RANO ČITANJE DJECI: POVEZNICE S RAZVOJEM DJEČJE JEZIČNE PISMENOSTI

Obradović, Mirna

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:557694

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

RANO ČITANJE DJECI: POVEZNICE S RAZVOJEM DJEČJE JEZIČNE PISMENOSTI

MIRNA OBRADOVIĆ

Split, 2021.

Odsjek za pedagogiju

Kolegij: Inkluzivna pedagogija

RANO ČITANJE DJECI: POVEZNICE S RAZVOJEM DJEČJE JEZIČNE PISMENOSTI

Studentica:
Mirna Obradović

Mentorica:
prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2021.

Sadržaj

1. Uvod 2
2. Jezična pismenost 3
2.1 Jezik i njegove sastavnice 3
2.2 Sastavnice jezične pismenosti 6
2.2.1 Pismenost u ranoj dobi 6
2.3 Poticanje razvoja jezične pismenosti 8
3. Razvoj govora u djece rane i predškolske dobi 11
3.1 Razvojne faze 11
3.2 Govorni poremećaji i jezične teškoće 14
3.2.1 Probir i prevencija 17
3.3 Važnost fonoloških sposobnosti 19
3.4 Uloga roditelja i odgojitelja 20
3.4.1 Jezične igre 22
4. Čitanje djeci 25
4.1 Slikovnice i knjige za djecu rane i predškolske dobi 26
4.2 Pristupi čitanju 29
4.2.1 Čitanje u krilu 30
4.2.2 Dijaloško čitanje 30
5. Zaključak 32
6. Literatura 33
Sažetak 36
Abstract 37
Prilozi 38

1. Uvod

Čitanje je jedinstvena sposobnost kojom je ljudska vrsta nadišla vlastite biološke predispozicije i na taj način oblikovala civilizaciju i kulturu koja je utemeljena na pismenosti. To je dokaz da je čitanje vještina ključna za razvoj cijelog ljudskog roda. Međutim, valja uzeti u obzir da je čitanje složeni kognitivni proces koji zahtijeva kombinaciju različitih sposobnosti i znanja, bilo to na nesvjesnoj razini ili na razini koja uključuje dubinsko razumijevanje (Peti-Stantić, 2019). Ovladavanje čitanjem, ali i pisanjem, čini važnu prekretnicu u djetetovom razvoju. Ovladavanje čitanjem i pisanjem su ključni element u usvajanju znanja potrebnih za ostvarivanje akademskog uspjeha, a na koncu i za profesionalni napredak. Međutim, razvoj vještina čitanja i pisanja različit je za svakog pojedinačno s obzirom na obrazovne, socijalne, ekonomske, psihološke i druge čimbenike (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Cilj ovog rada je ispitati u kolikoj mjeri čitanje u ranoj dječjoj dobi utječe na razvoj njihove pismenosti. U prvom dijelu rada opisat ćemo korelaciju jezika i jezične pismenosti te ćemo saznati što sve čini pismenost. Navest ćemo i neke aktivnosti koje mogu pomoći u razvoju pismenosti u ranoj dobi. U drugom dijelu rada podrobnije ćemo se baviti razvojem dječjeg govora i uvidjeti koliko je pravilan razvoj govora važan za učenje vještina čitanja i pisanja. Također, u radu ćemo prikazati ulogu roditelja, odgojitelja i drugih odraslih osoba koje su u interakciji s djecom i mogu sudjelovati u poticanju razvoja govora i prevenciji govornih poremećaja. U zadnjem dijelu rada bavit ćemo se ulogom čitanja. Saznat ćemo kojim sve pristupima možemo potaknuti interes kod djece za aktivnosti vezane uz čitanje, a s naglaskom na slikovnice i dječje knjige.

2. Jezična pismenost

Kako bismo odredili značenje pojma jezična pismenost, najprije moramo razlikovati pojmove jezik i pismenost. Prema Hrvatskom jezičnom portalu postoji nekoliko definicija jezika. Jedna od njih je da je *jezik* „sustav glasova, gramatike, naglasaka, riječi i fraza kojima ljudi izražavaju svoje misli i osjećaje“ (Hrvatski jezični portal). Drugom definicijom opisan je kao „skup riječi i metoda njihova kombiniranja koje upotrebljavaju i razumiju drugi ljudi“ (Hrvatski jezični portal). S druge strane, *pismenost* je definirana kao sposobnost poznavanja slova i vještine čitanja i pisanja (Hrvatski jezični portal), odnosno kao „vještina stvaranja tekstova“ (Hrvatski jezični portal) te kao „vještina pravilnog i smislenog pisanja“ (Hrvatski jezični portal). Dakle, jezik i pismenost usko su vezani pojmovi pri čemu se podrazumijeva da je za razvoj pismenosti važno dobro poznavanje jezika i njegove pravilne upotrebe. Međutim, samo poznavanje jezika ne znači da je osoba pismena.

2.1 Jezik i njegove sastavnice

Prema još jednom određenju jezika navodi se da je jezik sustav simbola koje imaju određeno značenjem i niza pravila kojima se povezuju ti simboli. Učenje jezika je automatizirano i rabimo ga svaki dan bez svjesnog razmišljanja o tome putem govora i pisanog jezika (Hržica i Peretić, 2015). Da bismo lakše shvatili kako usvajamo jezik i simbole kojima se on definira, uzmimo pojam *riječ*. Određena riječ predstavlja koncept, odnosno početnu misao. Primjerice, riječ *stol* predstavlja čitav niz različitih stolova, ne samo jedan određeni stol. Taj koncept označen je određenim simbolom. U hrvatskome jeziku taj simbol je *stol*, u nekom drugom jeziku, primjerice njemačkome, to je *der Tisch*. U taj koncept uklapa se, recimo, i drveni stol ili okrugli stol, pri čemu je imenici dodan pridjev koji ju opisuje. To vrijedi i u drugim jezicima, ne samo u hrvatskome. Dakle, veliki broj predmeta koji nas okružuje može se opisati ograničenim brojem simbola, pa čak i onih koji nisu u našoj neposrednoj okolini, a koncept u koji se uklapaju jedinstven je i razumljiv većini ljudi (Hržica i Peretić, 2015).

Pojedini govornik ne poznaje jezični sustav u potpunosti jer se svatko služi samo jednim dijelom jezičnog sustava. Posebne podsustave unutar jednog jezika nazivamo *jezičnim varijetetima* (Mićanović, 2006, prema Hržica i Peretić, 2015) ili *idiomima*. Oni mogu biti prostorno, vremenski, društveno i funkcionalno određeni. Prostorno određenje odnosi se na određene dijalekte, odnosno na razlike u jeziku s obzirom na geografski određeno govorno područje. Vremenski se jezik razlikovao tijekom stoljeća, pa se primjerice u hrvatskome jeziku 19. stoljeća rabio nastavak -ah u genitivu množine (Pranjković, 2010, prema Hržica i Peretić,

2015). Društveno određeni varijeteti jezika odnose se na dobne skupine govornika. Tako stariji i mlađi govornici nekog jezika ne govore jednako. Mlađi govornici skloniji su novitetima u uporabi jezika, dok su stariji govornici konzervativniji i često prigovaraju govoru mlađih govornika. Na koncu, funkcionalno određenje obuhvaća mogućnost korištenja različitih *registara* uporabe, pri čemu je o istoj temi moguće razgovarati na dva ili više različitih načina, primjerice na određenom znanstvenom skupu i u društvu za večerom (Hržica i Peretić, 2015).

Simboli koji čine jezični sustav se uz govor prenose i na druge načine. Primjerice, gluhonijeme osobe prenose jezične simbole pokretom i mimikom lica. Prema tome, jezik nije nužno vezan uz govor i ta dva pojma važno je razlikovati. Nadalje, pravila kojima se jezični simboli povezuju razlikuju se od jezika do jezika i ima ih nebrojeno puno. Tim pravilima osim riječi povezuju se i veće cjeline. Postoje različite razine jezičnih simbola i pravila kojima se oni povezuju. Njih nazivamo jezičnim sastavnicama, a one opisuju istoimene jezikoslovne ili lingvističke discipline. To su *fonologija, morfologija, sintaksa, semantika* i *pragmatika* (Hržica i Peretić, 2015).

Fonologija se bavi proučavanjem jezičnih jedinica koje se nazivaju fonemi. Fonemi su ono što čujemo pri izgovoru određenog glasa. Ili drugim riječima „ono što govornik misli da izgovara, a slušatelj misli da čuje“, definicija koja se pripisuje Badouinu de Courtenayu (Hržica i Peretić, 2015, str. 18). U hrvatskome jeziku postoji 30 fonema. Sposobnost da različite zvukove svrstamo pod određeni fonem temeljna je za razumijevanje nekog jezika. Razlikovna obilježja određenih fonema kategorizirana su i organizirana u tablice, a kako bi govornik prepoznavao niz glasova kao riječ ili veću jezičnu cjelinu (Jelaska, 2004, prema Hržica i Peretić, 2015). Također, svakom prepoznatom fonemu može pridružiti grafički simbol i tako zapisati tu jezičnu cjelinu. Poznavanje fonema, prema tome, ključno je za razumijevanje jezika, a zatim i za učenje čitanja i pisanja.

Morfologija se bavi opisivanjem riječi i oblika riječi koji su sastavljeni od manjih jezičnih jedinica, a koje imaju vlastita značenja. Od tih manjih jezičnih jedinica je sastavljena riječ (Barić i sur., 2005, prema Hržica i Peretić, 2015). U konstrukciji novih riječi ili razumijevanju već postojećih, govornik jezika primjenjuje znanje koje posjeduje o značenju pojedinih morfema. Takvo znanje opisujemo kao *implicitno* ili *jezično znanje*, a razlikujemo ga od *eksplicitnog* ili *znanja o jeziku* koje nije važno za poznavanje i korištenje materinskog jezika. Nadalje, razlikujemo dvije vrste morfema: *rječotvorne* ili *tvorbene* morfeme te *oblikotvorne* ili *flektivne* morfeme. Rječotvorni morfemi koriste se u tvorbi riječi i važni su u razlikovanju značenja riječi. Dijele se na *prefikse* i *sufikse*. Tvorbeni morfemi određuju oblike riječi s

obzirom na vrste riječi ili neke druge kategorije u kombinaciji s osnovom riječi (Hržica i Peretić, 2015).

Treća jezikoslovna disciplina je sintaksa u kojoj se proučava i opisuje način povezivanja riječi u veće cjeline i, nadalje, na koji se način te veće cjeline povezuju u još veće cjeline. Bilo to na razini rečenice ili neke složenije cjeline, važno je razumjeti i ulogu riječi u rečenici. Sintaksa sintagme bavi se proučavanjem načina na koji se riječi povezuju u rečenice. Tri osnovne veze među riječima su *sročnost, upravljanje* i *pridruživanje* (Silić i Pranjković, 2005, prema Hržica i Peretić, 2015). Sintaksa rečenice govori kakve sve vrste rečenica postoje i kako se povezuju različiti dijelovi rečenice. Prema tome, razlikujemo *jednostavne rečenice,* te *nezavisnosložene* i *zavisnosložene rečenice* (Barić i sur., 2005, prema Hržica i Peretić, 2015). Sintaksa diskursa ili teksta ukazuje na način povezivanja rečenice u veće cjeline i način i vrstu sredstava koja se pri tome koriste. Tako pomoću nje saznajemo, primjerice, kada imenice možemo zamijeniti zamjenicama ili kako rabimo veznike da bismo povezali rečenice (Hržica i Peretić, 2015).

Sljedeća disciplina, semantika, bavi se značenjem jezičnih elemenata. Katkad se umjesto naziva semantika, koristi naziv *leksikologija*. Osim riječi, svoje značenje imaju i drugi jezični elementi koje smo ranije spomenuli, morfemi i sintaktičke cjeline. Prema tome, semantika opisuje i značenja i odnose među riječima i drugim jezičnim elementima. Za opis značenja određenog jezičnog elementa nužno ga je postaviti u odnos s drugim jezičnim elementom. Iz toga proizlaze i neki posebni odnosi među riječima, a to su *sinonimija* (dvije različite riječi istog značenja), *homonimij*a (jedna riječ ima više različitih značenja), *polisemija* (slučaj kada riječ ima više značenja međusobno povezanih po nekom svojstvu, npr. imenica list kao list papira ili riba list, a zajedničko svojstvo im je tankoća) i *antonimija* (dvije riječi suprotnog značenja) (Samardžija, 2003, prema Hržica i Peretić, 2015). Dvije kategorije koje čine poseban značenjski odnos su *hiperonimija* i *hiponimija*, gdje su hiperonimi riječi šireg značenja i nadređeni su hiponimima (npr. životinja-slon) (Hržica i Peretić, 2015).

