaknut kosim slovima u sljedećim riječima: <i>nov, kino, ovan</i> .
Fonem	Najmanja glasovna jedinica s razlikovnom ulogom u komunikaciji	Izgovorena riječ <i>kip</i> sastoji se od tri fonema: /k/ /i/ /p/. Od riječi <i>tip</i> razlikuje se samo u jednom fonemu.
Fonemska svjesnost	Svjesnost da se govorni jezik sastoji od niza fonema	Koliko je glasova u izgovorenoj riječi <i>pas</i> ? Nabroji sve glasove koje čuješ.

Napomena. Primjeri navedeni u tablici prilagođeni su hrvatskomu jeziku.

Pojačan razvoj fonemske svjesnosti nastupa tijekom prve godine izloženosti poučavanju čitanja, bez obzira na dob, pri čemu metode poučavanja mogu biti izuzetno važne (za pregled v. Share 2008). Abecedna su pisma u pravilu „fonemski kod“, odnosno grafičko raščlanjivanje odsječne strukture govorne riječi (ibid, str. 597). Kako su fonemska svjesnost i slovno znanje nezaobilazan preduvjet za abecednu pismenost, Share (1995) fonemsku svjesnost klasificira kao podsastavnicu čitanja, a ne kao univerzalnu jezičnu sposobnost koja se pojavljuje u ranoj dobi. Međutim, određeni stupanj fonemske svjesnosti zabilježen je i u ranijoj dobi, puno prije izloženosti čitanju (npr. Chaney, 1992; Lonigan i sur., 1998), prema čemu se fonemska svjesnost bolje objašnjava kao sastavni dio fonološke osjetljivosti, koja je pak dijelom metajezične sposobnosti i fonološke sposobnosti (v. Tomić, 2013).

Proveden je niz znanstvenih istraživanja *fonemske svjesnosti* u odnosu na ovladavanje čitanjem, jednako kao i ovladavanje izgovorom pojedinih glasova (primjerice Ashby i sur., 2013; Clayton i sur., 2020; Goldenberg i sur., 2014; Gromko, 2005; Harris, 2016; Keeseey i sur., 2015; Lewkowicz, 1980; McGee i Ukrainetz, 2009; Müller i Brady, 2001; LeRoux i sur., 2017; Tomić, 2013; Tomić i Mildner, 2019; Vancaš i Ivšac, 2004 i mnogi drugi). U izvješću koje je objavio *National Institute of Child Health and Human Development*¹¹ (NICHD, 2000), uz poznavanje slova, fonemska svjesnost ispitana pri polasku u predškolu navodi se kao najbolji pokazatelj uspješnosti u čitanju na abecednim pismima.

1.3. Početno opismenjavanje

Početno opismenjavanje obuhvaća ovladavanje glavnim jezičnim sastojnicama ili umijećima te jezične djelatnosti, od kojih su najizraženije početno čitanje i početno pisanje, a taj proces započinje izravnim poučavanjem u formalnom okružju - školi. U Hrvatskoj djeca u osnovnu školu polaze u dobi između 6,5 i 7,5 godina starosti i prethodno tomu izložena su raznim predvježbama za čitanje i pisanje, uslijed čega neka djeca uspiju razviti svoja umijeća, naročito čitanja, no općenito se ne očekuje visoka ovladanost tim umijećima prije polaska u školu. U drugim zemljama moguće su razlike u dobi učenika pri polasku u školu, jednako kao i trenutku uvođenja izravnoga poučavanja čitanju i pisanju. Primjerice, u Australiji i Japanu djeca polaze u školu sa 6 godina, dok je u Novom Zelandu polazak u školu moguć na djetetov peti rođendan bez obzira u kojoj je fazi školska godina u tome trenutku (NICHD, 2007). U Sjedinjenim Američkim Državama dob polaska u školu razlikuje se od države do države, a raspon se kreće od 5 do 7 godina (State Education Practices, 2020). U većini europskih država obvezno obrazovanje započinje od 6. godine života (razina ISCED 1¹²), a među zemljama koje su kao početnu dob odredile 5 godina, podjednak je udio razina ISCED 0¹³ i ISCED 1 (European Commission, 2020, str. 4). Francuska i Mađarska kao početnu

¹¹ NICHD je jedan od državnih zdravstvenih instituta u Sjedinjenim Američkim Državama, a bavi se unaprjeđenjem zdravstvene skrbi djece i ostalih građana.

¹² ISCED 1 odnosi se na osnovnoškolsko (primarno) obrazovanje (Unesco, 2012, str. 30). U Hrvatskoj, osnovnoškolski odgoj i obrazovanje započinje polaskom u prvi razred i traje osam godina. Izvor: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/129>

¹³ ISCED 0 odnosi se na obrazovanje u ranome djetinjstvu i predškolsko obrazovanje (Unesco, 2012 str. 26). U Hrvatskoj, rani odgoj i predškolsko obrazovanje dijele se na dva ciklusa: jaslični (od 6 mjeseci do treće godine) i vrtićni (od navršene treće godine do polaska u školu). Izvor: <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/128>

dob na razini ISCED 0 navode 3 godine, a Švicarska, Grčka i Luksemburg za istu razinu navode 4 godine. Od svih uključenih zemalja, Ujedinjeno Kraljevstvo i Malta najmlađu dob označavaju kao ISCED 1, a to su 4 i 5 godina starosti (ibid.). Različiti početci formalnoga obrazovanja rezultat su različitih pristupa u izradi kurikula. Formalizacija ranoga obrazovanja, poglavito ranoga opismenjavanja, karakteristična je za zemlje u kojima je rano obrazovanje usko vezano uz osnovnoškolsko, odnosno primarno obrazovanje. Ujedinjeno Kraljevstvo primjer je pristupa "ranije je bolje", što se često dovodi u pitanje zbog metoda poučavanja i vrjednovanja učeničkih postignuća koje nisu posve usklađene s emocionalnim i kognitivnim razvojem djece. Nasuprot tomu, otvorenost i holistički pristup kurikulu u ranome obrazovanju karakteristični su za zemlje s razvijenom društveno-konstruktivističkom tradicijom. Cilj je društveno-konstruktivističkoga pristupa samoregulacija te se sva razvojna područja stimuliraju kroz igru. Modeli društvene pedagogije rano obrazovanje temelje na razvoju izvršnih funkcija i samoregulacijskih sposobnosti umjesto na akademskom sadržaju (v. Whitebread i Bingham, 2012).

Dijete osnovnoškolske dobi učenjem čitanja i pisanja polako se uvodi u „širi sociolingvistički kontekst“, pri čemu „početno čitanje i pisanje podrazumijeva razinu dosegnutosti kulture slušanja, govorenja, čitanja i pisanja“ (Budinski, 2017, str. 14). Nastava početnoga čitanja i pisanja treba osposobiti učenika za razumijevanje cjelovitoga teksta, do čega se dolazi uz pomoć nekoliko koraka: prepoznavanje riječi i njezina značenja u tekstu, zatim prepoznavanje značenja rečenice, stvaranje mreže značenja povezivanjem dijelova, te naposljetku sagledavanje teksta kao cjeline posredstvom umnoga modela (Čudina-Obradović, 2014).

Na uspješnost u početnome opismenjavanju utjecati može više čimbenika - primjerice fonološka osjetljivost (npr. Bialystok i Herman, 1999; Lonigan i suradnici, 2003; Scarborough, 1998; Stanovich, 1992; Vancaš i Ivšac, 2004, itd.), poznavanje slova (npr. Carson, Boustead i Gillon, 2014; Franc i Vuić, 2018; Scarborough, 1998, itd.) i brzo imenovanje (npr. Cronin i Carver, 1998; Scarborough, 1998), verbalno pamćenje, vokabular te gramatička i morfološka umijeća (npr. Scarborough, 1998). Sukladno tome navedeni se čimbenici često uključuju u standardizirane testove za provjeru djetetove spremnosti za polazak u školu, jednako kao i moguće predviđanje djetetove uspješnosti u ovladavanju čitanjem (npr. CTOPP autora Rashotte, Torgesen i Wagnera, 1999; PhAB autorica N. Frederickson, U. Frith i R. Reason, 1997; PredČiP test autorica J. Kuvač

Kraljević i M. Lenček, 2012 i dr.), što je detaljnije opisano u potpoglavljima 2.1. i 2.2., dok će o ulozi fonološke osjetljivosti u početnome opismenjavanju više riječi biti u poglavlju 4.

Osim spomenutih čimbenika, C. E. Snow (1991) smatra da roditelji boljšega ekonomskoga statusa češće izlažu svoju djecu čitanju priča naglas, razgovaraju s djecom o značenju riječi, igraju se riječima i općenito stvaraju okolnosti vrlo slične školskomu okruženju pa su time njihova djeca bolje pripremljena za usvajanje nastavnih sadržaja kada krenu u školu. Niz istraživanja ukazuje na postojanje razlika između djece koja dolaze iz obitelji višega društveno-ekonomskog položaja i djece koja dolaze iz obitelji nižega društveno-ekonomskog položaja kada se govori o ovladavanju čitanjem i fonološkoj osjetljivosti (npr. Alloway, Alloway i Wootan, 2014; Chung i Bidelman, 2021; Diuk i sur., 2013; Fluss i sur. 2008; Heath i sur., 2014; Hoff, 2013). Kako bi se te razlike pokušale smanjiti, dio tih istraživanja sadržavao je neki oblik dodatnoga, odnosno eksperimentalnoga poučavanja (npr. Hagans i Good, 2013; Lonigan i sur, 1998; Lonigan i sur., 2003; Kuppen i Bourke, 2017; Torgesen i Davis, 1996). U Sjedinjenim Američkim Državama postoji poseban program koji priprema djecu iz obitelji nižega društveno-ekonomskog položaja za polazak u školu, *Head Start*, a uključuje kognitivni, tjelesni, zdravstveni i emocionalni aspekt te potiče uključenost roditelja u rad s djecom. Spomenuti je program često predmet istraživanja kurikula (npr. Skibbe i sur., 2015), rane pismenosti (npr. Lonigan i sur., 2003) i kasnijih postignuća polaznika (npr. Bailey, Sun i Timpe, 2021). Više o ulozi roditelja u poticanju fonološke osjetljivosti bit će riječi u potpoglavlju 3.2. Osim niskoga društveno-ekonomskog položaja, Alcock, Ngorosho i Jukes (2017) pokazali su na primjeru iz Tanzanije da prijevremeni prestanak pohađanja škole također nepovoljno utječe na razvoj i zadržavanje razine stečenoga umijeća čitanja i fonološke osjetljivosti. U takvim su okolnostima djeca koja su govornici kiswahilija ipak zadržala neka od umijeća fonološke osjetljivosti, no imala su niža postignuća na testovima pismenosti, što je vjerojatno rezultat samostalnoga učenja ili rada s nestručnim učiteljima po napuštanju školskoga sustava.

1.4. Višejezičnost

U službenim dokumentima Vijeća Europe (v. Little, 2008) navodi se da višejezična osoba u svome jezičnom opusu ima niz jezika koje je usvajala u bilo kojoj fazi života, ili ih je učila organizirano. Kontinuum takvoga opusa proteže se od materinskoga jezika ili prvoga jezika po važnosti za

nekoga pojedinca, pa sve do ostalih usvojenih i naučenih, odnosno inih jezika. Takva osoba svoje jezike rabi u situacijama kada je potrebno služiti se nekim od tih jezika, a o učestalosti i intenzitetu uporabe ili izloženosti ovisi i razina ovladanosti pojedinim jezikom. Primjerice, životne promjene poput preseljenja, obavljanja nekoga posla, obrazovanja, obiteljske situacije i sl. mogu utjecati na veličinu jezičnoga opusa i ovladanost pojedinim jezicima. Suvremeni se svijet jednostavno može opisati kao „svijet inih jezika“ jer su izvorni govornici velikih svjetskih jezika poput engleskoga ili španjolskoga u manjini ako se njihov broj usporedi s govornicima tih jezika kao drugih, trećih ili inih (Medved Krajnović, 2010, str. 20).

Kada se u pojedinčevu jezičnom opusu nalaze dva jezična sustava, govori se o dvojezičnosti, a ona se obično određuje kao pojedinčeva „uporaba barem dvaju jezika“, a može biti istovremena ili slijedna, ovisno o tome je li pojedinac oba jezika počeo usvajati od rođenja ili je jedan jezik počeo usvajati poslije prvoga, ali „prije dostizanja dobi u kojoj izravno ili svjesno razumije da jezični unos dolazi iz dvaju jezičnih izvora“ (Paradis, 2007, str. 17). Edwards (1994) zaključuje da su dvojezičnost i višejezičnost (...) „normalne i ni po čemu osobite potrebe većine u današnjem društvu“ (str. 1). Baker (2001) dvojezičnost opisuje kao posjedovanje te razlikuje osobnu i društvenu dvojezičnost, a govori o više dimenzija: sposobnosti, uporabi, ravnoteži dvaju jezika, dobi, razvoju, kulturi, kontekstu i izbornoj dvojezičnosti. Za usvajanje drugoga, a i svakoga sljedećega jezika postoje tri glavna razloga: ideološki, međunarodni i osobni. Ideološki se sastoji od tri perspektive, ovisno o motivima: asimilaciji (brza integracija pripadnika manjine u većinsko društvo), očuvanju (učenje manjinskoga jezika radi njegove održivosti) te skladu (suživot jezika u dvojezičnim sredinama). U međunarodne ubraja učenje jezika za potrebe gospodarstva i trgovine, zatim putovanja i mobilnost te veću dostupnost informacija, koje znače moć. U osobne ubraja kulturnu osviještenost, kognitivni razvoj, afektivne ciljeve te razvoj karijere i uspjeh na tržištu rada (ibid.).

Usporedbom odrednica dvojezičnosti i višejezičnosti moguće je uočiti preklapanja među tim dvama pojmovima. Wei (2013, str. 26) kao primjer navodi značajke poput „supostojanja, dodira i međudjelovanja različitih jezika“. Kao „pozitivan pojam višejezičnost omogućuje „društvu, ustanovama, skupinama i pojedincima redovnu uporabu više od jednoga jezika u svakodnevnom životu“ (Franceschini, 2011, str. 346).

U ranijim razdobljima bavljenja pojmom koji uključuje pojedinčevu uporabu više jezika bilo je uobičajeno rabiti izraz „mногоjezičnost“, koji osim pojedinca i njegovih jezika, uključuje geopolitičku komponentu, odnosno „prisutnost nekoliko jezika na nekomu geografskomu području, bez obzira na to tko tim jezicima govori“ (Beacco i sur., 2016, str. 20). Slično tome, Cenoz (2013) višejezičnost opisuje kao individualnu mnogojezičnost jer mnogojezičnost sadrži geografsku i društvenu sastavnicu. U novije vrijeme sve su prihvaćenije promjene definicija dvojezičnosti i višejezičnosti koje veći naglasak stavljaju na „sposobnost komunikacijski učinkovitoga korištenja jezika“ umjesto na „vrlo visoke razine jezične i komunikacijske kompetencije u pojedinčevim jezicima“ (Medved Krajnović, 2010, str. 6). Prema CEFR-u, glavno je obilježje višejezičnosti međudjelovanje različitih jezičnih kodova te njihova međujezična povezanost i ispreplitanje kod istoga govornika, dok mnogojezičnost podrazumijeva učenje više stranih jezika, bilo organizirano u ustanovama, bilo u mnogojezičnim i višekulturnim sredinama, bez nužnoga postojanja interferencije među jezicima (Vijeće Europe, 2001). Pojedinaac na taj način gradi komunikacijsku kompetenciju kao zbroj svih znanja i iskustava koja posjeduje, na svim jezicima i dijalektima kojima se služi. Takvim pristupom mijenja se paradigma učenja stranih jezika jer cilj nije dostići najvišu razinu ovladanosti dvama, trima ili većim brojem zasebnih jezika, težeći razini idealnoga izvornoga govornika, već je cilj razviti jezični opus u kojemu sve jezične sposobnosti imaju svoje mjesto (ibid.). Za vrlo slično određenje višejezičnosti, uz *multilingualism*, u europskom kontekstu često je u uporabi engleski izraz *plurilingualism*.

Višejezičnost se u prošlosti promatrala iz perspektive okolnosti te je bila nejednako raspoređena među pojedincima i skupinama koji su višejezičnost koristili za postizanje specifičnih ciljeva. U novijim shvaćanjima, višejezičnost se doživljava kao značajka suvremenoga života koja je prisutna u gotovo svim djelatnostima suvremenoga društva: medicini, ekonomiji, politici, obrazovanju, održivom razvoju i sl. (v. Aronin, 2020). Unutar toga okvira, autorica govori o „višejezičnim praksama“ kao o nizu aktivnosti kojima se bave ljudi iz svih društvenih sfera služeći se pritom većim brojem jezika na dnevnoj bazi. Osobe koje se ne smatraju višejezičnima, a žive u takvim okolnostima, do neke su mjere uključene u višejezičnost, što ostavlja malo prostora za jednojezičnost i pripadnost samo jednoj kulturi iako takvi slučajevi postoje (ibid.).

U ovome se radu višejezičnost rabi kao nadređenica svim ostalim pojmovima koji opisuju pojedinčevu uporabu više jezika stečenih u formalnim ili neformalnim uvjetima, bez obzira na

razinu ovladanosti pojedinim jezikom (npr. dvojezičnost, bilingvizam, mnogojezičnost, multilingvizam, plurilingvizam i sl.). Ukupnost i međudjelovanje jezika višejezične osobe otvaraju brojne prilike za jezični prijenos znanja i umijeća te će se stoga u ovome radu ukratko opisati dva pojma koja su usmjerena na opisivanje i utvrđivanje položaja pojedinih jezika unutar osobnoga višejezičnoga sustava.

1.4.1. Jezični opus

Jezični opus (eng. *language repertoire*) promatra se kao cjelina unutar koje supostoje pojedinačni jezici, dijalekti, stilovi, registri i navike iz svakodnevnoga života nužni za sudjelovanje i komunikaciju. Osim gramatičkih obilježja, jezični opusi uključuju društvene i kontekstualne razlike u govoru. Gumperz (1964) navodi da jezični opus „sadrži sve prihvaćene načine oblikovanja poruke. Osigurava oružje za svakodnevnu komunikaciju. Govornici vrše svoje odabire unutar toga arsenala u skladu sa značenjima koje žele prenijeti“ (str. 138).

U okviru jezičnoga opusa, neki autori govore o više vrsta višejezičnosti ovisno o tomu jesu li idiomi dijalektima jednoga jezika ili više stranih jezika (v. npr. Pavličević-Franić, 2000, 2005; Težak, 1996). Okomita (vertikalna) višejezičnost odnosi se na međudjelovanje dijalekta, odnosno obiteljskoga ili mjesnoga idioma kao prvoga jezika i standardnoga jezika kao drugoga jezika. Kosa (dijagonalna) višejezičnost odnosi se na vladanje standardnim i nekim drugim idiomima jednoga jezika i samo nekim nestandardnim idiomom drugoga: obiteljskim ili mjesnim idiomom, primjerice kod nasljednih govornika (Jelaska, 2013). U ovome radu naglasak će biti na tzv. vodoravnoj (horizontalnoj) višejezičnosti koja je prototipna višejezičnost (zato se obično i ne naziva vodoravnom, nego samo višejezičnošću), koja podrazumijeva višejezični diskurs, odnosno međudjelovanje različitih jezika, primjerice mađarskoga kao prvoga jezika i engleskoga, kineskoga, francuskoga, španjolskoga ili sl. kao drugoga jezika (Vilke, 1991; Vrhovac, 2019).

Osoba osvještava postojanje svojega jezičnoga opusa u trenutku kada opazi da je drugi doživljavaju kao “onoga koji govori drugim jezikom“ (Busch, 2017, str. 5). Primjerice, to može biti učenik koji odlazi na školovanje u udaljeni grad i tamo govori svojim dijalektom. Jezična situacija pojedinca može biti još složenija. Primjerice, Luksemburg je trojezična država i njegovi stanovnici na svakodnevno rabe više od jednoga jezika za obavljanje uobičajenih radnji. Trojezično je i obrazovanje, što znači da djeca između četvrte i osme godine unutar školskoga

sustava ovladavaju luksemburškim, njemačkim i francuskim, s time da djeca useljenika imaju i druge obiteljske jezike (v. Kirsch, 2017).

1.4.2. Skup dominantnih jezika

U novijoj literaturi pojavljuje se pojam „skup dominantnih jezika“ (eng. *Dominant Language Constellation*) koji objedinjuje „najpragmatičnije“ jezike pojedinca, odnosno one čija uporaba ima ključne funkcije (Aronin, 2016). U usporedbi s jezičnim opusom skup dominantnih jezika ne uključuje sve pojedinčeve jezike jer neki od njih nemaju ulogu u ostvarivanju komunikacije niti u stjecanju ili prenošenju znanja. Takav sustav za polazišnu točku u uporabi i usvajanju jezika ne podrazumijeva samo jedan jezik, već više jezika koji se promatraju kao cjelina (ibid.). Ako se višejezičnost promatra kroz potrebu za jezikom da bi se moglo izvršavati „ono što radimo, u svim dijelovima svijeta, i to ne samo višejezične osobe, već se to odnosi na većinu svjetske populacije“ (Aronin, 2020, str. 21), skup dominantnih jezika omogućuje optimizaciju i učinkovitost u upravljanju jezicima iz perspektive višejezičnoga pojedinca, dok s druge strane omogućuje teorijsku organizaciju višejezičnosti kao vrlo složenoga pojma.

U okviru individualnih posebnosti višejezičnih pojedinaca, S. Letica Krevelj (2020) podsjeća na nekoliko važnih pitanja koja se odnose na određivanje broja jezika u nečijemu jezičnom opusu, razgraničavanje jezika od dijalekta i minimalnu razinu ovladanosti pojedinim jezikom. Sastavnice sustava dominantnih jezika mogu se mijenjati ovisno o zahtjevima nove uloge pojedinca nastale promjenom boravišta, obrazovnoga ili poslovnoga okruženja (za što nije nužna i promjena boravišta). Primjerice, ako osoba u svojem jezičnom opusu ima hrvatski, engleski, poljski i turski, u sustavu dominantnih jezika mogu se nalaziti samo engleski i hrvatski ako se osoba na tim jezicima školuje i ostvaruje komunikaciju u neposrednoj okolini. Preseljenjem u Poljsku jezik te zemlje postaje jezikom okoline i dijelom svakodnevne komunikacije te se time premješta u skup dominantnih jezika, dok jedan od postojećih jezika u tome sustavu može ispasti iz sustava smanjenjem ili gubitkom uloge u ostvarivanju komunikacije te stjecanju ili prenošenju znanja. Koji od jezika će se zadržati u sustavu dominantnih jezika uvelike ovisi o društvenim, političkim i povijesnim okolnostima (Aronin, 2016; Lo Bianco, 2020). Prema tomu, u geopolitički određenim višejezičnim sredinama takav je sustav postojaniji i manje je dinamičan od onih koji se oblikuju u selilačkim obiteljima.

1.5. Sažetak

Riječ, slog i fonem tri su fonološke jedinice kojima se upravlja u okviru fonološke osjetljivosti kao jednoga od važnih čimbenika za ovladavanje čitanjem na abecednim pismima, što je dokazano brojnim empirijskim istraživanjima. Fonološka osjetljivost dio je metajezične svjesnosti i odnosi se na sposobnost prepoznavanja fonoloških jedinica u govornom jeziku i upravljanje njima. Upravljanje podrazumijeva dodavanje, ispuštanje, zamjenu mjesta, stapanje, raščlanjivanje. Plitka fonološka osjetljivost obuhvaća osjetljivost na slogove i dijelove sloga, dok se duboka fonološka osjetljivost odnosi na fonemsku svjesnost. Utvrđen je smjer razvojnoga tijeka fonološke osjetljivosti od plitke prema dubokoj, no razvoj nije linearan i postoje preklapanja.

Početno opismenjavanje odnosi se na predčitalačka i rana čitalačka umijeća u razdoblju od starije predškolske dobi do početnih razreda osnovne škole. Cilj je početnoga opismenjavanja osposobiti učenika za razumijevanje cjelovitoga teksta. Da bi se to postiglo, potrebno je uskladiti više čimbenika, a fonološka osjetljivost smatra se jednim od ključnih za ovladavanje čitanjem.

S obzirom na određenje višejezičnosti kao sveprisutne značajke suvremenoga društva, taj se pojam za potrebe ovoga rada određuje kao sveobuhvatan pojam za pojedinčevu uporabu materinskoga i inih jezika koji mogu biti obiteljski, obrazovni, okolinski, strani ili mogu imati neku drugu ulogu u jezičnomu opusu. Jezični opus opisuje se kao cjelina koja obuhvaća sve pojedinčeve jezike i dijalekte. Noviji pojam, skup dominantnih jezika, usmjeren je na uporabu onih jezika koji tijekom određenoga razdoblja imaju neku funkciju u životu višejezične osobe, što podrazumijeva povremene promjene u položajima jezika unutar skupa. U provedbi empirijskih istraživanja višejezične djece skup dominantnih jezika primjenjiv je model za organizaciju i utvrđivanje položaja pojedinih jezika u odnosu na pojave koje se pritom istražuju. Iako među ciljevima ovoga istraživanja nije utvrđivanje skupa dominantnih jezika za odabranu skupinu ispitanika, izgledno je da će rezultati nekih od primijenjenih testova ukazivati na hijerarhiju među jezicima u jezičnim opusima ispitanika.

2. KONTINUUM SASTAVNICA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI

Pojam kontinuuma sastavnica u području fonološke osjetljivosti uveo je Keith Stanovich (1992). Nakon toga brojni su znanstvenici istraživali sastavnice unutar toga kontinuuma, jednako kao i njegove granice, što je jasno vidljivo iz većine radova prikazanih u ovome poglavlju. Za razvoj čitanja, ključne su tri fonološke jedinice: slog, pristup sloga i rima te fonem (Goswami i East, 2000). Svjesnost o slogu odnosi se na prepoznavanje pojedinih slogova unutar riječi. Slijedi prepoznavanje dvaju sastavnica sloga, pristupa kao bilo kojega fonema ili zatvorničkoga niza (eng. *consonant cluster*) ispred otvornika te rime kao skupa zatvornika i svakoga sljedećega fonema ili zatvorničkoga niza. Fonemi su najmanje glasovne jedinice s mogućnošću promjene značenja riječi (ibid.).

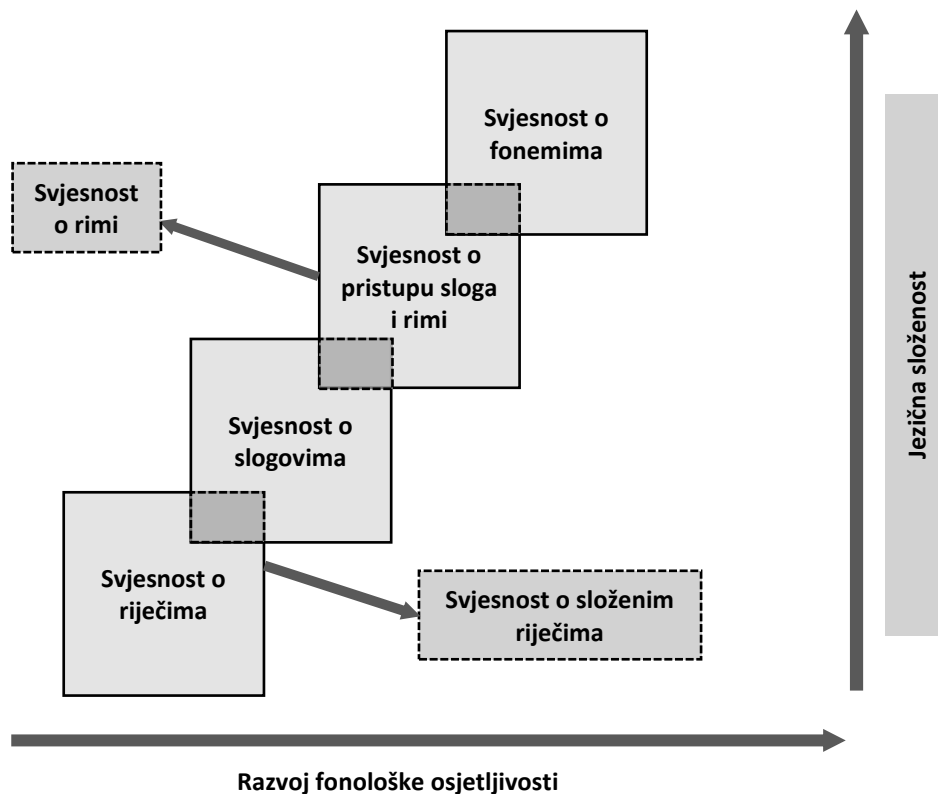
U istraživanjima na primjeru engleskoga jezika i jednojezičnih ispitanika (npr. Carroll i sur., 2003; Liberman i sur., 1974; Treiman i Zukowski, 1996) potvrđeno je da se svjesnost o pristupu sloga i rimi razvija ranije od svjesnosti o pojedinačnim fonemima, ali potrebno je uzeti u obzir da svjesnost o pristupu sloga često podrazumijeva razvoj fonemske svjesnosti jer je u nekim riječima pristup sloga samo jedan fonem (primjerice *job*, *mat*, *dig*, itd.). Nadalje, slogovi su se pokazali lakše prepoznatljivima od rime kao sastavnoga dijela slog. Utvrđeno je kako je djeci lakše prepoznati isti početni zatvornik u dvjema riječima kada stoji sam kao pristup sloga nego kada pripada pristupnom suglasničkom skupu¹⁴ (eng. *cluster onset*). Navedeni rezultati idu u prilog tvrdnji da se osjetljivost na veće jedinice - slog te pristup sloga i rimu - razvija u ranijoj dobi, bez prethodnoga poznavanja sustava pisanja. Nasuprot tome, fonemska osjetljivost barem djelomično može nastati kao posljedica namjernoga poučavanja i učenja slovnog sustava pisanja (Liberman i sur., 1974).

Snowling, Hulme, Smith i Thomas (1994) smatraju kako fonemska sličnost može utjecati na svjesnost o pristupu sloga i odstupu. To objašnjavaju na primjeru niza riječi *job*, *rob*, *nod*, gdje je teže pronaći riječ koja ne pripada nizu ako se promatraju glasovna obilježja posljednjega fonema, nego što je to slučaj u nizu *job*, *rob*, *knock* stoga što je /d/ (u *nod*) obilježjima bliži /b/ nego što je to /k/ (u *knock*).

¹⁴ Primjerice, *dr* u *draw*, *sk* u *skip*, *spl* u *split* i sl.

U brojnim se slučajevima pokazalo kako je djeci znatno lakše upravljati pristupom i rimom nego još manjim elementima, jezgrama i odstupima. Također im je lakše upravljati rimama i odstupima koji imaju jedan ili dva zatvornika, nego jednim zatvornikom kao dijelom zatvorničkoga niza ili odstupa (npr. Helfgott, 1976; Morais, Mousty i Kolinsky, 1998; Stahl i Murray, 1994; Stanovich i sur., 1984; Treiman, 1984). Najzahtjevnije su kognitivne operacije među zadacima fonološke osjetljivosti izostavljanje, izdvajanje i obrtanje fonoloških jedinica (Vallar i Papagno, 1993; Yopp, 1988).

Uvažavajući općeprihvaćeni tijek razvoja fonološke osjetljivosti, B. M. Phillips, J. Clancy-Menchetti i Lonigan (2008) kontinuum vide kao djelomično preklapanje razina, gdje se kod djece počinju nazirati umijeća više, odnosno zahtjevnije razine fonološke osjetljivosti dok još nisu u potpunosti ovladala manje složenima (slika 5). Svjesnost o riječima moguće je provjeriti spajanjem dviju riječi u jednu složenicu, ili oduzimanjem jedne riječi od složenice kako bi ostala samo jedna riječ. Svjesnost o pristupu slogu i rimi provjerljiva je pomoću jednostavnih zadataka prepoznavanja ili stvaranja riječi koje se rimuju (ibid).



Slika 5. Model razvojnoga kontinuumata fonološke osjetljivosti prema B. M. Phillips, J. Clancy-Menchetti i Loniganu (2008, str. 3)

Razinu fonološke osjetljivosti moguće je izmjeriti neovisno o razini pismenosti pojedinca (Goswami, 2007). Rana fonološka osjetljivost pojavljuje se u dvogodišnjaka, s godinama se povećava, a doseže razinu fonemske svjesnosti u starijoj predškolskoj dobi (Stewart, 2004). Osjetljivost na riječi pojavljuje se već u drugoj ili trećoj godini života (Chaney, 1992; Fox i Routh, 1975; Lonigan, Burgess, Anthony i Barker, 1998; MacLean i sur., 1987), osjetljivost na slogove te na pristup sloga i rimu pojavljuje se u trećoj ili četvrtoj godini (Chaney, 1992; Fox i Routh, 1975; Lonigan i sur., 1998; MacLean i sur., 1987), a osjetljivost na pojedinačne foneme pojavljuje se od četvrte ili pete godine života (Bryant i sur., 1989, 1990; Fox i Routh, 1975, 1984; Lonigan i sur., 1998). Kako djeca postaju starija, razina fonološke osjetljivosti raste i postaje stabilnija, a niže razine osjetljivosti (npr. osjetljivost na slogove) izmjerene u vrlo male djece mogu poslužiti kao razvojni pretkazivač viših razina (npr. osjetljivosti na foneme) koje se javljaju u kasnijoj dobi (Lonigan i sur., 1998).

Ukratko, kada je riječ o engleskome jeziku, prevladavaju zaključci da se sastavnice fonološke osjetljivosti, kao što su odvajanje pristupa sloga od rime, usvajaju ranije od osjetljivosti na fonemskoj razini i obično su lakše savladive (v. Liberman i sur., 1974; Treiman, 1986; Treiman i Zukowski, 1996). Slijedom toga mnogi istraživači uviđaju potrebu za izravnim poučavanjem sadržaja koji podižu razinu fonološke osjetljivosti (npr. Carson, Gillon i Boustead, 2013; Harris, 2016; McGee i Ukrainetz, 2009; Muñoz, Valenzuela i Orellana, 2017; Murakami i Cheang, 2017; Yeung, Siegel i Chan, 2012).

2.1. Zadatci za mjerenje fonološke osjetljivosti

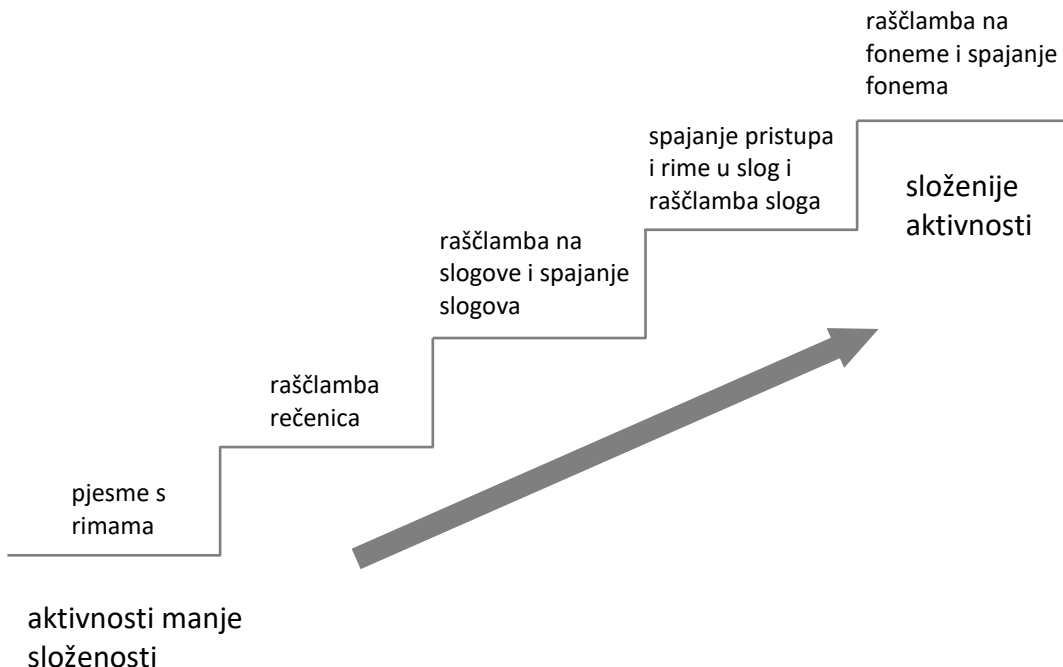
Razina fonološke osjetljivosti mjerljiva je pomoću zadataka koji od djeteta traže promišljanje o glasu kao sastavnici govorne riječi ne uzimajući u obzir njezino značenje. Zadatci za utvrđivanje razine fonološke osjetljivosti uglavnom se sastoje od prepoznavanja i prebrojavanja odsječaka govorne riječi, raščlambe i stapanja, ispuštanja, dodavanja te usporedbe po načelu isto ili različito.

Primjenom i analizom desetak testova za provjeru fonemske svjesnosti, H. K. Yopp (1988) formira tri skupine zadataka: zadatci jednostavne fonemske svjesnosti, zadatci složene fonemske svjesnosti i ostali zadatci. U jednostavnu fonemsku svjesnost ubraja raščlambu na foneme, izdvajanje glasa, spajanje te prebrojavanje fonema. Složenu fonemsku svjesnost čine izostavljanje

fonema i usporedba fonema metodom *riječ na riječ* (primjerice „Počinju li riječi 'pas' i 'pile' istim glasom?“). Ostali zadatci odnose se na rimu i slušno razlikovanje. Za točnije rezultate autorica preporuča uporabu dvaju testova, od kojih jedan pripada jednostavnoj fonemskoj svjesnosti, a drugi složenoj.

C. Kirtley, Bryant, MacLean i Bradley (1989) opisuju primjere zadataka usporedbe prema načelu isto ili različito, odnosno „Koja riječ ne pripada nizu?“ - u skupinama od tri riječi, potrebno je izdvojiti onu čiji je prvi fonem drugačiji (npr. *bus*, *bun*, *rug*), srednji fonem drugačiji (npr. *pin*, *gun*, *bun*) ili završni fonem drugačiji (npr. *doll*, *hop*, *top*). U njihovu istraživanju četverogodišnjaci i petogodišnjaci bili su iznimno uspješni u prepoznavanju riječi koje ne pripadaju nizu, s time da su pokazali veću svjesnost o rimi nego o pristupu sloga, što otkriva visoku razinu svjesnosti o riječima koje se rimuju. Zaključuju kako se svjesnost o pristupu sloga i rimi razvija prije fonemske svjesnosti, odnosno prije polaska u školu i izloženosti sustavnom poučavanju čitanja.

Ponukani velikim zanimanjem istraživača i njihovim spoznajama koje su upućivale na potrebu za praktičnom primjenom sadržaja fonološke osjetljivosti, Chard i Dickinson (1999) izrađuju linearni prikaz složenosti zadataka te daju niz primjera za uvježbavanje i poticanje fonološke osjetljivosti. Njihov prikaz polazi od manje složenih zadataka prema složenijima (slika 6), odnosno od pjesama s rimom i raščlambe rečenica na riječi, preko raščlambe riječi na slogove i spajanja slogova u riječi, spajanja pristupa i rime u slog te raščlambe na iste jedinice, do najstroženijih postupaka - raščlambe na foneme i spajanja fonema u veće fonološke jedinice.



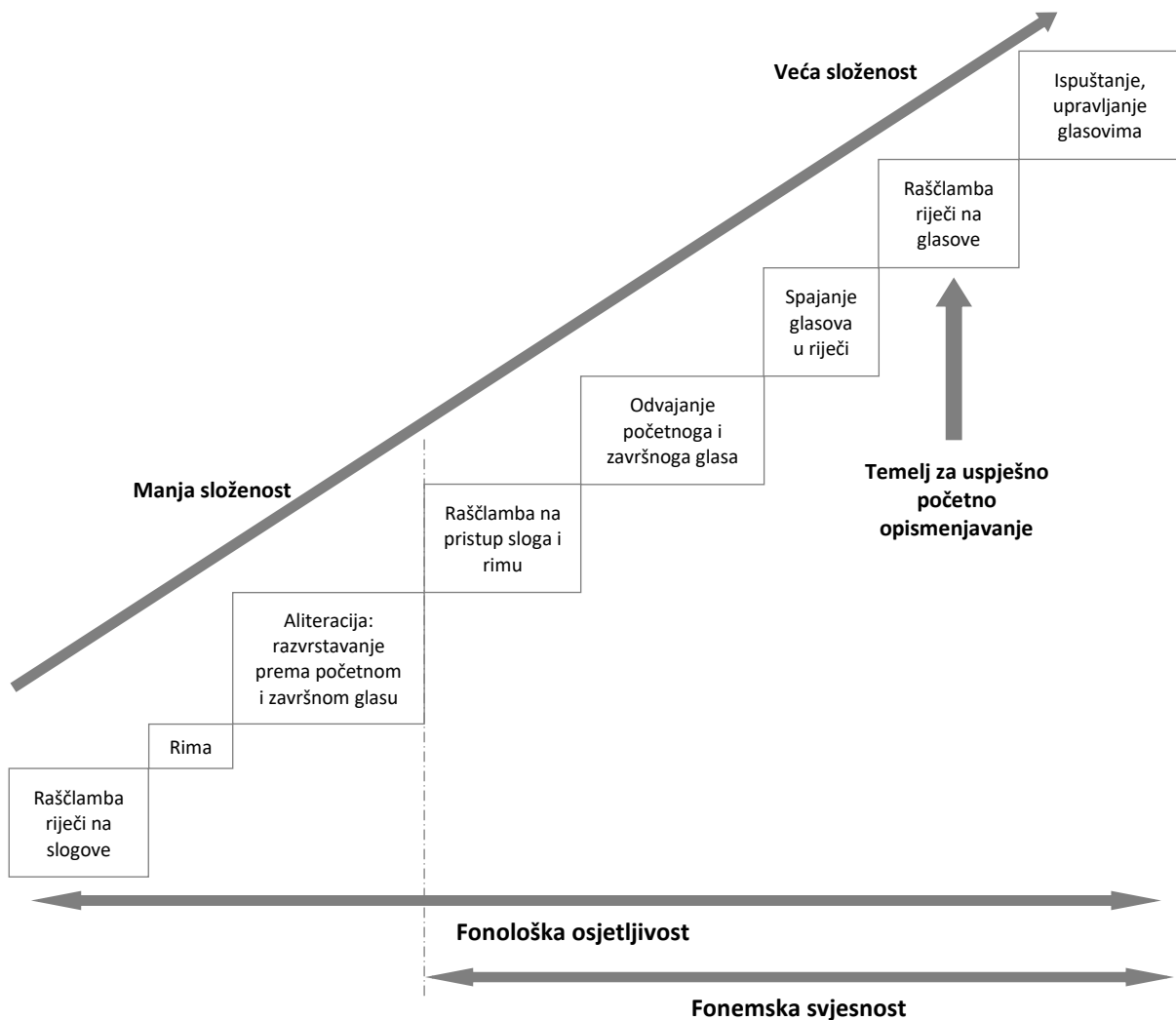
Slika 6. Prikaz složenosti zadataka s područja fonološke osjetljivosti prema Chardu i Dickinson (1999, str. 262)

L. Roberts i S. McDougall (2003) razlikuju tri razine zadataka. Prva razina obuhvaća neizravnu osjetljivost koja se odnosi na odabir riječi koja najbolje odgovara započetoj rečenici kako bi se postigla rima (primjerice *The book that he ...*, uz očekivani odgovor *took*). Druga je razina obuhvaća proizvodnju i razlikovanje, odnosno uočavanje sličnosti i razlika među fonološkim jedinicama (primjerice započinju li riječi *paper* i *pen* istim glasom ili po čemu se razlikuju riječi *cat* i *cool*). Treća je razina upravljanje, tj. raščlamba i spajanje fonoloških jedinica (primjerice koja se riječ dobije dodavanjem glasa /s/ ispred /ɪŋk/; koja se riječ dobije zamjenom mjesta prvoga i zadnjega glasa u riječi /læp/ i sl.).

C. M. Schuele i D. Boudreau (2008) daju slikovni prikaz redoslijeda poučavanja sastavnica fonološke osjetljivosti prikladnih za praktičnu primjenu te za dodatno poučavanje¹⁵ u kvazi-eksperimentalnim i eksperimentalnim istraživanjima. Njihov model svrstava raščlambu riječi na slogove, rimu riječi te raščlambu riječi prema početnomu i završnomu fonemu u skupinu umijeća

¹⁵ Autorice takvo dodatno poučavanje nazivaju intervencijom (eng. *intervention*). Glavni doprinos njihovoga modela je osposobiti učitelje jezika i logopede za ispravno i pravovremeno djelovanje u radu s učenicima koji su u riziku od razvijanja poteškoća pri ovladavanju čitanjem.

manje složenosti, dok umijećima veće složenosti pripadaju raščlamba sloga na pristup i rima, odvajanje početnoga i završnoga glasa, spajanje glasova u riječ, izostavljanje fonema i upravljanje fonemima na razne načine te raščlamba riječi na glasove, što izdvajaju kao temeljnu sastavnicu za uspješno početno opismenjavanje (slika 7). Iako je općeprihvaćeni razvojni tijek sastavnica fonološke osjetljivosti jasno vidljiv iz njihovoga prikaza, autorice napominju kako je vremenski okvir za ovladavanje pojedinom sastavnicom nemoguće jasno odrediti ako postoje veće razlike između predškolskih i školskih kurikula unutar jednoga obrazovnoga sustava.



Slika 7. Smjernice za dodatno razvijanje fonološke osjetljivosti, prema C. M. Schuele i D. Boudreau (2008, str. 6)

Pregledom postavki velikoga broja istraživanja, L. Pufpaff (2009) usustavljuje sastavnice fonološke osjetljivosti na kontinuumu, počevši od krupnijih i jednostavnijih fonoloških jedinica (primjerice rima riječi) prema složenijima i zahtjevnijima (primjerice zamjena mjesta pojedinačnih fonema), što je prikazano u tablici 2. K tomu autorica ustrojava zadatke iz prethodnih istraživanja u skladu s razvojnim fazama učenika.

Tablica 2. Razvojni tijek sastavnica fonološke osjetljivosti prema L. Pufpaff (2009, str. 10)

Umijeće	Primjer zadatka za provjeru
Fonološka svjesnost	
Uočavanje rime	<i>Rimuju li se riječi kip i tip?</i>
Stvaranje rime	<i>Promijeni prvi glas u riječi kip tako da se nova riječ rimuje s riječju kip.</i>
Proizvodnja rime	<i>Reci riječ koja se rimuje s kip.</i>
Prepoznavanje rime	<i>Koja se riječ rimuje s kip? Kap - nov - tip.</i>
Uočavanje nerimovane riječi	<i>Koja se riječ ne rimuje s ostalim riječima: crn - kip - hip - tip?</i>
Spajanje slogova	<i>Koja je ovo riječ? Slušaj. /ku/ /ča/</i>
Raščlamba rečenice	<i>Koliko riječi čuješ u ovoj rečenici? Dječak ima plavi šešir.</i>
Raščlamba riječi na slogove	<i>Prebroji slogove u ovo riječi. Polica.</i>
Ispuštanje slogova - srastanje imenica	<i>Slušaj. Maloprodaja. Ukloni malo. Što ti je ostalo?</i>
Ispuštanje slogova - višesložne riječi	<i>Slušaj. Kolači. Reci kolači. Izgovori riječ opet, ali bez /ko/.</i>
Fonemska svjesnost	
Spajanje fonema	<i>Koja je ovo riječ? /t/ /o/ /p/.</i>
Povezivanje glasa i riječi	
Prepoznavanje početnoga fonema	<i>Počinje li top glasom /t/?</i>
Prepoznavanje posljednjega fonema	<i>Završava li pas glasom /s/?</i>
Mjesto fonema	<i>Slušaj dok ne čuješ glas /m/. More. Je li glas /m/ početni ili posljednji?</i>
Prepoznavanje mjesta fonema	<i>Slušaj. /t/, kuća. Prvi, posljednji ili ga nema?</i>
Povezivanje riječi s riječju	
Isti početni zatvornik	<i>Počinje li snijeg istim glasom kao i slika?</i>
Različit početni zatvornik	<i>Slušaj. Snijeg. Koja riječ ima različit početni glas od snijeg? San - ton - siv.</i>
Prepoznavanje obrisanoga fonema	<i>Reci mrak. Reci rak. Koji glas nedostaje u rak, a postoji u mrak?</i>
Isti posljednji zatvornik	<i>Ima li brijeg isti završetak kao i trag?</i>
Različit posljednji zatvornik	<i>Slušaj. Mrak. Koja riječ ima različit posljednji glas od mrak? Sok - lak - naš.</i>
Izdvajanje fonema	
Izdvajanje početnoga fonema	<i>Koji je početni glas u mak?</i>
Izdvajanje posljednjega fonema	<i>Koji je završni glas u mak?</i>
Izdvajanje srednjega fonema	<i>Koji je srednji glas u mak?</i>
Prebrojavanje fonema	<i>Koliko glasova čuješ u riječi riba?</i>
Raščlamba na foneme	<i>Reci sir glas po glas.</i>
Ispuštanje fonema	
Ispuštanje završnoga fonema	<i>Slušaj. Slap. Reci slap. Sada to reci bez /p/.</i>
Ispuštanje početnoga fonema	<i>Slušaj. Noga. Reci noga. Sada to reci bez /n/.</i>
Ispuštanje prvoga zatvornika u nizu	<i>Slušaj. Vlak. Reci vlak. Sada ukloni /v/. Koja je riječ ostala?</i>
Ispuštanje srednjega fonema	<i>Slušaj. Druga. Reci druga. Sada ukloni /r/. Koja je riječ ostala?</i>
Zamjena fonema	<i>Reci lak. Sada to reci opet, ali umjesto /l/ reci /m/.</i>
Zamjena mjesta fonemima	<i>Slušaj. Da. reci da. Sada zamijeni mjesta /d/ i /a/.</i>
<i>Napomena. Tablica je izrađena prema L. Pufpaff (2009, str. 10) i prilagođena hrvatskomu jeziku.</i>	

Kako navode Anthony i suradnici (2002), alate za (pro)cjenjivanje fonološke osjetljivosti važno je uskladiti s razvojnim fazama djeteta. Višestruka se mjerenja preporuča provesti na zadacima koji obuhvaćaju različite razine jezične složenosti: od gotovo savladanih, do onih koje se tek naziru.

2.2. Instrumenti za procjenu razine fonološke osjetljivosti

U istraživanjima i mjerenjima razine fonološke osjetljivosti, nerijetko se razvijaju testovi ili njihovi kompleti koji s vremenom postaju standardni i često se upotrebljavaju u znanstvene ili praktične svrhe, odnosno za pravovremeno prepoznavanje rizika od pojave poteškoća u ovladavanju čitanjem. U literaturi se najčešće rabe standardizirani testovi na engleskome te njihove inačice na drugim jezicima. Istraživanja fonološke osjetljivosti na drugim jezicima objavljena na engleskome izvještavaju o primjeni testova koji su ili standardizirani, ili su osmišljeni za određeno istraživanje. U nastavku se navode i sažeto opisuju neki od često primjenjivanih testova.

Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing, pokratom *P-CTOPPP* (Lonigan, Wagner, Torgesen i Rashotte, 2002), namijenjen je procjeni triju područja fonološke obrade (fonološke osjetljivosti, fonološkoga pamćenja i fonološkoga pristupa) u djece od 3. do 5. godina života. On prati razvojni tijek fonološke osjetljivosti, od riječi do fonema, a sadrži zadatke prepoznavanja i proizvodnje prilikom stapanja, ispuštanja i svrstavanja prema početnome glasu. Osim fonoloških podtestova miješanje (eng. *Blending*), ispuštanje fonema i slogova (eng. *Elision*), raspon riječi (eng. *Word Span*), ponavljanje neriječi (eng. *NonWord Repetition*) i *brzo imenovanje* (eng. *Rapid Naming*), ispitni paket sadrži i testove svjesnosti o pisanju te test rječnika potrebnoga za uspješno početno čitanje (primjer uporabe testa v. u Goodrich, Lonigan i Farver, 2014).

Španjolsku inačicu P-CTOPPP-a (Lonigan, Farver i Eppe, 2002) u svojim su istraživanjima primijenili Goodrich, Lonigan i Farver (2014) i Lonigan, Goodrich i Farver (2017).

Comprehensive Test of Phonological Processing, pokratom *CTOPP* (Rashotte, Torgesen i Wagner, 1999) sveobuhvatni je komplet testova za procjenu fonološke osjetljivosti, fonološkoga pamćenja i brzoga imenovanja. Ima široku primjenu, od 5. do 24. godine života. Sadrži 13 podtestova: ispuštanje završnoga fonema, spajanje riječi, grupiranje glasova, pamćenje znamenaka,

ponavljanje pseudoriječi¹⁶, brzo imenovanje boja, brzo imenovanje znamenaka, brzo imenovanje slova, brzo imenovanje predmeta, spajanje pseudoriječi, zamjenu mjesta fonemima, raščlambu riječi, raščlambu pseudoriječi (primjer uporabe testa v. u Wise, D'Angelo i Chen, 2015 i Özata, Babür i Haznedat, 2016).

Comprehensive Test of Phonological Processing, pokratom ***CTOPP-2***) drugo je izdanje opisanoga kompleta, a autori su mu Wagner, Torgesen, Rashotte i Pearson (2013). Sadrži 12 podtestova koji pokrivaju pet područja: svjesnost o fonološkoj strukturi govornoga jezika (eng. *Phonological Awareness Component Scores*), sposobnost fonološkoga kodiranja informacija i pohranu u kratkoročnom pamćenju (eng. *Phonological Memory Component Scores*), učinkovito dozivanje fonoloških informacija iz dugoročnoga pamćenja te brzo i opetovano izvršavanje niza operacija (eng. *The Rapid Symbolic Naming Composite Score*), učinkovito dozivanje fonoloških podataka iz dugoročnoga pamćenja te brzo i ponavljano obavljanje niza operacija uz uporabu objekata i boja (eng. *Rapid Non-Symbolic Naming Composite Score*) te mjerenje fonološke osjetljivosti pomoću pseudoriječi i pamćenja brzim i opetovanim izvršavanjem niza postupaka (eng. *The Alternate Phonological Awareness Composite Score*) (primjer uporabe testa v. u O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019 i Krenca i sur., 2020).

Bilingual English Spanish Assessment, pokratom ***BESA*** (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein i Bedore, 2018) sveobuhvatni je alat za procjenu dječjega jezika i jezičnih sposobnosti u engleskome i španjolskome. Sadrži dva upitnika za prikupljanje dodatnih podataka o učenicima i njihovoj izloženosti jezicima unutar obitelji. Podtestovi obuhvaćaju fonologiju, morfosintaksu i semantiku, zasebno za svaki od jezika. Dio ispitnoga paketa koji se odnosi na fonologiju namijenjen je prepoznavanju svojstvenih i nesvojstvenih fonoloških umijeća u dvojezične djece pomoću jezične proizvodnje; za engleski se rabi 31 riječ, a za španjolski 28 riječi. (primjer uporabe testa v. u Fabiano-Smith i Goldstein, 2010).

Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness, pokratom ***PIPA*** (Dodd, Crosbie, McIntosh, Teitzel i Ozanne, 2000), komplet je za procjenu prirode i opsega fonološkoga razvoja djece od početka 3. do kraja 6. godine života. Sadrži šest podtestova: raščlambu na slogove

¹⁶ Nizovi fonema koji nemaju značenje, ali koji odgovaraju nekomu jeziku prema fonološkim i morfološkim pravilima i u svojem pisanom obliku poštuju pravopisna pravila. Pseudoriječi se često rabe u psiholingvističkim istraživanjima (Kelić, Zelenika Zeba i Kuvač Kraljević, 2016).

(eng. *Syllable Segmentation*), svjesnost o rimi (eng. *Rhyme Awareness*), svjesnost o aliteraciji (eng. *Alliteration Awareness*), izdvajanje fonema (eng. *Phoneme Isolation*), raščlambu na foneme (eng. *Phoneme Segmentation*) i slovno znanje (eng. *Letter Knowledge*) (primjer uporabe testa v. Lesniak, Myers i Dodd, 2014).

Queensland Inventory of Literacy, pokratom **QUIL** (Dodd, Holm, Oerlemans, i McCormick, 1996), standardizirani je alat za procjenu umijeća fonološke osjetljivosti djece školske dobi. Sadrži deset podtestova: pisanje pseudoriječi, čitanje pseudoriječi, prepoznavanje slogova, raščlambu na slogove, prepoznavanje govorne rime, prepoznavanje vizualne rime, prepoznavanje fonema, raščlambu na foneme, upravljanje fonemima i spunerizme¹⁷ (primjer uporabe QUIL-a v. u Lesniak, Myers i Dodd, 2014).

Phonological Assessment Battery, pokratom **PhAB** (Frederickson, Frith i Reason, 1997), komplet namijenjen prepoznavanju fonoloških poteškoća i poteškoća u obradi elemenata govornoga jezika u djece od 6 do 14 godina starosti. Ispitni materijal primjenjiv je na dvojezičnim ispitanicima te onima kojima je engleski ini jezik. Šest standardiziranih testova uključuje aliteraciju, brzo imenovanje, rиму, spunerizme, tečnost u čitanju te čitanje pseudoriječi (primjer uporabe testa v. u Lesniak, Myers i Dodd 2014). Drugo izdanje, pokratom **PhAB2 Primary** (Gibbs i Bodman, 2014), uključuje dopune i izmjene u postojećim podtestovima te uvodi četiri nove sastavnice: spajanje glasova, fonološko radno pamćenje, raščlambu na foneme te izostavljanje fonema.

Phonological Awareness and Literacy Screening, pokratom **PALS** (Invernizzi, Meier i Juel, 2009), alat je za procjenu, dijagnostiku i praćenje napretka u usvajanju temeljnih umijeća opće pismenosti, a sastoji se od tri instrumenta (**PALS-PreK**, **PALS-K** i **PALS**) koji pokrivaju osnovnoškolski uzrast, od 1. do 8. razreda. Dijelovi ovoga instrumenta dostupni su i na španjolskome.

Phonological Awareness and Literacy Screening for Preschool, pokratom **PALS-PreK** (Invernizzi, Sullivan, Meier, i sur., 2004), je skup je testova namijenjenih četverogodišnjacima, pri čemu se procjenjuje njihovo umijeće i znanje o elementima početnoga opismenjavanja. Sadrži šest

¹⁷ Spunerizam (eng. *spoonerism*, prema W. A. Spooneru) zamjena je zatvornika, otvornika ili morfema u dvjema riječima u sintagmi ili unutar jedne riječi, često radi postizanja duhovitosti. Primjerice, **belly jeans** umjesto **jelly beans** na engleskome (Walton i Brooks, 1995), **Zabreg** umjesto **Zagreb** na hrvatskome.

podtestova koji obuhvaćaju pisanje vlastitoga imena, slovno znanje, svjesnost o početnome glasu, svjesnost o tiskanim materijalima (npr. slikovnicama) i riječima, svjesnost o rimi, svjesnost o malešnicama. Komplet sadrži preporuke za dodjeljivanje bodova te primjere očekivanih postignuća (primjer uporabe testa v. u Harper, 2011).

Phonological Awareness and Literacy Screening for Kindergarten, pokratom *PALS-K* (Invernizzi, Juel, Swank i Meier, 2003), ima sedam podtestova od kojih su dva pripadaju fonološkoj osjetljivosti: svjesnost o rimi i svjesnost o početnome glasu, a preostalih pet općoj pismenosti: slovno znanje, glasovi koji proizlaze iz slova, pravopis, poimanje riječi te prepoznavanje riječi u izolaciji (primjer uporabe navedenih testova v. u Townsend i Konold, 2010).

Test of Auditory Processing Skills, pokratom *TAPS-3* (Martin i Brownell, 2005), alat je za procjenu slušne obrade i utvrđivanje mogućih poteškoća u djece i adolescenata. Temelji se na prikupljanju i analizi onoga što ispitanici čuju. Komplet čini devet podtestova koji pokrivaju sljedeća područja: razlikovanje riječi, fonološku raščlambu, fonološko spajanje, brojanje unaprijed, brojanje unatrag, pamćenje riječi, pamćenje rečenica, slušno razumijevanje i slušno rasuđivanje (primjer uporabe testa v. u Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017).

Test of Preschool Early Literacy, pokratom *TOPEL* (Lonigan, Wagner, Torgesen i Rashotte, 2007), namijenjen je provjeri jezičnih umijeća djece predškolske dobi. Sadrži tri podtesta koji se odnose na znanje o pisanome jeziku, definicijski rječnik i zadatke fonološke osjetljivosti: elizije glasa u riječi i spajanje glasova u riječ (primjer uporabe testa v. u Lonigan, Goodrich i Farver, 2018).

U Hrvatskoj su test za procjenjivanje potrebnih umijeća za početno čitanje i pisanje, *PredČiP test*, osmislile J. Kuvač Kraljević i M. Lenček (2012) u sklopu projekta *Više kortikalne funkcije i jezik: razvojni i stečeni poremećaji*. Test obuhvaća 16 zadataka koji kod šestogodišnjaka provjeravaju brzo imenovanje, fonološku osjetljivost, poznavanje slova, sposobnost pripovijedanja, ponavljanje pseudoriječi i rečenica te vizualno opažanje. Test je standardiziran te je, osim za izvorne govornike, prikladan i za učenike kojima je hrvatski drugi jezik, no primjena testa omogućena je poglavito logopedima (primjer uporabe testa v. u Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019).

Za hrvatski postoji i *Test fonološke svijesti*, pokratom *FONT-HR* (v. Franc i Subotić, 2015; Franc i Vuić, 2018), koji je izvorno osmišljen na srpskom jeziku, *FONT* (Subotić, 2011), no za potrebe istraživanja izrađena je inačica na hrvatskome. Test sadrži osam vrsta zadataka: prepoznavanje rime, proizvodnju rime, uočavanje početnoga fonema, uočavanje završnoga fonema, spajanje slogova, raščlambu na foneme, izostavljanje početnoga fonema i zamjenu početnoga fonema.

U nekim se slučajevima testovi fonološke osjetljivosti povezuju s drugim testovima koji mjere razne čimbenike radi dopunjavanja podataka i preciznijega tumačenja rezultata. To su, primjerice testovi inteligencije (npr. Chen, Li, Li, Wang i Wu, 2012; O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019; Wise, D'Angelo i Chen, 2015), testovi čitanja s razumijevanjem (npr. Chen, Li, Li, Wang i Wu), test rječnika (npr. Chen, Li, Li, Wang i Wu, 2012), test poznavanja slova (npr. Lesniak, Myers i Dodd, 2014), testovi čitanja (npr. Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017; O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019), i slično.

V. Muter i K. Diethelm (2001) smatraju da engleski testovi za probir prema fonološkoj osjetljivosti učinkovito predviđaju razvoj čitanja, naravno, pod uvjetom da dijete ima engleski u svom jezičnom opusu. Vrijednost takvih testova posebice se očituje ranome prepoznavanju poteškoća u ovladavanju čitanjem. Međutim, u brojnim istraživanjima višejezičnih ispitanika, u kojima su primjenjivani instrumenti za procjenu fonološke osjetljivosti samo na engleskome, to se često spominje kao nedostatak jer autori smatraju da bi se dobila bolja slika o ispitanicima kada bi se u ispitivanje te sposobnosti mogli uključiti svi jezici iz jezičnih opusa ispitanika (v. dio 6.4.2.).

2.3. Sažetak

Kontinuum fonološke osjetljivosti seže od plitke osjetljivosti s jedne strane, do duboke osjetljivosti s druge strane. Točnije, svjesnost o riječima, slogu i dijelovima sloga pripadaju plitkoj osjetljivosti (što se naziva i fonološkom svjesnošću), dok fonemska svjesnost pripada dubokoj osjetljivosti. Razvojni tijek fonološke osjetljivosti načelno se kreće od plitke prema dubokoj, no ne može se reći da je linearan. Točnije, fonološka svjesnost i fonemska svjesnost mogu se razvijati istodobno (npr. fonemska svjesnost i svjesnost o dijelovima sloga). Dvodimenzionalni prikaz razvoja fonološke osjetljivosti B. M. Phillips i suradnika (2008) odgovara spoznajama proizašlima iz empirijskih

istraživanja provedenih na jednome jeziku. Međutim, u kontekstu višejezične djece čiji jezični razvoj uključuje međudjelovanje nekoliko jezika, ovome modelu nedostaje i treća dimenzija koja bi, osim prvoga, prikazivala i djetetove ine jezike. Prilagođeni model s uključenom trećom dimenzijom prikazan je u zaključnome dijelu ovoga rada (v. 7.6.3.).

U okviru spomenutoga kontinuuma razrađeni su zadatci za utvrđivanje razine fonološke osjetljivosti i u ovom se poglavlju prikazuje nekoliko modela za oblikovanje zadataka s obzirom na složenost. Postoje zadatci za utvrđivanje razlike među ponuđenim riječima (npr. počinju li riječi 'nos' i 'nov' istim glasom) i zadatci koji iziskuju proizvodnju (npr. nastavljanje niza riječi koje s rimuju, imenovanje početnoga glasa i sl.). Zadatci razlikovanja smatraju se lakšima od zadataka proizvodnje. Nadalje, imenovanje početnih glasova smatra se lakšim od imenovanja završnih glasova u riječi. U smislu glasovne analize i sinteze, sposobnost stapanja glasova u riječ javlja se ranije od sposobnosti raščlambe riječi na glasove. Kognitivno najzahtjevnijim zadacima smatraju se ispuštanje glasa iz riječi te izdvajanje glasa iz riječi i zamjena redoslijeda.

Fonološka osjetljivost često se mjeri standardiziranim testovima koji su brojni na engleskome, no postupno se razvijaju i testovi na drugim jezicima ili se prevode postojeći testovi. U ovome je poglavlju dan kratak pregled često primjenjivanih testova na engleskome i njihovih prijevoda na španjolski te je navedeno i nekoliko testova na hrvatskome. Testovi fonološke osjetljivosti uglavnom su dijelom komercijalnih ispitnih kompleta i najčešće nisu dostupni za slobodnu primjenu ili usporedne analize.

3. POTICANJE RAZVOJA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI

Velik broj eksperimentalnih istraživanja uključuje neki oblik dodatka redovnoj nastavi jezika radi utvrđivanja uspješnosti izravnoga poučavanja fonološke osjetljivosti. Drugim riječima, eksperimentima ili kvazi-eksperimentima mjeri se učinak nekoga postupka ili utjecaj neke pojave na razinu fonološke osjetljivosti ispitanika. Uz posebno osmišljene aktivnosti namijenjene ciljanoj skupini ispitanika, u istraživanjima se obično primjenjuju standardizirani testovi fonološke osjetljivosti, testovi čitanja i čitanja s razumijevanjem, testovi opće inteligencije i slično.

Radi povećanja razine fonološke osjetljivosti, djecu je kod kuće i u školi potrebno izložiti raznolikim jezičnim aktivnostima poput brzalica, malešnica, slikovnica s rimama, jezičnih zagonetki s naglaskom na glasovnu sličnost (eng. *sound similarity*) i sl. Metakognitivni razvoj djece koja nisu izložena takvim podražajima može biti usporen iako ona posjeduju potrebne metakognitivne sposobnosti, što se može negativno odraziti na njihov uspjeh u ovladavanju čitanjem (Tunmer i Hoover, 1993). Međutim, razvoj fonološke osjetljivosti u predškolskoj dobi dovodi se u vezu s roditeljskim trudom u poučavanju slova, no ne i s učestalošću zajedničkoga čitanja (Sénéchal, LeFevre, Thomas i Daley, 1998), već s učestalošću kojom roditelji čitaju sa zadovoljstvom, pri čemu su djeca promatrači (Sénéchal, LeFevre, Thomas i Daley, 1998; Lonigan, Dyer i Anthony, 1996).

Fonološka osjetljivost ne pripada skupini intuitivnih umijeća koje se razvijaju prirodno, već je razvoj takve vrste osjetljivosti potrebno potaknuti izravnim poučavanjem i vježbom (npr. Carson, Gillon i Boustead, 2013; Phillips i suradnici, 2008; Yeung, Siegel i Chan, 2012). U slobodnome govoru prirodnije je više pozornosti posvetiti značenju cijele riječi nego pojedinim fonemima koji čine tu riječ. Autori nude niz argumenata na temelju rezultata brojnih istraživanja koji ističu važnost ranoga podizanja fonološke osjetljivosti, a uz uobičajene strategije razvijanja fonološke osjetljivosti navode nekoliko dodatnih strategija poučavanja prikladnih za praktičnu primjenu (npr. smisljena uporaba vizualnih podražaja, intenzivno bogaćenje rječnika, interaktivno čitanje dijaloga, i sl.). Na temelju usporedbe službenih preporuka mjerodavnih ustanova (*International Reading Association, National Association for the Education of Young Children*) i rezultata opisanih u uključenim istraživanjima, autori zaključuju kako se suvremene preporuke uspješno ugrađuju u obrazovne dokumente. Međutim, očit je nedostatak primjene u praksi.

H. K. Yopp i R. H. Yopp (2000) nude nekoliko primjera za planiranje aktivnosti kojima je moguće povećati razinu fonološke osjetljivosti na fonemskoj razini, od predškolske dobi pa do prvoga razreda osnovne škole. Autorice napominju da takvo poučavanje mora biti namjerno i svrhovito te ga je potrebno provoditi u okviru širega programa početnoga opismenjavanja. Torgesen i Mathes (2002) objavili su priručnik s preporukama za izradu nastavnih materijala primjenjivih u poučavanju početnoga čitanja te u ocjenjivanju. Naglasak stavljaju na podizanje fonološke osjetljivosti uspoređivanjem fonema, raščlambom riječi na foneme te spajanjem fonema. Svoje preporuke obrazlažu prikupljenim odrednicama fonološke osjetljivosti i pregledom relevantnih istraživanja.

Na fonološku osjetljivost djece može utjecati obrazovanje (Lonigan i sur., 1998) i društvoekonomski položaj roditelja (Bowey, 1995; Chaney, 1994; Čudina-Obradović, 1999; McDowell, Lonigan i Goldstein, 2007). U prilog tome idu rezultati istraživanja S. Kuppen i E. Bourke (2017) koje su proučavale utjecaj dvaju nastavnih programa temeljenih na ritmičnim rimama na fonološku osjetljivost učenika s nižim društveno-ekonomskim položajem koji su pohađali prvi razred osnovne škole. Njihovi rezultati potvrđuju da učenje ritmičnih rima može stvoriti temelj za uspješan razvoj umijeća čitanja te može poslužiti kao okvir za dodatnu fonološku vježbu učenicima kod kojih je prepoznat rizik od sporijega razvoja fonološke osjetljivosti zbog manje izloženosti popratnim obrazovnim materijalima izvan škole. Chung i Bidelman (2021) smatraju da nisu uspjeli odrediti fonološku osjetljivost kao jedan od pretkazivača uspješnosti u ranome čitanju na mandarinskome jer je istraživanje provedeno u ruralnome predjelu s ograničenom dostupnošću sadržaja za čitanje namijenjenih predškolskoj dobi. Ispitali su povezanost prozodijske osviještenosti i fonološke osjetljivosti s usvajanjem rječnika i čitalačkom sposobnosti predškolskih govornika mandarinskoga u Tajvanu. Izostavljanje glasova iz riječi kao jedna od sastojnica fonološke osjetljivosti imala je značajnu ulogu u uspješnom prepoznavanju znakova mandarinskoga pisma. Za razliku od sličnih istraživanja provedenih i na abecednim i na logografskim pismima, u ovom je slučaju ta povezanost uočena između prozodijske osviještenosti i ranoga čitanja.

Još jedan od čimbenika koji pozitivno utječu na razvoj fonološke osjetljivosti izloženost je jezičnim igrama poput malešnica (eng. *nursery rhymes*) koje se izvode naglas. S. Narančić Kovač i M. Andranka (1999) na konkretnome primjeru prikazuju posebnosti engleskoga fonološkoga

sustava u odnosu na hrvatski te zaključuju kako uporaba izvornih materijala na engleskome jeziku može doprinijeti razumijevanju svojstvenosti govora na engleskom jeziku. Iste autorice (Andraka i Narančić Kovač, 1999) u drugom radu izdvajaju prednosti uporabe izvornih književnih djela u nastavi engleskoga jezika u nižim razredima osnovne škole, uz napomenu kako je važno voditi računa o primjerenosti odabranih sadržaja, jednako kao i o prikladnoj pripremi.

Bryant, Bradley, Maclean i Crossland (1989) izvještavaju o rezultatima longitudinalnoga istraživanja provedenoga na djeci predškolske i mlađe školske dobi kojemu je glavni cilj bio ispitati učinak malešnica na čitanje. Snažna povezanost rane upoznatosti s malešnicama (kao jezičnim rutinama) i uspjeha u čitanju i pisanju tijekom iduće tri godine proizlazi iz činjenice da malešnice poboljšavaju fonološku osjetljivost djece, što poslije rezultira boljim uspjehom u ovladavanju umijećima čitanja i pisanja.

Istražujući učinak izlaganja predškolske djece tradicionalnim i dobro poznatim malešnicama (v. bilo koje izdanje pjesmica za djecu izmišljenoga pripovjedača *Mother Goose*) i popratnim aktivnostima na poboljšanje fonološke osjetljivosti, Harper (2011) zaključuje kako malešnice kod predškolske djece izgrađuju pozitivan stav prema učenju jezika te podižu svijest o glasovnim obrascima u jeziku. Vidljiv je i doprinos popratnih aktivnosti, što se očituje u međudjelovanju s odraslima prilikom recitiranja, izvođenja pokreta, poigravanja s glasovima. Bolduc i Lefebvre (2012) ispitali su učinkovitost četiriju metoda za razvoj umijeća fonološke i glazbene obrade pomoću deset malešnica: glazbene, jezične, kombinacije prethodnih dviju te pasivnoga slušanja u kontrolnoj skupini. Predškolska djeca izložena prvim trima metodama značajno su razvila svoju fonološku osjetljivost. Kombinacija malešnica i jezičnih zadataka pokazala se kao dobar poticaj za prve korake u razvoju opismenjavanja, a uključivanje glazbe dodatno je potaknulo fonološku obradu.

