

Podrška odgojitelja djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina

Šimala, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:623038>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported / Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-24**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TEA ŠIMALA
DIPLOMSKI RAD

PODRŠKA ODGOJITELJA DJECI S
TEŠKOĆAMA RAZVOJA PREDČITAČKIH
VJEŠTINA

Zagreb, 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Tea Šimala

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Podrška odgojitelja djeci s teškoćama
razvoja predčitačkih vještina

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, 2019.

Sadržaj

Sažetak	1
Summary	2
Uvod	3
1. Razvoj predvještina čitanja i pisanja	4
1.1. <i>Kalendar jezično-govornog razvoja</i>	5
1.2. <i>Fonološka svjesnost</i>	7
1.3. <i>Savjeti roditeljima</i>	9
1.4. <i>Predčitačke vještine</i>	10
2. Usporeni razvoj čitanja	11
2.1. <i>Disleksija</i>	11
2.2. <i>Disgrafija</i>	17
2.3. <i>Diskalkulija</i>	19
3. Važnost okruženja za razvoj predčitačkih vještina	20
3.1. <i>Predškolska čitačka motivacija</i>	21
3.2. <i>Oblici vježbe čitanja</i>	22
3.3. <i>Govorno-jezične igre koje potiču predčitačke vještine</i>	23
4. Istraživanje	24
4.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	24
4.2. <i>Metode rada</i>	25
4.2.1. <i>Ispitanici</i>	25
4.2.2. <i>Mjerni instrumenti i način provođenja istraživanja</i>	27
4.3. <i>Rezultati i diskusija</i>	28
5. Zaključak	40
6. Literatura	41

Sažetak

U današnje vrijeme je sve veći broj djece koja imaju teškoća u učenju. Iz tog razloga sam odlučila napisati ovaj rad kako bih ukazala na prednosti i nedostatke djece koja imaju teškoće u učenju, bazirajući se na teškoćama predčitačkih vještina. Također, želim ukazati na važnost podrške odgojitelja kod usvajanja, poticanja i razvijanja predčitačkih vještina kod djece. Vrlo je bitna uloga odgojitelja te njegov pristup i strategije koje upotrebljava u fazi pripreme, dolaska i boravka djeteta s teškoćama u odgojnoj skupinu, jer su one od velikog pedagoškog značaja i važnosti. Cilj je uključiti dijete s teškoćama u zajedničke aktivnosti s drugom djecom kako bi nesmetano napredovalo u skladu s vlastitim mogućnostima (Mikas, 2012).

Specifične teškoće u učenju se mogu definirati kao teškoće u jednom području učenja djeteta dok je u ostalim područjima dijete vrlo uspješno. One se očituju kao stanje, ne mogu izliječiti, ali se može naučiti kako se nositi s ovakvim teškoćama te kako postati uspješni odrasli ljudi. Ljudi sa specifičnim teškoćama u učenju mogu imati mnoge druge talente i sposobnosti u drugim područjima.

Vrlo je bitno da roditelji, odgojitelji, učitelji i ostali stručni suradnici pokažu empatiju, razumijevanje te daju djeci podršku. Djeca s teškoćama u učenju mogu biti jedna od najzanimljivijih, najinteligentnijih i najinteresantnijih osoba za poučavanje.

Cilj ovoga istraživanja je istražiti u kojoj mjeri odgojitelji pružaju podršku djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina te njihova uključenost u odgojno-obrazovni proces.

Ključne riječi: djeca s teškoćama predčitačkih vještina, odgojitelji, specifične teškoće u učenju, podrška, inkluzija

Summary

The number of kids with learning disabilities is increasing today. Therefore, I have decided to write this paper to point out the advantages and disadvantages of children with learning disabilities, based on children with pre-reading disabilities. In addition, I would like to refer to the importance of their educators' support with adopting, encouraging and developing children's pre-reading skills. Their support is extremely important, including their approach and strategies used in stages of preparation, arrival and during the children's (with disabilities) stay in educational groups, because it has great pedagogical impact and importance. The main purpose is to include the child with disabilities in common activities with the other children so it could effortlessly make progress according to its own possibilities (Mikas, 2012).