Posljednja jezikoslovna disciplina je pragmatika. Ona se bavi načinima oblikovanja jezične poruke s obzirom na kontekst u kojem je smještena (Yule i Widdowson, 1996, prema Hržica i Peretić, 2015). Oblikovanje jezične poruke tako će, primjerice, ovisiti o slušatelju kojemu je poruka upućena. Ako se u poruci prenosi informacija o osobi koju slušatelj ne poznaje, poruka će se znatno razlikovati u odnosu na situaciju u kojoj slušatelj poznaje osobu o kojoj se govori. Osim toga, oblikovanje poruke može ovisiti i o društvenom statusu slušatelja, namjerama govornika, o tome dijele li govornik i slušatelj isto znanje, iskustvo ili zajedničko vidno polje. Također, pragmatički prikladno izražavanje mora uključivati i prikladni jezični

idiom. Tako je u javnim institucijama poput škole ili bolnice prikladno koristiti standardni jezik, dok u manje formalnim situacijama, poput druženja s prijateljima, to nije potrebno. Isto vrijedi i za izbor jezičnih registara (Hržica i Peretić, 2015).

2.2 Sastavnice jezične pismenosti

Pojam pismenosti, kao i jezik, već smo definirali. Međutim, najjednostavnije i najčešće ju se definira kao čovjekovu sposobnost *čitanja* i *pisanja*. Osim čitanja i pisanja, autorica Cenčić (i sur., 2000, prema Grginič, 2007) navodi *govorenje* i *slušanje* kao još dvije važne sastavnice kompleksnog procesa pismenosti i opismenjivanja. Budući da je jezik važan dio ljudske komunikacije, dio pismenosti s lingvističkog aspekta usmjeren je upravo na strukturu jezika, ali u procesu pismenosti ravnopravno sudjeluju sve četiri spomenute sastavnice, odnosno aktivnosti. One su namijenjene međusobnom sporazumijevanju i važne su za osobni pa tako i socijalni razvoj svakog pojedinca. Za pismenost je od presudnog značenja sposobnost čitanja jer ona podrazumijeva i sposobnost razumijevanja te upotrebe pismenih jezičnih oblika koji su važni za pojedinca, a određuje ih društvena aktivnost (Elley, Gradišar i Lapajne, 1995, prema Grginič, 2007).

2.2.1 Pismenost u ranoj dobi

Opismenjivanje je dugotrajan proces i zahtijeva poduku. Međutim, ovaj proces počinje već u najranijoj dobi, dakle prije formalnog obrazovanja. U tom kontekstu može se podijeliti na dva razdoblja: *predčitalačko* i *čitalačko razdoblje* (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012, prema Peretić, i sur., 2015). Predčitalačko razdoblje obilježeno je tzv. *ranom pismenosti* koja obuhvaća znanja, vještine i stavove važne za ovladavanje čitanjem, a koje prethode formalnoj obuci standardnih vještina čitanja i pisanja (Dickinson i McCabe, 2011, prema Peretić i sur., 2015).

Ranoj pismenosti prethodi *nastajuća* (Grginič, 2007) ili *izranjajuća pismenost*, a odnosi se na spontanu i samostalnu izloženost pisanim sadržajima. Djeca se znaju pretvarati da čitaju držeći knjigu naopačke iz čega je vidljivo da još ne poznaju niti jedno slovo. Djeca u dobi od 2 do 3 godine znaju prepoznati neke uobičajene znakove ili simbole kao što su natpisi trgovina i natpisi na proizvodima koji ih po nečemu privlače i tako razvijaju „rječnik slika riječi“ (Peretić i sur., 2015, str. 53). Isto tako vole pjesmice koje uključuju rimu, pričanje i čitanje priča, a mogu prepoznati neke prepričane radnje koje zatim povezuju s vlastitim iskustvima (Peretić i sur., 2015). Djeca u toj dobi izložena su i oblicima pisanja poput šaranja, crtanja, nefonetskih lanaca slova, oponašanja formalnog pisanja, rebusa, kratica, lažnih slova i posebnih oblika. U pisanju

se djeca služe sricanjem u kojemu glasovima dodjeljuju slova, ali neka ispuštaju ili dodaju pogrešna (Sulzby, 1990, prema Grginič, 2007).

Ranu pismenost obilježava i nekoliko važnih vještina i znanja, a to su: *fonološka svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept tiska* i *imenovanje slova* (Peretić i sur., 2015). U drugoj literaturi (Grginič, 2007) te iste vještine navedene su nešto drugačije: *koncept o tisku* (upoznavanje oblika i funkcije tiska, razvoj svijesti djeteta o smislu i značenju tiska i čitanja u svakidašnjemu životu), *prepoznavanje tiska u okruženju* (slikovno čitanje), *ideje o tisku* (npr. smjer čitanja), *grafička svjesnost* (podrazumijeva prepoznavanje slova i imenovanje abecede), *fonološka svjesnost, svjesnost asocijacijske veze glas-slovo* i *čitanje riječi s dekodiranjem*. To su sve jednim nazivom *predčitačke vještine* koje su preduvjet za kasnije čitanje s razumijevanjem. Njih dijete steče prirodno, ali važno je da u tom procesu sudjeluju i roditelji na način da s djecom razgovaraju, čitaju mu, upozoravaju ga na cilj i važnost čitanja i pisanja, šire njegov rječnik i znanje o svijetu oko njega te mu daju dovoljno prostora i prilika za samostalno i aktivno isprobavanje vještina pričanja, prepričavanja, rukovanja knjigama, olovkama i drugim pisaćim priborom (Čudina-Obradović, 2002).

Fonološka svjesnost naziv je za svjesnost o fonološkim segmentima govora, a koji se prikazuju abecednom ortografijom. Ona se kod djece razvija već od četvrte godine (Blachman, 2000, prema Kolić-Vehovec, 2003) i očituje se u sposobnostima uočavanja rime, nabrajanja slogova, razlikovanja početnog i završnog dijela riječi te izuzimanja fonema iz riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011, prema Peretić i sur., 2015).

Rječnik, prije svega, čine riječi koje razumijemo (*receptivni rječnik*) i upotrebljavamo (*ekspresivni rječnik*). Za usvajanje novih riječi ne postoji vremenska granica; usvajamo ih svakodnevno i tijekom cijelog života. Djeca vrlo rano imaju svijest o tome da određene riječi imaju značenje, što za pretpostavku ima postojanje svojevrsne mentalne riznice pojmova i koncepata koje ti pojmovi označavaju. Također, djeca riječi usvajaju spontano pa veličina njihovog rječnika ovisi o interakciji s roditeljima i okolinom, ali i o čitanju slikovnica u interakciji s odraslima (Sénéchal, 1997, prema Peretić i sur., 2015). Usvajanjem riječi, usvajaju i njezino značenje, različite oblike riječi i njezina gramatička svojstva (Peretić i sur., 2015).

Pripovijedanje je važna vještina na temelju koje se mogu detektirati određene jezične teškoće i teškoće u čitanju (Botting, 2002; Ukrainetz i sur.; Soodla, 2011, prema Peretić i sur., 2015). Ono zahtijeva izražavanje određenog sadržaja oslanjajući se prije svega na rječnik i gramatiku, a mora uključivati i kontekst (vrijeme, mjesto, sudionike) koji je poznat slušatelju. Pripovijedani tekst analizira se na *mikrorazini* i *makrorazini*, gdje makrorazina predstavlja samu strukturu priče, a mikrorazina riječi ili iskaze u okviru leksičkih ili sintaktičkih mjera. Za

pripovijedanje je potreban veliki broj naprednih vještina i veća razina pismenosti (Peretić i sur., 2015).

Jedna od polaznica za kasniji razvoj čitanja je svjesnost o pisanom tekstu koja uključuje i interes za tisak i koncept o tisku. Interes za tisak se razvija prije formalnog obrazovanja. Zato je važno djecu od najranije dobi izlagati pisanom tekstu i povezivati ga s pozitivnim iskustvom. U ovoj je fazi također važna interakcija roditelja s djecom putem aktivnosti čitanja slikovnica, gdje roditelji i djeca aktivno sudjeluju u čitanju pomoću postavljanja pitanja na tekst, pokazivanjem određenih dijelova slikovnice i sl. (Peretić i sur., 2015).

Na kraju, znanje imenovanja slova, uz fonološku svjesnost, važan je prediktor spremnosti za učenje čitanja (Bialystok, 1992; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012, prema Peretić i sur., 2015). Tome je tako jer je hrvatski jezik u skupini transparentnih jezika; drugim riječima jedan grafem predstavlja jedan fonem. Grafem smo ranije definirali, a on se često rabi uz pojam slova gdje je jedan grafem u većini slučajeva jedno slovo (Trask, 2005, prema Peretić i sur., 2015). Međutim, to je slučaj u hrvatskom jeziku, što ne mora biti i u drugim jezicima. Važno je da djeca povežu odnose između grafema i fonema, odnosno da shvate da grafemi predstavljaju foneme i obrnuto (Pullen i Justice, 2003, prema Peretić i sur., 2015). Iznimno, za djecu predškolske dobi važno je da budu izložena slovima hrvatske abecede putem slovarica ili slagalica sa slovima abecede te da slova koja prepoznaju komentiraju s odraslima. Istraživanja su pokazala da djeca u toj dobi lakše prepoznaju jednostavna slova (a, b, c, d,…) u odnosu na ona složena (č, š, ž, dž, lj,…) te lakše raspoznaju velika od malih slova. To svakako treba poslužiti kao smjernica za redoslijed izlaganja djece pojedinim vrstama slova (Peretić i sur., 2015).

Čitalačko razdoblje obilježavaju čitačke vještine koje se odnose na brzo i lako prevođenje glasova u slova i slova u glasove (razvijena fonološka svjesnost), pri čemu je pozornost usmjerena na cjelinu riječi i rečenica, a ne samo na pojedino slovo ili na emocionalni naboj teksta. Jasno je da čitačke vještine dijete stječe u školskom razdoblju, a da one predčitačke donosi sa sobom iz prethodno spomenutih interakcija s roditeljima, ali i odgojiteljima i drugim odraslima iz svoje okoline (Čudina-Obradović, 2002).

2.3 Poticanje razvoja jezične pismenosti

U kontekstu poticanja razvoja jezične pismenosti, kao primjer dobre prakse možemo navesti aktivnosti održane u okviru projekta „*Preduvjeti školskog uspjeha: rano prepoznavanje jezičnih teškoća"*. Autorice Srebačić i Hržica (2015) sudjelovale su u aktivnostima i raspravama vezanima uz razvoj jezičnih sposobnosti kod djece predškolske dobi. U istom projektu

sudjelovalo je tristotinjak odgojitelja iz javnih i privatnih hrvatskih institucija, a unutar tri kategorije (gramatika, fonološka svjesnost i pripovijedanje) sabrano je po nekoliko raznovrsnih i inovativnih aktivnosti s obzirom na dob djece, vrijeme trajanja i zahtjevnost izvođenja. Autorice su navele i neke aktivnosti preuzete iz stručne literature poput *200 logopedskih igara* autorice Posokhove (2013) ili iz časopisa *Dijete, vrtić, obitelj*.

Za potrebe ovog rada, iz svake kategorije prikazana je po jedna aktivnost. Svaka od narednih aktivnosti mogu se primijeniti i kod kuće i u vrtićima. Jednostavne su za izvođenje, kratkog trajanja i potiču interakciju među odraslima i djecom. Također, mogu se provoditi već od ranije predškolske dobi, što je ključno za poticanje daljnjeg razvoja pismenosti.

Fonološka svjesnost (prema Srebačić i Hržica, 2015)
Aktivnost: *Hop hop – riječ.*
Autorica: Sanja Bukovac, Dječji vrtić Različak, Zagreb.
Vrijeme izvođenja: 30 minuta.
Materijal: slova izrezana iz samoljepive tapete u boji.
Opis aktivnosti i cilj: Slova abecede treba polijepiti po podu unutar obrisa oblaka u dovoljnoj veličini kako bi dijete moglo skočiti s jednog kraja oblaka na drugi. Zadatak djeteta je zamisliti riječ i skakutanjem sa slova na slovo tu riječ ispisati dok drugi promatraju. Njihov zadatak je pogoditi o kojoj se riječi radi. Riječ ispisuje onaj koji je prvi pogodi i tako svi redom. Izbor riječi je proizvoljan, ali može uključivati i riječi iz poslušanih priča, imena, nazive životinja, boje i dr. Cilj ove aktivnosti je uspostavljanje veze između grafema i fonema, zatim fonemsko stapanje i raščlamba.