Fonološku osjetljivost dviju skupina predškolske djece nakon izloženosti dvjema inačicama priče Lenore Blegvard, *Rainy Day Kate* (1987): s rimom i bez rime istražio je Hayes (2001). Pokazalo se da su ispitanici izloženi inačici priče s rimom imali bolje rezultate na testovima rime i aliteracije te su proizveli više rime i fonološki sličnih pseudoriječi (eng. *clang*). Autor zaključuje kako izloženost rimama u književnim djelima povećava sposobnost prepoznavanja sličnosti i razlika u glasovima unutar riječi, što može doprinijeti razvoju čitanja u kasnijim razdobljima života.

Pozitivan učinak izravnoga poučavanja umijeća fonološke osjetljivosti na kasnije čitanje s razumijevanjem uočile su A. C. Kjeldsen i suradnice (2014). Tijekom razdoblja od 8 mjeseci s djecom predškolskoga uzrasta koja govore švedski jezik u Finskoj proveden je posebno osmišljen program koji se sastojao od zadataka raščlambe rečenica na riječi, prepoznavanja rime, raščlambe riječi na slogove, raščlambe sloga i rada sa zasebnim glasovima: spajanje u veće fonološke jedinice, raščlamba većih jedinica na glasove te upravljenje glasovima s obzirom na položaj koji mogu imati u riječi ili slogu. S. Keeseey, M. Konrad i L. Joseph (2015) pronalaze funkcionalnu povezanost dodatnoga poučavanja kroz igru riječima (eng. *word box instruction*¹⁸) i poboljšanja fonoloških umijeća, jednako kao i čitanja i pisanja kod predškolske djece. U oba navedena slučaja konkretne aktivnosti za djecu bile su igrolike i uključivale vizualna pomagala.

Učinak artikulacijske vježbe operacionalizirane brzalicama na engleskome jeziku na fonološku osjetljivost neuravnoteženo dvojezične¹⁹ školske djece, govornika kineskoga kao materinskoga i engleskoga kao drugoga, odnosno stranoga jezika, ispitala je Chiang (2003). Zaključila je kako su brzalice na stranome jeziku imale učinak na opažanje u oba jezika, točnije, vježba je poboljšala postojeća umijeća i povećala razinu fonološke osjetljivosti. Djeca koja su stekla osnovnu razinu svjesnosti o rimama prelazila su na višu razinu koja podrazumijeva svjesnost o pristupu slogu. Ako djeca nisu ovladala osnovnim umijećima, tj. nemaju temeljnu fonološku osjetljivost, teško će prijeći na višu razinu.

Iz navedenih primjera moguće je zaključiti da je razvoj fonološke osjetljivosti, između ostaloga, preporučljivo poticati primjenom tradicionalnih jezičnih sadržaja poput malešnica, brzalice i priča koje omogućuju razvoj fonološke osjetljivosti na način primjeren dječjem uzrastu, dakle, govornim vježbama koje nalikuju igri. Međutim, svaka od tih vježbi mora predstavljati izazov u dovoljnoj mjeri da bi se ostvario napredak. Također, velika većina spomenutoga dodatnoga poučavanja, rezultirala je pozitivnim učinkom na razvoj nekih od sastojnica fonološke osjetljivosti, a time i na početno opismenjavanje ispitanika te u nekim slučajevima čitanja s razumijevanjem i uspješnosti u pisanju. Potrebno je uzeti u obzir da svaki jezik ima svoje osobitosti i zbog toga je spoznaje dobivene na jednom jeziku nemoguće u potpunosti preslikati na neki drugi

¹⁸ Niz zadataka za rastavljanje riječi na glasove, povezivanje grafema i fonema te pravopis koji su realizirani pomoću četiriju plastificiranih kvadrata kao podloge, brojača, kartica sa slovima, flomastera i mjerača vremena.

¹⁹ Dvojezičnost je neuravnotežena u slučajevima kada je jedan od jezika dominantan jer ga govornik rabi u komunikaciji s različitim osobama i u različitim situacijama (Jelaska, 2005b).

jezik. Osim toga, važnu ulogu mogu imati i metode za početno opismenjavanje, jednako kao i poučavanja jezika - materinskoga ili stranoga. Unatoč dokazanim prednostima primjene dodatnih fonoloških vježbi koje potiču razvoj fonološke osjetljivosti, Dickinson i suradnici (2003) pozivaju na oprez prilikom planiranja i provedbe takvih aktivnosti. Primjerice, opširna meta-analiza L. Ehri i suradnika (2001) pokazuje da prevelik broj nastavnih sati posebno osmišljenih fonoloških vježbi nema očekivani učinak, već da je optimalan broj između 5 i 18 sati, što je suprotno općeprihvaćenim tvrdnjama koje kažu da djeca bolje ovladavaju umijećima što se više njima bave.

3.1. Uloga učitelja jezika

Neosporna je uloga učitelja u razvoju učeničkoga opismenjavanja. L. Ehri (2009) ističe kako učitelji moraju poznavati razvojni tijek učenika kako bi znali pravilno usmjeriti svoje metode poučavanja te kako bi mogli procijeniti njihov napredak. Učitelji u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama razvijaju nove metode poučavanja koje su u izravnome doticaju s učenicima. Stoga je razumno provoditi znanstvena istraživanja o utjecaju učiteljskoga znanja i umijeća u području fonološke osjetljivosti i njihovoga utjecaja na učeničke ishode u istome području. Međutim, u nekim se ranijim istraživanjima pokazalo da su, tijekom provedbe dodatnoga poučavanja umijećima fonološke osjetljivosti uz pomoć učitelja jezika ili odgojitelja (tzv. intervencijskih programa), učitelji nerijetko izostavljali provedbu aktivnosti vezanih uz fonemsku svjesnost. U nekim je slučajevima razlog bio nedostatak vremena jer većina intervencijskih programa kreće od bavljenja krupnijim fonološkim jedinicama, dok je u drugim slučajevima glavni razlog bio nedovoljna upoznatost učitelja jezika s primjerenom provedbom aktivnosti koje su obuhvaćale zadatke upravljanja fonemima, naročito raščlambe (npr. Bodé i Content, 2011; Schneider i sur., 1997). S obzirom da je znanstveno utemeljena uloga fonološke osjetljivosti, osobito fonemske razine, u uspješnom ovladavanju čitanjem, postavlja se pitanje upoznatosti odgojitelja i učitelja jezika s pojmom i značajem fonološke osjetljivosti. Drugo, jednako važno pitanje odnosi se na usklađenost metodičko-didaktičke osposobljenosti odgojitelja i učitelja jezika za adekvatnu provedbu aktivnosti koje omogućuju razvoj fonološke osjetljivosti. U nastavku je prikazano nekoliko istraživanja fonološke osjetljivosti na skupinama učitelja (i odgojitelja) u ranome obrazovanju.

M. Driver i suradnici (2014) istražili su računalno potpomognuto dodatno poučavanje nazvano CAPs (eng. *Content Acquisition Podcasts*) namijenjeno poboljšanju razumijevanja

fonološke osjetljivosti budućih učitelja. Ispitanici uključeni u tu aktivnost imali su puno bolja postignuća u testovima od ispitanika koji su znanje stjecali na tradicionalan način. D. McLachlan i A. Arrow (2014) istražile su povezanost stručnoga usavršavanja učitelja u Novome Zelandu s poboljšanjem pismenosti predškolske djece koja dolaze iz obitelji nižega socioekonomskoga položaja. U zaključku autorice preporučaju intenzivnije stručno usavršavanje u području fonološke osjetljivosti i bolji nadzor tijekom provedbe.

M. Westerveld i G. Barton (2017) ispitale su mrežni program namijenjen povećavanju razine fonološke osjetljivosti i ortografskoga znanja budućih učitelja u Australiji. Po završetku programa povećala se razina znanja ispitanika i njihova su se umijeća poboljšala, ali značajan broj ispitanika nije uspio u potpunosti ovladati elementima fonološke osjetljivosti na razini fonema. Muñoz, Valenzuela i Orellana (2017) također su ispitale učinkovitost programa čiji je cilj bio poučiti učitelje strategijama povećavanja razine fonološke osjetljivosti čileanske predškolske djece iz siromašnijih obitelji. Autorice su utvrdile kako primjereno poučavanje učitelja i trenutna povratna informacija učenicima dovodi do optimalnih ishoda poučavanja. Do sličnih su zaključaka došle J. Carroll, G. Gillon i B. McNeill (2012) ispitivanjem umijeća raščlanjivanja riječi. Skupine njihovih ispitanika sastojale su se od stručnjaka usko vezanih uz obrazovanje: logopeda, nastavnika jezika, specijalista za poučavanje učenika s posebnim potrebama, učitelja, odgojitelja, pomoćnika u nastavi te studenata prve i zadnje godine učiteljskoga diplomskog studija. Očekivano, logopedi su postigli najbolje rezultate, što je u skladu s njihovim obrazovanjem i opisom posla. U ostalim skupinama rezultati su varirali. Ukupna postignuća ispitanika bila su očekivana i dosljedna na razini sloga, rime i aliteracija, dok se fonemska razina pokazala najzahtjevnijom.

Među smjernicama za stručno usavršavanje učitelja zaposlenih u ranim fazama obveznoga obrazovanja često se spominje provedba aktivnosti koje uključuju slovno znanje, fonološku osjetljivost, pisanje i rad na poboljšanju usmenoga izražavanja. Za poboljšanje fonološke osjetljivosti preporuča se izravno poučavanje, odnosno uvođenje zadataka za poboljšanje umijeća fonološke osjetljivosti u nastavu jezika (za pregled v. Ciesielski i Creaghead, 2020). Spomenuta istraživanja, iako ne suviše brojna, slažu se da prikladno obrazovanje i usavršavanje učitelja jezika ima važnu ulogu u postizanju bolje učeničke fonološke osjetljivosti. Uzimajući u obzir dokazanu pozitivnu povezanost fonološke osjetljivosti i (početnoga) opismenjavanja, postoji potreba

nadogradnje postojećih nastavnih programa koji obrazuju učitelje i nastavnike jezika primjerenim sadržajima koji bi mogli doprinijeti povećanju razine fonološke osjetljivosti učenika.

3.2. Uloga roditelja

Osim odgojitelja, učitelja ili nastavnika, roditelji također mogu imati bitan utjecaj na razvoj opismenjavanja svoje djece. Poznata su istraživanja djelovanja društveno-ekonomskoga položaja obitelji na opismenjavanje i jezična umijeća djece zbog razlika u izloženosti knjigama i drugim obrazovnim materijalima i aktivnostima povezanim s ranom pismenošću (npr. D'Angiulli, Siegel, i Hertzman, 2004). Međutim, istraživanja povezanosti fonološke osjetljivosti roditelja i uspjeha u ranome opismenjavanju njihove djece malobrojna su i, čini se, najviše se provode Australiji. Heath i suradnici (2014) osmislili su složen model za pravovremeno prepoznavanje i kategorizaciju djece koja su u riziku od razvijanja teškoća u ovladavanju čitanjem. Kao dodatak ranijim sličnim modelima, uz društveno-ekonomski položaj, obrazovanje i obiteljsku povijest, u taj su sustav uključili fonološku osjetljivost roditelja i njihovu percepciju samoučinkovitosti. Roditeljska samoučinkovitost odnosi se na percepciju o tomu do koje mjere i na koji način roditelji uspijevaju pomoći djetetu u njegovu obrazovanju. Neka ranija istraživanja ukazala su na povezanost roditeljske samoučinkovitosti s vremenom koje roditelji i dijete provode u zajedničkim aktivnostima i kvalitetom tih aktivnosti (npr. Hoover-Dempsey, Bassler i Brissie, 1992). Uzevši u obzir sve uključene čimbenike, Heath i suradnici (2014) su djecu uključenu u istraživanje svrstali u tri kategorije s obzirom na rizik od razvijanja poteškoća u čitanju: visok, srednji i nizak. Pokazalo se da su djeca iz skupine visokoga rizika imala lošija postignuća na testovima rane pismenosti i fonološke osjetljivosti. Točnije, veći broj rizičnih čimbenika vezanih uz obitelj rezultirao je slabijom ranom pismenošću, a razlika između skupina velikog i malog rizika od razvijanja poteškoća u čitanju čak se i produbila nakon godine dana formalnoga obrazovanja.

Imajući u vidu čimbenik roditeljske fonološke osjetljivosti, Boyes i suradnici (2017) ispitali su utjecaj niske razine fonološke osjetljivosti australskih roditelja na ishode njihove djece u opismenjavanju te mogućnost podizanja razine fonološke osjetljivosti roditelja. Eksperimentalni obrazovni program proveden s roditeljima pokazao se uspješnim, tj. poboljšao je njihovu fonološku osjetljivost. Međutim, autori zaključuju kako pomoću tih prvih rezultata još nisu u mogućnosti odgovoriti na pitanje utječe li bolja fonološka osjetljivost roditelja na poboljšanje u rezultatima

njihove djece. S druge strane, Heath i suradnici (2014) utvrđuju da je fonološka osjetljivost roditelja dobar pokazatelj uspjeha u ranome opismenjavanju njihove djece.

3.3. Zastupljenost fonološke osjetljivosti u školskim kurikulumima

Školski kurikuli propisuju sredstva i materijale s kojima učenici dolaze u dodir ne bi li ostvarili planirane obrazovne ishode (Ebert i sur., 2011). Vođeni spoznajom o važnosti fonološke osjetljivosti u stjecanju temeljnih umijeća kao dijela općega opismenjavanja, neki su znanstvenici istražili zastupljenost sadržaja toga područja u školskim kurikulumima. Tako J. Fagan (2013) navodi određene nedostatke kurikula jedne Montessori škole u odnosu na fonološku osjetljivost te predlaže uklapanje sadržaja kojima bi se ti nedostaci uklonili. Goldstein i Olszewski (2015) opisuju razvoj i provedbu dopunskoga kurikula za ranu pismenost namijenjenoga djeci predškolske dobi kod koje su vidljiva odstupanja u razvoju pismenosti. Njihov kurikulum uključuje intenzivan razvoj fonološke osjetljivosti i slovnoga znanja dugoročnim vježbama i zadacima krojenima prema potrebama učenika. L. E. Skibbe i suradnice (2015) analizirale su dvije inačice kurikula *Head Start*²⁰ te su pronašle sadržaje za razvoj fonološke osjetljivosti koje se razvijaju ranije, dok su naprednija umijeća vezana uz čitanje bila ograničena. Autorice su ustanovile kako preporučene upute iz kurikula nisu usklađene s metodama učinkovite prakse, što ne može polučiti značajan učinak na razvoj čitanja kod djece.

Iz navedenih je analiza vidljivo kako je područje fonološke osjetljivosti podzastupljeno u nekim školskim kurikulumima, iako bi, sudeći prema spoznajama velikoga broja provedenih istraživanja, veća zastupljenost nastavnih sadržaja iz područja fonološke osjetljivosti i njihova češća primjena potaknuli razvoj čitalačkih umijeća kod djece. Na potrebu za većom uključenosti sadržaja fonološke osjetljivosti u redovne nastavne aktivnosti vezane uz poučavanje čitanja upozorava B. Blachman (1991). Za bolju sliku o uključenosti fonološke osjetljivosti nužan je uvid u mnogo veći broj školskih kurikula.

U najnovijem izdanju kurikula za nastavni predmet Hrvatski jezik, u okviru potpodručja Hrvatski jezik i komunikacija, navodi se odgojno-obrazovni ishod za prvi razred osnovne škole

²⁰ *Head Start* federalni je program u SAD-u namijenjen djeci iz ranjivih skupina, a bavi se pripremom za polazak u školu, brigom o zdravlju i sl.

koji se odnosi na glasovnu analizu i sintezu (OŠ HJ A.1.7.): „prepoznaje glasovnu strukturu riječi, uočava početni, središnji i završni glas u riječi, izvodi glasovnu analizu i sintezu, pravilno izgovora glasove i naglašava riječi primjereno početnomu opismenjavanju“ (MZO, 2019d, str. 16). Međutim, u kurikulumima za strane jezike iz 2019. godine za prvi razred osnovne škole ne spominju se sastojnice fonološke osjetljivosti, već se početno čitanje na tim jezicima ponajviše veže uz grafički izgled riječi koja se promatra kao cjelina, uz povezivanje sa slikom značenja te riječi i uz česta ponavljanja izgovora po slušnome uzoru. Točnije, u kurikulumu za nastavni predmet Engleski jezik *fonološka obilježja* jezika spominju se u četvrtome razredu u sklopu ishoda OŠ (1) EJ A.4.3.: „poštuje fonološka obilježja (glasove, naglasak, ritam, intonaciju) engleskoga jezika pri čitanju teksta naglas, pojedinačno i u skupini“, „uspoređuje fonološka obilježja engleskoga i materinskoga jezika“ i „prilagođava izgovor za dio manje suptilnih razlika pri čitanju naglas“ (MZO, 2019e, str. 30). U okviru ranoga učenja stranoga jezika, dakle za prvi razred osnovne škole, predviđeni ishodi vezani uz početno čitanje uključuju „prepoznavanje grafijskih slika jednostavnih riječi“ (str. 14, OŠ (1) EJ A.1.2.). U drugome razredu spomenuti se odgojno-obrazovni ishodi proširuju se na „povezivanje govorenoga i pisanoga oblika jednostavnih učestalih riječi koje su slične u izgovoru i pismu“ (str. 19, OŠ (1) EJ A.2.2.). U trećem razredu jedan od ishoda je „povezivanje govorenoga i pisanoga oblika slova“ (str. 25, OŠ (1) EJ A.3.2.), što se razrađuje na „pokazivanje i zapisivanje slova nakon slušanja izgovora toga slova“ i „slovkanje na razini izoliranih, zapisanih slova“. Kurikuli za nastavne predmete Njemački jezik (MZO, 2019c), i Francuski jezik (MZO, 2019a), također za prvi razred navode ishod povezivanja grafijske slike riječi s njezinim izgovorom, s time da se za njemački jezik izravnije navodi prepoznavanje glasova i skupova glasova (OŠ (1) NJ A.1.1.), naročito onih koji su specifični za taj jezik (OŠ (1) NJ A.1.2.), dok se za francuski jezik ističe uočavanje razlike između francuskih i hrvatskih glasova (OŠ FJ (1) A.1.1.). Kurikul za nastavni predmet Talijanski jezik (MZO, 2019b) za prvi razred osnovne škole navodi reproduciranje vrlo kratkih i jednostavnih pjesmica i brojalica te pravilan izgovor učestalih riječi i kratkih rečenica poznate tematike.

Treba uzeti u obzir da nenavođenje samoga pojma fonološke osjetljivosti ili neke od njenih sastavnica ne mora nužno značiti da se fonološka osjetljivost djece ne potiče na nastavi stranih jezika. Na početku ovoga poglavlja navedena je opravdanost uporabe malešnica, brzalica, jezičnih igara i sl. s ciljem povećanja fonološke osjetljivosti djece. Može se pretpostaviti da konkretni

nastavni materijali i aktivnosti uključuju spomenute sadržaje, no za potrebe ovoga rada ne ulazi se u analizu udžbenika i popratnih nastavnih materijala za nastavu hrvatskoga i stranih jezika.

3.4. Sažetak

U ovome se poglavlju govori o poticanju fonološke osjetljivosti djece predškolske i školske dobi, što uključuje vanjske čimbenike poput učitelja jezika, roditelja te zastupljenosti fonološke osjetljivosti u školskim kurikulumima. Iz pregleda odabranih istraživanja vidljivo je proširenje opsega istraživanja fonološke osjetljivosti prema drugim vidovima ispitanikova života (npr. obitelj i obrazovni sustav). Drugim riječima, ispitanik iz uže perspektive, kao što je uloga učenika, prelazi u širu koja ga proučava kao cjelovitijega pojedinca u raznim situacijama. Glavna je prednost takve perspektive uključivanje većega broja čimbenika koji mogu utjecati na razvoj fonološke osjetljivosti koja je prepoznata kao jedan od ključnih elemenata u početnome opismenjavanju, točnije, ovladavanju čitanjem u jezicima sa slovnim pismom.

Proširena perspektiva također otvara prostor dijeljenja odgovornosti za pravilan razvoj fonološke osjetljivosti koja ne počiva samo na pojedincu, tj. učeniku, već je potvrđena i bitna uloga učitelja ili odgojitelja koji na raspolaganju imaju niz provjerenih strategija i sadržaja namijenjenih podizanju razine fonološke osjetljivosti u obrazovnom okružju. Uklapanjem takvih sadržaja u školske kurikule olakšava se provedba strategija (kurikul se u ovome slučaju smatra okvirom u kojemu djeluju učitelji ili odgajatelji te učenici, a u idealnim uvjetima obje potonje uloge svojim međudjelovanjem provode teorijsku osnovu propisanu kurikulumom). Osim u iznimnim slučajevima, roditelji čine širu zajednicu koja ima posredan utjecaj na nastavni proces. Dakle, dio neformalnoga učenja učenik provodi unutar obitelji, odnosno izvan obrazovne ustanove pa je samim time prikladno očekivati određeni utjecaj obitelji na fonološku osjetljivost. Osim društveno-ekonomskoga položaja roditelja, koji se dovodi u vezu s izloženošću djece poticajnim sadržajima na temelju kojih ona uspješnije razvijaju fonološku osjetljivost, postavlja se pitanje znanja koje roditelji imaju o toj temi, njihova umijeća i u kakvom su ona odnosu s umijećima fonološke osjetljivosti njihove djece.

4. OVLADAVANJE ČITANJEM

Čitanje i pisanje temelji su opće pismenosti kojom se počinje ovladavati u predškolskoj i mlađoj školskoj dobi. U prvome dijelu ovoga potpoglavlja opisuje se nekoliko modela čitanja koji će poslije poslužiti u analizi strategija prepoznavanja riječi koje primjenjuju ispitanici u istraživačkome dijelu rada. U drugome dijelu spominje se nekoliko metoda poučavanja čitanja svojstvenih za engleski i hrvatski jezik koje su uključene u ovo istraživanje. U trećem dijelu govori se o ulozi razlike među jezicima, a potpoglavlje završava pregledom eksperimentalnih i korelacijskih istraživanja fonološke osjetljivosti tijekom posljednjih tridesetak godina.

Za uspješno čitanje riječi važno je dobro poznavanje sustava pisanja, a izgrađivanje veze grafema i fonema temelj je za ovladavanje čitanjem na engleskome jeziku (Ehri, 2014). Osim toga, smatra L. Ehri (2009), radi boljšega razumijevanja procesa ovladavanja čitanjem važno je razlikovati metode poučavanja čitanja od fonoloških procesa odgovornih za povezivanje pisma i govora. Uspješno povezivanje grafema i fonema važno je i za čitanje na hrvatskome jeziku. Međutim, takve je veze lakše uspostaviti čitanjem na hrvatskome zahvaljujući ortografskoj prozirnosti²¹ (v. Čudina-Obradović, 2014) i fonološkoj dosljednosti koju Martensen, Maris i Dijkstra (2000) definiraju kao „mjeru do koje se niz slova u nekoj riječi izgovara jednako i u drugim riječima“ (str. 648), dok se fonološka pouzdanost odnosi na „podudarnost između ortografije i fonologije“ (ibid., 655).

M. Lenček i M. Užarević (2016) ranu pismenost smatraju ključnim čimbenikom za akademski uspjeh, osobito tijekom školskoga razdoblja pa je jako važno pravovremeno razvijati elemente rane pismenosti poput svjesnosti o tisku, poznavanja slova, fonološke osjetljivosti i sl. Autorice navode neke inovativne načine poučavanja kao primjerene postupke za prepoznavanje i upravljanje potencijalnim teškoćama u ranome opismenjavanju. Slične je postupke izučavanjem ranoga opismenjavanja u višejezičnome kontekstu moguće primijeniti kada djeca školske dobi u svojim jezičnim opusima imaju više od jednoga jezika, no zasigurno će prepoznavanje teškoća u

²¹ Više je kriterija za tumačenje ortografske prozirnosti. Prvi je *pravilnost* i on se odnosi na preslikavanje grafema na fonem, pri čemu postoje riječi u kojima se uvijek primjenjuju ista pravila i ona se obično čitaju brže, za razliku od riječi kod kojih postoji više mogućnosti izgovora s obzirom na redoslijed grafema. Drugi je kriterij *dosljednost* i on podrazumijeva malu varijabilnost u prenošenju ortografskih jedinica na fonološke. Treći kriterij je *entropija*, odnosno indeks pomoću kojega se utvrđuju razlike od slučaja do slučaja preslikavanja grafema na foneme i obrnuto (za pregled v. Borleffs, Maassen, Lyytinen i Zwarts, 2017). Primjeri ortografske prozirnosti spominju se na str. 44 ovoga rada.

ranome opismenjavanju samim time biti složenije jer može uključivati više sustava pisanja, razlike u fonološkim sastavima i slično.

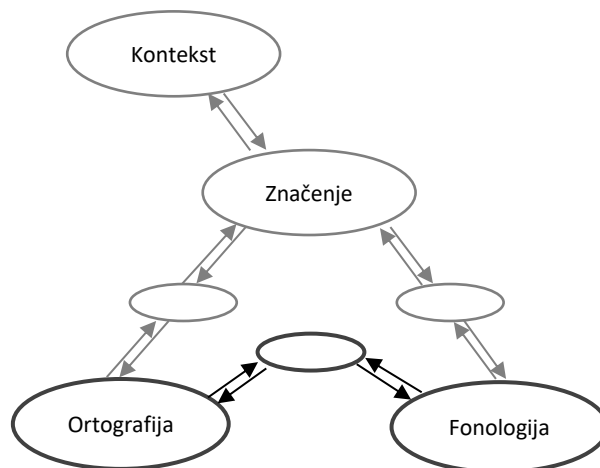
4.1. Modeli čitanja

Kako ističe L. Sprenger-Charolles (2004), iako je glavni cilj čitanja postizanje razumijevanja, preduvjet je za dostizanje te razine automatizacija prepoznavanja riječi. Većina modela čitanja govori o dva različita puta koji vode od pisane riječi do njezina izgovora: prvi je izravni ortografski put koji se odnosi na neposrednu povezanost pisane riječi i njezino postojanje u ortografskom leksikonu pojedinca, a drugi je posredni fonološki put koji podrazumijeva uspostavljanje veza između pravopisnih obrazaca i fonoloških jedinica. Primjer izravnoga ortografskoga puta čitanje je čestih riječi, neovisno o tome jesu li ortografski pravilne ili nepravilne jer se brzo prepoznaju riječi kao cjeline. Posredni fonološki put do čitanja riječi smislen je i učinkovit za čitanje pravilnih riječi, dok je čitanje nepravilnih riječi mnogo složenije jer uspostavljanje veze slova i glasa ovisi o posebnostima pojedinoga jezika (ibid.). Uvjet za „prepoznavanje“ riječi po nekome kriteriju zasigurno je postojanje umne baze podataka koju svaki pojedinac ima mogućnost izgrađivati, a ona se može sastojati od raznih jedinica koji čine neku riječ (npr. slova koja ta riječ sadrži, glasove, poveznicu na sliku značenja riječi i sl.). Kao primjer takve baze podataka, umni je leksikon čiju izgradnju Biemiller (2006) vidi kao jedan od najvažnijih čimbenika za uspješan razvoj ranoga čitanja i čitanja s razumijevanjem, što u konačnici vodi k akademskom uspjehu u općenitome smislu. Izgradnja umnoga leksikona ima važnu ulogu u ostvarivanju komunikacije i na materinskom i na inim jezicima (ibid.).

Prema matematički oblikovanomu modelu jednostavnoga prikaza čitanja (eng. *Simple View of Reading, SVR*) Gougha i Tunmera (1986), čitanje s razumijevanjem umnožak je prepoznavanja riječi i razumijevanja jezika, što podrazumijeva uporabu dvaju međuovisnih procesa. Stoga slaba ovladanost jednim od tih dvaju čimbenika ozbiljno ugrožava postizanje visoke razine čitanja s razumijevanjem koje je ključno za pristup informacijama i prikladnu obradu tih informacija, što u konačnici vodi ka stjecanju znanja. Za dobro čitanje s razumijevanjem obje varijable, prepoznavanje riječi i razumijevanje jezika moraju biti dobre. U protivnome, čitanje s razumijevanjem će biti jednako slabijoj varijabli, a kada niti jedna od dviju varijabli nisu jake, čitanje s razumijevanjem kao umnožak dviju varijabli, bit će slabije od pojedine varijable. Ovaj se model često primjenjuje u analizama intervencijskih programa (npr. Catts, Adlof i Weismer, 2006;

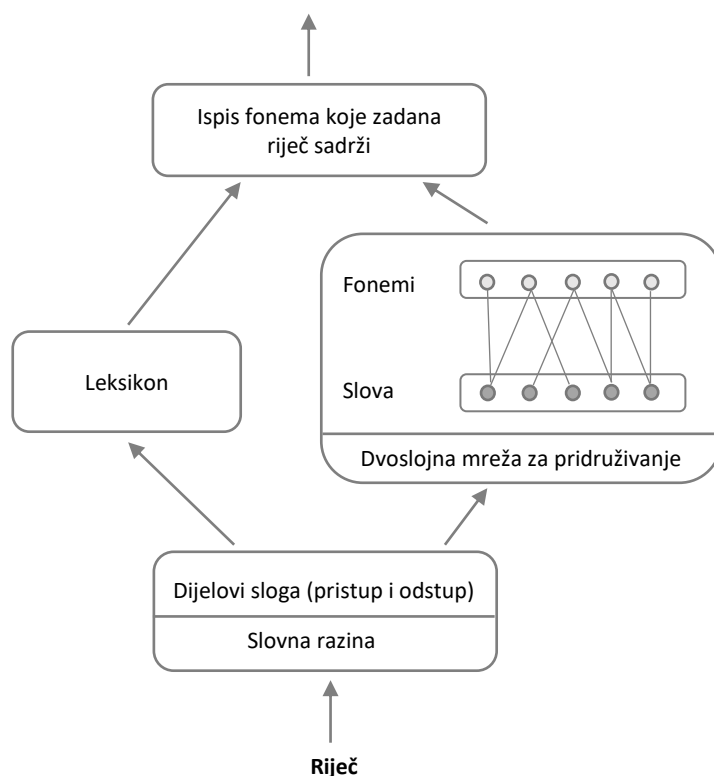
Lonigan i sur. 2018). Iako je učinkovitost modela dokazana, dio istraživača smatra kako ga je potrebno proširiti dodatnim varijablama poput radnoga pamćenja, inteligencije i tečnosti čitanja (Kershaw i Schatschneider, 2012).

Trokutni model (Seidenberg i McClelland, 1989), čiji su nositelji ortografija, fonologija i značenje uz posredovanje skrivenih jedinica, s jedne strane uključuje izravan put od ortografije do izgovora, dok drugi put od ortografije prema izgovoru ide posredstvom značenja riječi (Slika 7). Razradom toga modela nastao je konektivistički model (Plaut, McClelland, Seidenberg i Patterson, 1996), prema kojemu se između govora i ortografije odvijaju dvije usporedne obrade (eng. *Parallel Distributed Processing – PDP*), a sastoji se od obrazaca aktivacije raspoređenih prema fonološkim, ortografskim i semantičkim svojstvima riječi. U okviru svake od tih razina slične se riječi obrađuju putem sličnih aktivacijskih obrazaca, a između njih postoje skrivene jedinice kao posrednici. Temeljna je ideja ovoga modela pokazati da čitanje riječi iziskuje nelinearne aktivacijske procese osjetljive na učestalost pojave veza koje se pojavljuju između obrađivanih jedinica. Za navedeno su potrebna dva kanala – fonološki, s ulogom izravnoga pretvaranja ortografskoga prikaza riječi u fonološki, dok je drugi kanal semantički, a on u prvome koraku pretvara ortografski prikaz u semantički, a potom semantički prikaz u fonološki.



Slika 8. Trokutni model čitanja i elementi PDP modela (crno, podebljano), prema Plautu, McClellandu, Seidenbergu i Patterson, 1996, str. 4

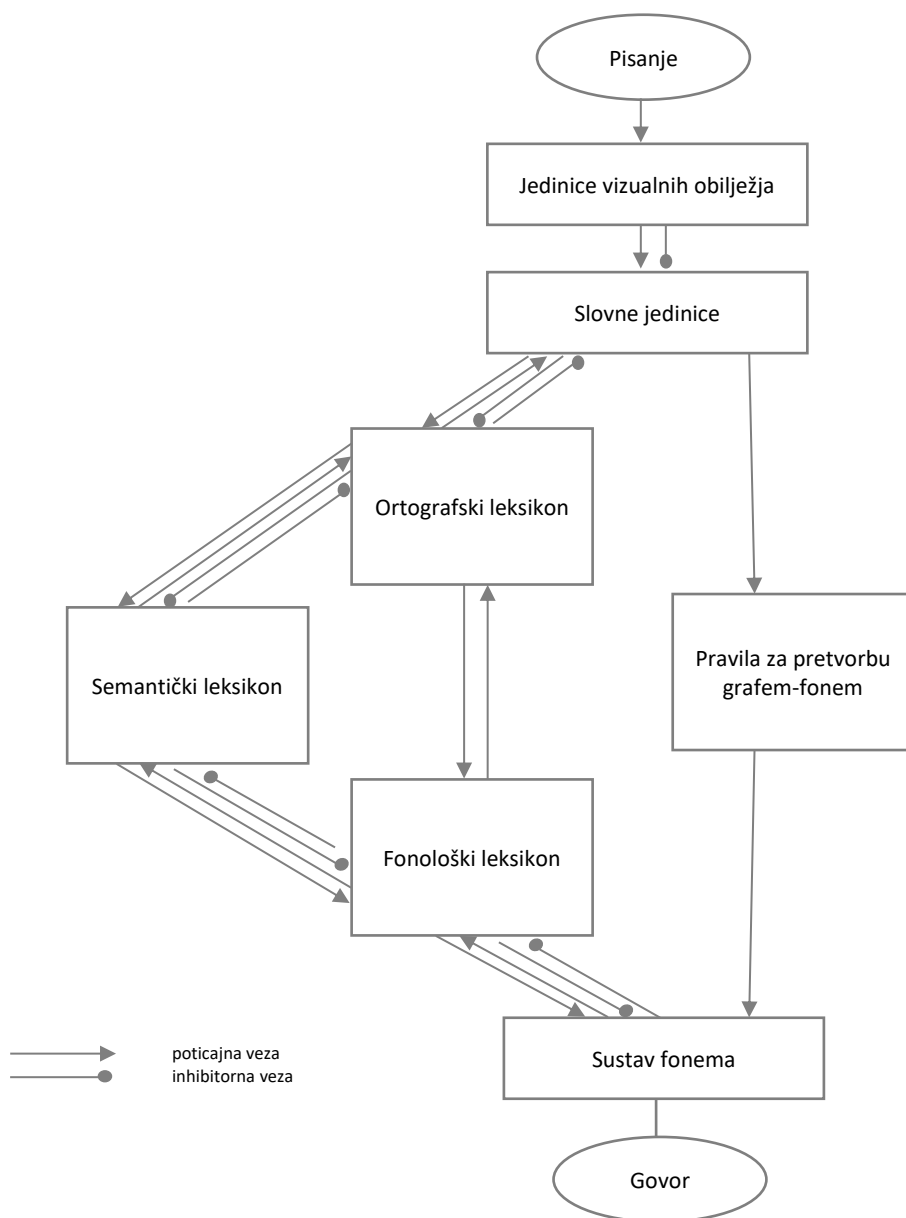
Slično prethodnome, model konektivističkoga dvojnoga procesa (eng. *Connectionist Dual Process – CDP*), osmišljen prije dvadesetak godina (Zorzi, Houghton i Butterworth, 1998), pretvara pisanu riječi u govornu dvama usporednim procesima, leksičkim i podleksičkim. Kao što je vidljivo na slici 8, leksički proces vodi izravno od pisane riječi do izgovora služeći se jedinicama leksikona, dok podleksički proces uključuje pretvorbu grafema u foneme čijim se spajanjem dobiva izgovorena riječ. Model je sustavno nadograđivan i dostupan je za engleski, njemački, talijanski i francuski jezik (v. Zorzi, 2010).



Slika 9. Pojednostavljeni prikaz modela CDP prema Zorziju, 2010, str. 842

Coltheart (1980) za opisivanje postupka čitanja također zagovara dva načina: leksički koji podrazumijeva usporedbu nove riječi s već postojećim obrascima pisanja i izgovora u umnome leksikonu koji sadrži ranije usvojene riječi sa značenjem, dok neleksički put uključuje povezivanje dijelova ortografije s dijelovima fonologije, bez provjere značenja. Kaskadni dvosmjerni model iz 2001. godine koji je Coltheart osmislio sa suradnicima (eng. *dual-route cascaded model, DRC*) govori o istovremenoj uporabi obaju načina, odnosno dobivanju izgovora riječi iz njezina pisanoga oblika p opisanim postupcima, leksičkim i neleksičkim (slika 9). Ovaj model osnovan je na

zadanim pravilima i stoga se obrada pseudoriječi pokazala problematičnom jer je kao kriterij za procjenu odabrana pravilnost izgovora. Nadalje, u obradi veze grafem-fonem, zadano je samo jedno, najučestalije pravilo, što izvan dosega modela ostavlja riječi koje ne podliježu istom pravilu. Primjerice, za grafem *oo*, uneseno je pravilo izgovora /u:/, no ne i /ʊ/, što je prihvatljivo za riječ *tool*, ali ne i za *book*. Za razliku od DRC-a, u novijim inačicama modela CDP prijenos grafema u fonem temeljen je na statistici umjesto na pravilima, što podrazumijeva računalno učenje (v. Pritchard i sur., 2012).



Slika 10. Model DRC, odnosno kaskadni dvosmjerni model (prema Coltheartu, 2005, str. 12)

Za razliku od navedenih modela, model koji autori zovu LEX, prema *lexical decision and naming process* (Kwantes i Mewhort, 1999), podrazumijeva samo jedan proces, a to je prepoznavanje riječi prema značenju. Model se sastoji od prepoznavanja slova, dohvaćanja prepoznate riječi i davanja odgovora na zadatak. Drugim riječima, da bi sustav pročitao riječ, mora prepoznati niz slova, što čini brojnim pokušajima sve dok ne dobije zadovoljavajući odgovor. Nedostatak pravila za pretvaranje grafema u foneme najveći je nedostatak ovoga sustava.

Pretkazivački modeli učinkovitoga povezivanja slova s glasom unutar nekoga jezičnoga sustava (u navedenim primjerima, uglavnom engleskoga kao neprozirnoga i nedosljednoga) imaju nedostataka (v. Andrews, Woollams i Bond, 2005), no kaskadni model Colthearta i suradnika (2001) blizu je vrijednosti dobivenih istraživanjima provedenima na ljudima (v. Roberts, Rastle, Coltheart i Besner, 2003). Osim toga, računalni modeli poput navedenih zorno prikazuju procese uključene u čitanje riječi, od kojih su neki fonološki, a ilustriraju radnje koje izvodi osoba koja čita. Takvi su modeli provjerljivi, usporedivi i nadograđivi, što tvori dobre temelje za istraživanje u višejezičnome kontekstu, odnosno bolje razumijevanje strategija čitanja riječi i složenijih procesa uključenih u čitanje, kao posljedice višejezičnosti.

L. Sprenger-Charolles (2004) razinu dosljednosti u vezi grafema i fonema vidi kao ključnu odrednicu složenosti ovladavanja čitanjem. Postupak ostvarivanja te veze manje je složen što je ortografija prozirnija i stoga je čitanje pisane riječi uspješnije. Povezivanjem spomenutoga izravnoga puta s posrednim, odnosno fonološkim, djeca sustavno izgrađuju svoje ortografske leksikone, što rezultira čestom i lakom uporabom izravnoga ortografskog puta, no djeca s vremenom postaju vještija u uspostavljanju veza između ortografskih i fonoloških podleksičkih jedinica i stoga se dva puta od pisane do izgovorene riječi isprepliću i nadopunjuju.

4.2. Početno čitanje

Za razvoj rane pismenosti ključan je kognitivni razvoj primjeren dobi djece te da se fonološka osjetljivost može razviti bez izravnoga poučavanja, pod uvjetom da ne uključuje fonemsku svjesnost za čiji je razvoj potrebno izravno poučavanje, odnosno čitanje na abecednom pismu (Grofčíková i Máčajová, 2017). Uzajamna povezanost fonološke osjetljivosti i elementarnih umijeća čitanja (poznavanja slova) zabilježena je u četverogodišnjaka i petogodišnjaka, što

obuhvaća ranu fazu opismenjavanja na engleskome, dakle, čak i prije početka formalnoga poučavanja čitanja (Burgess i Lonigan, 1998).

Smith (1973) govori o spoju dvaju ili više strategija kao najučinkovitijemu pristupu za postizanje točnosti u čitanju riječi na engleskome. Glavni je nedostatak strategije „ozvučenja“ pisane riječi (eng. *sounding out*) nejasna povezanost ortografskoga i fonološkoga sastava riječi poput *colonel*. Oslanjanje na kontekst može pomoći u prepoznavanju riječi, no bez dodatnih informacija, rijetko je moguće izdvojiti samo jednu riječ koja bi značenjem odgovarala određenomu položaju u rečenici. Primjerice, U rečenici *We went for a swim in the _____*, iz perspektive konteksta, izbor mogućih riječi svodi se na manji broj, a daljnje usmjeravanje na početno slovo broj mogućih riječi se smanjuje (npr. početno slovo *l* vodi k rješenju *lake*, dok početno slovo *p* vodi dvjema mogućnostima – *pool* i *pond*, što znači da je u ovome slučaju potrebno uključiti i završni glas). Ozvučenje riječi *pool* bez uvida u kontekst također može imati dva ishoda: /pu:l/ ili /pɒl/, što utječe na značenje. Raščlanjivanje riječi na morfeme autor smatra nepreciznom i površnom strategijom ako se ne primjenjuje u kombinaciji s drugim strategijama te ističe ulogu povijesnih promjena u značenju riječi. Učinkovitost primjene većega broja strategija čitanja riječi (ne i čitanja s razumijevanjem) potvrđena je empirijskim istraživanjima (npr. McNeil i Donant, 1980). Većina modela čitanja riječi pokazuje da primjena strategija čitanja riječi ovisi o dobi i prethodnom iskustvu s čitanjem. Točnije, početnici u čitanju češće se oslanjaju na fonološko dekodiranje²², dok se iskusniji čitači češće oslanjaju na ortografsko dekodiranje²³ (v. Samuelsson i sur., 1996).

Gombert (1992) zaključuje da se predodžbe o glasovima kod govornika ortografski prozirnijih jezika razvijaju drugačije od predodžbi govornika ortografski neprozirnijih jezika. Točnije, prozirnija ortografija povezana je s istančanijim sluhom djece za pojedinačne glasove prije polaska u školu i formalnoga opismenjavanja. Autor smatra da se svjesnost o glasovima neće ostvariti ako se čitanje poučava metodom globalnoga čitanja. U tom se kontekstu od djece ne iziskuje usmjeravanje na glasovnu strukturu riječi i povezanost manjih pisanih odsječaka s manjim govornim odsječcima riječi. Dakle, polaskom u školu glasovna metalingvistička svjesnost djece može se intenzivnije razvijati kada to iziskuje zadatak, odnosno izravnim poučavanjem.

²² Definira se kao „sposobnost pretvaranja slova u glasove bez uvida u značenje riječi“ (str. 325).

²³ Definira se kao „sposobnost predočavanja vizualnih osobina određene riječi i pohranjivanje tih ortografskih predodžbi u pamćenju“ (str. 325)

Seymour (2005) također razvoj početnoga čitanja vidi kao postupnu zamjenu epilingvističkih struktura metalingvističkim, odnosno postupno osvještavanje reprezentacije glasova na poticaj okoline. Autor određuje četiri razvojna stadija za ovladavanje čitanjem (tablica 3), od kojih je prvi stadij zajednički svim jezicima, a preostala tri podložna su osobinama pojedinoga jezika. U jezicima prozirnije ortografije djeca brže ovladaju abecednim načelom, a čitanju riječi češće pristupaju fonološkim putem, dok je u manje prozirnim ortografijama zastupljenije čitanje riječi kao cjeline u spoju s abecednim načelom, što usporava čitanje. Tijek ovladavanja kreće od jednostavnijih oblika pismenosti prema složenijima, no postoji mogućnost preklapanja među stadijima.

Tablica 3. Stadiji ovladavanja čitanjem prema Seymouru, 2005, str. 306

Stadij	Značajke
0. stadij	Znanje o slovima abecede i njihovoj povezanosti s glasovima (slovno znanje)
1. stadij	Prepoznavanje poznatih i čestih riječi; ovladavanje abecednim načelom ²⁴ (temeljna pismenost)
2. stadij	Ovladavanje pravopisom; raščlamba na slogove (prvi glas i ostatak, ili prvi glas i rima)
3. stadij	Predodžba složenijih riječi; kombiniranje slogova; dodavanje naglasaka; prepoznavanje i kombiniranje morfema

E. Bialystok i J. Herman (1999) razvoj fonološke osjetljivosti drže ključnim za razvoj predčitalačkih umijeća u slovnim pismima. Ziegler i Goswami (2006) prvim koracima u opismenjavanju podrazumijevaju usvajanje sustava prenošenja razlikovnih vizualnih simbola na glasovne jedinice, što pripada fonologiji. Share (1995) taj proces naziva fonološkim rekodiranjem (eng. *phonological recoding*). Ovladavanje njime djeci omogućuje pristup tisućama riječi koje se nalaze u njihovome govornome leksikonu, čak i prije nego što započnu s učenjem čitanja, a također im se otvara mogućnost rekodiranja riječi koje su prethodno čuli, ali ih nisu vidjeli napisane. Fonološko rekodiranje oblik je samostalnoga učenja zato što je u većini jezika veza između grafema i fonema sustavna (npr. *d* se izgovara /d/ na početku riječi). Međutim, informacija da riječ započinje slovom *d* ništa ne govori o njezinu značenju, što upućuje na činjenicu da je veza između simbola

²⁴ Svjesnost da se fonološka struktura riječi može izraziti slovima abecede (v. Liberman i sur., 1989).

i značenja zapravo proizvoljna. Share (ibid.) smatra da vizualno, tj. logografsko učenje (tzv. učenje napamet) ne predstavlja dostojnu alternativu fonološkomu rekodiranju. Štoviše, logografsko učenje može predstavljati velik izazov višejezičnoj osobi koja bi u svoje pamćenje trebala pohraniti izgled riječi iz nekoliko jezika. S druge strane, ako takva osoba posjeduje univerzalna umijeća rekodiranja riječi i znanje o posebnostima pojedinoga jezika, tada će moći brže i učinkovitije doći do podataka zapisanih riječima na bilo kojemu od svojih jezika. Pertz i Bever (1975) ističu spoznaju da je univerzalna fonološka hijerarhija jednojezičnim osobama poznata čak i izvan njihova jezika, a adolescenti su je svjesniji nego djeca. Ta pojava najvjerojatnije pripada učenju, a ne jezičnomu sadržaju. Autori navode da univerzalna fonološka struktura proizlazi iz razvojnih procesa, a njezina je hijerarhija razumljiva i djeci i adolescentima.

Muter, Hulme, Snowling i Taylor (1998) pratili su skupinu predškolske djece koja su govornici engleskoga tijekom prve dvije godine ovladavanja čitanjem i pisanjem. Zadatci prepoznavanja i ispuštanja fonema na kraju prvoga razreda snažno su korelirali s postignućima u čitanju i pisanju. Zadatci s rimom nisu pokazivali povezanost s uspjehom u ranome čitanju, no na kraju drugoga razreda pojavio se učinak rime u predviđanju uspjeha u pisanju. Na završnim mjerenjima zabilježena je bolja fonološka osjetljivost djece, a za ovladavanje složenijim umijećima fonološke osjetljivosti, potrebna je izloženost formalnom poučavanju čitanja.

R. Stainthorp i D. Hughes (1998) ispitale su fonološku osjetljivost, prepoznavanje slova i čitanje kod učenika dobi između 5 i 7 godina, podijeljenih u dvije skupine: čitače i nečitače. Glavni rezultati pokazali su da petogodišnja djeca koja su već bila dobri čitači prije polaska u školu imaju veću razinu fonološke osjetljivosti u svim zadacima i bolje slovno znanje od djece koja su im bila jednaka po govornim sposobnostima, ali su još bila nečitači. Pronalaskom više razina fonološke osjetljivosti kod ispitanika potvrdile su Stanovichevu (1992) tezu o postojanju kontinuuma fonološke osjetljivosti, a činjenicom da su ispitanici uspijevali dobro iskoristiti fonološku osjetljivost i znanje slova te tako ovladavanje čitanjem pretvorili u umijeće lako za usvajanje potvrđen je i model čitanja riječi (v. Ehri, 1995).

Lonigan, Burgess i Anthony (2000) ispitali su razvoj rane pismenosti i početnoga čitanja predškolske djece koja su govornici engleskoga i njihovu značajnost u predviđanju budućega uspjeha u opismenjavanju i čitanju. Pokazalo se da se ta umijeća, naročito fonološka osjetljivost i slovno znanje, trajno i jasno razvijaju, a ona su ujedno i jedinstveni pretkazivači uspješnosti u

čitanju. Fonološka osjetljivost bila je mnogo stabilnija u razdoblju od kasne predškole do početka prvoga razreda, nego što je to bio slučaj prije, od rane do kasne predškole. Autori zaključuju kako je „dječja globalna osjetljivost na fonološke značajke jezika jasna poveznica s prepoznavanjem riječi“, za razliku od uvriježenoga stajališta da je to fonemska svjesnost (str. 611).

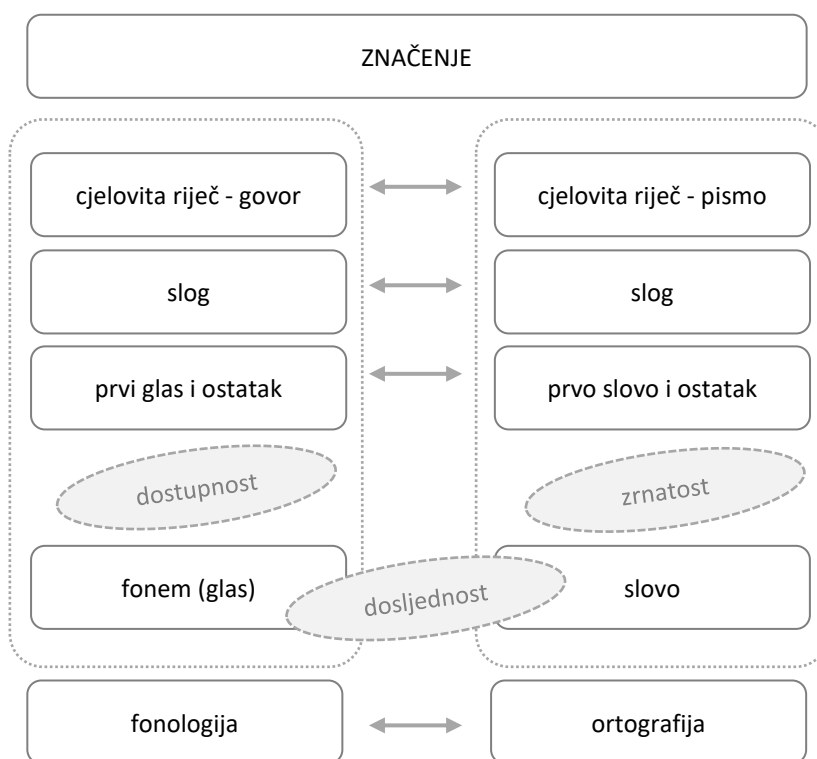
Ramachandra i suradnici (2011) istražili su povezanost između ranoga čitanja riječi te fonološkoga pamćenja i fonološke osjetljivosti kod četverogodišnjaka. Njihovi rezultati potvrđuju zadatke fonološke osjetljivosti kao dobre pokazatelje uspješnosti u čitanju riječi (u situaciji bez izravnoga poučavanja), za razliku od zadataka ponavljanja pseudoriječi. Učenje riječi autori vide kao složen proces koji uključuje niz kognitivnih sposobnosti kao što su pažnja, fonološko znanje i fonološka obrada.

4.2.1. Psiholingvistička teorija veličine zrna

Poznato je da djeca teže ovladavaju neprozirnim i nedosljednim jezičnim elementima i stoga nerijetko prolaze razvojnem fazom tijekom koje sustavno pokušavaju ortografski neprozirne elemente učiniti prozirnijima (npr. MacWhinney, 2005), što nužno ne uključuje pojednostavljivanje. Primjerice, engleske riječi *enough*, *brick* i *dropped* zapisuju kao *enuff*, *brik* i *dropt*, a hrvatsku riječ 'predsjednik' zapisuju kao 'precjednik'.

Ziegler i Goswami (2005) razvijaju psiholingvističku teoriju veličine zrna (eng. *psycholinguistic grain size theory*) prema kojoj su velike razlike u točnome čitanju i brzini čitanja između različitih ortografija posljedica temeljnih razlika u fonološkome rekodiranju i strategijama čitanja koje se razvijaju ovisno o dubini ortografije, a ona pak podrazumijeva svjesnu dostupnost fonoloških jedinica, dosljednost i zrnatost (eng. *availability*, *consistency*, *granularity*). Veličina zrna u ovome se slučaju odnosi na veličinu fonološke ili ortografske jedinice koja je potrebna za čitanje. Problem dostupnosti javlja se u slučajevima kada nečitačima nisu dostupne sve fonološke jedinice. Problem dosljednosti očituje se u razlikama veza grafem-fonem pri čitanju i fonem-grafem pri pisanju, što u nedosljednim i neprozirnim ortografijama često nije prijenos 1:1. Problem zrnatosti odnosi se na veličinu dosljednih jedinica i njihovu povezanost s brojem jedinica koje je potrebno naučiti, naročito u nedosljednim ortografijama. Primjerice, za tri tisuće najčešćih jednosložnih engleskih riječi (na razini rime kao dijela sloga), djeca trebaju naučiti približno 600 različitih ortografskih obrazaca i 400 fonoloških rima, što je daleko više nego povezivanje 26 slova

engleske abecede sa samo 26 fonema kada bi njihov odnos bio 1:1. Za razliku od njih, govornici relativno prozirnih jezika koji imaju dosljednu ortografiju mogu se usredotočiti na manje jedinice, tj. foneme, bez bojazni da će pogriješiti u čitanju (Ziegler i Goswami, 2006). Dakle, za čitanje na engleskome djeca moraju razviti veći broj intuitivnih strategija za rekodiranje kako bi zamijenila vezu grafema i fonema prepoznavanjem slova i nizova slova za stvaranje rime te pokušajem prepoznavanja cijele riječi. Međutim, prilikom čitanja pseudoriječi globalno prepoznavanje riječi može rezultirati uspješnijim čitanjem nepoznatih riječi primjenom metode uspoređivanja sa sličnom poznatom riječi. Leksičke se jedinice čitanjem u različitim ortografijama pretvaraju u fonološke strukture, a njihova veličina može biti jedan fonem, slog ili pak cijela riječ (Frost, 2006).



Slika 11. Prikaz triju ključnih izazova ovladavanja čitanjem: dostupnosti, dosljednosti i zrnatosti (prema Ziegler i Goswami, 2005, str. 4)

4.3. Uloga razlike među jezicima

Čitanje se smatra univerzalnom djelatnošću, no ograničena ovladanost jezikom ima utjecaj na razlike u čitanju na materinskome i na inome jeziku iako se za čitanje primjenjuju zajednički

pozadinski kognitivni procesi (v. Grabe, 2014). Razlike u ovladavanju čitanjem na različitim jezicima s različitim ortografijama Probert i De Vos (2016) pripisuju međudjelovanju triju čimbenika. Prvi se odnosi na riječi u psiholingvističkom smislu, tj. na fonološku i morfosintaktičku strukturu pojedinoga jezika. Drugi je čimbenik vezan uz ortografiju i način kako se na pojedinome jeziku riječi iskazuju ortografijom. Treći se čimbenik odnosi na učenike i njihove kognitivne sposobnosti za „rješavanje čitalačkih zagonetki“ (str. 1). Prema tomu, strategije čitanja riječi razlikuju se od jezika do jezika i ne može se utvrditi jedinstveni put do automatizacije i tečnoga čitanja neovisno o jeziku.

Strukturne razlike među jezicima mogu utjecati na uspješnost u ovladavanju čitanjem. Prozirnost, naročito ortografska, primjer je takve razlike. Prozirnost se može opisati kao veza jedan-na-jedan između značenjskih jedinica i oblika, a ni jedan jezik nije u potpunosti proziran (Hengeveld i Leufkens, 2018, str. 4). U odnosu grafema i fonema postoji raspon koji seže od jednostavnih, tj. prozirnih prijenosa fonema na grafeme pa do vrlo složenih, neprozirnih odnosa gdje jedan grafem može predstavljati više fonema ili isti fonem može biti zapisan pomoću više grafema (Frost, Katz i Bentin, 1987). Slijedom toga, „osobitosti određene ortografije kojom je potrebno ovladati određuju fonološko rekodiranje i strategije čitanja“ (Borleffs, Maassen, Lyytinen i Zwarts, 2017, str. 1618). Drugim riječima, strategije čitanja riječi razlikuju se s obzirom na složenost ortografije jezika na kojemu se čita. Bez obzira na jezik, početno čitanje kognitivno je zahtjevnija djelatnost nego što je to iskusno i vješto čitanje riječi (Share, 1995).

Opsežna usporedna analiza razvoja čitalačkih sposobnosti provedena je od 1995. do 1998. godine u četrnaest europskih zemalja, u sklopu projekta *European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development* (CORDIS, 2001). Glavni je cilj projekta bio istražiti tijek učenja uspostavljanjem višedisciplinarnе istraživačke suradnje na europskoj razini kako bi se produbilo razumijevanje ranoga neuspjeha u čitanju, posebice disleksije, uzimajući u obzir značajke materinskoga jezika i neke kulturne razlike povezane s pismenošću. Dio istraživanja proveden je u području fonološkoga razvoja te je napravljena usporedba svojstava uključenih jezika i njihov utjecaj na ovladavanje čitanjem. Većina istraživanja iz toga projekta pokazala je kako djeca u većini europskih zemalja ovladaju početnim umijećima čitanja do kraja prvoga razreda osnovne škole, uz izuzetak djece koja govore francuski, danski, portugalski i ponajviše engleski kao jedan od jezika s najzahtjevnijom ortografijom. Uzrok tome objašnjava se razlikama u dobi djece pri

polasku u prvi razred, njihovu slovnome znanju te osobitostima njihova jezika, poput ortografske prozirnosti i složenosti slogovne strukture (Seymour, Aro, Erskine i sur., 2003). U nastavku će se ukratko opisati dva istraživanja proizašla iz toga projekta.

U prvome su istraživanju Niessen, Frith, Reitsma i Öhngren (2000) razvrstali europske jezike prema kriteriju ortografske prozirnosti i složenosti slogovne strukture. Kao jezici s najneprozirnijom ortografijom navedeni su danski i engleski, kao jezici sa srednje prozirnom ortografijom navedeni su portugalski i francuski, a kao jezici s prozirnom ortografijom navedeni su finski, grčki, španjolski, islandski, norveški i švedski. Jednostavnu slogovnu strukturu imaju finski, španjolski, portugalski, grčki i francuski, srednje složenu strukturu imaju norveški i danski, dok švedski naginje prema najsloženijoj strukturi, a u tu skupinu svrstani su još islandski i engleski. Na temelju podataka prikupljenih u istome projektu, Seymour, Aro, Erskine i sur. (2003) prikazuju sličnu podjelu, uz manje razlike: norveški i danski stavljaju u kategoriju složenije slogovne strukture. Nadalje, autori ustanovljuju kako su djeca koja su ovladavala čitanjem u ortografski dosljednim jezicima (npr. grčki, finski, njemački, talijanski, španjolski) do sredine prvoga razreda imala su najbolje rezultate u čitanju riječi i pseudoriječi. U skladu s nižom razinom ortografske dosljednosti u njihovim materinskim jezicima, djeca su na engleskome, danskome, portugalskome i francuskome imala znatno lošije rezultate na istome testu.

Nešto manje opsežno istraživanje provedeno radi ispitivanja utjecaja sustava pisanja na ovladavanje čitanjem (Ellis, Natsume, Stavropoulou i sur., 2004) obuhvaćalo je četiri zemlje (Grčka, Japan, Velika Britanija i Albanija) i jezike s različitim ortografijama (albanski, grčki, engleski i dva japanska dijalekta, kanji i hiragana). Skupine ispitanika sastojale su se od učenika dobi od 6, 8, 10, 12 i 14 godina, a testovi su uključivali čitanje, neverbalno rasuđivanje i imenovanje slika. Rezultati toga istraživanja potvrdili su utjecaj ortografske dubine na brzinu i strategije čitanja: što je ortografija prozirnija, zabilježena je veća brzina čitanja naglas. Duljina riječi imala je značajnu ulogu u prozirnijim ortografijama, gdje čitanje podrazumijeva uspostavljanje veza grafema i fonema, dok je u engleskome prevladavala strategija prepoznavanja cjelovitih riječi prema njihovim manjim dijelovima kao što su prvo i zadnje slovo i slično, što u konačnici iziskuje manje vremena. Shodno tomu dulje vrijeme potrebno za čitanje riječi pokazalo se kao posljedica primjene fonološkoga puta. Vrste odstupanja u čitanju razlikovale su se s obzirom na dubinu ortografije: ispitanici koji su govornici ortografski neprozirnih jezika često su zamjenjivali

cjelovite riječi, dok su ispitanici koji su govornici prozirnijih jezika imali više pogrešno izgovorenih pseudoriječi. Zbog činjenice da su u albanskoj skupini bili samo ispitanici od 7 do 9 godina, što je manje nego u ostalim skupinama, za albanski jezik opisana je samo točnost u čitanju i vrste odstupanja, dok je za ostale jezike provedena planirana obrada podataka.

Fonološka osjetljivost (ne uključujući fonemsku svjesnost) smatra se dobrim pokazateljem uspjeha u ranome čitanju na ortografski nedosljednim jezicima poput engleskoga ili švedskoga (Høien i Lundberg, 1988; Lundberg, Frost i Petersen, 1988; Stuart i Coltheart, 1988). S druge strane, takva povezanost nije uspostavljena u istraživanjima provedenim na ortografski dosljednim jezicima poput grčkoga (Harris i Giannouli, 1999), portugalskoga (Rego i Bryant, 1993), talijanskoga (Cossu, 1999) i njemačkoga (Wimmer, Landerl, Linortner i Hummer, 1991). Do djelomično podudarnih spoznaja dolaze Ziegler, Bertrand, Tóth i sur. (2010) prilikom ispitivanja učinka ortografske dubine na univerzalne pretkazivače uspjeha u čitanju. Istraživanje je provedeno s učenicima drugoga razreda osnovne škole u pet europskih zemalja (Finskoj, Francuskoj, Mađarskoj, Nizozemskoj i Portugalu). Kao ključnu sastavnicu ovladavanja čitanjem na svim uključenim jezicima autori izdvajaju fonološku osjetljivost, uz napomenu da je njezina uloga nešto manja u jezicima s prozirnom ortografijom.

B. Öney i A. Durgunoğlu (1997) istražile su razvoj opismenjavanja učenika prvoga razreda na turskome jeziku. Njihovi su rezultati otkrili ranu pojavu prepoznavanja riječi, što autorice pripisuju ortografskoj prozirnosti turskoga jezika. Unatoč dobro razvijenim umijećima prepoznavanja riječi koja učenici vrlo brzo stječu tijekom prvoga razreda, fonološka se osjetljivost pokazala dobrim pokazateljem uspješnosti u čitanju i obrascima pisanja.

Müller i Brady (2001) pokušali su izdvojiti čimbenike ključne za uspjeh u ranome čitanju na finskome, jeziku prozirne ortografije. Pronašli su snažnu povezanost između fonemske svjesnosti i početnoga čitanja s pisanjem na kraju prvoga razreda, dok je ista povezanost na kraju četvrtoga razreda pronađena samo kod učenika sa slabijim umijećima čitanja i pisanja. Nadalje, slušno razumijevanje imalo je značajnu ulogu u početnome čitanju učenika u prvom razredu.

L. Duncan, Castro, Defior i sur. (2013) istražili su fonološki razvoj u odnosu na materinski jezik i početno opismenjavanje. U istraživanje je uključeno šest jezika: engleski, francuski, grčki, islandski, portugalski i španjolski. Autori zaključuju kako se fonološki razvoj ne može prikazati kao jedinstven i nepromjenjiv niz jer postoje nezanemarive razlike među uključenim jezicima,

zadacima za procjenu umijeća i načinima poučavanja. Fonološka vježba (u ovom slučaju, fonika) doprinijela je postizanju izvrsne fonemske svjesnosti na svim jezicima.

U ovladavanju čitanjem engleski jezik čini se znatno zahtjevnijim od nekih drugih jezika (npr. hrvatskoga). Razlog su vjerojatno nedosljednosti manjih jedinica (primjerice slovo ili niz slova koji odgovaraju jednomu fonemu). Veće jezične jedinice obično sadrže manji broj ortografskih nedosljednosti. Zbog nepodudaranja u veličini jedinica pri povezivanju grafema s fonemima potrebno je primijeniti veći broj strategija za rekodiranje (Ziegler i Goswami, 2005). Share (2008) navodi kako nedosljednost engleske ortografije predstavlja dodatan izazov prilikom stjecanja fonemske svjesnosti kao temeljne sastavnice ovladavanja čitanjem na svakome abecednome pismu. Sporiji razvoj čitanja zabilježen je u slučaju primjene strategije čitanja cijelih riječi, dok razlika nije uočena prilikom uporabe strategije povezivanja grafema s fonemima te pri uporabi strategije učenja obrazaca pisanja u rimama (NICHD, 2000).

Na primjeru njemačkoga i engleskoga Goswami, Ziegler, Dalton i Schneider (2003) ispitali su prilagodljivost u odabiru fonoloških jedinica prilikom čitanja riječi i pseudoriječi. Njihovi su rezultati pokazali da je odabir fonoloških jedinica prilikom čitanja na engleskome jeziku prilagodljiv, no uočeni su određeni nedostaci prilikom izmjene strategija jer je usvajanje povezivanja grafema s fonemima na engleskome jeziku zahtjevnije. S druge strane, govornici njemačkoga za čitanje su uvijek primjenjivali strategiju manje fonološke jedinice te kod njih nisu uočene nedostaci. Drugim riječima, djeca koja ovladavaju čitanjem engleske ortografije češće primjenjuju strategiju rime i prepoznavanja riječi kao cjeline, dok djeca koja ovladavaju čitanjem njemačke ortografije češće pokušavaju prepoznati manje fonološke jedinice i spojiti ih u riječ.

Provedbom dvaju eksperimenata na jednojezičnim skupinama predškolske djece L. Duncan, Colé, Seymour i Magnan (2006) ispitali su moguća odstupanja u razvojnome tijeku fonološke osjetljivosti, od sloga preko pristupa i rime do fonema, s obzirom na osobitosti francuskoga i engleskoga jezika. Pod utjecajem jezičnih osobitosti njihovi rezultati nisu imali posve linearan razvoj fonološke osjetljivosti od krupnijih jedinica prema sitnijima. Djeca iz skupine govornika francuskoga pokazala su bolju svjesnost o slogovima, dok je razvoj fonemske svjesnosti u oba jezika potaknut metodama poučavanja čitanja. Međutim, zbog različite dobi polaska u školu početak toga razvoja nije bio ujednačen.

Istraživanje Furnesa i Samuelssona (2009) govori o podjednakom razvojnome tijeku početnoga opismenjavanja djece koja ovladavaju čitanjem na jezicima s različitim ortografijama. Usporedba razvoja kognitivnih i jezičnih umijeća govornika engleskoga s jedne strane i govornika skandinavskih jezika s druge strane provedena tijekom predškole i prvoga razreda pokazala je slična postignuća obiju skupina ispitanika na zadacima glasovne analize i sinteze te pravopisa. Utvrđen je i približno jednak stupanj povezanosti predčitalačkih sposobnosti i kasnijega uspjeha u ovladavanju čitanjem. Prema svjesnosti o tiskanim sadržajima i općenitoj verbalnoj sposobnosti tijekom predškole predviđanja uspjeha u pisanju znatno su se razlikovala među skupinama, što autori pripisuju kulturnim razlikama, a ne razlikama u ortografiji.

M. Lallier i suradnice (2014) usporedile su učinak ortografske prozirnosti na tipičan i netipičan razvoj umijeća čitanja na malome uzorku dvojezičnih govornika francuskoga i španjolskoga u Meksiku. Ispitanici su bili polaznici osnovne škole, od trećega do šestoga razreda, raspoređeni u dvije skupine: s dijagnosticiranom disleksijom i bez disleksije. Ispitanici s disleksijom nisu se po fonemskoj svjesnosti razlikovali od svojih vršnjaka bez disleksije. Međutim, francuska neprozirna ortografija doprinijela je odstupanjima u čitanju u skupini ispitanika s disleksijom. U objema je skupinama fonemska svjesnost bila povezana samo s točnošću u čitanju, dok je raspon pozornosti²⁵ bio usko povezan s brzinom čitanja i točnošću, neovisno o ortografskoj prozirnosti. Slijedom toga autorice izdvajaju pozornost kao čimbenik odgovoran za odstupanja u čitanju i razliku između vještih i manje vještih čitača bez obzira na (ne)prozirnost ortografije.

Perzijski, kineski i ruski važni su jezici za ovaj rad te će se zbog boljega razumijevanja njihovih jezika i uvida u njihovo početno opismenjavanje na materinskim jezicima, u nastavku će se ukratko navesti rezultati istraživanja fonološke osjetljivosti na tim trima jezicima različitim ortografija i pisama. Farsi, tj. perzijski jezik, ima pravilnu ortografiju, no jedan glas može poteći iz više grafema koji su vrlo slični arapskomu pismu. Grafemi postoje samo za zatvornike i duge otvornike. U usporedbi s engleskim čitanje na farsiju smatra se lakšim zahvaljujući manjemu broju pravila za ostvarivanje veze grafema i fonema (Gholamain i Geva, 1999). Rezultati Soleymani i sur. (2019) pokazuju značajnu povezanost općenitih postignuća na testu fonološke osjetljivosti i brzoga imenovanja slova. U užem se smislu svjesnost o slogu pokazala se ključnom za točnost u

²⁵ Eng. *Visual attention (VA) span* - odnosi se na količinu različitih vizualnih elemenata koji se mogu obrađivati usporedno. Pokazalo se da manjak vizualne pozornosti može doprinijeti disleksiji neovisno o fonološkom poremećaju (v. Bosse, Tainturie i Valdois, 2007).

pisanju. Ahadi i Mokhlessin (2018) također izdvajaju čvrstu povezanost svjesnosti o slogu i postignuća na testu fonološke osjetljivosti. Iako ima određenu funkciju, fonološka osjetljivost na kineskome nije jednako pouzdan pokazatelj ovladanosti čitanjem kao što je to slučaj u abecednim pismima jer su za uspostavu veze između pisane i izgovorene riječi važni i čimbenici poput morfološke svjesnosti te razvijenih umijeća vizualno-ortografskoga i semantičkoga povezivanja budući da je pismo logografsko (McBride-Chang i sur., 2012). Tijekom ovladavanja čitanjem na ruskome najprije se razvija fonemska svjesnost (Kerek i Niemi, 2012) zahvaljujući visokomu stupnju ortografske prozirnosti, naročito na razini sloga (Rakhlin, Kornilov i Grigorenko, 2017). Čitanje se znatno poboljšava tek kada dijete koje je ovladalo umijećima fonemske svjesnosti postane vješto u čitanju slogova. Sljedeći je korak automatizirano čitanje riječi, za čije je pravilno izgovaranje nužno prepoznavanje morfoloških jedinica. Najviša razina ovladanosti čitanjem podrazumijeva automatizirano prepoznavanje riječi i njihove sintaktičke i semantičke međupovezanosti (ibid).

Landerl i sur. (2019) ispitali su ulogu fonološke osjetljivosti na razini fonema kao pretkazivača uspjeha u ovladavanju čitanjem na uzorcima djece tijekom prvoga i drugoga razreda. U istraživanje je bilo uključeno pet indoeuropskih jezika: engleski, francuski, njemački, nizozemski i grčki. Fonemska svjesnost ispitanika provjerena je zadacima uklanjanja fonema iz riječi i pseudoriječi. Samo je za skupinu francuskih ispitanika fonemska svjesnost jasno potvrđena kao pokazatelj uspješnosti u čitanju. Većina ispitanika iz njemačke skupine razvila je fonemsku svjesnost tijekom ovladavanja čitanjem, a slično je bilo i sa skupinom iz engleskoga jezika. U nizozemskog skupini, fonemska se svjesnost razvijala paralelno s čitanjem između prvih dvaju testiranja, dok je u narednoj fazi čitanje utjecalo na fonemsku svjesnost. U grčkoj je skupini čitanje bilo najjasniji pokazatelj fonemske svjesnosti. Za ortografski najprozirnije jezike, grčki i nizozemski, fonemska svjesnost nije potvrđena kao pokazatelj uspjeha u čitanju. U općenitom smislu, rezultati ovoga istraživanja povezanost fonemske svjesnosti i čitanja prikazuju „interaktivnom“, za razliku od ranijih istraživanja (npr. Adams, 1990) koja su fonemsku svjesnost potvrdila kao pokazatelja uspješnosti u čitanju. Međutim, i u ovome je istraživanju prepoznata važnost poboljšanja fonoloških sposobnosti za ovladavanje čitanjem na jezicima neprozirne ortografije.

Hrvatski je jezik ortografski dosljedan, što znači da većina djece do kraja prvoga razreda osnovne škole, što odgovara dobi od 7 do 8 godina, dostiže vrlo visoku razinu fonološke osjetljivosti i ovlada čitanjem, za razliku od, primjerice engleskoga gdje je potrebno nekoliko godina za dostizanje istovjetne razine (Čudina-Obradović, 2014). Sljedeći odlomci prikazuju istraživanja fonološke osjetljivosti u kontekstu ovladavanja čitanjem na hrvatskom jeziku, od početka 2000.-ih do danas. S. Kolić-Vehovec (2003) proučila je razvoj fonološke osjetljivosti i umijeća čitanja djece u razdoblju od nekoliko mjeseci prije polaska u prvi razred pa do kraja trećega razreda osnovne škole. Njezini rezultati potvrđuju da su, za razliku od nečitača, djeca koja su prije polaska u školu već bila ovladala čitanjem imala razvijenu fonološku analizu i sintezu, što fonološku osjetljivost čini dobrim pokazateljem uspješnosti u ovladavanju čitanjem na hrvatskome. Dalje poučavanje čitanja imalo je poticajan učinak na razvoj složenijih fonoloških umijeća, osobito analize.