Specific learning disabilities can be defined as disability in one distinct area of child's learning process, while in other areas the child can be very successful. It manifests itself as a condition which can't be treated and cured, but it can be learned to handle the difficulties and how to be a prosperous adult. People with learning disabilities may have many other talents and capabilities in other areas.

It is abundantly important for parents, educators, teachers and other expert associates to show empathy, understanding and to give a lot of support to the children. Children with disabilities can be the most interesting, intelligent, and most intriguing people to teach.

The main purpose of this research is to examine in which measures do the educators give support to children with pre-reading disabilities and their inclusion in the educational process as well.

Key words: children with pre-reading disabilities, educators, specific learning disabilities, support, inclusion

Uvod

Čitanje je postalo vještina koja je nužna za opstanak. Pri čitanju se čovjek služi nizom različitih kognitivnih sposobnosti, od kojih svaka sudjeluje u jednom dijelu ili aspektu aktivnosti čitanja. Usvajanje vještine čitanja najvažniji je zadatak djeteta u početnom školovanju i svladavanje tog zadatka otvara mu ostale mogućnosti u budućem školovanju. Čitanje je tijesno povezano s najvišim misaonim funkcijama čovjeka. Smisao onoga što dijete čita, odnosno procesi razumijevanja istodobni su s razvojem tehnike čitanja. Ako dijete od najranijeg djetinjstva nije razvilo preduvjete za razumijevanje samog teksta, dijete neće moći niti razumjeti, niti usvojiti tehniku čitanja. Ti preduvjeti su: razumijevanje riječi i rečenice, razumijevanje sadržaja priče, razumijevanje prenošenja govora u pismo, prepoznavanje dogovorenih oblika pisma, razumijevanje smisla pisanog prenošenja poruke. Nemogućnost da ljudi nauče čitati osobina je ljudi s nedovoljno razvijenom intelektualnom sposobnošću pa ju ponekada povezujemo i s intelektualnom zaostalošću. Svijest o pisanom jeziku razvija se vrlo rano. Kod djeteta se počeci mogu zamijetiti između 2 i pol i 3 godine, kada već pokazuje osnovno razumijevanje funkcije i značenje pisanog jezika. Osjetljivost za smisao i karakteristike pisanog jezika istraživači su nazvali „predčitačke vještine“. Predčitačke vještine su preduvjet razvoju čitačkih vještina. Karakteristične razlike među djecom koja će postati dobri ili problematični čitači djeca pokazuju već u trećoj godini (Čudina-Obradović, 2003).¹

Kada govorimo o uključenosti i kvaliteti napretka djece s teškoćama bitno je spomenuti brigu i interes odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih čimbenika predškolskih ustanova za potrebe ove djece. Uspjeh inkluzivnog obrazovanja u najvećoj mjeri ovisi o različitim subjektima tog procesa koji su u svakodnevnoj interakciji (Kiš-Glavaš, 2002).