Pripovijedanje (prema Srebačić i Hržica, 2015)
Aktivnost: *Crvenkapica (autora Jacoba i Wilhelma Grimma) – priča uz slike.*
Autorica: Ivana Dokoza, Dječji vrtić Radost, Zadar.
Vrijeme izvođenja: 30 minuta.
Materijali: plisirana podloga, plastificirane slike likova iz bajki s trakom i čičkom na pozadini
Opis aktivnosti: Igra započinje postavljanjem prve slike na okomitu podlogu. Slika potiče dijete na osmišljavanje početka priče. Sljedeći korak je dodavanje jedne po jedne slike onako kako se priča nastavlja. Na taj se način pomaže djeci da nastave njima poznatu priču, a nakon grupnog pripovijedanja slijedi individualno. Ista aktivnost može se iskoristiti kao poticanje pripovijedanja djeci manje poznatih priča. Cilj aktivnosti je pripovijedanje događaja pravilnim redoslijedom uz pomoć slika.

Gramatika (prema Srebačić i Hržica, 2015)

Aktivnost: *Koliko jabuka?*

Autorica: Jadranka Križanić, Dječji vrtić Ciciban, Velika Gorica.

Vrijeme izvođenja: 15 minuta.

Materijali: košara, kartonske jabuke u crvenoj, žutoj i zelenoj boji, velika kocka s brojnom slikom (1-6 jabuka, ovisno o dobi djeteta).

Opis aktivnosti: Djeca za početak trebaju sjesti u krug ili za stol. Aktivnost započinje kada jedno dijete baci kocku i zatim imenuje ono što je prikazano (primjerice, kocka prikazuje dvije crvene jabuke ili kocka prikazuje pet zelenih jabuka). Nadalje, ovisno o brojnoj slici prikazanoj na kocki, dijete uzima broj kartonskih jabuka u prikazanoj boji. Ova aktivnost za cilj ima poticanje razvoja morfosintakse, dakle pravilne sklonidbe imenica i slaganje imenica s pridjevom i brojem s obzirom na rod, broj i padež.

3. Razvoj govora u djece rane i predškolske dobi

Iz perspektive pedagogije razvoj čovjeka je određen pedagoškim djelovanjem u procesima čovjekovog biološkog i psihičkog razvoja, a kao rezultat tog djelovanja razvija se čovjekova ličnost (Milat, 2005). Znamo da se čovjek mijenja sve od začeća do smrti. Međutim, poznavanje dječjeg razvoja ključno je u poznavanju razvoja svakog čovjeka. Dječji razvoj proces je utvrđen različitim stadijima, ali svako dijete je individualno. Razvoj nije pravocrtan, već se kreće naizmjenično, a na njega utječu biološki i društveni faktori, ali i materijalni svijet koji ga okružuje. Razvoj djeteta treba promatrati kao jednu cjelinu, što je temelj *holističkog* pristupa (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Ipak, za potrebe ovog rada, bavit ćemo se isključivo razvojem dječjeg govora, budući da on igra glavnu ulogu u razvoju pismenosti.

3.1 Razvojne faze

Skupina autora (Starc i sur., 2004, str. 26) navodi da je „govor viša psihička aktivnost čovjeka koja mu omogućuje da pomoću sustava znakova i simbola priopćava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenje drugim ljudima“. Te simbole možemo prepoznati kao riječi pomoću kojih se vrši komunikacija. Dijete samim rođenjem ostvaruje predispozicije za učenje govora budući da ima anatomske i glasovne mogućosti za učenje glasova bilo kojeg postojećeg jezika, a u tome ključnu ulogu ima djetetovo okruženje, posebice njegova obitelj (Starc i sur., 2004).

Dijete, međutim, ne komunicira isključivo putem riječi. U fazi *predverbalne komunikacije*, koja traje od rođenja do 8. tjedna djetetova života ili prve smislene riječi, dijete se glasa krikom, plačem ili nekim drugim fiziološkim zvukovima (Starc i sur., 2004). Sve su to spontana glasanja kojima se odražava fiziološko i emocionalno stanje djeteta. Ono uzdiše, kiše, kašlje, plače kada je gladno ili kada osjeća neku vrstu nelagode. Na isti način na koji pokreće druge dijelove tijela (prstiće i nožice), nesvjesno pokreće i govorne organe (jezik, usnice, donju vilicu i glasnice). Pritom je važno procijeniti krik jer se on razlikuje kod zdravog novorođenčeta u odnosu na ono koje ima rizične simptome nastanka određenog razvojnog poremećaja. Zdravo novorođenče glasa se glasno, bistro i čisto s ponekim kratkim uzdahom i produljenim izdahom. Novorođenče s rizičnim simptomima možemo prepoznati po prodornom ili vrlo tihom kriku, jednoličnom stenjanju ili plaču koji traje nekoliko dana za redom bez nekog očitog somatskog razloga (Posokhova, 2008). U ovoj fazi važna je i *rana emotivna komunikacija* koja je jedna od važnijih predispozicija zdravog govornog razvoja. Ona se najprije odnosi na komunikaciju

između majke i djeteta gdje majka u kratkom roku počinje razlikovati vrste djetetovog plača i u skladu s tim se ponaša (Starc i sur., 2004). Nadalje, u ovoj fazi sazrijeva živčani sustav djeteta te se stvaraju važne senzomotoričke veze. Dijete uči postupno kontrolirati izgovor glasova i slušanje. Uči kontrolirati intenzitet glasa, visinu glasa te različite pokrete u usnoj šupljini. Također, postaje jako osjetljivo na ljudski govor te se javlja slušna koncentracija (Posokhova, 2008). Period drugog mjeseca djetetova života obilježava i *faza gukanja* koje je povezano s osjećajem ugode. Gukanje je urođeno i tipično za svako dijete bez obzira na rasu i kulturu kojoj pripadaju. Zanimljivo je da je gukanje zabilježeno i kod djece oštećenog sluha, što je dokaz da u toj dobi nema znatnije slušne kontrole (Starc i sur., 2004).

Druga faza, koja traje od 8. do 20. tjedna djetetova života (ili od 2. do 5. mjeseca) obilježena je promjenom krika, već spomenutim gukanjem i pojavom smijeha. Dijete od trećeg mjeseca uči intonaciju krika koja se mijenja ovisno o stanju djeteta. Kratkim glasovima oponaša intonaciju odraslih, a kasnije oni prelaze u dublje, ritmičnije i intonacijski složenije reakcije. Osim transformacijom krika, gukanjem beba ostvaruje prijelaz iz refleksnog spontanog glasanja prema pravom komunikacijskom glasanju, štoviše, gukanjem se koristi najviše u prisustvu odraslih osoba. Na kraju druge faze gukanje prelazi iz samoglasnika u reducirane suglasnike te se podešavanjem intonacije uvelike približava standardnim govornim glasovima. U ovoj su fazi rizični simptomi nastanka govornog poremećaja izraženi odsustvom ili nedostatkom intonacijske izražajnosti krika i gukanja, zatim jednolično, monotono, usporeno i tiho gukanje, nedostatak smijeha i dominirajući nazalni glasovi u kriku (Posokhova, 2008).

Treću fazu, koja traje od 16. do 30. tjedna (4-5. – 7,5. mjeseca), obilježavaju glasovne igre i brbljanje. U usnoj šupljini stvaraju se suglasnici s obzirom na to da je rastom djeteta stvoreno više prostora za različita složenija kretanja jezikom (Posokhova, 2008). U ovom razdoblju započinje i *faza slogovanja*. Produkcija glasova postaje voljna, a dojenče često oponaša glasove iz svoje okoline te je komunikacijski usmjereno prema njoj. Dijete ponavlja glasove materinskog jezika, a s približavanjem prvoj godini smanjuje se ponavljanje glasova u nizu i povećava se kombiniranje glasova koji nalikuju na artikulirane riječi (npr. be-ba, ma-ma) (Starc i sur., 2004).

U četvrtoj fazi, od 20. do 50. tjedna (5-7,5. – 12,5. mjeseca), pojavljuje se aktivno slogovno brbljanje. Već tada glasanje djeteta počinje podsjećati na prave glasove materinskog jezika. Kontroliranim ponavljanjima istog sloga dijete aktivno brblja i u igri s odraslima brbljanje postaje socijalno. U isto vrijeme razvija se i razumijevanje ljudskoga govora. Nakon 8. – 9. mjeseca brbljanje je popraćeno i gestovnim artikulacijama djeteta. Povećava se pamćenje – dijete reagira na promjene u okolini ili na pojavu nepoznatih osoba, a najoštrija reakcija

usmjerena je na odvajanje od majke. Ukoliko izostane predmetna komunikacija s odraslima, a dijete se rano odvoji od roditelja, može doći do ozbiljnog ugrožavanja razvoja govora. Također, tijekom treće i četvrte faze može doći do odsutnosti ili ukočenosti slogovnog brbljanja, jednoličnog i usporenog brbljanja te nerazumijevanja jednostavnih govornih uputa, što su indikatori rizika od nastajanja govornih poremećaja (Posokhova, 2008).

U razdoblju prve godine života razvija se intonacijskih element govora povezan s emocijama, gestama i izrazima lica. Tada se pojavljuju i prve smislene riječi i započinje *faza verbalnog razdoblja*. Otada se razvoj govora djeteta prati prema broju izgovorenih riječi i onih koje dijete upotrebljava. Svako dijete ima fond *pasivnih* i *aktivnih* riječi, a ova potonja je važnija jer se na temelju nje procjenjuje djetetov mentalni razvoj (Posokhova, 2008).

Drugu godinu djetetova života obilježava produkcija djetetove prve rečenice, koja se najčešće sastoji od dvije riječi. S obzirom da ta rečenica nalikuje na telegrafsku poruku jer su izostavljene sve riječi nevažne za prijenos poruke, naziva se i *telegrafskim govorom* (Starc i sur., 2004). Dijete u tom razdoblju razumije mnogo više no što može izraziti, a značenje pojedinih riječi vrlo je široko. Ono pojedine riječi veže za različite predmete u različitim situacijama, ali ta pojava se mijenja s vremenom s obzirom na povećavanje broja riječi u djetetovom fondu (Posokhova, 2008).

Od treće godine dijete počinje svladavati *gramatiku*. Počinje rabiti više riječi u rečenicama, dobro vlada govornim disanjem i primjenjuje većinu gramatičkih pravila. U komunikaciji s odraslima sve je kompetentnije, počinje izražavati ono što će raditi pa govor dobiva ulogu planiranja. Javljaju se i prve naznake *kreativnosti*. Dijete počinje razumjeti kratke priče i bajke, ali ih smišlja i samo. Često se koristi neologizmima kojima upotpunjuje svoj skromni rječnik (npr. zebra je „šareni konj“, rak je „grabljivac“ i sl.) (Starc i sur., 2004).

Od četvrte do pete godine javlja se *faza dječjih pitanja*. Važno je djeci odgovarati na pitanja jer se time potiče njihova znatiželja, proširuje im se spoznaja te su spremniji za istraživanje. Svaki odgovor slijedi novo pitanje što potiče zdrav odnos prema učenju. Između šeste i sedme godine života javlja se čista artikulacija glasova pri kojoj dijete rabi sve vrste riječi, ali i počinje vladati gotovo svim vrstama rečenica (Starc i sur., 2004). Fond riječi tijekom čitavog razdoblja ranog i predškolskog razdoblja nastavlja aktivno rasti i razvijati se. Ono što je najbitnije je da se u ovom razdoblju stvara temelj za ovladavanje daljnjim vještinama govornog i jezičnog razvoja, a to su čitanje i pisanje (Posokhova, 2008).

3.2 Govorni poremećaji i jezične teškoće

Kada govorimo o govornim poremećajima, najčešće se referiramo na *poremećaje izgovora*. Javljaju se uglavnom u predškolskoj i školskoj dobi djece, posebno kod djece koja imaju određene teškoće u razvoju ili posebne potrebe, ali mogu se javiti i kod odraslih osoba (Benc Štuka, 2010). Očituju se različitim odstupanjima u govoru koji uključuju nepravilan izgovor određenih glasova, pri čemu ih međusobno zamjenjuju ili u potpunosti izostavljaju, a čest je i nepravilan izgovor slogova ili cijelih riječi. Unatoč tome, dječji fond riječi je bogat, dok je gramatičko ustrojstvo u govoru pravilno (Posokhova, 2008).

Uzroke poremećaja izgovora nekad je teško pronaći, a u većini slučajeva samo ih možemo naslutiti (Benc Štuka, 2010). Kao poznati uzroci navode se oni biološkog ili socijalnog karaktera, a oni se gotovo nikad ne manifestiraju odvojeno, već se najčešće isprepliću. Jedan od uzroka može biti nepravilna anatomska građa govornih organa, a ona obično nastaje u embrionalnom razdoblju ili u ranom djetinjstvu. To uključuje anomalije zagriza, usana, jezika, zuba i nepca. Javljaju se i nedovoljna pokretljivost uz opću nespretnost govornih organa kao češći uzroci, a oni dolaze uz manje ili veće neurološke disfunkcije (Posokhova, 2008). Nadalje, još jedan od uzroka manifestira se kao slabiji fonematski sluh, a koji je preduvjet djetetovog uočavanja i usvajanja finih nijansi među glasovima. Ukoliko dijete odrasta u socijalno depriviranoj sredini, nedostaje mu pedagoškog vodstva, govorni uzori u njegovoj okolini su nepravilni ili dijete pati od cerebralne paralize ili nekih drugih poremećaja, postoji znatni rizik u razvijanju poremećaja izgovora (Benc Štuka, 2010).