M. Vancaš i J. Ivšac (2004) istražile su povezanost fonemske svjesnosti u predškolskoj dobi i uspješnosti u ovladavanju početnim čitanjem tijekom prvoga razreda. Na razini skupina, među djecom s boljom fonemskom svjesnošću i djecom s lošijom fonemskom svjesnošću zabilježena je značajna razlika, no na zadatku prepoznavanja prvoga glasa u riječi postignuća su bila slična. Protivno očekivanjima, za djecu s manje razvijenom fonemskom svjesnošću lakšom se pokazala glasovna sinteza, iako su njihova postignuća i na zadatcima glasovne analize i na zadatcima sinteze imala niži prosjek od postignuća djece s boljom fonemskom svjesnošću. Autorice to obrazlažu mogućim poteškoćama u raščlambi cjelovitih riječi na manje fonološke jedinice koje su djeci uglavnom nepoznanica, a kao drugi razlog navode moguće uspješno pogađanje. Njihovi su općeniti zaključci da dobro početno čitanje proizlazi iz dobre fonemske svjesnosti prije polaska u školu, a primjerena tehnika čitanja riječi na hrvatskome kao jeziku prozirne ortografije gradi se uspješnom analizom i sintezom fonema, jednako kao i premetanjem fonema.

Prilikom ispitivanja analize i sinteze riječi, slušnoga opažanja i slušnoga razlikovanja u predškolskih govornika hrvatskoga jezika i njihovu povezanost s predznanjem pismenosti, I. Balen i M. Kolar Billege (2018) utvrđuju očekivanu razinu fonološke osjetljivosti ispitanika s obzirom na dob. Pronađena je statistički značajna pozitivna korelacija između uspješnosti rješavanja zadataka predznanja pismenosti i zadataka fonološke osjetljivosti. Općenite razlike s obzirom na

spol nisu pronađene. Iako je istraživanje provedeno na malome uzorku, autorice napominju kako da njihovi rezultati zorno prikazuju ostvarenost preduvjeta za nastavak početnoga opismenjavanja.

M. Kelić (2019) usporedila je fonološku osjetljivost dviju skupina učenika četvrtoga razreda osnovne škole podijeljenih prema kriteriju razvoja čitalačkih umijeća: urednoga razvoja i razvoja s poremećajem. Slično kao i u istraživanjima drugih ortografski prozirnih jezika, i u hrvatskome je zabilježena visoka točnost u rješavanju zadataka fonološke osjetljivosti. Najtežima su se pokazali zadatci dodavanja fonema i zamjene mjesta fonemima unutar riječi (premetanje), a statistički značajne razlike među skupinama pronađene su u zadacima fonemske raščlambe. Zabilježen je utjecaj duljine i čestotnosti riječi na točnost u spajanju fonema. Skupina ispitanika s poremećajem u čitanju općenito je imala slabija postignuća.

J. Kuvač Kraljević, M. Lenček i Matešić (2019) ispitali su vezu između fonološke osjetljivosti i slovnoga znanja na velikome broju jednojezične djece predškolskoga uzrasta iz raznih dijelova Hrvatske. Njihovi su rezultati pokazali da su predškolska djeca uspješnija u rješavanju zadataka koji uključuju svjesnost o krupnijim fonološkim jedinicama, dok se značajniji razvoj fonemske svjesnosti dovodi u vezu s formalnim početkom opismenjavanja. Zabilježen je tijek ovladavanja fonemskom svjesnošću od umijeća stapanja prema raščlanjivanju. Ispitanici su pokazali bolje poznavanje velikih tiskanih slova nego malih. Uočena je razlika u ovladanosti na temelju koje autori predlažu redosljed poučavanja slova od lakše prepoznatljivih i savladivih, a to su slova koja se pojavljuju u svim abecednim pismima. Teže savladivima pokazala su se slova svojstvena hrvatskoj latinici, tj. gajici, poput dvoslova i slova s dijakritičkim znakovima. Autori ističu važnost uporabe zadataka izravne i neizravne fonološke osjetljivosti te uključivanja rime kao poticaja za razvoj fonemske svjesnosti.

U slučaju alternativnih obrazovnih programa u Hrvatskoj, V. Franc i suradnici uspoređivali su fonološku osjetljivost djece iz redovitih predškolskih programa s njihovim vršnjacima iz Montessori programa. U oba se slučaja pokazalo da petogodišnjaci iz Montessori programa imaju višu razinu fonološke osjetljivosti od djece u redovitim programima predškolskoga obrazovanja i fonološka osjetljivost se pokazala dobrim pokazateljem uspješnosti u čitanju. Autori takve rezultate pripisuju metodičko-didaktičkim posebnostima Montessori programa koji uključuje intenzivnu uporabu taktilnih nastavnih materijala za predodžbu glasovne strukture riječi. Primjerice, u jednoj od vježbi dijete na raspolaganju ima skupine od po tri predmeta, od kojih svaki predstavlja riječ s

određenim glasom na početku, u sredini ili na kraju riječi. Dijete tim predmetima može upravljati ovisno o zadatku (v. Franc i Subotić, 2015). Razvoj fonološke osjetljivosti u ovome se programu provodi strukturirano, ali i kroz slobodnu igru, često uz pomoć glasovnih igara, čitanje uz pomoć malih predmeta i kartica sa sličicama i sl. Glasovna struktura riječi povezuje se s posebno izrađenim modelima slova te se tako počinje ovladavati čitanjem (v. Franc i Vuić, 2018).

U istraživanjima fonološke osjetljivosti u kontekstu formalnoga obrazovanja velik je udio istraživanja provedenih na ispitanicima koji su govornici engleskoga jezika, bilo kao materinskoga ili stranoga, ali sve su dostupnija istraživanja provedena na ispitanicima koji su govornici drugih jezika, uz radove objavljene na nekome od svjetskih jezika kao što je engleski. Društvene i kulturne razlike među ispitanicima uključenima u usporedbu (primjerice školski sustavi, kurikuli, metode poučavanja, demografska distribucija i sl.) predstavljaju glavne nedostatke međujezičnih istraživanja (poput CORDIS-a) usmjerenih na proučavanje istih pojava u različitim jezicima. Istraživanje međujezične fonološke osjetljivosti učenika prvoga razreda jedne međunarodne škole, opisano u 7. poglavlju, ima slična obilježja jer obuhvaća nehomogeni uzorak ispitanika, ne samo u kontekstu jezičnih opusa i jezičnih biografija ispitanika, već i u kontekstu općega predznanja stečenoga prije polaska u školu, što je posljedica različitih obrazovnih sustava iz kojih dolaze ispitanici. Osim toga, u dijelu literature nejasna je razlika između ortografske dosljednosti (eng. *consistency*) i ortografske prozirnosti (eng. *transparency*) jer se te dvije sintagme katkada rabe kao istoznačnice (npr. Seymour, Aro, Erskine i sur., 2003; Georgiou, Torppa i sur., 2012). Međutim, valja razlikovati ortografsku *prozirnost* koja pokazuje jasnu vezu grafema i fonema od *dosljednosti* koja pokazuje broj mogućih načina na koji se određeni grafem ili niz grafema mogu izgovoriti. Primjerice, glas /ʃ/ u hrvatskome se zapisuje jednim grafemom - š, što je prozirno, a ujedno je i dosljedno jer je uvijek tako (osim u stranim riječima). U engleskome se glas /ʃ/ može zapisati na više načina, što pokazuje nedosljednost, no prozirnost može biti veća ili manja, ovisno o tome koliko je grafema potrebno za zapisivanje toga glasa: *sugar*, *shop*, *ocean*, *chic*, *social*, *torsion*, *assure*, *nation*, *anxious*, *moustache*, *conscience*, *expression*.

4.4. Poučavanje početnoga čitanja

Pregledom dostupne metodičke literature moguće je uočiti da se rane metode poučavanja čitanja na engleskom jeziku temelje na pristupima koji se bave riječima kao cjelinama, dok se novije

metode poučavanja sve više oslanjaju na postupke glasovne analize i sinteze, uz primjenu raznih strategija. Na temelju mnogobrojnih istraživanja provedenih na engleskome, L. Ehri (2014) imenuje četiri glavne faze razvoja čitanja i pisanja riječi: predсловnu, ranu slovnu, kasnu slovnu i konsolidiranu slovnu fazu. Glavne značajke svake od navedenih faza prikazane su u tablici 4, a za uspješnu ovladanost čitanjem nužno je doseći najvišu i kognitivno najsloženiju fazu.

Tablica 4. Faze ovladavanja čitanjem prema L. Ehri (2014)

Faze	Glavne značajke
Predсловna (litografska, predčitalačka)	Stjecanje znanja o slovni imenima, predviđanje značenja riječi prema kontekstu ili vizualnomu znaku, svjesnost o tisku, rana fonološka osjetljivost
Rana slovna	Pridruživanje slova glasovima, rano fonetsko pisanje, čitanje kratkih pravilnih riječi, izdvajanje lako uočljivih zasebnih glasova (rana fonemska svjesnost)
Kasna slovna	Dobro fonetsko pisanje, izgradnja baze čestih riječi za globalno čitanje, čitanje novih riječi uporabom fonike, rastavljanje riječi na glasove (do 4 ili 5 glasova u nizu)
Konsolidirana slovna	Poznavanje nekoliko tisuća riječi prema grafičkomu izgledu, ortografsko preslikavanje fonoloških jedinica u nepoznatim riječima, morfološka svjesnost, napredna fonemska svjesnost

Jedna je od prijašnjih metoda poučavanja čitanja tzv. *globalno čitanje* koje se pripisuje G. Domanu (1964), a odnosi se na izgovaranje riječi kao cjeline i zadržavanje slike te riječi u pamćenju kako bi se ista ta riječ poslije automatski prepoznala. Stoga su osmišljeni i tijekom godina sustavno doradivani popisi čestih engleskih riječi (eng. *sight words*) za koje se teško pronalaze slikovne ilustracije i za koje je predviđeno automatsko prepoznavanje bez raščlanjivanja riječi (npr. Dolch, 1936; Fry, 1957, 1980).

Slično prethodnoj metodi, u smislu vizualnoga predočavanja riječi, Gough i Hillinger (1980) govore o uparenom asocijativnom učenju (eng. *process of paired associate learning*), što Ehri i Wilce (1985) nazivaju čitanjem prema vizualnomu znaku (eng. *visual cue reading* ili *logographic reading*). Riječ je o uspostavljanju veze između odabranih vizualnih svojstava riječi i njihova izgovora ili značenja, a obilježje je predсловne faze (eng. *pre-alphabetic phase*). Primjer je za to engleska riječ *monkey* jer slovo *y* na kraju te riječi podsjeća na rep sličan majmunovu, što je vizualni znak prema kojemu je moguće povezati sliku riječi s njezinim značenjem. Gough i

Hillinger (1980) postupak opisuju tako da se pred učenika stavi par koji predstavlja podražaj i odgovor (npr. napisana riječ i potom izgovorena naglas), a učenik tada „odabire neki aspekt, osobinu ili neko drugo svojstvo podražaja koje potom povezuje s odgovorom na taj vid, obilježje ili neko drugo svojstvo te tu vezu pohranjuje u pamćenje“ (str. 181). U slučaju da se spremljena veza u budućoj primjeni pokaže netočnom, učenik ju briše i zamjenjuje drugom, po mogućnosti točnijom.

Korak prema raščlanjivanju riječi i uporabi njezinih dijelova za prepoznavanje riječi djelomično je slovna faza (Ehri, 2005) koja se pojavljuje kada djeca nauče slovna imena ili glasove te se njima koriste kako bi upamtila kako se riječi čitaju. Međutim, kako je u toj fazi najlakše upamtiti prvi i posljednji glas, dolazi do zamjenjivanja riječi koje se slično pišu (primjerice *spoon* i *skin*). U nemogućnosti razdvajanja riječi na sve sastavne glasove događa se djelomično povezivanje grafema i fonema. Čitalački procesi obuhvaćaju dešifriranje grafema i razumijevanje značenja toga grafema (Ehri, 2009). Šira je struktura leksička i sastoji se od pojedinih riječi kao jedinica s ortografskim, fonološkim i semantičkim identitetom. Strukture unutar riječi sastoje se od grafema i povezane su s fonemima. Dok obrađuju riječi, čitači pretvaraju slova u spoj glasova (eng. *decoding*), izgovaraju i spajaju poznate obrasce pisanja, dozivaju globalne riječi iz pamćenja, rabe analogiju za čitanje novih riječi prema otprije poznatima te predviđaju riječi prema kontekstu. Svaki pojedinac koji pokušava zadržati umijeće čitanja na visokoj razini služi se svim navedenim procesima (ibid.).

O raščlambi pisane riječi i spajanju manjih fonoloških jedinica u govornu riječ provedena su brojna istraživanja koja uključuju primjenu umijeća fonološke osjetljivosti. Primjerice, pomoću igre kucanja (eng. *tapping game*) I. Y. Liberman (1973) među prvima je ispitala raščlanjivanje riječi na slogove i foneme u skupinama četverogodišnjaka, petogodišnjaka i šestogodišnjaka, govornika engleskoga. Ispitanici su bili znatno uspješniji u raščlambi riječi na slogove. Fonemska svjesnost nije zabilježena među najmlađima, dok je manje od petine petogodišnjaka i nešto više od dvije trećine šestogodišnjaka uspješno riješilo taj zadatak. Ustanovljene su velike razlike u čitanju otvornika i zatvornika: čitanje otvornika pokazalo se zahtjevnim na svim položajima unutar riječi, dok je najveći broj odstupanja u čitanju zatvornika zabilježen u riječima gdje se oni nalaze na početku. I. Y. Liberman smatra kako zabilježena odstupanja nastaju uslijed djetetove nemogućnosti preslikavanja raščlanjene pisane riječi na raščlanjenu govornu riječ.

Krajem devedesetih godina 20. stoljeća Međunarodna udruga za čitanje (eng. *International Reading Association*) objavljuje izjavu o poučavanju čitanja kojom se pokušava razjasniti pitanje fonološke osjetljivosti i dati smjernice za učinkovito poučavanje (v. Cunningham i suradnici, 1998). Objava takvoga dokumenta može se protumačiti kao otvoreno poštivanje dotadašnjih napora uložениh u istraživanje fonološke osjetljivosti, odnosno kao potvrda važnosti uloge fonološke osjetljivosti u početnome čitanju.

Tijekom ovladavanja čitanjem ortografsko se znanje katkada isprepliće s fonološkim znanjem. Kao primjer takvoga ispreplitanja Ehri i Wilce (1980) navode kako će djeca koja tek počinju ovladavati čitanjem najvjerojatnije procijeniti da riječ koja ima više slova ima i više fonema, iako je ortografija neprozirna. Primjerice, engleska riječ *rich* može izgledati kao da ima manje fonema nego riječ *pitch*, a zapravo se to minimalni par (ibid.). U literaturi se nerijetko govori o *dosljednoj* (eng. *consistent*) i o *prozirnoj* (eng. *transparent*) ortografiji. Ortografija se smatra dosljednom ako se isti niz slova uvijek čita na isti način, bez obzira koliko to prozirno ili neprozirno bilo. Jedan je od primjera nedosljednosti u ortografiji čitanje niza grafema *-ough-* jer ima puno inačica ovisno o ostatku grafema s kojima navedeni niz oblikuje riječi (npr. /ʌf/ u *tough*, /aʊ/ u *plough*, /oʊ/ u *though*, /u:/ u *through*, /ɑ:f/ u *trough* itd.). Drugi je primjer čitanje slova *c* u sintagmi *Pacific ocean*: /pə'sɪfɪk 'oʊʃən/. S druge strane, ortografija je prozirna ako je veza grafema i fonema vrlo blizu prijenosa jedan-na-jedan, kao što je to slučaj pri čitanju engleske riječi *hint* - /hɪnt/. O prozirnoj i neprozirnoj ortografiji može se pročitati u dijelu potpoglavlja 4.1. koji govori o ulozi razlike među jezicima.

Kao način uspješnoga ovladavanja čitanjem N. Lewkowicz (1980) izdvaja zadatke spajanja fonema i raščlambe riječi na foneme. U tome kontekstu autorica posebice ističe kodiranje (eng. *encoding*), naziva ga i deduktivnim sricanjem (eng. *deductive spelling*), koje bi trebalo uslijediti nakon izravnoga poučavanja kako se upravlja fonemima. Drugim riječima, spajanjem fonema u kratke riječi i zapisivanjem izgovorenoga služeći se slovima koje zna, dijete kodira izgovorenu riječ i tako počinje izgrađivati veze slova s glasom. Takav pristup može olakšati razvoj umijeća čitanja, odnosno raščlambe riječi na foneme. Složenije riječi s neprozirnom ortografijom iziskuju učenje obrazaca pisanja.

Prema Stanovichu (1992) fonološke su sposobnosti bolji pretkazivač razvoja čitalačkih sposobnosti nego opća inteligencija, rječnik ili slušanje s razumijevanjem. J. A. Bowey (1994)

izvještava o istraživanju provedenom na uzorku predškolske djece u Australiji koja nisu formalno poučavana čitanju. Čitači početnici pokazali su višu razinu fonološke osjetljivosti od nečitača, jednako kao i bolje znanje u poznavanju slova, tj. slovnih imena. Poznavanje slova i kod nečitača je bilo povezano s fonološkom osjetljivošću, ali razlike u fonološkoj osjetljivosti nisu bile značajne nakon isključivanja učinka verbalne sposobnosti. Velik dio ispitanika iz obiju skupina, čitača i nečitača, imao je dobra postignuća u prepoznavanju pojedinačnih fonema, što je moguće pripisati pojednostavljivanju pripremljenih zadataka. Autorica ističe kako je takva rana fonemska osjetljivost krhka zbog velike ovisnosti o formulaciji zadataka. To objašnjava činjenicom kako isti ispitanici koji su vrlo uspješno prepoznavali pojedinačne foneme nisu bili uspješni u prepoznavanju fonema koji ne pripadaju nizu (eng. *phoneme oddity tasks*).

Istražujući strategije kojima se četverogodišnjaci i petogodišnjaci služe pri čitanju zasebnih riječi na engleskome, L. Roberts i S. McDougall (2003) izdvajaju fonemsku svjesnost i slovno znanje kao najjasnije pretkazivače uspjeha u ovladavanju čitanjem na engleskome jeziku, dok umijeća koja obuhvaćaju zadatke vezane uz rimu nisu doprinijela predviđanju uspjeha u čitanju, ali su imale važnu ulogu u ovladavanju čitanjem.

Iz opisanih se istraživanja može primijetiti da glavnina spoznaja o razvoju čitanja i teškoćama koje se pritom pojavljuju, o smjernicama za poučavanje i programima za poboljšanje umijeća potječe od proučavanja izvornih govornika engleskoga jezika. Istraživanja na drugim jezicima u posljednjih petnaestak godina još su nedovoljno zastupljena, iako imaju važnu ulogu u razvoju opće teorije čitanja koja nadilazi engleski jezik. Pritom je nužno uzeti u obzir temeljne razlike u ortografijama i pismima i sustavno ih proučavati (Share, 2008). Kao što je na mnogim primjerima dokazano, fonološka osjetljivost i početno opismenjavanje usko su povezani, što znači da će pravovremeni napor uložen u poboljšanje fonološke osjetljivosti najvjerojatnije dovesti do uspjeha u ovladavanju čitanjem, a samim time i učinkovitijim stjecanjem znanja.

4.4.1. Fonetska transkripcija u poučavanju jezika

Fonetska transkripcija postupak je učinkovitoga zapisivanja izgovorenih glasova, a osnovni je alat Međunarodna fonetska abeceda (IPA, 2015). Taj postupak može biti manje ili više detaljan, ovisno o namjeni. Fonemska (ili široka) transkripcija smatra se općenitom jer obuhvaća razlike u širem

smislu. Fonetska (ili uska) transkripcija obuhvaća više svojstava svakoga izgovorenoga glasa i za njih IPA nudi niz dijakritičkih znakova (IPA, 1999; Ball i Rahily, 2013). Ne postoji idealna fonetska transkripcija, a učenje fonetske transkripcije pomalo nalikuje učenju još jednoga jezika (Ball i Rahily, 2013). Ključno je ovladati znakovima za sve potrebne glasove te izgovorom koji predstavljaju kako bi se pomoću njih mogle oblikovati riječi i rečenice.

Nastavu stranoga jezika katkada je moguće upotpuniti poučavanjem fonetske transkripcije, što je zabilježeno u nekolicini objavljenih radova dostupnih široj javnosti. Jedan je takav primjer Atkielski, (2005) koji u svojem teorijskom prikazu navodi kako IPA može biti od velike koristi iskusnim nastavnicima dok poučavaju elemente vezane uz govor. Drugi je primjer Rajab (2013), koji je ispitao primjenu IPA-e u nastavi engleskoga jezika na pripremnoj godini za muške studente engleskoga kao stranoga jezika u Saudijskoj Arabiji. Njegovi su rezultati pokazali da je IPA pridonijela razumijevanju veze slova i znaka za transkripciju. Treći je primjer Mompeanovo (2015) istraživanje o stavovima sveučilišnih studenata prema uporabi fonetske transkripcije u nastavi stranoga jezika. Autor zaključuje da primjena fonetske transkripcije poboljšava percepciju o izgovoru, što se studentima kao iskusnim učenicima jezika pokazalo korisnim. Zaključno, autor zagovara uporabu fonetske transkripcije u kombinaciji s drugim metodama poučavanja, što uvijek ovisi o mogućnostima i potrebama učenika. Međutim, autor naglašava da fonetska transkripcija ne bi trebala biti glavni cilj poučavanja, već bi se trebala smatrati jednim od pomoćnih sredstava koja vode glavnome cilju poučavanja. Do završetka ovoga rada nisu pronađeni radovi koji opisuju izravno poučavanje znakova međunarodne fonetske abecede učenicima osnovnoškolske dobi.

Smatra se da dijete do prve godine života razlikuje brojna fonetska svojstva koja se pojavljuju u prirodnim jezicima te da ono razvija određenu opažajnu sklonost prema svojemu jeziku (Werker i Tees, 1984), no ona je promjenjiva i na nju je moguće utjecati vježbom i iskustvom (Samuel i Kraljic, 2009). Bernhardt i Stemberger (2017) međunarodnu fonetsku abecedu drže prikladnom za procjenu govora višejezičnih osoba jer ona sadrži znakove za sve svjetske jezike i vidove poremećaja govora, no valja voditi računa o činjenici da svaki IPA znak katkada nudi uzak raspon izgovora te da se jezici i dijalekti razlikuju u nekim fonetskim obilježjima kao što su položaj jezika, nazalnost i slično (v. Laver, 1994).

Vidljiv je nedostatak znanstvenih istraživanja, posebice dostupnih široj zainteresiranoj javnosti, koja uključuju poučavanje međunarodne fonetske abecede u višejezičnom školskom

okružu, odnosno skupinama djece koja se zbog životnih okolnosti obrazuju na engleskome ili nekome drugome svjetskom jeziku koji im nije materinski. Najveći broj dostupnih znanstvenih istraživanja bavi se fonetskom transkripcijom u kontekstu prepoznavanja i ispravljanja izgovornih nepravilnosti (npr. Powell, 2001; Stemberger i Bernhardt, 2019) te za potrebe obrazovanja logopeda (npr. Howard i Heselwood, 2002).

4.5. Sažetak

Ovladavanje čitanjem kao jednom od temeljnih jezičnih djelatnosti složen je proces, naročito ako se u obzir uzmu ortografska svojstva koja se razlikuju od jezika do jezika. Radi boljega uvida u postupke pretvaranja pisanih riječi u govorne, izrađivani su modeli čitanja na engleskome kao predstavniku ortografski neprozirnoga i nedosljednoga jezika. U ovome su poglavlju prikazana četiri takva modela. Svaki od prikazanih modela nailazi na ograničenja kod čitanja riječi koje ne podliježu zadanim pravilima ili su vrlo rijetke pa procjene prema statističkoj vjerojatnosti ne dovode do željenih rezultata.

Početno čitanje dio je početnoga opismenjavanja. Složenost početnoga čitanja riječi ovisi o jasnoći veze grafem-fonem. U jezicima prozirnije ortografije te su veze jasnije, dok je u ortografski neprozirnim jezicima zabilježena primjena većega broja strategija za čitanje riječi koje uključuju globalno čitanje, uporabu konteksta i umnoga rječnika te upravljanje fonološkim jedinicama većima od fonema. Psiholingvistička teorija veličine zrna bavi se razlikama u fonološkome rekodiranju s obzirom na razlike u ortografskoj prozirnosti u različitim jezicima. Osim na engleskome, istraživanja fonološke osjetljivosti na različitim jezicima sve su brojnija i općenito se može zaključiti da strukturne razlike među jezicima utječu na tijek ovladavanja čitanjem. Međutim, istraživanja fonološke osjetljivosti na engleskome kao inome i istovremeno jeziku formalnoga obrazovanja nisu brojna i to bi se područje trebalo intenzivnije istražiti, što je jedna od namjena ovoga rada.

Metode poučavanja početnoga čitanja većinom se usklađuju s ortografskim osobinama pojedinoga jezika. Neke od prijašnjih metoda poučavanja čitanja na engleskome pretežno su se temeljile na globalnome čitanju i pamćenju čestih riječi. Intenzivna istraživanja čimbenika koji utječu na ovladavanje čitanjem ukazala su na ulogu fonološke osjetljivosti, što se odrazilo i na

suvremenije metode poučavanja. U hrvatskome, kao predstavniku prozirne ortografije, glasovna analiza i sinteza zauzimaju važno mjesto u početnome čitanju.

5. VIŠEJEZIČNOST I OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE

Namjena je ovoga poglavlja prikazati kontekst formalnoga obrazovanja djece osnovnoškolske dobi koja pohađaju školske programe na engleskomu ili nekomu drugomu jeziku koji im nije materinski, što je slučaj ispitanika koji sudjeluju u istraživačkomu dijelu ovoga rada. Osim školskoga i materinskoga jezika, u obiteljima takve djece često se govori još jedan jezik, dok se istovremeno u školi nudi nastava stranoga jezika koju mnoga djeca i pohađaju. Drugim riječima, u njihovim se jezičnim opusima nalazi nekoliko jezika i svaki od njih ima određenu ulogu.

Cenoz i Gorter (2010) smatraju da se uvrštavanjem više jezika u obrazovni sustav povećava razina višejezičnosti u tom sustavu. S druge strane, neka se djeca u sustav obrazovanja uključuju s višejezičnošću koja je rezultat obiteljske situacije. S obzirom da prva polovica osnovnoškolskoga obrazovanja obuhvaća kraj ranoga i cijelo srednje djetinjstvo (približno od šeste do jedanaeste godine), u nastavku će se govoriti o višejezičnosti djece u toj dobi te o mogućnostima višejezičnoga obrazovanja. Rane faze formalnoga obrazovanja podrazumijevaju opismenjavanje, odnosno razvijanje jezičnih i metajeziknih sposobnosti nužnih za ovladavanje čitanjem i pisanjem. Rolstad i MacSwan (2014) školsku pismenost promatraju „kao jedan od nekoliko načina na koji se koristi jezik kako bi se zadovoljile ljudske potrebe“ (str. 1197). Čitanje i pisanje ne smatraju ovisnima samo o znanju jezika, već i o nizu drugih umnih radnji kao što su uporaba ranije stečenoga znanja i konteksta, prepoznavanje oblika, vizualna obrada, motorička kontrola (ibid.).

O ranoj dvojezičnosti govori se ako je stečena do dobi od jedanaest ili dvanaest godina, a neke od prednosti rane dvojezičnosti u odnosu na mladenačku i kasnu odnose se na višu metajeziknu svjesnost, čiji je sastavni dio fonološka osjetljivost (Jelaska, 2005b). Određivanjem dvojezičnosti kao sastavnice višejezičnosti i nju je moguće razgraničiti s obzirom na dob. Međutim, postavlja se pitanje utjecaja svakoga novoga jezika na pojedinčeve kognitivne procese te na razumijevanje i primjenu pojmova kao što su glas, slovo, riječ i sl., što je osnova tradicionalnoga poimanja pismenosti i polazna točka za usvajanje dijela znanja i umijeća koje je teško prenijeti na neki drugi način. Od najranijega djetinjstva okolnosti usvajanja jezika poput djetetove neposredne okoline, odnos roditelja prema jeziku, utjecaj starije braće i sestara i sl. imaju važnu ulogu u izgradnji djetetova jezičnoga opusa (Jelaska, 2005a). Dakle, dječji jezik koji obuhvaća razdoblje do dvanaeste godine života može imati različite stadije (Jelaska i Kusin, 2005, str. 50-54):

- a) *materinski jezik* – prvi jezik koji dijete usvaja, ujedno i jezik kojim govore oba roditelja;

- b) *sumaterinski jezik* – jedan od dva prva jezika koje dijete usvaja od najranije dobi jer ga i otac i majka redovito i (koliko je to moguće) ujednačeno izlažu svojim materinskim jezicima;
- c) *obiteljski jezik* – jezik kojim se pretežno razgovara u užoj obitelji kada svaki od roditelja ima različit materinski jezik, može biti različit od materinskih jezika obaju roditelja;
- d) *okolinski jezik* – jezik koji dijete usvaja iz okoline gdje boravi (može biti različit od djetetova materinskoga jezika i ostalih jezika u njegovu jezičnome opusu);
- e) *obrazovni jezik* – predškolski i školski, i to rani školski jezik koji usvajaju i uče djeca stara od 6 do 12 godina.

Mondt i Van de Craen (2003) navode da „učenici u višejezičnom okružju primjenjuju raznovrsne i zahtjevne obrasce jezičnoga ponašanja, što rezultira stjecanjem bogatijega jezičnoga iskustva od učenika koji stječu obrazovanje u jednojezičnome okružju“ (str. 54). Nadalje, ovi autori ističu intenzivne kognitivne napore učenika nužne za učinkovito upravljanje jezicima u obrazovne svrhe. Slijedom navedenoga, autori prepoznaju dodanu vrijednost višejezičnoga obrazovanja u razvoju kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti. U prilog njihovu zaključku idu rezultati istraživanja utjecaja višejezičnosti na moždane aktivnosti, iz kojih je vidljivo da dugotrajno upravljanje dvama, trima ili brojnijim jezičnim sustavima značajno mijenja neuralnu strukturu, a najupečatljivijom se pokazala činjenica da je i kratka izloženost drugim jezičnim sustavima dovoljna za poticanje takvih promjena u mozgu (pregled v. Hayakawa i Marian, 2019).

Višejezičnost školske djece može se prikazati kao osobna ili društvena. Na osobnoj razini, djeca mogu biti višejezična jer se u njihovim obiteljima ili u školi govore i uče različiti jezici kojima su ona do neke mjere ovladala. Na jednoj od društvenih razina, pojedine škole mogu poticati višejezičnost nudeći svojim učenicima mogućnost učenja većega broja jezika koji se mogu iskoristiti za komunikaciju sukladno potrebama i mogućnostima. Primjerice, obvezno učenje jednoga ili više stranih jezika u školi, što je slučaj u većini zemalja Europe, uključujući Hrvatsku. Osim državnih škola s programima stranoga jezika, postoji velik broj međunarodnih škola²⁶ koje provode nastavu na engleskome ili nekom drugom jeziku koji je strani jezik u odnosu na državu

²⁶ Npr. *International Baccalaureate (IB)*, *American International School (AIS)*, *Cambridge International School (CIS)*, *French International School (FIS)*, itd.

gdje se škola nalazi. Takve škole često pohađaju djeca selilačkih obitelji s različitim jezičnim biografijama, no često su dostupne i lokalnom stanovništvu. Glavna je razlika između dviju vrsta škola – uloga jezika. Ako se govori o engleskome kao najvažnijemu jeziku za međunarodnu komunikaciju (npr. Graddol, 2006), u državnim je školama to jezik koji se poučava kao školski predmet, dok je u međunarodnim školama engleski jezik obrazovanja, dakle uče se pojmovi, izgrađuju se umijeća, ostvaruju se svi ishodi i provodi se vrjednovanje na engleskome. U takvoj je situaciji izloženost engleskome znatno veća, a integracija jezika i sadržaja vrlo je izražena. Međutim, važno je napomenuti da se integracija jezika i nejezičnih nastavnih sadržaja često provodi i u školama gdje je engleski (ili drugi takav jezik) jedan od nastavnih predmeta. Na europskom području u devedesetim godinama dvadesetoga stoljeća razvijen je pristup pod nazivom *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) koji se pripisuje Marshu (v. Coyle, Hood i Marsh, 2010), dok je na području sjevernoameričkoga kontinenta prevladavajući pristup uranjanja (eng. i fr. *immersion*), a početci se pripisuju kanadskim programima „uranjanja“ govornika engleskoga u francuske obrazovne programe (v. Genesee, 2013; Lazaruk, 2007; Wise i sur., 2015). Osim učenika, višejezičnost u školama obuhvaća komunikaciju između učitelja, administrativnoga osoblja škole i roditelja. Tu se u prvome redu misli na planiranje nastavnih aktivnosti, formalne i neformalne razgovore, sastanke, pisanu dokumentaciju, stručno usavršavanje i sudjelovanje u međunarodnim projektima u sklopu Erasmus programa i sl.

Na nešto drugačijoj društvenoj razini, višejezičnost zajednice i pripadajućih škola može biti utemeljena na političkim, gospodarskim i povijesnim čimbenicima. Kao primjer za to mogu poslužiti dvojezične škole u Kanadi, Luksemburgu, nekim dijelovima SAD-a i mnogi drugi primjeri. Primjerice, C. Kirsch (2017) istražuje jezične opuse djece predškolske i rane školske dobi u Luksemburgu, u trojezičnoj školi. Pokazalo se da su ispitanici uspješno gradili svoj višejezični identitet. Služeći se svojim jezičnim opusima stjecali su znanje i ostvarivali komunikaciju, no važno je istaknuti da su uvjeti za takvo školovanje omogućeni posredstvom kurikula i nastavne prakse popraćene primjerenim pomagalima. Međutim, plaskom u osnovnu školu smanjuje se prostor za uključivanje ostalih jezika pojedinih učenika (npr. obiteljskih) u školski kontekst (ibid.).

Prema Cenozu i Gorteru (2010), više je vrsta jezika koji se nude u školama: prevladavajući službeni jezik države, klasični jezici, jezik regionalne manjine, jezici useljenika, strani jezici (tablica 5). Autori navode kako je „višejezičnost u obrazovanju rezultat spoja učenja i poučavanja prevladavajućega službenoga jezika i drugih jezika“ (str. 42).

Tablica 5. Jezici koji se poučavaju u školi – prilagođeni prikaz prema Cenzu i Gorteru (2010, str. 42)

Vrsta jezika i primjer	Ciljevi
Prevladavajući službeni jezik države (npr. hrvatski u Hrvatskoj, engleski u SAD-u)	Ostvariti potpunu ovladanost u govoru i pismu
Klasični jezici (npr. latinski i grčki)	Razviti metajezičnu svjesnost kroz učenje o jeziku i gramatici; čitati i prevoditi tekstove
Jezici regionalne manjine (npr. katalonski i baskijski u Španjolskoj)	Ostvariti ovladanost (koja seže od minimalne do potpune) u govoru i pismu koja je potrebna za održavanje jezika i moguću uporabu jezika u svim domenama
Jezici useljenika ²⁷ (npr. turski, poljski, mađarski u Hrvatskoj)	Ostvariti ovladanost (koja seže od minimalne do potpune) u govoru i pismu i razviti međukulturnu kompetenciju
Strani jezici (npr. engleski, francuski, njemački, španjolski u Hrvatskoj)	Ostvariti potpunu ovladanost u govoru i pismu s ciljem uspostavljanja komunikacije s ljudima koji govore drugim jezicima i žive u drugim državama

Prema Ustavu Republike Hrvatske, pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na odgoj i obrazovanje na svojem jeziku. Sukladno tome, tri su modela za provedbu u praksi (Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina NN 51/00, 56/00):

- a) *model A* – na jeziku i pismu nacionalne manjine izvodi se cjelokupna nastava, no uz obvezno učenje hrvatskoga jezika u istom broju sati u kojemu se uči i jezik manjine. Provođa se posebnim školskim ustanovama u kojima je cjelokupna nastava na jeziku pripadnika nacionalne manjine ili u posebnim odjelima u ustanovama s nastavom na hrvatskome jeziku;
- b) *model B* – dvojezična nastava: nastava predmeta iz društvene skupine izvodi se na jeziku nacionalne manjine, a nastava predmeta iz prirodoslovne skupine izvodi se na hrvatskome. Provođa se u posebnim odjelima u školskoj ustanovi s nastavom na hrvatskome jeziku;
- c) *model C* – nastava manjinskoga jezika i kulture: pripadnici nacionalne manjine pohađaju redovitu nastavu na hrvatskom jeziku, a na manjinskom se jeziku izvodi nastava jezika i književnosti nacionalne manjine, geografije, povijesti, glazbene i likovne kulture, odnosno

²⁷ Učenje jezika po modelu C u Republici Hrvatskoj

umjetnosti trajanju od dva do pet školskih sati tjedno. Provodi se u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama.

Model C i nastava manjinskoga jezika omogućuju pripadnicima nacionalnih manjina uporabu manjinskoga jezika kao školskoga, odnosno nisu mu izloženi samo kao obiteljskomu. O povezanosti obrazovanja na materinskome jeziku za kognitivni razvoj dvojezične djece tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja na inome jeziku govore Collier i Thomas (2007), što je detaljnije opisano u 5.2.2.

5.1. Ovladavanje jezikom

*Ovladavanje jezikom*²⁸ obuhvaća dva uža pojma: *usvajanje jezika*²⁹ koje je „spontano“, u „prirodnim okolnostima“ pojedinca, te *učenje* (eng. *language learning*) koje se odvija „svjesno“, u „osmišljenim okolnostima“ (Jelaska, 2007, str. 90). Razlikujemo *materinski*, odnosno jezik usvajan od najranije dobi u osjećajnoj povezanosti s majkom ili drugom bliskom osobom (Jelaska, 2005c). *Prvim* se jezikom smatra onaj kojemu je dijete bilo najprije izloženo, a različit je od materinskoga kojemu se ono izlaže u vrijeme kada počinje govoriti (ibid.). *Drugim jezikom* naziva se onaj jezik koji se počinje učiti nakon materinskoga (Ellis, 1997). Isti autor drugim jezikom naziva i svaki sljedeći jezik u nizu, dok Z. Jelaska (2007) kao nadređenicu drugomu jeziku i stranomu jeziku predlaže *ini jezik*, a supodređenice su i nasljedni jezik, srodni jezici (Jelaska, 2020). *Strani jezik* (eng. *foreign language*) uči se organizirano, u za to predviđenim ustanovama i metodama, ali u zemlji u kojoj se ne govori (Jelaska, 2005c). Slično navedenome, M. Medved Krajnović (2010) spominje tri konteksta u ovladavanju inim jezicima, odnosno jezicima koji pojedincu nisu materinski ili prvi prema redoslijedu usvajanja: usvajanje drugoga jezika u prirodnoj sredini, zatim učenje stranoga jezika u institucionaliziranoj sredini te ovladavanje inim jezikom u kontekstu koji uključuje i učenje i ovladavanje, odnosno formalni i neformalni pristup. Na primjeru engleskoga, osim spomenutih, u novijoj se literaturi često javlja pojam *engleski kao dodatni jezik* (eng. *English as an Additional Language*, EAL) koji se smatra uključivijim od pojma *engleski kao drugi jezik* (eng. *English as a Second Language*, ESL) jer su skupine učenika obično vrlo neujednačene po broju jezika koje govore, redoslijedu usvajanja i razinama ovladanosti.

²⁸ Kao jedan od prijevoda sintagme *language acquisition*.

²⁹ Kao drugi prijevod sintagme *language acquisition*.

Točnije, radi se o učenicima koji zbog životnih okolnosti obrazovanje započinju ili nastavljaju na engleskome, bilo preseljenjem u englesko govorno područje (npr. Oxley i Cat, 2019) ili pohađanjem nastave u međunarodnoj školi (npr. Spencer, 2021).

5.2. Modeli ovladavanja jezikom

Postoji više modela ovladavanja jezikom od kojih se niti za jednoga ne može reći da je prihvaćen u cijelosti, već se prihvaćaju i nadograđuju neke od važnih spoznaja proizišlih iz istraživanja prvoga i inih jezika. U nastavku se navode i sažeto opisuju neki od istaknutijih modela.

Bihevioristički model usvajanja jezika zasnovan na Skinnerovoj teoriji biheviorizma ovladavanje jezikom opisuje kao stvaranje navika (v. Skinner, 1985). Drugim riječima, djeca usvajaju prvi jezik preko dobivenih podražaja, a njihovi odgovori se vrjednuju pozitivnim ili negativnim povratnim informacijama, odnosno pohvalom ili pokudom. U kontekstu ovladavanja inim jezikom, potrebno je osigurati velik broj primjera na kojima se temelji nova jezična proizvodnja i poticati poželjna ponašanja kako bi se postigla što bolja ovladanost inim jezikom (v. Powell i sur., 2017).

Generativna teorija, čiji je najistaknutiji predstavnik N. Chomsky, govori o urođenomu mehanizmu za usvajanje jezika (eng. *language acquisition device*) koji se nalazi u ljudskom mozgu i bez kojega bi djeci bilo gotovo nemoguće usvojiti prvi jezik samo na temelju slušanja. Vjeruje se da ljudski jezici imaju neke temeljne sličnosti koje se pripisuju urođenim načelima specifičnima za jezik (v. Chomsky, 1959; 2000). Nekoliko je pretpostavki u okviru ove teorije koje su bile predmetom daljnjih istraživanja: ljudski jezici imaju neke zajedničke osobine; djeca izložena različitim unosu dolaze do iste gramatike; djeca stječu znanje za koje se ne može dokazati postojanje unosa; djeca jezik uče brzo i lako unatoč minimalnoj izloženosti; sva djeca koja usvajaju jezik istim redoslijedom prolaze kroz iste stadije; usvajanje jezika pod velikim je utjecajem sazrijevanja, dok je utjecaj okoline vrlo malen (v. Crain, 1991; Stromswold, 2000; Pinker, 2007, itd.). Prema ovoj teoriji, za uspješno ovladavanje inim jezikom nije dostatan samo unos iz okoline, već se događa i obrada jezika koji postoji u umu.

Nasuprot zagovarateljima urođenosti, dvojica su uglednih psihologa koji smatraju da je interakcija ključna za usvajanje jezika. Piaget (1951) smatra da jezik odražava znanje stečeno interakcijom djeteta i njegove okoline, a Vigotsky (1978) naglasak stavlja na razgovor djece s

odraslima i djece međusobno, pri čemu se razgovor sastoji od jezika i misli – misli se određuju kao unutarnji govor koji izlazi na vidjelo društvenim interakcijama. U okviru ovladavanja inim jezikom, za potrebe uspješne interakcije nužno je prilagoditi razinu jezičnoga unosa sukladno potrebama učenika i njegovoj ovladanosti jezikom.

Sa stajališta kognitivnoga pristupa, smatra se da je jezični razvoj povezan sa sazrijevanjem, tj. da se kognitivne sposobnosti razvijaju tijekom vremena, a usporedno s njima razvijaju se jezične sposobnosti (v. Owens, 1996). Poznate su Piagetove razvojne faze iz tridesetih godina dvadesetoga stoljeća: senzomotorička (od rođenja do 2. godine), predoperacijska (od 2. do 7. godine), razdoblje konkretnih operacija (7. do 11. godine) i razdoblje formalnih operacija (od 11. godine). Taj je razvojni tijek s godinama nadopunjavan, ali i kritiziran zbog zapostavljanja društvenog aspekta ljudskoga razvoja (npr. Matusov i Hayes, 2000). Kognitivni model primjenjivan je i u kontekstu ovladavanja inim jezikom te se smatra da je ovladavanje novim jezikom misaoni proces koji podrazumijeva ciljanu uporabu strategija za stjecanje i zadržavanje znanja te poboljšanje razumijevanja. Strategije mogu biti kognitivne, metakognitivne, društveno i afektivne (v. O'Malley, Chamot i Walker, 1987). Pomoću kognitivnih strategija upravlja se umnim i materijalnim objektima, a primjeri su ponavljanje, grupiranje, sažimanje, vođenje bilježaka i sl. Pomoću metakognitivnih strategija učenik može kontrolirati svoje učenje primjenom planiranja, nadgledanja i procjene. Društvene strategije odnose se na interakciju i komunikaciju s drugima kao načine za učenje ili uvježbavanje jezičnih struktura. Afektivne strategije učeniku omogućuju upravljanje vlastitim emocijama, stavovima i uvjerenjima (ibid.).

Društveno-kulturni model (v. Lantolf, 2006) utemeljen je na trima pojmovima koje je promicao Vygotsky. Prvi je područje približnoga razvoja³⁰ (eng. *Zone of Proximal Development*) koji se odnosi na razliku između stvarnoga i mogućega razvoja kognitivnih i jezičnih sposobnosti te stečenoga znanja prilikom rješavanja problemskih zadataka pod nadzorom odraslih ili u suradnji s vršnjacima. Ukratko, za uspješno postizanje željenih rezultata nužna je izravna ili neizravna pomoć roditelja, nastavnika, vršnjaka ili drugih osoba iz djetetove okoline. Drugi je pojam podupiranje (eng. *scaffolding*) i odnosi se na izravno ili neizravno pružanje potpore s ciljem rješavanja problema, odnosno pomoći pri učenju nečega što učenik ne bi mogao ostvariti radeći sam. Treći je pojam osobni govor (eng. *private speech*), što opisuje intrapersonalnu interakciju,

³⁰ Prijevod s engleskoga preuzet od M. Medved-Krajnović (2010).

odnosno djetetov razgovor sa sobom. Takav govor omogućuje obradu ili uvježbavanje neke jezične strukture u privatnosti, odnosno nije upućen drugoj osobi.

Krashenov (1981) nadglednički³¹ model (eng. *The Monitor Model*) sastoji se od pet pretpostavki koje su često bile pobijane ili kritizirane, no predstavljale su dobru osnovu za razvoj novijih teorija o usvajanju jezika (v. Medved-Krajnović, 2010). Ukratko, učenje se opisuje kao svjesna radnja koja uključuje izravnu izloženost jezičnim pravilima i ispravljanje grešaka, dok je usvajanje prirodnije, odnosno realizira se kao komunikacija koja za cilj ima prenošenje poruke, dok se jezična pravila i ispravljanje grešaka ne preporučaju. Postojeći jezični sustav omogućuje jezičnu proizvodnju, a uloga stečenoga znanja je nadgledanje te jezične proizvodnje i ispravljanje pogrešaka. Novi jezični unos mora biti malo iznad već usvojenoga jezičnoga znanja. Ovladavanje inim jezikom slično je redosljedju usvajanja materinskoga jezika. Motivacija, osjećaji i stavovi mogu biti prepreka ovladavanju jezikom unatoč dovoljnoj i intenzivnoj izloženosti.

Temeljna je ideja kontrastivne analize (eng. *contrastive analysis*) usporedba jezične strukture prvoga jezika i novoga jezika kojim se pokušava ovladati. U okviru ovoga modela pokušava se objasniti utjecaj prvoga jezika na ovladavanje fonološkim, leksičkim, morfološkim i sintaktičkim vidovima drugoga jezika. Smatra se da sličnosti među jezicima vode ka pozitivnom jezičnom prijenosu, dok različitosti mogu uzrokovati pogrešne jezične strukture na ciljnome jeziku pod utjecajem prvoga jezika, što se naziva negativnim prijenosom (v. Lado, 1964). Genesee i suradnici (2006) ovaj model smatraju prikladnim za proučavanje tijeka opismenjavanja i leksičkoga znanja, no ne i za metakognitivne strategije koje se koriste i u materinskome i u inome jeziku.

5.2.1. Ovladavanje trećim jezikom

S obzirom na suvremena shvaćanja višejezičnosti i spoznaje o složenosti ovladavanja inim jezicima, raspon modela ovladavanja jezikom proširen je na treći i svaki sljedeći jezik. Prema U. Jessner (2006, str. 14), „prethodno iskustvo učenja jezika mijenja kvalitetu učenja jezika“. Usvajanje ili učenje trećega jezika najčešće podrazumijeva neko jezično iskustvo i, sukladno tome, očekuje se učinkovita primjena postojećega jezičnoga znanja pri izgradnji novoga jezičnoga sustava. U nastavku je prikazano pet suvremenih modela ovladavanja trećim jezikom koji prikazuju međudjelovanje više od dvaju jezika. Sve je veći broj empirijskih istraživanja koja nadopunjuju

³¹ Prijevod s engleskoga preuzet od Z. Jelaske (2005c)

ove teorije, no ovo je područje znatno manje istraženo od ovladavanja jezikom u okviru dvaju jezičnih sustava.

Cumulative Enhancement Model (Flynn, Foley i Vinnitskaya 2004) jedan je od ranijih teorijskih pristupa ovladavanju trećim jezikom. Ovladavanje jezikom prema ovome se modelu smatra kumulativnim. Drugim riječima, jezici kojima je već ovladano grade temelj za prijenos iskustva ovladavanja jezikom na sljedeći jezik. Autorice su istraživale skupine odraslih i djece čiji je prvi jezik bio kazaški, drugi ruski, a treći engleski. Smatra se da u okviru ovoga modela nema nepovoljnoga jezičnoga prijenosa s drugoga na treći jezik, što je opovrgnuto novijim empirijskim istraživanjima (npr. Rothman, 2011).

L2 Status Factor (Bardel i Falk 2007) model je prema kojemu drugi jezik po kronološkome slijedu preuzima važniju ulogu u utjecanju na ovladavanje trećim jezikom od prvoga jezika prema kronološkome slijedu. Autorice tu pojavu objašnjavaju većim stupnjem kognitivne podudarnosti između drugoga i trećega jezika.

Typological Primacy Model (Rothman, 2011), za razliku od prethodnoga, ovaj model kao polazište za jezični prijenos u treći jezik uzima i prvi i drugi jezik, s time da učinak toga prijenosa može biti i pozitivan i negativan. Sukladno percepciji tipološke sličnosti jezika, pojedinac ima mogućnost odabira sustava iz kojega će izvršiti jezični prijenos koji olakšava ovladavanje trećim ili sljedećim jezikom.

Linguistic Proximity Model (Westergaard i sur., 2016) također uključuje raniji jezični unos i tipološku srodnost već usvojenih jezika prilikom ovladavanja trećim jezikom. Osim toga, model uključuje strukturalnu sličnost, tj. stalne podsvjesne analize i usporedbe gramatičkih svojstava ranije usvojenih jezika i sljedećega jezika. Prema ovome modelu, jezični prijenos može i olakšavati i otežavati ovladavanje trećim jezikom.

Slično prethodnomu, i *Scalpel Model* (Slabakova, 2016) podrazumijeva kognitivne, iskustvene i jezične utjecaje prvoga i drugoga na treći ili ini jezik te zagovara postupno ovladavanje trećim jezikom, pomoću međujezičnih analiza i usporedbi.

5.2.2. Teorija dinamičnih sustava u ovladavanju jezikom

Ovladavanje inim jezikom složen je proces koji podrazumijeva međudjelovanje više jezičnih sustava. Teorija dinamičnih sustava svoje uporište ima u prirodnim znanostima, no njena je

temeljna ideja promjene tijekom vremena upotrijebljena za objašnjavanje razvoja višejezičnosti. U psiholingvističkom kontekstu, Herdina i Jessner (2002) razvili su dinamični model višejezičnosti (eng. *Dynamic Model of Multilingualism, DMM*) koji je imao nekoliko ciljeva (str. 86-87):

- povezati istraživanja ovladavanja drugim jezikom s istraživanjima višejezičnosti,
- usmjeriti buduća istraživanja na trojezičnost i druge vidove višejezičnosti,
- prevladati izravnu ili neizravnu pristranost naspram istraživanja višejezičnosti i razviti nezavisni model višejezičnosti,
- omogućiti znanstveni pristup predviđanju višejezičnoga razvoja utemeljenih na čimbenicima za koje se pretpostavlja da su uključeni,
- razviti teoriju o višejezičnosti s većom mogućnošću objašnjavanja

Ovaj model temelji se na razvoju pojedinačnih jezičnih sustava, a značajke jezičnoga razvoja u višejezičnom sustavu podrazumijevaju nelinearnost, reverzibilnost, stabilnost, međuovisnost, složenost i promjenjivost kvalitete (ibid.). Ova teorija ovladavanja jezikom bavi se napretkom u učenju jezika, neovisno o tome radi li se o prvome, drugome ili svakom sljedećem jeziku. Jezični se razvoj definira kao „dinamičan proces s fazama ubrzavanja i usporavanja“, a čiji je razvoj „uvjetovan čimbenicima iz okoline i neodređen je“ (ibid., str. 91). U okviru svojega modela višejezičnosti, autori se bave pojmovima gubitka i osipanja jezika (eng. *language loss* i *language attrition*) te održavanja jezika (eng. *language maintenance*). Prema ovome modelu, višejezične osobe trebale bi biti lošiji govornici engleskoga od izvornih jednojezičnih govornika s jednakim obrazovanjem. Međutim, prednosti višejezičnih osoba su mogućnost iskorištavanja jezičnoga iskustva proizišloga iz više jezika te stjecanje jezičnih i kognitivnih sposobnosti koje su ili manje razvijene ili ne postoje kod jednojezičnih osoba.

Teoriju dinamičnih sustava De Bot, Lowie i Verspoor (2007) vide kao prikladan okvir za općeniti razvoj jezika povezujući značajke dinamičnih sustava iz prirode sa značajkama vezanima uz jezični razvoj. Kreću od pretpostavke da je jezik dinamičan sustav koji se sastoji od više promjenjivih varijabli. Preduvjet za jezični razvoj očituje se u postojanju neke sposobnosti koju je moguće potaknuti jezičnim unosom ili interakcijom s osobama iz okoline. Za jezični razvoj neophodni su unutarnji (npr. motivacija, sposobnost i sl.) i vanjski pokretači (npr. materijalni uvjeti). U dinamičnim sustavima prisutna je velika složenost, ponekad i kaotičnost, no moguće je izdvojiti i kategorizirati poneke zajedničke osobine ispitanika i objasniti ih pomoću uključenih čimbenika. Autori spominju metaforu plesa kao jednu od mogućnosti opisivanja dinamičnih

sustava kako bi se pobliže objasnilo „stalno zajednički regulirano međudjelovanje kognitivnih, društvenih i okolinskih čimbenika koji rezultiraju pojavom kreativnoga komunikacijskoga ponašanja“ (str. 19).

5.3. Međujezični prijenos fonološke osjetljivosti

Postoji više teorija i modela prijenosa jezičnih umijeća s prvoga jezika na drugi i svaki sljedeći. Prvi se jezik tradicionalno smatrao najvažnijim izvorom jezičnoga prijenosa (eng. *language transfer*) na drugi jezik (Odlin, 1989). Međutim, u kontekstu višejezičnosti, međujezični utjecaji često su višesmjerni. Prijenos prema naprijed (eng. *forward transfer*) događa se utjecajem prvoga jezika na ini, dok se prijenos u suprotnome smjeru, utjecaj inoga na prvi jezik, naziva prijenosom unatrag (eng. *backward transfer*). Utjecaj jednoga inoga jezika na drugi naziva se bočnim prijenosom (eng. *lateral transfer*), dok se dvosmjerni prijenos (eng. *bilateral transfer*) događa istovremenim utjecajem jednoga jezika na drugi (v. Medved Krajnović, 2010). Tijekom usvajanja drugoga ili ostalih inih jezika prijenos se događa na više razina: fonološkoj, morfološkoj i sintaktičkoj (Romaine 1995). U ovome potpoglavlju iznose se tumačenja i primjeri međujezičnoga prijenosa umijeća fonološke osjetljivosti temeljeni na istraživanjima spoja dvaju ili više jezika.

Prema Riches i Geneseeju (2006), prijenos kao postupak prebacivanja znanja iz jezika u jezik trebalo bi promatrati kao metaforu. Oni smatraju da svi jezici imaju pristup istome izvoru znanja, bez obzira na koji način i na kojemu jeziku je to znanje stečeno. Drugim riječima, proces opismenjavanja se može smatrati neovisnim o jeziku na kojemu se ostvaruje.

Međudjelovanje različitih jezika stvara prilike za razvijanje istančane osjetljivosti na jezičnu strukturu. Višejezičnost otvara pristup različitim jezičnim sustavima i omogućuje pojedincu uočavanje sličnosti i razlika među jezicima, naročito na razini fonološke strukture. Kuo i Anderson (2012) prema tim načelima oblikovali su teoriju osjetljivosti na fonološku strukturu (eng. *structural sensitivity theory*). Autori navode tri moguće prednosti dvojezične djece u odnosu na jednojezičnu kada se govori o obradi strukturnih jedinica jezika: usmjeravanje na strukturne osobine jezika kako bi se prevladale jezične interferencije; uočavanje strukturnih sličnosti i razlika između dvaju jezičnih sustava; izloženost raznovrsnijim fonološkim odsječcima i moguće izdvajanje tih odsječaka iz konteksta jednoga jezika, što može povoljno utjecati na fonološku

osjetljivost. Autori ovu teoriju razlikuju od klasičnoga prijenosa umijeća stečenih u jednome jeziku na drugi jezik i opisuju je kao jedinstveno iskustvo dvaju jezika.

Model fonološke jezgre (eng. *phonological core model*; Chiappe i Siegel, 1999) pokazuje kako je djeci teže obraditi glasove iz drugoga jezika i upravljati njima ako postoje velike razlike u fonemskoj i slogovnoj strukturi među tim jezicima i stoga im je otežano ovladavanje čitanjem na drugome jeziku. Cumminsova (1979a) hipoteza jezične međuovisnosti³² obilježava snažna povezanost umijeća prvoga i drugoga jezika, što znači da umijeća iz prvoga jezika olakšavaju razvoj umijeća u drugome jeziku. Za razliku od modela fonološke jezgre koji predviđa poteškoće za svu djecu koja ovladavaju čitanjem na inome jeziku, hipoteza jezične međuovisnosti poteškoće predviđa samo za onu djecu koja imaju slabije jezične i kognitivne sposobnosti.

Primjenjivost Cumminsove hipoteze na fonološku osjetljivost pokazuju primjeri koji slijede. Cisero i Royer (1995) ističu „apstraktnu kognitivnu sposobnost“ kao čimbenik koji omogućuje jezičnu obradu izvan granica jednoga jezika u slučaju prijenosa fonološke osjetljivosti iz poznatoga jezika u manje poznati ili sasvim nepoznati jezik. Ispitali su učenike prvoga razreda osnovne škole - jednojezične govornike engleskoga i dvojezične govornike španjolskoga i engleskoga. U objema skupinama primijenjeni su testovi na engleskom i na španjolskom jeziku. López i Greenfield (2010) istražuju međujezičnu povezanost usmenih jezičnih umijeća i fonološke osjetljivosti dvojezičnih polaznika predškolskoga dijela programa *Head Start*. Ispitanici su govornici španjolskoga kao prvoga i engleskoga kao drugoga jezika, a školuju se na engleskome. Fonološka osjetljivost u engleskom jeziku izravno je povezana s fonološkom osjetljivošću na španjolskome kod hispanске djece, a ima i usku povezanost s fonološkom osjetljivošću u španjolskom jeziku te s izvrsnošću u oba jezika. Prema njihovim spoznajama postoje naznake kako bi učvršćivanje jezičnih i metajezičnih umijeća te djece u prvome jeziku olakšalo njihov nastavak opismenjavanja na engleskom jeziku.

A. Durgunoğlu i suradnici (1993) smatraju da fonološka osjetljivost nije vezana uz jedan jezik, već je to jedna od sastavnica metajezične svjesnosti, što znači da povećanje površinske razine svjesnosti vrlo vjerojatno vodi k povećanju temeljnoga pojedinčeva kapaciteta. Prilikom učenja novoga jezika djeca katkada usvajaju nove foneme, jednako kao i pravopisne obrasce te pronalaze

³² Cumminsovi modeli opisani su u 5.4.1.

poveznice između fonoloških odsječaka i pravopisnih obrazaca. Autori smatraju iznimno važnim razumijevanje koje su fonološke jedinice ključne za pisanje riječi – u njihovu primjeru to su slogovi za španjolski jezik, a pristup sloga i rima za engleski jezik. Međujezični prijenos može nastupiti tijekom prepoznavanja riječi. Fonemska svjesnost i umijeće prepoznavanja riječi u španjolskome predviđaju uspješnosti prepoznavanja riječi u engleskome (ibid.). Novije meta analize također prepoznaju fonološku osjetljivost kao opće umijeće koje nije vezano uz jedan jezik (za pregled v. Melby-Lervåg & Lervåg, 2011).

Abu Rabia i Siegel (2002) navode da rana izloženost opismenjavanju na ortografski prozirnome jeziku može biti dobar pokazatelj fonološke osjetljivosti na ortografski neprozirnome jeziku. U situaciji gdje djeca uče čitati na dvama jezicima poput engleskoga i kineskoga, koji se razlikuju u ortografskoj prozirnosti, fonološka se umijeća mogu prenositi iz jednoga jezika u drugi (Wang, Perfetti i Liu, 2005). U svojem istraživanju Chiang (2003) pronalazi dokaze međujezičnoga prijenosa fonološke osjetljivosti: nakon izloženosti artikulacijskim vježbama brzalice na engleskome jeziku, razina fonološke osjetljivosti bila je povećana i na materinskome jeziku ispitanika (kineskome) i na engleskome jeziku, s jasnim pokazateljima jezičnoga prijenosa unatrag, odnosno umijeće stečeno na engleskome preneseno je na materinski jezik.

Slično tomu na temelju rezultata svoje meta-analize E. Bialystok, S. Majumder i M. Martin (2003) i S. Unsworth (2013) dolaze do zaključka kako jednojezična i dvojezična djeca imaju sličan fonološki razvoj, tj. dvojezičnost ne mijenja razvojni tijek fonološke osjetljivosti. Branum-Martin, Tao i Garnaat (2015) fonološku osjetljivost smatraju prenosivim umijećem iz jednoga jezika u drugi, dok Y. Wren i H. Hambly (2012) samo fonemsku svjesnost smatraju prenosivim umijećem, ali uzimaju u obzir svojstva pojedinoga jezika te stupanj izloženosti jezicima. Prema Ziegleru i suradnicima (2010) fonološka osjetljivost ubrzo postaje manje značajan pokazatelj uspješnosti u čitanju na jezicima s prozirnijom ortografijom, dok se u jezicima s neprozirnom ortografijom ta značajnost zadržava tijekom duljega razdoblja. Ovladavanje čitanjem na dvama jezicima sa slovnim pismom zahtijeva uporabu univerzalnih fonoloških procesa, što podrazumijeva prenosivost iz jezika u jezik (npr. Cisero i Rover, 1995; Durgunoğlu, 2002; Durgunoğlu, Nagy i Hancin-Bhatt, 1993).

M. Schwartz i suradnici (2007) ispitali su međujezični prijenos fonološke obrade na ispitanicima čiji je materinski jezik ruski, žive u Izraelu i govore hebrejski kao drugi jezik, a u

trećem su razredu počeli učiti engleski kao strani jezik. Na testovima fonemske svjesnosti, čitanja pseudoriječi i pisanja, dvojezični ispitanici opismenjivani na oba jezika imali su bolja postignuća. Tijekom opismenjavanja na engleskome uočen je povoljan učinak tradicionalnih ruskih metoda početnoga opismenjavanja. Kao temelj za razvoj budućih umijeća opismenjavanja na engleskome kao trećemu jeziku autori navode razumijevanje strukture govornoga jezika i izravno poučavanje veze slova s glasom na ruskome. Kod dijela ispitanika zabilježeno je miješanje dvaju pisama, ruske ćirilice i latinice, točnije nepovoljan jezični prijenos s engleskoga kao trećega jezika na ruski koji im je materinski jezik. Autori zaključuju kako je međujezični prijenos moguć i između jezika s različitim pismima. U istraživanju mogućih prednosti koje ima pismenost na dvama jezicima, ruskome i hebrejskome, Schwartz, Share, Leikin i Kozminsky (2008) pronalaze povoljan učinak izloženosti ruskome opismenjavanju na metajezični razvoj dvojezičnih ispitanika koji su imali značajno bolja postignuća od jednojezičnih vršnjaka na svim zadacima fonološke osjetljivosti.

U istraživanju provedenome na šestogodišnjacima koji govore engleski i arapski, Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011) pronalaze dokaze o prenosivosti sastavnica fonološke osjetljivosti jednoga od tih dvaju jezika na drugi. Ispitanici nisu prethodno bili izloženi izravnomu poučavanju tih umijeća na arapskome, već su mogli primijeniti znanje stečeno na engleskome za rješavanje zadataka na oba jezika. Zadaci stapanja i ispuštanja fonoloških jedinica pokazali su se neovisnima o ovladanosti određenim jezikom, no zadaci proizvodnje rime pokazali su se usko povezanim s poznavanjem riječi, dakle znanje jezika bilo je ključno za proizvodnju rime.

Umjerenu korelaciju, usko vezanu uz osobitosti jezika, Goodrich, Lonigan i Farver (2014) pronalaze između fonološke osjetljivosti i govornoga jezika u djece govornika engleskoga i španjolskoga. Korelacija je pronađena u oba jezika, a međujezični prijenos ispuštanja fonoloških elemenata uvjetovan je razinom ovladanosti jezikom na koji se umijeće prenosi. Izravno poučavanje na engleskome rezultiralo je međujezičnim prijenosom fonološke osjetljivosti na razini fonema s drugoga jezika (engleskoga) na prvi (španjolski) u istraživanju koje su proveli Goldenberg i sur. (2014). Točnije, metode poučavanja, iako su provedene na ortografski neprozirnome jeziku, izgradile su umijeće koje su učenici uspjeli primijeniti na prvome jeziku. No, ostaje činjenica da je prednost španjolskoga jezika ortografska prozirnost i stoga se ovladanost čitanjem s vremenom ujednačava na oba jezika iako metode poučavanja čitanja na španjolskome rijetko ili uopće ne uključuju izravno poučavanje umijećima fonološke osjetljivosti.

Rezultati H. Özate, N. Babür i B. Haznedar (2016) jasno pokazuju utjecaj turske ortografije, prozirnije od engleske: njihovi su dvojezični ispitanici primijenili fonološku osjetljivost stečenu u turskome na čitanje engleskih riječi. Slično primjećuju C. Janssen i suradnici (2016) jer su njihovi dvojezični ispitanici pokazali bolju fonemsku svjesnost na nizozemskome, što je rezultat prijenosa stečena umijeća iz turskog jezika.

Opisana istraživanja ukazuju na prenosivost fonološke osjetljivosti među jezicima u pojedinčevu jezičnom opusu. Primjerice, umijeća stečena na ortografski prozirnijem jeziku primjenjiva su na ortografski neprozirnome jeziku i pritom povoljno utječu na čitanje. Izravno poučavanje fonološke osjetljivosti na jednome jeziku može dovesti do poboljšanja fonološke osjetljivosti na drugome jeziku, a zabilježeni su i slučajevi takvoga prijenosa s inoga jezika na materinski. S obzirom na prednosti namjernoga podizanja fonološke osjetljivosti izravnim poučavanjem, kako je opisano u 3. poglavlju, razumno je zaključiti da su u nekim slučajevima ključne metode poučavanja jezika, jednako kao i popratni nastavni materijali.

5.4. Engleski – ini jezik i jezik formalnoga obrazovanja

Kada se ne odvija na materinskome jeziku, početno opismenjavanje može biti dijelom dvaju različitih sustava. U jednome sustavu supostoje dva ili više jezika u učenikovu umu „unatoč jednojezičnom obrazovnom programu“ unutar kojega se on nalazi. U drugome sustavu dva ili više jezika supostoje u učenikovu umu „zahvaljujući dvojezičnom ili višejezičnom obrazovnom programu“ u okviru kojega se školuju (Abello-Contesse, 2013, str. 5).

Kada se govori o školskome jeziku kojim se u svakodnevnoj komunikaciji služe učitelji, učenici i ostale osobe koje sudjeluju u radu škole, govori se o jeziku školske svakodnevice (Zergollern-Miletić i Lütze-Miculinić, 2020). Autorice takav jezik zazivaju hibridnim funkcionalnim jezičnim varijetetom koji ima nekoliko sastavnica: nastavni jezik³³, razredni jezik³⁴, predmetni jezik³⁵, nastavnički³⁶ jezik, razgovorni jezik i sociolekte mladih (ibid.). Obrazovni jezik

³³ Jezik na kojemu se održava nastava u obrazovnim institucijama; sinonim obrazovnom jeziku (str. 15).

³⁴ Jezik na kojemu se odvija primarna i sporedna komunikacija u razredu, tj. jezik na kojemu se izvodi nastava (str. 14).

³⁵ Jezik pojedinoga predmeta u nekoj školskoj ustanovi, a može biti i sam jezik (npr. nastava materinskoga ili stranoga jezika) (str. 16).

³⁶ Posebno oblikovan jezik čija je namjena prenošenje znanja učenicima (str. 18).

može se promatrati kao nadređenica nastavnom, razrednom i predmetnom jeziku jer se sva tri odnose na nastavni proces i pripadajuću komunikaciju. Dakle, engleski kao školski jezik neke međunarodne škole sastoji se od obrazovnoga jezika i razgovornoga jezika iz perspektive učenika. U nekim je slučajevima engleski jezik i obrazovni i razgovorni, no u drugim slučajevima obrazovni jezik može biti engleski, no razgovorni će jezik ovisiti o materinskim jezicima sugovornika ili će oni odabrati neki treći jezik za razgovor jer se osjećaju kompetentnijima za komunikaciju na tom jeziku. Iz perspektive učitelja i drugih djelatnika škole, engleski je u ovome kontekstu i radni jezik jer se na njemu odvija formalna i neformalna komunikacija sa svim dionicima nastavnoga procesa u školi i izvan nje te se provodi planiranje, vrjednovanje i stručno usavršavanje.

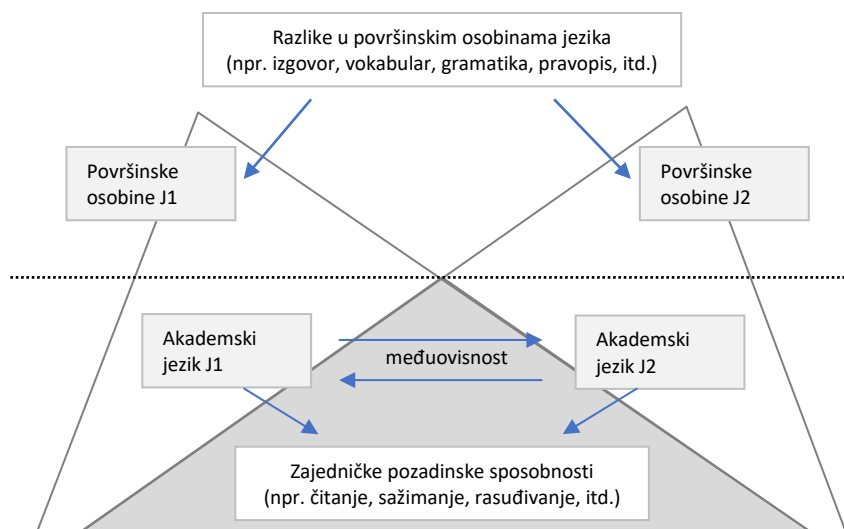
Iz potrebe razlikovanja ovladavanja jezikom koji je jedan od školskih predmeta i jezikom koji je učeniku ini, ali ujedno i školski jezik, zabilježeni su pokušaji razrade modela ovladavanja jezicima i akademskim postignućima kao sastavnim dijelovima obrazovanja. Dva takva modela koja prikazuju engleski kao jezik obrazovanja, a koji je učenicima ini, bit će prikazana u nastavku. U oba slučaja autori u originalnim radovima materinski jezik označavaju kao prvi (J1), a engleski kao drugi (J2). Na kraju potpoglavlja prikazat će se primjena Cumminsovih modela u oblikovanju odnosa prema jeziku u okviru jednoga međunarodnoga obrazovnoga programa.

5.4.1. Cumminsovi modeli

Jim Cummins (1979a) izradio je dva modela utjecaja dvojezičnosti na kognitivni razvoj u kontekstu formalnoga obrazovanja. Prema njemu, stupanj ovladanosti jednim i drugim jezikom važan su čimbenik za kognitivni razvoj djece. Prvi model naziva se hipotezom praga (eng. *the Threshold Hypothesis*), a odnosi se na postojanje „pragova“ u jezičnom znanju koje dijete treba dosegnuti kako bi se ostvarili pozitivni učinci dvojezičnosti na kognitivni razvoj. Ispod nižega praga Cummins kognitivni učinak smatra negativnim te nisku razinu ovladanosti jezicima naziva polujezičnošću (eng. *semilingualism*). Između nižega i višega praga kognitivni učinak niti je pozitivan niti negativan, a ovladanost jednim od dvaju uključenih jezika je bolja, što autor naziva dominantnom dvojezičnošću. Iznad višega praga javljaju se pozitivni kognitivni učinci, razina ovladanosti jezicima je visoka, i autor to naziva pozitivnom dvojezičnošću. Međutim, pojam polujezičnosti našao se na meti kritika jer se u Cumminsovom modelu povezivao s djecom koja su govornici manjinskoga jezika i njihovim slabijim školskim postignućima. McSwan i Rolstad

(2010) smatraju da su pismenost i jezik dva različita konstrukta te da je pojam polujezičnosti potrebno ukloniti iz hipoteze praga.