Poremećaji izgovora realiziraju se na dvije razine – glasovnoj i na razini riječi, a postoji nekoliko oblika: *izostavljanje ili nečujna realizacija glasa (omisija), zamjena glasa (supstitucija)* i *pogrešno izgovaranje glasa ili glasovnih skupina (distorziju).* Oni mogu biti *sustavni* ili *nesustavni*. Sustavni poremećaji izgovora se odnose na opetovano ponavljanje grešaka u govoru, svaki put na isti način, dok nesustavne karakterizira ponavljanje grešaka u govoru na različite načine, a moguće je da dijete glasove ponekad izgovara i pravilno. Također, poremećaje izgovora možemo razlikovati s obzirom na glasovnu skupinu pa tako razlikujemo *sigmatizam* (glasovi s, z, c, š, ž, č, dž, đ), *rotacizam* (glas r), *lambdacizam* (glasovi l i lj), *kapacizam* (glas l), *gamacizam* (glas g), *tetacizam* (glas t), *deltacizam* (glas d) te *etacizam* (glas e). Važno je naglasiti da je razvoj izgovora kod svakog djeteta individualan i postupan, prema tome neka djeca mogu vrlo lagano otpočetka izgovarati sve glasove, dok druga djeca do toga dolaze preko brojnih pogrešaka (Benc Štuka, 2010).

Osim poremećaja izgovora, u govorne poremećaje ubrajamo i *poremećaje tečnosti govora – mucanje* i *brzopletost*. Netečnost govora karakteristična je po povećanom broju oklijevanja, zastoja, stanki i ispravljanja na razini riječi i popraćena je napetošću. Očituje se ponavljanjem glasova i njihovim produžavanje, ponavljanjem slogova i jednosložnih riječi, a česte su i duge pauze te blokade govora (ASHA, 1999, prema Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015).

Mucanje se definira kao „komunikacijski poremećaj koji karakterizira prekid u normalnoj tečnosti govora, pri čemu brzina govorenja nije u skladu s onom koja se očekuje s obzirom na dob“ (DSM-V, 2014, prema Kologranić Belić i sur., 2015, str. 72). Obično se javlja na gotovo svim područjima, socijalnom, psihološkom, tjelesnom i govornom. Dva su načina razlikovanja mucanja s obzirom na karakteristična obilježja: *primarna* i *sekundarna*. U primarna obilježja spadaju netečnosti mucanja, a sekundarna se odnose na određena ponašanja, pokrete i tikove koji su naučeni kako bi se izbjegla primarna obilježja, a to su, primjerice, često treptanje, izbjegavanje očnog kontakta, širenje nosnica, kočenje čeljusti i dr. (Ward, 2006, prema Kologranić Belić i sur., 2015). Utvrđeno je da postoje određeni rizični čimbenici za razvoj mucanja, npr. predškolska dob, muški spol, genetska predispozicija, druge jezične teškoće ili teškoće u učenju, animozitet prema situacijama u kojima je traženo govorenje, lošiji govorni modeli te vrijeme trajanja netečnosti mucanja koje je dulje od 6 mjeseci (Yairi i Ambrose, 2005; Ward, 2006, prema Kologranić Belić i sur., 2015).

Brzopletost se teško definira kao poremećaj jer nije u potpunosti jasno što su bitni i stvarni simptomi, a što slučajni i popratni. Ipak, najčešće se definira kao „poremećaj tečnosti govora čiji su segmenti zamijećeni kao prebrzi i/ ili dizritmični, a mogu biti popraćeni pretjeranim *normalnim* netečnostima, pretjeranim izostavljanjem ili krivim izgovaranjem slogova i neprimjerenim stankama“ (St. Louis i Schulte, 2011, prema Kologranić Belić i sur., 2015, str 73). Neki od mogućih simptoma su nedostatak svijesti o poremećaju, obiteljska anamneza govornih netečnosti, neuredan i nerazumljiv rukopis, nedostatak jezične artikulacije i konverzacijskih vještina, usporen govor koji se poboljšava nakon upozorenja, problemi socijalnog karaktera, nedostatak pažnje i koncentracije, teškoće učenja i sl. (Góral-Półrola i Tarkowski, 2014, prema Kologranić Belić i sur., 2015). Brzopletost je lako pogrešno zamijeniti za mucanje, ali pri njihovoj usporedbi uočavaju se razlike u vrstama netečnosti, posljedicama prekida tečnosti, količini zabrinutosti i dr. (Kologranić Belić i sur., 2015).

Dječja govorna apraksija prema ASHA-i (2007, prema Kologranić Belić i sur., 2015, str. 74) je „motorički govorni poremećaj koji se očituje teškoćama izgovaranja glasova, slogova i riječi, pri čemu te teškoće nisu posljedica motoričkih teškoća ili paralize“. Ono što je bitno

istaknuti je da dijete u većini slučajeva svjesno onoga što želi reći, ali se ne zna izraziti. Kao simptome koji upućuju na postojanje dječje govorne apraksije ASHA (2007, prema Kologranić Belić i sur., 2015) navodi izostanak gugutanja kod novorođenčeta, zakašnjelu pojavu prve riječi, izgovor samo pojedinih konsonanata i vokala, pojednostavljivanje riječi pomoću zamjene težih glasova lakšima, teškoće u kombiniranju glasova radi neuobičajene pauze među njima, teškoće prilikom hranjenja. Kod starije djece to su proizvodnja nedosljednih pogrešaka u izgovoru, razumijevanje više od onoga što izražavaju, poteškoće oponašanja govora, teži izgovor duljih od kraćih riječi, otežan govor kao posljedica anksioznosti, teška razumljivost nepoznatim osobama, monotonost, naglašavanje pogrešnog sloga u riječi. Teškoće jezičnog razvoja, koordinacije i fine motorike, teškoće pri učenju i pisanju, ali i prevelika osjetljivost ili potpuni izostanak osjetljivosti u usnoj šupljini još su neke od teškoća koje se mogu pojaviti.

Put usvajanja jezika kod većine djece prolazi bez teškoća, dok se kod pojedine djece mogu uočiti zaostajanja, stoga je važno pomno pratiti dijete i u skladu s tim postupati. Ukoliko se uoče određena odstupanja ili da dijete kasni u razvoju jezika i govora tada govorimo o jezičnim teškoćama i razlikujemo nekoliko vrsta: *usporen razvoj jezika i govora* ili *nedovoljno razvijen govor*, *nerazvijen govor (alalija)* i *posebne jezične teškoće*.

Usporen razvoj jezika i govora ili nedovoljno razvijen govor ovisi o dobi djeteta, gdje se usporen razvoj jezika i govora javlja kod djeteta do četvrte godine života, a nedovoljno razvijeni govor kod djeteta starijeg od četiri godine. Djeca kod te vrste jezične teškoće često progovaraju kasnije u odnosu na svoje vršnjake, govore manje od svojih vršnjaka i koriste se ograničenim fondom riječi, koriste skraćene i jednostavne rečenice, upotrebljavaju agramatične iskaze i neobičan slijed riječi unutar rečenice, često ispuštaju i/ ili zamjenjuju slogove unutar riječi, izgovor im obiluje brojnim sustavnim i nesustavnim pogreškama, a prisutne su i određene teškoće pri razumijevanju pitanja, ali i naloga kojim se ona upućuju. Kod djece katkad mogu biti prisutne i smetnje u pažnji te motoričke teškoće, a mogu imati i poteškoća u razvoju predvještina čitanja i pisanja (Benc Štuka, 2010).

Nerazvijen govor karakterizira potpuni izostanak govora ili siromašan rječnik i loše gramatičko ustrojstvo u izražavanju. Kod blažih slučajeva dijete rabi geste, pokazuje da želi komunicirati, ali se teško sporazumijeva i slabo razumije svoju okolinu. U najtežim slučajevima dijete ne može govoriti i ne može razumjeti tuđi govor, međutim taj oblik je obično vezan uz opće razvojno odstupanje djeteta što se očituje u dobi prije dvije godine starosti (Benc Štuka, 2010).

Posebnim jezičnim teškoćama nepoznat je uzrok, a česta su kod djece koja imaju slabo razvijene jezične vještine s obzirom na dob te verbalne sposobnosti. Dijete obično kasno

progovara, jezični i govorni razvoj je usporen, rječnik je siromašan i ograničen, karakteristična je upotreba agramatičnih rečenica i nepravilne sintakse, a opće intelektualne sposobnosti su prosječno razvijene. Posebne jezične teškoće često su povezane s pojavom teškoće u čitanju ili *disleksije* (Benc Štuka, 2010), jedne od nekoliko teškoća u učenju. Disleksija je jezično utemeljen poremećaj koji ima konstitucijsko podrijetlo, a obilježava ga problematično kodiranje riječi, što odražava nedostatak sposobnosti za fonološku obradu. Problematično kodiranje riječi nije znak općih teškoća u razvoju ili senzoričkih teškoća, niti je uobičajeno za određenu dob, kognitivne sposobnosti i akademska postignuća. Disleksija se može pojaviti uz različite teškoće i u različitim jezičnim sastavnicama, a često uključuje i ozbiljne teškoće u stjecanju vještine pisanja (*disgrafija*), te se ponekad uz nju javlja i teškoća u rješavanju matematičkih zadataka (*diskalkulija*) (Tambić, 2010).

3.2.1 Probir i prevencija

Važno je da se spomenuti simptomi poremećaja i teškoća prepoznaju što ranije u fazama razvoja zbog složene prirode jezika i njegovog razvoja. U postizanju dobrih rezultata u terapiji jezičnih teškoća važna je rana intervencija (Ljubešić, 2012, prema Olujić, Hržica i Srebačić, 2015). Udruga logopeda europske unije (CPLOL, 2000, prema Olujić i sur., 2015) nastoji primarnu i sekundarnu prevenciju učiniti prioritetom, gdje se sekundarnom prevencijom nastoji što ranije prepoznati kašnjenje ili bilo kakvo odstupanje u razvoju jezika, govora i komunikacije, a terapijom se uklanjaju teškoće ili se sprječava napredovanje istih. Razlog za takvu inicijativu je dosadašnja najveća usmjerenost logopeda na tercijarnu prevenciju kojom se nastoji značajno poboljšati kvaliteta života, ali i rada i obrazovanja osoba s teškoćama u razvoju jezika, govora i komunikacije, gdje se problem nalazi u tome što je teškoća uvelike uznapredovala. Djeca na taj način ulaze bez nužne pomoći stručnjaka u programe obrazovanja na školskoj razini jer njihove teškoće jezične i govorne prirode nisu prepoznate u razdoblju predškolskog odgoja i obrazovanja, a posljedice su vidljive teškoće u svladavanju gradiva te kašnjenje za postignućima u odnosu na svoje vršnjake (Olujić i sur., 2015).

U svrhu pronalaženja prvih simptoma odstupanja ili kašnjenja u razvoju jezika, govora i komunikacije, javlja se potreba za testiranjem sve djece predškolske dobi kako bi se izdvojila ona sa značajnim rizikom nastajanja jezičnih teškoća. Nadalje je važno pomno praćenje i uključenje takve djece u sustave koji potiču jezični razvoj. I vrijeme igra veliku ulogu u izdvajanju djece koja imaju prve simptome jezičnih teškoća jer uz pouzdan alat ona u najkraćem vremenskom roku mogu biti ispitana te upućena na daljnju obradu i prikladnu terapiju. Praksa je u predškolskim ustanovama i pedijatrijskim ambulantama u svijetu takva ispitivanja

provoditi standardiziranim testovima koji se nazivaju *testovi probira ili trijaže*. Uz njihovu pomoć se u vremenskom roku kraćem od deset minuta može sigurno ustanoviti postoji li rizik od razvoja jezičnih teškoća, a uobičajeni su i za korištenje u svrhu ranog prepoznavanja teškoća ili bilo kakvih odstupanja na razini svih razvojnih područja prije nego što nastupe ozbiljne teškoće. Probirni testovi služe u uočavanju pojedinaca rizičnih za razvoj teškoća (UK NSC; UK National Screening Committee, 2005, prema Olujić i sur., 2015), a nakon probira oni se upućuju na daljnju obradu i uz pomoć dijagnostičkih testova može se odrediti koja od izdvojene djece posjeduju teškoće, u ovom kontekstu misleći na jezične. Takav dvostruki sustav provjere (probirni i dijagnostički) izrazito je efikasan jer se skraćuje vrijeme potrebno za utvrđivanje postojanja teškoće, a djeca koja posjeduju teškoće se dalje uključuju u prilagođenu jezičnu terapiju (Olujić i sur., 2015).