Drugi je model vezan uz hipotezu jezične međuovisnosti (eng. *the Linguistic Interdependence Hypothesis*) koji razvoj prvoga i inoga jezika smatra isprepletenim, odnosno pretpostavlja se da razvoj prvoga jezika djelomično može olakšati razvoj inoga jezika (v. Cummins 2000). Dvije su razine ovladavanja jezikom: temeljna međuljudska komunikacijska umijeća (pokratom BICS, od eng. *basic interpersonal communicative skills*) i kognitivna jezična umijeća na akademskoj razini³⁷ (pokratom CALP, eng. *cognitive academic language proficiency*). Prva razina omogućuje svakodnevnu komunikaciju, dok je druga neophodna za stjecanje znanja u kontekstu formalnoga obrazovanja. Za ovladavanje razinom BIC predviđaju se dvije godine, dok je za ovladavanje razinom CALP predviđeno 5 do 7 godina. Prilagođeni metaforički prikaz ovoga modela (slika 12) naziva se *dual iceberg representation* jer prikazuje površinska svojstva svakoga od pojedinčevih jezika kao dva vrha sante leda, dok se ispod površine nalaze zajedničke pozadinske sposobnosti (eng. *common underlying proficiency*). Dok su između površinskih obilježja dvaju jezika vidljive razlike, izgledno je pozadinsko preklapanje kognitivnih čimbenika koji potpomažu elementarno opismenjavanje i matematičku pismenost (Robertson i Graven, 2020).



Slika 12. Prilagođeni prikaz modela Dual iceberg, prema Robertson i Graven, 2020

³⁷ Hrvatski prijevod preuzet je od Maček i Špiranec, 2010.

A. Halbach (2012) napisala je zanimljivu analizu Cumminsovih odrednica dovodeći u pitanje slijednost dviju skupina umijeća u slučaju formalnoga obrazovanja na inome jeziku, primjerice, u međunarodnim školama. Također, autorica preispituje značenje riječi *cognitive* u pokrati CALP. Iz originalnoga opisa umijeća iz skupine CALP autorica procjenjuje da se u ovome slučaju radi o dobroj ovladanosti jezikom i količini informacija koje treba obraditi prilikom čitanja teksta na inome jeziku, a ne o uporabi kognitivnih umijeća više razine. MacSwan i Rolstad (2010) također se kritički osvrću na razgraničenje i slijednost ovladavanja dvjema skupinama umijeća (BICS i CALP) te smatraju da akademski jezik nije nužno složeniji od neakadetskoga, samo je drugačiji. Autori ne osporavaju utjecaj školovanja na jezik pojedinca, no ukazuju na potrebu za razlikovanjem jezične sposobnosti od akademskih postignuća, odnosno ovladanosti prvim i drugim jezikom kod školske djece i školskih postignuća.

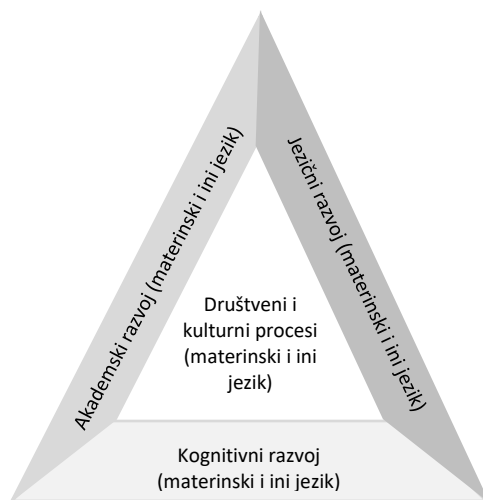
Nadalje, prema Cumminsu, kognitivno nezahjevna komunikacija podrazumijeva uporabu jezičnih struktura koje su usvojene i njihova upotreba ne iziskuje značajnu uporabu apstraktnog i kritičkog mišljenja. Primjer takve komunikacije je razgovor na igralištu, davanje kratkih odgovora i sl. S druge strane, učeničko izlaganje o problemskom zadatku, provedenom pokusu ili samostalnom istraživačkom radu često iziskuje jezične konstrukcije koje nisu posve automatizirane i to se smatra kognitivno zahtjevnom komunikacijom. Slika 13 prikazuje Cumminsov komunikacijski okvir. Komunikacija s uklopljenim kontekstom podrazumijeva „visok stupanj potpore u komunikaciji, naročito putem govora tijela“, dok za komunikaciju sa smanjenim kontekstom postoji „vrlo malo znakova koji upućuju na značenje“ (Baker, 2001, str. 173). Za prvi kvadrant, kao primjer mogu poslužiti pozdravljanje i neformalan razgovor. Za drugi kvadrant primjer su slušanje priče ili pjesme i recitiranje pjesmice. Primjeri za treći kvadrant su igra uloga, davanje uputa za izradu slike, objašnjavanje, opravdavanje, itd. Primjeri za četvrti kvadrant su čitanje knjige i razgovor o sadržaju, slušanje vijesti, razgovor o stilovima i konvencijama pisanja teksta, i sl. (ibid., str. 176).



Slika 13. Cumminsov komunikacijski okvir (prema Bakeru, 2001, str. 172)

5.4.2. Model prizme

Model prizme ima četiri međuovisne sastavnice kao nositelje ovladavanja jezikom za potrebe škole, a to su društveno-kulturni procesi te jezični, akademski i kognitivni razvoj (v. Collier i Thomas, 2007). Za akademski uspjeh učenika koji ga pokušavaju ostvariti na inomu jeziku potrebno je omogućiti jednake školske uvjete kao i učenicima kojima je taj jezik materinski. Drugim riječima, važno je voditi računa o razvojnim procesima koji su jednaki za svu djecu, bez obzira na jezik. Posebno je važno da se kognitivni, akademski i jezični razvoj, koji su međuovisni, odvijaju u poticajnom društveno-kulturnom okružju, i to putem materinskoga i putem inoga jezika. Autori napominju da je model potrebno promatrati odozgo prema dolje, kao višedimenzionalnu prizmu s učenicom u središtu (slika 14).



Slika 14. Model prizme za višejezične učenike (prema Collier i Tomas, 2007, str. 334)

Društveno-kulturni procesi odnose se na učenikov emocionalni odnos prema školi i smatra se da mogu imati veliki utjecaj na stjecanje znanja na inome jeziku ukoliko se ne uspostavi uključivo i poticajno okružje za učenje i rad. Primjerice, negativno djelovanje mogu imati didaktičko-pedagoški pristupi poučavanju, administracija i organizacija škole, ali i moguće predrasude ili diskriminacija s obzirom na osobna ili društvena obilježja učenika.

Jezični se razvoj u okviru ovoga modela sastoji od „podsvjesnih vidova jezičnoga razvoja (urođenih sposobnosti za usvajanje govorenoga jezika zajedničkih svim ljudima), kao i metajezičnoga, svjesnoga formalnoga poučavanja jezika u školi, uključujući i ovladavanje sustavom pisanja“ (ibid., str. 335). Autori ističu da je za kognitivni i akademski uspjeh na inome jeziku nužan razvoj kognitivnih sposobnosti više razine na materinskome jeziku, što bi se učenicima trebalo omogućiti barem tijekom osnovnoškolskoga razdoblja.

Akademski razvoj obuhvaća usvajanje znanja iz svih nastavnih predmeta. Najučinkovitiji prijenos akademskoga znanja i pojmovnoga razvoja iz materinskoga u ini jezik autori vide u poučavanju inoga jezika koji samo proširuje sadržaje poučavane na materinskom jeziku umjesto da ih ponavlja.

Kognitivni razvoj odnosi se na „prirodne, podsvjesne procese koji se pojavljuju razvojnim tijekom od rođenja do kraja školovanja i dalje“ (ibid., str. 336). Bez obzira na djetetovu višejezičnost, Collier i Tomas (2007) naglašavaju važnost „zaokruživanja“ kognitivnoga razvoja

na materinskom jeziku barem do završetka osnovne škole kako bi se ostvarila prednost u usporedbi s jednojezičnom djecom. Njihov je stav spoj rezultata ranijih istraživanja i prakse poučavanja inoga jezika u SAD-u gdje je čimbenik kognitivnoga razvoja na inome jeziku bio zapostavljen, a dodavanjem akademskih sadržaja nastavi jezika uključene su bile samo jednostavnije složenosti u kognitivnom smislu.

5.4.3. Odnos prema jeziku na primjeru programa IB

Zahvaljujući porastu globalne mobilnosti zbog koje roditelji često mijenjaju mjesto stanovanja zbog poslova kojima se bave, a oni su najčešće diplomati, zaposlenici velikih multinacionalnih komercijalnih organizacija i slično, u svijetu postoji velik broj međunarodnih škola koje pohađaju milijuni učenika (Hayden i Thompson, 1995). Međunarodno obrazovanje usmjereno je na *ne-nacionalni pristup* formalnomu obrazovanju na svim razinama (Thompson, 2016, str. xxi). Pokušaju pobližega određivanja pojma međunarodnoga obrazovanja, odnosno međunarodne škole, doprinijeli su mnogi istraživači (pregled v. u Dolby i Rahman, 2008). U nastavku se navodi nekoliko pojmova vezanih uz pojedince čiji način života ima obilježja međunarodnosti.

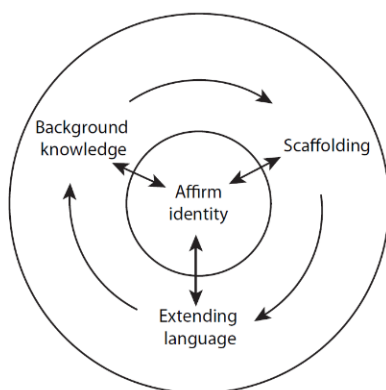
Međunarodni ljudi (od eng. *international people*) govore nekoliko jezika i žive u više zemalja, a njihov dom ne mora nužno biti zemlja na koju im glasi putovnica ili ona gdje su djelomično odrastali (Jonietz, 1992). Njima nerijetko domom postaje ono što im je u početku bilo strano. Takav način života utječe i na kulturni identitet pojedinca. Pojam *djeteta treće kulture* (eng. *third culture kid*) podrazumijeva spoj elemenata *prve kulture*, koja pripada zemlji podrijetla, i *druge kulture*, tj. kulture zemlje domaćina (Useem i sur. 1976). Međunarodne škole predstavljaju polazište za razvoj *treće kulture* (Langford, 1998). Svjetski nomad (eng. *global nomad*) osoba je bilo koje dobi ili nacionalnosti koja je bitan dio svojih razvojnih godina provela boraveći u više stranih zemalja zbog prirode posla svojih roditelja (Schaetti, 1998). Svi navedeni pojmovi dio su svojstvenoga konteksta koji može utjecati na razvoj opismenjavanja pojedinca koji je od ranoga djetinjstva ili mlađe školske dobi uključen u međunarodno obrazovanje i postaje međunarodni čovjek, svjetski nomad ili dijete treće kulture. Na sličan način kako se kod takvih pojedinaca mijenja pojam *doma*, mijenjaju se i postavke *jezika*, naročito u pogledu važnosti za obrazovanje, komunikaciju unutar obitelji, društva i slično.

U okviru jednoga takvog programa, *International Baccalaureate* (IB programa), jezik zauzima središnje mjesto jer je ključan za razvoj kritičkoga mišljenja koje čini temelj za izgradnju međukulturne kompetencije³⁸, njegovanje otvorenosti prema pojmu međunarodnosti i postupnoga razvoja statusa građanina svijeta (IB, 2011, str. 3). U najnovijoj, postmodernoj strukturi toga obrazovnoga programa pluralizam je vodeća paradigma za učenje (jezika), s naglaskom na višejezičnosti koja je priznata kao činjenica, pojedinčevo pravo i bogatstvo. Standardi za poučavanje naglašavaju općenito njegovanje jezika, što podrazumijeva učenje materinskoga jezika, jezika zemlje domaćina i inih jezika koji se poučavaju u pojedinim školama. Zbog snažne povezanosti jezika i kulture jedan je od glavnih ciljeva nastave jezika i međukulturna komunikacijska kompetencija, tj. „znanje o drugima i znanje o sebi, sposobnost tumačenja i poštovanja tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe, sposobnost viđenja samoga sebe kao što nas drugi vide“ (Andraka, 2020, str. 47). Stjecanjem „znanja, umijeća i stavova koji nisu primarno lingvistički“, učenici grade svoju međukulturnu kompetenciju (ibid.). Pritom je važno naglasiti da sâmi učenici daju najveći doprinos kulturnim sadržajima unutar svoje školske zajednice te se stoga ti sadržaji često razlikuju od škole do škole i od generacije do generacije, ovisno o kulturnoj pozadini učenika koji čine neku zajednicu.

Odgovornost za jezični razvoj učenika najvećim dijelom počiva na učiteljima, a uči se i poučava u skladu s jezičnim potrebama svakoga učenika, što iziskuje različite ishode i strategije poučavanja na razini razrednoga odjela. Razvoj i izrada odgovarajućega pravilnika o školskim jezicima odgovornost je pojedine škole. Radni su, odnosno službeni jezici IB organizacije – engleski, francuski i španjolski. S obzirom na mjesto, učenike i svrhu jezik poučavanja neke škole PYP i MYP može biti bilo koji jezik. Preporučena je Cumminsova (2007) pedagogija za učenje jezika i učenje općenito, što se nadovezuje na model područja približnoga razvoja (Vygotsky, 1978) i pretpostavci jezičnoga unosa koji učenicima mora biti razumljiv kako bi nove spoznaje mogli izgrađivati na već postojećima (Krashen, 1981). Slika 15 prikazuje četverodimenzionalno poučavanje koje omogućuje aktivno sudjelovanje i postizanje razumijevanja temeljenoga na pobuđivanju prethodno stečenoga znanja (eng. *background knowledge*) i procesu potpomognutoga učenja jezika (eng. *scaffolding*), proširivanja jezika (eng. *extending language*) te utvrđivanju

³⁸ Prema M. Andraka (2020) ovaj je izraz primjeren za tumačenje engleskih pojmova *global competence*, *global citizenship*, *cross-cultural competence*, *international competence*, *intercultural sensitivity* i sl. koji se često pojavljuju u publikacijama IBO-a (npr. IB, 2011).

identiteta (eng. *affirm identity*). Primjeri su potpomognutoga učenja jezika uporaba materinskoga jezika prilikom istraživačkoga rada, vizualna i praktična pomagala, grafička organizacija, demonstracija, dramatizacija, suradničko učenje, jezik uputa za rad. Utvrđivanje identiteta odnosi se na njegovanje materinskoga jezika, jezične i kulturne raznolikosti te uključivanje roditelja u samo poučavanje.



Slika 15. Ciklički prikaz dobre prakse učenja u općenitom smislu i učenja jezika prema Cumminsu (2007), kako je navedeno u IB (2011).

Opseg i redosljed poučavanja jezika (eng. *language scope and sequence*) za svaku su dob stavljeni u konceptualne okvire, a sadržaj je podložan varijacijama, tj. postoji određeni stupanj slobode koji je najvidljiviji u fazi planiranja. Tablica 6 prikazuje djelatnosti uključene u poučavanje jezika, prijamne (receptivne) i proizvodne (ekspresivne), što ujedno čini osnovu za izradu elemenata ocjenjivanja unutar nastavnoga predmeta. (IB, 2009).

Tablica 6. Prijamni i proizvodni vidovi jezičnih područja, kako se navodi u IB (2007; 2009)

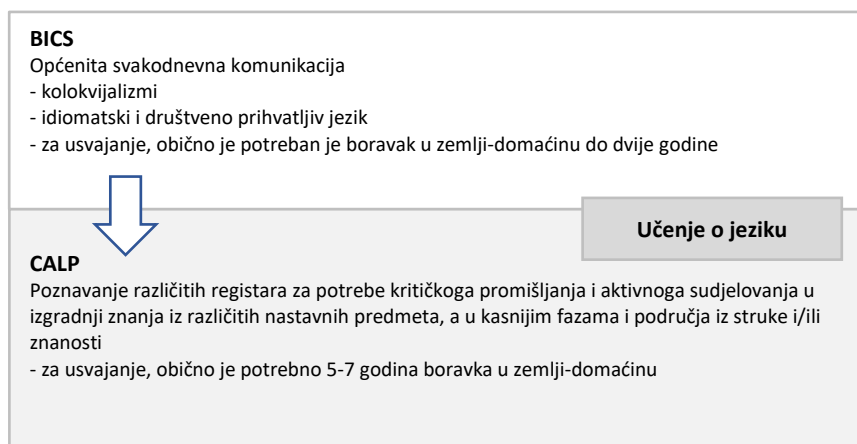
Jezično područje	Prijamni vid - primanje i građenje značenja	Proizvodni vid - stvaranje i dijeljenje značenja
Govorni jezik	Slušanje	Govorenje
Vizualni jezik	Promatranje	Predstavljanje
Pisani jezik	Čitanje	Pisanje

Poučavanje jezika također slijedi načela konceptualne istraživačke nastave. Fonološka vježba, koja je kao slobodna aktivnost djece koja sudjeluju u ovom istraživanju uključena u

redovnu nastavu, oblikovana je prema istomu modelu, ali s fonološkim sadržajima. Za što bolji učinak poučavanja preporuča se uporaba nastavnih materijala koji potječu iz izvornoga konteksta i koji odgovaraju međudisciplinarnomu nastavnomu programu temeljenomu na istraživačkomu pristupu. Jezik je sveprisutan i stoga mu se pristupa iz dviju perspektiva: unutar tzv. istraživačke cjeline (eng. *Unit of inquiry*) i izvan nje. Svako jezično područje (eng. *strand*), usmeno, vizualno i pisano, za potrebe PYP-a sadrži pet faza koje se nužno ne poklapaju s razredima od 1. do 5., već s razinom ovladanosti jezikom (IB, 2009).

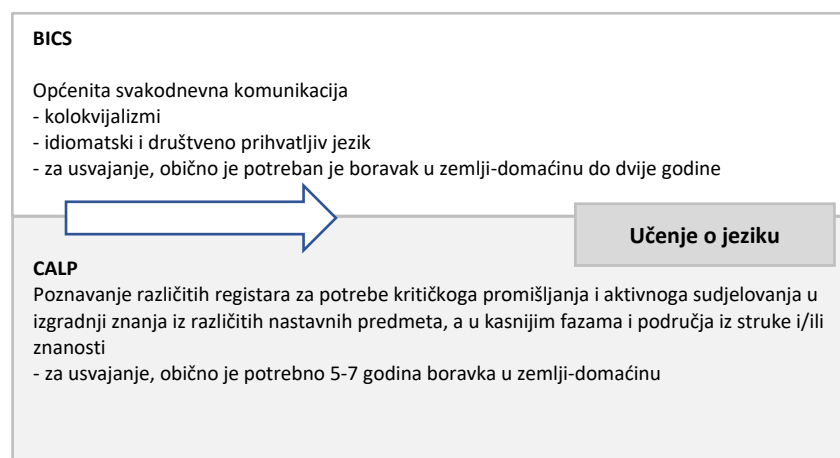
Iako osmišljavanje nastave jezika može biti dvojako jer ovisi o tome je li ona unutar istraživačke cjeline ili nije, oba načina vode istomu cilju - ocjenjivanje mora biti u skladu s jezičnim profilom pojedinoga učenika. Poučavanje jezika unutar istraživačke cjeline podrazumijeva središnju pretpostavku, zadatak za sumativno ocjenjivanje te iskustvo učenja istraživačkim procesom. Ishodi učenja usklađeni su s opsegom i redoslijedom predviđenima za pojedinu fazu, uz mogućnost razlikovanja nastavnih materijala ili zadataka prema potrebama pojedinih učenika. Poučavanje jezika izvan istraživačke cjeline također uključuje istraživački pristup i konceptualno razumijevanje sadržaja.

Učenje na jeziku koji nije materinski provodi se u okviru programa IB na tri razine (Slika 16). Prva je Cumminsova (1979b) teorija koja kaže da dijete *ovladava jezikom* razvijanjem temeljnih međuljudskih komunikacijskih umijeća, što se odnosi na društveno međudjelovanje u obitelji, školi i sl. Na sljedećoj razini, osim jezika kao sredstva komunikacije, dijete *jezikom* stječe znanja iz raznih područja, što Cummins (1979b) naziva kognitivnim jezičnim umijećem na akademskoj razini (v. prethodno potpoglavlje). Učenje *o jeziku* treća je razina koja se odnosi na jezikoslovnu sastavnicu (IB, 2008).



Slika 16. BICS, CALP i učenje o jeziku - slijedno

Učenici u početnom razredu uglavnom uspješno ovladavaju prvom razinom (BICS), no većina započinje ovladavati i sljedećom razinom (CALP) koja uključuje stjecanje znanja iz svih nastavnih predmeta na engleskome. Postoje situacije u kojima se učenici uključuju u nastavu bez prethodnoga znanja engleskoga na razini BICS, što znači da oni tada obje razine razvijaju istovremeno. Drugim riječima, ti učenici usporedno grade svoje osnovna međuljudska komunikacijska umijeća i stječu odgovarajuća znanja iz svih nastavnih predmeta koji se ostvaruju na engleskom jeziku (slika 17). Kao što u svojoj analizi umijeća iz obiju skupina navodi A. Halbach (2012), u kontekstu obrazovanja na inome jeziku, primjerenije je očekivati usporedno ovladavanje, s time da je učenje o jeziku prilagođeno razvoju apstraktnog mišljenja djece i prema tome uklopljeno u cjelokupan proces.



Slika 17. BICS, CALP i učenje o jeziku - usporedno

Učenje o jeziku izravnije je i intenzivnije nakon početnih razreda, no i u ranijim se fazama uvode osnovni pojmovi primjereni dobi i predznanju učenika.

Dijelovi Cumminsovih modela omogućili su dobru podlogu za izradu jezičnih politika na razini pojedine škole ili u širem kontekstu kada se govori o obrazovnim programima koji se ne provode samo na jednom jeziku ili na materinskom jeziku djece koja se školuju u državi u kojoj žive. Preporuke iz literature programa IB uvažavaju potrebu za razlikovanjem akademskih postignuća od ovladanosti jezikom i učenja o jeziku, što je važno za obrazovne programe koji se odvijaju na više jezika ili na inome jeziku učenika. Međutim, teorijske postavke je potrebno preispitivati daljnjim empirijskim istraživanjima i nadopunjavati postojeća shvaćanja i preporuke novima, naročito za potrebe praktičara koji se oslanjaju na metodičke i didaktičke implikacije.

5.5. Sažetak

U ovome se poglavlju govori o engleskome kao školskome jeziku višejezičnih učenika kako bi se približno opisao kontekst ispitanika koji sudjeluju u istraživačkome dijelu ovoga rada. Postoje raznoliki modeli ovladavanja prvim, drugim, trećim i inim jezikom u višejezičnom kontekstu. U međudjelovanju više jezika dolazi do višesmjernoga jezičnoga prijenosa koji se ostvaruje na nekoliko razina: leksičkoj, fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj. Između ostalih, zabilježen je i međujezični prijenos umijeća fonološke osjetljivosti, naročito s ortografski prozirnijega na ortografski neprozirniji jezik.

U novije se vrijeme istražuje engleski kao školski jezik višejezične djece te se polazi od modela koji nastoje objasniti višeslojnost inoga jezika kao jezika obrazovanja i složenost odnosa između jezika i nejezičnih sadržaja koji se tim jezikom poučavaju. U ovome su poglavlju prikazana tri takva modela i u njima se istovremeno vodi računa o međudjelovanju (više)jezičnoga, akademskoga i kognitivnoga razvoja djeteta. Za ovaj rad važno je ukazati na razliku između jezika kao jednoga od školskih predmeta i jezika na kojemu se odvija cjelokupna nastava, a često i šira komunikacija unutar škole. Drugim riječima, engleski kao školski jezik uključuje obrazovni jezik (nastavni, razredni, predmetni), razgovorni jezik čija je namjena ostvarivanje komunikacije među učenicima, učiteljima, ostalim djelatnicima škole i drugim suradnicima te radni jezik za obavljanje uobičajenih radnji vezanih uz planiranje, vrjednovanje, sastanke, priredbe, izvanučioničke posjete i dr. Prema prikupljenim informacijama, u ovome se radu govori o obrazovnome jeziku ispitanika

jer nije za sve slučajeve moguće utvrditi je li engleski ili drugi navedeni jezik bio školski prema ranije spomenutom određenju, no moguće je utvrditi da je bio obrazovni, odnosno da se na njemu odvijala nastava.

Na primjeru jednoga međunarodnoga obrazovnoga programa prikazan je odnos prema engleskome kao školskome jeziku. Jezik se smatra temeljem za stjecanje znanja i razumijevanje pojmova u okviru konceptualne istraživačke nastave. Uporabom engleskoga kao školskoga jezika u međudjelovanju su tri razine: temeljna međuljudska komunikacija, stjecanje znanja iz raznih područja i učenje o jeziku. Razumijevanje pojmova postiže se pobuđivanjem prethodno stečenoga znanja i procesom potpomognutoga učenja jezika, dakle, uz uporabu raznovrsnih pomagala te materinskoga ili nekoga drugoga jezika. Teži se sustavnoj nadogradnji školskoga jezika, no uz očuvanje materinskoga jezika i kulturnoga identiteta učenika.

6. ISTRAŽIVANJA FONOLOŠKE OSJETLJIVOSTI VIŠEJEZIČNE DJECE

U ovome se poglavlju daje pregled istraživanja područja međujezičnoga opismenjavanja, točnije fonološke osjetljivosti kao jednoga od ključnih čimbenika za ovladavanje čitanjem. U okvirima višejezičnosti, što se u ovome radu uzima kao nadređeni pojam dvojezičnosti i stranoga jezika (v. 1. poglavlje) prikazat će se bitna istraživanja, njihovi rezultati i istraživačka metodologija svojstvena ovom području.

Velik broj djece diljem svijeta obrazuje se na jeziku koji im nije materinski (Tucker, 1998). On smatra da su potpora i sudjelovanje obitelji i zajednice te razvoj djetetova prvoga jezika, što osigurava kognitivni razvoj i olakšava učenje drugih jezika, glavni preduvjeti za uspješno obrazovanje u višejezičnom okružju, a to će osigurati kognitivni razvoj i olakšati učenje drugih jezika. Jednom razvijena kognitivna i jezična umijeća i usvojeni jezični sadržaj moguće je prenijeti iz jezika u jezik. U takvim okolnostima iznimno je važno učenicima osigurati učitelje sa stečenom visokom razinom jezika poučavanja (ibid.).

Usvajanje temeljnih jezičnih umijeća u dvojezične i višejezične djece ponešto se razlikuje od jezičnoga razvoja jednojezične djece. Iz malobrojnih istraživanja fonološkoga razvoja višejezičnih osoba moguće je uočiti međudjelovanje različitih jezika, što takav razvoj čini kvalitativno drugačijim od fonološkoga razvoja jednojezičnih osoba (Holm i Dodd, 1999). Kako ističu E. Bialystok i J. Herman (1999), za razumijevanje utjecaja dvojezičnosti u razvoju opismenjavanja važno je znati tko su ispitanici, tj. kakve je prirode njihova dvojezičnost, kakav im je zadatak te na koji se način taj zadatak dovodi u vezu s razvojem njihova opismenjavanja. Dvojezična djeca imaju drugačiji put opismenjavanja od jednojezične djece, a te se razlike očituju u različitim vidovima, naročito zbog složenosti odrednice dvojezičnosti koja bi trebala uključivati vrstu jezičnoga iskustva, razinu znanja svakoga jezika, odnos među tim jezicima te sustav pisanja u oba jezika (ibid.). Osnova „međujezičnoga pristupa usporedni je pregled jezičnih i kognitivnih putanja djece izložene različitim jezicima“ (Küntay, 2012, str. 288). Primjenom toga pristupa moguće je istražiti bilo koje područje jezičnoga razvoja, od fonološkoga do pragmatičnoga, kod ispitanika bilo koje dobi.

Učenje inoga jezika podrazumijeva učenje novih, tj. nepoznatih riječi, i to u većoj mjeri nego u materinskome jeziku, što uključuje više složenih čimbenika kao što su pažnja, fonološko znanje i fonološka obrada (Ramachandra, Hewitt i Brackenbury, 2011). Za učinkovitije učenje

riječi inoga jezika V. Marian, H. Blumenfeld i O. Boukrina (2008) predlažu uporabu riječi s velikom gustoćom susjedstva (eng. *phonological neighborhood density*), odnosno fonološki sličnih riječi koje se obično razlikuju u jednome fonemu (primjerice *kov, lov, nov, rov, tov, zov*). Prema njihovim spoznajama jezični unos koji dijeli fonološka obilježja s materinskim jezikom učenika može imati pozitivan učinak na ovladavanje drugim jezikom, a u ranim fazama učenja osobitu bi pozornost trebalo obratiti na fonološka obilježja koja nisu zajednička materinskome i drugome jeziku. De Jong i suradnici (2000) u dva su istraživanja ustanovili da fonološka osjetljivost pomaže pri usvajanju novih riječi u materinskome jeziku. Ramachandra i suradnici (2010) fonološku osjetljivost izdvajaju kao dobar pokazatelj uspješnosti u nenamjernom učenju riječi (eng. *incidental word learning*). S druge strane, za učenje novih riječi na stranome jeziku značajnim se pokazalo fonološko pamćenje, dok je fonološka osjetljivost dobila važniju ulogu u procesu ponovljenoga učenja riječi, kada su učenici već bili do određene mjere upoznati s rječnikom stranoga jezika (Hu, 2003).

P. Chiappe, L. S. Siegel i L. Wade-Woolley (2002) usporedile su tijekom ovladavanja čitanjem kod dviju skupina djece tijekom predškole i prvoga razreda osnovne škole: djece izvornih govornika engleskoga i djece kojima je engleski bio drugi jezik, a prvi su im jezici bili različiti, što je drugu skupinu činilo heterogenom. U početnim fazama heterogena je skupina imala slabija postignuća na zadacima fonološke osjetljivosti, sintaktičke svjesnosti i verbalne memorije, no u završnim su fazama obje skupine imale slična postignuća u prepoznavanju slova, čitanju riječi i pravopisu. Poznavanje slova, pisanje i fonološka obrada pozitivno su korelirali s čitanjem na engleskome u objema skupinama ispitanika. Dodatno fonološko poučavanje provedeno tijekom istraživanja pokazalo je da prikladne metode poučavanja rezultiraju boljim postignućima u ovladavanju čitanjem u objema skupinama. Autorice zaključuju kako je primjenom istih metoda poučavanja moguće potaknuti razvoj čitanja i pisanja na engleskome, neovisno o prvome jeziku djeteta. Provedbom sličnoga istraživanja u Kanadi, N. K. Lesaux i L. S. Siegel (2003) došle su do sličnih rezultata i zaključaka, uz naznaku da učinak dvojezičnosti na ovladavanje čitanjem nije negativan, već da dvojezičnost može imati pozitivan učinak, pri čemu su rano prepoznavanje zaostajanja u ovladavanju čitanjem i primjena dodatnih programa poučavanja od iznimne važnosti. Usporednim praćenjem razvoja čitanja u djece koja uče engleski kao drugi jezik i njihovih vršnjaka, izvornih govornika engleskoga jezika tijekom tri godine, počevši od rane predškolske dobi, autorice uočavaju sličnosti između dviju skupina. Djeca koja su na početku istraživanja

engleski poznavala vrlo malo ili nimalo do kraja su drugoga razreda sustigla, a u nekim slučajevima i pretekla izvorne govornike (primjerice u čitanju riječi, brzomu imenovanju, pisanju riječi i pseudoriječi). Njihova bolja postignuća na zadacima fonološke osjetljivosti autorice objašnjavaju intenzivnom izgradnjom metajezične svjesnosti tijekom usvajanja engleskog jezika. Za ovladavanje vezom slova s glasom na engleskome ključnima su se pokazale metode poučavanja i individualne razlike.

Na uzorku od pedesetak višejezične djece koja su se školovala na engleskome jeziku V. Muter i K. Diethelm (2001) izdvojile su tri čimbenika fonološke osjetljivosti koje drže važnima za uspješno ovladavanje čitanjem: u predškolskoj dobi to su rima te posredna i neposredna raščlamba, a u prvome razredu rima i raščlamba na foneme. Isti ti čimbenici zajednički su i jednojezičnoj djeci govornicima engleskoga, što s jedne strane pokazuje da je za procjenu rizika od razvijanja poteškoća u čitanju moguće primijeniti instrumente na engleskome jeziku, a s druge strane naglašava važnost poučavanja umijećima fonološke osjetljivosti za što bolju ovladanost čitanjem (ibid.).

Pojava da djeca najprije osvještavaju postojanje većih fonoloških jedinica, a svjesnost o manjim jedinicama nastupa ovisno o jeziku pokazala se u mnogim istraživanjima provedenima na različitim jezicima (Goswami, 2007). Fonemska svjesnost djece najranije se pojavljuje u jezicima s prozirnom ortografijom. To je moguće objasniti dvama ključnim čimbenicima: fonološkom složenošću govornoga jezika te pravopisnom dosljednošću pisanoga jezika (ibid.). Stjecanje fonološkoga znanja pomoću drugoga jezika koji je prozirniji od prvoga jezika olakšava razvoj fonemske svjesnosti i njezinu primjenu u materinskome jeziku. Primjerice, Kovelman, Baker i Petitto (2008) u svojem istraživanju ustanovile su da je uravnoteženo i intenzivno dvojezično obrazovanje djece iz jednojezičnih obitelji u kojima se govori engleski dovelo do poboljšane fonemske svjesnosti nakon izlaganja poučavanju na španjolskome jeziku, što se vrlo pozitivno odrazilo na njihov uspjeh u čitanju na oba jezika.

Lonigan, Goodrich i Farver (2018) pokušali su pronaći razlike u početnome opismenjavanju predškolskih govornika engleskoga i španjolskoga kao manjinskoga jezika, uzimajući u obzir njihove razlike u razini ovladanosti jezicima te svakodnevnoj uporabi tih dvaju jezika. Autori nisu pronašli dokaze koji upućuju na to da djeca s visokom razinom prvoga jezika jednako lako ovladavaju drugim jezikom, što je u suprotnosti s ranije spomenutim Cumminsovima

modelom jezične međuovisnosti. Međutim, autori uočavaju potrebu za ranim prepoznavanjem poteškoća u čitanju na oba jezika jer su djeca sa zabilježenim slabijim umijećima početnoga opismenjavanja na početku godine, osim u govornome jeziku, poslije pokazivala još veći zaostatak za vršnjacima.

6.1. Fonološka osjetljivost i dvojezičnost

Dvojezičnost u početnome opismenjavanju iziskuje povećanu pozornost ako se uzme u obzir da je još prije desetak godina više od polovine svjetskoga stanovništva bilo dvojezično (Grosjean, 2010). Na primjeru dojenčadi izložene francuskome i engleskome u dobi između 6 i 20 mjeseci, Burns, Yoshida, Hill i Werker (2007) potvrđuju kako istovremeno dvojezična djeca od najmlađe dobi doživljavaju oba svoja jezika kao materinske, jasno ih razlikuju, a dodatni jezik nimalo ne ugrožava njihov fonološki razvoj. Istovremeno dvojezična djeca jezik usvajaju nešto sporije u usporedbi s jednojezičnom, a brzina usvajanja dvaju jezika ovisi o tome koliko su tim jezicima izloženi (Hoff i Rumiche, 2012). Kod dvojezične djece, primjerice govornika engleskoga i španjolskoga, vidljiva je uloga razlike u ortografskoj prozirnosti u ovladavanju čitanjem (Jasińska i suradnici, 2016). Pozitivan utjecaj rane izloženosti dvojezičnomu obrazovanju na ovladavanje čitanjem na oba jezika ustanovile su Kovelman, Baker i Petitto (2008), navodeći da u nekim slučajevima taj utjecaj ima mogućnost neutralizacije negativnoga utjecaja nepovoljnih socioekonomskih uvjeta.

Istraživanje razvoja dvojezičnih osoba kao cilj postavlja bolje poimanje umnih procesa uključenih u dvojezični razvoj, jednako kao i sposobnosti i potreba dvojezične djece nužnih za učenje u školskome okružju (Hoff i Rumiche, 2012). U nastavku ovoga potpoglavlja prikazat će se istraživanja fonološke osjetljivosti dvojezičnih ispitanika u raznim okolnostima i jezičnim kombinacijama.

E. Bialystok, S. Majumder i M. Martin (2003) u trima su istraživanjima ispitale razvoj fonološke osjetljivosti dvojezične djece (engleski i francuski, francuski i engleski, kineski i engleski, španjolski i engleski). Njihovi rezultati upućuju na nedostatak jasnoga i dosljednoga utjecaja dvojezičnosti na fonološku osjetljivost, osim u raščlambi na foneme govornika engleskoga i španjolskoga, što nije bio dovoljno snažan argument za uopćavanje. Drugim riječima, autorice zaključuju kako dvojezičnost ne mijenja tijek razvoja fonološke osjetljivosti, ali fonološka i pravopisna sličnost između engleskoga i drugoga jezika mogu doprinijeti napretku u čitanju. Do

sličnih su spoznaja došle Y. Wren i H. Hambly (2012) na temelju meta analize trinaest istraživanja. Dvojezična djeca nisu u nepovoljnome položaju u odnosu na jednojezičnu u razvoju fonološke osjetljivosti, ali nema valjanih dokaza ni da su u povoljnome, osim u sastavnicama fonemske osjetljivosti koje je moguće prenositi iz jezika u jezik. Ukratko, zabilježen je međujezični prijenos umijeća fonemske svjesnosti kod dvojezične djece.

Goetry, Kolinsky i Mousty (2002) ispitali su učinak dvojezičnosti na fonološku osjetljivost predškolskih dvojezičnih govornika francuskoga i nizozemskoga te jednojezičnih predškolskih govornika oba jezika. Pokazalo se kako učinak dvojezičnosti nije općenit, već ovisi o fonološkim strukturama pojedinoga jezika. Primjerice, dvojezična djeca iz francuskih škola pokazala su bolju svjesnost o slogovima od jednojezičnih govornika nizozemskoga, dok u zadacima svjesnosti o rimi nije bilo razlike. S druge strane, dvojezična djeca iz nizozemske škole pokazala su bolju svjesnost o rimama od jednojezičnih govornika francuskoga, ali u zadacima svjesnosti o slogovima razlika nije pronađena. Autori tu pojavu pripisuju istaknutosti rima u nizozemskom jeziku, što je utjecalo i na dvojezičnu djecu jer im je to jezik obrazovanja.

Chen i suradnici (2012) proučavali su utjecaj dijalekta min na fonološku osjetljivost osnovnoškolskih govornika mandarinskoga jezika. Pokazalo se da dijalekt negativno djeluje na mandarinski, ali to nestaje protekom vremena i prelaskom djece u više razrede.

Goodrich, Lonigan i Farver (2014) istraživali su ovisnost govornih jezičnih umijeća u prvome i drugome jeziku o fonološkoj osjetljivosti djece govornika španjolskoga i engleskoga. Zaključuju kako govorna jezična umijeća u jednome jeziku mogu utjecati na leksičko restrukturiranje³⁹ u tome istome jeziku te mogu doprinijeti razvoju fonološke osjetljivosti u drugome jeziku.

Usporedivši fonološku osjetljivost dvojezičnih (engleski i portugalski) i jednojezičnih (portugalski) učenika trećega razreda osnovne škole u Brazilu, L. B. Rocha de Souza i A. G. Conceição Leite (2014) utvrdile su višu razinu fonemske svjesnosti kod dvojezičnih učenika – dvojezični dječaci imali su bolje rezultate od jednojezičnih dječaka, dok takva razlika nije utvrđena između dviju skupina djevojčica.

³⁹ Model leksičkoga restrukturiranja (eng. *the Lexical Restructuring Model*) bavi se utjecajem leksičkih osobina na fonološku osjetljivost djece. S porastom vokabulara, umna predodžba riječi prolazi kroz restrukturiranje polazeći od cjelovitoga oblika prema raščlanjivanju riječi na manje sastavnice (v. Metsala i Walley, 1998).

Wise, D'Angelo i Chen (2015) ispitale su utjecaj izravnoga poučavanja fonološke osjetljivosti na uzorku dvojezičnih učenika francuske škole u Kanadi, govornika engleskoga i francuskoga, koji su pokazivali teškoće u ovladavanju čitanjem. Pokazalo se da primjena fonološkoga poučavanja na engleskome jeziku može uspješno nadopuniti nedostatke fonološke osjetljivosti i time unaprijediti čitanje na francuskom jeziku.

Özata, Babür i Haznedat (2016) pronašle su visoku povezanost između fonološke osjetljivosti i čitanja riječi na turskome i engleskome u dvojezičnih osnovnoškolskih govornika tih dvaju jezika. Razvojni tijek fonološke osjetljivosti slijedio je uobičajeni obrazac, od svjesnosti o krupnijim fonološkim jedinicama prema manjima. Slične su rezultate postigli i ispitanici iz jednojezične skupine govornika engleskoga.

Janssen, Segers, McQueen i Verhoeven (2016) ispitali su veze između izravnih i neizravnih fonoloških sposobnosti i ulogu leksičkih obilježja u dvije skupine četverogodišnjaka i petogodišnjaka: jednojezičnih govornika nizozemskoga i dvojezičnih govornika turskoga kao prvoga jezika i nizozemskoga kao drugoga jezika. Jednojezični ispitanici imali su značajno bolja postignuća na zadacima slušanja, prepoznavanja leksičkih obilježja i svjesnosti o rimi. Autori to objašnjavaju tvrdnjom da su takve neizravne fonološke sposobnosti usklađene s materinskim jezikom te činjenicom da rima ima manju važnost u turskome nego u nizozemskome. S druge strane, dvojezični su ispitanici pokazali bolju fonemsku svjesnost, što autori pripisuju njezinu prijenosu iz materinskoga jezika u kojemu je lako prepoznati foneme unutar sloga. U okviru fonološkoga razvoja leksička obilježja prepoznata su kao čimbenik koji povezuje neizravne sposobnosti poput razumijevanja govora s sastojnicama izravne fonološke osjetljivosti u prvome i drugome jeziku.

Kuo i suradnici (2016) ispitali su sedmogodišnje govornike engleskoga i japanskoga jezika u SAD-u i zabilježili bolja postignuća dvojezične djece u obradi pristupa rimi jednakih u oba jezika. Nasuprot tome, Lesniak, Myers i Dodd (2014) nisu zabilježile prednosti dvojezične djece prilikom mjerenja razine fonološke svjesnosti u trima skupinama petogodišnjaka i šestogodišnjaka. U prvoj su skupini bili govornici poljskoga i engleskoga, u drugoj govornici portugalskoga i engleskoga, a u trećoj jednojezični govornici engleskoga. Tu su pojavu autorice objasnile složenošću opismenjavanja na engleskome jeziku, promatrano iz perspektive početnika.

M. Le Roux i suradnice (2017) potvrdile su pretpostavku da djeca čiji prvi jezik ima jednostavnu fonološku strukturu mogu imati nižu razinu fonološke osjetljivosti, što može nepovoljno utjecati na njihovo razumijevanje čitanja na drugome jeziku, jednako kao i na pisanje. Autorice stoga zagovaraju uvođenje pojačanih fonoloških vježbi u redovne nastavne programe ranoga učenja jezika. Istraživanje su provele u Južnoafričkoj Republici na učenicima trećega razreda koji su engleski učili kao drugi jezik, a materinski im je jezik bio cvana.

U longitudinalnom istraživanju triju skupina dvojezične predškolske djece O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng (2019) ustanovili su da većina ispitanika pokazuje svjesnost o slogu, a mnogi su dosegli i razinu fonemske svjesnosti do kraja druge godine predškole, što je u skladu s općeprihvaćenim napretkom u razvoju fonološke osjetljivosti. Skupina govornika tamilskoga i engleskoga pokazala je najvišu razinu fonemske osjetljivosti, dok je svjesnost o slogu bila prisutnija u skupinama govornika kineskoga i engleskoga te malajskoga i engleskoga. Autori zaključuju kako drugi jezik utječe na dječji fonološki razvoj. Protekom vremena jačala je korelacija između osjetljivosti na manje fonološke jedinice (pristup i rima, fonem) i čitanja u skupini govornika kineskoga i engleskoga.

U jednogodišnjem istraživanju provedenome s govornicima engleskoga i francuskoga u prvome razredu francuske osnovne škole u Kanadi K. Krenca i sur. (2020) istražili su ulogu leksičke svojstvenosti⁴⁰ u ovladavanju čitanjem kod dvojezične djece, uz posredovanje fonološke osjetljivosti. Njihovi su rezultati pokazali da je leksička specifičnost važan pokazatelj razvoja rane pismenosti. Fonološku osjetljivost moguće je potaknuti unosom fonološki specifičnih leksičkih jedinica u umni rječnik, što u konačnici vodi uspješnijem ovladavanju čitanjem u dvojezičnome obrazovnome okružju.

Navedeni primjeri prikazuju razvoj fonološke osjetljivosti dvojezičnih ispitanika koji se nerijetko školuju na drugome jeziku koji je katkada i jezik okoline, dok se prvim jezikom služe u krugu obitelji. Willig (1985) u svojoj meta analizi zaključuje kako su istraživanja dvojezičnih osoba u školskome kontekstu metodološki sporna jer je teško ujednačiti grupe ispitanika za pravi eksperiment te sastaviti dovoljno velike skupine za uopćavanje. Poslije su tomu pokušali doskočiti

⁴⁰ Leksička svojstvenost na oba je jezika ispitana računalnom igrom riječi koja se sastojala od minimalnih parova (riječi koje se razlikuju samo u jednome glasu) u skupinama po četiri riječi prikazane u slikama. Zadatak ispitanika bio je imenovati riječ zadanu usmenim putem.

istraživači poput M. Bruck i F. Genesee (1995) provodeći svoja istraživanja u dvojezičnim zajednicama, tj. u državama s (najmanje) dva službena jezika, kao što je Kanada. E. Hoff i R. Rumiche (2012) smatraju kako se metodologija istraživanja dvojezičnih osoba u osnovi ne razlikuje od metodologije primjenjivane na jednojezičnim ispitanicima, ali najveći je izazov raznoliko jezično iskustvo dvojezičnih osoba koje je katkada teško u potpunosti opisati.

Zbog brojnosti čimbenika s mogućim utjecajem na ishode te nemogućnosti pronalaska optimalnoga broja ispitanika u homogenim skupinama, prilikom istraživanja međujezičnoga prijenosa fonološke osjetljivosti višejezičnih ispitanika, moguće je steći dubinski uvid u njezino stanje uz pomoć kvalitativnih metoda kao što su polustrukturirani intervjui, promatranje, fokus grupe i sl. Razvoj fonološke osjetljivosti takvim bi pristupom bilo moguće pratiti longitudinalno, ponavljanjem nekih od navedenih postupaka tijekom određenoga razdoblja.

6.2. Fonološka osjetljivost i višejezičnost

Određivanjem dvojezičnosti kao sastavnice višejezičnosti, i višejezičnost je moguće razgraničiti s obzirom na dob. Međutim, postavlja se pitanje utjecaja svakoga novoga jezika na pojedinčeve kognitivne procese te na razumijevanje i primjenu pojmova kao što su glas, slovo, riječ i sl., što je osnova tradicionalnoga poimanja pismenosti i polazna točka za usvajanje dijela znanja i umijeća koje je teško prenijeti na neki drugi način. U nastavku je prikazano nekoliko istraživanja fonološke osjetljivosti djece predškolske i školske dobi koja u svojim jezičnim opusima imaju više od dvaju jezika.

S. J. Rickard Liow i K. K. L. Poon (1998) istražile su utjecaj fonološke osjetljivosti na engleskome i mandarinskome jeziku na opismenjavanje višejezičnih devetogodišnjaka i desetogodišnjaka, govornika engleskoga, mandarinskoga, drugih kineskih dijalekata, malajskoga, tamilskoga itd., u raznim kombinacijama. Potvrdile su svoju pretpostavku da je fonološka osjetljivost povezana s ortografskom dubinom pisama svih jezika koje dijete govori, sadržavajući i slovnu i tonalnu sastavnicu. Također su potvrdile Frostovu (2006) pretpostavku ortografske dubine činjenicom da su se ispitanici iz sviju skupina služili fonološkom obradom prilikom čitanja u dosljednoj ortografiji.

Ispitujući skupinu višejezičnih učenika prvoga razreda koji su pohađali međunarodnu školu na engleskome jeziku, V. Muter i K. Diethelm (2001) izdvajaju imenovanje slova i sposobnost fonološke raščlambe kao valjane pretkazivače uspjeha u ovladavanju čitanjem, neovisno o materinskome jeziku.

Godard, Hus i Labelle (2004) ispitale su fonološku osjetljivost višejezične djece iz obitelji nižega socioekonomskoga položaja na obrazovnome jeziku u dvije škole, od kojih se u jednoj nastava odvija na engleskome, a u drugoj na francuskome jeziku. Njihovi su rezultati pokazali da višejezičnost nije negativno utjecala na fonološku osjetljivost na obrazovnome jeziku. Međutim, posebnosti pojedinoga jezika i metode poučavanja čitanja mogu imati učinak na razvoj fonološke osjetljivosti.

G. Andreou (2007) istražila je je fonološku osjetljivost na uzorku od tridesetak devetogodišnjaka, na engleskom jeziku koji je bio drugi dvojezičnim govornicima grčkoga jezika, i treći jezik trojezičnim govornicima albanskoga i grčkoga. Trojezična djeca postigla su bolje rezultate na testovima, što autorica objašnjava činjenicom da uporaba triju jezika vodi povećanju razine analitičke svjesnosti i boljim upravljanjem sastavnicama jezične obrade.

Tijekom razdoblja od devet mjeseci, Yang i Zhu Hua (2010) proučavale su fonološki razvoj dvogodišnjega dječaka koji je od rođenja istovremeno usvajao španjolski, mandarinski i tajvanski. Pronašle su dokaze o jezičnome prijenosu i međudjelovanju, iako je dječak jasno razlikovao sva tri jezika. Autorice ističu važnost nekih nezanemarivih čimbenika u brzini usvajanja jezika: količine jezičnoga unosa, fonološke značajnosti ciljnoga jezičnoga sustava, jednako kao i stupnja povezanosti jezičnih sustava.

Jasińska, Wolf, Jukes i Dubeck (2019) istražile su početno opismenjavanje djece u podsaharskoj Africi, u okružju geopolitički određene višejezičnosti, gdje ona uče čitati na engleskome i kishwahiliju, jezicima koje većina ispitanika ne govori u obitelji. Fonološka osjetljivost bila je bolji pokazatelj uspješnosti u čitanju na kishwahiliju nego na engleskome zbog razlike u ortografskoj prozirnosti.

6.3. Fonološka osjetljivost i strani jezik

Kontekst učenja i poučavanja stranoga jezika podrazumijeva organizirano učenje jezika koji se govori u nekoj stranoj zemlji u odnosu na onu gdje učenici žive i tomu su jeziku uglavnom izloženi u okviru nastave i zadataka vezanih uz nastavu (v. Jelaska, 2007; Medved Krajnović, 2010). U ovome potpoglavlju izdvojeno je nekoliko istraživanja fonološke osjetljivosti koja jasno navode provedbu u kontekstu učenja stranoga jezika.

Ulogu fonološke osjetljivosti u ovladavanju čitanjem ispitali su H. Özata, N. Babür i B. Haznedar (2016) na uzorku od po desetero učenika raspoređenih od prvoga do petoga razreda osnovne škole čiji je materinski jezik turski, a engleski su počeli učiti polaskom u prvi razred. Njihove su rezultate usporedile s rezultatima šesnaestero jednojezičnih govornika engleskoga jednakoga raspona dobi. U objema je skupinama utvrđen razvojni tijek fonološke osjetljivosti od sloga prema fonemu, a uočena je snažna povezanost fonološke osjetljivosti s čitanjem riječi. Dvojezični ispitanici imali su nižu razinu fonološke osjetljivosti na engleskome nego na turskome. Znakovi jezičnoga prijenosa bili su vidljivi u primjeni fonoloških pravila turskoga jezika za čitanje nepoznatih riječi na engleskome.

K. Murakami i A. Cheang (2017) izvještavaju o pozitivnome učinku izravnoga poučavanja fonološke osjetljivosti kod učenika trećega razreda koji uče engleski kao strani jezik u Japanu. Zahvaljujući vježbama, učenici uspijevaju zadržati, a poslije i nadograditi fonološku osjetljivost, naročito na razini sloga. Poteškoće u rastavljanju engleskih riječi na slogove pronađene su samo kod učenika koji su pokazivali rizik od sporijega ovladavanja čitanjem. Za uspješno ovladavanje čitanjem na engleskome jeziku autori za japanske učenike predlažu sustavno poučavanje fonološke osjetljivosti prije uvođenja poveznica slova s glasom ili slova s glasom.

6.4. Suvremene spoznaje o fonološkoj osjetljivosti višejezične djece školske dobi

Uvidom u istraživanja dvojezičnih i višejezičnih ispitanika predškolske i školske dobi u školskome kontekstu provedena tijekom proteklih desetak godina moguće je izdvojiti neke značajke tih ispitanika koje nesumnjivo otvaraju brojne mogućnosti za dalja istraživanja. Tablica 7 prikazuje pojedinosti dvanaest opisanih istraživanja odabranih za ovaj pregled, a značajke sastavnica fonološke osjetljivosti proizašle iz istraživanja opisuju se u nastavku. Odabrana istraživanja

obuhvaćaju višejezične ispitanike predškolske i osnovnoškolske dobi, provedena su između 2010. i 2020. godine i dostupna su u internetskim bazama znanstvenih radova (Scopus, DOAJ, ERIC i JSTOR).

Tablica 7. Popis odabranih istraživanja dvojezičnih i višejezičnih ispitanika

Autor(i)	Godina	Naslov	Jezici	Ispitanici
Tahan, Cline i Messaoud-Galusi	2011	The relationship between language dominance and pre-reading skills in young bilingual children in Egypt	engleski, arapski	predškola (6 god.)
Chen, Li, Li, Wang i Wu	2012	The effect of dialect experience on Chinese children's Mandarin phonological awareness (three experiments)	S1: mandarinski i jedan dijalekt (Minnan ili Puxian)	2., 4., 6. razr. (8, 10, 12 god.)
			S2: mandarinski, Mindong	1., 2., 3. razr. (7, 8, 9 god.)
			S3: mandarinski i jedan dijalekt, mandarinski i dva dijalekta	1., 2., 3. razr. (7, 8, 9 god.)
Goodrich, Lonigan i Farver	2014	Children's expressive language skills and their impact on the relation between first- and second-language phonological awareness skills	španjolski, engleski	predškola (3,5-5,5 god.)
Lesniak, Myers i Dodd	2014	The English phonological awareness skills of 5;0–6;0 year-old Polish–English, Portuguese–English bilingual speakers and English monolingual children	engleski, poljski, portugalski	1. razr. (5-6 god.)
Rocha de Souza i Conceição Leite	2014	Profile of phonological awareness in bilingual and monolingual children	brazilski portugalski, engleski	3. razr. (7-9 god.)
Wise, D'Angelo i Chen	2015	A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion	engleski, francuski	1. razr. (6 god.)
Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang	2016	Bilingualism and Phonological Awareness: Re-examining Theories of Cross-Language Transfer and Structural Sensitivity	engleski, japanski	1. i 2. razr. (7,5 god.)
Janssen, Segers, McQueen, i Verhoeven	2016	Transfer from implicit to explicit phonological abilities in first and second language learners	nizozemski, turski	predškola (4-5 god.)

Özata, Babür i Haznedar	2016	Phonological awareness in reading acquisition: Evidence from reading skills of Turkish-English successive bilingual children	engleski, turski	1. - 5. razred (7-12 god)
le Roux, Geertsema, Joraaan i Prinsloo	2017	Phonemic awareness of English second language learners	engleski, cvana	3. razr. (8-10 god.)
O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng	2019	The phonological awareness relation to early reading in English for three groups of simultaneous bilingual children	engleski u kombinaciji s kineskim, malajskim, ili tamilskim	predškola (4-6 god.)
Krenca, Segers, Chen, Shakori, steele i Verhoeven	2020	Phonological specificity relates to phonological awareness and reading ability in English–French bilingual children	engleski, francuski	1. razr. (6-7 god.)

6.4.1. Rezultati istraživanja prikazani prema fonološkim jedinicama

Istraživanja Chen, Li, Li, Wang i Wu (2012) i H. Özate, N. Babür i B. Haznedar (2016) potvrđuju poznatu hijerarhiju općenitih značajki fonološke osjetljivosti višejezičnih ispitanika tijekom njihova fonološkoga razvoja: starija djeca ostvaruju bolje rezultate od mlađe djece, a nadmoć jednojezičnih govornika na testovima fonološke osjetljivosti nad višejezičnima nestaje s vremenom i količinom stečenoga obrazovanja. Goodrich, Lonigan i Farver (2014) i Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011) potvrđuju da je razvoj fonološke osjetljivosti proces neovisan o određenome jeziku. L. B. Rocha de Souza i A. G. Conceição Leite (2014) izvještavaju da dvojezični govornici engleskoga i brazilskoga portugalskoga u trećemu razredu osnovne škole bolje rješavaju test fonološke osjetljivosti od njihovih jednojezičnih vršnjaka.

Fonološka osjetljivost prepoznata je kao pouzdani pokazatelj uspješnosti u čitanju riječi i u jednojezičnim i u dvojezičnim skupinama ispitanika (O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019; Özata, Babür i Haznedar, 2016). Tragom novijih istraživanja leksičkih i fonoloških specifičnosti kao pretkazivača uspjeha u ovladavanju čitanjem Krenca i sur. (2020) potvrđuju da je fonološka osjetljivost dobar posrednik u dvojezičnih učenika prvoga razreda.

U nastavku su istaknute spoznaje opisanih istraživanja prema fonološkim jedinicama, počevši od krupnijih prema sitnijima.

Riječi - U istraživanju Kuo, Uchikoshi, Kim, i Yang (2016) svi su ispitanici bili uspješniji u čitanju pravih riječi nego pseudoriječi bez obzira na jezik. Učinak dvojezičnosti kao prednosti nije pronađen jer je zabilježena razlika u uspješnosti čitanja riječi i pseudoriječi nedovoljna za potvrđivanje toga učinka. Autori dobivene rezultate pripisuju šarolikim jezičnim biografijama ispitanika i činjenici da je zadatak čitanja pseudoriječi temeljen na fonotaktici tipičnoj za engleski jezik te se slogove kao sastojnice pseudoriječi vrlo lako moglo povezati s poznatim riječima prilikom čitanja. Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011) također pronalaze povezanost između proizvodnje rime i poznavanja riječi u jeziku na kojemu je zadatak postavljen. Janssen, Segers, McQueen i Verhoeven (2016) izdvajaju leksička obilježja kao međukorak koji olakšava prijelaz između sposobnosti slušanja (neizravno umijeće) i izravne fonološke osjetljivosti u prvome i drugome jeziku.

Slogovi - Sve tri skupine, dvojezični govornici poljskoga i engleskoga, portugalskoga i engleskoga te jednojezični govornici engleskoga postigli su slične rezultate na prepoznavanju slogova i raščlambi engleskih riječi na slogove (Lesniak, Myers i Dodd, 2014). Jednojezični učenici trećega razreda postigli su bolje rezultate od svojih dvojezičnih vršnjaka u zadacima raščlambe riječi i zamjene mjesta slogovima (Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Autorice tu pojavu obrazlažu činjenicom da su slogovi kao fonološke jedinice dostupniji govornicima portugalskoga jezika. Obje su skupine ispitanika imale slična postignuća na zadacima dodavanja i ispuštanja slogova. Slično tomu dvojezični govornici kineskoga i engleskoga te malajskoga i engleskoga pokazali su visoku razinu svjesnosti o slogovima zbog osobitosti jednoga od jezika koji se temelji na slogovima (O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019).

Pristup sloga i rima - Chen, Li, Li, Wang i Wu (2012) zabilježili su lošija postignuća dvojezične djece na testovima pristupa sloga i rime u usporedbi s jednojezičnom, no ta razlika nestaje do polaska u šesti razred. Na testovima prepoznavanja rime A. Lesniak, L. Myers i B. Dodd (2014) bilježe značajnu razliku između jednojezičnih govornika engleskoga i dvojezičnih govornika portugalskoga i engleskoga, dok su u stvaranju rime jednojezični ispitanici bili znatno uspješniji od dvojezičnih skupina. U zadacima nizanja rime dvojezični su ispitanici imali bolje rezultate, što proizlazi iz širega jezičnoga iskustva dvojezičnih ispitanika u razlikovanju fonoloških sastavnica uslijed uporabe više jezika (Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Dvojezični ispitanici, govornici engleskoga i japanskoga, bili su uspješniji u obradi pristupa zajedničkih obama

jezicima, dok su u obradi engleskih rima bili podjednako uspješni (Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang, 2016). U skupini govornika kineskoga i engleskoga uočena je jaka korelacija čitanja s pristupom sloga i rimom. Ispitanici H. Özate, N. Babür i B. Haznedar (2016) pokazuju manju uspješnost u zadacima ispuštanja fonema kao dijela pristupa sloga ili na mjestu odstupa, u slogovima na oba jezika, turskome i engleskome. Zadaci rime na drugome jeziku predstavljaju veći izazov slijedno dvojezičnoj djeci zbog velike vjerojatnosti da unutar obitelji takvu vrstu zadataka znatno češće uvježbavaju na prvome jeziku raznolikim i igrolikim aktivnostima (Janssen i suradnici, 2016).

Fonemska svjesnost - Skupina jednojezičnih govornika engleskoga bila je uspješnija u zadacima s aliteracijom, odnosno u prepoznavanju fonema, jednako kao i u raščlambi na foneme, u usporedbi s drugim dvjema skupinama dvojezičnih ispitanika koje su bile podjednako uspješne kada ih se usporedilo (Lesniak, Myers i Dodd, 2014).

Na turskome testu fonološke osjetljivosti, za dvojezične ispitanike najproblematičniji je fonem prilikom stapanja i raščlambe riječi bio /ğ/. Točnije, djeca su ga često zamjenjivala drugim fonemom (npr. /l/) ili su ga pretvarala u dvoglas (npr. /ğu/). Autorice tu pojavu objašnjavaju činjenicom da fonem /ğ/ iziskuje produljivanje otvornika, a ujedno je jedan od najmanje zastupljenih fonema u turskome i dvojezična ga djeca u školi uče među posljednjima (Özata, Babür i Haznedar, 2016).

Predškolska djeca iz skupine govornika tamilskoga i engleskoga pokazala su ranu fonemsku svjesnost, dok je snažna korelacija između fonemske svjesnosti i čitanja utvrđena u skupini govornika kineskoga i engleskoga (O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019). Bolje vladanje sastavnicama fonemske svjesnosti u skupini dvojezičnih ispitanika L. B. Rocha de Souza i A. G. Conceição Leite (2014, str. 63) pripisuju njihovoj izloženosti „bogatijemu jezičnomu unosu“ koji vrlo vjerojatno olakšava njihov razvoj. Slično zaključuju i Janssen i suradnici (2016), uz napomenu da se umijeća fonemske svjesnosti stečena u prvome jeziku prenose u drugi.

Analiza dvanaest opisanih istraživanja ne ukazuje na neposredan niti na jednoznačan zaključak. Skupine jednojezičnih ispitanika, koje u većini slučajeva služe kao kontrolne skupine, pokazuju fonološku osjetljivost koja je usko vezana uz značajke njihovoga jezika. Drugim riječima, njihove se fonološke sposobnosti sustavno razvijaju bez ometajućih čimbenika prateći zakonitosti jednoga jezika. I jednojezičnim i višejezičnim ispitanicima zajednička je činjenica da najmanje jedna od sastavnica fonološke osjetljivosti povoljno djeluje na ovladavanje (početnim) čitanjem.

Kao što je vidljivo u ranijim odlomcima, skupine višejezičnih ispitanika u nekim segmentima pokazuju bolje, a u drugima lošije rezultate od jednojezičnih. Supostojanje više jezičnih sustava može imati dvojako djelovanje. Prvo je da su fonološke sposobnosti stečene u jednome jeziku primjenjive u drugome te tako olakšavaju jezične djelatnosti. Nasuprot tome, fonološka sposobnost stečena u jednom jeziku može biti ometajući čimbenik u drugome jeziku i prouzročiti poteškoće u nekima od jezičnih djelatnosti. Glavna je prednost višejezičnih ispitanika to što na raspolaganju imaju više fonoloških sustava koje mogu iskoristiti za usporedno opismenjavanje na više jezika, počevši od uočavanja sličnosti i razlika među njima.

6.4.1.1. Uloga dodatnih fonoloških vježbi u okviru formalnoga obrazovanja

Wise, D'Angelo i Chen (2016) pokazali su povoljan učinak fonološke vježbe na engleskome jeziku, zajedno s vježbom povezivanja slova i glasa. Tijekom toga postupka, djeca s određenim rizikom od zaostajanja u ovladavanju čitanjem značajno su unaprijedila svoja umijeća, a povoljan učinak vidljiv je bio i u čitanju na francuskome. Slično tomu, Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo (2017) ustanovljuju značajna poboljšanja u razlikovanju riječi, fonološkoj raščlambi i ovladavanju čitanjem nakon izlaganja djece fonološkoj vježbi. Međutim, učinak te vježbe na pravopis bio je neznatan, dok na fonološko spajanje učinka nije bilo.

6.4.2. Metodologija suvremenih istraživanja fonološke osjetljivosti dvojezične i višejezične djece školske dobi

U ovome se dijelu sažeto opisuje metodologija spomenutih istraživanja fonološke osjetljivosti višejezične djece, uključujući ograničenja koja navode sami istraživači. U usporedbi s primijenjenolingvističkim istraživanjima homogenih skupina ispitanika koje čine uzorak dostatan za statističku obradu podataka i uopćavanje pri tumačenju rezultata (npr. Carroll, Snowling, Hulme i Stevenson, 2003; Clayton i sur., 2020; Høien, Lundberg, Stanovich i Bjaalid, 1995; Lonigan, Burgess i Anthony, 2000; Muter, Hulme, Snowling, i Taylor, 1998, Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019, i sl.), istraživanja provedena na nekim dvojezičnim ispitanicima, a naročito višejezičnima, u velikoj se mjeri razlikuju na više razina, a ponajprije u veličini uzorka (v. tablicu 8). Autori često spominju nemogućnost okupljanja većega broja sličnijih ispitanika jer se među ispitanicima koji govore iste jezike uglavnom ne pronalaze podudarnosti u razini ovladanosti, kao

ni u vremenu izloženosti tim jezicima (v. Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang, 2016; O'Brien, Mohamed, Yussuf i Chin Ng, 2019). U takvim okolnostima, znatno je smanjena mogućnost uopćavanja i prenošenja tih spoznaja na širu populaciju.

Kao što je vidljivo iz tablice 8, navedena istraživanja pretežno su presječna i daju uvid u trenutno stanje nakon provedenoga ispitivanja standardiziranim ili novoizrađenim testovima fonološke osjetljivosti i pratećih čimbenika kao što su rječnik, opća inteligencija, testovi čitanja, pisanja i slično. Longitudinalna i eksperimentalna istraživanja provode se rjeđe, što je moguće pripisati ograničenjima s kojima se autori suočavaju tijekom planiranja i provedbe. Primjerice, često je to nedovoljan broj ispitanika s jednakim ili sličnim jezičnim obilježjima za eksperimentalne i kontrolne skupine. Česte selidbe učenika međunarodnih škola⁴¹ i nedostatak adekvatnih istraživačkih instrumenata za provedbu testiranja na svim jezicima u opusu višejezičnih ispitanika također predstavljaju otegotnu okolnost za longitudinalna istraživanja.

Tablica 8. Metodologija i ograničenja koja su naveli sami autori istraživanja

Autor(i)	Vrsta istraživanja	Ograničenja koja navode autori istraživanja
Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011)	Presječno istraživanje; korelacijsko	Nije navedeno
Chen, Li, Li, Wang, i Wu (2012)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Preopćenita pitanja za prikupljanje demografskih podataka kao što je obrazovanje roditelja; fonološka osjetljivost ispitana je samo na mandarinskome
Goodrich, Lonigan, i Farver (2014)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Prikupljeni podatci podložni su različitim tumačenjima; niska pouzdanost testa na španjolskome; uključeni samo ispitanici s nižim društveno-ekonomskim položajem; jezik i testovi fonološke osjetljivosti nisu tipično osmišljeni; ograničena mogućnost uopćavanja
Lesniak, Myers i Dodd (2014)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Nejasno
Rocha de Souza i Conceição Leite (2014)	Presječno opažajno istraživanje	Mali uzorak (N=17); ograničeni podatci

⁴¹ Više detalja u potpoglavlju 5.4.

Wise, D'Angelo i Chen (2015)	Longitudinalno eksperimentalno istraživanje s 2 istraživanja slučaja	Ograničen broj čitača koji teže ovladavaju čitanjem; djelomična nasumičnost prilikom sastavljanja skupina ispitanika; eksperimentalni testovi fonološke osjetljivosti i čitanja na francuskome; ograničena mogućnost uopćavanja
Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang (2016)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Uporaba samo jednoga zadatka za mjerenje razine fonološke osjetljivosti; nedostatak raznovrsnosti stimulansa za procjenu teorije osjetljivosti na strukturu; usporedivost ispitanika, nedovoljno opsežna usporedivost ispitanika
Janssen, Segers, McQueen, i Verhoeven (2016)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Roditelji su pomoću upitnika samostalno procjenjivali uporabu jezika u domu; ograničenja odabranih statističkih metoda (nemogućnost donošenja zaključaka o posredovanju jedne varijable između drugih dviju; nema uzročno-posljedičnih zaključaka zbog vrste istraživanja)
Özata, Babür i Haznedar (2016)	Presječno opažajno istraživanje; korelacijsko	Mali uzorak u jednoj od skupina ispitanika; nepostojanje turske kontrolne skupine; samo jedno prikupljanje podataka
le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo (2017)	Longitudinalno istraživanje; kvazi-eksperiment	Zastarjeli testovi čitanja i pravopisa; mali uzorak (n=12 i n=15), nedostatak raznovrsnosti u socioekonomskom položaju, jezicima, mjestima
O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng (2019)	Longitudinalno istraživanje; korelacijsko	Varijacije u pokazateljima socioekonomskoga položaja ispitanika te u trajanju izloženosti čitanju ili poučavanju čitanju na engleskome; fonološka osjetljivost mjerena samo na engleskome
Krenca, Segers, Chen, Shakori, steele i Verhoeven (2020)	Longitudinalno istraživanje; korelacijsko	Nije navedeno

Ograničenja koja su naveli sâmi autori u najvećoj se mjeri odnose na mali broj ispitanika, što podrazumijeva nemogućnost uopćavanja (npr. Goodrich, Lonigan, i Farver, 2014; Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017; Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Nadalje, spominju se varijacije u izloženosti čitanju (npr. O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019). Osim toga, u nekim istraživanjima nije postignuta raznolikost u društveno-ekonomskom položaju ispitanika (npr. Goodrich, Lonigan, i Farver, 2014; Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017). Javlja se

i problem testova koji su bili dostupni i primjenjivani samo na jednome jeziku (npr. Chen, Li, Li, Wang i Wu, 2012), u drugima su rabljeni zastarjeli ispitni materijali (npr. Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017), dok su u nekim istraživanjima prikupljeni ograničeni demografski podatci (npr. Chen, Li, Li, Wang, i Wu, 2012). Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011) ne navode ograničenja, no spominju da u njihovu istraživanju sudjeluju djeca predškolske dobi iz međunarodnih škola s različitim kurikulumima, a ovladanost arapskim i engleskim procjenjuju roditelji i učitelji popunjavanjem upitnika. Krenca i sur. (2020) također ne navode ograničenja u svojem istraživanju, no valja uzeti u obzir da nisu svi njihovi ispitanici dvojezični, već gotovo trećina njih ima barem jednoga skrbnika koji govori neki treći jezik kojemu su ti ispitanici donekle izloženi uz engleski (označen kao J1) i francuski (označen kao J2). Ograničenja prikazanih istraživanja navedena su u tablici 8.

6.5. Zaključno fonološkoj osjetljivosti višejezične djece školske dobi

Opisana istraživanja pokazuju da jednojezična i višejezična djeca imaju sličan fonološki razvoj (v. Chen, Li, Li, Wang i Wu, 2012), međutim, osjetljivost na slogove i manje jedinice može varirati ovisno o svojstvima jezika. Primjerice, ako je prvi jezik temeljen na slogovima, veća je vjerojatnost da će djeca prije pokazivati bolju osjetljivost na slogove, dok jasna veza slova s glasom u prozirnoj ortografiji pretpostavlja bolju osjetljivost na foneme (v. Goodrich, Lonigan i Farver, 2014; Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang, 2016; O'Brien, Mohamed, Yussof i Chin Ng, 2019; Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Sastavnice fonološke osjetljivosti prenosive su iz jezika u jezik i njihov je razvoj djelomično neovisan o samome jeziku (v. Goodrich, Lonigan i Farver, 2014; Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang, 2016).

Dvojezični i višejezični pojedinci jasno razlikuju glasovne sustave jezika koje govore (v. Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014). Ne postoje jasni dokazi o prednostima dvojezičnosti i višejezičnosti koje bi dodatno potaknule razvoj fonološke osjetljivosti (v. Kuo, Uchikoshi, Kim i Yang, 2016; Lesniak, Myers i Dodd, 2014; Rocha de Souza i Conceição Leite, 2014), no negativna se interferencija među jezicima može pojaviti u ranim fazama obrazovanja, ali ona s vremenom nestaje (v. Chen, Li, Li, Wang i Wu, 2012). Razinu fonološke osjetljivosti moguće je podići primjenom dodatnih fonoloških vježbi, odnosno pomno isplaniranoga dodatnoga poučavanja uz

redovitu nastavu jezika (v. Le Roux, Geertsema, Jordaan i Prinsloo, 2017; Wise, D'Angelo i Chen, 2016).

Izuzetno je važno rano prepoznati djecu s problemima u ovladavanju čitanjem nastalima zbog fonoloških poteškoća, za što je potrebno izraditi instrumente na njihovu materinskom jeziku i programe dodatnoga poučavanja za poboljšanje sastavnica početnoga opismenjavanja (Winkel, 2010). Procjena čitanja, jednako kao i procjena fonoloških umijeća višejezične djece, složen je proces. Postignuća višejezične djece na testovima fonološke osjetljivosti često su mjerena prema normama jednojezičnih ispitanika, iako se takve skupine ispitanika poprilično razlikuju. Autorica ističe kako je za dobivanje optimalnih rezultata ispitivanja višejezične djece potrebno provesti na njihovu dominantnome jeziku. To se ponešto razlikuje od stajališta istraživača koji smatraju da je dvojezičnu djecu potrebno ispitati na oba njihova jezika jer je izrada fonoloških zadataka katkada ograničena fonologijom pojedinoga jezika (npr. Stuart-Smith i Martin, 1999).