U hrvatskoj logopedskoj praksi uobičajeno je korištenje tri tipa probirnih instrumenata: *Komunikacijske razvojne ljestvice* (KORALJE; Kovačević i sur., 2007, prema Olujić i sur., 2015) koje se koriste u svrhu procjene jezičnih vještina i komunikacijskih sposobnosti u djece starosne dobi 8-30 mjeseci, zatim *Ljestvica za procjenu ranog komunikacijskog i simboličkog razvoja* (Cepanec, u pripremi, prema Olujić i sur., 2015) primjerena starosnoj dobi 6-24 mjeseca te *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja* (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012, prema Olujić i sur., 2015) koji je namijenjen uzrastu 5-11 i više godina. Nedostatak navedenih testova je što ne pokrivaju razdoblje vrtićke dobi, a fokus im je isključivo na pojedina jezična područja. Kako bi se ti nedostaci otklonili, autorica Kuvač Kraljević (Hržica, Padovan, Kologranić Belić, Olujić, Matić, Srebačić, Peretić, 2015) razvila je *Probirni test jezičnih sposobnosti e-POTJEH* koji je sastavljen od četiri manja testa i omogućava izdvajanje djece u razdoblju vrtićke dobi, dakle u dobi 3-6 godina, a koja posjeduju rizik od nastajanja odstupanja unutar jezičnog razvoja.

Od samog prepoznavanja simptoma govornih poremećaja i jezičnih teškoća u ranim fazama razvoja, još je važnija njihova prevencija. S obzirom na to da je svaki poremećaj bolje spriječiti nego liječiti, prevencija nastanka odstupanja u organizmu mora biti jedan od najvažnijih zadataka medicine i edukacijske rehabilitacije. Svaka prevencija, stoga, djeluje na tri razine: na *sprječavanje nastanka odstupanja u govoru i jeziku,* na *sprječavanje prijelaza jednom nastalog odstupanja u kroničnо stanje* te na *socijalnu adaptaciju osobe s kroničnim govorno-jezičnim poremećajem i sprječavanje nepoželjnih popratnih psihičkih pojava*. Prevencija, također, može biti *pozitivna* i *negativna* pri čemu nam pozitivna prevencija nudi skup savjeta vezanih uz postupanje potrebno za sprječavanje poremećaja, a negativna prevencija daje precizne upute vezane uz sve što ne smijemo raditi kako ne bismo izazvali

nastanak poremećaja. Većina poremećaja vezanih uz govorno-jezičnu komunikaciju nastaje u ranom djetinjstvu i postoje pogrešna mišljenja da se dijete na određenu teškoću postupno navikava te da dijete može s vremenom prerasti teškoću. Zato je važna rana prevencija i poticanje pravilnog općeg i govornog razvoja u djece te briga o zdravlju njihovog živčanog sustava i govornih organa. S obzirom na to da su poremećaji uvjetovani biološkim i socijalnim rizičnim čimbenicima, važno je da, prije svega, roditelji vode brigu o svom zdravlju, prije i tijekom trudnoće. Djeca koja spadaju u „rizičnu skupinu“ nastanka govorno-jezičnih poremećaja zahtijevaju specifičnu i intenzivniju prevenciju. Tada je važno što prije se posavjetovati s logopedom vezano uz pravilnu komunikaciju s djetetom i uz organizaciju njihovog govornog okruženja jer govor roditelja ili drugih ljudi iz neposredne okoline postaje neposredan uzor u razvoju govora djeteta (Posokhova, 2008).

3.3 Važnost fonoloških sposobnosti

Mnoga istraživanja pokazuju korelaciju između teškoća u govorno-jezičnom razvoju te teškoće čitanja. Teškoća čitanja može biti posljedica nedostataka u govorno-jezičnom razvoju (Catts, 1995, prema Blaži, Buzdum i Kozarić-Cikoović, 2011). Međutim, neki drugi autori navode da djeca koja su jezično zrelija i naprednija u govoru u odnosu na ostalu djecu ne moraju početi čitati ranije, niti to znači da će biti naprednija u čitanju (Crain-Thoreson i Dale, 1992, prema Blaži i sur., 2011).

Do teškoće u čitanju mogu dovesti brojni razlozi, a kao jedan od najčešćih navode se *fonološke teškoće ili poremećaji*, posebice teškoće glasovne raščlambe, glasovnog stapanja i baratanjem fonemima u riječima, a isto tako i teškoće u pretvorbi fonem-grafem (Vancaš, Ivšac i Blaži, 2007, prema Blaži i sur., 2011). Pitanje definicije fonoloških poremećaja i njihovog smještanja u određenu kategoriju iz spektra poremećaja govorno-jezičnog razvoja u brojnoj literaturi još uvijek nailazi na neslaganja. Ono što je sigurno je da se fonološki poremećaji mogu promatrati na tri razine (Wagner i Torgesen, 1987, prema Milošević i Vuković, 2016): *fonološke svjesnosti* (Mann i Liberman, 1984., prema Milošević i Vuković, 2016), *prizivanja fonoloških kodova iz dugoročnog pamćenja, odnosno brzog automatskog imenovanja* (Bowers i Swanson, 1991., prema Milošević i Vuković, 2016) te *verbalnog kratkoročnog pamćenja* (Catts, 1989; Mann i Liberman, 1984, prema Milošević i Vuković, 2016).

U istraživanju koje su provele autorice Sardelić, Bonetti i Hrastinski (2007) fonološki poremećaji dovedeni su u korelaciju s poremećajem mucanja. Cilj rada bio je utvrditi povezanost fonološke svjesnosti i poremećaja mucanja, međutim rezultati nisu bili dovoljna potvrda za postojanje takve veze, a ranija istraživanja također su pokazala nedosljednost u

rezultatima. Provedeno je i istraživanje (Ivšac Pavliša i Lenček, 2010) o razlikama između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga te djece s posebnim jezičnim teškoćama s obzirom na razvijenost fonoloških vještina i fonološkog pamćenja kao temeljnih prediktora čitanja. Rezultati ukazuju na značajna odstupanja u stupnju razvijenosti fonoloških sposobnosti između navedenih skupina djece, gdje djeca s perinatalnim oštećenjem mozga i djeca s posebnim jezičnim teškoćama imaju značajan rizik od nastanka teškoće čitanja. Još jedno istraživanje, autorice Kolić-Vehovec (2003), ukazuje na razvoj fonološke svjesnosti u predškolskoj dobi kao prediktora uspješnosti čitanja i pisanja u prvim razredima osnovne škole. Osnovni segmenti fonološkog stapanja i raščlambe preduvjet su za početno ovladavanje čitanja, dok se oni složeniji oblici fonološke svjesnosti razvijaju tek u školskoj dobi kada započne poduka čitanja.

3.4 Uloga roditelja i odgojitelja

Zdravi razvoj govora temelj je u razvoju čitalačke sposobnosti kod djece. U poticanju razvoja govora u djece predškolske dobi najvažniju ulogu imaju najprije roditelji, ali i odgojitelji u vrtićkim ustanovama. Djeci je u tom razdoblju potrebno osigurati nekoliko čimbenika pozitivnog razvoja govora: dobre govorne uzore, „prostor za govor“, kvalitetne sadržaje, mjesta tišine te pozornost i slušanje odraslih u njihovoj neposrednoj okolini (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Razvoj govora započinje u krugu obitelji. S obzirom na socijalno-ekonomski položaj obitelji u kojoj dijete odrasta, dugo vremena je vladalo mišljenje da će djeca bolje napredovati u obiteljima s većim materijalnim prihodima, koje obiluju materijalnim resursima za poticanje razvoja čitanja i pisanja. Međutim, u takvim obiteljima često izostaje onaj ljudski i vremenski resurs, gdje roditelji zbog velike profesionalne zauzetosti nemaju vremena za mnogo zajedničkih aktivnosti s djecom pa tako dijete ne dobiva ni približno dovoljno govornih poticaja. S druge strane, u obiteljima lošijeg imovinskog statusa, gdje roditelji materijalne nedostatke nadoknađuju razgovorom i čitanjem djetetu, posuđivanjem slikovnica i knjiga, stvara se pozitivno okruženje za poticanje razvoja govora i nadalje kvalitetan čitalački razvoj te školski uspjeh. Kada govorimo o dobrim govornim uzorima, mislimo na kvalitetu, čestoću i oblike govora koje roditelji koriste u komunikaciji s djecom (Čudina-Obradović, 2014). Roditelji trebaju biti aktivni slušatelji i sudionici u razgovorima, slijediti dječje vodstvo postavljajući niz otvorenih pitanja koja dijete potiču na razradu teme. Ako dijete još uvijek neke glasove neispravno izgovara, roditelji ih za njima trebaju izgovarati pravilno pružajući im dobar uzor, a bez zahtijevanja da dijete ponavlja za njima. U svakodnevnim razgovorima poticajno je

i pričati o različitim situacijama koje uključuju problem, radnju i rješenje problema (Apel i Masterson, 2004). Osim toga, još jedan način na koji roditelji mogu poticati razvoj govora, ali i jezične pismenosti je putem *dijaloškog čitanja*. Pojam dijaloškog čitanja obuhvaća zajedničko čitanje djece i roditelja u kojem roditelj potiče dijete na razgovor o temama kojima se knjiga bavi (Hindman, Connor, Jewkes i Morrison, 2008, prema Han i Neuharth-Pritchett, 2016), a ujedno ih upoznaje s oblikom riječi, rečeničnim strukturama i konceptom printa (Reese i Cox, 1999, prema Han i Neuharth-Pritchett, 2016). Istraživanja su pokazala da se ovakvim načinom čitanja potiče razvoj vještina kodiranja, koje uključuju poznavanje abecede i dekodiranje riječi, fonološku svjesnost i poznavanje koncepta printa. Usporedno se razvijaju i vještine usmenog izražavanja, a one uključuju receptivni i ekspresivni vokabular, razumijevanje gramatičkog ustrojstva i prepričavanje (Justice, Pullen, i Pence, 2008; Justice, Sofka, i McGinty, 2007; Storch i Whitehurst, 2002, prema Han i Neuharth-Pritchett, 2016). Također, interaktivna priroda ovog načina čitanja, odnosno odnos roditelja prema djetetu, gdje on postavlja pitanja vezana uz sadržaj i komentira s djetetom pisani dio teksta, uvelike utječe i na tip pitanja i komentara koja dijete upućuje nazad roditelju (Horner, 2004, prema Han i Neuharth-Pritchett, 2016). Uloga roditelja, stoga, nije direktno podučavanje jezika, već stvaranje atmosfere pune ljubavi, povjerenja i razumijevanja u kojoj će djeca s lakoćom svladavati komunikacijske vještine (Apel i Masterson, 2004). Emocionalna smirenost roditelja, strpljenje, zainteresiranost i usmjerenost na dijete, poticanje razvoja samostalnosti i inicijativnosti, sve su to odlike poticajnog okruženja za razvoj djetetovog govora te spoznajne i socijalne kompetencije s kojima će dijete nastaviti školovanje (Phillips i Lonigan, 2007).

Omogućavanje djetetu „prostora za govor“, ono razvija osjećaj da se unutar svoje skupine može slobodno izraziti i sve izreći, bez straha da će biti ismijano, neshvaćeno ili neprimijećeno. Većina predškolskih ustanova to provodi u praksi za vrijeme zajedničkog okupljanja u krugu. To je obično vrijeme nakon doručka ili odmah po dolasku u vrtić. Djeca i odgojitelji se sastaju u jednom dijelu prostorije, a u krug ih se poziva nekim zvučnim znakom, što je svojevrsni ritual (Kaufmann-Huber, 2001, prema Peti-Stantić i Velički, 2008). „Vrijeme kruga“ najčešće započinje pozdravljanjem, a zatim se provjerava tko je sve stigao i tko nedostaje. Nakon toga djeca razmjenjuju iskustva na putu do vrtića, razgovaraju i na taj način zadovoljavaju potrebu za izražavanjem i prihvaćanjem. Ukoliko atmosfera u krugu postane previše živahna, to se može regulirati na način da se dodaje kamen od jednog do drugog djeteta kada je njihovo vrijeme za govor. Na taj se način djecu uči komunikaciji u skupini i kvalitetnom izražavanju svojeg mišljenja, ali i strpljenju budući da moraju čekati svoj red za govor. Također, djeca uče uvažavati tuđa mišljenja i razvijaju empatiju prema drugima. Unutar kruga osim

razgovora mogu se provoditi i druge aktivnosti, primjerice različite zajedničke gestovne igre i igre rukama (Posokhova, 1999, prema Peti-Stantić i Velički, 2008) te „igrice tišine“ koje pomažu djeci u pronalaženju „mjesta tišine“ (Preuschoff i Freiburg, 1996, prema Peti-Stantić i Velički, 2008). „Vrijeme kruga“ kruga je poticajna aktivnost za stvaranje atmosfere prihvaćanja i razumijevanja te igre. Sigurna je i redovita ponuda u dnevnom ritmu boravka u vrtićima, djeci pruža sigurnost, a plahoj djeci putem jezičnih i pokretnih igara pružen je osjećaj da nije sva pozornost usmjerena na njih. Nakon nekog vremena, na ovaj se način i ta djeca počinju samostalno izražavati pred skupinom i stječu samopouzdanje (Peti-Stantić i Velički, 2008).