Dvojezičnost i višejezičnost sastavni su dio suvremene stvarnosti, a istraživanje i poučavanje sastavnica fonološke osjetljivosti postupno se usmjerava i na višejezičnost. Rezultati većine istraživanja fonološke osjetljivosti dvojezičnih i višejezičnih ispitanika, od kojih su neka bila navedena u ranijim potpoglavljima, polučili su vrijedne spoznaje i zaključke koji su iskoristivi i primjenjivi u osmišljavanju novih istraživanja, jednako kao i u praktičnoj primjeni. Homogenizaciju skupina ispitanika u nekim je slučajevima teško postići u dvojezičnim situacijama, a u višejezičnima još i teže, te se time dovodi u pitanje valjanost statističke obrade prikupljenih podataka u kvantitativnim istraživanjima. Upotpunjavanje kvantitativnih metoda kvalitativnima ili potpuno okretanje kvalitativnim metodama s jedne strane donosi dubinu i širinu u konkretnim podacima, dok s druge strane ne postavlja konkretne osnove za uopćavanje i predviđanje. Rješenje bi se moglo potražiti u većem broju kvalitativnih istraživanja i provedbi naknadnih metaanaliza.

U skladu s navedenim istraživački se dio ovoga rada bavi skupinom višejezičnih ispitanika koji zbog maloga broja i raznolikih jezičnih biografija čine nehomogenu skupinu, neprikladnu za provedbu kvantitativnoga istraživanja s primjerenom razinom pouzdanosti. Međutim, individualnim pristupom ispitanicima i longitudinalnim praćenjem njihovih postignuća zabilježen je razvoj njihove fonološke osjetljivosti i tijekom ovladavanja čitanjem na engleskome. Ponavljanjem istraživanja u sličnim uvjetima tijekom više generacija ili na više mjesta koje imaju približno

jednake uvjete za rad te obradom podataka u metaanalizi, bilo bi izglednije dobivanje pouzdanijih rezultata.

II. ISTRAŽIVAČKI DIO

Empirijski dio ovoga rada odnosi se na istraživanje slučaja provedeno na uzorku višejezičnih ispitanika prvoga razreda osnovne škole koji se školuju na engleskom jeziku. Na početku poglavlja navedene su temeljne postavke istraživanja. U središnjem dijelu prikazani su rezultati i rasprava o imenovanju početnoga glasa u riječi, brzini čitanja na engleskome i na hrvatskome, fonološkoj osjetljivosti, svjesnosti o istim glasovima u različitim jezicima, zapisivanju glasova i usvojenosti znakova međunarodne fonetske abecede. Poglavlje završava izdvajanjem zaključaka te osvrtom na ograničenja i glotodidaktičke implikacije.

7. MEĐUJEZIČNA FONOLOŠKA OSJETLJIVOST U POČETNOM OPISMENJAVANJU

Razlikovanje glasova u nekome jeziku važan je korak prema uspješnomu usvajanju jezika, jednako kao što je sposobnost upravljanja tim glasovima važan korak prema uspješnomu ovladavanju čitanjem (Wolf, 2007). Čitanje iziskuje „vizualnu identifikaciju optičkih oblika“ (Lieberman, 1973, str. 65), a ovladavanje čitanjem na abecednome pismu, osim prepoznavanja slova, iziskuje ovladavanje sustavom povezivanja slova s govornom jedinicom (ibid.).

Ovo istraživanje slučaja oblikovano je kao longitudinalno i deskriptivno, a bavi se fonološkom osjetljivošću višejezične djece koja se školuju na engleskome. U nastavku se prikazuju glavni ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze, instrumenti i postupci, a zatim se prema jezičnim obilježjima opisuju ispitanici. Slijedi prikaz dobivenih rezultata za svaku od metoda prikupljanja podataka. U nastavku se raspravlja o dobivenim rezultatima u odnosu na kontekst ispitanika i ranija istraživanja.

7.1. Ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze

Glavni je cilj ovoga istraživanja provjeriti na koji način namjerno podizanje fonološke osjetljivosti utječe na razvoj čitanja kod višejezičnih učenika. Drugi je cilj ovoga istraživanja ispitati doprinos neposrednoga poučavanja međunarodne fonetske abecede (eng. *International Phonetic Alphabet*) pokratom IPA, razvoju svjesnosti o istim ili sličnim glasovima u različitim jezicima i način na koji se takva svjesnost ostvaruje. U okviru navedenih ciljeva oblikovana su tri istraživačka pitanja i četiri hipoteze.

Imenovanje početnoga glasa u engleskoj riječi

H1 – Prilikom prepoznavanja glasova razlikovat će se višejezični učenici koji su se opismenjivali prije škole od ostalih višejezičnih učenika.

Strategije čitanja riječi i izravno poučavanje umijećima fonološke osjetljivosti

IP1 – Koje se strategije prepoznavanja riječi pojavljuju prilikom čitanja na engleskome i na hrvatskome te postoje li razlike s obzirom na jezik na kojem se čita?

H2 – Nakon izravnoga poučavanja višejezični učenici će se prilikom čitanja početi služiti nekima od naučenih postupaka s kontinuuma fonološke osjetljivosti.

Zapisivanje glasova

IP2 – Hoće li višejezični učenici prvoga razreda osnovne škole glasove češće zapisivati znakovima jezika početnoga opismenjavanja ili okolinskoga jezika?

H3 – Ispitanici kojima je materinski jezik hrvatski češće će od ostalih ispitanika na slušnim testovima glasove zapisivati slovima hrvatske abecede jer je to jezik njihove okoline.

Ovladanost IPA-om i fonemska osviještenost

IP3 – U kojemu će stupnju višejezični učenici ovladati znakovima međunarodne fonetske abecede poučavane u okviru fonološke vježbe?

H4 – Neposredno poučavanje međunarodne fonetske abecede pridonijet će razvoju fonemske osviještenosti.

7.2. Instrumenti i postupci

U ovome istraživanju primijenjeno je šest instrumenata, jednokratnih ili ponavljanih u planiranim intervalima, kako je opisano u nastavku. S ispitanicima je tijekom školske godine provedena posebno osmišljena slobodna aktivnost za poučavanje i uvježbavanje postupaka s kontinuuma fonološke osjetljivosti (v. 7.2.1.).

a) Slušni testovi i verbalni protokoli

Slušni testovi provedeni su u tri navrata, a njihov se sadržaj nalazi u Prilozima.

- I. Na samome početku prvoga razreda proveden je kratak slušni test kojim se provjerava imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima (v. Prilog 1). Nakon imenovanja svih početnih glasova svaki ispitanik svojim riječima objašnjava svoj odgovor. Na temelju ispitanikovih odgovora u ovakvom je slučaju moguće jasno odrediti kako je imenovan početni glas. Svaki je ispitanik na pitanja odgovarao zasebno, u odvojenoj prostoriji. Postupak je takav da ispitivač izgovara riječ, a ispitanik imenuje ono što čuje kao njezin početni glas. Riječ se po potrebi ponavlja, a na kraju provjere ispitanik daje kratko

objašnjenje svojih odgovora. Ta se provjera izvodi bez probnoga pokušaja kako bi se izbjegla mogućnost utjecaja na odgovore ispitanika koji su po vlastitom shvaćanju trebali izgovoriti ono što čuju na početku svake riječi koju slušaju. Ispitivač ne daje povratnu informaciju za svaki odgovor, već na kraju ispitivanja daje općenit, pozitivan komentar i zahvaljuje svakomu ispitaniku na odgovorima.

- II.** Na početku, u sredini i na kraju školske godine proveden je slušni test radi zapisivanja četiriju glasova s fonemskom ulogom koji su prisutni i u hrvatskome i u engleskome jeziku: [tʃ], [dʒ], [ʃ] i [ʒ], no zapisuju se različitim grafemima (v. Prilog 2).

- III.** Po završetku fonološke vježbe provedena su dva slušna testa za provjeru zapisivanja glasova, odnosno usvojenosti znakova međunarodne fonetske abecede. Na prvome slušnom testu ispitanici su na prazan papir zapisali znakove koji predstavljaju deset izgovorenih glasova. Ispitivač je svaki glas razgovijetno izgovorio dva puta, a ispitanici su ga potom zapisali znakom međunarodne fonetske abecede. Na drugome slušnom testu, provedenome nekoliko dana kasnije, ispitanici su dobili papir s 12 pitanja od kojih svako sadrži četiri ponuđena znaka za jedan glas koji će čuti i potom zaokružiti svoj odabir. Svaki glas izgovoren je razgovijetno dva puta zaredom i učenici su potom dobili nekoliko trenutaka za odabir znaka za koji smatraju da ga predstavlja. Jedan je primjer riješen kao probni zadatak kako bi se osiguralo da svi ispitanici razumiju zadatak. Zadatci se nalaze u Prilogu 3.

b) Jednominutni test čitanja naglas i verbalni protokoli

Jednominutni test čitanja i kratak razgovor nakon čitanja provedeni su sa svakim ispitanikom zasebno, u odvojenoj prostoriji. Na početku i na kraju prvoga razred ispitanici su dobili kratke tekstove, jedan na engleskome, a drugi na hrvatskome, koje trebaju čitati naglas sve dok ispitivač ne zaustavi čitanje po isteku 60 sekundi. Tijekom čitanja ispitivač označava preskočene ili netočno pročitane riječi kako bi se to moglo uračunati u konačan broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti. Svaki od odabranih tekstova osigurava dovoljan broj riječi pokrivajući raspon od slabijih pa do vještijih čitača. Svaki dio pojedinoga teksta sadrži i jednostavnije i složenije riječi tako da svi učenici u zadanome vremenu imaju priliku čitati riječi različite složenosti: i oni učenici koji

pročitaju veći broj riječi, i oni koji pročitaju manji broj riječi. Tekstovi su ispitanicima nepoznati sve do trenutka čitanja, a ispituje se u dva navrata: jedan dan posvećen je čitanju na engleskome, a drugi na hrvatskome.

Engleski. Prije samoga ispitivanja na provedeno je probno čitanje teksta s 42 riječi (54 sloga) kako bi se učenici upoznali s pravilima, kao i s činjenicom da nema zadane norme niti ocjenjivanja. Sljedeći tekst, odnosno tekst prvoga testa čitanja naglas, imao je 87 riječi (93 sloga) složenih u kratke rečenice. Drugi test jednominutnoga čitanja naglas proveden je na kraju prvoga razreda, a sastojao se od priče od 160 riječi (191 sloga). Odabrani su predlošci iz baze tekstova za provjeru brzine čitanja na početku i na kraju prvoga razreda s veličinom slova prilagođenom dobi i označenim brojem riječi u jednome retku (Anker, 2016). Ispitanici su čitali tekst ispisan bez oznaka broja riječi u svakome retku kako bi se izbjeglo ometanje tijekom provjere, dok je ispitivač pred sobom imao svoj primjerak sa svim oznakama i prostorom za bilješke.

Hrvatski. Prvi test čitanja na hrvatskome proveden je pomoću kratke priče od 40 riječi (77 slogova), dok je priča u drugome testu, provedenome na kraju prvoga razreda, imala 91 riječ (180 slogova). Nastavne jedinice predviđene za prvo polugodište prvoga razreda u hrvatskim udžbenicima obično su pisane velikim tiskanim slovima, no kako neki ispitanici već imaju naviku čitanja slikovnica s tekstovima pisanim malim tiskanim slovima, na prvome testu čitanja svaki ispitanik može birati kakva slova želi čitati. Oba teksta preuzeta su s mrežnih stranica namijenjenih učiteljima prvoga razreda osnovne škole kao dodatni materijali za uvježbavanje i provjeru ovladanosti čitanjem (Razredna nastava, 2015).

Nakon čitanja svakoga od dvaju tekstova ispitanik treba ukratko opisati način kako prepoznaje riječi, neovisno o tome je li riječ pročitana točno ili netočno. Ispitanici biraju žele li odgovoriti na engleskome ili na hrvatskome, bez obzira o kojemu od dvaju tekstova govore. Svrha je ovoga postupka zabilježiti misaoni proces svakoga ispitanika za vrijeme čitanja riječi na engleskome i na hrvatskome. Tekstovi za čitanje na engleskome i na hrvatskome nalaze se u Prilogu 4A i 4B.

c) Test fonološke osjetljivosti

Test fonološke osjetljivosti na engleskome jeziku, posebno osmišljen za ovo istraživanje, izrađen je pomoću često rabljenih čestica navedenih u metaanalizi L. Pufpaff (2009). Pitanja su prilagođena

dobi i jezičnim svojstvima ispitanika. Prethodno su provjerena na višejezičnim učenicima sličnih svojstava koji pohađaju isti školski program, ali nisu sudjelovali u ovome istraživanju i doručena su nakon dobivanja povratih informacija. Bilo je vrlo važno postići oblik pitanja razumljiv svim ispitanicima, jednako kao i davanje uputa na hrvatskome ili pomoću nekoliko zornih primjera ako ispitanikova razina engleskoga i hrvatskoga nije dovoljna za razumijevanje usmenih uputa za rješavanje zadatka. Test sadrži 25 čestica od kojih je jedna na razini svjesnosti o riječima, njih pet pripada svjesnosti o slogovima, sedam provjerava svjesnost o slogu i dijelovima sloga, a dvanaest čestica provjerava fonemsku svjesnost. Ispitalo se usmeno, svaki je ispitanik zasebno ispitan u odvojenoj prostoriji, a vrijeme potrebno za jednoga ispitanika je između 15 i 20 minuta. Za svaki samostalno riješen zadatak ispitanik dobiva dva boda, za djelomično rješavanje ili potpuno rješavanje uz pomoć dodatnih primjera i pojašnjavanja nevezanih uz razumijevanje jezika, ispitanik dobiva jedan bod, dok se nula bodova dodjeljuje za nerješavanje zadatka. Test fonološke osjetljivosti nalazi se u Prilogu 5.

d) Intervju s ispitanicima

Sa svakim ispitanikom provodi se kratak polustrukturirani intervju kojim se prikupljaju podatci o jezicima u njegovu ili njezinu opusu, prijašnjoj izloženosti poučavanju čitanja, jeziku ili jezicima komunikacije u obitelji i s prijateljima. Pitanja za ispitanike nalaze se u Prilogu 6.

e) Intervju s roditeljima

Tijekom školske godine provodi se kratak polustrukturirani intervju s roditeljima svakoga ispitanika. Svrha je intervjuja dopunjavanje podataka o jezičnoj pozadini učenika, mjestu boravka i njegova trajanja prije dolaska u Hrvatsku, obiteljskim jezicima, prethodnome obrazovanju ispitanika i dodatnim individualnim napomenama. Pitanja za roditelje nalaze se u Prilogu 6.

f) Školska dokumentacija

Dio informacija prikuplja se iz školske dokumentacije: upisnih formulara, svjedodžbi iz prijašnjih obrazovnih ustanova i školskoga elektroničkoga imenika s opisnim i brojčanim ocjenama te zapisima iz dnevnika rada.

7.2.1. Fonološka vježba

Tijekom jedne školske godine u tjedni raspored učenika prvoga razreda uvrštena je fonološka vježba radi podizanja fonološke osjetljivosti učenika. Fonološka vježba, posebno osmišljena za ovo istraživanje, organizirana je kao izvannastavna aktivnost koju učenici mogu ili ne moraju pohađati. S obzirom da su svi roditelji dali pisani pristanak za sudjelovanje, uključeni su svi učenici prvoga razreda. Vježba je bila na engleskom jeziku, jednom tjedno u trajanju od 30 minuta tijekom 25 uzastopnih tjedana unutar nastavne godine. Postojeće preporuke za optimalan broj sati izlaganja djece dodatnom poučavanju unutar redovite nastave kreće se od 5 do 18 sati za najbolji učinak (Ehri i sur., 2001). Spomenuta fonološka vježba imala je ukupno nešto više od 12 sunčanih sati raspoređenih na 25 susreta tijekom godine. Ostatak do mogućih 35 susreta (što odgovara broju nastavnih tjedana) utrošen je na uvodne pripreme i prvi korak istraživanja (imenovanje početnoga glasa u riječima).

Sadržaj fonološke vježbe temeljen je na govornome jeziku, a uključuje upravljanje fonološkim jedinicama na razne načine, krećući od manje složenih zadataka prema složenijima (v. Schuele i Boudreau, 2008; Pufpaff, 2009). Dijelovi fonološke osjetljivosti razvijaju se zadacima raščlambe krupnijih fonoloških jedinica na sitnije, spajanjem sitnijih fonoloških jedinica u krupnije, izostavljanjem sitnijih fonoloških jedinica, dodavanjem te zamjenom njihovih mjesta u odnosu na izvorni predložak. Kako bi vježba bila što sličnija ostatku nastave i kako bi se zadržale postojeće razredne rutine ispitanika koji su u programu od predškole, a kako bi se u isto vrijeme podržale iste rutine u nastajanju kod novopridošlih pojedinaca, u vježbu su uključeni temeljne sastavnice IB kurikula: središnja ideja, temeljni pojmovi, umijeća, znanje te stavovi i vrijednosti (IB, 2007). U području transdisciplinarne teme *Kako se izražavamo* oblikovana je središnja ideja, odnosno opća tvrdnja (*Spoken languages consist of small units that help us build meaning*) te su odabrana tri pojma (uloga, promjena i povezanost), dvije skupine umijeća (misaone i komunikacijske) i tri temeljne vrijednosti (znatiželja, kreativnost i poštivanje). Drugim riječima, ispitanici tijekom vježbe proučavaju uloge riječi u rečenicama, slogova u riječima te uloge pojedinih fonema, uočavaju promjene koje nastaju uslijed upravljanja fonološkim jedinicama te pronalaze elemente koji se pojavljuju u više jezika kojima se služe. Tijekom procesa potiče se razvoj misaonih umijeća (sinteza, analiza, primjena i razumijevanje) i komunikacijskih umijeća (slušanje, govorenje, neverbalna komunikacija i promatranje). Uz navedeno se ispitanici potiču na aktivno sudjelovanje davanjem što većega broja mogućih primjera, postavljanjem dodatnih pitanja

i pronalaženjem odgovora, jednako kao i na izgrađivanje pozitivnoga stava prema jezicima koje govore svi uključeni u ovu fonološku vježbu.

Uvodni sat posvećen je riječima kao dijelovima rečenica. U skladu s općom strukturom vježbe identificiraju se riječi u rečenicama, dodaju nove riječi, ispuštaju postojeće te se mijenja izvorni redoslijed riječi u rečenicama. Primjeri zadataka (i odgovora) navedeni su Prilogu 7.

Preostala 22 sata namijenjena su obradi fonema, po dva na svakome susretu. Svi sati imaju jednaku strukturu, a započinju uvodnom pričom, pjesmom, malešnicom ili brzalicom s aliteracijom, a poslije asonancom. Nastavlja se s prepoznavanjem ciljanih glasova unutar riječi i proizvodnjom riječi koje sadrže ciljane foneme na bilo kojem mjestu (uključujući imena nazočnih učenika i učitelja). Slijedi izostavljanje tih fonema iz riječi, jednako kao i dodavanje fonema riječima, uz osvrt na promjene koje pritom nastaju. U sljedećem koraku odgovara se na pitanja u kojim se sve jezicima od onih koje ispitanici govore pojavljuju ciljani fonemi te znaju li neke riječi iz tih drugih jezika koje ih sadrže. U završnome dijelu sata za zapisivanje fonema uvode se znakovi IPA-e. Učenici ih opisuju riječima, uspoređuju s drugim znakovima koje znaju te ih pokušavaju zapisati na različite načine: rukom u zraku, prstom na klupi, nogom na podu i olovkom na papiru. Prilikom obrade simbol znakova koji su slovima vrlo slični izostavlja se ovaj korak jer učenici poznaju izgled slova. Na kraju sata ispitanici se osvrću na sat, što se naziva refleksijom, odgovaranjem na pitanja što su danas učili te što sada znaju, a prije nisu znali. Nakon obrade dovoljnoga broja zatvornika i otvornika uvodi se čitanje fonetske transkripcije, odnosno ispitanici pokušavaju čitati transkribirane riječi.

Obrada fonema započinje zapornicima ili okluzivima /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, nastavlja se tjesnačnicima ili frikativima /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ te približnikom ili aproksimantom /w/. Potom slijede otvornici kako bi se mogle transkribirati kraće riječi: /ɪ/, /i:/, /e/, /æ/, /ʌ/, /ɒ/, /ɑ:/, /ə/, /ɔ:/, /u:/, /ʊ/. Nastavlja se sa slivenicima ili afrikatama /tʃ/, /dʒ/; tjesnačnicima /θ/, /ð/, /h/, nosnicima ili nazalima /m/, /n/, /ŋ/, tekućnicima ili likvidima /l/, /r/ te dvoglasima /əʊ / i /oʊ/, /aʊ/, /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /ɪə/, i /eə/ (Carr, 2013; Ponsonby, 1987; Roach, 1998). Struktura fonološke vježbe kao primjer za uvježbavanje dvaju fonema tijekom jednoga susreta nalazi se u Prilogu 7.

7.3. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo trinaestero učenika prvoga razreda međunarodne osnovne škole, devet djevojčica i četvorica dječaka. U razrednim odjelima ove škole obično je između 10 i 20 učenika jer neki tijekom godine odlaze, a drugi dolaze. U istraživanje nisu uključeni učenici koji su se kasnije tijekom školske godine priključili ovom razrednom odjelu. Po dobivanju odobrenja ravnateljice škole za provedbu istraživanja, a u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003), mogući sudionici upoznati su sa svrhom, postupcima i trajanjem istraživanja, uz jasnu napomenu da je sudjelovanje dragovoljno i da je prihvatljivo odustajanje u bilo kojem trenutku bez obrazloženja i posljedica. Roditelji učenika na prvome su roditeljskom sastanku upoznati s pojedinostima istraživanja, nakon čega su bili u mogućnosti dogovoriti se sa svojom djecom i donijeti odluku o sudjelovanju. U predviđenome roku roditelji svi učenika potpisali su obaviještenu suglasnost za sudjelovanje u ovome istraživanju. Radi zaštite privatnosti i anonimnosti sudionika njihova su imena promijenjena, odnosno rabe se pseudonimi (tablica 9).

Tablica 9. Ispitanici

Ispitanici	Spol	Dob na početku šk. god. (g;m)	Uključenost u predškolski program PYP
Mateja	Ž	6;6	ne
Ines	Ž	7;0	da
Maja Ling	Ž	6;5	da
Leon	M	6;10	da
Zhao	M	7;2	da
Nadia	Ž	7;4	da
Ivana	Ž	6;6	da
Oleg	M	7;3	ne
Mia	Ž	7;1	da
Shadi	Ž	6;7	djelomično
Lee	M	6;11	da
Olivia	Ž	6;7	ne
Bella	Ž	7;2	ne
Prosjek (M)		6;10	
SD		0;4	

Ispitanici se međusobno razlikuju po materinskome jeziku i po broju ostalih jezika koje su počeli usvajati od najranijega djetinjstva, po predznanju iz jezičnih i nejezičnih područja, po zemljama porijekla, po broju zemalja gdje su živjeli do početka ovoga istraživanja i slično. Svima im je zajednički engleski kao obrazovni jezik i približno su jednake dobi ($M_{\text{dob}} = 6$ godina i 10

mjeseci, sa standardnom devijacijom od 4 mjeseca). Tijekom provedbe istraživanja okolinski im je jezik hrvatski, a kod kuće govore materinskim jezicima koji su zajednički cijeloj obitelji ili pak sa svakim od roditelja razgovaraju na drugome jeziku. Uz obvezne engleski i hrvatski ispitanici mogu odabrati još najviše tri strana jezika koja se nude kao slobodne aktivnosti: francuski, talijanski i njemački. Engleski i hrvatski poučavaju se četiri sata tjedno i glavna im je svrha početno opismenjavanje učenika, dok se preostala tri jezika poučavaju po jedan nastavni sat tjedno. Engleski jezik dijeli se na dvije razine prema predznanju: početni (P) i napredni (N). Objema razinama zajedničko je početno opismenjavanje (učenje slova, ovladavanje čitanjem i pisanjem), a najviše se razlikuju u sadržajima: napredna razina uključuje obradu književnih djela za djecu i izravnije poučavanje gramatičkih sadržaja primjerenih dobi, dok se početna razina temelji na usvajanju riječi i izraza potrebnih za opću komunikaciju i neizravnome poučavanju gramatičkih sadržaja. Popis lektire iz engleskoga jezika sastavlja se individualno, s obzirom na učenikovu razinu ovladanosti jezikom i čitanjem. Hrvatski se jezik u prvome razredu predaje istovremeno svim učenicima, uključuje čitanje preporučenih lektirnih djela za prvi razred osnovne škole. Učenici koji se prvi put susreću s hrvatskim jezikom s čitanjem lektire započinju kada se za to stvore uvjeti. Svi se ostali školski predmeti i slobodne aktivnosti, jednako kao i terenska nastava i škola u prirodi, predaju na engleskome jeziku.

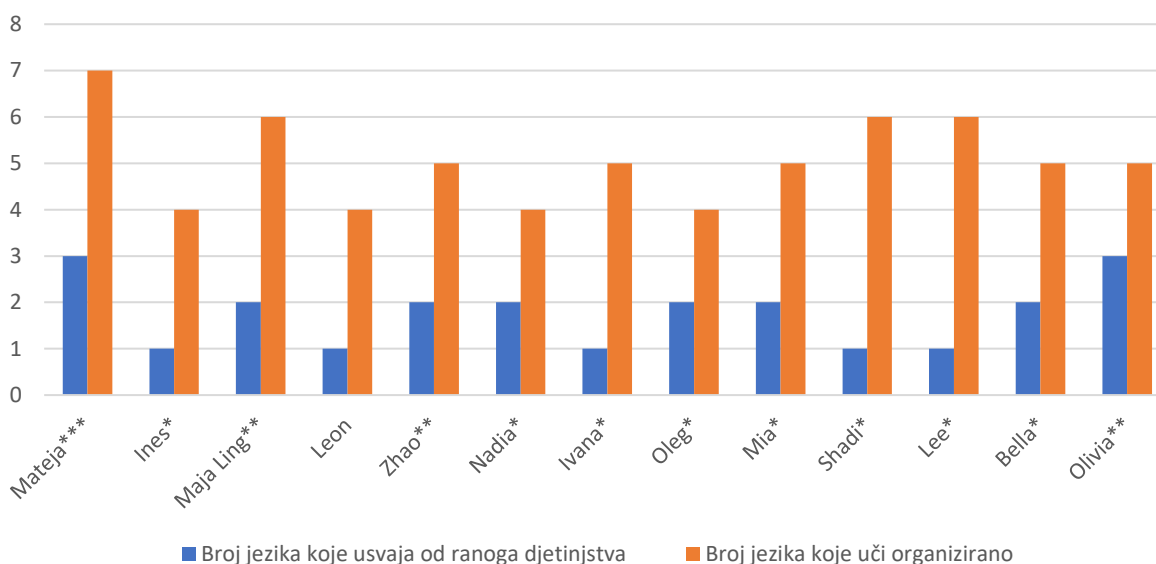
Prije polaska u prvi razred ispitanici su prošli uobičajenu provjeru spremnosti za polazak u školu koju je provela stručna služba škole u suradnji s učiteljima⁴². Oni koji su prethodne godine bili uključeni u predškolski program PYP u istoj školi izloženi su globalnome čitanju čestih engleskih riječi⁴³ odabranih s poznatih popisa (npr. *Dolch Words*, *Fry Words*), predvježbama za pisanje, slovnim imenima engleske abecede i glasovima koje slova mogu predstavljati samostalno ili u spoju s drugim slovima (npr. Wernham i Lloyd, 2017).

Svi su ispitanici odabrali pohađati nastavu barem jednoga od triju ponuđenih stranih jezika. Slika 14 prikazuje broj jezika s kojima je svaki od ispitanika bio u doticaju, usvajanjem ili

⁴² Provjeru spremnosti za polazak u školu vrše stručni timovi obrazovne ustanove prema rasporedu koji sami utvrđuju (Središnji državni portal, 2019). Kao primjer primjene takve provjere vidjeti članak L. Jelinek (2019).

⁴³ Edward W. Dolch (1936) i Edward Fry (1957, 1980) u svoje su vrijeme sastavljali popise čestih engleskih riječi čija je namjena bila učenje napamet. Razvojem suvremenijih teorija čitanja često su kritizirani i njihove se metode sustavno zamjenjuju ili povezuju s novijima, kao što je fonika (NICHD, 2000). Međutim, još su dostupne brojne mrežne stranice sa suvremenim interaktivnim zadacima temeljenima na njihovim popisima riječi (npr. [MobyMax](#), [SpellingCity](#), [SightWords](#), itd.)

organiziranim učenjem, a u nastavku će se potanko opisati jezična pozadina svakoga ispitanika, jednako kao i ostali bitni čimbenici poput zemalja gdje je pojedini ispitanik boravio, prijašnjega obrazovanja i obiteljske jezične situacije. Za svakoga su ispitanika prikazana dva stupca. Lijevi stupac prikazuje broj jezika koje ispitanik usvaja od ranoga djetinjstva kao jedan od obiteljskih jezika ili kao okolinski jezik. Desni stupac prikazuje ukupan broj jezika u ispitanikovu jezičnome opusu⁴⁴, odnosno sve jezike koje ispitanik usvaja od ranoga djetinjstva ili uči organizirano tijekom predškolskoga i početkom osnovnoškolskoga obrazovanja. Broj zvjezdica uz ime svakoga ispitanika označava broj rano usvajanih jezika koje su poslije nastavili organizirano učiti u obrazovnim ustanovama: predškoli, školi ili u organizaciji njihove nacionalne zajednice u Republici Hrvatskoj, što uključuje polaganje standardiziranih ispita nekoliko puta godišnje.



* Organizirano uči jedan od jezika koje je usvajao ili usvajala od ranoga djetinjstva.

** Organizirano uči dva jezika koja je usvajao ili usvajala od ranoga djetinjstva.

*** Organizirano uči tri jezika koja je usvajao ili usvajala od ranoga djetinjstva.

Slika 18. Broj jezika koje ispitanici usvajaju i uče

⁴⁴ Council of Europe / Project LIAM <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/repertoire-language->

Iz slike 18 vidljivo je da osmero ispitanika od najranije dobi usvaja najmanje dva jezika, dok se broj jezika koje ispitanici uče organizirano kreće između četiri i sedam. Među petero ispitanika koji od najranije dobi usvajaju samo jedan jezik, samo je kod Ines i Ivane riječ o hrvatskome, dok su za preostalo troje ispitanika to slovenski, farski i kineski. U trenutku provedbe ovoga istraživanja svim je ispitanicima hrvatski jezik okolinski.

7.3.1. Jezične osobitosti ispitanika

U ovome dijelu daje se kratak opis i tablični prikaz jezične pozadine svakoga ispitanika. Velik dio podataka pribavljen je iz školskih dokumenta, a upotpunjeni su odgovorima ispitanika i njihovih roditelja u polustrukturiranim intervjuima provedenima tijekom nastavne godine. Materinski jezik ili jezici za svakoga su ispitanika određeni prema dvama kriterijima: prema izjašnjavanju ispitanika te prema procjeni istraživača temeljenoj na prikupljenim podacima intervjuom s njihovim roditeljima, dostupnoj dokumentaciji i testovima provedenima na početku školske godine. U ovome je istraživanju naglasak na vodoravnoj višejezičnosti, dok okomita višejezičnost nije uzeta u obzir.

Jezici su u prikazu za svakoga ispitanika poredani prema tijeku usvajanja i učenja, počevši od najranijih. Za imenovanje jezika prema vremenu i načinu usvajanja rabiće se pristup opisan u radovima Z. Jelaske i I. Kusina (2005) i Z. Jelaske (2007). U stupcu svakoga jezika navedeni su podatci o ispitaniku prema načelima navedenima u (6).

(6)

- i. *srodstvo* - majčin i očev jezik
- ii. *osobama* - razgovara li ispitanik s članovima obitelji na tome jeziku
- iii. *dobi* - usvaja li ispitanik taj jezik od ranoga djetinjstva
- iv. *način stjecanja* - uči li ili je ispitanik učio taj jezik organizirano prema nekome od predškolskih i školskih nastavnih programa
- v. *stečenost* - čemu taj jezik služi u svakodnevnome životu ispitanika: npr. materinski, obrazovni, okolinski, strani
- vi. *uključenost u predškolski program* na tome jeziku, što je nužno za bolji uvid u izloženost jeziku i ranome opismenjavanju tipičnome za tu dob

vii. *ovladanost čitanjem* na engleskome i hrvatskome na početku prvoga razreda, što je provjereno tijekom ovoga istraživanja i detaljnije opisano u dijelu potpoglavlja 7.4. i 7.5.

Ovladanost čitanjem opisana je općenitim pojmovima koji se rabe na početnim provjerama u okviru nastave: *globalno čitanje* podrazumijeva prepoznavanje kratkih riječi kao cjelina prema njihovu grafičkome izgledu, uz slabo razumijevanje pročitano) zatim *početnik u čitanju* (što uključuje spoj globalnoga čitanja i početnih strategija prepoznavanja riječi s umjerenim razumijevanjem pročitano) i *dobra ovladanost čitanjem* (obilježava ju brzina čitanja veća od prosječne, praćena dobrim razumijevanjem pročitano). Brzina čitanja i strategije prepoznavanja riječi koje ispitanici primjenjuju potanko su opisane u dijelovima potpoglavlja 7.5. Pokazni primjer jezičnoga opusa neke višejezične osobe prikazan je u tablici 10.

Tablica 10. Primjer jezičnoga opusa višejezičnoga ispitanika

Jezik 1	Jezik 2	Jezik 3	Jezik n
	Majčin jezik	Očev jezik	
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom	Razgovara s ocem	
	Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva	
Uči organizirano (N)		Uči organizirano	Uči organizirano
Obrazovni, okolinski	Okolinski, materinski	Slijedni materinski	Strani
Predškolski program			
Dobro čita		Čita globalno	

Moguće je izdvojiti nekoliko obilježja zajedničkih ispitanicima u vremenu provedenome izvan škole prema podacima dobivenima od njihovih roditelja, navedena su u (7).

(7)

- i. Tijekom slobodnoga vremena koje provode sa skupinom prijatelja iz škole ispitanici uglavnom razgovaraju na engleskome.
- ii. Kada slobodno vrijeme provode s prijateljima iz škole koji govore njihovim materinskim jezikom, ispitanici razgovaraju na tome jeziku, ali uz često prebacivanje kodova s engleskim.
- iii. U razgovoru s braćom i sestrama ispitanici često rabe engleski jezik, naročito u raspravama te kada ne žele da se ostatak obitelji uključuje u njihov razgovor.

- iv. Unutar obitelji, prilikom razgovora na materinskome ili obiteljskome jeziku, ispitanici često rabe engleske riječi ili dulje izraze.

Mateja – Rođena je u Litvi, kao starije od dvoje djece u obitelji. U dobi od godinu dana preselila se u Španjolsku, gdje ostaje do treće godine. Nakon toga naizmjenice po nešto manje od godinu dana boravila je u Grčkoj, Sloveniji i Španjolskoj. Potom dolazi u Hrvatsku, gdje boravi tijekom prvoga razreda, u koji je krenula sa šest i pol godina. Pohađala je predškolske programe na engleskome. U svakome je mjestu boravka bila umjereno izložena okolinskomu jeziku, a španjolski i slovenski organizirano je učila u predškolskim ustanovama. S majkom razgovara na slovenskome jeziku, a s ocem, koji je Slovenac porijeklom iz Bosne i Hercegovine, razgovara na slovenskome i hrvatskome. Od ponuđenih stranih jezika Mateja u školi pohađa nastavu francuskoga, talijanskoga i njemačkoga. Nastavu engleskoga pohađa u početničkoj skupini.

Tablica 11. Mateja

<i>Ime</i>	Mateja					
<i>Zemlja rođenja</i>	Litva					
<i>Očevo porijeklo</i>	Bosna i Hercegovina, Slovenija					
<i>Majčino porijeklo</i>	Slovenija					
<i>Zemlja boravka</i>	Litva (1 godina)	Španjolska (oko 2 godine)	Grčka (oko 1 godine)	Slovenija (oko 2 godine)		
Jezični opus						
slovenski	hrvatski	španjolski	engleski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik, očev jezik	Očev jezik, majčin jezik					
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s ocem					
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva				
Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano (P)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Predškolski program			Predškolski program			
Materinski, okolinski, obrazovni	Sumaterinski, okolinski	Okolinski	Obrazovni	Strani	Strani	Strani
	Početnik u čitanju		Čita globalno			

Ines – Rođena je u Hrvatskoj, gdje od tada živi. Drugo je dijete u obitelji s četvero djece,. Pohađala je rani predškolski program na engleskome jeziku i predškolski program PYP na engleskom jeziku u istoj školi, gdje s punih sedam godina kreće u prvi razred. S roditeljima i sestrama razgovara na hrvatskome, a u školi engleski uči s naprednom skupinom. Od ponuđenih stranih jezika odabrala je tijekom prvoga razreda učiti francuski i njemački.

Tablica 12. Ines

<i>Ime</i>	Ines		
<i>Zemlja rođenja</i>	Hrvatska		
<i>Očevo porijeklo</i>	Hrvatska		
<i>Majčino porijeklo</i>	Hrvatska		
<i>Zemlja boravka</i>	Hrvatska (7 godina)		
Jezični opus			
hrvatski	engleski	francuski	njemački
Majčin jezik, očev jezik			
Razgovara s majkom, razgovara s ocem			
Usvaja od ranoga djetinjstva			
Uči organizirano	Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano
	Predškolski program		
Materinski , okolinski	Obrazovni	Strani	Strani
Čita globalno	Čita globalno		

Maja Ling – Rođena je i živi u Hrvatskoj, uz povremene odlaske u Kinu gdje živi dio njezine obitelji. Najstarije je dijete u obitelji s troje djece. Pohađala rani predškolski program na hrvatskome i predškolski PYP program na engleskom jeziku u istoj školi gdje sa šest i pol godina kreće u prvi razred. S majkom razgovara na hrvatskome, s ocem i na kineskome i na hrvatskome, jednako kao i s mlađim bratom, dok najmlađa sestra još ne govori. Dio rodbine i prijatelja s kojima komunicira na kineskome živi u Hrvatskoj, u njezinoj blizini. Nastavu engleskoga pohađa u početničkoj skupini, a od ponuđenih stranih jezika odabrala je francuski, talijanski i njemački. Maja Ling vikendima pohađa nastavu kineskoga jezika, kulture i općih osnovnoškolskih nastavnih predmeta.

Tablica 13. Maja Ling

<i>Ime</i>	Maja Ling				
<i>Zemlja rođenja</i>	Hrvatska				
<i>Očevo porijeklo</i>	Kina				
<i>Majčino porijeklo</i>	Hrvatska				
<i>Zemlja boravka</i>	Hrvatska (6,5 godina)				
Jezični opus					
hrvatski	kineski	engleski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik	Očev jezik				
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s ocem				
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva				
Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano (P)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Predškolski program		Predškolski program			
Materinski, okolinski	Sumaterinski, obrazovni	Obrazovni	Strani	Strani	Strani
Čita globalno					

Leon – Rođen je u Sloveniji kao srednje dijete u obitelji s troje djece. Tamo je pohađao rani predškolski program na engleskome. S pet godina došao je u Hrvatsku, gdje se uključio u predškolski program PYP na engleskome jeziku. Iduće školske godine u istome programu krenuo je u prvi razred s nepunih sedam godina. S roditeljima, bratom i sestrom razgovara na slovenskome. Za vrijeme boravka u Hrvatskoj polako usvaja hrvatski kao okolinski jezik. Nastavu engleskoga pohađa s naprednom skupinom, a od tri ponuđena strana jezika odabrao je francuski i talijanski.

Tablica 14. Leon

<i>Ime</i>	Leon				
<i>Zemlja rođenja</i>	Slovenija				
<i>Očevo porijeklo</i>	Slovenija				
<i>Majčino porijeklo</i>	Slovenija				
<i>Zemlja boravka</i>	Slovenija (5 godina)			Hrvatska (oko 1,5 godina)	
Jezični opus					
slovenski	hrvatski	engleski	francuski	talijanski	
Majčin jezik, očev jezik					
Razgovara s majkom, razgovara s ocem					
Usvaja od ranoga djetinjstva					

	Uči organizirano	Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano
		Predškolski program		
Materinski , okolinski	Okolinski	Obrazovni	Strani	Strani
	Čita globalno	Čita globalno		

Zhao – Rođen je u Austriji, a nakon rođenja seli u Hrvatsku. Mlađi je od dvoje djece u obitelji. U Hrvatskoj je pohađao rani predškolski program na engleskome i potom se uključio u predškolski program PYP također na engleskome. Sa sedam godina i dva mjeseca upisao se u prvi razred u istome programu. Hrvatski je jezik vrlo dobro usvojio kao okolinski, a nastavu engleskoga pohađa s naprednom skupinom. Zhao s roditeljima i sestrom razgovara na kineskome, a vikendima redovito pohađa nastavu kineskoga jezika, kulture i općih osnovnoškolskih nastavnih predmeta. U njegovoj blizini živi dio rodbine i nekoliko prijatelja s kojima također razgovara na kineskome. Od ponuđenih stranih jezika u školi odabrao je francuski i talijanski.

Tablica 15. Zhao

<i>Ime</i>	Zhao			
<i>Zemlja rođenja</i>	Austrija			
<i>Očevo porijeklo</i>	Kina			
<i>Majčino porijeklo</i>	Kina			
<i>Zemlja boravka</i>	Hrvatska (7 godina)			
Jezični opus				
kineski	hrvatski	engleski	francuski	talijanski
Majčin jezik, očev jezik				
Razgovara s majkom, razgovara s ocem				
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva			
Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano
Materinski , obrazovni	Okolinski	Obrazovni	Strani	Strani
		Predškolski program		
	Čita globalno	Čita globalno		

Nadia - Rođena je u Kazahstanu i jedino je dijete u obitelji. Tijekom djetinjstva povremeno je boravila u Rusiji, a s četiri godine dolazi u Hrvatsku, gdje pohađa rani predškolski program na

engleskom jeziku, te nastavlja s predškolskim programom PYP također na engleskome. U prvi se razred upisala sa sedam godina i četiri mjeseca. Hrvatski je jezik djelomično usvojila kao okolinski. S roditeljima razgovara na ruskome, a s majkom katkada i na kazaškome. Nastavu engleskoga pohađa s naprednom skupinom, u školi još uči njemački jezik, a redovito pohađa i nastavu ruskoga jezika, kulture i općih osnovnoškolskih nastavnih predmeta izvan škole. Povremeno posjećuje članove obitelji koji žive u Kazahstanu i Rusiji.

Tablica 16. Nadia

<i>Ime</i>	Nadia			
<i>Zemlja rođenja</i>	Kazahstan			
<i>Očevo porijeklo</i>	Rusija			
<i>Majčino porijeklo</i>	Kazahstan			
<i>Zemlja boravka</i>	Kazahstan (3,5 godine)	Rusija (oko 2 godine)	Hrvatska (2 godine)	
Jezični opus				
ruski	kazaški	engleski	hrvatski	njemački
Majčin jezik, očev jezik	Majčin jezik			
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom			
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva			
Uči organizirano		Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano
Slijedni materinski, okolinski, obrazovni	Materinski, okolinski	Obrazovni	Okolinski	Strani
		Predškolski program		
		Čita globalno	Čita globalno	

Ivana - Rođena je u Hrvatskoj, gdje od tada živi. Jedino je dijete u obitelji, a pohađala je rani predškolski program na hrvatskome i potom se uključila u predškolski program PYP na engleskome. U istome programu sa šest i pol godina upisala se u prvi razred. S roditeljima razgovara na hrvatskome, nastavu engleskoga pohađa s početničkom skupinom, a od ostalih stranih jezika, tijekom prvoga razreda u školi uči sva tri ponuđena: francuski, talijanski i njemački.

Tablica 17. Ivana

<i>Ime</i>	Ivana
<i>Zemlja rođenja</i>	Hrvatska
<i>Očevo porijeklo</i>	Hrvatska
<i>Majčino porijeklo</i>	Hrvatska
<i>Zemlja boravka</i>	Hrvatska (6,5 godina)

Jezični opus				
hrvatski	engleski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik, očev jezik				
Razgovara s majkom, razgovara s ocem				
Usvaja od ranoga djetinjstva				
Uči organizirano	Uči organizirano (P)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Materinski , okolinski	Obrazovni	Strani	Strani	Strani
	Predškolski program			
Globalno čita kraće riječi	Globalno čita kraće riječi			

Oleg - Rođen je u Rusiji, kao jedino dijete u obitelji. S godinu i pol otišao je u Austriju. Tamo je ostao sljedeće tri godine i potom se vratio u Rusiju. Predškolske programe pohađao je na engleskome. Sa šest i pol godina došao je u Hrvatsku, gdje je sa sedam i pol godina krenuo u prvi razred. S roditeljima razgovara na ruskome. Oba su njegova roditelja vrlo dobro naučila hrvatski, a Oleg ga je prije polaska u školu počeo usvajati kao okolinski i zatim ga je nastavio učiti u školi. Imao je i veliku pomoć oca koji je studirao hrvatski jezik. Osim učenja njemačkoga kao stranoga jezika u školi, pohađa i nastavu ruskoga jezika, kulture i općih osnovnoškolskih nastavnih predmeta izvan škole, a engleski u školi uči s naprednom skupinom

Tablica 18. Oleg

Ime	Oleg			
Zemlja rođenja	Rusija			
Očevo porijeklo	Rusija			
Majčino porijeklo	Rusija			
Zemlja boravka	Rusija (3 godine)	Austrija (3 godine)	Hrvatska (1 godina)	
Jezični opus				
ruski	engleski	hrvatski	njemački	
Majčin jezik, očev jezik				
Razgovara s majkom, razgovara s ocem				
Usvaja od ranoga djetinjstva		Usvaja od kraja ranoga djetinjstva		
Uči organizirano	Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano	
Materinski , okolinski	Obrazovni	Okolinski	Strani	

	Predškolski program		
	Čita globalno	Čita globalno	

Mia. Rođena je u Nizozemskoj i najmlađe je dijete u obitelji s troje djece. S četiri godine došla je u Hrvatsku, gdje je pohađala rani predškolski program na engleskome i potom predškolski program PYP također na engleskome. Prvi razred nastavila je u istome programu s punih sedam godina. S roditeljima i sestrama razgovara na hrvatskome, a s majkom katkada i na nizozemskome. Nastavu engleskoga jezika pohađa s naprednom skupinom, a od stranih jezika u školi uči francuski, talijanski i njemački.

Tablica 19. Mia

Ime	Mia				
Zemlja rođenja	Nizozemska				
Očevo porijeklo	Hrvatska				
Majčino porijeklo	Hrvatska, Nizozemska				
Zemlja boravka	Nizozemska (4 godine)		Hrvatska (3 godine)		
Jezični opus					
hrvatski	nizozemski	engleski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik, očev jezik	Majčin jezik				
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom				
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva				
Uči organizirano		Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Materinski, okolinski	Sumaterinski, okolinski	Obrazovni	Strani	Strani	Strani
		Predškolski program			
Globalno čita kraće riječi		Globalno čita kraće riječi			

Shadi - Rođena je u Iranu i najstarije je dijete u obitelji s troje djece. U Hrvatsku je došla s nepunih šest godina i na polugodištu se uključila u predškolski program PYP na engleskome. Prvi razred nastavila je u istome programu sa šest i pol godina. S roditeljima i sestrama razgovara na perzijskome, engleski uči sa skupinom početnika, a od stranih jezika koji se nude u školi odabrala je francuski, talijanski i njemački. Kod kuće uz roditeljsku pomoć redovito uči perzijski jezik te

matematiku i prirodoslovlje na perzijskome. Hrvatski jezik kao okolinski nije usvajala prije polaska u prvi razred.

Tablica 20. Shadi

<i>Ime</i>	Shadi					
<i>Zemlja rođenja</i>	Iran					
<i>Očevo porijeklo</i>	Iran					
<i>Majčino porijeklo</i>	Iran					
<i>Zemlja boravka</i>	Iran (5,5 godina)			Hrvatska (1 godina)		
Jezični opus						
	perzijski	engleski	hrvatski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik, očev jezik						
Razgovara s majkom, razgovara s ocem						
Usvaja od ranoga djetinjstva						
Uči organizirano	Uči organizirano (P)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Materinski, okolinski, obrazovni	Obrazovni	Okolinski	Strani	Strani	Strani	Strani
	Predškolski program					
	Čita globalno	Čita globalno				

Lee - Rođen je u Italiji i nedugo zatim došao je u Hrvatsku. Treće je dijete u obitelji s četvero djece. Pohađao je rani predškolski program na engleskome i potom se uključio u predškolski program PYP također na engleskome. Prvi razred u istome programu započeo sa sedam godina. S roditeljima i sestrama razgovara na kineskome, a od hrvatskoga kao okolinskoga jezika usvojio je tek ponešto. Nastavu engleskoga pohađa s naprednom skupinom, a vikendima redovito pohađa nastavu kineskoga jezika, kulture i općih osnovnoškolskih nastavnih predmeta. U njegovoj blizini živi dio rodbine i nekoliko prijatelja s kojima također razgovara na kineskome. Od stranih jezika koji se nude u školi odabrao je francuski, talijanski i njemački.

Tablica 21. Lee

<i>Ime</i>	Lee
<i>Zemlja rođenja</i>	Italija
<i>Očevo porijeklo</i>	Kina
<i>Majčino porijeklo</i>	Kina
<i>Zemlja boravka</i>	Hrvatska (7 godina)

Jezični opus					
kineski	engleski	hrvatski	francuski	talijanski	njemački
Majčin jezik, očev jezik					
Razgovara s majkom, razgovara s ocem					
Usvaja od ranoga djetinjstva					
Uči organizirano	Uči organizirano (N)	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Materinski obrazovni	Obrazovni	Okolinski	Strani	Strani	Strani
	Predškolski program				
	Čita globalno	Čita globalno			

Bella - Rođena je u Australiji kao mlađe od dvoje djetete u obitelji. U Australiji je pohađala predškolski obrazovni program od svoje četvrte godine. Do trenutka polaska u školu djelomično je ovladala čitanjem u sklopu obveznoga pripremnoga razreda namijenjenoga petogodišnjacima⁴⁵. U Hrvatsku je došla netom prije polaska u prvi razred, u koji se upisuje sa šest i pol godina. S roditeljima i sestrom najčešće razgovara na engleskome. Kada su same, majka joj se obraća na mađarskome, a Bellini su odgovori uglavnom na engleskome. Otac je Hrvat i pokušava Bellu poučiti nekim hrvatskim riječima i izrazima, no ona ne pokazuje preveliko zanimanje. Bella nastavu engleskoga pohađa s naprednom skupinom, a od stranih jezika odabrala je francuski, talijanski i njemački.

Tablica 22. Bella

Ime	Bella				
Zemlja rođenja	Australija				
Očevo porijeklo	Hrvatska				
Majčino porijeklo	Mađarska				
Zemlja boravka	Australija (6,5 godina)				
Jezični opus					
engleski	mađarski	hrvatski	francuski	talijanski	njemački
	Majčin jezik	Očev jezik			
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom				

⁴⁵ Obvezno od 2017. Više na <https://education.qld.gov.au/schools-educators/eccec/about-prep#:~:text=Prep%20is%20a%20full%2Dtime,which%20continues%20until%20Year%202>

Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva				
Uči organizirano (N)		Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano
Obiteljski , okolinski, obrazovni	Slijedni materinski	Okolinski	Strani	Strani	Strani
Predškolski program					
Početak u čitanju		Čita globalno			

Olivia - Rođena je u Hrvatskoj kao mlađe d dvoje djece u obitelji. Nedugo poslije rođenja otišla je u Ujedinjene Arapske Emirate. U dobi od četiri godine uključila se u predškolski program na engleskome jeziku u jednoj međunarodnoj školi i nakon dvije godine vrlo dobro je ovladala čitanjem na engleskome jeziku⁴⁶. U šestoj godini došla je u Hrvatsku, gdje se uključila u redoviti predškolski program na hrvatskome, a u isto vrijeme kod kuće je nastavila s programom čitanja na engleskome (stručna roditeljska pouka). U prvi razred upisala se sa sedam godina i dva mjeseca. S roditeljima i sestrom uglavnom razgovara na engleskome, a katkada i na hrvatskome. Majka je povremeno pokušava poučavati ruskome. Engleski jezik u školi uči s naprednom skupinom, a od stranih je jezika odabrala francuski i talijanski.

Tablica 23. Olivia

<i>Ime</i>	Olivia				
<i>Zemlja rođenja</i>	Hrvatska				
<i>Očevo porijeklo</i>	Hrvatska				
<i>Majčino porijeklo</i>	Tadžikistan				
<i>Zemlja boravka</i>	Ujedinjeni Arapski Emirati (6 godina)		Hrvatska (1 godina)		
Jezični opus					
engleski	hrvatski	ruski	francuski	talijanski	njemački
	Očev jezik	Majčin jezik			
Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom, razgovara s ocem	Razgovara s majkom			
Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva	Usvaja od ranoga djetinjstva			
Uči organizirano (N)	Uči organizirano		Uči organizirano	Uči organizirano	Uči organizirano

⁴⁶ Škola primjenjuje *Creative Curriculum for PreK and K1* i *Common Core Standards for K2*. Više na <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/SL/K/>

Obiteljski, obrazovni	Materinski, obrazovni, okolinski	Sukcesivni materinski	Strani	Strani	Strani
Predškolski program	Predškolski program				
Dobro čita	Čita globalno				

7.4. REZULTATI

U ovome se potpoglavlju prikazuju rezultati istraživanja slučaja provedeno u sedam koraka. Svaki korak prikazuje rezultate dobivene primjenom opisanih istraživačkih instrumenata na skupini višejezičnih ispitanika. Rezultati se prikazuju sljedećim redoslijedom: imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima, ovladavanje čitanjem na engleskome i na hrvatskome, strategije čitanja engleskih i hrvatskih riječi proizišle iz verbalnih protokola, fonološka osjetljivost u dva mjerenja, uporaba engleskih i hrvatskih grafema za zapisivanje ciljanih fonema, usvojenost znakova međunarodne fonetske abecede i svjesnost o sličnim glasovima koje ispitanici poznaju iz različitih jezika kojima se služe.

7.4.1. Imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima

Prva hipoteza (H1), koja kaže da će se učenici koji su se intenzivno opismenjivali prije polaska u školu razlikovati od ostalih prilikom prepoznavanja i imenovanja glasova, provjerena je primjenom posebno osmišljenoga slušnoga testa provedenoga na početku školske godine. Ovim su se testom provjeravalo navode li ispitanici slovo ili glas kada imenuju početni glas u riječi. Riječi su odabrane za ovo ispitivanje *apple, car, ever, home, ink, oven* i *year*. Postavlja se pitanje hoće li ispitanici tijekom određivanja prvoga glasa u svakoj riječi imenovati slovo ili glas.

Pregledom rezultata prikazanih u tablici 24 izdvajaju se četiri razlikovna obilježja u odgovorima ispitanika: prvo se odnosi na odabir slovnoga imena ili glasa za imenovanje početnoga glasa u svakoj riječi, drugo je samoispravljanje, odnosno promjena prvotnoga odgovora s engleskoga slovnoga imena u glas, a treće je traženje ponovnoga izgovaranja zadane riječi. Četvrto se razlikovno obilježje odnosi na glasove koje su ispitanici naveli kao početne za svaku riječ: iako su to fonemi, uočene su i zabilježene razlike u izgovoru.

Tablica 24. Odgovori ispitanika dobiveni pri imenovanju početnih glasova u riječima

Ispitanici	apple	car	ever	home	ink	oven	year
Konačan odgovor na imenovanje početnoga glasa svake riječi							
Mateja	/æ/*	/k/*	/e/**	/h/	/i/	/ʌ/*	/j/
Ines	/ɛ/*	/kə/	/e/*	/hə/	/i:/	/ʌ/*	/j/
Maja Ling	/æ/	/k/*	/e/*	/h/	/ɪ/*	/ʌ/	/j/
Leon	/æ/**	/k ^h /**	/ɛ/*	/h/	/ɪ/	/ʌ/	/j/
Zhao	/æ/**	/k/*	/ɛ/**	/h/	/i:/	/a:/	/j/
Nadia	/æ/**	/kə/*	/e/	/h/	/i:/	/a:/	/j/
Ivana	/ɛ/	/kə/	/e/*	/hə/	/i/	/ʌ/	/j/
Oleg	/ɛ/	/kə/	/ɛ/	/hə/	/ɪ/	/ʌ/	/j/
Mia	/æ/	/k ^h /	/ɛ/	/h/	/i/	/a:/	/j/
Shadi	/æ/*	/k/*	/e/	/h/	/i/	/ʌ/	/j/
Lee	/æ/*	/k/	/ɛ/**	/h/	/ɪ/	/ʌ/	/j/
Bella	/eɪ/	/si:/	/i:/	/hertʃ/	/aɪ/	/oʊ/	/waɪ/
Olivia	/eɪ/	/si:/	/i:/	/ertʃ/	/aɪ/	/oʊ/	/waɪ/

Napomena. Ispitanici s oznakom * tražili su ponavljanje riječi.

Ispitanici s oznakom ** promijenili su svoj prvi odgovor iz slovnoga imena u glas.

Najviše ponavljanja (ukupno trinaest) zatraženo je za prve tri zadane riječi, a najizgledniji je razlog tomu što su primjerima prvih triju riječi ispitanici imali priliku uvježbati rješavanje postavljenoga im zadatka i u nastavku su pokazali veću sigurnost u svoje odgovore. Za iduće tri riječi ponavljanje su tražile Mateja, Ines i Maja Ling, svaka po jednom, dok za posljednju riječ ponavljanja nije bilo. Samoispravljanje za riječ *apple* zabilježeno je kod Leona, Zhaa i Nadije, za riječ *ever* kod Mateje, Zhaa i Leeja te za riječ *car* kod Leona. Promatrano po ispitanicima, Leon i Zhao imaju najviše samoispravljanja zajedno s traženjem ponavljanja riječi, a slijede ih Mateja s tri ponavljanja i jednim samoispravljanjem i Maja Ling s tri zatražena ponavljanja riječi. Unatoč ponavljanju riječi i samoispravljanju, odgovori spomenutih ispitanika u skladu su s očekivanima (usp. Prilog 1). Prvotno imenovanje početnoga slova i brza promjena toga odgovora u glas pokazuje da je prvi instinkt ispitanika predočavanje pisanoga oblika zadane riječi i imenovanje početnoga slova, no potom se vraćaju na zadatak i ponavljaju ono što su prvo čuli u zadanoj riječi, odnosno imenuju početni glas.

Nakon imenovanja početnih glasova u zadanim riječima svaki je učenik dao kratko objašnjenje svojih odgovora koji su u tablici 25 zabilježeni onako kako su ih ispitanici izrekli.

Tablica 25. Objašnjenja dobivena putem verbalnih protokola

Ispitanici	Objašnjenja
Mateja	<i>I listened and I heard how the words begin. That's what I said when you asked. I got confused because /e/ is /i/, but I hear /e/.</i>
Ines	<i>I just say what I hear.</i>
Maja Ling	<i>I hear it like that.</i>
Leon	<i>First, I'm thinking to spell the word, but then I think, and I say it like I cut just the first bit from the word like you said it.</i>
Zhao	<i>I got a little confused. I started spelling words, but then I remembered to say what I hear.</i>
Nadia	<i>I hear it, and then I say it.</i>
Ivana	<i>I just repeat.</i>
Oleg	<i>I'm listening, and I just repeat first part, like the rest is mute.</i>
Mia	<i>I listen, and I repeat.</i>
Shadi	<i>I heard the word, and then I think what is the beginning, and then I say it.</i>
Lee	<i>I just say what I hear at the beginning. I mixed up /e/ and /i/.</i>
Bella	<i>That's how you spell them.</i>
Olivia	<i>Because I know how to spell. In 'car' you hear /si:/ first because /si://eɪ//ar/ spells 'car'.</i>

7.4.2. Brzina čitanja i strategije čitanja riječi

7.4.2.1. Engleski jezik

Tablica 26 prikazuje broj točno pročitanih riječi u jednoj minuti za svakoga ispitanika, na početku i na kraju prvoga razreda. Prosječna brzina čitanja na početku prvoga razreda bila je 39,55 riječi u minuti, a na kraju prvoga razreda 71,91 riječi, što čini prosječno povećanje od 32,36 riječi u minuti.

U posljednjem stupcu navedeno je povećanje broja točno pročitanih riječi u minuti za svakoga ispitanika.

Tablica 26. Broj točno pročitanih riječi u minuti - engleski tekstovi

Ispitanici	T1	T2	T2 - T1
	broj riječi u minuti		
Mateja	31	58	27
Ines	34	64	30
Maja Ling	29	61	32
Leon	51	93	42
Zhao	46	89	43
Nadia	30	52	22
Ivana	22	43	21
Oleg	48	88	40
Shadi	33	59	26
Lee	31	57	26
Olivia	80	127	47
Prosjek (M)	39,55	71,91	32,36
SD	16,16	24,55	9,11

Radi dobivanja boljega uvida u strategije prepoznavanja riječi kojima se ispitanici služe dok čitaju na engleskome zabilježena su njihova promišljanja odmah nakon svakoga čitanja. Tablica 27 prikazuje izjave svakoga ispitanika u oba navrata, tj. tijekom početne i završne provjere brzine čitanja. Izjave su zapisane onako kako su ih ispitanici izrekli.

Tablica 27. Izjave ispitanika o vlastitim strategijama prepoznavanja engleskih riječi nakon prvog i drugog čitanja (T1 i T2)

Ispitanik	T1	T2
Mateja	<i>I look at the word. I try to remember how to read it. I look at letters and read them like, like some other words I already know.</i>	<i>I cut all words into small sounds. Like in Croatian, but different. I say all sounds fast. For small words, I say the first sound, and then the rest.</i>
Ines	<i>I know many words in English. When I see new words, I try to read them like old words. Sometimes it's good. Sometimes I need to do it again until it's good.</i>	<i>I pretend I have to read in Croatian. I say one letter, maybe two, and I try to figure it out. In big words I go like that until the</i>

		<i>end. I like to read it like in Croatian, but I say it like it is English.</i>
Maja Ling	<i>Puno vježbam čitanje na engleskom. Pogledam riječ pa ponovim i zapamtim. Onda čitam pa opet čitam i na kraju znam. New words are hard. I always need to repeat them.</i>	<i>I like to cut words into small sounds. Like in Croatian. Sometimes like in Chinese. Then I say it fast.</i>
Leon	<i>I remember how to read short words so I always know how to read. I always try to quickly see if new words are the same as some words I know.</i>	<i>I look for smaller words in big words. For example, I see 'road' and 'way' and add 'B' to the beginning. So, it is 'B-road-way'. 'Road' has to sound like 'rod', but OK. Small words are easy. First sound plus what is next. I can do that with small pieces of big words if I don't know them.</i>
Zhao	<i>I look for words that look like something I know. I like to hear how someone reads something, then I repeat it, and I remember. Sometimes I imagine big words are like two small words. Some words look similar at the end so I read that the same. Elf-self, may-day.</i>	<i>I like to learn from others. I listen to how they read. But when I read, I name the sounds, and if I don't know something, I skip it. I read fast what I know, and then I guess what the blank is. 'Busy' is /b/ /-/ /s/ /i/. I am not sure how to say 'u' here, so I skip it and I recognize what it could be. Now I know /ɪ/ goes there.</i>
Nadia	<i>I repeat words and I remember how to say them. It is hard to remember English words because letters are different from how you read words.</i>	<i>I cut my words into small, small pieces and I say them fast. Sometimes I know what the word is because I know it from my mind. Sometimes it is hard because it's a new word. 'Know' was hard. You see k-n, but you can't say /k/. I say /n/ - /oʊ/.</i>
Ivana	<i>Vježbam čitati riječi. We practice and I remember words. Sometimes I forget.</i>	<i>I split words into small pieces. I say them, and then I say them fast. Sometimes I see that some words have the same letters so I read them the same.</i>
Oleg	<i>I remember many words from practice. In new words, I look at the letters and see if I can find something I already know and I read it like that. Sometimes that is good, and sometimes it is a problem. Because I don't always know how to read some words. Or half of the words.</i>	<i>First, I need to see if there is rhyme with something I know. That is not always good. Mostly, I cut the word into smaller pieces up to the vowel. With vowel; I cut after vowel. I say that fast to make a big word. /di//fə//rənt/- different!</i>
Shadi	<i>I try to remember in my head how to read words. Some words are easy. 'Sit' is easy. 'The' is easy. And some are hard, so I need to practice.</i>	<i>I like to cut words into sounds and syllables and I just say it fast.</i>

Lee	<p><i>I can read small words because I know how they look. Big words are hard. I divide them into small sounds and I try bit by bit. Sometimes it is good. I need to practice every day.</i></p>	<p><i>I cut big words into pieces. I read those pieces in my head many times, and then I figure out what it is. 'Careful': car- e- ful. First, I figure out 'e' is silent, and 'ful' I know. And then I think, so maybe 'care' you read here like it's a rhyme with 'bear' plus 'ful'. Because /'ka:r.fʊl/ don't mean anything.</i></p>
Olivia	<p><i>I read a lot, so I can recognize many, many words. When I see new words, I quickly check in my head if that is similar to something I know. Rhyming words are usually easy to read. I read a new word the way I think it goes, and I see if it means anything in this sentence. Sometimes, when I'm looking at how the spelling begins, I know what the word is and it's easy to read then.</i></p>	<p><i>I look at these sounds, I start connecting them, and halfway through I already know the word. Sometimes I make a mistake if the word is really hard. Then I look again at the sounds in the middle.</i></p>

7.4.2.2. Hrvatski jezik

Tablica 28 prikazuje broj točno pročitanih riječi tijekom provjera brzine čitanja na hrvatskome jeziku na početku i na kraju školske godine. Posljednji stupac prikazuje razliku između dviju provjera za svakoga ispitanika koja pokazuje prosječno povećanje od 23,09 riječi.

Tablica 28. Broj točno pročitanih riječi u minuti - hrvatski tekstovi

Ispitanici	T1	T2	T2 - T1
	broj riječi u minuti		
Mateja	17	39	22
Ines	18*	42	24
Maja Ling	16*	37	21
Leon	26	57	31
Zhao	25	55	30
Nadia	14	29	15
Ivana	12*	30	18
Oleg	18	42	24
Shadi	14	33	19
Lee	13	30	17
Olivia	28	61	33
Prosjek (M)	18,27	41,36	23,09

SD	5,57	11,50	6,01
<i>Napomena.</i> Ispitanici kod kojih je broj riječi označen zvjezdicom, na prvome su testu odabrali čitati velika tiskana slova.			

Jednako kao i nakon čitanja engleskih tekstova, opisi strategija prepoznavanje riječi svakoga ispitanika zabilježeni su u tablici 29. Svoje su strategije mogli opisati na hrvatskome ili na engleskome.

Tablica 29. Izjave ispitanika o vlastitim strategijama prepoznavanja hrvatskih riječi

Ispitanik	T1	T2
Mateja	<i>I say letters first, and then I say that fast in my head. And then I say that word.</i>	<i>I read half of one word fast, and then I read the other half fast. Then I say them together as a word.</i>
Ines	<i>Čitam slovo po slovo i znam riječ. Ako je velika riječ, čitam slovo po slovo pa onda brzo.</i>	<i>Čitam slova brzo i spajam dok ne vidim riječ. Ako je velika riječ, trebam dio po dio čitati i brzo spojiti.</i>
Maja Ling	<i>Gledam slova i pročitam ih polako. Z-o-v-e, „zove“!</i>	<i>I read sounds fast in my head, and I say the word.</i>
Leon	<i>I say all letters fast, and then I know the word.</i>	<i>I break words into pieces. It's easier that way because my brain can read small bits faster. Then you just connect them. If it's a big word, I can say syllables fast. For example, do-tr-či - "dotrči". This one is big: za-di-hana.</i>
Zhao	<i>I read letters, and then I know the word. I just say the letters fast.</i>	<i>Short words are easy because you read them like sounds. N-e is /ne/. Big words I split. Ki-šo-bran, that one has three syllables. When I practice, I can do that faster.</i>
Nadia	<i>I say the letters, and I read the word. Žaba is ž-a-b-a.</i>	<i>I read small parts together, and I put them in big words. I-za-đe is izađe. Dvo-rište. Dvorište?</i>
Ivana	<i>Čitam slova polako. Onda vidim riječ.</i>	<i>Spojim slova pa dobijem riječ. Veliku riječ moram čitati male dijelove i onda sve spojiti.</i>
Oleg	<i>I just read all letters fast. And I know the word!</i>	<i>Mogu spojiti ovako slog po slog. Mo-lim, ki-šo-bran. Brzo spojim dok mislim i onda čitam baš cijelu riječ.</i>
Shadi	<i>I think I don't know how to read in Croatian!</i>	<i>I like to cut words into sounds and syllables, and then I say it fast. It is hard</i>

		<i>because I don't know words. M-a-ma - mama!</i>
Lee	<i>I still can't read good in Croatian.</i>	<i>I try to say all letters. Then I say it fast. I still don't know how to read.</i>
Olivia	<i>I just read letters like a Croatian person. They make words. If I know the word, it's easy.</i>	<i>I look at the beginning of a word, I read it in my head, and I know the whole word. With big words it's different. Sometimes I break them like syllables and I have to read each syllable, so people think I read slowly.</i>

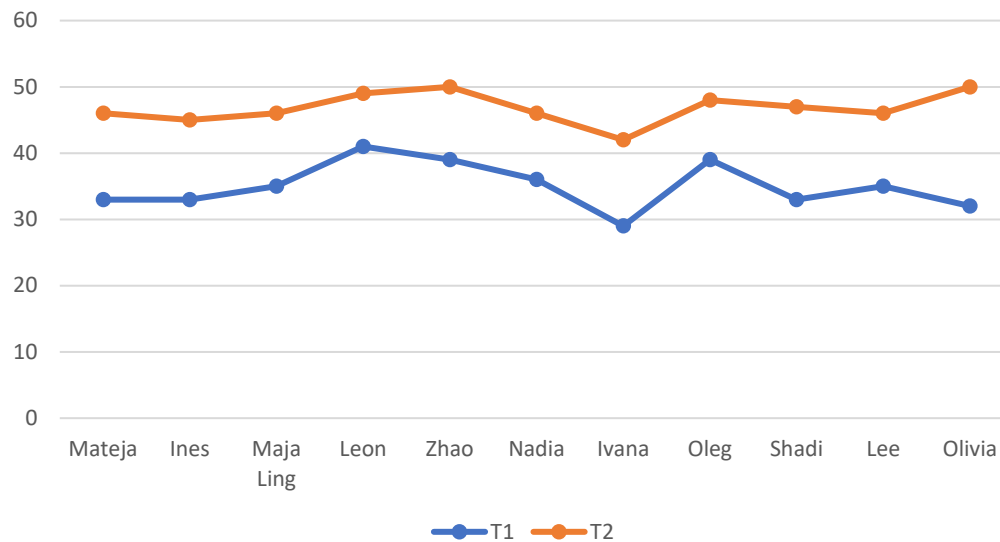
7.4.3. Fonološka osjetljivost

U tablici 30 prikazani su rezultati provjere fonološke osjetljivosti na početku (T1) i na kraju školske godine (T2). Na prvome ispitivanju raspon rezultata kreće se od 29 do 41 boda, s prosjekom 35,00 bodova, dok je na drugome raspon rezultata bliži maksimalnom broju bodova ($M = 46,82$) i manjega je raspona, od 42 do 50. Uvidom u pojedinačne razlike u između dvaju ispitivanja uočava se povećanje kod svakoga ispitanika, a prosjek iznosi 11,82 boda.

Tablica 30. Test fonološke osjetljivosti

Ispitanici	T1	T2	Razlika
	broj bodova / 50		
Mateja	33	46	+13
Ines	33	45	+12
Maja Ling	35	46	+11
Leon	41	49	+8
Zhao	39	50	+11
Nadia	36	46	+10
Ivana	29	42	+13
Oleg	39	48	+9
Shadi	33	47	+14
Lee	35	46	+11
Olivia	32	50	+18
Prosjek (M)	35,00	46,82	+11,82
SD	3,55	2,36	2,71

Na slikovnome prikazu nema preklapanja dviju linija rezultata (slika 19), što pokazuje da je kod svih ispitanika ostvarena pozitivna razlika između dvaju ispitivanja.



Slika 19. Razlika u fonološkoj osjetljivosti između prvoga i drugoga mjerenja

7.4.4. Usporedba glasova u različitim jezicima

Podatci prikazani u tablici 31 dobiveni su iz zapisa o aktivnosti, odnosno uključenosti ispitanika u opisanu aktivnost tijekom fonološke vježbe za vrijeme obrade engleskih zatvornika. U ovome se slučaju ne pretpostavlja da su npr. hrvatski, ruski, engleski i francuski [ʃ] ili [ʒ] identični glasovi, već se smatraju sličnima iako je njihov izgovor u svakome od jezika ponešto drugačiji. Također se smatra da se za njihovo zapisivanje znakovima IPA-e može rabiti isti simbol (Wells, 2016). Za potrebe ovoga istraživanja dovoljan je uvid u aktivnost ispitanika kada govore o zatvornicima, dok otvornici nisu uključeni u ovu evidenciju. Svaki stupac predstavlja jednoga ispitanika, dok je u retcima za svaki glas zabilježeno njihovo sudjelovanje. Ispunjeni znak označava ispitanikovu potvrdu da prepoznaje glas i u jednom od svojih jezika koji nije engleski i uz to navodi primjer riječi koja ga sadrži. Navođenje primjera bez izricanja potvrde smatra se potvrdom prepoznavanja. Neispunjeni znak označava ispitanikovu potvrdu da prepoznaje glas i u jednom od svojih jezika koji nije engleski, no ne navodi primjer riječi koja ga sadrži. Polje u retku ispitanika koje je bez znaka označava nesudjelovanje u ovoj aktivnosti.

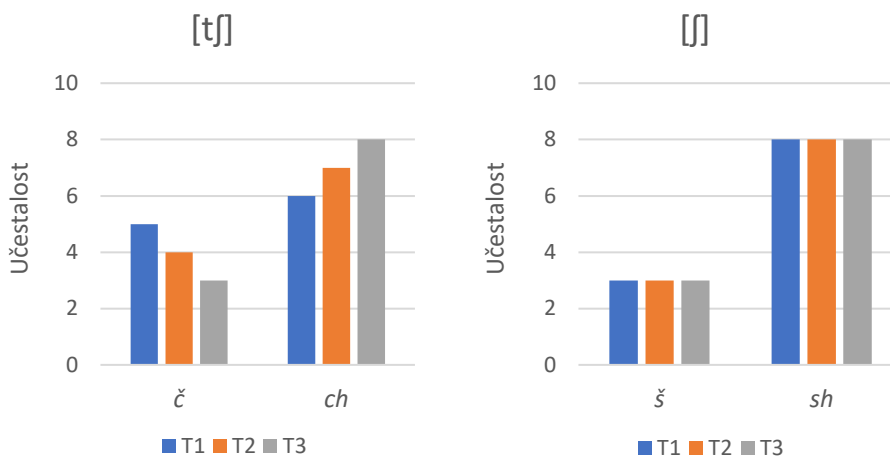
Tablica 31. Prepoznavanje zatvornika i davanje primjera riječi za zadane glasove na jezicima koji ne uključuju engleski

Ispitanici / Glasovi	Mateja	Ines	Maja Ling	Leon	Zhao	Nadia	Ivana	Oleg	Shadi	Lee	Olivia
[p]	○	●	○	●	○	●		●	○	○	
[b]	○	○	○	●	●	●	○	●	○	●	
[t]	●	○	○	●	●	●	○	●	○	●	○
[d]	●	●	●	●	●	●	○	●	○	●	○
[k]	○	●	●	●	●	○	○	●	●	●	○
[g]	●	●	●	●	●	●	○	●	○	●	○
[f]	●	○	○	●	●	○	○	○	○	●	○
[v]	●	●	●	●	○	●		●	●		○
[s]	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●
[z]	○	●	○	●	●	●	○	●	○	○	●
[ʃ]	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
[ʒ]	○	●	●	●	○	●	●	●	○	○	●
[w]											
[tʃ]	●	●	●	●	●	●		●	○	●	●
[dʒ]	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●
[θ]	○										
[ð]											
[h]	●	●	○	●	●	○	○	●	●	○	●
[m]	●	○	●	●	●	●	○	●	●	●	●
[n]	○	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●
[ŋ]			○		●					●	
[l]	●	●	●	●	●	○	○	○	●		●
[r] ([r])											

Napomena. Otvornici, dvoglasni i troglasni nisu uključeni u ovaj popis.

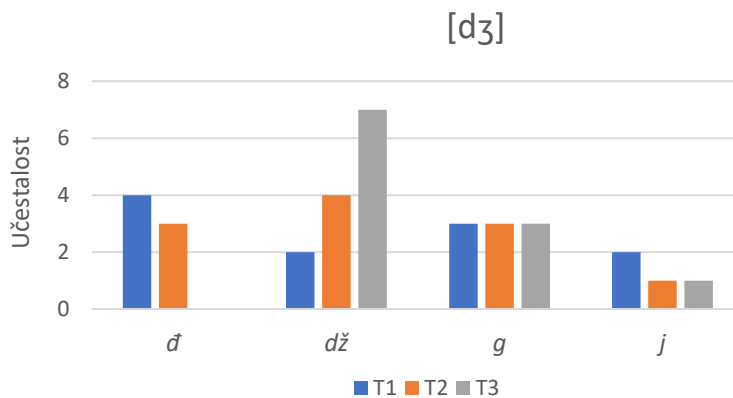
7.4.5. Zapisivanje pojedinih glasova

Na slikovnim prikazima koji slijede vidljiva je učestalost uporabe grafema za zapisivanje četiriju ciljnih glasova. Za svaki od grafema zabilježenih na slušnim testovima prikazana su po tri stupca koja označavaju učestalost (f) uporabe grafema tijekom triju ispitivanja (T1, T2 i T3).



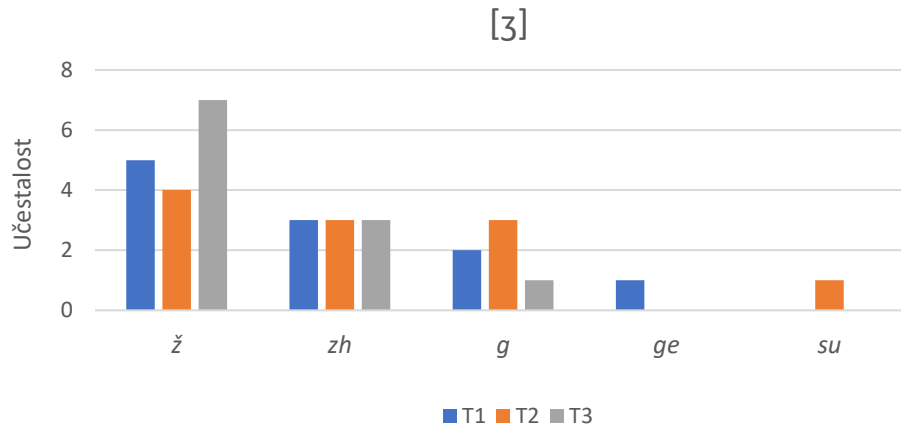
Slika 20. Glasovi [tʃ] i [ʃ]

Kao što je vidljivo na slici 20, pri zapisivanju glasova [tʃ] i [ʃ] zabilježena su po dva grafema: *č* i *š* kao hrvatski te *ch* i *sh* kao engleski. Uporaba grafema *č* tijekom godine se smanjuje (T1: f = 5, T2: f = 4, T3: f = 3), dok se uporaba *ch* povećava (T1: f = 6, T2: f = 7, T3: f = 8). S druge strane, znatno češća uporaba grafema *sh* postojano se zadržava tijekom triju ispitivanja: *š* (T1: f = 3, T2: f = 3, T3: f = 3); *sh* (T1: f = 8, T2: f = 8, T3: f = 8).



Slika 21. Glas [dʒ]

Zabilježeno je zapisivanje glasa [dʒ] na četiri različita načina: *đ* (T1: f = 4, T2: f = 3) i *dž* (T1: f = 2, T2: f = 4, T3: f = 7) kao hrvatskih grafema te *g* (T1: f = 3, T2: f = 3, T3: f = 3) i *j* (T1: f = 2, T2: f = 1, T3: f = 1) kao engleskih, odnosno nehrvatskih grafema (slika 21).

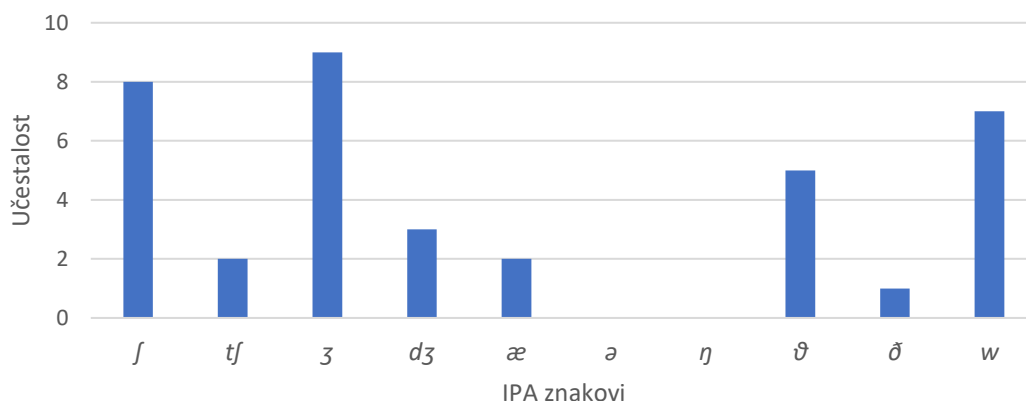


Slika 22. Glas [ʒ]

Za zapisivanje glasa [ʒ] ispitanici su rabili pet grafema (slika 22), od kojih se hrvatski grafem *ž* pojavljuje najčešće, osobito na zadnjem ispitivanju (T1: f = 5, T2: f = 4, T3: f = 7). Preostala su četiri grafema: *zh* s postojanom učestalošću (T1: f = 3, T2: f = 3, T3: f = 3), zatim *g* (T1: f = 2, T2: f = 3, T3: f = 1), *ge* koji se pojavljuje samo u drugome ispitivanju (T2: f = 1) i *su* koji je zabilježen samo u trećem ispitivanju (T3: f = 1).

7.4.6. Usvojenost znakova IPA-e

Rezultati prvoga slušnoga testa pokazuju da je najviše ispitanika usvojilo znakove $ʒ$ (njih devetero) i f (osmero ispitanika). Slijede w (sedmero ispitanika) i $θ$ (petero ispitanika). Znak $dʒ$ uspješno je zapisalo troje ispitanika, $tʃ$ i $æ$ dvoje i $ð$ jedan ispitanik. Znakove a i $η$ nije zapisao niti jedan ispitanik (slika 23).



Slika 23. Usvojenost IPA znakova - slobodno pisanje

Važno je napomenuti da je znak $æ$ više puta zapisan kao ae , što je vrlo blizu stvarnoga izgleda. Jednako tako $ð$ je u nekoliko slučajeva zapisan kao $đ$ i jednom ispravno, ali zrcalno. Prema postignućima ispitanika (tablica 32), vidljivo je da nema ispitanika bez bodova – Ines i Lee uspješno su zapisali po pet znakova, a Mateja, Maja Ling, Nadia, Oleg i Olivia po četiri. Ivana je točno zapisala tri, Leon dva, a Zhao i Shadi po jedan znak.

Tablica 32. Rezultati na IPA testu prema ispitanicima (slobodno zapisivanje znakova)

Ispitanici	Broj bodova / 10
Mateja	4
Ines	5
Maja Ling	4
Leon	2
Zhao	1
Nadia	4
Ivana	3
Oleg	4
Shadi	1

Lee	5
Olivia	4
Prosjek (M)	3,36

Na drugom slušnom testu ispitanici su bili zamjetno uspješniji. Na razini prepoznavanja devetero je ispitanika postiglo maksimalan broj bodova, a kod dviju ispitanica zabilježena su manja odstupanja (tablica 33). Maja Ling zaokružila je za glas [w] znak $dʒ$, a za glas [u:] znak $æ$, dok je Nadia za glas [ə] odabrala znak θ .

Tablica 33. Rezultati na IPA testu s višestrukim odabirom

Ispitanici	Broj bodova / 12
Mateja	12
Ines	12
Maja Ling	10
Leon	12
Zhao	12
Nadia	11
Ivana	12
Oleg	12
Shadi	12
Lee	12
Olivia	12
Prosjek (M)	11,73

7.5. RASPRAVA

7.5.1. Imenovanje početnoga glasa u engleskim riječima

Kako navodi Wells (2016), govor se može čuti, no ne i izravno vidjeti, a čine ga glasovi, odnosno vibracije u zraku koje nastaju pokretanjem govornih organa pod nadzorom uma. S druge strane, pisanje se može vidjeti, ali ne i izravno čuti, a podrazumijeva tragove zabilježene na papiru ili nekoj drugoj površini ili uzorke osvijetljenih i zatamnjenih dijelova zaslona. Autor naglašava da je mnogim ljudima teško razlikovati ta dva pojma. Često se pojam *izgovoriti* objašnjava kao „izgovor slova naglas“, no ispravnije objašnjenje bilo bi „izgovor glasova koji odgovaraju napisanim slovima“ (str. 94). Prema Wellsu (ibid.), pisanje je neutemeljeno smatrati primarnim, a govor sekundarnim jer bi takvo viđenje značilo da govorom proizvodimo glasove koji odgovaraju pisanomu obliku riječi koje rabimo. Međutim, ljudi su govorom ovladali prije nego što je nastalo pismo, a u prilog tome ide i činjenica da i nepismene osobe ovladavaju govorom. Uz navedeno, autor ističe da slovo koje u pismu predstavlja neki glas nije samo po sebi glas.

Kao odgovor na postavljeni zadatak, Bella i Olivia za svaki su početni glas ponuđenih riječi navele slovno ime i pritom nisu tražile ponavljanje riječi niti su mijenjale svoje odgovore, uz objašnjenje da se riječi tako pišu, kao u (8).

(8)

Bella: *That's how you spell them.*

Olivia: *Because I know how to spell. In 'car' you hear /si:/ first because /si://ei//ar/ spells 'car'.*

Iz njihovih je objašnjenja jasno da svaku od ponuđenih riječi predočavaju u njezinu pisanome obliku koji potom raščlanjuju na manje sastavnice – slova. Davanje prednosti predočavanju pisanoga oblika riječi najvjerojatnije je ishod rane izloženosti poučavanju čitanja i pisanja u predškolskim ustanovama koje djeluju prema prihvaćenim programima početnoga opismenjavanja na engleskom jeziku (npr. Bodrova, Leong, Paynter i Semenov, 2000). U takvim se obrazovnim programima pravilno pisanje riječi intenzivno uvježbava pomoću igrolikih i poticajni aktivnosti kako bi se olakšalo ovladavanje čitanjem i pisanjem riječi u okviru vrlo neprozirne ortografije (npr. Brown, 2014). Obje ispitanice, Bella i Olivia, izravnom i intenzivnom poučavanju čitanja i pisanja

izložene su ranije od ostalih ispitanika. Do polaska u školu Bella je pokazivala razinu ovladanosti čitanjem u skladu s očekivanjima, a Olivia i nešto više, (v. 7.3.1.).

Činjenica da su u prvome dijelu istraživanja Bella i Olivia pokazale odlično znanje slovnih imena i umijeće sricanja na engleskome usporediva je s rezultatima Muter i Diethelm (2001), u čijem se slučaju pokazalo da djeca čiji je engleski jezik prvi, odnosno dominantan, polaze u školu s odličnim slovnim znanjem zahvaljujući izloženosti literaturi za poučavanje engleske abecede prije polaska u školu. Djeca čiji prvi jezik nije engleski također mogu biti izložena sličnim materijalima za učenje, no moguće je da slova imena izgovaraju na svojem materinskome jeziku, što znači da njihova prva izloženost engleskoj abecedi počinje tek polaskom u (pred)školu.

Svi ispitanici izuzev Belle i Olivije kao konačan odgovor u imenovanju početnoga glasa u riječima biraju glas blizak očekivanim odgovorima, no uočljive su razlike u izgovoru početnoga glasa u nekim riječima. Iako svrha ove provjere nije analizirati izgovor ispitanika niti utvrditi odstupanja, u nastavku se spominju neka odstupanja koja pokazuju složenost utvrđivanja onoga što ispitanici imenuju kao početni glas. Odstupanja koja su proizveli hrvatski ispitanici uspoređena su s rezultatima ranijih istraživanja u području analize izgovora engleskih riječi u osoba čiji je materinski jezik hrvatski. Kao uvod u tu tematiku tablica 34 prikazuje očekivane i dobivene foneme kao odgovore na postavljeni zadatak, a potonji su označeni sivom bojom.

Tablica 34. Fonemi dobiveni u imenovanju početnih glasova

Riječ	Početni glas		
apple	/æ/	/ɛ/	
car	/k/	/k ^h /	/kə/
ever	/ɛ/	/e/	
home	/h/	/hə/	
ink	/ɪ/	/i/	/i:/
oven	/ʌ/	/a:/	
year	/j/		

Napomena. Sivom bojom označeni su fonemi koji nisu među očekivanim odgovorima.

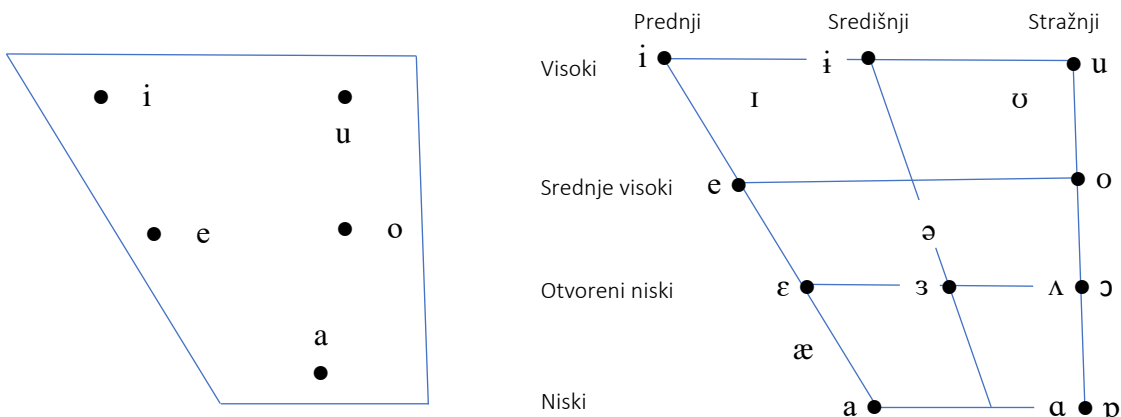
U riječi *apple* Ines, Ivana i Oleg početni glas izgovaraju kao /ɛ/, što je otvorenija inačica srednjega otvornika /e/ i prema tablici otvornika za jedno je mjesto dalje od očekivanoga odgovora, nešto otvorenijega, tj. nižega /æ/ (IPA, 1999, str. 12). Tu pojavu svojstvenu govornicima hrvatskoga kao materinskoga jezika V. Josipović Smojver (2010; 2015) pripisuje nepostojanju glasa /æ/ među fonemima hrvatskoga standardnoga jezika. S obzirom da troje navedenih ispitanika nije ponovilo prvi glas riječi kako je izgovoren, već su ga protumačili na svoj način, u toj je situaciji vrlo izgledno njihovo oslanjanje na pisani oblik riječi i primjena pojednostavljene pretvorbe slova *a* u glas na engleskome jeziku. Slična zamjena /æ/ s /e/ zabilježena je u istraživanju V. Josipović Smojver (2015) kod izvornih govornika hrvatskog u petome razredu osnovne škole.

U riječi *ever* petero ispitanika bira otvoreniji srednji otvornik – /ɛ/ (Leon, Zhao, Oleg, Mia i Lee), dok njih šestoro bira zatvoreniji srednji otvornik – /e/ (Mateja, Ines, Maja Ling, Nadia, Ivana i Shadi).

Kao početni glas u riječi *ink* pojavljuju se tri fonema: otvoreniji visoki prednji otvornik /ɪ/ navode samo Leon, Oleg, Lee i Maja Ling nakon zatraženoga ponavljanja riječi; zatvoreniji visoki prednji otvornik /i/ navode Mateja, Ivana, Mia i Shadi; a zatvoreni visoki otvornik /i:/ s produljenim trajanjem navode Ines, Zhao i Nadia. Zatvoreniji otvornik s produljenim trajanjem vrlo je vjerojatno ishod izdvajanja početnoga glasa iz riječi *ink* i uklanjanja okoline s kojom taj glas čini svojstvenu cjelinu.

U riječi *oven* većina ispitanika rabi kraći niži srednji otvornik /ʌ/. Zhao, Nadia i Mia početni glas izgovaraju kao niski otvornik s produljenim trajanjem /a:/, što bi se također moglo pripisati izdvajanju glasa iz cjeline.

Kako navodi E. C. Zhiga (2013), izvornim govornicima jezika koji nema izravnu podjelu otvornika na kratke (eng. *lax*) i duge (eng. *tense*) teže je razlikovati otvornike drugoga jezika koji ima takvu podjelu (primjerice engleski) i to može dovesti do početnoga nerazumijevanja njihova govora, a katkada i promjenom značenja izgovorene riječi u odnosu na govornikovu namjeru (npr. *ship* - *sheep*; *live* - *leave* i sl.). Slika 24 daje usporedni prikaz tipičnoga sustava od pet otvornika (lijevo) i složenijega sustava koji sadrži kratke i duge otvornike, poput engleskoga (desno).



Slika 24. Prikaz tipičnoga (lijevo) i složenijega samoglasničkoga sustava (desno)

Usporedbom formantskoga prostora engleskih otvornika izvornih govornika, odnosno studenata čiji je materinski jezik hrvatski, Horga i Mildner (1997) objašnjavaju razlike u izgovoru otvornika između izvornih i neizvornih govornika engleskoga. Autori zaključuju da je formantski prostor engleskih otvornika širi od hrvatskoga, odnosno da su „zatvoreni samoglasnici u engleskome zatvoreniji, a otvoreni samoglasnici su otvoreniji od odgovarajućih samoglasnika u hrvatskome“ (ibid, str. 163). Osim toga, središnji otvornički prostor u engleskome zauzimaju središnji otvornici koji ne postoje u hrvatskome⁴⁷ i stoga „prilikom učenja engleskoga, izvorni govornici hrvatskoga moraju povećati svoju osjetljivost kako bi mogli razlikovati više samoglasničkih kategorija nego što je to potrebno u njihovom materinskom jeziku“ (ibid., str. 163). Rezultati njihova istraživanja pokazuju nedovoljno razlikovanje triju parova engleskih otvornika kod izvornih govornika hrvatskoga (/i/ - /ɪ/, /ɛ/ - /æ/ i /u/ - /ʊ/).

U riječi *car* samo Leon i Mia izgovaraju zatvornik /k^h/, dok petero ispitanika izgovara /k/. Razlog tomu moglo bi biti izgovaranje samo prvoga glasa kao izdvojenoga fonema jer je fonem /k/ haknik (Jelaska i Novak 2007) ili aspiriran glas kada stoji ispred naglašenoga otvornika (v. Carr, 2013; Ponsonby, 1987), što je slučaj u zadanoj riječi. Ines, Ivana, Oleg i Nadia početni glas

⁴⁷ Potanki opis razlika između engleskoga i hrvatskoga izgovora, kao i njihove interferencije, dostupan je u Josipović Smojver (2010).

izgovaraju kao /kə/, što podsjeća na hrvatski izgovor slova *k*. Osim toga, prema Škariću (1991) /kə/ je cijeli slog, dok je /k/ samo zvuk.

U riječi *home* većina ispitanika kao početni glas navodi /h/, a Ines, Ivana i Oleg ga dodavanjem središnjega otvornika, tzv. šva pretvaraju iz bezvučnoga u zvučni fonem /hə/, što podsjeća na hrvatski izgovor slova *h* ili se može pripisati izdvojenom izgovoru suglasnika (v. Škarić, 1984). Riječ je o istim ispitanicima kao i kod riječi *apple* te se vjerojatno i ovdje oni oslanjaju na pisani oblik riječi i imenovanje početnoga slova.

Početni glas u riječi *year* jednoglasno je imenovan kao zatvornik /j/.

Važna je razlika između hrvatskoga i engleskoga haktanje ili aspiracija (eng. *aspiration*), koja je svojstvo engleskih bezvučnih zatvornika /p^h/, /t^h/ i /k^h/ kada se nalaze na početku riječi ili na početku naglašanih slogova (osim ako ne stoje iza /s/), no govornici hrvatskoga često ih ne izgovaraju tako (Josipović Smojver, 2015). Aspirirani izgovor glasa /k^h/ zabilježen je samo kod Leona i Mije. Primjena hrvatskoga izgovora slovnoga imena *h* i *k* (/hə/ i /kə/) naznaka je predočavanja pisanoga oblika riječi i izgovaranja izdvojenoga slovnoga imena kojim riječ započinje. Zbog jasne veze slova s glasom u hrvatskome je teže utvrditi razliku između izricanja slovnoga imena i glasa. Otvorena je i mogućnost da su ispitanici izgovorili poznatu riječ onako kako su ju naučili i zadržali u umnome leksikonu, a izgovor su oblikovali pod utjecajem članova obitelji ili bliskih osoba kojima je materinski jezik hrvatski i koji u svojem govoru imaju neke od osobitosti Croglisha (v. Josipović Smojver, 2010), odnosno govora na engleskome uz zadržavanje nekih od fonetskih i fonoloških obilježja hrvatskoga.

Zabilježeni navodi ispitanika daju jasniji uvid u pristup rješavanju ovoga zadatka, a to je imenovati ono što čuju kao početni glas riječi. Tri su misaona procesa koja je moguće prepoznati iz verbalnih protokola. Prvi odgovara idealnomu, u kojemu ispitanik prima glasovni unos (riječ), zatim prepoznaje njezin početni glas i potom ga izgovara kao u (9).

(9)

- **glasovni unos** (primanje informacije) =>
- **prepoznavanje početnoga glasa** =>
- **izgovaranje izdvojenoga početnoga glasa** (proizvodnja)

Opisani postupak prepoznatljiv je kod Ines, Maje Ling, Nadije, Ivane, Olega, Mije i Shadi. Mateja i Lee također pripadaju toj skupini, no uz navedeno spominju glasove /e/ i /i/ koji ih katkada zbunjuju.

Drugi misaoni proces, vidljiv kod Belle i Olivije, uključuje odstupanje od idealnoga tijeka postupka imenovanja početnoga glasa u zadanim riječima. Kod učenika koji su prije polaska u školu bili uključeni u intenzivno poučavanje čitanja i pisanja na engleskome vidljiv je prijenos - davanje prednosti slovnim imenima engleske abecede i pravilnoj ortografiji, kao u (10).

(10)

- **glasovni unos** (primanje informacije) =>
- **vizualna predodžba pisanoga oblika riječi** =>
- **prepoznavanje početnoga slova** =>
- **imenovanje početnoga slova** (proizvodnja)

Dvije spomenute ispitanice koje tako rješavaju zadatak pokazuju visoki stupanj sigurnosti u svoju ovladanost pisanjem. Moguća uporaba hrvatskih slovnih imena, gdje je odnos slova s glasom puno izravniji nego u engleskome, zabilježena je kod Ines, Olega, Ivane i Nadije (ozvučenje bezvučnih /h/ i /k/ dodavanjem /ə/), kao u (11)

(11)

- glasovni unos (primanje informacije) =>
- vizualna predodžba pisanoga oblika riječi =>
- prepoznavanje početnoga slova =>
- imenovanje početnoga slova (proizvodnja)

U trećem misaonome procesu događa se spoj prethodnih dvaju procesa, što je zabilježeno kod Leona i Zhaa. Oni nakon primanja informacije najprije posežu za vizualnom predodžbom pisanoga oblika riječi, prepoznaju početno slovo, a odmah zatim prelaze na glasovnu predodžbu riječi i mijenjaju svoje odgovore, što znači da su u imenovanju početnoga glasa imenovali i slovo ime, ali su prednost dali fonološkomu aspektu vraćajući se na glavno pitanje koje od njih traži imenovanje onoga što čuju na početku riječi. Taj proces pobliže opisuju i njihova objašnjenja kako su došli do konačnih odgovora (tablica 25), kao u (12).

(12)

- **glasovni unos** (primanje informacije) =>
- **vizualna predodžba pisanoga oblika riječi** =>
- **prepoznavanje početnoga slova** =>
- **glasovna predodžba riječi** =>
- **prepoznavanje početnoga glasa** =>
- **imenovanje početnoga glasa** (proizvodnja)

Ovakav misaoni proces pretpostavlja postojanje umnoga leksikona u kojemu ispitanici pronalaze traženu riječ prema grafičkom izgledu, no svjesni su da zadatak od njih iziskuje glasovnu strukturu i zato u sljedećem koraku posežu za glasovnom strukturom riječi, izdvajaju prvi glas i imenuju ga kao odgovor na postavljeno pitanje.

Napomena:

Iz dalje obrade podataka izuzete su dvije učenice: Bella je nakon prvoga polugodišta ispisana iz škole zbog preseljenja u drugu državu, a Miji je tijekom godine dijagnosticirana disleksija, što podrazumijeva odstupanja od tipičnoga razvoja čitanja i stoga njezini rezultati neće biti uključeni u nastavku.

7.5.2. Promjene u brzini čitanja i uporaba strategija za čitanje riječi

7.5.2.1. Engleski jezik

Usporedbom zapisa s početka (T1) i kraja školske godine (T2), jasno je vidljiva promjena strategija u pokušajima prepoznavanja pisanih riječi. Dok se većina učenika na početku školske godine oslanja na pamćenje i prepoznavanje riječi kao cjeline, na kraju školske godine ispitanici često govore o pokušajima raščlambe riječi na manje dijelove i spajanje manjih glasovnih jedinica u cjelinu. Unutar toga općenitoga opažanja, uočljive su i razlike u pristupima pojedinih ispitanika. Detaljnijim pregledom izjava ispitanika, moguće ih je razvrstati u nekoliko skupina, kao u (13).

Verbalni protokoli nakon prve provjere brzine čitanja na engleskom jeziku (T1) mogu se razvrstati u pet kategorija, a učestalost navođenja uporabe svake od strategija prepoznavanja riječi

prikazana je na slici 25. Gotovo svi ispitanici kao prvu i najvažniju strategiju čitanja riječi navode pamćenje i prepoznavanje riječi kao cjeline. Sedmero ispitanika uspoređuje izgled nove riječi s riječima koje su im od ranije poznate ne bi li analogijom uspješno prepoznali novu riječ. Trojica ispitanika govore o raščlambi složenijih riječi na manje jedinice i čitanje dio po dio, pri čemu jedan ispitanik gleda krupnije sastavnice riječi (kraće riječi unutar duljih), a dvojica su usmjerena na sitnije jedinice (slova, glasovi). Jedna ispitanica navodi kako joj je često dovoljno pogledati samo početak riječi kako bi znala što riječ znači, što je pokazatelj početka automatizacije ovladavanja čitanjem, no ona se ujedno oslanjanja i na značenje riječi unutar rečenice.

(13) Kategorije strategija prepoznavanja riječi proizašle iz navoda ispitanika nakon prve provjere brzine čitanja:

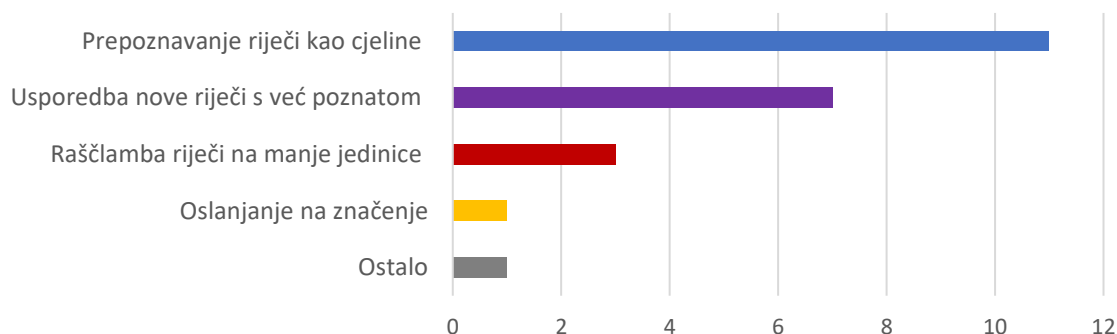
(a) **Prepoznavanje riječi kao cjeline** (*I look at the word. I try to remember how to read it; I know many words in English; Pogledam riječ pa ponovim i zapamtim. Onda čitam pa opet čitam i na kraju znam; I remember how to read short words; I like to hear how someone reads something, then I repeat it, and I remember; I repeat words and I remember how to say them; We practice and I remember words; I remember many words from practice; I try to remember in my head how to read words; I can read small words because I know how they look; I read a lot, so I can recognize many, many words.*)

(b) **Usporedba nove riječi s već poznatom**, na temelju izgleda riječi (... *read them like, like some other words I already know; I always try to quickly see if new words are the same as some words I know; I look for words that look like something I know; I look at the letters and I see if I can find something I already know and I read it like that; I quickly check in my head if that is similar to something I know. Rhyming words are usually easy to read; Some words look similar at the end so I read that the same. Elf-self, may-day.*)

(c) **Raščlamba riječi na manje jedinice** (*Sometimes I imagine big words are like two small words; I look at the letters ...; I divide them into small sounds and I try bit by bit.*)

(d) **Oslanjanje na značenje riječi unutar rečenice** (*I read a new word the way I think it goes, and I see if it means anything in this sentence.*)

(e) **Ostalo** – početak autoamtizacije (*Sometimes, when I'm looking at how the spelling begins, I know what the word is and it's easy to read then.*)



Slika 25. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom prve provjere brzine čitanja na engleskom jeziku

Nakon druge provjere brzine čitanja na engleskome, uočeno je proširenje nekih od kategorija strategija za prepoznavanje riječi u odnosu na prvu provjeru, kao u (14). Slika 26 prikazuje kategorije navedenih strategija i učestalost navođenja njihove uporabe prilikom drugog čitanja engleskih riječi.

(14) Kategorije strategija prepoznavanja riječi proizašle iz navoda ispitanika na drugoj provjeri brzine čitanja:

(a) **Prepoznavanje riječi kao cjeline** (*Sometimes I know what the word is because I know it from my mind.*)

(b) **Usporedba nove riječi s već poznatom** na temelju izgleda riječi (*Sometimes I see that some words have the same letters so I read them the same; First, I need to see if there is rhyme with something I know; ... maybe 'care' you read here like it's a rhyme with 'bear'.*)

Usporedba s glasovima drugih jezika (*Like in Croatian, but different; I pretend I have to read in Croatian; Like in Croatian. Sometimes like in Chinese.*)

(c) **Raščlamba složenih riječi na manje riječi** (*I look for smaller words in big words.*)

Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ (*I say one letter, maybe two, and I try to figure it out. In big words I go like that until the end; Mostly, I cut the word into smaller*

pieces up to the vowel. I say that fast to make a big word. /dɪ//fə//rənt/- different; I like to cut words into sounds and syllables; I cut big words into pieces: car- e- ful).

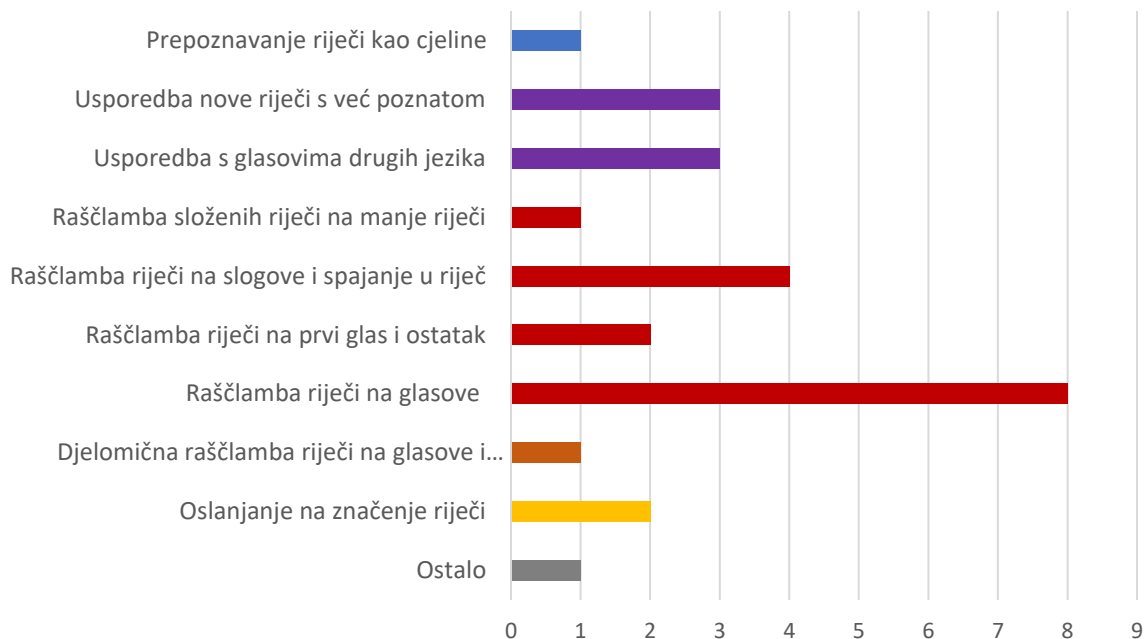
Raščlamba riječi na prvi glas i ostatak (*For small words, I say the first sound, and then the rest; Small words are easy. First sound plus what is next. I can do that with small pieces of big words if I don't know them).*

Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ (*I cut all words into small sounds; I say one letter (...) I like to read it like in Croatian, but I say it like it is English; I like to cut words into small sounds; But when I read, I name the sounds (...); I cut my words into small, small pieces and I say them fast; I split words into small pieces; I like to cut words into sounds; I look at these sounds, I start connecting them).*

Djelomična raščlamba riječi na glasove i popunjavanje praznina do postizanja značenja (*... if I don't know something, I skip it. I read fast what I know, and then I guess what the blank is. 'Busy' is /b/ /-/ /s/ /i/. I am not sure how to say 'u' here, so I skip it and I recognize what it could be. Now I know /ɪ/ goes there).*

(d) **Oslanjanje na značenje riječi** (*'Careful': car- e- ful. First, I figure out 'e' is silent, and 'ful' I know. And then I think, so maybe 'care' you read here like it's a rhyme with 'bear' plus 'ful'. Because /'ka:r.fəl/ don't mean anything).*

(e) **Ostalo - automatizacija čitanja** (*I look at these sounds, I start connecting them, and halfway through I already know the word. Sometimes I make a mistake if the word is really hard).*



Slika 26. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom druge provjere brzine čitanja na engleskom jeziku

Iz navedenoga je vidljivo zamjetno povećanje broja strategija čiju uporabu navode ispitanici, no one ostaju unutar početnih pet kategorija (13), a proširenje je najvidljivije u kategoriji raščlambe gdje se, u usporedbi s ranijim navodima, javljaju četiri dodatna umijeća jer ispitanici jasnije navode o kojim se manjim jedinicama radi (primjerice glas, slog, prvi glas i ostatak). U kategoriji usporedbe pojavljuje se strategija usporedbe engleskih glasova s glasovima drugih jezika koje ispitanici govore, a najčešće je to hrvatski. Kao što prikazuje slika 26, osmero ispitanika navodi raščlambu riječi na glasove, njih četvero navodi raščlambu na slogove, dvoje ispitanika služi se odvajanjem prvoga glasa od ostatka riječi, a jedan ispitanik složene riječi raščlanjuje na jednostavnije. Jedan od ispitanika govori o djelomičnoj raščlambi riječi na glasove pri čemu preskače one glasove koje ne uspijeva odgonetnuti i potom raznim kombinacijama glasova pokušava popuniti praznine kako bi stvorio riječ čije značenje poznaje. Svi ispitanici koji vrše neku vrstu raščlambe spominju i spajanje dobivenih manjih jedinica u riječ, što implicira aktivnu uporabu glasovne sinteze (... *and I just say it fast; I read it fast; I start connecting them* i sl.). Dvoje učenika traži značenje riječi kao potporu za prepoznavanje riječi, a jedna ispitanica navodi prepoznavanje riječi kao cjeline. Troje ispitanika izgled nove riječi uspoređuje s onima koje već

ima u svojoj „bazi“, odnosno umnome leksikonu, i prema tome određuje kako će nova riječ biti pročitana. Jedna ispitanica kaže kako povezuje prvih nekoliko glasova i već tada zna koja je to riječ, no kada naiđe na složeniju riječ, pažljivije promatra glasove u sredini. Ista ispitanica sličnu je strategiju primjenjivala i na početku godine, ali je govorila o slovima (...*when I'm looking at how the spelling begins, I know what the word is ...*). Samo su dvije ispitanice djelomično govorile na hrvatskome, dok su svi ostali ispitanici svoje čitanje opisivali na engleskom jeziku.

Promatrano prema broju strategija koje svaki od ispitanika primjenjuje pri prepoznavanju engleskih riječi (Tablica 35), uočen je blagi porast na kraju školske godine. Kod šestero ispitanika zabilježen je minimalan porast, kod troje nije bilo porasta broja, a kod dvoje ispitanika zabilježen je pad broja strategija. Također je vidljivo da na završnom ispitivanju svaki ispitanik rabi više od jedne strategije, dok ih je u početnom ispitivanju čak četvero navelo samo jednu strategiju, i to je bilo prepoznavanje riječi kao cjeline, odnosno globalno čitanje.

Tablica 35. Kvantitativne promjene u strategijama čitanja riječi za svakoga ispitanika - engleski

Ispitanici	T1	T2	Razlika
	broj strategija za prepoznavanje riječi		
Mateja	3	3	0
Ines	2	3	+1
Maja Ling	1	2	+1
Leon	2	2	0
Zhao	3	3	0
Nadia	1	2	+1
Ivana	1	2	+1
Oleg	3	2	-1
Shadi	1	2	+1
Lee	2	3	+1
Olivia	4	2	-2
Ukupno	24	26	+3

Osim kvantitativnih, jasno su vidljive i kvalitativne razlike među strategijama prepoznavanja riječi na početku i na kraju školske godine. Tablica 36 prikazuje kvalitativne razlike između dvaju mjerenja za svakoga ispitanika.

Tablica 36. Kvalitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - engleski

Ispitanik	T1	T2
Mateja	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice Usporedba nove riječi s već poznatom	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Usporedba s glasovima drugih jezika Raščlamba riječi na prvi glas i ostatak
Ines	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ Usporedba s glasovima drugih jezika
Maja Ling	Prepoznavanje riječi kao cjeline	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Usporedba s glasovima drugih jezika
Leon	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice	Raščlamba složenih riječi na jednostavnije riječi Raščlamba riječi na prvi glas i ostatak
Zhao	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice Usporedba nove riječi s već poznatom	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Djelomična raščlamba riječi na glasove i popunjavanje praznina do postizanja značenja Oslanjanje na značenje riječi
Nadia	Prepoznavanje riječi kao cjeline	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Prepoznavanje riječi kao cjeline
Ivana	Prepoznavanje riječi kao cjeline	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Usporedba nove riječi s već poznatom
Oleg	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice Usporedba nove riječi s već poznatom	Usporedba nove riječi s već poznatom Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ
Shadi	Prepoznavanje riječi kao cjeline	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ
Lee	Prepoznavanje riječi kao cjeline Raščlamba riječi na manje jedinice	Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ Usporedba nove riječi s već poznatom Oslanjanje na značenje riječi
Olivia	Prepoznavanje riječi kao cjeline Usporedba nove riječi s već poznatom Oslanjanje na značenje riječi u nekom kontekstu Ostalo - početak automatizacije	Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ Ostalo - automatizacija

Iz te tablice vidljiv je prijelaz s prevladavajuće strategije prepoznavanja riječi kao cjeline prema strategijama glasovne analize i sinteze, odnosno raščlambi riječi na manje sastavne dijelove poput slogova, kojima se potom traži značenje ili ih se dijeli na još manje sastavnice da bi se ponovno spojile u riječ. Osim toga, na kraju školske godine Ivana, Oleg i Lee navode usporedbu nove riječi s već poznatom, što upućuje na uporabu umnoga leksikona. Čitajući riječi na engleskome, Mateja, Ines i Maja Ling posežu za glasovnim znanjem iz hrvatskoga ili kineskoga, što može značiti da u tim jezicima lakše pronalaze način za uspostavljanje veze slova s glasom. Zhao i Lee navode da riječi prepoznaju prema tomu uspijevaju li pronaći značenje u njezinoj

vizualnoj reprezentaciji. Međutim, ključna je razlika između dviju provjera u tome da se svaki ispitanik na drugoj provjeri kao jednom od strategija služi raščlambom, a prepoznavanje riječi kao cjeline do kraja školske godine zadržalo se samo kod Nadije.

7.5.2.2. Hrvatski jezik

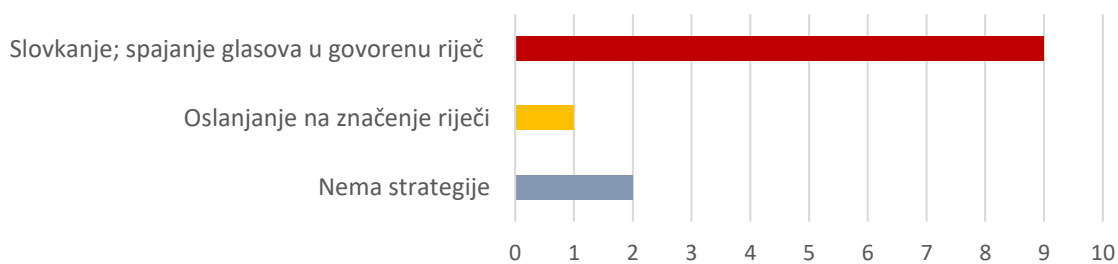
Na prvoj provjeri brzine čitanja devetero ispitanika svoje čitanje hrvatskih riječi opisuje kao čitanje slovo po slovo i potom spajanje u riječ. Dvoje ispitanika izjavljuje da još ne znaju (dobro) čitati hrvatske riječi i ne upuštaju se u objašnjavanje, a jedna ispitanica kaže da je čitanje lakše ako joj je riječ koju čita već poznata. Tri ispitanice svoje čitanje opisuju na hrvatskome (Ines, Maja Ling i Ivana), a ostali na engleskome. Kategorije strategija čitanja prepoznate u navodima ispitanika na prvoj provjeri brzine čitanja hrvatskih riječi navedene su u (15).

(15)

(a) **Raščlamba pisane riječi na slova i spajanje glasova proizašlih iz slova u govornu riječ (slovkanje)** (*I say letters first, and then I say that fast in my head; Čitam slovo po slovo i znam riječ; Gledam slova i pročitam ih polako; I say all letters fast, and then I know the word; I read letters, and then I know the word. I just say the letters fast; I say the letters, and I read the word; Čitam slova polako. Onda vidim riječ; I just read all letters fast; I just read letters like a Croatian person*).

(b) **Oslanjanje na značenje riječi** (*If I know the word, it's easy.*)

(c) **Nema strategije** (*I think I don't know how to read in Croatian; I still can't read good in Croatian.*)



Slika 27. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom prve provjere brzine čitanja na hrvatskom jeziku

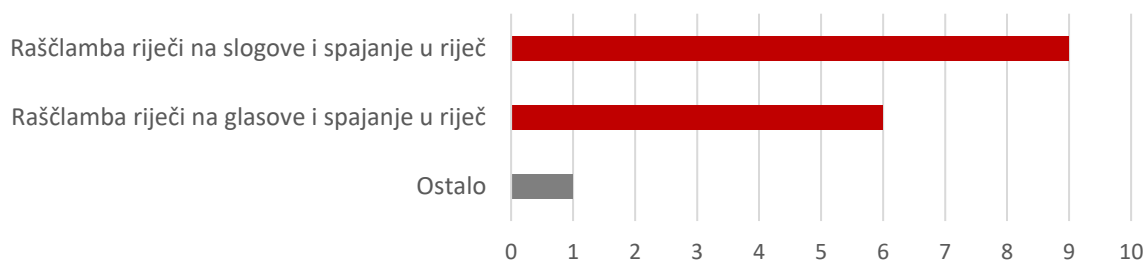
Na drugoj provjeri (slika 28) devetero ispitanika navodi i strategiju raščlambe riječi na slogove i spajanja slogova u riječ, uz spajanje slova, odnosno glasova u riječ koje kao strategiju prepoznavanja riječi navodi šestero ispitanika. Jedna ispitanica (Olivia) govori o usredotočenosti na početak riječi, brzome prepoznavanju i čitanju. Troje ispitanika o svojim strategijama prepoznavanja riječi govori na hrvatskome (Ines, Ivana i Oleg). Kategorije strategija čitanja prepoznate u navodima ispitanika na drugoj provjeri brzine čitanja hrvatskih riječi navedene su u (16).

(16)

(a) **Raščlamba riječi na glasove i spajanje u riječ** (*Čitam slova brzo i spajam dok ne vidim riječ; I read sounds fast in my head, and I say the word; Short words are easy because you read them like sounds; Spojim slova pa dobijem riječ; I like to cut words into sounds; I try to say all letters. Then I say it fast*).

(b) **Raščlamba riječi na slogove i spajanje u riječ** (*I read half of one word fast, and then I read the other half fast. Then I say them together as a word; Ako je velika riječ, trebam dio po dio čitati i brzo spojiti; I can say syllables fast; Big words I split. Ki-šo-bran, that one has three syllables; I read small parts together, and I put them in big words. I-za-đe is izađe; Veliku riječ moram čitati male dijelove i onda sve spojiti; Mogu spojiti ovako slog po slog. Mo-lim, ki-šo-bran; I like to cut words into sounds and syllables; With big words it's different. Sometimes I break them like syllables and I have to read each syllable, so people think I read slowly*).

(c) **Ostalo** - početak automatizacije (*I look at the beginning of a word, I read it in my head, and I know the whole word*.)



Slika 28. Učestalost navođenja uporabe strategija za prepoznavanje riječi prilikom druge provjere brzine čitanja na hrvatskom jeziku

U kvantitativnome smislu vidljivo je ukupno povećanje broja strategija (tablica 37). Kod šestero ispitanika povećanja nema, kod četvero je povećanje minimalno, a jedna ispitanica na drugoj provjeri rabi dvije strategije više nego na prvoj provjeri. Valja napomenuti kako je dvoje ispitanika koji nisu rabili strategije prepoznavanja hrvatskih riječi na prvoj provjeri tijekom školske godine razvilo strategiju ili dvije.

Tablica 37. Kvantitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - hrvatski

Ispitanik	T1	T2	Razlika
	broj strategija za prepoznavanje riječi		
Mateja	1	1	0
Ines	1	2	+1
Maja Ling	1	1	0
Leon	1	1	0
Zhao	1	2	+1
Nadia	1	1	0
Ivana	1	2	+1
Oleg	1	1	0
Shadi	0	2	+2
Lee	0	1	+1
Olivia	2	2	0
Ukupno	10	16	+6

Kvalitativne promjene u strategijama koje navode ispitanici, uz raščlambu riječi na glasove, pokazuju i pojavu raščlambe riječi na slogove te kod jedne ispitanice i početak automatizacije čitanja (tablica 38), ona takvu strategiju navodi i za prepoznavanje engleskih riječi.

Tablica 38. Kvalitativne promjene u strategijama prepoznavanja riječi za svakoga ispitanika - hrvatski

Ispitanik	T1	T2
Mateja	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na slogove
Ines	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na glasove Raščlamba riječi na slogove
Maja Ling	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na glasove
Leon	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na slogove

Zhao	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na glasove Raščlamba riječi na slogove
Nadia	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na slogove
Ivana	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na glasove Raščlamba riječi na slogove
Oleg	Raščlamba riječi na glasove	Raščlamba riječi na slogove
Shadi	-	Raščlamba riječi na glasove Raščlamba riječi na slogove
Lee	-	Raščlamba riječi na glasove
Olivia	Raščlamba riječi na glasove Oslanjanje na značenje riječi	Raščlamba riječi na slogove Ostalo - početak automatizacije

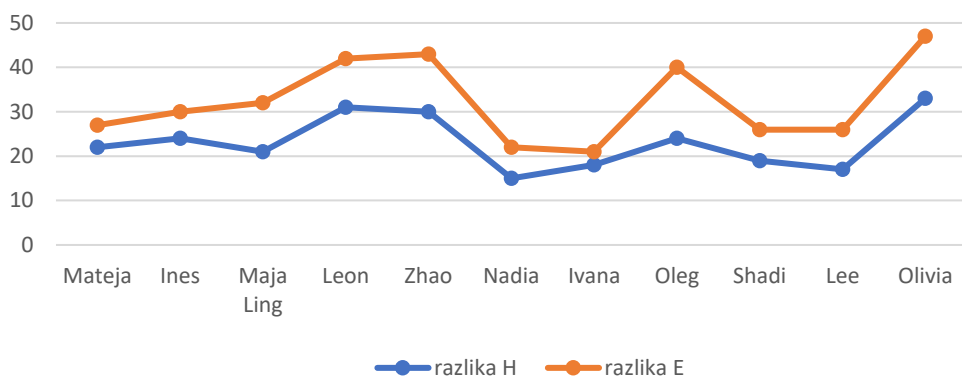
Za razliku od engleskoga, u hrvatskome se od samoga početka pretežno primjenjuje strategija raščlambe na glasove. Prema kraju školske godine uz navedenu se strategiju pojavljuje i raščlamba riječi na slogove. Takav razvoj događaja najvjerojatnije je posljedica poučavanja čitanja na nastavi hrvatskoga jezika koja uključuje glasovnu analizu i sintezu, najprije na razini glasa, a potom na razini sloga.

7.5.2.3. Postignuća ispitanika u odnosu na ranija istraživanja

Prema podacima koje su prikupile M. Lenček i J. Gligora (2010) hrvatski učenici na kraju prvoga razreda čitaju prosječnom brzinom od 45,84 točno pročitanih riječi u minuti (aritmetička sredina sviju skupina ispitanika, tablica 1, str. 39). U ovome je istraživanju brzina čitanja na hrvatskome na kraju školske godine 41,36, što je nešto niži prosjek od njihova, no uzorci ispitanika nisu usporedivi veličinom niti po jezičnim svojstvima. Unatoč tomu, moguće je zaključiti da su višejezični ispitanici koji su sudjelovali u ovome istraživanju napredovali u odnosu na početak školske godine i da su gotovo dostigli brzinu čitanja na hrvatskome jeziku koju postižu učenici izvorni govornici hrvatskoga. Uvidom u brzinu čitanja ispitanika čija su oba roditelja Hrvati i koji imaju veću izloženost jeziku i materijalima za čitanje od svojih vršnjaka stranaca vidljivo je da je njihova brzina čitanja na kraju školske godine ispodprosječna (Ivana - 30 riječi u minuti) ili prosječna (Ines 42). Iznadprosječna postignuća imaju ispitanici čiji prvi jezik nije hrvatski (Olivia - 61, Leon - 57 i Zhao - 55). Leon i Zhao nemaju hrvatsko porijeklo, no imaju veliku izloženost hrvatskomu jeziku u okviru izvanškolskih aktivnosti, što se može protumačiti kao dodatna

motivacija za učenje i razumijevanje hrvatskoga jezika. Olivijin je otac Hrvat i ona je stoga dodatno izložena hrvatskomu jeziku obiteljski, a i njezina je majka dobar govornik hrvatskoga, što u zbroju doprinosi motivaciji za učenje hrvatskoga jezika i ovladavanje čitanjem na njemu. U oba je jezika zabilježeno povećanje brzine čitanja tijekom školske godine, uz napomenu da je povećanje za desetak riječi u minuti veće u engleskome nego u hrvatskome. U oba jezika najizraženije povećanje u brzini čitanja imali su gotovo isti ispitanici: u engleskome su to bili Leon, Zhao, Oleg i Olivia, a u hrvatskome - Leon, Zhao i Olivia.

Prema suvremenim normama očekivani broj točno pročitanih riječi u minuti na kraju prvoga razreda ne bi smio biti ispod 50, a za učenike koji ostvare deset manje od 60 riječi u 50. percentilu potrebno je organizirati dopunske aktivnosti za pomoć u ovladavanju čitanjem (Hasbrouck i Tindal, 2017). Prema tim mjerilima samo je Ivana kandidat za dodatne vježbe, no blizu joj je i Nadia jer je ona gotovo na donjoj granici. S druge strane, Olivia je iznad 90. percentila, Leon je iznad 75., a slična postignuća imaju Zhao i Oleg. U širem kontekstu proučavanja brzine čitanja opsežna Brysbaertova (2019) metaanaliza pokazala je niže vrijednosti od onih koje se često smatraju referentnima (neki od primjera već su navedeni). Niža brzina čitanja izražena brojem točno pročitanih riječi u minuti zabilježena je u jezicima kojima je svojstvena uporaba manjega broja riječi za uspješno prenošenje poruke, dok je u jezicima gdje je za postizanje smislene poruke potrebno više riječi, brzina čitanja veća (ibid.). U okviru toga zaključka moguće je smjestiti i postojanu razliku u brzini čitanja između engleskoga i hrvatskoga kao dvaju jezika različite strukture (slika 29).



Slika 29. Prikaz razlike u postignućima između dvaju čitanja na engleskome i na hrvatskome

Iz dobivenih je rezultata vidljivo kako su za prepoznavanje engleskih riječi ispitanici primjenjivali veći broj strategija nego za prepoznavanje hrvatskih riječi, što je moguće pripisati neprozirnosti i nedosljednosti engleske ortografije, o čemu je pisao Smith (1973). Prepoznavanje riječi kao cjeline koje se na početku školske godine pojavljuje kao najučestalija strategija prepoznavanja engleskih riječi vrlo je vjerojatno posljedica prethodnoga poučavanja, odnosno izloženosti globalnomu čitanju uz pomoć vizualnih pomagala (slika, slikovnica, autentičnih predmeta, računalnih animacija i sl.), što je jedna od općeprihvaćenih metoda poučavanja u predškolskim ustanovama (npr. Alexiou, 2020; Mourão, 2015). Tijekom godine jasno je vidljivo povećanje broja strategija koje se od pretežno globalnoga čitanja šire na glasovnu analizu i sintezu, što predstavlja fonološki put od pisane riječi do govorne. Tijekom te fonološke obrade ispitanici se bave fonemima, slogovima i dijelovima sloga. S druge strane, ortografski put do uspješnoga prepoznavanja riječi očituje se u prepoznavanju vizualnoga prikaza riječi na temelju sadržaja ispitanikova umnoga leksikona. U okviru psiholingvističke teorije veličine zrna Zieger i Goswami (2005; 2006) prepoznaju važnost uloge ortografske dubine nekoga jezika i prema tomu početni koraci u ovladavanju čitanjem riječi zapisanih neprozirnom ortografijom iziskuju primjenu većega broja strategija za prepoznavanje. Tijekom ovladavanja čitanjem engleskih riječi započeo je pretežno strategijom globalnoga čitanja koju su ispitanici stekli prije polaska u prvi razred. Intenzivnijom izloženošću fonološkoj vježbi tijekom godine ispitanici su stekli umijeća prepoznavanja engleskih riječi temeljene na raščlambi riječi na manje fonološke jedinice i na spajanju prepoznatih jedinica u govorne riječi. Osim toga, na završnome testiranju zabilježena je i pojava pobuđivanja umnim leksikonom usporedbom nove riječi s već poznatom. Oslanjanje na značenje riječi na temelju njezina vizualna prikaza kod Zhaa i Leeja može se povezati s umijećima prepoznavanja logografskoga pisma na kineskome koje već posjeduju. Na drugoj provjeri jedino Nadia zadržava strategiju prepoznavanja riječi kao cjeline i ima jedno od najmanjih povećanja brzine čitanja na engleskome. Osim toga, kod Ivane i Nadije u objema je provjerama prepoznata djelomično slovna faza čitanja (Ehri, 2005) u kojoj se riječ često prepoznaje prema prvomu i zadnjemu slovu, no pojavljuju se odstupanja jer se zanemaruje središnji dio riječi. Primjerice, riječ *hand* pročitana je kao *head*, a sriječ *strong* kao *sting*.

Dok čitaju na hrvatskome, ispitanici uglavnom kreću od pretvaranja pojedinih slova u glasove i potom ih spajaju u riječi. Činjenica da ispitanici navode „čitanje slova“ i „spajanje u riječ“ upućuje na svjesnost o prozirnome odnosu slovo-glas. Tijekom godine zbog bržega prepoznavanja

slogova kao većih cjelina i spajanja tih slogova u riječi ispitanici postupno povećavaju svoju učinkovitost i postaju brži u čitanju. I. Blaži, Buzdum i Kozarić-Ciković (2011) među ključnim čimbenicima odgovornima za uspješno ovladavanje čitanjem navode glasovnu sintezu. Kod čitanja koje nije temeljeno na prepoznavanju riječi kao cjeline, već na glasovnoj analizi, najprije se događa uočavanje pisanih znakova, zatim je potrebno cjelinu raščlaniti na sastavne dijelove za koje je nužno utvrditi odnos slova s glasom i potom nastupa sinteza, odnosno spajanje prepoznatih sastavnica u riječ, što je u skladu sa zaključcima L. Ehri (2009). Ispitanici u ovome istraživanju poznavanje toga procesa najprije su pokazali čitajući na hrvatskome. Takav je ishod očekivan ako se u obzir uzmu prijašnja istraživanja koja su pokazala lakši i brži razvoj fonemske svjesnosti u jezicima prozirne ortografije (v. Goswami, 2007).

Raniji početak od ostalih učenika i višegodišnje iskustvo u pokušajima ovladavanja čitanjem Oliviji daje prednost nad vršnjacima i jedino njezini opisi prepoznavanja riječi imaju naznake automatizacije: na početku godine na engleskome, a na kraju godine i na hrvatskome. Kod nje je najvidljiviji utjecaj slovnih imena i engleskoga pravopisa na početku godine, no nakon izloženosti fonološkoj vježbi Olivia je stekla osjetljivost na glasove i slogove te se njima služi pri čitanju na drugoj provjeri. S obzirom na to da je njezin glavni jezik engleski i da je na njemu počela ovladavati čitanjem, očekivana je njezina uporaba četiriju strategija prepoznavanja koje svjesno navodi, no broj njezinih strategija smanjuje se do kraja školske godine, odnosno Olivia ih svodi na fonološke, istovremeno bilježeći najveći porast i u brzini čitanja i na testu fonološke osjetljivosti.

Međujezični prijenos umijeća fonološke osjetljivosti najvidljiviji je kod Mateje, Ines i Maje Ling na drugoj provjeri brzine čitanja. Za sve tri ispitanice može se reći da im je hrvatski jezik materinski, no samo Ines odrasta u sredini gdje se govori jedino hrvatski, u kojemu je odnos slova i glasa vrlo izravan te je fonem kao fonološka jedinica govornicima hrvatskoga dostupan vrlo rano. Tri spomenute ispitanice svoja umijeća prepoznavanja riječi pomoću fonema prenose s hrvatskoga na engleski i toga su svjesne, što se vidi po njihovu uspoređivanju čitanja na tim dvama jezicima. Kao dobar čitač na engleskome i dijete koje je već bilo izloženo hrvatskome, Olivia navodi strategiju „čitanja slova kao osoba iz Hrvatske“, što pokazuje da razumije odnos slova s glasom. Iako na početku godine tu strategiju prepoznavanja riječi ne navodi prilikom čitanja na engleskome, ne može se isključiti mogućnost utjecaja „čitanja slova kao osoba iz Hrvatske“ na razvoj njezinoga umijeća raščlambe engleskih riječi zabilježene na kraju školske godine.

Rezultati pokazuju veću brzinu čitanja na kraju školske godine, što se podudara s većim brojem zabilježenih strategija za prepoznavanje riječi. Ako se uzmu u obzir rezultati prethodnih istraživanja (npr. Ehri, 2009), primjena većega broja raznovrsnih strategija očekivana je s porastom broja točno pročitanih riječi. Kao što navodi Brown (2014), rano usvojena umijeća i navike čine stabilnu podlogu za daljnji razvoj kompetencija do potpune ovladanosti čitanjem. S obzirom na relativno mali broj ispitanika neujednačenih po jezičnim svojstvima, izračunavanje statističke povezanosti tih dviju varijabli ne daje relevantne odgovore, već je primjerenije ustvrditi kako je aktivna primjena više raznovrsnih strategija za prepoznavanje riječi znak bolje ovladanosti čitanjem višejezične djece na engleskome kao jeziku obrazovanja. S druge strane, ispitanici će bolje ovladati čitanjem na hrvatskome, bilo kao materinskom, okolinskom ili kakvom drugomu inomu jeziku kada su počeli brže prepoznavati vezu slova s glasom, a svjesno su potom u cjelinu spajali veće fonološke jedinice sastavljene od tih glasova, tj. slogove. Drugim riječima, čitanje je brže ako se spaja *knji-ga*, nego *k-nj-i-g-a*.

7.5.3. Promjene u fonološkoj osjetljivosti

U nastavku su prikazani rezultati ispitanika na testu fonološke osjetljivosti, rangirani od 1. do 7. mjesta (tablica 39). Prije usporedbe važno je napomenuti da su svi ispitanici na drugoj provjeri imali znatno bolja postignuća. K tomu je najslabije postignuće na drugoj provjeri (Ivana, 42 boda) za jedan bod bolje od najboljega postignuća na prvoj provjeri (Leon, 41 bod).

Tablica 39. Prikaz promjena u postignućima na testu fonološke osjetljivosti - rangiranje ispitanika

Prva provjera				Druga provjera						
Rang	Bodovi	Ispitanici		Rang	Bodovi	Ispitanici				
1.	41	Leon		1.	50	Olivia	Zhao			
2.	39	Zhao	Oleg	2.	49	Leon				
3.	36	Nadia		3.	48	Oleg				
4.	35	Maja Ling	Lee	4.	47	Shadi				
5.	33	Mateja	Ines	Shadi	5.	46	Mateja	Maja Ling	Nadia	Lee
6.	32	Olivia		6.	45	Ines				
7.	29	<i>Ivana</i>		7.	42	<i>Ivana</i>				

Tablica 39 pokazuje da je Ivana na objema provjerama zauzela posljednje mjesto, no uz zamjetno poboljšanje rezultata. S druge strane, Olivia je s pretposljednega mjesta na prvoj provjeri zauzela prvo mjesto na drugoj provjeri, što je velik skok u usporedbi s ostalim ispitanicima koji se u obje provjere zadržavaju na približno jednakim mjestima. Prikazani rezultati upotpunjeni su bilješkama nastalima promatranjem ispitanika tijekom fonološke vježbe i u nastavku su organizirani prema umijećima fonološke osjetljivosti počevši od baratanja krupnijim glasovnim jedinicama prema sitnijima. Kao što će se vidjeti iz nastavka, prepoznavanje riječi u rečenici i zadatci s rimom riječi pokazali su se lako rješivima, iako engleski jezik ni jednom ispitaniku nije materinski.

Rečenice i riječi – Na testu fonološke osjetljivosti svi su ispitanici uspješno prepoznali zasebne riječi u rečenicama, što je u skladu s očekivanjima ako se u obzir uzmu njihova dob (v. Chaney, 1992; Lonigan i sur. 1998) i razina obrazovanja.

Rima riječi – Prepoznavanje rime u nizu riječi i stvaranje rime na zadanu riječ pokazali su se najlakše rješivim zadacima, počevši od prve provjere. Pri proizvodnji riječi koje se rimuju Olivia, Lee i Oleg isključivo su navodili riječi sa značenjem, dok su ostali ispitanici, nakon što se nisu dosjetili poznate riječi, naveli pseudoriječ koja je rimom odgovarala zadanoj riječi (npr. /koust/ - /doust/, /mæsk/ - /dæsk/). S druge strane, u nizu riječi gdje je zadatak bio odabrati riječi koje se rimuju bilo je brojnih upita o značenju riječi, no važno je spomenuti da su Leon, Zhao, Mateja i Ines odmah dali odgovor na pitanje ne raspitujući se o značenju riječi, dok su ostali ispitanici imenovali riječi koje se rimuju tek kada su dobili podatke o značenju riječi koju nisu znali ili su željeli biti potvrditi njezino značenje. Slična situacija u kojoj je za proizvodnju rime (što može uključivati i zadatak odvajanje prvoga glasa od ostatka riječi) bila ključna upoznatost sa značenjem riječi spominje se u istraživanjima Tahan, Cline i Messaoud-Galusi (2011).

Rastavljanje riječi na slogove – Rastavljanje na slogove često je dio redovite nastave jezika, najvjerojatnije zato što uključuje ritam i pokrete kao što su pljeskanje, kucanje, dodirivanje brade koja se pomiče prilikom otvaranja usta i slično. Slijedom toga, rastavljanje riječi na slogove u većini je slučajeva bio zadatak koji su ispitanici rješavali bez većih poteškoća i nisu uočene razlike među njima s obzirom na njihove jezične opuse. U istraživanju A. Lesniak, L. Myers i B. Dodd (2014) također nisu pronađene razlike među skupinama dvojezičnih ispitanika u rastavljanju riječi na slogove.

Fonemi i slogovi (pristup i rima) – Na početnoj provjeri više od polovine ispitanika na pitanje što čuju kao završni glas riječi *dinner* ponudili odgovor *-ner*, dok su na završnoj provjeri kao odgovor ponudili samo jedan glas koji su čuli na kraju riječi *bottom*. Slično je zabilježeno i na zadacima s početka fonološke vježbe: za riječ *book* ispitanici su odgovorili da na kraju te riječi čuju *-ook*, što uključuje više od jednoga glasa. I njihovi odgovori u završnoj fazi fonološke vježbe uključivali su samo posljednji glas u riječi *took*. Navedeni rezultati u skladu su sa spoznajama iz prijašnjih istraživanja fonološke osjetljivosti (npr. Kirtley, Bryant, MacLean i Bradley, 1989; Liberman, Shankweiler, Fischer i Carter, 1974; Treiman i Zukowski, 1996) koja kažu da se fonološka osjetljivost razvija ranije od fonemske, no potrebno je naglasiti da se to odnosi na neprozirnu ortografiju engleskoga jezika. S druge strane, u ruskome kao jeziku prozirnije ortografije učenici u prvome razredu osnovne škole u početnim fazama ovladavanja čitanjem u najvećoj mjeri primjenjuju umijeća s područja fonemske osjetljivosti, uz jednako zastupljenu primjenu umijeća fonološke osjetljivosti koje uključuju slogove jednostavne, no postojeane KV strukture (konsonant + vokal, tj. zatvornik s otvornikom). Tek u sljedećem koraku (spajanje slogova) ostvaruju veću brzinu i točnost čitanja (Kerek i Niemi, 2012). Kao što je zabilježeno u prijašnjim istraživanjima, izdvajanje zasebnoga fonema iz riječi jedan je od zahtjevnijih zadataka na kontinuumu fonološke osjetljivosti (v. Vallar i Papagno, 1993; Yopp, 1988). U ovome slučaju izdvajanje zadnjega glasa na prvoj se provjeri pokazalo težim zadatkom od izdvajanja početnoga glasa, neovisno o duljini riječi. Svi su ispitanici uspješno izdvojili početni glas, osim Olivije, koja je na prvoj provjeri imenovala početno slovo. Spajanje fonema u riječ na prvoj je provjeri dovelo do manjih odstupanja u zadacima koji su sadržavali više od tri fonema i u slučaju početnoga suglasničkoga niza (npr. ispuštanje drugoga glasa u nizu /s/ /t/ /æ/ /n/ /d/ - /s/ /æ/ /n/ /d/), no na drugoj provjeri takvih je odstupanja bilo znatno manje.

U nastavku će se navesti postignuća na testu fonološke osjetljivosti u manjim skupinama, prema materinskim jezicima. U slučaju svih ispitanika na drugoj provjeri slabija se postignuća pretežito popravljaju, s nerješavanja na djelomično ili s djelomičnoga na potpuno. Nizanje fonema unatrag pokazalo se najzahtjevnijim zadatkom na objema provjerama.

Ines i Ivana, čiji je materinski jezik hrvatski, na testu fonološke osjetljivosti najuspješnije su bile u zadacima prepoznavanja i stvaranja rime, imenovanju početnoga fonema te spajanju

(slogova u riječ, pristupa s rimom i zasebnih fonema u riječ). Nešto slabija postignuća imale su na zadacima raščlambe riječi na foneme te u dodavanju i brisanju fonema iz riječi.

U ovoj su skupini ispitanice čiji je materinski jezik hrvatski i još jedan: Mateja (slovenski), Maja Ling (kineski) i Olivia (ruski) na prvoj su provjeri najbolja postignuća imale na zadacima s rimom, s time da je Maja Ling kao odgovore davala pseudoriječi na zadatku proizvodnje rime. Najslabija postignuća su zabilježena na zadacima brisanja fonema iz riječi i raščlambi riječi na foneme. Mateja i Maja Ling su na prvoj provjeri bile uspješne u dodavanju fonema riječi te u imenovanju početnih i završnih fonema u riječima. Olivia na prvoj provjeri kao završni fonem u riječi imenuje cijeli slog. Na drugoj provjeri uspješna je u svim zadacima, uključujući i najzahtjevniji – nizanje fonema ponuđene riječi unatrag.

U skupini ispitanika čiji su jezici slavenski, a različiti od hrvatskoga, nalaze se Leon (slovenski) te Nadia i Oleg (ruski). Oni su također bili uspješni u zadacima s rimom te u spajanju slogova u riječ, pristupa s rimom i fonema u riječ. Najslabija su postignuća imali na određivanju zajedničkih početnih i završnih fonema te na zadacima raščlambe riječi na foneme. Leon i Oleg su na prvoj provjeri kao posljednji glas u riječi naveli cijeli slog. Leon je prilikom raščlambe riječi na foneme u objema provjerama prvi fonem nazvao slovnim imenom, no u drugim se pokušajima oba puta ispravio. Na drugoj je provjeri jedini iz ove skupine uspješno spojio zasebne foneme ponuđene riječi unatrag.

Predstavnici neslavenskih jezika kao materinskih, Zhao i Lee (kineski) te Shadi (farsi) bili su uspješni na zadacima s rimom te na zadacima spajanja slogova u riječ i pristupa s rimom. Što se tiče pojedinačnih razlika, Shadi je najbolje prepoznala riječi sa zajedničkim početnim i završnim fonemom, Lee je na zadatku proizvodnje rime kao odgovor dao pseudoriječi, Zhao je na drugoj provjeri uspješno riješio zadatak nizanja fonema iz ponuđene riječi unatrag. Na prvoj su provjeri svi ispitanici kao završni fonem u riječi imenovali cijeli slog, a najslabija postignuća imali su na zadacima raščlambe riječi na foneme.

U fonološkoj vježbi upravljanja fonemima, izostavljanje i dodavanje na početku istraživanja uočeno je nekoliko tipova odgovora: većina ispitanika naglas je ponavljala riječi koje su čuli i iz njih su izdvajali ciljane foneme. U tome su najuspješniji bili Leon, Zhao, Oleg, Nadia, Maja Ling i Lee, no Leon, Zhao i Lee povremeno su pokušavali pronaći značenje u krupnijim

dijelovima riječi koje su dobivali odvajanjem jednoga glasa od cijele riječi. Primjerice, ispuštanje /b/ iz riječi *brain* daje ostatak /reɪn/, što je ujedno i riječ sa značenjem.

Olivia je tijekom prvih susreta ustrajala na imenovanju slova u riječima koje su se pojavljivale u zadacima i isto je tako izgovarala slova imena kao odgovor na pitanje koji glas čuje na početku zadane riječi (v. 7.4.1.). U sljedećem je koraku prihvatila izdvajanje prvoga ili zadnjega glasa u riječi, no nekoliko idućih tjedana pazila je da ostatak riječi dobiven ispuštanjem jednoga fonema ima značenje, no ne samo u govorenome obliku, već i u pisanome. Dakle, primjeri *c + able* i *g + ate* njoj su u potpunosti odgovarali jer i izgovor obaju ostataka tih riječi /'eɪbəl/ i /eɪt/, ali i pisani dijelovi istih riječi imaju značenje.