3.4.1 Jezične igre

Smisao jezične igre leži upravo u prostoru koji ona pruža – prostor za oslobađanje u vlastitom jeziku, u kojem uživaju podjednako djeca i odrasli, intuitivno svladavajući njegova pravila i stječući sposobnost postupanja u skladu s njima ili njihovih kršenja. Budući da je u najvećem dijelu jezičnih igara upravo informacija u samom pravilu, one su i dobar način praćenja procesa razvoja jezične sposobnosti i govora. Osim toga, one za cilj imaju razvijanje samopouzdanja i pozitivnog mišljenja o sebi, poticanje samoizražavanja, kritičnosti i samokritičnosti, tolerancije, suradnje u skupini, oslobađanje za sporazumijevanje, razvijanje samostalnosti, sposobnost socijalizacije te zadržavanje pažnje i vježbanje pamćenja (Peti-Stantić, 2019). U nastavku je, stoga, navedeno nekoliko jezičnih igara (Peti-Stantić i Velički, 2008) s različitim razvojnim ciljevima i svrstanih u odnosu na dob kojoj su primjerene.

Čarobni vrtuljak (prema Peti-Stantić i Velički, 2008)
Sredstva: deblji karton i kazaljka za izradu vrtuljka, crteži ili fotografije različitih pojmova.
Jezični ciljevi: poticanje i uvježbavanje slušne osviještenosti, bogaćenje rječnika.
Spoznajni/ odgojni ciljevi: Razvijanje suradnje u skupini.
Dob: 3+ godina.
Opis igre: Vrtuljak se postavlja na stol ili se objesi na zid ukoliko je skupina djece veća. Na vrtuljku su zalijepljeni crteži ili fotografije različitih životinja. Igra započinje kada jedno dijete ili voditelj zavrti kazaljku. Nakon zaustavljanja kazaljke, djeca moraju imenovati životinju na kojoj se kazaljka zaustavila. Osim toga, mogu se uvježbavati imenovanja glasanja pojedinih životinja, nabrajanje mladunčadi i sl. Pojmovi se u različitim varijantama igre mogu mijenjati na način da se, primjerice, koriste crteži s različitim alatima, a djeca pogađaju zanimanja. Također, mogu se pogađati i prvi ili završni glas u riječi koja je prikazana na crtežu.

Pokvareni telefon (prema Peti-Stantić i Velički, 2008)

Jezični ciljevi: razgovijetno izgovaranje riječi.

Spoznajni/odgojni ciljevi: vježba logičkoga zaključivanja, vježba koncentracije.

Dob: 4+ godina.

Opis igre: Riječ je o poznatoj dječjoj igri u kojoj djeca sjede u krugu jedno pokraj drugoga. Prvo dijete odabire riječ i šapne je svome susjed, a on tako svome susjedu i tako redom dalje do kraja kruga. Cilj igre je šapnuti riječ što tiše, a što razgovjetnije kako ne bi došlo do „pokvarenog telefona". Sa starijom djecom može se igrati varijanta igre u kojoj se umjesto riječi na početku izgovori čitava rečenica.

Školice (prema Peti-Stantić i Velički, 2008)

Jezični ciljevi: glasovna analiza.

Spoznajni/ odgojni ciljevi: vježba brojanja.

Dob: 5+ godina.

Opis igre: Igra započinje tako da voditelj zadaje riječ, a djeca odskakuću po nacrtanim kvadratnim poljima onoliko puta koliko riječ ima glasova. Kasnije jedno dijete zadaje riječ, a sva ostala djeca skakuću. Igra se može igrati i tako da se djeca podijele u prove pa si naizmjence zadaju riječ i skakuću. Važno je prilikom igre voditi računa o težini riječi kako ne bi bilo nedoumica oko broja glasova u njima. Svatko treba izabrati riječi koje su djeci poznate, koje su dio svijeta koji ih okružuje te su ih naučili otprije imenovati. S napretkom igre, poželjno je uvoditi riječi s više glasova.

Šašava priča (prema Peti-Stantić i Velički, 2008)

Jezični ciljevi: poticanje slušne osviještenosti i govornoga izražavanja, prepoznavanje i stvaranje rime.

Spoznajni/ odgojni ciljevi: poticanje suradnje i dobrog osjećanja u skupini.

Dobna skupina: 6+ godina.

Opis igre: Djeci se najprije kaže neka riječ uz koju oni trebaju smisliti još nekoliko riječi koje se rimuju. Nakon toga se, uvijek na isti način, započinje priča. Svaki put koristi se riječ različita od one koju su djeca smislila. Djeca nastavljaju priču, a osim imenica koje se rimuju sa zadanim riječima, mogu se uvesti i druge vrste riječi. Cilj priče je pričanje priče i smišljanje vlastitoga zapleta, a zbog riječi koje se rimuju, priča je dodatno zanimljiva. Za početnu varijantu igre može se odabrati ona u kojoj se ona riječ koja se pojavljuje na kraju prve rečenice mora rimovati

s posljednjom riječi svake sljedeće rečenice. U kasnijim varijantama, oblici rimovanja mogu se dodatno prilagođavati skupini. Na kraju se priča zapisuje i dobiva se „rimovana priča“.

4. Čitanje djeci

U prethodna dva poglavlja uvjerili smo se koliko je vještina čitanja važna za razvoj pismenosti. U predčitalačkom razdoblju spomenuli smo važnost aktivnog sudjelovanja roditelja, odgojitelja i ostalih odraslih osoba iz djetetove okoline. Čitanje djeci u toj fazi također igra iznimno veliku ulogu, između ostalog i za razvoj čitalačke motivacije. Za čitanje djeci nikada nije prerano jer djeca i u najranijoj dobi mogu uživati u ritmu, melodijama i rimama, a ona se vesele i pažnji koju im odrasli poklanjaju. Dijete kod čitanja bajki, pjesmica i crtica doživljava i estetsku ugodu (Kordigel i Jamnik, 1998, prema Šauperl, 2007). Prije početka čitanja ili pripovijedanja potrebno je potražiti mjesto koje je dovoljno udobno i zaklonjeno od buke i drugih ometanja. Za dijete je važno da osjeti kako je to vrijeme namijenjeno samo njemu, a u tome je ključno održavati i kontakt očima (Šauperl, 2007). Istraživanja su pokazala kako je redovito čitanje djetetu od njegove druge godine ključno u znatnom poboljšanju razvoja djetetovog govora, a s porastom dobi dobro je uključiti dijete u aktivnosti zajedničkog čitanja. Iskustvo zajedničkog čitanja slikovnica i dječjih priča kod djeteta razvija ljubav prema knjizi i čitanju, a navika zajedničkog čitanja s roditeljima u dužem vremenskom razdoblju dijete uči da je čitanje važna, korisna i zabavna svakodnevna aktivnost (Čudina-Obradović, 1996). Djeca su prirodno znatiželjna, a njihove težnje za postavljanjem pitanja, za istraživanjem tema koje ih zanimaju, prirodno ih čine malim istraživačima.

U izboru knjiga i slikovnica za djecu važno je, prema tome, uključiti i njihovo mišljenje. Knjige i slikovnice koje se podudaraju s djeci poznatim i zanimljivim temama, automatski će potaknuti želju za čitanjem (Johnson i Giorgis, 2001). Autorica Mandarić Vukušić (2020) ističe neka istraživanja koja su pokazala da je čitalačka pismenost znatno manja kod dječaka u odnosu na djevojčice, a razlog tome je, između ostalog, i to što im se često nude knjige koje nisu bliske njihovim interesima. Dječacima su najzanimljiviji netradicijski tekstovi poput pustolovnih priča, sportske tematike, detektivskih i fantastičnih priča, enciklopedija i knjiga i slikovnica u kojima su glavni likovi dječaci (Jones i Fiorelli, 2003, prema Poppema, 2009; Langerman, 1990, prema Mandarić Vukušić, 2020). U svrhu uključivanja djeteta u izbor knjiga i slikovnica, autorica Čudina-Obradović (2002) savjetuje odlazak s djetetom u knjižaru i razgovor o tome što se ondje može kupiti u odnosu na ponude u slastičarnicama, trgovinama igračkama ili cvjećarnicama. Također, sugerira razgovor o knjigama i slikovnicama u knjižari s ciljem njihova razlikovanja s obzirom na sadržaj. Nakon toga, predlaže odlazak s djetetom u knjižnicu gdje će s djetetom razgovarati o razlici između knjižare i knjižnice, a zatim djetetu dati na izbor koje će slikovnice i knjige posuditi.

4.1 Slikovnice i knjige za djecu rane i predškolske dobi

Slikovnice se razlikuju od ilustriranih knjiga, romana ili zbirki poezije jer je njihov dizajn osmišljen u igri posredovanja značenja. One su prava mala umjetnička djela koja objedinjuju dostignuća verbalnih i vizualnih umjetnosti. Pritom se misli na korice, slog, tipografiju, veličinu, raspored riječi na stranici, nulti arak, biografije autora, paginaciju i ostale aspekte koji slikovnicu čine trodimenzionalnom knjigom, odnosno predmetom-umjetninom. U skladu s tim je i čitanje slikovnice u potpunosti drugačiji proces od čitanja romana i zbirki poezije. Čitatelj prilikom čitanja slikovnice postaje aktivni sudionik u stvaranju značenja unutar slojeva slikovnice, a čitanje postaje interaktivan proces (Zalar, 2012). Dječje slikovnice podijeljene su po različitim kategorijama koje predstavljaju (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015) pa tako razlikujemo: *slikovnice namijenjene početnim čitačima*, *slikovnice vezane uz određeni koncept*, *digitalne slikovnice*, *slikovnice igračke* te *slikovnice u stihovima*.

Slikovnice namijenjene početnim čitačima primjerene su djeci manjeg uzrasta koja mogu čitati samostalno ili zatražiti pomoć roditelja (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015), a u novijim radovima među njih se svrstavaju i digitalne slikovnice (Cahill i McGill-Franzen, 2013, prema Batarelo Kokić, 2015). U svrhu upoznavanja slova, brojeva, oblika, veličina i boja koriste se slikovnice vezane uz određeni koncept, a određeni broj slikovnica upotrebljava više različitih koncepata odjednom (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015).

Digitalne slikovnice veoma su složene s obzirom na veliki broj sastavnica u procesu publikacije i njihovog kreiranja (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015) Njihova složenost očituje se i u uključivanju animacija, interaktivnih sastavnica i korištenju tehnologije, ali i u zajedničkim obilježjima s tradicionalnim slikovnicama (Hoffman i Paciga, 2014, prema Batarelo Kokić, 2015).

Slikovnice igračke mogu se prepoznati prema vrsti interakcije s djetetom kojem je namijenjena, a predstavljaju i uvod u naprednije čitanje i dječju književnost. Podvrsta slikovnica igračaka su one slikovnice koje sadrže pomične dijelove, a u njih spadaju *kartonske slikovnice*, *trodimenzionalne slikovnice*, *preklopnice* i *slikovnice s izrezima* (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015).

Slikovnice u stihovima karakteristične su po različitim rimovanim tekstovima uključujući poeziju, brojalice i uspavanke (Matulka, 2008, prema Batarelo Kokić, 2015). Ono što čini „stih“ njegov je oblik, bez obzira bio on zapisan u formalnim linijama ili poredbom ili njihovim kombinacijama. Slikovnice koje imaju predvidljive stihove, ritmove i igre riječima

pozivaju na dovršavanje stihova, izmišljanje riječi i drugih fonoloških aktivnosti (Strasser i Seplocha, 2007, prema Batarelo Kokić, 2015).

S druge strane, ilustrirane knjige se često razlikuju od slikovnica zbog toga što u njima ilustracije daju presjek priče, ali ne remete njezin vremenski slijed. Od slika se u takvim knjigama ne očekuje iskakanje iz okvira teksta, već da ga poprate. Od njih se također ne očekuje da daju proturječnost napisanome, nove informacije koje ne nalazimo u tekstu, ironični komentar tekstu ili paralelnu slikovnu priču koja će tekst zbog toga što bi se time znatno izmijenio smisao teksta u knjizi (Zalar, 2012).

U nastavku je izdvojeno nekoliko slikovnica s obzirom na sadržaj i dob kojoj su namijenjene, a koje su metodološki i kritički obrađene i preporučene za korištenje u aktivnostima čitanja djeci (Zalar, Boštjančić i Schlosser, 2008; Zalar, Kovač-Prugovečki i Zalar, 2009).

Operi ruke! (prema Zalar, Kovač-Prugovečki i Zalar, 2009)
Autor: Tony Ross.
Dob: 2-4 godine.

Ova slikovnica (*Prilog 1.*) izvrstan je primjer kako ilustracija nije subordinirana tekstu, već ona donosi nova značenja i pridonosi stvaranju specifične atmosfere. U centru priče je mala princeza od koje se zahtijeva radnja koju mora ponavljati više puta na dan – pranje ruku, a što može biti pomalo dosadno. Princeza zato postavlja pitanja zašto to mora činiti, dok joj sobarica nije zorno objasnila razloge za to. Poruka slikovnice je sadržana upravo u tom pitanju i odgovoru, dakle djeci je važno uvijek objasniti zašto nešto tražimo od njega, čak i onda kada ne pita. To je važno kako bi dijete shvatilo da razlog tome nije samo ostvarivanje roditeljske uloge autoriteta. Također, važno je naglasiti da je i roditelj činio istu aktivnost za vrijeme odrastanja, što znači da za sve vrijede ista pravila, a važno je i razvijanje svijesti o činjenici da se neke radnje u životu moraju ponavljati, bez obzira na to sviđalo se to nama ili ne. Dakle, pouka je to djeci o disciplini i redu u svakodnevici.

Neke od mogućih aktivnosti su postavljanja pitanja djeci prije čitanja slikovnice, poput: Kada peremo ruke?, Znaš li zašto?, Kako pravilno peremo ruke?, Kako ih pravilno brišemo? i dr. Nakon čitanja slikovnice mogu se postaviti pitanja: Kako se voli igrati mala princeza?, Kada je sve princeza morala prati ruke?, Peru li se ruke u tvom domu? i sl. Što se tiče aktivnosti koje možemo provoditi s djecom nakon čitanja, primjerice, možemo im pokazati kako se pravilno peru ruke, kako mogu nacrtati svoj ručnik ili iskoristiti igru bijele rukavice u kojoj dijete priliko

dolaska u skupinu navlači rukavice te ih na kraju dana uspoređuje s čistim rukavicama (Zalar i sur., 2009).

Prepoznajete li Pipi Dugu Čarapu? (prema Zalar, Boštjančić i Schlosser, 2008)
Autor: Astrid Lindgren.
Dob: 4-7 godina.

Svoju poznatu priču o Pipi Dugoj Čarapi autorica Astrid Lindgren prilagodila je za one najmlađe čitače napisavši tekst za ovu slikovnicu (*Prilog 2.*). Ona je zamišljena na način da se na svakoj stranici nalaze zbivanja zanimljiva djeci: upoznavanje s Tomijem i Anikom, zatim s Pipinim neobičnim domom, Pipi kao kuharicu, Pipine neobične navike i poslove koje obavlja te igre koje smišlja, nadalje dolazak cirkusa u grad i Pipino sudjelovanje u programu, noćnu provalu u njezinu sobu i za kraj proslavu Pipina rođendana, koji je najvažniji i najveseliji događaj u djetetovom životu. Pipi je djevojčica neobičnog životnog okruženja i situacija, ali ono što je najbitnije je da ona nikad ne klone duhom i naporno radi kako bi mogla živjeti u svojoj kući. Također, duhovitost kojom je prožeta cijela priča približava djeci ideju o tome da se ni jedno zlo ne događa bez da iz njega proizađe i neko dobro, a svaki dan nam može biti igra ako samo tako odlučimo. Neki od ponuđenih oblika ponašanja izvrstan su uvod u razgovor o bontonu, nužnosti polaska u školu i sl.

Neka pitanja koja se mogu postaviti prije čitanja su: Što sve treba obavljati kod kuće da bi se moglo živjeti? ili tko sve nastupa u cirkuskom programu?. Pitanja koja možemo postaviti djeci nakon čitanja su: Po čemu vidite da je Pipi vrlo jaka djevojčica?, Kako izgleda Pipina kuhinja?, Što mislite o tome što Pipi ne ide u školu? i sl. Aktivnosti koje možemo provoditi nakon čitanja knjige mogu uključiti organizirani odlazak s djecom u cirkus, zatim različite igre, primjerice igra „ne dodiruj pod“ koja se spominje u priči ili igra identifikacije tipa „Da sam ja Pipi…“. Budući da uz slikovnicu dolaze i snimljeni glazbeni materijali, oni se također mogu iskoristiti kao poticaj za vježbanje u obliku malih tjelesnih aktivnosti (Zalar, 2008).

Miševi i mačke naglavačke (prema Zalar, Kovač-Prugovečki i Zalar, 2009)
Autor: Luko Paljetak.
Dob: 5-12 godina.

Poznata zbirka pjesama Luke Paljetka poznata je još od njezinog nastanka 1973. godine i tada je već zaživjela kao iznimno i cjelovito ostvarenje. Ovu slikovnicu (*Prilog 3.*) posebno je oslikala Sanja Rešček koja je i dobitnica nagrade Grigor Vitez. Ilustracije su iznimno duhovite i sjajno se slažu s Paljetkovim izvrsno napisanim pjesmama. Koncept njegove zbrike pjesama

sadržan je u zamjeni ljudi za životinje koje žive u gradu i obavljaju svakodnevne ljudske aktivnosti. Važnost ove zbirke pjesama je u Paljetkovoj iznimnoj sposobnosti za smišljanje duhovitih rima. Životinje koje su središnji likovi, često se nalaze u posve ljudskim situacijama, ali gdje izostaju mržnja, neprijateljstvo i crno-bijela karakterizacija. Zbivanja su nadahnuta skeč-situacijama kakve nailazimo i u crtanim filmovima, a pomalo okrenutu perspektivu prati zadihanu rimu. Rima je u njegovim pjesmama raznorodna, dakle nailazimo na paralelnu, ukrštenu, nagomilanu i mnoge druge vrste rimovanja. Iako su neke pjesme napisane dijalektalnim izričajem koje dijete možda ne razumije, ono u kontekstu pjesme prepoznaje okruženje lika, njegove osjećaje i raspoloženja. Budući da se u pjesmama spominju svakodnevne situacije poput odlaska zubaru, posjet frizeru, kupnja u inozemstvu i sl., to uvelike može pomoći roditeljima u pripremi za posjet zubaru, u razgovorima o ljubavi i glazbi, zanimanjima ljudi u stvarnom životu i sl.

Aktivnosti prije upoznavanja sa slikovnicom mogu uključivati igre poput „Igre mačke i miša“. Također, neka od pitanja koja se mogu postavljati prije i poslije čitanja su: Što najviše voliš raditi?, Što je u pjesmi neobično, a što smiješno?, Je li tko iz pjesama posjetio zubara?, Kako se treba ponašati kod frizera? i sl. Nakon čitanja može se s djecom raspravljati o vrstama zanimanja, a može im se i nakon opetovanog čitanja ponuditi da se izraze likovno (Zalar, 2009).

4.2 Pristupi čitanju

S obzirom na dječju dob i razvijenost govorno-jezičnih sposobnosti koje su važne u komunikaciji i za razumijevanje pročitanog teksta, čitanju djeci možemo pristupiti na različite načine. Bilo to čitanje djeci u krilu, gdje se ona upoznaju s knjigom ili slikovnicom i razvijaju svijest o njoj dok je dodiruju i gledaju, ili dijaloško čitanje gdje razgovorom o pročitanom tekstu (Morrow, 1992, prema Beck i McKeown, 2001) potičemo djecu na razmišljanje o samoj radnji (Freppom, 1991, prema Beck i McKeown, 2001), na oba načina možemo utjecati na razvoj dječje pismenosti. Veliko značenje se pridaje i razvoju čitalačke motivacije te ljubavi prema čitanju. Međutim, Neuman i Roskos (2005, prema Knopf i Mac Brown, 2009) naglašavaju da se sve više usvajaju programi u razrednoj nastavi koji su usmjereni na poučavanje jezika u velikim grupama. Problem koji se javlja je smanjenje čitalačke aktivnosti na račun propisanih praktičnih tekstova, a sa stavljanjem naglaska na poticanje dobrih rezultata u rješavanju jezičnih testova, motivacija za čitanje i ljubav prema čitanju drastično opadaju. Štoviše, u današnjem svijetu knjige se na neki način natječu s medijima poput televizije i video igara koji sve više zaokupljaju dječju pažnju. Zato je važno da roditelji i odgojitelji od najranije dobi djecu

upoznaju s literaturom i na taj način potiču njihovu kreativnost, maštu i pozitivni odnos prema čitanju (Knopf i Mac Brown, 2009).

4.2.1 Čitanje u krilu

Čitanjem u krilu, promatrajući odrasle, dijete uči kako držati knjigu, kako okretati stranice, gdje je prva stranica i da treba čekati da završi čitanje prve stranice prije nego ju se okrene na sljedeću. Dobro je za vrijeme čitanja djeci prstom pokazivati slike ili riječi na stranici jer dijete tako uči razliku između njih te da se bijelim razmacima između skupina slova označava početak i kraj neke riječi (Apel i Masterson, 2004). Važno je da djetetu iskustvo čitanja u krilu bude udobno pa se najbolje smjestiti u fotelju zajedno sjedeći ili ležeći u krevetu. Na taj način je knjiga blizu i roditelju i djetetu, a djetetu se osigurava nesmetan pristup za istraživanje i proučavanje knjige (Likierman, 2007). Djeca i ovim pristupom aktivno sudjeluju u svim fazama čitanja, promatraju, uočavaju te povezuju pojmove sa slikama. Djeca nerijetko inzistiraju na čitanju jedne određene slikovnice, a u vrtićkom okruženju mogu im se pridružiti i ostala djeca, pa zajedno uzimaju odgajateljici knjigu iz ruke i sama ju zajedno proučavaju. Na taj način, razvija se dječje pamćenje i intelektualne sposobnosti. Gestama, izrazom lica i pokretima tijela djeca pokazuju razumijevanje pročitanog teksta prema boji glasa čitatelja i slikama na stranici koju se trenutno čita. To je dobar uvod u razvoj dječjeg govora jer djeca uskoro i sama započinju oponašati glasove i zvukove izgovorenoga (Antonović, 2011). U kontekstu ovog pristupa čitanju često se upotrebljava pojam „intimnog“ u odnosu djece i odraslih prilikom čitalačkih aktivnosti, koji upućuje na platonski, blizak i bižan odnos između djece i odgojitelja, sličan onome koji djeca imaju kod kuće s roditeljima, a odnosi se na emotivno iskustvo čitanja. Takav odnos se smatra preduvjetom za postajanje cjeloživotnim čitateljem (Knopf i Mac Brown, 2009).

4.2.2 Dijaloško čitanje

Dijaloško čitanje se također može provoditi na način da dijete sjedi roditelju u krilu, ali ono obuhvaća nešto zahtjevnije radnje. To je najprije postavljanje poticajnih pitanja koja započinju sa „što“ i potiču dijete na samostalan odgovor, dok je postavljanje pitanja koja zahtijevaju odgovore „da“ ili „ne“ poželjno izbjegavati. Nadalje, postavljanjem dodatnih pitanja obogaćujemo djetetov odgovor i pomažemo mu u saznavanju dodatnih informacija. Ponavljanjem odgovora dijete dobiva ohrabrenje da je ispravno odgovorilo i poticaj za daljnji nastavak. Roditelj može pomagati djeci na način da im ponudi model dobrog odgovora, a ukoliko dijete pogriješi, ne treba ga ispravljati već mu ponuditi ispravan odgovor. Pohvala i ohrabrenje iznimno su važne za vrijeme čitanja jer potiču oblike samostalnog djetetovog

govornog ponašanja. Važno je uvažavati djetetovo zanimanje za određeni dio slike ili skretanje s glavne teme jer se na taj način dobiva podloga za produktivan razgovor. Vedrina i šala također su iznimno bitne jer stvaraju pozitivan odnos djeteta prema čitanju koje je zabavno, vedro i odvija se poput igre (Čudina-Obradović, 1996).

U naprednijim fazama djetetovog razvoja, dijaloško čitanje je i dalje poželjno jer djeluje poticajno na zanimanje i motivaciju za čitanje knjiga na način da se provodi razgovor o naslovu priče ili knjige, naslovnoj i ostalim ilustracijama te se mogu postavljati pitanja o mogućem sadržaju i likovima. Ukoliko se tijekom ili nakon priče predloži vlastito smišljanje kraja, uvelike se može utjecati na razvoj kreativnosti. Osim toga, može se potaknuti razgovor s ciljem razjašnjenja moralnih dvojbi te samostalno unutarnje zamišljanje stvarnosti. Sve navedene oblike čitanja djetetu ne treba nametati kako mu se ne bi uništila volja za slušanjem priče. Roditelj u ovom slučaju treba poštivati djetetovo zanimanje za zbivanja u priči, a nakon čitanja obavezno ostaviti vrijeme za razgovor (Čudina-Obradović, 1996).