S druge strane, odvajanje /k/ od /oʊn/ u riječi *cone* izazvalo je Olivijinu zbunjenost jer izgovor ostatka te riječi, /oʊn/, zvuči kao *own*, no u vizualnoj reprezentaciji ostatka riječi Olivia vidi *one*, što se gledano kao zasebna riječ sa značenjem izgovara /wʌn/. Slično tomu zadatci poput dodavanja fonema /g/ na kraj /flæ/ ili /k/ na početak /aɪnd/ za nju su predstavljali izazov jer nije pronalazila značenje u krupnijim sastavnicama /flæ/ i /aɪnd/. U Olivijinu slučaju važno je naglasiti da u zadacima prepoznavanja i proizvodnje rime opisanih dvojbi nije bilo, već su se isključivo pojavljivale ako je zadatak iziskivao raščlambu riječi i upravljanje dobivenim sastavnicama. Olivijino prethodno opismenjavanje koje je uključivalo zadatke i materijale za čitanje s rimom pomoglo joj je u razvijanju osjetljivosti na rimu riječi, no značajno iskustvo s učenjem pravopisa i mogući nedostatak bavljenja sitnijim fonološkim jedinicama razlozi su njezine početne dvojbe kod promatranja riječi kao glasovne jedinice ili kao pisanoga oblika.

Olivia je nakon devet tjedana fonološke vježbe ušla u treću fazu u kojoj je u potpunosti prihvatila imenovanje glasova i ostatka riječi, ne obazirući se na to imaju li zasebni dijelovi riječi njoj poznato značenje. Time je uspješno uvježbavala umijeća fonološke osjetljivosti, što je dovelo do njezina najbolje rangirana rezultata na završnoj provjeri. Na temelju navedenoga kod Olivije se prepoznaje prijelaz od čvrstog ortografskog znanja k fonološkomu, ali preko međukoraka u kojem se njezino ortografsko znanje isprepliće s fonološkim (v. Ehri i Wilce, 1980) koje neposredno upoznaje tek polaskom u prvi razred.

Na prvoj provjeri Mateja, Ines, Ivana i Oleg središnje dvoglase u riječima određuju kao zasebne foneme i tako ih izgovaraju. Primjer je za to riječ *kind* koja se rastavlja kao /k/ /aɪ/ /n/ /d/. Navedeni ispitanici rastavljaju je na ovaj način: /k/ /a/ /j/ /n/ /d/. Na drugoj provjeri Mateja, Ines i

Oleg jasno imenuju dvoglas, a Ivana većinom zadržava otvornik odvojen od /j/. Sličnu pojavu zabilježile su H. Özata, N. Babür i B. Haznedar (2016) u slučaju dvojezičnih ispitanika.

Najviše zabilježenih odstupanja ili nerješavanja zabilježeno je u zadatcima koji su iziskivali ponavljanje niza fonema unatrag (npr. /t/ /l/ /p/ - /p/ /l/ /t/), zatim određivanje riječi koja ne pripada nizu prema kriteriju zajedničkoga prvoga ili zadnjega glasa (npr. *nail, no, tap, nest; fit, hat, sun, goat*) te zamjenu položaja fonema u kratkoj riječi (npr. ako je riječ /bæt/ - /tæb/). Navedeni ishodi posve su očekivani ako se u obzir uzmu rezultati istraživanja na jednojezičnim govornicima engleskoga (v. Vallar i Papagno, 1993; Yopp, 1988).

7.5.3.1. Hrvatski jezik kao posrednik u stjecanju umijeća fonološke osjetljivosti

Izjave kojima ispitanici opisuju svoje postupke prepoznavanja riječi pokazuju da se neki od njih na drugoj provjeri pozivaju na čitanje na hrvatskome kada govore o glasovima, što upućuje na činjenicu da su prepoznali prozirnost hrvatske ortografije i posljedično se počinju služiti umijećima stečenima na hrvatskom jeziku prilikom prepoznavanja riječi na engleskom jeziku, primjeri njihovih izjava navedeni su u (17).

(17)

Ines: I pretend I have to read in Croatian.

Mateja : I cut all words into small sounds. Like in Croatian, but different. I say all sounds fast.

Neki ispitanici jasno ističu da se služe hrvatskim dok čitaju na engleskome, dok drugi to ne napominju, ali je moguće pretpostaviti da tu metodu nisu osvijestili. Slično kao i u istraživanju Kovelman, Baker i Petitto (2008) provedenom na engleskome i španjolskome, i u ovome je istraživanju moguće zaključiti da stjecanje fonoloških umijeća u ortografski prozirnijem jeziku potpomaže razvoj fonemske svjesnosti u ortografski neprozirnijem jeziku iz pojedinčeva jezičnoga opusa. Redovita nastava hrvatskoga kao jezika prilično prozirne ortografije zasigurno je pozitivno utjecala na razvoj fonemske svjesnosti sviju ispitanika jer se ona intenzivnije razvija uvođenjem izravnoga poučavanja čitanja (v. Share, 2008).

Većina ispitanika govori o *glasovima* (eng. *sounds*), no neki ispitanici govore o sitnim dijelovima (eng. *small pieces*) koje ne imenuju (npr. Nadia, Lee, Oleg). Ta pojava upućuje na činjenicu da su svi ispitanici svjesni fonoloških jedinica različite veličine, no neki su od njih usvojili i njihove nazive i njima se pravilno služe. Fonološke jedinice poput riječi i slogova sastavni su dijelovi kurikula, o njima se često govori na nastavi pa je posve očekivana činjenica da ih ispitanici primjereno rabe i u engleskome i u hrvatskome.

7.5.3.2. Povezanost fonološke osjetljivosti i čitanja

Muter i Diethelm (2001) smatraju da su fonološka osjetljivost i čitanje na samome početku formalnoga obrazovanja uzajamno povezani. Rezultati ovoga istraživanja također pokazuju usku povezanost tih dviju varijabli. Spearmanov koeficijent korelacije namijenjen utvrđivanju povezanosti dviju varijabli mjerenih na jednoj skupini ispitanika čiji su rezultati prikazani na ordinalnoj skali bez normalne distribucije pokazuje snažnu pozitivnu korelaciju završne provjere brzine čitanja na engleskome i testa fonološke osjetljivosti ($\rho = ,79$, p (2-tail) = ,003), kao i između druge provjere brzine čitanja na hrvatskome i testa fonološke osjetljivosti koji je proveden na engleskome ($\rho = ,70$, p (2-tail) = ,016). Budući da je u oba slučaja $p < 0,05$, s vjerojatnošću od 95%, može se zaključiti da se povećanjem razine fonološke osjetljivosti povećava i brzina čitanja na oba jezika.

Zahvaljujući jasnijem odnosu slova s glasom na hrvatskome, ispitanici su od samoga početka uspješno prepoznavali i imenovali pojedinačne glasove te ih potom spajali u riječi, što pripada području fonemske svjesnosti. U kasnijim fazama ta se strategija sve češće primjenjuje pri čitanju na engleskome, što je najvjerojatnije posljedica izravnoga poučavanja i prenošenja fonološkoga znanja iz hrvatskoga u engleski. Drugim riječima, hrvatski jezik u nekim je slučajevima imao ulogu posrednika u ovladavanju čitanjem na engleskome, na razini uporabe umijeća fonemske svjesnosti. Dokaz za to proizlazi iz verbalnih protokola gdje neki ispitanici navode da engleske riječi prepoznaju čitajući „kao na hrvatskome“. Za razliku od hrvatskoga, engleska neprozirna i nedosljedna ortografija iziskuje i dodatne napore prilikom prepoznavanja riječi, naročito složenijih. U okviru fonološke osjetljivosti, ispitanici primjenjuju i upravljanje krupnijim fonološkim jedinicama kao što su pristup, rima i slog.

Kao što pokazuju rezultati, spajanje niza umijeća fonološke osjetljivosti s aktivacijom umnoga leksikona vodi boljim postignućima na testu brzine čitanja na engleskome. S druge strane, čitanje na hrvatskome započinje na fonemskoj razini, a veća brzina čitanja postiže se spajanjem većih fonoloških jedinica - slogova. Prije postizanja automatizacije u čitanju na hrvatskome riječi se pretežno prepoznaju fonološkim načinom, dok se u engleskome pretežno kreće od ortografskoga, uz pobuđivanje umnoga leksikona, no s vremenom je sve veća zastupljenost fonološkoga načina.

7.5.4. Svjesnost o sličnim glasovima u različitim jezicima

Kao što je vidljivo iz tablice 31, ispitanici su vrlo često sudjelovali u opisanoj aktivnosti. U većini slučajeva glasovi ponuđeni kao dio engleskog jezika prepoznati su i kao sastavnice drugih jezika te su za njih ponuđeni primjeri riječi koje ih sadrže. Prvi primjeri riječi koje su ispitanici nudili najčešće su bili iz njihovih materinskih i obiteljskih jezika. Sljedeće po zastupljenosti bile su riječi iz hrvatskoga, a potom su slijedile riječi iz francuskoga, njemačkoga i talijanskoga. U vezi s prepoznavanjem i imenovanjem sitnih razlika Leon je spomenuo da u slovenskome [l] na početku riječi zvuči „malo drugačije“ nego u engleskome ili hrvatskome, a kao primjer je naveo riječ *letaló*. Olivia je taj navod usporedila s francuskim i kao primjer navela riječ *le livre*. Izvan engleskoga jezika nisu prepoznati [w] i [ð]. Maja Ling, Zhao i Lee prepoznali su glas [ŋ] kao dio kineskoga jezika i kao primjer ponudili riječ *piàoliang* (漂亮). Mateja je navela španjolski kao jezik u kojem prepoznaje glas [θ], no nije ponudila primjer. Glas [r] izvan engleskoga nije prepoznat onako kako je izgovoren ([ɾ]), no ispitanici su primijetili da taj glas postoji u drugim jezicima, ali se može izgovoriti na više načina, pokazujući pritom na mjesto i način tvorbe. Primjerice, za francuski je Ines primijetila da spomenuti glas nastaje u grlu, kao u (18), dok je Oleg naveo hrvatski i ruski kao jezike u kojima se [r] izgovara tako da jezik vibrira u prednjem dijelu usne šupljine, kao u (19).

(18) *It's like when you put water in your mouth and say 'rrr' in your throat.*

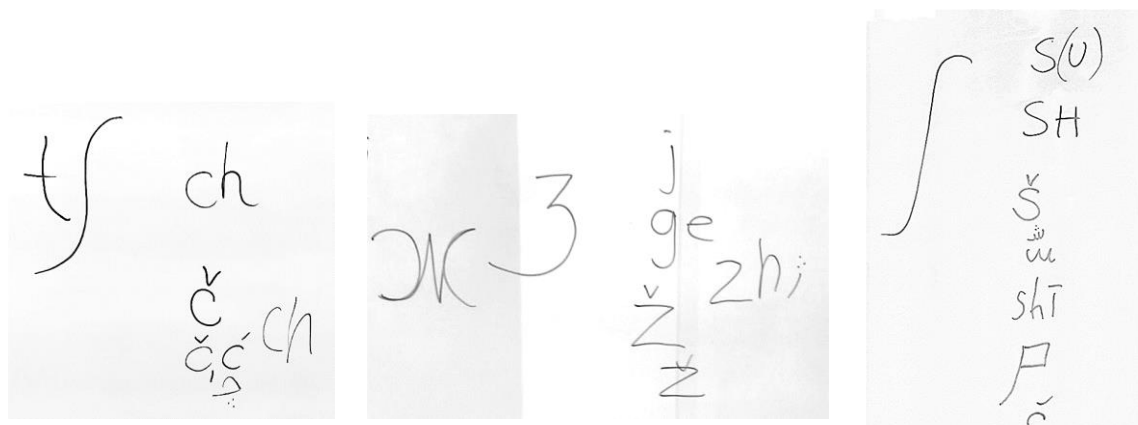
(19) *Your tongue is vibrating up in your mouth, a bit behind your teeth.*

Iz zapisa o sudjelovanju u aktivnosti koja iziskuje prepoznavanje istih ili sličnih glasova u različitim jezicima vidljivo je da višejezični učenici prvoga razreda međunarodne osnovne škole uspješno prepoznaju iste ili slične glasove u različitim jezicima koje govore i uče. Primjeri riječi

koje su ispitanici ponudili za pojedini glas pokazuju da ovladanost jezikom ima važnu ulogu: po brojnosti primjera od najviše do najmanje, jezici idu od materinskih i obiteljskih, preko hrvatskoga kao okolinskoga, do onih jezika koje u školi uče kao strane. Velika zastupljenost hrvatskoga jezika najvjerojatnije je posljedica učenja u školi i srodnosti s materinskim jezicima nekih od ispitanika. Utjecaj jezika okoline očituje se u davanju primjera riječi iz svakodnevnog govora poput „kaj“ za [k] ili „šlapa“ za [ʃ]. Promatrano kroz prizmu skupa dominantnih jezika, ove je spoznaje moguće uključiti u određivanje položaja pojedinoga jezika za svakoga od ispitanika. Drugim riječima, s početkom formalnoga obrazovanja ispitanicima se intenzivno izgrađuje skup dominantnih jezika kojima zadovoljavaju potrebe za obavljanjem svakodnevnih aktivnosti. U trenutku provedbe ovoga istraživanja skup dominantnih jezika ove skupine ispitanika obuhvaća engleski kao obrazovni jezik, zatim njihove materinske i obiteljske jezike od kojih se većina održava i poučavanjem prema modelu C te hrvatski kao okolinski jezik i kao jedan od školskih predmeta.

Iako u hrvatskome jeziku postoji glas [ŋ], nije bio prepoznat kao dio riječi *čitanka* koju su svi učenici često čuli i izgovarali na nastavi hrvatskoga jezika. S obzirom na to, moguće je zaključiti da učenici prvoga razreda osnovne škole teško prepoznaju alofone⁴⁸. Otežano ili potpuno neprepoznavanje alofona vrlo je vjerojatno povezano s osviještenom ortografskom prozirnošću hrvatskoga jezika i predodžbom da većina hrvatskih glasova vizualno podsjeća na slova.

Na Olegov poticaj ispitanici su u nekoliko navrata pokazivali ostalima kako se glasovi zapisuju na njihovim jezicima i pismima (slika 29). Shadi je, uz pisani oblik glasa, pokušavala ostalima objasniti razlike u pisanju s obzirom na položaj glasa unutar riječi.



Slika 30. Primjeri zapisivanja glasova na različitim jezicima

⁴⁸ Od ispitanika se ne očekuje poznavanje pojma *alofon*, već se ispituje hoće li određeni glas prepoznati kao dio riječi u svojem jeziku, izuzev engleskog jezika.

Tijekom fonološke vježbe kod Leeja je zabilježena povremena zamjena fonema /r/ i /l/ u slobodnome govoru (npr. /roʊ'keɪno/, a poslije /vɑ:r'keɪnoʊ/ za /vɑ:l'keɪnoʊ/), no u zasebnim fonološkim jedinicama manjima od riječi ta pojava nije zabilježena.

Od kada je počela slobodnije i brže govoriti na engleskome, Shadi u slobodnome govoru često između riječi ubacuje /ðə/, kao u primjeru u (20). Malo je izgledno da je pokušala uklopiti /ðə/ kao određeni član *the* ispred imenice, već je to najvjerojatnije nadomjestak za kratke pauze između riječi dok traži prave riječi. Shadi nije bila svjesna te pojave i stoga nije bilo moguće provjeriti njezino objašnjenje. Do kraja prvoga razreda ta je njezina navika nestala i govor joj je bio primjetno povezaniji i tečniji.

(20) *My mom /ðə/ cooks /ðə/ dinner /ðə/ every day /ðə//ðə/ and then /ðə/ we read stories.*

7.5.5. Uporaba grafema za zapisivanje pojedinih glasova

U svakome od tri slušna testa ispitanici su slušali izgovor deset glasova i jedan po jedan su zapisali na papir. Među tih deset glasova nalaze se i četiri glasa koji su, u širem smislu, zajednički hrvatskome i engleskome: [tʃ], [dʒ], [ʃ] i [ʒ], a koji se u ta dva jezika zapisuju različitim grafemima. Za potrebe analize rezultata ispitanici su bili podijeljeni u četiri skupine prema materinskim jezicima: hrvatski (Ines i Ivana), hrvatski i još jedan jezik (Maja Ling, Mateja i Olivia), skupina slavenskih jezika (Leon, Oleg i velikim dijelom Nadia) i skupina neslavenskih jezika (Zhao, Shadi i Lee).

Kvalitativna raščlamba uporabe grafema za četiri ciljana glasa otvara mogućnost potanke analize i interpretacije pa će stoga u nastavku rezultati biti prikazani u manjim skupinama dobivenim nakon razvrstavanja ispitanika prema njihovim materinskim jezicima: hrvatski, hrvatski i još jedan jezik, slavenski jezici te neslavenski jezici. Znakovi u gornjem retku svake od četiriju tablica predstavljaju ciljane glasove, a ispod njih su navedeni grafemi koje je svaki od ispitanika rabio na trima slušnim testovima (T1, T2 i T3).

Tablica 40. Ispitanice čiji je materinski jezik hrvatski

Ispitanici		[tʃ]	[dʒ]	[ʃ]	[ʒ]
Ines	T1	č	đ	š	ž
	T2	č	đ	š	ž

	T3	č	dž	š	ž
	T1	č	đ	š	ž
Ivana	T2	č	đ	š	ž
	T3	č	dž	š	ž

Iz tablice 40 vidljivo je da ispitanice čiji je materinski jezik hrvatski rabe grafeme hrvatskoga jezika za zapisivanje četiriju ciljanih glasova. Osim toga, hrvatski im je u trenutku istraživanja okolinski jezik, obiteljski jezik i jezik na kojemu ostvaruju društvene veze izvan škole, kao što su razne izvanškolske aktivnosti. Učinak redovite nastave hrvatskoga jezika odražava se u različitom bilježenju glasa [dʒ], koji je u prva dva ispitivanja zabilježen grafemom *đ*, a potom, u trećem ispitivanju, grafemom *dž*.

Tablica 41. Ispitanici čiji je materinski jezik hrvatski i još jedan jezik

Ispitanici		[tʃ]	[dʒ]	[ʃ]	[ʒ]
	T1	č	đ	sh	ž
Mateja	T2	č	đ	sh	ž
	T3	ch	dž	sh	ž
	T1	č	đ	š	ž
Maja Ling	T2	č	đ	š	ž
	T3	č	dž	š	ž
	T1	ch	j	sh	ge
Olivia	T2	ch	ge	sh	su
	T3	ch	j	sh	ž

U skupini ispitanica kojima je hrvatski jedan od materinskih jezika (tablica 41) Maja Ling izdvaja se po najduljoj izloženosti hrvatskomu kao okolinskomu jeziku, što se ogleda u njezinu odabiru isključivo hrvatskih grafema za sva četiri glasa. I Maja Ling i Mateja za [dʒ] prva dva puta rabe *đ*, a treći put *dž*, što je najvjerojatnije odraz izravnoga poučavanja o hrvatskim slovima na nastavi hrvatskoga jezika. Mateja [ʒ] uvijek zapisuje kao *ž*, dok [tʃ] prva dva puta zapisuje hrvatskim grafemima, a treći put engleskim. Glas [ʃ] uvijek zapisuje engleskim grafemom. Za razliku od Mateje i Maje Ling koje pretežno rabe hrvatske grafeme, kod Olivije, koja je prije polaska u prvi razred bila izložena intenzivnomu poučavanju čitanja i pisanja na engleskome,

vidljiv je utjecaj engleske ortografije na zapisivanje glasova [dʒ] i [ʒ] jer ih zapisuje kao obrasce temeljene na pisanju pojedinih riječi (npr. *jug*, *George*; *garage*, *usually*). Glasove [tʃ] i [ʃ] uvijek bilježi engleskim grafemima.

Tablica 42. Ispitanici čiji su materinski jezici slavenski (bez hrvatskoga)

Ispitanici		[tʃ]	[dʒ]	[ʃ]	[ʒ]
Leon	T1	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T2	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
Nadia	T1	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T2	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
Oleg	T1	<i>č</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T2	<i>ch</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>zh</i>

Ispitanici čiji su materinski jezici različiti od hrvatskoga, no pripadaju skupini slavenskih jezika (u ovome slučaju to su slovenski i ruski) pretežno rabe engleske grafeme (tablica 42). Glas [ʃ] uvijek zapisuju kao *sh*, dok glas [ʒ] zapisuju kao *zh*, što se može pripisati analogiji koja proizlazi iz formule $sh = [ʃ]$, a to je bilo Leonovo objašnjenje za odabir zapisa, ili pak primjeni transliteracijske strategije s ruskoga (npr. u imenu *Анжелика* = *Anzhelika* i sl.), što je vidljivo kod Olega i Nadije čiji je materinski jezik ruski. Glas [tʃ] Leon i Nadia uvijek zapisuju kao *ch*, što i Oleg čini na drugome i trećem ispitivanju, dok na prvome bira hrvatski grafem *č*. Oleg glas [dʒ] uvijek zapisuje kao *dž*, a Leon taj grafem rabi samo na trećem ispitivanju. U prva dva ispitivanja Leon rabi grafem *g*, jednako kao i Nadia u svim trima ispitivanjima.

Tablica 43. Ispitanici čiji su materinski jezici neslavenski

Ispitanici		[tʃ]	[dʒ]	[ʃ]	[ʒ]
Zhao	T1	<i>ch</i>	<i>j</i>	<i>sh</i>	<i>ž</i>
	T2	<i>ch</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>dž</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
Shadi	T1	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
	T2	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>ž</i>

	T1	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
Lee	T2	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>g</i>
	T3	<i>ch</i>	<i>g</i>	<i>sh</i>	<i>ž</i>

Ispitanici čiji materinski jezici ne pripadaju skupini slavenskih jezika (kineski i perzijski) četiri ciljana glasa najčešće zapisuju engleskim grafemima (tablica 43). Shadi i Lee pokazuju isti obrazac zapisivanja glasova: [tʃ] je uvijek *ch*, [dʒ] je uvijek *g*, [ʃ] je uvijek *sh*, a [ʒ] je u prvim dvama ispitivanjima *g*, dok je u trećem *ž*, što bi se moglo pripisati učinku redovite nastave hrvatskoga jezika. Zhao [tʃ] uvijek zapisuje kao *ch* i [ʃ] uvijek kao *sh*. Glas [ʒ] na prvome ispitivanju zapisuje hrvatskim grafemom, a poslije kao *g*. Glas [dʒ] u drugim dvama ispitivanjima zapisuje kao *dž*, što bi se moglo pripisati vremenski dugoj izloženosti hrvatskomu kao okolinskomu jeziku i društvenim kontaktima koje ostvaruje u slobodno vrijeme. U ovoj skupini Zhao rabi najviše hrvatskih grafema, što pokazuje da izravno poučavanje hrvatskim slovima i glasovima na redovitoj nastavi u njegovu slučaju ima važniju ulogu nego kod ispitanika čija je izloženost hrvatskomu jeziku stjecajem okolnosti ograničena na nekoliko sati tjedno u školi (npr. Shadi i Lee).

Uporaba hrvatskih grafema u skupini ispitanika čiji materinski jezici ne pripadaju skupini slavenskih jezika i koji usto nemaju veliku izloženost hrvatskome jeziku, kao što je zapisivanje glasa [ʒ] kao *ž* ili [dʒ] kao *dž*, upućuje na stjecanje sve boljšeg iskustva u ovladavanju hrvatskim grafemima tijekom izravnoga poučavanja na redovitoj nastavi hrvatskoga jezika.

Osim hrvatskih i engleskih, nije jasno vidljiva pojava zapisivanja glasova grafemima francuskoga, talijanskoga i njemačkoga koje ispitanici uče u školi jer u nastavnim programima za tu dob nije predviđena glasovna analiza i sinteza, već se riječi i izrazi uče globalno i uz pomoć vizualne podrške, pokreta i glazbe (v. MZO, 2019a; MZO, 2019b; MZO, 2019c). Međutim, glas [ʒ] nekoliko je puta zapisan kao *g*, što odgovara francuskome i(li) engleskome (u riječima francuskoga porijekla) ako ga slijedi *e* ili *i* (kao u *regime* i *massage*). Glas [dʒ] u nekoliko je navrata zapisan grafemom *g* kao u talijanskome ako ga slijede *e* ili *i* (kao u *gelato* i *giro*), međutim, to je slučaj i u engleskome ako *g* stoji ispred *e*, *i* ili *y* (kao u *general*, *logic*, *biology*).

Činjenica da nije zabilježena uporaba znakova međunarodne fonetske abecede za zapisivanje glasova upućuje na svjesnost ispitanika o razlici između pisanja, za koje je uobičajeno rabiti slova u abecednim ili znakove u logografskim pismima, i govora, koji se sastoji od glasovnih elemenata, što se također može zapisati, no radi ilustracije ili pojašnjavanja izgovora pisane riječi.

7.5.6. Međunarodna fonetska abeceda - prijamna i proizvodna razina

Usporedbom postignuća na dvama slušnim provjerama usvojenosti znakova međunarodne fonetske abecede moguće je uočiti razliku između proizvodne i prijамne razine (razine prepoznavanja). Ispitanici su gotovo u potpunosti uspjeli prepoznati točan znak među ponuđenima nakon što su čuli izgovoreni fonem ($M = 11,73$ od mogućih 12 bodova). S druge strane, prosječnih 3,36 bodova od mogućih 10 na testu samostalnoga zapisivanja znakova pokazuje na nisku proizvodnu ovladanost znakovima međunarodne fonetske abecede.

S obzirom na to da je uloga uporabe znakova međunarodne fonetske abecede u okviru fonološke vježbe prvenstveno bila osvještavanje ispitanika o manjim fonološkim jedinicama unutar riječi, usredotočenost na ovladanost znakovima nije bila među glavnim ciljevima, već je bila dio strategije izravnoga poučavanja umijeća fonološke osjetljivosti.

Iz dostupne literature nije moguće utvrditi koliko je i je li uopće uporaba znakova IPA-e uključena u poučavanje umijeća čitanja, odnosno prepoznavanja riječi prilikom rada s učenicima početnih razreda osnovne škole. Budući da su tijekom jedne školske godine sudionici ovoga istraživanja ovladali znakovima IPA-e na razini prepoznavanja, moguće je preporučiti njihovo uvođenje u poučavanje ili ispravljanje izgovora, naročito u višejezičnim učionicama, gdje je potrebno glasove objasniti neutralnom znakovima koji nadilaze ortografije svih jezika koje učenici govore.

7.6. ZAKLJUČCI

7.6.1. Zaključno o imenovanju početnih glasova u riječima

Potvrđena je prva hipoteza (H1) koja kaže da će se pojaviti razlika između učenika koji su svoje formalno opismenjavanje započeli prije polaska u prvi razred i učenika kod kojih taj proces započinje polaskom u školu. Zabilježena razlika odnosi se na dvije ispitanice, Oliviju i Bellu, koje su ranije od ostalih ispitanika bile izložene izravnomu poučavanju čitanja i pisanja na engleskome jeziku, prema kurikulumima vezanima uz englesko govorno područje. Njihovo imenovanje početnih glasova u engleskim riječima na prvom ispitivanju bilo je isključivo imenovanje početnih slova, uz objašnjenje da se riječi tako pišu. Ostali ispitanici spremnije su se priklanjali imenovanju glasova,

što se može pripisati činjenici da još nisu ovladali pravilnim pisanjem riječi na engleskome i nemaju potrebu imenovati sastavnice vizualnoga prikaza riječi. Drugi razlog za spremnije oslanjanje na imenovanje glasova najvjerojatnije leži u otvorenosti za učenje novih sadržaja na jeziku koji je ostalim ispitanicima također nov i znatno manje poznat nego što je to u Olivijinu i Bellinu slučaju jer su one ispitane u fazi aktivnoga ovladavanja čitanjem, usvajanja rječnika i razumijevanja pročitana, a strategija koju najbolje poznaju odnosi se na izgled pisane riječi.

Potankom analizom izgovora sedam fonema uključenih u prvi zadatak utvrđena su manja odstupanja od očekivanih odgovora: produljivanje kratkih otvornika, ozvučenje bezvučnih zatvornika, izostavljanje aspiracije u konsonantu /k^h/ i zamjena otvornika /æ/ višim otvornicima. Takva su odstupanja ishod vlastita tumačenja svakoga ispitanika koja je nastala pod utjecajem fonoloških obilježja njihovih materinskih jezika.

7.6.2. Zaključno o ovladavanju čitanjem

Iz opisa i analize rezultata vidljive su razlike u ovladavanju čitanjem između engleskoga i hrvatskoga. Početno čitanje na engleskome u većini slučajeva kao polaznu točku ima riječ kao pisanu i govornu cjelinu, za razliku od hrvatskoga gdje je polazna točka fonem. Dva su razloga tomu: prvi je ortografska prozirnost i dosljednost po kojima se ta dva jezika razlikuju, a drugi su metode poučavanja prije i nakon polaska u prvi razred.

U okviru glavnoga cilja istraživanja koji ispituje način kako namjerno podizanje fonološke osjetljivosti utječe na razvoj čitanja višejezičnih učenika prvoga razreda, navode se glavni zaključci proizašli iz dobivenih podataka. Za oba je jezika zajedničko i vrlo važno poznavanje slova kao vizualnih znakova za zapisivanje riječi. Fonološko znanje ključno je za ovladavanje čitanjem u hrvatskome, najprije kao prepoznavanje pojedinačnih fonema u pisanoj riječi te njihovo spajanje u riječ. U kasnijim fazama pojavljuje se prepoznavanje slogova u pisanoj riječi i njihovo spajanje u govornu riječ, što ujedno doprinosi brzini čitanja jer se spaja manji broj krupnijih sastavnica riječi (po mogućnosti približno jednakoga trajanja). Osim fonološkoga znanja, za engleski je jezik važno globalno čitanje i pobuđivanje umnoga leksikona, naročito u početnim fazama. Dohvaćanje postojećih riječi iz umnoga leksikona omogućuje prepoznavanje cjelovitih riječi ili dijelova riječi prema načelu analogije, što u slučaju ortografske dosljednosti, ali i neprozirnosti može biti učinkovito. Takva strategija nema veliku učinkovitost u slučaju ortografske nedosljednosti, no

svakako proširuje postojeći umni leksikon za pomoć pri budućem čitanju. S obzirom da u skupu dominantnih jezika⁴⁹ (v. 1.4.2.) višejezičnih osoba istovremeno aktivno djeluje više jezika, višejezični pojedinci svoju učinkovitost u ovladavanju čitanjem mogu povećati primjenom više raznovrsnih strategija prepoznavanje riječi. Za usvajanje takvih strategija potrebno je izravno poučavanje kako bi došlo do fonološkoga osvještavanja i svjesne primjene strategija koje se po potrebi mogu prenositi iz jezika u jezik, kao što je to bio slučaj u ovome istraživanju, a zabilježeno je u verbalnim protokolima ispitanika. Iz tih protokola vidljivo je i da se hrvatski jezik pokazao dobrim posrednikom u stjecanju fonemske osviještenosti na engleskome. Time se pokazalo da je međujezični prijenos fonološke osjetljivosti moguć i nije ga nužno izravno poticati.

Tijekom školske godine zabilježena je kvantitativna i kvalitativna promjena u strategijama prepoznavanja riječi. Kod čitanja na engleskome od manjega broja strategija temeljenih na globalnome čitanju njihov broj raste i obuhvaća postupke glasovne analize i sinteze, s naznakama jezičnoga prijenosa fonemske osviještenosti većinom s hrvatskoga kao jezika s prozirnijom i dosljednijom ortografijom. S druge strane, čitanje na hrvatskome započinje raščlambom riječi na foneme i sintezom, a do kraja školske godine taj se postupak proširuje na slog kao okosnicu za analizu riječi i sintezu. Usporedbom engleskoga i hrvatskoga moguće je zaključiti da početno čitanje na engleskome iziskuje primjenu većega broja raznovrsnijih strategija za prepoznavanje riječi. Navedeni rezultati daju odgovor na prvo istraživačko pitanje koje se odnosi na strategije prepoznavanja riječi na oba jezika uključena u istraživanje te na utvrđivanje razlika.

Nakon izravnoga poučavanja kod ispitanika je vidljiva aktivna primjena naučenih strategija u sljedećim pokušajima samostalnoga prepoznavanja riječi, što potvrđuje drugu hipotezu (H2) koja kaže da će, dok čitaju, ispitanici početi primjenjivati neke od naučenih postupaka s kontinuuma fonološke osjetljivosti. Dodatna fonološka vježba ispitanicima je dala izravan uvid u glasovnu strukturu riječi, zajedno s uputama kako raščlaniti govorne riječi i zatim dobivene manje jedinice spajati u cjeline, kako pronaći sličnosti i razlike među riječima te kako zapisivati foneme. Utjecaj fonološke vježbe na povećanje brzine čitanja u ovom slučaju nije moguće statistički odrediti zbog nedovoljne veličine uzorka i nepostojanja kontrolne skupine. Međutim, samostalna uporaba poučavanih strategija među ispitanicima moguć je dokaz djelotvornosti fonološke vježbe.

⁴⁹ Ovdje se spominje skup dominantnih jezika jer takva skupina jezika najvjerojatnije podrazumijeva djelatnost čitanja, što ne mora biti slučaj sa svim jezicima u nečijem jezičnom opusu.

Iz opisanih pokazatelja moguće je zaključiti kako se stjecanjem iskustva redovitom fonološkom vježbom, kao dodatkom uobičajenoj nastavi jezika, usvajaju nova umijeća koje učenici primjenjuju pri ovladavanju čitanjem, što je u ovome slučaju popraćeno i povećanjem brzine čitanja tijekom navedenoga razdoblja.

7.6.3. Zaključno o promjenama u fonološkoj osjetljivosti

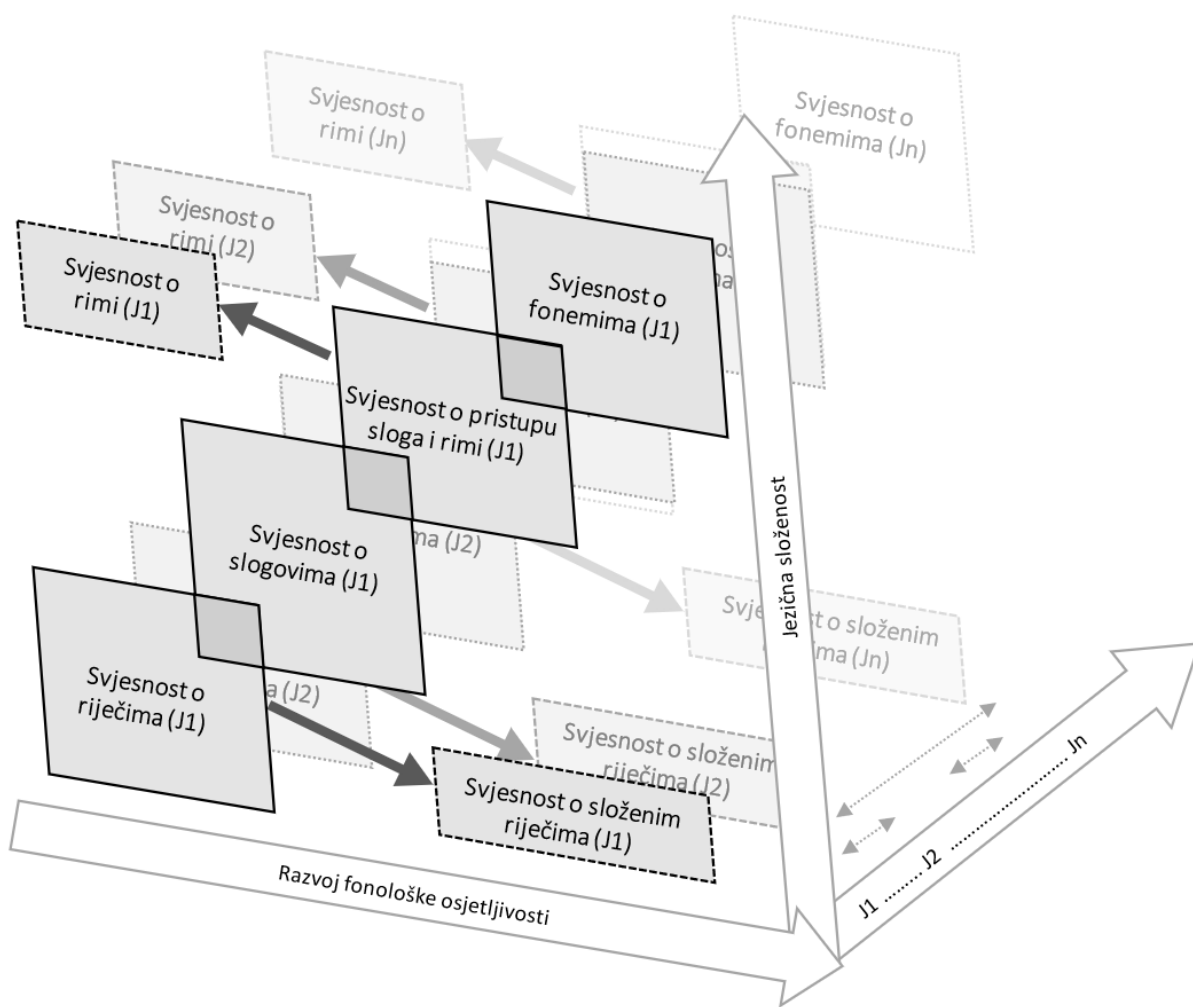
Povećanje fonološke osjetljivosti ispitanika tijekom školske godine dovelo je do bolje osjetljivosti na manje fonološke jedinice i preciznije raščlambe riječi. Primjerice, zadatak imenovanja zadnjega glasa u riječi u početnom je ispitivanju nerijetko doveo do imenovanja cijeloga sloga, što pokazuje ranije razvijenu osjetljivost na veće fonološke jedinice poput sloga te pristupa i rime. Ispitanici koji se nisu formalno opismenjivali prije polaska u prvi razred većinom su imali dovoljnu razinu fonemske osjetljivosti za odvajanje početnoga glasa od ostatka riječi, za raščlambu riječi na glasove i za spajanje glasova u kratku riječ. S druge strane, Olivia je početnu usmjerenost na pisanu strukturu riječi postupno usmjerila na glasovnu strukturu i pritom razvila dobru fonološku osviještenost, a potom i fonemsku osviještenost, što je ishod izravnoga poučavanja. Kod nje je zabilježeno najveće povećanje na testu fonološke osjetljivosti između dva mjerenja (+18 bodova).

Rastavljanje riječi na slogove i prepoznavanje rime već su u početnim fazama kod svih ispitanika bili vrlo razvijeni zahvaljujući ranoj izloženosti dječjoj književnosti i jezičnim igrama a kojima su stekli ta umijeća Proizvodnja rime i odvajanje prvoga glasa od ostatka riječi u početnim su fazama bili pod utjecajem značenja riječi i pisanoga izgleda riječi, a u kasnijim fazama primjećuje se pomak prema glasovnoj strukturi riječi. Drugim riječima, pozitivne promjene u fonološkoj osjetljivosti ispitanika vidljive su i u kvalitativnome i u kvantitativnome smislu.

Zabilježena je uloga hrvatskoga jezika kao posrednika u uspostavljanju veze slovo glas. S obzirom da su ispitanici pohađali nastavu hrvatskoga jezika kao jezika zemlje domaćina, odnosno okolinskoga jezika, izloženi su izravnom poučavanju umijećima glasovne analize i sinteze na ortografski prozirnome i dosljednome jeziku, što su neki od njih primjenjivali čitajući na engleskome.

Rezultati ovoga istraživanja do neke se mjere uklapaju u model razvoja fonološke osjetljivosti prema B. M. Phillips i suradnicima (2008) koji dvodimenzionalno prikazuje razvojni

tijek i jezičnu složenost (slika 5), no za bolji uvid u razvoj fonološke osjetljivosti višejezične djece koja svoje formalno obrazovanje stječu na engleskome koji im nije materinski jezik, predlaže se dodavanje treće dimenzije spomenutom modelu: višejezičnost kao slojeviti prikaz svakoga od jezika s postojećim dvjema dimenzijama (razvojni tijek fonološke osjetljivosti i jezična složenost) uz prikaz smjerova međujezičnoga prijenosa umijeća. Na slici 31 u trećoj su dimenziji prikazani prvi, drugi i n-ti jezik uz moguće smjerove jezičnoga međudjelovanja označenih strelicama.



Slika 31. Prilagođeni model razvoja fonološke osjetljivosti za višejezične ispitanike (polazni model B. M. Phillips i sur., 2008)

7.6.4. Zaključno o svjesnosti o sličnim glasovima u različitim jezicima

Sudjelovanjem u opisanoj aktivnosti ispitanici su pokazali fonemsku osviještenost koja prelazi granice jednoga jezika. Svoju su višejezičnost dodatno produbili učeći jedni od drugih o fonologiji različitih jezika povećavajući tako svoju osjetljivost na foneme i alofone iz različitih jezika. Bez većih poteškoća prepoznali su engleske glasove u kao dijelove riječi u drugim jezicima iz svojih jezičnih opusa i dali primjere kojih se sjećaju. Dobar je pokazatelj fonemske osviještenosti i prepoznavanje činjenice da neki glasovi tipični za engleski jezik ne postoje u drugim jezicima ili ih je vrlo teško prepoznati. Usporedna glasovna analiza višejezičnim je pojedincima s jedne strane mogući alat za bolje razumijevanje i usvajanje pravilnoga izgovora riječi te za izgradnju osobne baze glasova s druge strane, što se u budućim proširivanjima jezičnih opusa može pokazati ekonomičnim.

7.6.5. Zaključno o uporabi grafema

Kao odgovor na istraživačko pitanje (IP2) o zapisivanju glasova znakovima jezika opismenjavanja ili znakovima okolinskoga jezika, rezultati pokazuju da ispitanici kojima hrvatski jezik nije materinski ili jedan od obiteljskih jezika većinom rabe znakove engleskoga jezika za zapisivanje glasova. Dakle, da bi se pretežno zapisivalo glasove hrvatskim znakovima, hrvatski bi jezik ispitanicima trebao biti i okolinski jezik i jedan od jezika kojim se govori u obitelji. Dvije ispitanice čiji je materinski jezik hrvatski na slušnim su testovima glasove isključivo zapisivale slovima hrvatske abecede, što potvrđuje treću hipotezu (H3). Međutim, postoje i tri ispitanice kojima je hrvatski jezik sumaterinski. Njihovo zapisivanje glasova može se pripisati utjecaju okoline: u slučaju kada je izloženost hrvatskomu jeziku kao okolinskomu veća od izloženosti engleskomu kao obrazovnomu jeziku, prevladava uporaba hrvatskih znakova. S druge strane, kada je engleski jezik dominantniji jer ima ulogu i obrazovnoga i obiteljskoga, prevladava uporaba engleskih znakova. Dakle, treća hipoteza nije u potpunosti potvrđena.

7.6.6. Zaključno o usvojenosti IPA-e

Usvajanje međunarodne fonetske abecede uspješno je ostvareno na razini prepoznavanja, no za postizanje jednake uspješnosti na proizvodnoj razini, potrebna je intenzivnija i dugotrajnija vježba, što je odgovor na treće istraživačko pitanje (IP3). U prilog tome ide i činjenica da nitko od

ispitanika na trima slušnim testovima nije rabio znakove IPA-e, već su se služili isključivo slovima. Međutim, neposredno poučavanje međunarodne fonetske abecede pokazalo je da su neki ispitanici produbili, a neki stekli svijest o glasovima te se time povećala se njihova fonemska osviještenost, što potvrđuje četvrtu hipotezu (H4).

Vrlo je važno napomenuti da svrha uvođenja međunarodne fonetske abecede u početno opismenjavanje višejezične djece nije ovladavanje fonetskom transkripcijom riječi, niti se preporuča bilo kakva vrsta provjere znanja iz toga područja. Svrha je te metode pomoć u osvještavanju glasovne strukture riječi i ilustracija govora, neovisno o jeziku, ortografiji ili pismu, što je primjerena platforma za razvoj opismenjavanja u višejezičnoj učionici. Ako nastavne aktivnosti uključuju primjenu dinamičnih i igrolikih aktivnosti koje odgovaraju dobi, a bez pritiska uzrokovanoga službenim provjerama znanja, znatno se smanjuje dojam nametanja dodatnoga sustava pisanja kojega bi mogli steći učenici, ali i njihovi roditelji.

7.7. Završna razmatranja

S gledišta fonološke osjetljivosti zabilježene su razlike između ispitanika koji su se opismenjivali prije polaska u školu i ostalih učenika. Dvije ispitanice koje su svoje opismenjavanje započele na engleskome, i to godinu ili dvije ranije od ostalih ispitanika, na početku prvoga razreda pokazale su odlično ortografsko znanje na kojemu su temeljile svoje čitanje i izgradnju umnoga leksikona. Zahvaljujući intenzivnim metodama poučavanja pisanome obliku engleskih riječi prije polaska u školu, ispitanice su bile izrazito usmjerene na pisani oblik riječi, dok im je glasovna struktura riječi bila nedokučiva. Glasovna struktura riječi izravnim je poučavanjem postupno osvještavana, što je dovelo do proširenja raspona strategija prepoznavanja riječi i povećanja brzine čitanja. Ispitanici koji prije polaska u školu nisu imali puno iskustva s izravnim opismenjavanjem od početka su pokazivali veću otvorenost prema glasovnoj strukturi riječi i umijeća iz toga spektra uspješno su povezivali s intuitivnim umijećima. Dakle, **potvrđena je H1: u zadacima fonološke osjetljivosti prilikom prepoznavanja glasova razlikovat će se učenici koji su se opismenjivali prije škole od ostalih učenika.** Iz navedenoga se može zaključiti da ovladavanje čitanjem ovisi o metodama i sadržajima ranoga opismenjavanja koji su usklađeni s osobitostima jezika samoga opismenjavanja.

Od početne osjetljivosti na glasovnu strukturu riječi ispitanici su do kraja školske godine dosegнули razinu fonemske osviještenosti, što je jedan od preduvjeta za uspješno čitanje. Drugim

riječima, od primjene intuitivnih strategija prepoznavanja riječi u početnoj fazi ispitanici su postupno uvodili primjenu poučavanih strategija i time povećali brzinu čitanja u objema jezicima. Time je **potvrđena H2: nakon izravnoga poučavanja učenici će se početi služiti nekima od naučenih postupaka s kontinuuma fonološke osjetljivosti dok čitaju.** Svjesna primjena poučavanih strategija podrazumijeva upravljanje fonološkim jedinicama - slogom, dijelovima sloga i zasebnim fonemima. Provjera brzine čitanja na engleskome i na hrvatskome te popratni verbalni protokoli otkrivaju različite pristupe čitanju, što je posljedica razlike u ortografskoj prozirnosti i dosljednosti među dvama jezicima. Za čitanje na hrvatskome, kao ortografski prozirnijemu i dosljednijemu jeziku od engleskoga, ispitanici su već na početnoj provjeri prepoznali razmjerno izravnu vezu slova s glasom te su primjenom manjega broja strategija za prepoznavanje riječi uspješno čitali. Nasuprot tomu, čitanje na engleskome iziskivalo je veći broj strategija i dinamičnije misaone procese koji su uključivali globalno čitanje, glasovnu analizu i sintezu te povremeno ispreplitanje fonološkoga znanja s ortografskim. Navedene pojave odgovaraju na *prvo istraživačko pitanje.*

Za zapisivanje glasova na slušnim testovima ispitanici su pretežno upotrebljavali grafeme obrazovnoga jezika, odnosno engleskoga, što je odgovor na *drugo istraživačko pitanje.* U slučajevima uporabe hrvatskih grafema nije moguće sa sigurnošću utvrditi pojavljuje li se takav odabir zbog izloženosti jeziku ili zbog ekonomičnosti - katkada u engleskome, iako je dominantan kao jezik obrazovanja, postoji previše mogućnosti za zapisivanje jednoga glasa pa ispitanici biraju hrvatski grafem jer je to jedina mogućnost i velika je vjerojatnost da će odnos grafem i fonema biti 1:1. U slučajevima kada ispitanici odabiru isključivo hrvatske grafeme hrvatski kod njih ima višestruku ulogu: materinskoga, obiteljskoga i okolinskoga jezika. Dakle, **djelomično je potvrđena H3: ispitanici kojima je materinski jezik hrvatski, na slušnim će testovima glasove češće zapisivati slovima hrvatske abecede jer je to jezik njihove okoline.**

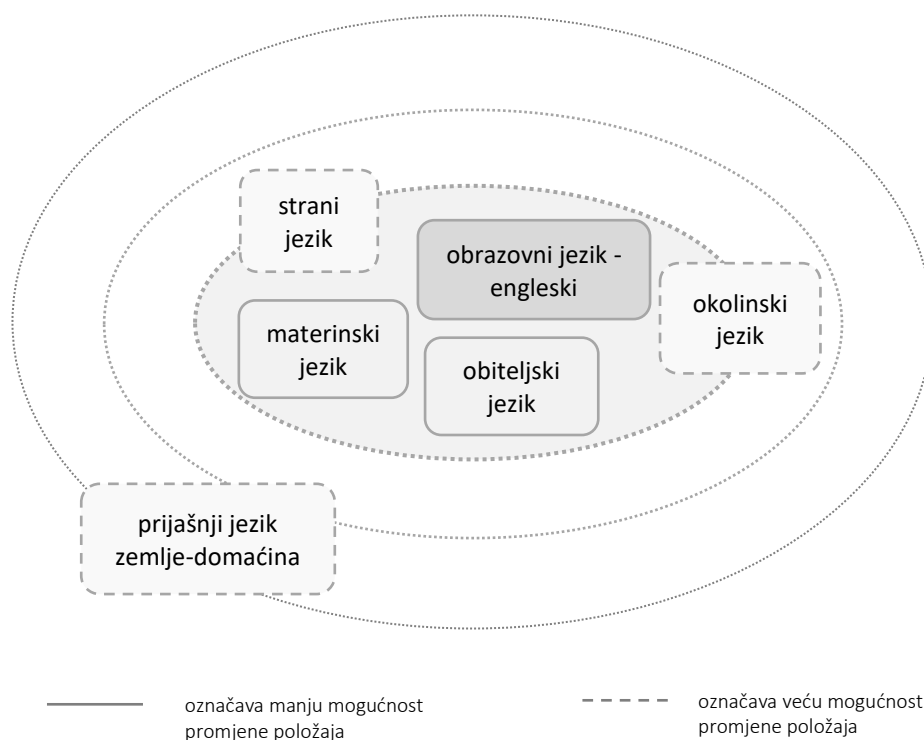
Povećanje fonološke osjetljivosti tijekom školske godine jedan je od doprinosa izravnoga poučavanja međunarodne fonetske abecede (IPA-e), naročito na razini fonemske osviještenosti. Drugi doprinos takvoga poučavanja vidljiv je u osvještavanju ispitanika o istim ili sličnim glasovima koji se pojavljuju u različitim jezicima. **Potvrđena je H4: Neposredno poučavanje međunarodne fonetske abecede pridonijet će razvoju fonemske osviještenosti.** Uporabom znakova IPA-e ispitanici su dobili još jedan način za konkretizaciju govora, odnosno grafički lik

pomoću kojega mogu prikazati glas neovisno o tome znaju li pravopis. Stupanj do kojega su višjezični učenici prvoga razreda osnovne škole ovladali znakovima međunarodne fonetske abecede je prijamna razina, što je odgovor na *treće istraživačko pitanje*. Međutim, do jednake ovladanosti na proizvodnoj razini nije došlo. Za postizanje te više razine bilo bi potrebno znatno više uvježbavati zapisivanja znakova IPA-e, što izlazi iz okvira ovoga istraživanja. Korištenjem znakovima IPA-e za usporednu analizu glasova u riječima iz različitih jezika (i pisama) ispitanici su pokazali elemente metajeziknoga, odnosno metafonološkoga znanja.

Opis svakoga ispitanika prema jezičnomu iskustvu zorno prikazuje raznolikost njihovih jezičnih opusa i prethodnoga obrazovanja, što zasigurno utječe na dinamiku razrednoga odjela kao obrazovne skupine. S obzirom na takve okolnosti logično je pretpostaviti da neće svi ispitanici u istome trenutku postati osjetljivi na iste fonološke jedinice, niti da će biti u mogućnosti do iste mjere ovladati svim sastavnicama fonološke osjetljivosti. Svima je zajedničko postizanje cilja, a to je uspješno ovladavanje čitanjem. U početnim fazama to je vrlo osjetljivo područje i stoga je potrebno nastavni proces i sustav praćenja napretka uskladiti s potrebama višjezičnih učenika kako bi se ostvarila poticajna okolnost za razvoj početnoga opismenjavanja. U suprotnome postoji rizik od poteškoća u ovladavanju čitanjem, što za posljedicu može imati otežano učenje u općenitome smislu.

Ako se u obzir uzmu rezultati brzine čitanja, svjesnosti o sličnim glasovima u različitim jezicima i uporabe grafema za zapisivanje glasova, moguće je odrediti uopćeni skup dominantnih jezika za ovu skupinu ispitanika u trenutku provedbe istraživanja (slika 32). Svim je ispitanicima zajednički engleski jezik kao obrazovni i kao jedan od najdominantnijih s obzirom na ulogu koju ima u stjecanju znanja. Ispitanicima koji svoje obrazovanje nastave u istome ili srodnim programima na engleskome taj će jezik zadržati položaj dominantnoga jezika. Sljedeći su među dominantnima materinski i obiteljski jezici, od kojih se barem jedan podržava kroz formalno poučavanje ili prema modelu C (v. poglavlje 5) ili srodnim modelima u državama gdje će ispitanici živjeti u budućnosti te poučavanjem kod kuće uz formalno polaganje ispita gdje sustav to dopušta. Položaj okolinskoga jezika najpromjenjiviji je u ovom skupu dominantnih jezika. Dok ispitanici borave u Hrvatskoj, to je hrvatski jezik i osim putem društvenih doticaja s okolinom, jezik se poučava kao školski predmet koji se ocjenjuje. Preseljenjem u drugu državu hrvatski će jezik najvjerojatnije izaći iz skupa dominantnih jezika i njegov će položaj preuzeti jezik nove zemlje

domaćina. Za ispitanike kojima taj jezik nije obiteljski, hrvatski će najvjerojatnije izgubiti položaj dominantnoga jezika. S druge strane, ispitanici koji hrvatski održavaju kao materinski i obiteljski jezik, i preseljenjem u drugu državu imaju izbor održavanja toga jezika formalnim poučavanjem kroz obrazovne programe za iseljenike. Strani jezici koji se u školama poučavaju kao školski predmeti također su podložni promjenama jer se, s obzirom na interese i okolnosti mogu i ne moraju zadržati u skupu dominantnih jezika. U slučaju ove skupine ispitanika strani se jezici poučavaju u školi, no u prvome se razredu ne ocjenjuju na način kako se ocjenjuju hrvatski ili engleski jezik. Stalnost učenja stranih jezika, odnosno francuskoga, engleskoga i talijanskoga, prema ovome se modelu ostvaruje daljnjim pohađanjem nastave, u Hrvatskoj ili u nekoj drugoj državi, no položaj toga jezika može se promijeniti u okolinski ili obrazovni preseljenjem u zemlju toga govornoga područja. Prijašnji okolinski jezici, tj. jezici zemalja-domaćina gdje su ispitanici ranije živjeli, a koji ne pripadaju niti jednoj od navedenih kategorija, u vrijeme provedbe ovoga istraživanja ne pripadaju skupu dominantnih jezika ispitanika.



Slika 32. Prikaz skupa dominantnih jezika za ispitanike u ovome istraživanju

7.7.1. Ograničenja i osnove za buduća istraživanja

Iako je broj ispitanika relativno malen, nije mogao biti veći jer oni predstavljaju cijelu populaciju višejezičnih učenika prvoga razreda koji pohađaju međunarodnu školu prema kurikulumu PYP IB.

Fonološka osjetljivost provjeravana je samo na engleskome, a brzina čitanja na engleskome kao obrazovnome jeziku i hrvatskome kao okolinskome, odnosno za neke ispitanike inome jeziku. U idealnim uvjetima bolji uvid u razvoj fonološke osjetljivosti dobio bi se istraživanjem istih pojava na svim jezicima u jezičnim opusima ispitanika, što iziskuje mnoštvo dodatnih resursa. Fonološku osjetljivost na hrvatskome nije bilo moguće ispitati jer dio ispitanika na početku školske godine nije govorio hrvatski, a do kraja školske godine nisu njime ovladali u dovoljnoj mjeri da bi mogli odgovarati na pitanja koja iziskuju primjenu umijeća fonološke osjetljivosti. Za potrebe ovoga istraživanja prihvaćen je zaključak Muter i Diethelm (2001) da je test na engleskome prikladan pokazatelj fonološke osjetljivosti svakoga ispitanika ako je to jedan od njegovih jezika. Na taj su način svi ispitanici smatrani višejezičnim učenicima međunarodne škole kojima je za potrebe obrazovanja u najvećoj mjeri potreban engleski jezik, a za vrijeme boravka u Hrvatskoj u školi uče hrvatski jezik sukladno svojim potrebama i mogućnostima. Podatci dobiveni iz postignuća na testovima fonološke osjetljivosti i brzine čitanja te verbalnih protokola ispitanika daju dubinski uvid u promišljanja višejezičnih pojedinaca dok pokušavaju čitati riječi na jezicima s prozirnom i neprozirnom ortografijom.

Usmeni test fonološke osjetljivosti prethodno je provjeren na odabranome uzorku učenika sličnih po dobi i jezičnim opusima, a uključeni su stariji polaznici predškole i mlađi učenici drugoga razreda u sklopu programa IB PYP iste škole.

U skladu s poznatim značajkama kvalitativnih istraživanja, niti ovo istraživanje ne nudi mogućnost uopćavanja no budućim istraživanjima u okviru sveobuhvatnijih projekata s većim brojem suradnika moguće je prema sličnom modelu uspostaviti mrežu srodnih slučajeva iz međunarodnih škola u široj regiji te ih obraditi kvantitativnim metodama pogodnijima za uopćavanje. Osim u kontekstu međunarodnih škola, i u hrvatskome su obrazovnome sustavu dobrodošla suvremena istraživanja fonološke osjetljivosti i osviještenosti u okviru poučavanja stranih jezika. Kao jedna od temeljnih djelatnosti u kurikulumima stranih jezika, čitanje podrazumijeva ortografije različite složenosti, a umijeća s kontinuuma fonološke osjetljivosti mogu dati bitan doprinos prepoznavanju riječi i ovladavanju čitanjem na poučavanim jezicima. U

budućim bi istraživanjima također vrijedilo ispitati stavove prema izravnomu poučavanju IPA-e i učinke takvoga poučavanja, posebice radi podizanja fonemske osviještenosti i radi postizanja točnoga izgovora i otklanjanja mogućih odstupanja. Sukladno tome i ovo istraživanje može poslužiti kao kvalitativna dopuna saznanjima proizašlih iz kvantitativnih istraživanja sličnoga karaktera, bez obzira na mjesto provedbe jer škola u kojoj je provedeno istraživanje radi prema međunarodnomu kurikulumu. U budućim istraživanjima tijekom opismenjavanja višejezične djece koja se školuju na engleskome moguće je za organizaciju višejezičnosti ispitanika i promatranje istraživanih pojava iskoristiti potencijale modela skupa dominantnih jezika, no za dobivanje preciznijih spoznaja takva bi se istraživanja trebala provoditi dugoročno, odnosno dulje od prvoga razreda osnovne škole gdje je opismenjavanje još u početnim fazama.

7.7.3. Glotodidaktičke implikacije

Točnost u čitanju riječi i optimalna brzina čitanja, iznimno su važne i složene djelatnosti samo na jednome ili na više jezika i nužni su za bolje razumijevanje pročitanaoga. Istraživanje je pokazalo da primjena umijeća s kontinuumom fonološke osjetljivosti doprinosi razvoju učinkovitoga prepoznavanja riječi u početnim fazama čitanja, što rezultira povećanjem brzine čitanja. Suvremena nastava engleskoga jezika u dobroj mjeri već uključuje rima i raščlambu na slogove. Međutim, preporučljivo je u uključiti i foneme, uz primjenu postupaka raščlambe riječi i stapanje fonema, izostavljanje, dodavanje i zamjenu njihovih mjesta unutar riječi. To iziskuju precizno planiranje sadržaja i dinamike rada koji moraju biti primjereni uzrastu učenika. Da bi se to postiglo, fonološku osjetljivost i njezinu povezanost s čitanjem potrebno je izravno uključiti u obrazovanje učitelja i nastavnika materinskoga i stranih jezika u Republici Hrvatskoj. Dijelovi ovoga istraživanja mogu poslužiti za osmišljanje nastavnih metoda za poučavanje jezika u višejezičnome okružju gdje se nastava većinom izvodi u jezično neujednačenim skupinama.

Zbog primjene više različitih strategija prepoznavanja riječi koje uključuju umijeća s kontinuumom fonološke osjetljivosti, globalno čitanje, aktiviranje umnoga leksikona i slično, višejezični učenici katkada čitaju sporije na jeziku obrazovanja koji im nije materinski. Stoga je nužno omogućiti im dodatno vrijeme za samostalno izricanje konačnoga odgovora prije davanja povratne informacije. U protivnome bi moglo doći do smanjenja motivacije za čitanje i do razvijanja negativnoga stava prema čitanju kao djelatnosti koja je zastupljena ne samo u nastavi

jezika, već i u drugim nastavnim predmetima. Kao što je u hrvatskim školama na nastavi prirode i društva, matematike i većine ostalih predmeta uobičajeno čitati tekstove na hrvatskome, tako je u međunarodnim školama uobičajeno čitati tekstove različitih predmeta na engleskome koji je obrazovni, no učenicima većinom nije materinski. U takvom je okružju posebnu pozornost potrebno posvetiti sastavljanju pisanih uputa, jednako kao i sastavljanju problemskih zadataka iz matematike. U ranijim fazama poželjno je služiti se riječima i izrazima koji su učenicima već poznati te ih postupno proširivati novima kako bi se utjecaj jezika što manje odražavao na stjecanje ili pokazivanje znanja iz matematike ili bilo kojega od drugih nastavnih predmeta.

Popis literature

- Abello-Contesse, P. M. (2013). Bilingual and multilingual education: An overview of the field. U C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez i R. Chacón-Beltrán (Ur.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (str. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Abu-Rabia, S. i Siegel, L. S. (2002). Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31(6), 661–678. <https://doi.org/10.1023/a:1021221206119>
- Ackerman, P. T., Dykman, R. A. i Gardner, M. Y. (1993). Counting Rate, Naming Rate, Phonological Sensitivity, and Memory Span: Major Factors in Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 23(5), 325-327. <https://doi.org/10.1177/002221949002300514>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ahadi, H. i Mokhlessin, M. (2018). Persian Phonological Awareness Tests: A Comparative Analysis. *Iranian Rehabilitation Journal*, 16(3), 255-264. <https://doi.org/10.32598/irj.16.3.255>
- Ajduković, M., Kolesarić, V. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Alcock, K. J., Ngorosho, D. S. i Jukes, M. C. H. (2017). Reading and Phonological Awareness in Africa. *Journal of Learning Disabilities*, 1–10. <https://doi.org/10.1177/0022219417728051>
- Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in Preschools: Facts and Fictions. U W. Zoghbor i T. Alexiou (Ur.), *Advancing English Language Education* (str. 61-74). Dubai, UAE: Zayed University Press.
- Alloway, T. P., Alloway, R. G. i Wootan, S. (2014). Home sweet home: does where you live matter to working memory and other cognitive skills?. *Journal of experimental child psychology*, 124, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.012>

- Anderson, N. J. (2008). Reading. U D. Nunan (Ur.), *Practical English language teaching* (str. 67- 86). New York: McGraw-Hill.
- Andraka, M. (2020). *Strani jezik, udžbenik i kultura*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Andraka, M. i Narančić Kovač, S. (1999). Izvorni književni tekst u ranome učenju engleskoga jezika u Bežen, A. (ur.), *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 1*, str. 201-210. Zagreb: Učiteljska akademija.
- Andreou, G. (2007). Phonological awareness in bilingual and trilingual schoolchildren. *The Linguistics Journal* 2(3), 8-15. Preuzeto 12. travnja 2019. s <https://www.linguistics-journal.com/2014/01/08/phonological-awareness-in-bilingual-and-trilingual-schoolchildren/>
- Andrews, S., Woollams, A., i Bond, R. (2005). Spelling–sound typicality only affects words with digraphs: Further qualifications to the generality of the regularity effect on word naming. *Journal of Memory and Language*, 53(4), 567–593.
<https://doi.org/10.1016/J.JML.2005.04.002>
- Anker, H. (2016). *Reading Fluency Selections*. Mr. Anker Tests. Preuzeto 30. srpnja 2016. s <https://www.henryanker.com/FluencyMasters.html>
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Driscoll, K., Phillips, B. M., i Cantor, B. G. (2002). Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology* 82(1), 65–92.
<https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2677>
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M. i Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly* 38(4), 470–487. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3>
- Aronin, L. (2016). Multi-competence and Dominant Language Constellation. U V. Cook i L. Wei (Ur.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence (Cambridge Handbooks*

in Language and Linguistics, str. 142-163). Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107425965.007>

Aronin, L. (2020). Dominant Language Constellations as an Approach for Studying Multilingual Practices. U J. Lo Bianco i L. Aronin (Ur.), *Dominant Language Constellations: A New Perspective on Multilingualism* (str. 19-33). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52336-7>

Ashby, J., Dix, H., Bontrager, M., Dey, R. i Archer, A. (2013). Phonemic awareness contributes to text reading fluency: Evidence from eye movements. *School Psychology Review* 42(2), 157-170.

Atkielski, A. (2005). Using phonetic transcription in class. Preuzeto 22. svibnja 2019. s
<https://www.atkielski.com/data/documents/Using-Phonetic-Transcription.pdf>

Ayotte, J., Peretz, I., Hyde, K. (2002). Congenital amusia: A group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain* 125(2), 238-251, <https://doi.org/10.1093/brain/awf028>

Bailey, M. J., Sun, S. i Timpe, B. (2021). Prep School for Poor Kids: The Long-Run Impacts of Head Start on Human Capital and Economic Self-Sufficiency. *American Economic Review*, 111(12), 3963-4001. <https://doi.org/10.1257/aer.20181801>

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 3rd Edition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Balen, I. i Kolar Billege, M. (2018). Procjena fonološke svjesnosti djece prije polaska u školu kao podloga za suvremeni metodički pristup početnom opismenjivanju. U M. Orel i S. Jurjevič (Ur.), *International Conference EDUvision 2018 „Modern Approaches to Teaching the Coming Generations“* (str. 234-253). Ljubljana: EDUvision. Preuzeto 14. svibnja 2020. s
http://www.eduvision.si/Content/Docs/The_Book_of_Papers_EDUvision_2018.pdf

Ball, M. J. i Rahilly, J. (2013). *Phonetics: The Science of Speech*. New York, SAD: Routledge.

Balaži, D., Farago, E. i Pavić, P. (2017). Karakteristike fonološke obrade djece s teškoćama čitanja. *Napredak* 158(1-2), 33-48.

- Bardel, C. i Falk, Y. (2007). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. U J. Cabrelli, S. Flynn i J. Rothman (Ur.), *Third Language Acquisition in Adulthood*, vol. 46 (str. 61-78). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.46.06bar>
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., i PAnthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. Preuzeto 14. kolovoza 2020. s <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/tools-for-curricula>
- Bernhardt, B. M. i Stemberger, J. P. (2017). Translation to practice: Transcription of the speech of multilingual children. In S. McLeod i B. Goldstein (Ur.) *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children* (str. 182-190). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2013). The impact of bilingualism on language and literacy development. U T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (Ur.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism - Second Edition* (str. 624-648). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing, Ltd.
- Bialystok, E. i Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition* 2(1), 35–44. <https://doi.org/10.1017/S1366728999000139>
- Bialystok, E., Majumder, S. i Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* 24, 27-44.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. U D. K. Dickinson i S. B. Neuman (Ur.), *Handbook of early literacy research*, Vol. 2 (str. 41-51). New York: The Guilford Press.
- Blachman, B. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. U S. A. Brady i D. P. Shankweiler (Ur.), *Phonological processes in literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* (str. 29–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blaži, D., Buzdum, I. i Kozarić-Ciković, M. (2011). Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 14-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/70277>

- Bodé, S. i Content, A. (2011). Phonological awareness in kindergarten: a field study in Luxembourgish schools. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 109–128. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0039-0>
- Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E. i Semenov, D. (2000). *A Framework for Early Literacy Instruction: Aligning Standards to Developmental Accomplishments and Student Behaviors. Pre-K through Kindergarten. Revised Edition*. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Learning. Preuzeto 14. kolovoza 2020. s <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED465183/pdf/ERIC-ED465183.pdf>
- Bolduc, J. i Lefebvre, P. (2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners. *Creative Education*, 3(4), 495-502. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34075>
- Bosse, M. L., Tainturier, M. J. i Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198–230. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009>
- Borleffs, E., Maassen, B. A., Lyytinen, H. i Zwarts, F. (2017). Measuring orthographic transparency and morphological-syllabic complexity in alphabetic orthographies: a narrative review. *Reading and Writing*, 30, 1617-1638. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9741-5>
- Brown, C. S. (2014). Language and Literacy Development in the Early Years: Foundational Skills that Support Emergent Readers. *The Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49. Preuzeto 21. rujna 2020. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034914.pdf>
- Brysbaert, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, 109, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Budinski, V. (2017). Početno čitanje i pisanje. *Napredak*, 158(1-2), 11-32. Preuzeto 21. kolovoza 2019. s <https://hrcak.srce.hr/187628>

- Bowey, J. A. (1994). Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58(1), 134-159. <https://doi.org/10.1006/jecp.1994.1029>
- Boyes, M.E., Leitão, S., Claessen, M., Dzidic, P., Boyle, G., Perry, A. i Nayton, M. (2017). Improving Phonological Awareness in Parents of Children at Risk of Literacy Difficulties: A Preliminary Evaluation of the Boost Program. *Frontiers in Education*, 2(47), 1-6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00047>
- Branum-Martin, L., Tao, S. i Garnaat, S. (2015). Bilingual phonological awareness: Reexamining the evidence for relations within and across languages. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 111–125. <https://doi.org/10.1037/a0037149>
- Bruck, M. i Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009806>
- Brumfit, C. J. (1995). Teacher professionalism and research. U G. Cook i B. Seidlhofer (Ur.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryant, P. E., Bradley, L., Maclean, M. i Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 16, 407-428. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010485>
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L. i Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26(3), 429–438. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>
- Burgess, S. R. i Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117–141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Burns, T., Yoshida, K., Hill, K. i Werker, J. (2007). The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 455-474. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070257>

- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340–358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Cárnio, M. S., Sales Vosgrau, J. i Couto Soares, A. J. (2017). The role of phonological awareness in reading comprehension. *Revista CEFAC: Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, 19(5), 590-600. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201619518316>
- Carr, P. (2013). *English Phonetics and Phonology: An Introduction (Second Edition)*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Carroll, J. M. i Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 631-645.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. i Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Carroll, J, Gillon, G. i McNeal, B. (2012). Explicit Phonological Knowledge of Educational Professionals. *Asia Pacific Journal of Speech, Language, and Hearing*, 15(4), 231-244. <https://doi.org/10.1179/136132812804731820>
- Carson, K. L., Gillon, T. G. i Boustead, T. M. (2013). Classroom Phonological Awareness Instruction and Literacy Outcomes in the First Year of School. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2). 147-160. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))
- Carson, K., Boustead, T. i Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computer-based phonological awareness screening and monitoring assessment (Com-PASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(6), 552-561. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.855261>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. i Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical

implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 32(1), 38–50.
[https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/004\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/004))

Catts, H. W., Adlof, S. M. i Ellis Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 49(2), 278–293. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
<https://doi.org/10.1017/s026719051300007x>

Cenoz, J. i Gorter, D. (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the sociology of language*, 2010(205), 37-53.
<https://doi.org/10.1515/ijsl.2010.038>

Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400005774>

Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 371-394. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004501>

Chard, D. J. i Dickson, S. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
<https://doi.org/10.1177/105345129903400502>

Chen, S., Li, R., Li, G., Wang, Y. i Wu, L. (2012). The effect of dialect experience on Chinese children's Mandarin phonological awareness. *Reading and Writing*, 26, 1317-1335.
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9420-5>

Chiang, P.-Y. (2003). Bilingual Children's Phonological Awareness: The Effect of Articulation Training. *Proceedings of SCL 19 - Acquisition*, 31(3), 532-544.
<https://doi.org/10.7557/12.42>

Chiappe, P. i Siegel, L. (1999). Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 20–28.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.20>

Chiappe, P., Siegel, L. S. i Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6(4), 369-400.

https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0604_04

Chomsky, N. (1959). Review of Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58.

<https://doi.org/10.2307/411334>

Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chung, W. L. i Bidelman, G. M. (2021). Mandarin-speaking preschoolers' pitch discrimination, prosodic and phonological awareness, and their relation to receptive vocabulary and reading abilities. *Reading and Writing*, 34, 337–353. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10075-9>

<https://doi.org/10.1007/s11145-020-10075-9>

Ciesielski, E. J. M. i Creaghead, N. A. (2020). The Effectiveness of Professional Development on the Phonological Awareness Outcomes of Preschool Children: A Systematic Review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147.