„Čitanje na glas osobito se preporuča kao značajna aktivnost kojom odrasli podržavaju razvoj jezičnih vještina kod djece rane dobi“ (Kindle, 2013, str. 176, prema Boer, 2017). Roditelji su primarni uzor djeci i zato je važno da ih djeca promatraju za vrijeme čitanja istovremeno ih slušajući jer će na taj način razviti interes prema čitanju i knjigama. Također, na taj način djeca razvijaju i vokabular, uče strukturu glasa i značenje tiska, uviđaju načine pomoću kojih se slaže struktura priče i jezična struktura, razvija im se razina koncentracije i užitak u učenju (Whitehurst, bez dat., prema Boer, 2017), a najvažnije je to da razvijaju pozitivan odnos prema čitanju i naviku koja ostaje i s prelaskom u školski sustav, a kasnije i u odrasloj dobi.

5. Zaključak

Jezična pismenost složeni je fenomen ljudskog sporazumijevanja. Na njezin razvoj utječu brojni čimbenici, a nedostatak u razvoju makar jedne od sastavnica jezične pismenosti, može ga značajno umanjiti i usporiti. Promatrajući njezin razvoj od najranije dobi, možemo uočiti koliko je on već tada podložan brojnim zahtjevima cjelokupnog dječjeg razvoja. Razvoj dječjeg govora je prva u razvojnom lancu. Govorni poremećaji i jezične teškoće koje se javljaju od najranije dobi važno je spriječiti na vrijeme ili ih što prije uočiti i ispravljati. U tome veliku ulogu igraju roditelji, ali i odgojitelji, učitelji te stručnjaci kompetentni za uočavanje anomalija u govorno-jezičnom razvoju i ispravljanju istih. Čitanje je zadnja karika u razvojnom lancu, ali i ona najvažnija.

Čitanje podrazumijeva sposobnost razumijevanja i ključno je za daljnji akademski napredak i uspjeh u svakodnevnom poslovnom i privatnom funkcioniranju. Čitanjem djeci od najranije dobi potičemo interes za upoznavanje koncepta knjige i teksta te razvijamo njihovu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za daljnje aktivnosti čitanja. Ključno je djecu izlagati slikovnicama jer je čitalačko iskustvo uz njih za djecu posebno estetsko iskustvo, a u kasnijim razdobljima razvija u njima želju i potrebu za čitanje složenijih tekstova te vlastiti izbor tema koje ih zanimaju. Zaključno, bez razvoja čitalačkih kompetencija razvoj jezične pismenosti sigurno bi zaostajao, što je često slučaj kod djece na prijelazu iz predškolskog u školski sustav.

6. Literatura

Antonović, D. (2011). Čitanje u krilu. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima* 17(66), 25-25.

Apel. K., Masterson, J. J. (2004). *Jezik i govor od rođenja do 6. godine*. Lekenik: Ostvarenje.

Batarelo Kokić, I. (2015). Nove interaktivnosti *dječjih slikovnica. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 64(3), 377-398.

Beck, I. L. i McKeown, M. G. (2001). Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

Benc Štuka, N. (2010). Poremećaji izgovora. U: Andrešić, D. i Benc Štuka, N. (ur.), *Kako dijete govori?* (str. 19-26). Zagreb: Planet Zoe.

Benc Štuka, N. (2010). Jezične teškoće. U: Andrešić, D. i Benc Štuka, N. (ur.), *Kako dijete govori?* (str. 27-33). Zagreb: Planet Zoe.

Blaži, D., Buzdum, I., Kozarić-Ciković, M. (2011). Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 47(2), 14-25.

Boer, M. (2017). *Dialogic reading and building children's vocabulary*. Magistarski rad. Orange City, IA: Northwestern College. Dostupno na: http://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/42/

Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole. Priručnik za roditelje i odgojitelje*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10.godine*. Zagreb: Školska knjiga.

Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja. Od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Grginič, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja,* 53(17), 7-27.

Han, J. i Neuharth-Pritchett, S. (2016). Meaning-Related and Print-Related Interactions Between Preschoolers and Parents During Shared Book Reading and Their Associations With Emergent Literacy Skills. *Journal of Research in Childhood Education,* 29(4), 528-550.

Hrvatski jezični portal. jèzik. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search.

Hrvatski jezični portal. pȉsmenōst. Dostupno na: https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=eV1mXBE%3D&keyword=ismenost

Hržica, G., Peretić, M. (2015). Što je jezik?. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćam*a (str. 6-23). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Johnson, N. J i Giorgis, C. (2001). Children's Books: Keeping Kids Reading. *The Reading Teacher*, 54(5), 536-544.

Knopf, H. T. i Mac Brown, H. (2009). Lap Reading with Kindergartners: Nurturing Literacy Skills and So Much More. *YC Young Children*, 64(5), 80-87.

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

Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 64-76). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Padovan, N., Kologranić Belić, L., Olujić, M., Matić, A., Srebačić, I., Peretić, M. (2015). *Probirni test jezičnih sposobnosti e-POTJEH. Klinički jezični test*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Likierman, H., Muter, V. (2007). *Pripremite dijete za školu. Kako osigurati da dijete uspješno započne školovanje*. Buševec: Ostvarenje

Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Milošević, N., Vuković, M. (2016). Fonološka vještina kao determinanta definiranja i interpretacije fonološkog poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 52(2), 83-94.

Olujić, M., Hržica, G., Srebačić, I. (2015). Odstupanja u jezičnom razvoju: probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 88-99). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pavliša, I. J., Lenček, M. (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.

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

Peti-Stantić, A. (2019*). Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Zagreb: Ljevak.

Peti-Stantić, A., Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.

Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece*. Buševec: Ostvarenje.

Sardelić, S., Bonetti, A., Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 43(1), 99-105.

Srebačić, I., Hržica, G. (2015). Aktivnosti poticanja jezičnog razvoja. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str.128-152). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Šauperl, L. (2007). Čitanje djeci rane dobi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima,* 13(48), 22-23.

Tambić, M. (2010). Razvoj predvještina čitanja i pisanja. U: Andrešić, D. i Benc Štuka, N. (ur.), *Kako dijete govori?* (str. 64-71). Zagreb: Planet Zoe.

Vukušić Mandarić, A. (2020). Roditelji u poticanju dječaka na čitanje. U: Batarelo Kokić, I., Bubić, A., Kokić, T. i Vukušić Mandarić, A. (ur.), *Čitanje u ranoj adolescenciji* (str. 13-27). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Zalar, D. (2012). Suvremena slikovnica u Hrvatskoj s posebnim osvrtom na suodnos slike i teksta. U: Ribičić, G., Mihanović, V., Bužančić, H., Srdanović, I. i Prkić, N. (ur.), *Zavičajnost u knjigama za djecu i mlade. 1. i 2. okrugli stol. Zbornik radova*. (str. 62-73). Split: Gradska knjižnica Marka Marulića Split.

Zalar, D., Boštjančić, M. i Schlosser, V. (2008). *Slikovnica i dijete. Kritička i metodička bilježnica 1*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Zalar, D., Kovač-Prugovečki, S., Zalar, Z. (2009). *Slikovnica i dijete. Kritička i metodička bilježnica 2*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

Sažetak

Iscrpnom analizom komponenti koje utječu na razvoj jezične pismenosti, počevši od analize nje same, preko analize utjecaja razvoja govora u djece rane i predškolske dobi i na kraju analize uloge ranog čitanja djeci, ustanovljena je značajna korelacija između navedenih komponenti. Uočeno je da postojanje govornih i jezičnih poremećaja značajno utječe na smanjivanje dječje govorne i čitalačke kompetencije, a time i na samu pismenost. Poseban se naglasak stavlja na važnost fonoloških sposobnosti u govorno-jezičnom razvoju i razvoju čitanja. Uloga roditelja i odgojitelja je u poticanju zdravog razvoja govora brigom o zdravlju i provođenjem različitih jezičnih aktivnosti, a zatim i u prevenciji nastanka govorno-jezičnih poremećaja. Osim toga, značajna je njihova uloga u poticanju čitalačke motivacije kod djece, s naglaskom na upotrebu slikovnica i dječjih knjiga u aktivnostima čitanja.

Ključne riječi: jezična pismenost, rano čitanje djeci, fonološke sposobnosti, govorno-jezični poremećaji, slikovnice i dječje knjige

EARLY READING TO CHILDREN: RELATION TO CHILDREN'S LANGUAGE LITERACY

Abstract

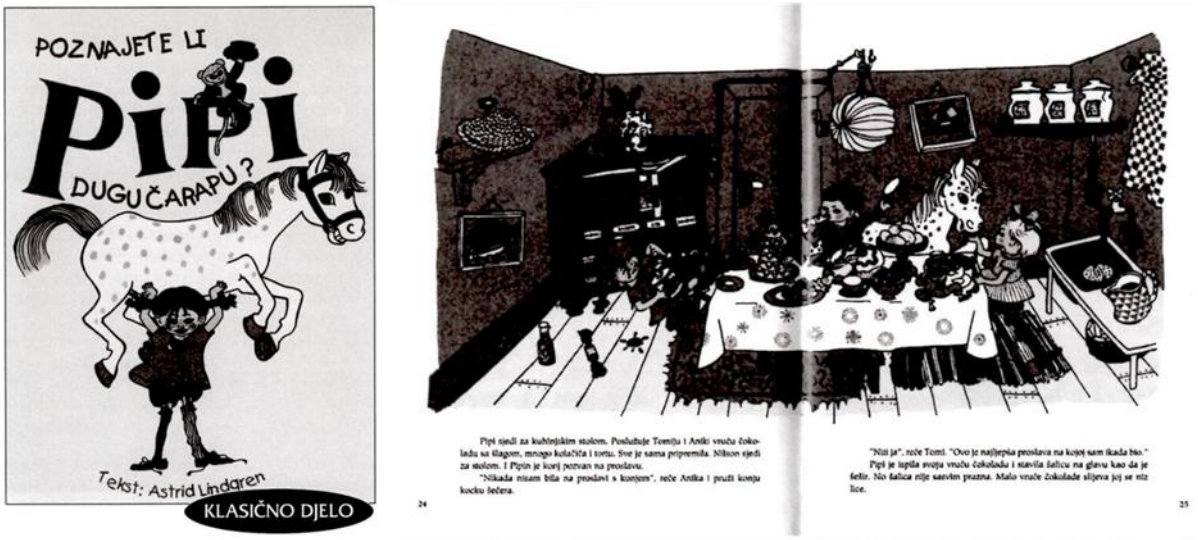
A comprehensive analysis of the components influencing the development of language literacy, starting from the analysis of literacy itself, through the analysis of the impact of speech development in children of early and preschool age and finally the analysis of the role of early reading to children, it is established a significant correlation between these components. It has been observed that the existence of speech and language disorders significantly affects the reduction of children's speech and reading competence, and thus literacy itself. Special emphasis is placed on the importance of phonological abilities in speech and language development and reading development. The role of parents and preschool educators is to encourage the healthy development of speech through health care and the implementation of various language activities, and then in the prevention of speech and language disorders. In addition, their role in encouraging reading motivation in children is significant, with an emphasis on the use of picture books and children's books in reading activities.

Keywords: language literacy, early reading to children, phonological abilities, speech and language disorders, picture books and children's books

Prilozi



Prilog 1. Detalji slikovnice „Operi ruke" autora Tonyja Rossa (preuzeto iz: Zalar, D., Kovač-Prugovečki, S., Zalar, Z. (2009). *Slikovnica i dijete. Kritička i metodička bilježnica 2*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, str. 41-42.)



Prilog 2. Detalji slikovnice „Prepoznajete li Pipi Dugu Čarapu? autorice Astrid Lindgren (preuzeto iz: Zalar, D., Boštjančić, M. i Schlosser, V. (2008). *Slikovnica i dijete. Kritička i metodička bilježnica 1*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, str. 30-31.)



Prilog 3. Detalji slikovnice „Miševi i mačke naglavačke“ autora Luke Paljetka (preuzeto iz: Zalar, D., Kovač-Prugovečki, S., Zalar, Z. (2009). *Slikovnica i dijete. Kritička i metodička bilježnica 2*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, str. 30-31.)

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Mirna Obradović, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce pedagogije i povijesti umjetnosti, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 30. rujan 2021.

Potpis Obradović

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Mirna Obradović
NASLOV RADA	Rano čitanje djeci: poveznice s razvojem dječje jezične pismenosti
VRSTA RADA	teorijski
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. Doc. dr. sc. Ines Blažević 2. Prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. Dr. sc. Mila Bulić, poslijedoktorand

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 30. rujan 2021.
mjesto, datum

Obradović
potpis studenta/ice