<https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>

<https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>

Cisero, C. A. i Royer, J. M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 275-303.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1018>

Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C. i Lervåg, A. (2020). A Longitudinal Study of Early Reading Development: Letter-Sound Knowledge, Phoneme Awareness and RAN, but Not Letter-Sound Integration, Predict Variations in Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, 24(2), 91-107. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>

<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546>

Collier, V. P., Thomas, W. P. (2007). Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model. U J. Cummins, i C. Davison (Ur.), *International Handbook of*

English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education, vol. 15 (str. 333-349). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_24

Coltheart, M. (1980). Deep dyslexia: A review of the syndrome. U M. Coltheart, K. E. Patterson i J. C. Marshall (Ur.) *Deep dyslexia* (str. 407–451). London: Routledge i Kegan Paul.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., i Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. U M. J. Snowling i C. Hulme (Ur.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (str. 6–23). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1>

CORDIS (2001). Learning disorders as a barrier to human development. Preuzeto 18. travnja 2018. s <https://cordis.europa.eu/project/id/A8/A8>

Core, C. (2012). Assessing Phonological Knowledge. U E. Hoff (Ur.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (str. 79-99). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Cossu, G. (1999). The acquisition of Italian orthography. U M. Harris i G. Hatano (Ur.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (str. 10–33). Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Council of Europe / Language Policy Unit (Strasbourg) - Project LIAM: www.coe.int/lang-migrants

Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Progress in Brain Research: Essence of Memory, 169*, 323–338. [https://doi.org/10.1016/s0079-6123\(07\)00020-9](https://doi.org/10.1016/s0079-6123(07)00020-9)

- Coyle, D., Hood, P. i Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crain, S. (1991). Language acquisition in the absence of experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 14(4), 597-612. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00071491>
- Cronin, V. i Carver, P. (1998). Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading. *Applied Psycholinguistics*, 19, 447-461. <http://dx.doi.org/10.1017/S0142716400010262>
- Cummins, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. Preuzeto 10. travnja 2020. s <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Cunningham, J. W., Cunningham, P. M., Hoffman, J. V. i Yopp, H. K. (1998). Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the international reading association. International Reading Association. Preuzeto 21. lipnja 2018. s https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/phonemic-awareness-position-statement.pdf?sfvrsn=944ea18e_6
- Čudina-Obradović, M. (1999). Utjecaj obitelji na kognitivno funkcioniranje i razvoj čitanja. *Revija za sociologiju*, 30(3-4), 195-210. Preuzeto 12. siječnja 2018. s <https://hrcak.srce.hr/154394>

- Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja*. Zagreb: Golden marketing.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S. i Hertzman, C. (2004). Schooling, Socioeconomic Context and Literacy Development. *Educational Psychology*, 24(6), 867–883.
<https://doi.org/10.1080/0144341042000271746>
- De Bot, K., Lowie, W. i Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- De Jong, P., Seveke, M. J. i van Veen, M. (2000). Phonological Sensitivity and the Acquisition of New Words in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76 (4), 275-301.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2549>
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S. i Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
- Diuk, B., Barreyro, J. P., Ferroni, M., Mena, M. i Serrano, F. (2019). Reading Difficulties in Low-SES Children: A Study of Cognitive Profiles. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1545656>
- Dixon, R. i Aikhenvald, A. (2003). Word: a typological framework. U R. Dixon i A. Aikhenvald (Ur.), *Word: A Cross-linguistic Typology* (str. 1-41). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486241>
- Dodd, B., Holm, A., Oerlemans, M. i McCormick, M. (1996). *QUIL: Queensland University Inventory of Literacy*. Brisbane, Qld: University of Queensland, Department of Speech Pathology i Audiology.

- Dodd, B., Crosbie, S., McIntosh, B., Ozanne, A. i Teitzel, T. (2000). *The preschool and primary inventory of phonological awareness*. Psychological Corporation.
- Dolby, N. i Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–726. <https://doi.org/10.3102/0034654308320291>
- Dolch, E. W. (1936). A basic sight vocabulary. *The Elementary School Journal*, 36, 456-60. <https://doi.org/10.1086/457353>
- Doman, G. (1964). *How to teach your child to read: The gentle revolution*. New York: Random house.
- Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. C., Cole Williams, M. i Ely, E. (2014). Using Instructional Technology to Improve Preservice Teachers' Knowledge of Phonological Awareness. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 309-329. <https://doi.org/10.1177/0888406414537902>
- Duncan, L. G., Colé, P., Seymour, P. H. K., Magnan, A. (2006). Differing sequences of metaphonological development in French and English. *Journal of Child Language*, 33(2), 369-399. <https://doi.org/10.1017/S030500090600732X>
- Duncan, L. G., Castro, S. L., Defior, S., Seymour, P. H. K., Baillie, S., Leybaert, J., Mousty, P., Genard, N., Sarris, M., Porpodas, C. D., Lund, R., Sigurdsson, B., Thráinsdóttir, A. S., Sucena, A. i Serrano, F. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition*, 127(3), 398-419. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.02.009>
- Durgunoğlu, A. Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 189–204. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0012-y>
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E. i Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453-465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.453>

- Ebert, E. S. II, Ebert, C. i Bentley, M. L. (2011). *The Educator's Field Guide: From Organization to Assessment (And Everything in Between)*. Thousand Oaks: Corwin (A SAGE Company).
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London, UK: Routledge.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2009). Grapheme-Phoneme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English. U J. L. Metsala i L. C. Ehri (Ur.) *Word Recognition in Beginning Literacy, 3rd Edition* (str. 3-40). New York: Routledge.
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. i Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Ehri, L. C. i Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371–385. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009802>
- Ehri, L. C. i Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20(2), 163–179. <https://doi.org/10.2307/747753>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., Tsipa, M. i Petalas, M. (2004). The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39, 438-468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.5>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Sicurella, A., Baidak, N. (2020). *Compulsory education in Europe: 2020/21*, (J. Riiheläinen, ur.) European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/632063>.
- Fabiano-Smith, L. i Goldstein, B. A. (2010). Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 53(1), 160–178. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0064\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0064))
- Fagan, J. L. (2013). Enhancing Phonological Awareness in Kindergarten and First Grade Montessori Students. Magistarski rad. Preuzeto 2. svibnja 2017. s <https://studylib.net/doc/16085153/enhancing-phonological-awareness-in-kindergarten--and-fir...>
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. New York: Routledge.
- Finch, G. (2000). *Linguistic Terms and Concepts*. London: Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-27748-3>
- Flynn, S., Foley, C. i Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14790710408668175>
- Fluss, J., Ziegler, J., Ecalle, J., Magnan, A., Warszawski, J., Ducot, B. i Billard, C. (2008). Prevalence of reading disabilities in early elementary school: Impact of socioeconomic environment on reading development in 3 different educational zones. *Archives de Pédiatrie*, 15(6), 1049–1057. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.02.012>

- Fox, B. i Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables, and phonemes: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4(4), 331-342.
<https://doi.org/10.1007/BF01067062>
- Fox, B. i Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059–1064. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1059>
- Franc, V. i Subotić, S. (2015). Differences in phonological awareness of five-year-olds from Montessori and regular program preschool institutions. *Researching paradigms of childhood and education conference book of selected papers (2nd Symposium: Child language and culture)*, 12-20. Preuzeto 9. siječnja 2020. s <http://personapsiho.com/wp-content/uploads/2015/03/Franc-V.-Subotic-S.-2015.-Differences-in-phonological-awareness-of-five-year-olds-from-Montessori-and-regular-program-preschool-institutions.pdf>
- Franc, V. i Vuić, B. (2018). Utjecaj vježbi za poticanje razvoja fonološke svjesnosti na početno čitanje kod djece predškolske dobi iz Montessori vrtića. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 367-375.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344-355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Frederickson, N., Frith, U. i Reason, R. (1997). *Phonological Assessment Battery: Manual and Test Materials*. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Frost, R. (2006). Becoming literate in Hebrew: the grain size hypothesis and Semitic orthographic systems. *Developmental Science*, 9(5), 439-440.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00523.x>
- Frost, R., Katz, L. i Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: a multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13(1), 104–115. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.13.1.104>

- Fry, E. (1957). Developing A Word List for Remedial Reading. *Elementary English*, 34(7), 456-458. <http://www.jstor.org/stable/41384648>
- Fry, E. (1980). The New Instant Word List. *The Reading Teacher*, 34(3), 284-289. <http://www.jstor.org/stable/20195230>
- Furnes, B. i Samuelsson, S. (2009). Preschool cognitive and language skills predicting Kindergarten and Grade 1 reading and spelling: a cross-linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 32(3), 275-292. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01393.x>
- Genesee, F. (2013). Insights into bilingual education from research on immersion program in Canada. U C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez R. Chacón-Beltrán (Ur.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (str. 24-41). Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090716-006>
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. i Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships. U D. August i D. Shanahan (Ur.), *Developing Literacy in Second-Language Learners*, (str. 153-174). Mahwah, NJ: Erlbaum and Washington.
- Georgiou, G.K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H. i Parilla, R. (2012). Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 25, 321–346. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9271-x>
- Geudens, A. (2003). Beyond implicit phonological knowledge: No support for an onset–rime structure in children’s explicit phonological awareness. *Journal of Memory and Language*, 49(2), 157–182. [https://doi.org/10.1016/s0749-596x\(03\)00036-6](https://doi.org/10.1016/s0749-596x(03)00036-6)
- Gholamain, M. i Geva, E. (1999). Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in English and Persian. *Language Learning*, 49(2), 183–217. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00087>
- Gibbs, S. i Bodman, S. (2014). *Phonological Assessment Battery - Second Edition (PhAB 2)*. London, UK: GL Education.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. NY: Guilford Press.

- Girard, L.C. i Girolametto, L. (2013). Investigating the relationship between social behaviors and phonological awareness in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.01.002>
- Godard, L., Hus, Y. i Labelle, M. (2004). Phonological Awareness of Multilingual Children in French and English. Rad prezentiran na konferenciji International Reading Association, Reno, SAD. Preuzeto 10. prosinca 2019. s https://www.researchgate.net/publication/288004339_Phonological_Awareness_of_Multilingual_Children_in_French_and_English
- Goetry, V., Kolinsky, R. i Mousty, P. (2002). Metaphonological awareness in monolingual and bilingual kindergartners. U L. Th. Verhoeven, C. Elbro i P. Reitsma (Ur.), *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.11>
- Goldenberg, C., Tolar, T. D., Reese, L., Francis, J. D., Bazan, A. R. i Mejia-Aruz, R. (2014). How important is teaching phonemic awareness to children learning to read in Spanish? *American Educational Research Journal*, 51(3), 604-633. <https://doi.org/10.3102/0002831214529082>
- Goldstein, H. i Olszewski, A. (2015). Developing a Phonological Awareness Curriculum: Reflections on an Implementation Science Framework. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 1837-1850. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0351
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: Harvester Wheatsheaf.
- Good, P. V. i Gillon, G. (2014). Exploring the benefits of integrating sound-field amplification and phonological awareness intervention for young school-aged children. *Speech, Language and Hearing*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.1179/2050572813Y.0000000022>
- Goodrich J. M., Lonigan C. J., Farver J. M. (2013). Do Early Literacy Skills in Children's First Language Promote Development of Skills in Their Second Language? An Experimental Evaluation of Transfer. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 414-426. <https://doi.org/10.1037/a0031780>

- Goodrich, M. J., Lonigan, C. J. i Farver, J. M. (2014). Children's Expressive Language Skills and Their Impact on the Relation Between First- and Second- Language Phonological Awareness Skills. *Scientific Studies of Reading*, 18(2), 114-129.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819355>
- Gorman B. K. (2009). Cross-linguistic universals in reading acquisition with applications to English-language learners with reading disabilities. *Seminars in speech and language*, 30(4), 246–260. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1241723>
- Goswami, U. (2007). Typical reading development and developmental dyslexia across languages. U D. Coch, G. Dawson i K. W. Fischer (Ur.) *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain*, str. 145-167. New York, NY: Guilford Press.
- Goswami, U. i Bryant, P. E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goswami, U. i East, M. (2000). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. *Applied Psycholinguistics*, 21, 63–93.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400001041>
- Goswami, U., Ziegler, J., Dalton, L. i Schneider, W. (2003). Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 235-247. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000134>
- Gough, P. B. i Hillinger, M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 179–196. <https://doi.org/10.1007/BF02653717>
- Gough, P. B. i Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/07074193258600700104>
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers* (pp. 8-18). Preuzeto s [https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2\).%20William%20Grabe.pdf](https://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2).%20William%20Grabe.pdf)

- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. London: British Council.
- Grofčíková, S. i Máčajová, M. (2017). Abilities of Phonological Awareness in the Context of Cognitive Development in Preschool age. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 46-56. <https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0027>
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53, 199–209. <https://doi.org/10.1177/002242940505300302>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gross, J., Treiman, R. i Inman, J. (2000). The role of phonology in a letter detection task. *Memory i Cognition*, 28(3), 349-357. <https://doi.org/10.3758/BF03198550>
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6), 137–53. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Hagans, K. S. i Good, R. H. III (2013). Decreasing Reading Differences in Children from Disadvantaged Backgrounds: The Effects of an Early Literacy Intervention. *Contemporary School Psychology*, 17(1), 103-117.
- Halbach, A. (2012). Questions about Basic Interpersonal Communication Skills and Cognitive Language Proficiency. *Applied Linguistics*, 33(5), 608-613. <https://doi.org/10.1093/applin/ams058>
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *The Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.
- Harris, M. i Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: the importance of letter knowledge and morphological awareness. U M. Harris, G. Hatano, G. Butterworth i K. W. Fischer (Ur.), *Learning to Read and Write: A Cross-Linguistic Perspective* (str. 54-70). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hasbrouck, J. i Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms (Technical Report No. 1702)*. Eugene, OR: Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. Preuzeto 11. siječnja 2021. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594994.pdf>
- Hayakawa, S. i Marian, V. (2019). Consequences of multilingualism for neural architecture. *Behavioral and Brain Functions*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.1186/s12993-019-0157-z>
- Hayden, M. i Thompson, J. (1995). International Schools and International Education: a relationship reviewed. *Oxford Review of Education*, 21(3), 327-345. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498950210306>
- Hayes, D. (2001). Young Children's Phonological Sensitivity After Exposure to a Rhyming or Nonrhyming Story. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 162(3), 253-259. <https://doi.org/10.1080/00221320109597482>
- Heath, S. M., Bishop, D. V., Bloor, K. E., Boyle, G. L., Fletcher, J., Hogben, J. H., Wigley, C. A. i Yeong, S. H. (2014). A spotlight on preschool: the influence of family factors on children's early literacy skills. *PloS one*, 9(4), e95255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0095255>
- Helfgott, J. A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1(2), 157-169. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(76\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(76)90020-5)
- Hengeveld, K. i Leufkens, S. (2018). Transparent and non-transparent languages. *Folia Linguistica*, 52(1), 139–175. <https://doi.org/10.1515/flin-2018-0003>
- Herdina, P. i Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>

- Hoff, E. i Rumiche, R. L. (2012). Studying Children in Bilingual Environments. U E. Hoff (Ur.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (str. 300-316). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Hogan T. P., Catts H. W. i Little T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech i Hearing Services in Schools*, 36(4), 285–293. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029))
- Holm, A. i Dodd, B. (1999). A longitudinal study of the phonological development of two Cantonese–English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), 349-376. <https://doi.org/10.1017/S0142716499003021>
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. i Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287–294. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Horga, D. i Mildner, V. (1997). Differences in formant-defined vowel space between native speakers of English and Croatian students of English. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 42, 155-165. Preuzeto 12. rujna 2020. s <https://hrcak.srce.hr/120290>
- Howard, S. J. i Heselwood, B. C. (2002). Learning and teaching phonetic transcription for clinical purposes. *Clinical Linguistics i Phonetics*, 16(5), 371–401. <https://doi.org/10.1080/02699200210135893>
- Høien, T. i Lundberg, I. (1988). Stages of word recognition in early reading development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(4), 163-182. <https://doi.org/10.1080/0031383880320402>
- Hu, C.-F. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language Learning*, 53(3), 429–462. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00231>

Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J.M., Duff, F.J. i Snowling, M.J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23(6), 572-577.
<https://doi.org/10.1177/0956797611435921>

International Baccalaureate (2008). *Learning in a language other than mother tongue in IB programmes*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization.

International Baccalaureate (2009). *Language scope and sequence*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization.

International Baccalaureate (2011). *Language and learning in IB programmes*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization.

International Phonetic Association (1999). *Handbook of the international Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

International Phonetic Association (2015). *The International Phonetic Alphabet* (Revised to 2015). Preuzeto 15. kolovoza 2016. s
<https://www.internationalphoneticassociation.org/content/full-ipa-chart>

Invernizzi, M. (2003). Concepts, sounds, and the ABCs: A diet for the very young reader. In D. M. Barone i L. M. Morrow (Ur.), *Literacy and young children: Research-based practices* (str. 140-156). New York: Guilford.

Invernizzi, M., Juel, C., Swank, L. i Meier, C. (2003). *Phonological awareness literacy screening: Kindergarten*. Charlottesville, VA: University of Virginia.

Invernizzi, M., Meier, J. i Juel, C. (2009). *Phonological Awareness Literacy Screening (PALS)*. Charlottesville: Curry School of Education, University of Virginia.

Invernizzi M., Sullivan A., Meier J., et al. (2004). *Phonological Awareness Literacy Screening PreK (PALS-PreK)*. Charlottesville, VA: University of Virginia Press.

- Ivšac Pavliša, J. i Lenček, Mirjana (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16.
- Janssen, C., Segers, E., McQueen, J. M. i Verhoeven, L. (2016). Transfer from implicit to explicit phonological abilities in first and second language learners. *Bilingualism: Language and Cognition* 20(4), 795-812. <https://doi.org/10.1017/S1366728916000523>
- Jasińska, K. K., Berens, M. S., Kovelman, I. i Petitto, L. A. (2016). Bilingualism yields language-specific plasticity in left hemisphere's circuitry for learning to read in young children. *Neuropsychologia*, 98, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.11.018>
- Jasińska, K. K., Wolf, S., Jukes, M. C. H i Dubeck, M. M. (2019). Literacy acquisition in multilingual educational contexts: Evidence from Coastal Kenya. *Developmental Science*, 22(5), 1-17. <https://doi.org/10.1111/desc.12828>
- Jelaska, Z. (2005a). Usvajanje materinskoga jezika. U Z. Jelaska i suradnici (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 49-63). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005b). Dvojezičnost ili višejezičnost. U Z. Jelaska i suradnici (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 49-63). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005c). Ovladavanje drugim jezikom. U Jelaska i suradnici (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 88-107). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 3, 86-99.
- Jelaska, Z. (2010). Dvojčane podjele vrsta riječi: samoznačnost i promjenljivost. U L. Badurina, i V. Mihaljević (Ur.) *Jezična skladanja - zbornik o šezdesetogodišnjici prof. dr. Ive Pranjkovića* (str. 101-126). Zagreb, Udruga đaka Franjevačke klasične gimnazije Visoko.
- Jelaska, Z. (2013). Okomita međukulturnost. U L. Cvikić i E. Petrovska (ur.), *Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe* (str. 171-187). Zagreb: HFD.

- Jelaska, Z. (2020). Složenost prepoznavanja srodnih riječi. U Z. Jelaska i I. M. Gligorić (Ur.), *HINIZ - hrvatski inojezični* (str. 41-69). Zagreb/Klagenfurt: HFD / Institut für Slawistik, Universität Klagenfurt
- Jelaska, Z. i Kusin, I. (2005). Usustavljanje naziva. U Z. Jelaska i suradnici (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 49-63). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z., Novak, I. (2006). Čemu? Inačnost glasovnoga nazivlja. *Filologija*, 46-47, 131-149. Preuzeto 12. lipnja 2020. s <https://hrcak.srce.hr/22239>
- Jelinek, L. (2019). Povezanost zrelosti učenika na upisu u prvi razred i njihova uspjeha na kraju školske godine. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 65(1-2), 73-84. <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.5>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilingualism: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press
<https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001>
- Jonietz, P. L. (1992). *International Schools: Developing a consensus of opinion*. Brunel University UK, Doktorska disertacija.
- Josipović Smojver, V. (2010). Foreign accent and levels of analysis: interference between English and Croatian. U E. Waniek-Klimczak (Ur.), *Issues in Accents of English 2: Variability and Norm*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing: 23-35. Preuzeto 10. rujna 2020. s <https://www.bib.irb.hr/449577>
- Josipović Smojver, V. (2015). Croatian Primary School Pupils and English Pronunciation in Light of the Emergence of English as a Lingua Franca. U J. Mihaljević Djigunović i M. Medved Krajnović (Ur.), *Early Learning and Teaching of English: New Dynamics of Primary English* (str. 37-65). Bristol: Multilingual Matters.
- Kahn, D. (1976). *Syllable-Based Generalizations in English Phonology* (doktorska disertacija, Massachusetts Institute of Technology). Preuzeto 19. rujna 2019. s <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/16397>

- Katz, L. i Frost, L. (1992). Reading in Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. U R. Frost i L. Katz (Ur.), *Orthography, Phonology Morphology, and Meaning* (str. 67-84). Amsterdam: Elsevier.
- Keeseey, S., Konrad, M. i Joseph, L.M. (2015). Word Boxes Improve Phonemic Awareness, Letter–Sound Correspondences, and Spelling Skills of At-Risk Kindergartners. *Remedial and Special Education, 36*(3). 167–180. <https://doi.org/10.1177/0741932514543927>
- Kelić, M. (2019). Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor, 36*(2), 139-166. <https://doi.org/10.22210/govor.2019.36.08>
- Kelić, M., Zelenika Zeba, M. i Kuvač Kraljević, J. (2016). Što mjerimo pseudoriječima i kako mjerimo pseudoriječi. *Logopedija, 6*(2), 75-81. <https://doi.org/10.31299/log.6.2.5>
- Kerek, E. i Niemi, P. (2012). Grain-size units of phonological awareness among Russian first graders. *Written Language & Literacy, 15*(1), 80–113. <https://doi.org/10.1075/wll.15.1.05ker>
- Kershaw, S. i Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 25*(2), 433–464. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9278-3>
- Kirsch, C. (2017). Young children capitalising on their entire language repertoire for language learning at school. *Language, Culture and Curriculum, 31*(1), 39–55. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1304954>
- Kirtley, C., Bryant, P., MacLean, M. i Bradley, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology, 48*(2), 224-245. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(89\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(89)90004-0)
- Kjeldsen, A.C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. i Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading, 18*(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>

- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17-32.
- Kovelman, I., Baker, S., i Petitto, L. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 203-223. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003386>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krenca, K., Segers, E., Chen, X., Shakori, S., Steele, J. i Verhoeven, L. (2020). Phonological specificity relates to phonological awareness and reading ability in English–French bilingual children. *Reading and Writing*, 33, 267–291 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09959-2>
- Kuo, L. J. i Anderson, R. C. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. *Journal of experimental child psychology*, 111(3), 455–467. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.08.013>
- Kuo, L. J., Uchikoshi, Y., Kim, T. J. i Yang, X. (2016). Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.03.002>
- Kuppen, S. E. A. i Bourke, E. (2017). Rhythmic Rhymes for Boosting Phonological Awareness in Socially Disadvantaged Children. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 181-189. <https://doi.org/10.1111/mbe.12148>
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test)*. Priručnik. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. i Matešić, K. (2019). Phonological awareness and letter knowledge: Indicators of early literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1236-1293. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i4.3130>

- Küntay, A. C. (2012). Crosslinguistic Research. U E. Hoff (Ur.) *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (str. 287-299). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Kwantes, P. J. i Mewhort, D. J. K. (1999). Modeling lexical decision and word naming as a retrieval process. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 53(4), 306–315. <https://doi.org/10.1037/h0087318>
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. London: MacGraw Hill.
- Lallier, M., Valdois, S., Lassus-Sangosse, D., Prado, C. i Kandel, S. (2014). Impact of orthographic transparency on typical and atypical reading development: Evidence in French-Spanish bilingual children. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 1177–1190. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.021>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R. i Georgiou, G. K. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234, <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Langford, M. (1998). Global nomads, third culture kids and international schools. U M. C. Hayden i J. J. Thompson (Ur.), *International education: Principles and practice* (str. 28–43). London: Kogan Page.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the Art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67–109. <http://www.jstor.org/stable/44487039>
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-627. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- Lenček, M. i Gligora, J. (2010). U početku bijaše riječ: o početnicama i čitanju. *Logopedija*, 2(1), 36-44. Preuzeto 23. siječnja 2021. s <https://hrcak.srce.hr/123967>

- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost - vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 42-59. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.5>
- Le Roux, M., Geertsema, S., Jordaan, H. i Prinsloo, D. (2017). Phonemic awareness of English second language learners. *South African Journal of Communication Disorders*, 64(1), a164. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v64i1.164>
- Lesaux, N. K. i Siegel, L. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.6.1005>
- Lesniak, A., Myers, L. i Dodd, B. (2014). The English phonological awareness skills of 5;0–6;0-year-old Polish–English, Portuguese–English bilingual speakers and English monolingual children. *Speech, Language and Hearing*, 17(1), 37-48 <https://doi.org/10.1179/2050572813Y.0000000029>
- Letica Krevelj, S. (2020). Studying Crosslinguistic Interaction in Multilingual Production Through the Dominant Language Constellation. U J. Lo Bianco i L. Aronin (Ur.), *Dominant Language Constellations. Educational Linguistics*, vol. 47 (str. 211-229). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52336-7_11
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686–700. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.5.686>
- Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77. <https://doi.org/10.1007/BF02653842>
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. Fischer. F. W. i Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(74\)90101-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(74)90101-5)
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D. i Liberman, A. M. (1989). The Alphabetic Principle and Learning to Read. U D. Shankweiler i I. Y. Liberman (Ur.), *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle* (str. 1-34). The University of Michigan Press.

- Little, D. (2008). The Common European Framework of Reference for Languages and the development of policies for the integration of adult migrants. Council of Europe. Preuzeto 21. lipnja 2018. s <https://rm.coe.int/16802fc0b1>
- Lo Bianco, J. (2020). A Meeting of Concepts and Praxis: Multilingualism, Language Policy and the Dominant Language Constellation. U J. Lo Bianco i L. Aronin (Ur.), *Dominant Language Constellations. Educational Linguistics*, vol. 47 (str. 35-56). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52336-7_3
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. i Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 294-311. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. i 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.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. i Schatschneider, C. (2018). Examining the Simple View of Reading With Elementary School Children: Still Simple After All These Years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260–273. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., Cantor, B. G., Anthony, J. L. i Goldstein, H. (2003). A Computer-assisted instruction phonological sensitivity for preschool children at-risk for reading problems. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 248-262. <https://doi.org/10.1177/105381510302500402>
- Lonigan, C. J., Dyer, S. M. i Anthony, J. L. (1996, travanj). The influence of the home literacy environment on the development of literacy skills in children from diverse racial and economic backgrounds. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Lonigan C. J., Farver, J. M. i Eppe, S. (2002). *Preschool comprehensive test of phonological and Print Processing: Spanish version (P-CTOPPP-S)*. Tallahassee, FL: Author.

- Lonigan, C. J., Goodrich, J. M. i Farver, J. M. (2018). Identifying differences in early literacy skills across subgroups of language-minority children: A latent profile analysis. *Developmental psychology*, 54(4), 631–647. <https://doi.org/10.1037/dev0000477>
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K. i Rashotte, C. A. (2002). PreSchool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (P-CTOPP). Department of Psychology, Florida State University. Preuzeto 1. travnja 2020. s <https://psy.fsu.edu/~lonigan/01234Pre-CTOPPP.htm>
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J.K. i Rashotte, C.A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Austin, TX: Pro-Ed.
- López, L. M. i Greenfield, D. B. (2010). The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic Head Start children. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 28(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2004.10162609>
- Lundberg, I., Frost, J. i Petersen, Q. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- MacLean, M., Bryant, P. i Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 11(3), 237-252.
- MacSwan, J. i Rolstad, K. (2010). The role of language in theories of academic failure for linguistic minorities. U J. E. Petrovic (Ur.), *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy* (str. 173-194). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. U J. F. Kroll i A. M. B. de Groot (Ur.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (str. 49–67). New York: Oxford University Press.

- Maček, D. i Špiranec, I. (2010). Osvrt na problematiku mjerenja konceptualne tečnosti iz perspektive utjecaja drugoga jezika na prvi. *Jezikoslovlje*, 11 (1), 53-79. Preuzeto 25. lipnja 2021. s <https://hrcak.srce.hr/59481>
- Marian, V., Blumenfeld, H. K. i Boukrina, O. V. (2008). Sensitivity to phonological similarity within and across languages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 37, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10936-007-9064-9>
- Martensen, H., Maris, E., i Dijkstra, T. (2000). When does inconsistency hurt? On the relation between phonological consistency effects and the reliability of sublexical units. *Memory i Cognition*, 28(4), 648–656. <https://doi.org/10.3758/BF03201254>
- Martin, N. i Brownell, R. (2005). *Test of Auditory Processing Skills (3rd ed.)*. Novato, CA: Academic Therapy.
- Matusov, E. i Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology*, 18(2-3), 215–239. [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00009-X](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00009-X)
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 179–192. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.179>
- McBride-Chang, C., Liu, P. D., Wong, T., Wong, A. i Shu, H. (2012). Specific Reading Difficulties in Chinese, English, or Both: Longitudinal Markers of Phonological Awareness, Morphological Awareness, and RAN in Hong Kong Chinese Children. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 503–514. <https://doi.org/10.1177/00222194114400748>
- McGee, L.M. i Ukrainetz, T.A. (2009). Using Scaffolding to Teach Phonemic Awareness in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 62(7), 599-603. <https://doi.org/10.1598/RT.62.7.6>
- McDowell, K. D., Lonigan, C. i Goldstein, H. (2007). Relations among socioeconomic status, age, and predictors of phonological awareness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 1079–1092. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/075\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/075))

- McLachlan, C. i Arrow, A. (2013). Promoting alphabet knowledge and phonological awareness in low socioeconomic child care settings: a quasi experimental study in five New Zealand centers. *Reading and Writing*, 27, 819–839. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9467-y>
- McNeil, J. D. i Donant, L. (1980). Transfer Effect of Word Recognition Strategies. *Journal of Reading Behavior*, 12(2), 97–103. <https://doi.org/10.1080/10862968009547360>
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Melby-Lervåg, M. i Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34, 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>.
- Meštrović, A., Martinčić-Ipšić, S. i Matešić, M. (2015). Postupak automatskoga slogovanja temeljem načela najvećega pristupa i statistika slogova za hrvatski jezik. *Govor*, 32(1), 3-34. Preuzeto 12. lipnja 2020. s <https://hrcak.srce.hr/165991>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019a). *Kurikulum nastavnog predmeta Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019b). *Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019c). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019d). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019e). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/539>
- Mompean, J. A. (2015). Phonetic notation in foreign language teaching and learning: Potential advantages and learners' views. *Research in Language*, 13(3), 292–314. <https://doi.org/10.1515/rela-2015-0026>
- Mondt, K. i Van de Craen, P.(2003). The brain and plurilingualism. U R. Francheschini, B. Hufeisen, U. Jesser i G. Lüdi (Ur.), *Bulletin VALS-ASLA*, 78, (str. 49-59). Swiss association of applied linguistics. Preuzeto 19. prosinca 2020. s <http://doc.rero.ch/record/18301>
- Morais, J., Mousty, P. i Kolinsky, R. (1998). Why and how phoneme awareness helps learning to read. U C. Hulme i R. M. Joshi (Ur.), *Reading and spelling: Development and disorders* (str. 127-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mott, M. S. i Rutherford, A. S. (2012). Technical Examination of a Measure of Phonological Sensitivity. *SAGE Open*, 2(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244012445584>
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. U J. Bland (Ur.) *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 year olds* (str. 199-217). London: Bloomsbury.
- Müller, K., Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing* 14, 757–799. <https://doi.org/10.1023/A:1012217704834>
- Munson, B., Edwards, J., & Beckman, M. E. (2005). Phonological Knowledge in Typical and Atypical Speech-Sound Development. *Topics in language disorders*, 25(3), 190–206. <https://doi.org/10.1097/00011363-200507000-00003>

- Muñoz, K., Valenzuela, M.F. i Orellana, P. (2017). Phonological awareness instruction: A program training design for low-income children. *International Journal of Educational Research*, 89, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.003>
- Murakami, K. i Cheang, A. (2017). Introduction of phonological awareness to Japanese elementary school students (2): The explicit instructions in syllable awareness and its achievement after a year. *Bulletin of Kobe Yamate Junior College* 60, 57-68. Preuzeto 13. ožujka 2018. s https://www.kobe-yamate.ac.jp/library/journal/pdf/college/kiyo60/60murakami_cheang.pdf
- Muter, V. i Diethelm, K. (2001). The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. *Language Learning*, 51(2), 187–219. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00153>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. i Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 3 -27. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2453>
- Narančić Kovač, S. i Andraka, M. (1999). Što pjesma daje i uzima govoru u Bežen, A. (Ur.) *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu 1*, str. 193-200. Zagreb: Učiteljska akademija.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *National Reading Panel—Teaching children to read: Reports of the subgroups* (NIH Pub. No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. Preuzeto 12. lipnja 2018. s <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/247>
- NICHD Early Child Care Research Network (2007). Age of Entry to Kindergarten and Children's Academic Achievement and Socioemotional Development. *Early education and development*, 18(2), 337–368. <https://doi.org/10.1080/10409280701283460>
- Niessen, M., Frith, U., Reitsma, P. i Öhngren, B. (2000). *Learning disorders as a barrier to human development 1995–1999*. Evaluation report. Technical Committee COST Social Sciences.

- O'Brien, B. A., Mohamed, M. B. H., Yussof, N. T. i Chin Ng, S. (2019). The phonological awareness relation to early reading in English for three groups of simultaneous bilingual children. *Reading and Writing*, 32(4), 909-937. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9890-1>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- O'Malley, J., Chamot, A. i Walker, C. (1987). Some Applications of Cognitive Theory to Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 287-306. <https://doi.org/10.1017/S0272263100006690>
- Öney, B. i Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/S014271640000984X>
- Özata, H., Babür, N. i Haznedar, B. (2016). Phonological awareness in reading acquisition: Evidence from reading skills of Turkish-English successive bilingual children. U B. Haznedar i N. Ketrez (Ur.), *The acquisition of Turkish in childhood* (str. 243-271). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Owens, E. R. (1996). *Language Development: An Introduction*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Oxley, E. i De Cat, C. (2019). A systematic review of language and literacy interventions in children and adolescents with English as an additional language (EAL). *The Language Learning Journal*, 11(3), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1597146>
- Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. U P. Auer i L. Wei (Ur.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (str.17-44). Berlin: Mouton de Gruyter
- Patscheke, H., Degé, F. i Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0305735618756763>

- Pavličević-Franić, D. (2000) Usvajanje hrvatskoga standardnoga jezika u sustavu okomite dvojezičnosti. *Napredak*, 141(1), 75–86.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Peña, E. D., Gutiérrez-Clellen, V. F., Iglesias, A., Goldstein, B. A. i Bedore, L. (2018). *BESA Manual*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing.
- Pertz, D. L. i Bever, T. G. (1975). Sensitivity to Phonological Universals in Children and Adolescents. *Language* 51(1), 149-162. <https://doi.org/10.2307/413156>
- Phillips, P., Hornby, A. S., Lea, D., Turnbull, J. i Parkinson, D. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. i Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: The Norton Library.
- Pinem, Y. A., Kusuma, N. M. i Triprasetyo, A. G. (2020). Musical sensitivity on trained and untrained vocalist: A study of English phonological awareness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 430, 242-246. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200406.049>
- Pinker, S. (2007). *The Language Instinct*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., i Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, 103, 56–115. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.1.56>
- Ponsonby, M. (1987). *How now, brown cow? A course in the pronunciation of English*. London: Prentice Hall.
- Powell, T. W. (2001). Phonetic transcription of disordered speech. *Topics in Language Disorders*, 21(4), 52-72. <https://doi.org/10.1097/00011363-200121040-00007>

- Powell, R. A., Honey, P. L. i Symbaluk, D.G. (2017). *Introduction to learning and behavior (5th Ed.)*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Pritchard, S. C., Coltheart, M., Palethorpe, S. i Castles, A. (2012). Nonword reading: Comparing dual-route cascaded and connectionist dual-process models with human data. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(5), 1268–1288.
<https://doi.org/10.1037/a0026703>
- Probert, T. i De Vos, M. (2016). Word recognition strategies amongst isiXhosa/ English bilingual learners: The interaction of orthography and language of learning and teaching. *Reading and Writing*, 7(1), a84. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v7i1.84>
- Puffpaf, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools* 46(7), 679-691. <https://doi.org/10.1002/pits.20407>
- Rajab, H. (2013). Developing Speaking and Writing Skills of L1 Arabic EFL Learners through Teaching of IPA Phonetic Codes. *Theory and Practice in Language Studies* 3(4), 653-659.
<https://doi.org/10.4304/tpls.3.4.653-659>
- Rakhlin, N., Kornilov, S. i Grigorenko, E. (2017). Learning to Read Russian. U L. Verhoeven i C. Perfetti (Ur.), *Learning to Read across Languages and Writing Systems* (str. 371-392). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316155752.016>
- Ramachandra, V., Hewitt, L.E. i Brackenbury, T. (2011). The relationship between phonological memory, phonological sensitivity, and incidental word learning. *Journal of Psycholinguistic Research* 40(2), 93-109. <https://doi.org/10.1007/s10936-010-9157-8>
- Rashotte, C., Torgesen, J. i Wagner, R. (1999). *Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Razredna nastava (2015). *Zbirka nastavnih materijala*. 1. razred. Hrvatski jezik / Početno čitanje i pisanje tiskanih slova. Preuzeto 14. kolovoza 2016. s <https://www.razredna-nastava.net/stranica.php?id=469>

- Rego, L. L. B. i Bryant, P. E. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology and Education*, 8(3), 235-246.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook (Fourth Edition)*. Chichester, UK: John Wiley i Sons Ltd.
- Riches, C. i Genesee, F. (2006). Literacy: Crosslinguistic and Crossmodal Issues. U F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders i D. Christian (Ur.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64–108). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.004>
- Rickard Liow, S. J. i Poon, K. K. L. (1998). Phonological awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 19(03), 339. <https://doi.org/10.1017/s0142716400010213>
- riječ. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 20. srpnja 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=52863>
- Roach, P. (1991). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course (Second edition)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Roberts, L. i McDougall, S. (2003). What do children do in the rime-analogy task? An examination of the skills and strategies used by early readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 310–337. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00029-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00029-8)
- Roberts, M. A., Rastle, K., Coltheart, M. i Besner, D. (2003). When parallel processing in visual word recognition is not enough: New evidence from naming. *Psychonomic Bulletin i Review*, 10(2), 405–414. <https://doi.org/10.3758/BF03196499>
- Robertson, S. A. i Graven, M. (2020). Language as an including or excluding factor in mathematics teaching and learning. *Mathematics Education Research Journal*, 32, 77–101. <https://doi.org/10.1007/s13394-019-00302-0>

- Rocha de Souza, L. B. i Conceição Leite, A. G. (2014). Profile of phonological awareness in bilingual and monolingual children. *CoDAS* 26(1), 61-67. <https://doi.org/10.1590/s2317-17822014000100009>
- Rolstad, K. i MacSwan, J. (2014). The facilitation effect and language thresholds. *Frontiers in psychology*, 5, 1197. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01197>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism (2nd ed.)*. Malden, MA: Blackwell.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja: temelj metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127. <https://doi.org/10.1177%2F0267658310386439>
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 165-176. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/016))
- Samuel, A. G. i Kraljic, T. (2009). Perceptual learning for speech. *Attention, Perception i Psychophysics*, 71, 1207–1218. <https://doi.org/10.3758/APP.71.6.1207>
- Samuelsson, S., Gustafson, S. i Rönnerberg, J. (1996). The Development of Word-decoding Skills in Young Readers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(4), 325-332. <https://doi.org/10.1080/0031383960400404>
- Sardelić, S., Bonetti, A., i Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1), 99-105.
- Scarborough, H. (1998). Early detection of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and other promising predictors. U B. K. Shapiro, P. J. Accardo i A. J. Capute (Ur.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (str. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Schaetti, B. F. (1998). What is a global nomad? *International Schools Journal*, 1(1), 13-22.

- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M., and Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(3), 311–340. <https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2384>
- 1997.2384Schwartz, M., Geva, E., Share, D. L. i Leikin, M. (2007). Learning to read in English as third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills. *Written Language i Literacy*, 10(1), 25-52. <https://doi.org/10.1075/wll.10.1.03sch>
- Schwartz, M., Share, D. L., Leikin, M. i Kozminsky, E (2008). On the benefits of bi-literacy: just a head Start in reading or specific orthographic insights? *Reading and Writing*, 21, 905-927. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9097-3>
- Seidenberg, M. S. i McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96(4), 523–568. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.96.4.523>
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M. i Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1598/RRQ.33.1.5>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., Wimmer, H., Leybaert, J., Elbro, C., i sur. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *sine qua non* of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Share, D. (2008). On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an “Outlier” Orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584>
- Silić, J. i Pranjković, I. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika: za srednje škole i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.

- Sindik, J. i Pavić, M. (2009). Povezanost općih razvojnih kompetencija i fonološke svjesnosti kod predškolske djece. *Život i škola*, 22(2), 62-77. Preuzeto 10. lipnja 2020. s <https://hrcak.srce.hr/47429>
- Skibbe, L. E., Gerde, H. K., Wright, T. S. i Samples-Steele, C. R. (2015). A Content Analysis of Phonological Awareness and Phonics in Commonly Used Head Start Curricula. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 225-233. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0703-8>
- Skinner, B. F. (1985). Cognitive science and behaviourism. *British Journal of Psychology*, 2, str. 291-301 <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01953.x>
- Slabakova, R. (2017). The scalpel model of third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 651–665. <https://doi.org/10.1177/1367006916655413>
- Slevc, L. R. (2012). Language and music: sound, structure, and meaning. *WIREs Cognitive Science*, 3, 483-492. <https://doi.org/10.1002/wcs.1186>
- Smith, K. J. (1973). A combination of strategies for decoding. U M. P. Douglas (Ur.), *Claremont Reading Conference, 37th Yearbook* (str. 148-157). Claremont, CA: The Claremont Reading Conference Claremont Graduate School.
- Smith, C. (2000). Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet (1999). Cambridge: Cambridge University Press. Pp. ix 204. *Phonology*, 17(2), 291-295. <https://doi.org/10.1017/S0952675700003894>
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/02568549109594817>
- Snowling M., Hulme C., Smith A. i Thomas J. (1994). The effects of phonetic similarity and list length on children's sound categorization performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 160–180.
- Soleymani, Z., Teimouri Sangani, M., Abdi, S. i Rahimi Garagiye, S. S. (2019). Relationship between rapid naming, phonological awareness and spelling in Farsi normally developing

children. *Koomesh*, 21(4), 674–678. Preuzeto 1. ožujka 2021. s

<http://koomeshjournal.semums.ac.ir/article-1-4580-en.html>

Spencer, J. (2021). Understanding EAL: International Secondary School Teachers' Experiences and Attitudes in Ukraine and Eastern Europe. *Journal of Research in International Education*, 20(2), 171–186. <https://doi.org/10.1177/14752409211033749>

Sprenger-Charolles L. (2004). Linguistic Processes in Reading and Spelling: The Case of Alphabetic Writing Systems: English, French, German and Spanish. U T. Nunes i P. Bryant (Ur.) *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_4

Stackhouse J. i Wells B. (1997). *Children's speech and literacy difficulties: a psycholinguistic framework*. London: Whurr Publishers.

Stahl, S. A. i Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.221>

Stainthorp, R. i Hughes, D. (1998). Phonological sensitivity and reading: evidence from precocious readers. *Journal of Research in Reading*, 21(1), 53–68. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00042>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. i Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 175–190. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90120-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90120-6)

Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. U R. B. Gough, L. C. Ehri i R. Treiman (Ur.), *Reading acquisition* (str. 307–342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- State Education Practices (SEP)*. National Center for Education Statistics (NCES) Home Page, a part of the U.S. Department of Education. (2020). Preuzeto 11. studenoga, 2021 s https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab1_3-2020.asp
- Stemberger, J. P. i Bernhardt, B. M. (2019). Phonetic Transcription for Speech-Language Pathology in the 21st Century. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 72(2), 1–9. <https://doi.org/10.1159/000500701>
- Stewart, M. R. (2004). Phonological Awareness and Bilingual Preschoolers: Should We Teach It and, If So, How? *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 31-37. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000039641.50549.b5>
- Stromswold, K. (2000). The cognitive neuroscience of language acquisition. U M. S. Gazzaniga (Ur.), *The New Cognitive Neurosciences* (str. 909-932), Cambridge, MA: MIT Press.
- Stuart, M. i Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30(2), 139-181. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0277\(88\)90038-8](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0010-0277(88)90038-8)
- Stuart-Smith, J. i Martin, D. (1999). Developing Assessment Procedures for Phonological Awareness for use with Panjabi-English Bilingual Children. *International Journal of Bilingualism*, 3(1), 55–80. <https://doi.org/10.1177/13670069990030010401>
- Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svjesnosti na srpskome jeziku. *Primenjena psihologija*, 2, 127-149.
- Sun, Y., Lu, X., Ho, H.T. i Forde Thompson, W. (2017). Pitch discrimination associated with phonological awareness: Evidence from congenital amusia. *Scientific Reports*, 7. <https://doi.org/10.1038/srep44285>
- Škarić, I. (1984). Slovo, glas i fonem j. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 32 (5), 131-138. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/204888>
- Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskoga književnog jezika. U S. Babić, D. Brozović, M. Moguš, S. Pavešić, I. Škarić, S. Težak (Ur.), *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog*

jezika. Nacrti za gramatiku. Zagreb: HAZU – Globus nakladni zavod. Hrvatska akademijaznanosti i umjetnosti, Nakladni zavod Globus

Tahan, S., Cline, T. i Messaoud-Galusi, S. (2011). The relationship between language dominance and pre-reading skills in young bilingual children in Egypt. *Reading and Writing*, 24, 1061-1087. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9301-3>

Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika, I, II.* Zagreb: Školska knjiga.

Thompson, J. (2016). Introduction: International education - antecedents, meanings and current interpretations. U M. Hayden, J. Thompson i T. Bunnell (Ur.), *Volume I: International Education* (uvodnik). London: Sage.

Tomić, D. (2013). Odnos fonetskoga i fonološkoga razvoja glasa /r/ kod djece u dobi od 3 do 7 godina. Doktorski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.

Tomić, D. i Mildner, V. (2019). Phoneme awareness task - measure of quality of phonological representations. U S. Calhoun, M. Tabain i P. Warren (Ur.) *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences, Melbourne, Australia 2019* (str. 2538-2542). Canberra, Australia: Australasian Speech Science and Technology Association Inc. Preuzeto 5. siječnja 2020. s https://assta.org/proceedings/ICPhS2019/papers/ICPhS_2587.pdf

Torgesen, J. K. i Davis, C. (1996). Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 1–2. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0040>

Torgesen, J. K. i Mathes, P. G. (2002). *Assessment and Instruction in Phonological Awareness. Second Edition.* Florida Department of Education Bureau of Instructional Support and Community Services. Preuzeto 14. rujna 2018. s <http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7690/urlt/0070131-phonoman.pdf>

Townsend, M. i Konold, T. R. (2010). Measuring Early Literacy Skills: A Latent Variable Investigation of the Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool. *Journal of*

Psychoeducational Assessment, 28(2), 115–128.

<https://doi.org/10.1177/0734282909336277>

Trammell, R. L. (1999). English Ambisyllabic Consonants and Half-Closed Syllables in Language Teaching. *Language Learning*, 49, 311–356. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.49.s1.9>

Treiman, R. (1984). On the status of final consonant clusters in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 343–356. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(84\)90237-8](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(84)90237-8)

Treiman, R. (1986). The division between onsets and rimes in English syllables. *Journal of Memory and Languages*, 25(4), 476-491. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(86\)90039-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(86)90039-2)

Treiman, R. (1994). To what extent do orthographic units in print mirror phonological units in speech? *Journal of Psycholinguistic Research*, 23(1), 91-110. <https://doi.org/10.1007/BF02143178>

Treiman, R. i Zukowski, A. (1996). Children's Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes, and Phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 193-215. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0014>

Tucker, G. R. (1998). A global perspective on multilingualism and multilingual education. U J. Cenoz i F. Genesee (Ur.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (str. 3-15). Philadelphia, USA: Multilingual Matters

Tunmer, W. E. i Hoover, W. A. (1993). Language-related factors as sources of individual differences in the development of word recognition skills. U G. B. Thompson, W. E. Tunmer i T. Nicholson (Ur.), *Reading Acquisition Processes* (str. 123-147). Philadelphia, USA: Multilingual Matters.

Unesco. (2012). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Montreal: Unesco. Preuzeto 14. studenoga 2021. s <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

- Unsworth, S. (2013). Current issues in multilingual first language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 21-50. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000044>
- Upis u prvi razred (2019, 18. travnja). Središnji državni portal. Preuzeto 2. listopada 2020 s <https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/osnovnoskolski-odgoj-i-obrazovanje/upis-u-prvi-razred/219>
- Useem, R. H. i Downie, R. (1976). Third-culture kids. *The Journal of the National Education Association Today's Education*, 65(3), 103–5.
- Vallar, G. i Papagno, C. (1993). Preserved vocabulary acquisition in Down's Syndrome: The role of phonological short-term memory. *Cortex*, 29(3), 467–483. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(13\)80254-7](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(13)80254-7)
- Vancaš, M. i Ivšac, J. (2004) Ima neka tajna (?) veza: jezik – čitanje – pisanje. U Bacalja, R. (Ur.) *Dijete, odgojitelj i učitelj. Zbornik radova znanstveno – stručnog skupa* (str. 103-115). Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto 17. srpnja 2020. s <https://www.bib.irb.hr/166629>
- Vilke, M. (1991) *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrhovac, Y. (2019). Razvijanje samostalnosti i *Europski jezični portfolio* u Vrhovac, Y. i sur. (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, Zagreb: Ljevak.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. U M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner i E. Souberman (Ur.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (str. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte C. i Pearson, N. A. (2013). *CTOPP-2: Comprehensive Test of Phonological Processing–Second Edition*. Austin, Texas, Pro-Ed.
- Walton, D. i Brooks, P. (1995). The Spoonerism Test. *Educational and Child Psychology*, 12(1), 50–52.

- Wang, M., Perfetti, C. A. i Liu, Y. (2005). Chinese-English biliteracy acquisition: Cross-language and writing system transfer. *Cognition*, 97(1), 67–88.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2004.10.001>
- Wei, L. (2013). Conceptual and methodological issues in bilingualism and multilingualism research. U T. K. Bhatia i W. C. Ritchie (Ur.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism - Second Edition* (str. 26-52). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing, Ltd.
- Wells, J. C. (2016). *Sounds Fascinating: Further Observations on English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781316662342>
- Werker, J. F. i Tees, R. C. (1984). Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior i Development*, 7(1), 49–63.
[https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(84\)80022-3](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(84)80022-3)
- Wernham, S. i Lloyd, S. (2017). *Jolly Phonics Student, Book 1*. Williston, VT, SAD: Jolly Learning Ltd.
- Westergaard, M., Mitrofanova, N., Mykhaylyk, R. i Rodina, Y. (2017). Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism*, 21(6), 666–682. <https://doi.org/10.1177/1367006916648859>
- Westerveld, M. F. i Barton, G. M. (2017). Enhancing Phonological Awareness and Orthographic Knowledge of Preservice Teachers: An Intervention through Online Coursework. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 98-111.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.6>
- Whitebread, D. i Bingham, S. (2012). *School readiness: A critical review of perspectives and evidence* (Occasional Paper No: 2). Training, Advancement and Co-operation in Teaching Young Children.

- Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269–317.
<https://doi.org/10.3102/00346543055003269>
- Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R. i Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More a consequence than a precondition. *Cognition*, 40(3), 219-249. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90026-z](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90026-z)
- Winkel, H. (2010). Learning to read in bilingual and multilingual contexts. U M. Cruz-Ferreira (Ur.), *Multilingual Norms* (str. 237-250). Frankfurt: Peter Lang Publishing Group.
- Wise, N., D'Angelo, N. and Chen, X. (2015). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29, 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wren, Y., Hambly, H. i Roulstone, S. (2012). A review of the impact of bilingualism on the development of phonemic awareness skills in children with typical speech development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 11–25.
<https://doi.org/10.1177/0265659012464880>
- Yang, H.-Y. i Zhu Hua. (2010). The phonological development of a trilingual child: Facts and factors. *International Journal of Bilingualism*, 14(1), 105–126.
<https://doi.org/10.1177/1367006909356650>
- Yeung, S.S.S., Siegel, L.S. i Chan, C.K.K. (2012). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26, 681-704. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9383-6>
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159–177. <https://doi.org/10.2307/747800>

- Yopp, H. K. i Yopp, R. H. (2000). Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. Preuzeto 19. rujna 2019. s <http://www.jstor.org/stable/20204888>
- Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina NN 51/00 (NN 56/00). Preuzeto 30. listopada 2021. s <https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina>
- Zergollern-Miletić L. i Lütze-Miculinić, M. (2020). *Hrvatsko-engleski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike engleskoga jezika, prvi svezak*. Zagreb: Sveučilišna naklada.
- Zhiga, E. C. (2013). *The Sounds of Language: An Introduction to Phonetics and Phonology*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. i Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>
- Ziegler, J. C. i Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>
- Ziegler, J. C. i Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 1(5), 429–453. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00509.x>
- Zorzi, M., Houghton, G., i Butterworth, B. (1998). Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24(4), 1131–1161. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.4.1131>
- Zorzi, M. (2010). The Connectionist Dual Process (CDP) approach to modeling reading aloud. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22, 836-860. <https://doi.org/10.1080/09541440903435621>

III. PRILOZI

Prilog 1.

Test

Imenovanje početnoga glasa u engleskoj riječi

Slušni test imenovanja početnoga glasa sastojao se od sedam kratkih riječi, a zadatak ispitanika bio je imenovati prvi glas u svakoj riječi i potom sažeto objasniti svoje odgovore. Kriteriji za odabir riječi bili su sljedeći: da je riječ kraća, po mogućnosti poznata većini učenika, da se početni glas sastoji od jednoga grafema i da je jasna razlika između engleskoga slovnoga imena za grafem kojim riječ započinje i početnoga glasa koji taj grafem predstavlja. Primjerice, razlika je slova i glasa na početku riječi *over* nezamjetna jer slovno ime za *o* i početak riječi zvuče jednako - /ɔʊ/ ili /əʊ/, kao što je slučaj i u riječi *ice* - /aɪ/, te je u tim je slučajevima nemoguće odrediti govori li ispitanik o slovu ili glasu. Primjer jasne razlike slova i glasa vidljiv je u riječi *win*, gdje slovno ime glasi /'dʌblju:/, a početni je glas /w/.

Zadane riječi i očekivani odgovori u imenovanju početnih glasova u riječima:

Riječ	Izgovor početnoga slova	Početni glas
apple	/eɪ/	/æ/
car	/sɪ:/	/k/, /k ^h /
ever	/i:/	/ɛ/, /e/
home	/(h)eɪtʃ/	/h/
ink	/aɪ/	/ɪ/
oven	/ɔʊ/, /əʊ/	/ʌ/
year	/waɪ/	/j/

Napomena. Transkripcija slovnih imena i početnih glasova preuzeta je iz *Oxford Advanced Learner's Dictionary 8th ed.* (Phillips i sur., 2010)

Prilog 2.

Test

Zapisivanje glasova

Ispitanici slušaju niz od deset glasova među kojima se nalaze i četiri ciljna glasa: [tʃ], [dʒ], [ʃ] i [ʒ] koje potom zapisuju na način koji im se u tome trenutku čini najprimjerenijim. Navedeni su glasovi odabrani jer se u hrvatskome svaki može zapisati jednim grafemom, bio on jednoslov ili dvoslov (č, dž, š i ž), dok je u engleskome situacija složenija (primjerice [tʃ] se piše višeslovima *ch*, *tch*; /dʒ/ jednoslovima *g*, *j* ili višeslovima *ge*, *dge* za; [ʃ] dvoslovima *sh*, *su*, *ci*; [ʒ] dvoslovima *ge*, *su*, *si* itd.). S druge strane, zapisivanje glasa [k] drugačije je jer ga je i u hrvatskome i u engleskome moguće zapisati grafemom *k*, npr. u hrvatskim riječima *kamo* i *mrak*, a u engleskima *king* i *milk*, iako se u engleskome može zapisati i drugačije, npr. *come*.

Prvi slušni test: [f], [ʒ], [k], [tʃ], [m], [e], [dʒ], [u:], [ʃ], [i:]

Drugi slušni test: [s], [ʒ], [p], [ʌ], [dʒ], [o], [ʃ], [n], [tʃ], [k]

Treći slušni test: [b], [dʒ], [r], [ɪ], [tʃ], [g], [d], [ʃ], [æ], [ʒ]

Prilog 3.

Test

Međunarodna fonetska abeceda

A. Proizvodna razina

Ispitanici zapisuju glasove na prazan papir uz uputu da se služe znakovima međunarodne fonetske abecede onako kako ih se sjećaju.

Glasovi: [ʃ], [dʒ], [æ], [ə], [ŋ], [ð], [ʒ], [w], [θ], [tʃ]

B. Prijamna razina

Ispitivač dva puta zaredom izgovara glas. Za zapisivanje toga glasa učenici na papiru vide ispisane četiri mogućnosti od kojih zaokružuju jedan znak kojega smatraju točnim.

Popis glasova i ponuđeni odgovori:

Glas	Znakovi				
[ʃ]	1.	<i>f</i>	<i>tʃ</i>	<i>ʌ</i>	<i>i:</i>
[æ]	2.	<i>ð</i>	<i>f</i>	<i>æ</i>	<i>f</i>
[θ]	3.	<i>p</i>	<i>θ</i>	<i>ə</i>	<i>k</i>
[ʌ]	4.	<i>ʌ</i>	<i>t</i>	<i>f</i>	<i>k</i>
[ʒ]	5.	<i>ʒ</i>	<i>ʌ</i>	<i>n</i>	<i>ŋ</i>
[ə]	6.	<i>θ</i>	<i>ə</i>	<i>p</i>	<i>b</i>
[ð]	7.	<i>æ</i>	<i>ð</i>	<i>f</i>	<i>ɪ</i>
[dʒ]	8.	<i>dʒ</i>	<i>r</i>	<i>s</i>	<i>f</i>
[tʃ]	9.	<i>tʃ</i>	<i>f</i>	<i>ʌ</i>	<i>i:</i>
[w]	10.	<i>dʒ</i>	<i>h</i>	<i>w</i>	<i>f</i>
[u:]	11.	<i>m</i>	<i>æ</i>	<i>ə</i>	<i>u:</i>
[ŋ]	12.	<i>ʒ</i>	<i>w</i>	<i>ŋ</i>	<i>t</i>

Prilog 4A.

Test

Jednominutni test čitanja - engleski

Početak školske godine

I can go to the park to play.
My mom told me to go for it!
We can play all day long.
Help me learn to read this story by myself.
I go up the ladder and down the slide.
I like it when you smile at me.
The kite can go up in the sky if it is windy.
I can see you when you open the door.
We can help you bring in the boxes and bags.
They like me when I share my toys.

Kraj školske godine

Ants

What do you know about ants? Did you say that ants are small? You are right. Are there different kinds of ants? Yes. You might know about red and black ants. There are thousands of other types of ants all over the world.

Ants have large heads and six legs. Ants are very strong. Ants can carry things that are much heavier than they are. An ant can carry a leaf, a crumb of food, a small piece of wood, or another ant. Together, many ants can lift a dead insect that is much larger than they are. Later, they can eat it.

Ants live in groups called colonies. Like bees, the leader of the colony is the queen ant. Ants can live in lots of different places. They can live under the ground, in what is called an ant hill. They can live in tree stumps, in cracks in the sidewalk, under large stones, or in a garden.

Autor: Henry Anker

Prilog 4B.

Test

Jednominutni test čitanja - hrvatski

Početak školske godine

Boni

Ivan⁵⁰ ima psa.
Zove se Boni. Boni voli igru.
U vrtu je opazio ježa. Jež ima oštre bodlje.
Boni to nije znao. Htio se malo poigrati.
Gurnuo je ježa njuškom.
Bodlje su ga ubole.
Zacvilio je i pobjegao iz vrta.

Izvor: Razredna nastava, 2015

Kraj školske godine

Kišobran

Mama, mama – dotrči zadihana Eva vičući – daj mi kišobran.
- Ne kaže se daj mi, nego – molim.
- Molim te, mama, daj mi kišobran.
- Kamo ideš da ti treba kišobran?
- Idemo nas dvoje u šetnju.
- Tko, vas dvoje?
- Pa kišobran i ja.
Izađe Eva u dvorište, otvori kišobran i šeće.
Kišobran se odjednom sklopi.
Ispod sklopljenog kišobrana vidjele su se samo Evine cipele.
Eva se izvuče ispod sklopljenog kišobrana i ljutito ga odbaci u travu.
- Što se dogodilo? – upita mama Evu. – Gdje ti je šetač?
- Eno ga u travi, razgovara s pužem.

Autorica: Ljubica Balog

⁵⁰ U originalnome tekstu, ime dječaka bilo je Mladen, a ime psa bilo je Šarko.

Prilog 5.

Test

Fonološka osjetljivost

Navedena su pitanja s prve provjere, a u zagradama uz svako su pitanje rečenice i riječi koje su upotrijebljene na drugoj provjeri za istu vrstu zadatka.

1. Raščlamba rečenice na riječi
*Clap or stomp for each word you hear: **Dogs run fast.** (Tim went home.)⁵¹*
2. Raščlamba riječi na slogove
*Clap for each chunk of the word: **cinema.** (fantastic, understand)*
3. Spajanje slogova u riječi
*Say these together: **ta-ble** – what is the word? (capital, deliver)*
4. Spajanje slogova u riječi
*Say these together: **pan-cake** – what is the word? (homework)*
5. Brisanje slogova iz riječi.
*Remove / Delete the last chunk from the word: **baby.** (tablet)*
6. Zamjena mjesta slogovima unutar riječi
*Divide the word into two chunks. Swap them. The word is: **notebook.** (football)*
7. Prepoznavanje rime
*Which word does not belong: **may, pan, stay, day?***
8. Stvaranje rime na zadanu riječ
*What word rhymes with **ask?** (host)*
9. Raščlamba slogova na pristup i rimu
*Separate the first sound from the rest of the word: **sit.** (shop / band)*
10. Spajanje pristupa i rime u slog (K+VKK)
Put these together: /θ/-/ɪŋk/ – what is the word? (ch-ant)
11. Spajanje pristupa i rime u sog (KK+VK)
Put these together: /sk/-/ɪp/ – what is the word? (/fl/ + /æg/)
12. Brisanje pristupa iz sloga
*Remove / Delete the first sound from the word: **mat.** (fit, duck)*
13. Stvaranje rime riječi pomoću zadanih pristupa
*The word is **chin.** Swap /t/ with /f/, /θ/ /f/. (most – /k/, /h/, /b/)*

⁵¹ Na ovim provjerama nije bilo ispitanika koji govore britanski engleski i stoga se u zadacima nalaze riječi kod kojih se odgovori mogu razlikovati s obzirom na razlike u izgovoru u usporedbi sa sjevernoameričkim engleskim (npr. *fast, dinner*).

14. Imenovanje početnoga glasa u riječi
*What is the first sound in **bike**? (snore)*
15. Zajednički fonemi (početni)
*Which word does not belong: **nail - no - tap - nest**? (fin - kid - fast - foot)*
16. Imenovanje završnoga glasa u riječi
*What is the last sound in **dinner**? (bottom)*
17. Zajednički fonemi (završni)
*Which word does not belong: **fit - hat - sun - goat**? (tin - hen - pat - pin)*
18. Raščlamba riječi na foneme
*The word is **kind**. Say the smallest sounds you hear in this word. (late, coin)*
19. Spajanje fonema u riječi
The sounds are /t/ /r/ /i:/. Put them together. What word do you get? (list, stand)
20. Brisanje početnoga fonema iz riječi
*The word is **hand**. What do you get if you remove /h/? (sport – port)*
21. Brisanje završnoga fonema iz riječi
*The word is **tend**. What do you get if you remove /d/?*
22. Dodavanje fonema na početak riječi
*The word is **pit**. Add /s/ to the beginning. (/k/ + able)*
23. Dodavanje fonema na kraj riječi
*The word is **bell**. Add /t/ to the end. (moo + /d/)*
24. Zamjena mjesta fonemima
The sounds are /æ/ /n/ /t/. Put /t/ first. (end)
25. Spajanje fonema unatrag
The sounds are /t/ /i/ /p/. Can you repeat these sounds backwards? What word did you get? (nap)

Prilog 6.

Intervju

Dopuna podataka o ispitanicima

S ciljem dopunjavanja informacija o ispitanicima, roditeljima i djeci postavljena su niže navedena pitanja.

Roditelji

Gdje ste sve živjeli do sada?

Koliko često odlazite u svoju zemlju?

Kojim jezikom najčešće razgovarate kod kuće?

Koji su materinski jezici roditelja?

Kojim jezikom Vaša djeca razgovaraju s braćom, sestrama, rođacima i prijateljima?

Kojim su jezicima Vaša djeca bila izložena u predškolskim programima koje su pohađala?
Na koji način i koliko dugo?

Pohađaju li Vaša djeca neke dodatne nastavne programe na materinskom jeziku? Koje i koliko često?

Djeca

Gdje si sve živio / živjela do sada?

Kojim jezikom razgovaraš s roditeljima? A s braćom i sestrama? S bakom i djedom?

Kojim si se jezicima služio / služila u predškoli?

Pohađaš li nastavu na materinskom jeziku? Što sve tamo učite?

Prilog 7.

Fonološka vježba

Struktura

Uvodni sat posvećen je riječima kao dijelovima rečenica. U skladu s općom strukturom vježbe identificiraju se riječi u rečenicama, dodaju nove riječi, ispuštaju postojeće te se mijenja izvorni redoslijed riječi u rečenicama. Primjeri zadataka (i odgovora) navedeni su u (1).

(1)

- i. *Count the words in this sentence. My dog is brown. (4)*
- ii. *Listen to the sentence again. Which word is second? (Dog)*
- iii. *Add a word to this sentence so that it makes sense. (My **new** dog is brown. My **favorite** dog is brown. My **grandma's** dog is brown. My dog is **not** brown. My dog is **light** brown. My dog is **dark** brown.)*
- iv. *Can you say the same sentence backward? (Brown is dog my.)*
- v. *Can you say the sentence again, but this time, skip the last word? (My dog is)*

Na drugome se satu uočavaju slogovi u riječima, prebrojavaju se, spajaju, ispuštaju se iz riječi, dodaju se te im se zamjenjuju mjesta unutar riječi. Primjeri tih zadataka (i odgovora) navedeni su u (2).

(2)

- i. *Say this word: notebook / picnic / rocket. Can you count the syllables in it? How many times does your chin go down? (2)*
- ii. *Say this word: volcano / capital / basketball. Can you count the syllables in it? How many times does your chin go down? (3)*
- iii. *Say this word: sunset / doctor / beautiful. Now say each part (syllable) separately. (sun-set / doc-tor / beau-ti-ful)*
- iv. *Say the word 'doctor' without 'tor'. Say the word 'sunset' without 'sun'. (doc / set)*
- v. *Say the word 'sunset' so that the first part is last. (setsun)*
- vi. *What word do you get if you connect 'lap' and 'top'? (laptop)*

vii. *Say the word 'laptop' so that the first part is last. (toplap)*

Treći je sat posvećen prepoznavanju i stvaranju rime te zadatcima razdvajanja pristupa sloga od rime u jednosložnim riječima. Primjeri tih zadataka (i odgovora) navedeni su u (3).

(3)

- i. *What is the same in these words: mouse - house? (/aʊs/)*
- ii. *Can you find a rhyming word for ball / tower / able? (tall / power / cable)*
- iii. *What is the first sound in the word 'sit'? What is the rest of the word? (s / it)*
- iv. *Split the word 'mat' into the first sound and the rest. (m-at)*
- v. *What word do you get if you swap /m/ in 'mat' for /k/? (cat)*

Prikaz strukture jednoga nastavnoga sata za obradu dvaju fonema:

Fonemi	Dvousnjeni zapornici (okluzivi) /b/ (zvučni) i /p/ (bezvučni)
Priča, pjesma, brzalica, malešnica	<i>Big pups bark in parks.</i>
Prepoznavanje fonema u riječima	<i>bin/pin, bear/pear, stable/staple, cab/cap, rib/rip</i>
Proizvodnja riječi koje sadrže ciljane foneme	<i>bonus, bin, better, bingo, be, ball, basketball, banana, crab, pebble, nibble, able, problem, pig, pot, potter, apple, people, help, nope, stop</i>
Ispuštanje fonema	<i>/breɪn/ - /b/ = /reɪn/ /boʊn/ - /b/ = /oʊn/ /græb/ - /b/ = /græ/ /'teɪbəl/ - /b/ = /'teɪ(ə)l/ /pleɪt/ - /p/ = /leɪt/ /paɪl/ - /p/ = /aɪl/ /ræmp/ - /p/ = /ræm/ /li:p/ - /p/ = /li:/ /spel/ - /p/ = /sel/</i>
Dodavanje fonema	<i>/b/ + /ʊk/ = /bʊk/ /b/ + /reɪv/ = /breɪv/ /kʌ/ + /b/ = /kʌb/ /græ/ + /b/ = /græb/</i>

	<p>/p/ + /æt/ = /pæt/ /p/ + /ɪŋk/ = /pɪŋk/ /p/ + /er/ = /per/ /taɪ/ + /p/ = /taɪp/ /dʒʌm/ + /p/ = /dʒʌmp/ /suː/ + /p/ = /suːp/</p>
Ostali jezici u kojima ispitanici prepoznaju glasove [p] i [b] / primjeri riječi	<p>hrvatski (riba, papir), slovenski (barva, pomoč), ruski (bagazh - багаж, kupit' - купить), talijanski (ballo, papà), francuski (bonjour, pied), kineski (Bā/\, Pénzāi - 盆栽), farsi (baradar - برادر, pedar - پدر), njemački (sieben, platz)</p>
IPA znakovi	<p>/p/, /b/</p>
Čitanje transkribiranih riječi (primjeri iz kasnijih faza)	<p>/bɪt/, /pɪt/, /bæk/, /pæk/, /'steɪbəl/, /'steɪpəl/, /krɪb/, /trɪp/</p>
Refleksija (primjer)	<p><i>We have just learned two sounds. They look like letters when you write them. They can be anywhere in the word. We can change words if we swap, delete, or add sounds.</i></p>

Životopis i popis javno objavljenih radova

Silvija Hanžić Deda asistentica je na Katedri za obrazovanje učitelja engleskog jezika na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Osnovnu školu i opću gimnaziju završila je u Križevcima, a Učiteljski fakultet u Zagrebu. Diplomirala je 2007. godine na Odsjeku za učiteljske studije. Tijekom studija dobila je dvije Dekanove nagrade: za stručno-znanstveni rad i za odličan uspjeh na studiju. Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisala je 2014. godine.

Od 2006. – 2018. radila je kao učiteljica engleskoga jezika i razredne nastave na engleskom jeziku u Međunarodnoj osnovnoj školi Matije Gupca u Zagrebu, gdje je sudjelovala u procesu dobivanja autorizacije međunarodno priznatoga programa *International Baccalaureate Primary Years Programme*. Prije toga predavala je engleski jezik u nekoliko škola stranih jezika u Zagrebu.

Od siječnja 2019. zaposlena na Učiteljskom fakultetu, s kojim je od 2016. godine bila u vanjskoj suradnji. Seminare i vježbe drži na kolegijima: Fonetika i fonologija engleskog jezika, Kreativne nastavne aktivnosti na engleskom jeziku 1, Govor i razgovor na engleskom jeziku 2, Uvod u kulturu i civilizaciju, Metodika engleskog jezika: Kultura u ranom učenju i Praksa u nastavi engleskog jezika 4.

Od 2013. godine sudjeluje u radu uredništva časopisa za istraživanje dječje književnosti i kulture *Libri & Liberi*. Svoje znanstveno-istraživačke interese pronalazi u ranome usvajanju i učenju stranih jezika, višejezičnosti, početnome čitanju na stranome jeziku te inovativnim metodama poučavanja stranoga jezika u primarnom obrazovanju. Objavila je više znanstvenih i stručnih radova te je izlagala na šest međunarodnih znanstvenih i nekoliko domaćih stručnih skupova. Članica je Hrvatskog društva za anglističke studije i Hrvatske udruge istraživača dječje književnosti.

Popis radova:

- 1) **Hanžić Deda, S.** i Narančić Kovač, S. (2008). Čitanje slika i nastanak priče – studija slučaja. U A. Bežen i D. Pavličević-Franić (Ur.), *Rano učenje hrvatskoga jezika* (str. 66-80). Zagreb: ECNSI & Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- 2) Čengić, J., **Hanžić Deda**, S. i Blažević, A. (2017). Evaluation of the Faculty of Humanities and Social Sciences (FHSS) Doctoral Program in Foreign Language Education: Questionnaire Design. U R. Geld i S. Letica Krevelj (Ur.), *UZRT 2016: Empirical Studies in Applied Linguistics*, 3 (str. 81-89). Zagreb: FF Press.
<https://doi.org/10.17234/UZRT.2016.5>
- 3) Lujčić, R. i **Hanžić Deda**, S. (2018). Plurilingual Primary School Students and Their Language Use. *Sustainable Multilingualism*, 12, 114-129. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0005>
- 4) **Hanžić Deda**, S. (2019). Digitalni alati u nastavi stranoga jezika. U Y. Vrhovac i sur. (Ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika* (str. 472-483). Zagreb, Hrvatska: Ljevak.
- 5) **Hanžić Deda**, S., Loborec, M. i Milković, I. (2019). Druga strana novčića ili zagrebačka studentska iskustva učitelja engleskoga jezika prije i poslije implementacije bolonjskoga procesa. U M. Andracka i S. Narančić Kovač (Ur.), *Engleski u primarnom obrazovanju: razvoj i načela zagrebačkoga studija* (str. 169-171). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- 6) **Hanžić Deda**, S. (2020). Phonological Sensitivity of Bilingual and Multilingual (Primary) School Students. *Sustainable Multilingualism*, 16, 39-64. <https://doi.org/10.2478/sm-2020-0003>
- 7) Čengić, J. i **Hanžić Deda**, S. (2020). Getting a Hold of Experienced Language Teachers' Practical Knowledge: Exploring the Perspectives of Student Teachers. U A. Fekete, M. Lehmann i K. Simon (Ur.) *UPRT 2019: Empirical Studies in English Applied Linguistics in Honour of József Horváth* (str. 46-75). Pécs, Mađarska: Lingua Franca Csoport.
<https://www.bib.irb.hr/1118019>
- 8) **Hanžić Deda**, S. (2021). Metacomprehension Awareness of Primary School Plurilinguals. *Sustainable Multilingualism*, 19, 141-172. <http://dx.doi.org/10.2478/sm-2021-0017>