¹Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

1. Razvoj predvještina čitanja i pisanja

Preduvjet za razvoj čitačkih vještina su predčitačke vještine, a one se razvijaju u predškolskoj dobi. Vrlo je važno poznavanje razine razvijenosti predčitačkih vještina u određenoj dobi djetetovog razvoja. Rano prepoznavanje ovakvih vještina kod djece pomaže nam da spoznamo koja bi djeca mogla imati teškoća u kasnijem čitanju. Čitanje i pisanje su vještine koje dijete uči u školskoj dobi. Kako kasnije ne bi imalo problema u školi, prije polaska u školu mora usvojiti predvještine čitanja i pisanja (uredan jezično-govorni razvoj, razvijena fonološka svjesnost, veza fonem-grafem). Čitanje je složena vještina koja se bazira na jezičnim sposobnostima i uključuje aktivaciju mnogih znanja i sposobnosti: jezično govornih, vidnih, slušnih i spoznajnih. Cilj čitanja je razumijevanje pisane poruke. Da bi moglo razumjeti napisano, dijete mora prvenstveno vidjeti slovo (grafem), povezati ga s glasom (fonemom), izdvojiti glasove u riječima, spojiti ih u smislenu cjelinu i razumjeti napisanu riječ. Da bi dijete nesmetano usvajalo predvještine čitanja i pisanja, potrebno je stvoriti temelj koji podrazumijeva uredan jezično-govorni razvoj, uredan razvoj pažnje, pamćenja, auditivne i vizualne percepcije te koncentracije koja je važna za učenje čitanja i pisanja. Podaci iz nekih istraživanja pokazuju da 10% djece ima teškoće u usvajanju vještina čitanja ili disleksiju, koja se javlja kao najčešći uzrok teškoća s učenjem (Andrešić i sur., 2010). Probleme s čitanjem su u djetinjstvu imali i najveći umovi kao što je Einstein, Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci, Edison. Moguće je da će dijete s normalnim i iznadprosječnim kvocijentom inteligencije imati teškoća u usvajanju vještine čitanja i pokazivati teškoće u svladavanju svih zadataka u kojima je potrebno čitanje (Čudina-Obradović, 2003).

1.1. Kalendar jezično-govornog razvoja ²

Dob djeteta	Uredan jezično-govorni razvoj	Simptomi usporenog razvoja
0 - 3 mj.	<ul style="list-style-type: none"> Svoja raspoloženja izražava glasanjem, smijanjem i plakanjem Sluša glasove i druge zvukove 	<ul style="list-style-type: none"> Ne reagira na jake zvukove
3 - 9 mj.	<ul style="list-style-type: none"> Igra se govornim organima, stvara mnoštvo glasova Odgovara smijehom na ugodne glasove, plače na ljutite i neugodne Imitira glasove odraslih nakon 6. mj. Javlja se na slogovanje, npr. <i>bababa, tatata</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Izostaje reakcija na poznat glas Nakon 6. mj. ne imitira glasove odraslih Ne pokazuje zanimanje za zvučne igračke Ne smije se glasno
9 – 15 mj.	<ul style="list-style-type: none"> Maše <i>pa-pa</i> Reagira na svoje ime Miče se od nepoznatih osoba Javlja se prva riječ sa značenjem Odmahuje glavom u značenju „ne“ Razumije značenje više jednostavnih riječi 	<ul style="list-style-type: none"> Ne brblja ili je brbljanje siromašno Ne odaziva se na svoje ime Ne prepoznaje raspoloženja u glasu odraslih Ne javlja se prva riječ sa značenjem Nema kontakt očima sa sugovornikom
15 – 18 mj.	<ul style="list-style-type: none"> Govori od 5 do 20 riječi Ponavlja riječi kao „<i>daj piti</i>“ Odgovara na pitanja „<i>Što je to?</i>“ Pokazuje što želi Donosi stvari da ih pokaže drugima Pokazuje 2 ili više predmeta na slikama Pokazuje 1 do 3 dijela tijela 	<ul style="list-style-type: none"> Ne razumije „<i>pa-pa</i>“ i ne govori Ne razumije „ne“ Ne razumije geste i ne koristi ih Ne govori najmanje pet riječi Ne razumije jednostavne upute i jednostavna pitanja

²Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

18 mj. – 2 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Koristi oko 50 prepoznatljivih riječi • Oponaša zvukove životinja ili ih imenuje • Ponavlja riječi koje čuje • Koristi negacije: nema, ne • Razumije pitanje tko, gdje, što • Dobro imitira zvukove, riječi, kretanje odraslih 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne slijedi i ne razumije jednostavne upute poput „<i>dođi ovamo, donesi...</i>“ • Ne kombinira dvije riječi u rečenicu • Ne imitira riječi i radnje odraslih • Ne pokazuje dijelove tijela na upit
2 – 3 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Imenuje stvari svakodnevne upotrebe • Dužina rečenice je 2-3 riječi • Sluša kratke priče • Zna veliko i malo • Shvaća opasnost • Izražava emocije • Uključuje se u kratki dijalog • Lista slikovnice i imenuje slike 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne odgovara na jednostavna pitanja • Ne postavlja pitanja • Govor je nerazumljiv ukućanima, osobito stranim osobama • Ne koristi jednostavne rečenice • Ne voli slušati priče, pjesmice
3 – 4 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Koristi rečenicu od 3-4 riječi • Koristi zamjenice • Priča kraće priče, komentira događanja • Zna svoje ime, godine i spol • „Čita“ slikovnice • Sluša priče oko 10 minuta • Uključuje se u duži dijalog • S 4 god. prepoznaje osnovne boje 	<ul style="list-style-type: none"> • Rječnik je siromašan • Ne izgovara većinu glasova • Okolina ga ne razumije • Ne razumije dvostruke i trostruke upute • Ne koristi govor za rješavanje problema • Nema interakcije s drugom djecom
4 – 5 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Priča duge priče • Pita za značenje riječi • Mehanički broji do 10 • Koristi rečenicu od 4-6 riječi • Koristi sve vrste riječi gramatički pravilno 	<ul style="list-style-type: none"> • Ima mali fond riječi kojim se koristi • Rečenica je jednostavne strukture • Prisutne su česte gramatičke pogreške • Ne razumije značenje

		riječi <ul style="list-style-type: none"> • Ne prepoznaje boje • Ne razumije i ne koristi prijedloge koji označavaju prostorne odnose
5 – 6 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Koristi složene rečenice sa svim vrstama riječi gramatički pravilno • Ima koncepte vremena danas, jučer, sutra • Prisutan je interes za slova, knjige • Prepoznaje i imenuje brojeve i slova • Zna napisati svoje ime • Zna da tekst reprezentira govorni jezik 	<ul style="list-style-type: none"> • Prisutne su gramatičke greške • Ima teškoća u razumijevanju i uporabi pojedinih kategorija riječi, npr. prijedloga (iznad, ispod...), riječi sa suprotnim značenjem (visoko-nisko, debelo-tanko...) • Ne zna pjesmice, priče
6 – 7 god.	<ul style="list-style-type: none"> • Priča ključne događaje, teme • Prisutan je pojačan interes za slova, pisanje • Usvaja fonološku svjesnost: može izdvojiti prvi i zadnji glas u riječima, rastaviti riječ na glasove, spojiti glasove u smislenu riječ • Uspostavlja se veza slovo-glas • Prepoznaje slova, počinje pisati 	<ul style="list-style-type: none"> • Rječnik je siromašan • Rečenica je jednostavne strukture • Ne razlikuje slova i brojeve • Nije usvojena glasovna svjesnost • Teško pamti • Ne razumije apstraktne pojmove

1.2. Fonološka svjesnost³

Fonološka svjesnost je sposobnost rastavljanja riječi na glasove i sastavljanja glasova u riječ, povezivanje glasova sa slovima te razumijevanje napisane riječi (Andrešić i

³Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tamić, M. (2010). *Kako dijete govori?*. Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe.

sur., 2010). Ona se razvija postupno, osobito snažno u petoj i šestoj godini života. Kod dislektične djece je taj razvoj usporen. Osvješčivanje glasovne strukture izgovorenih i pisanih riječi je najbolja metoda za sprječavanje i uklanjanje teškoća u čitanju (Čudina-Obradović, 2003).

Stupnjevi razvoja fonološke svjesnosti kod djeteta urednog jezično-govornog razvoja:

- 3 – 4 god.: prepoznavanje i stvaranje rime
- 4 – 5 god.: prepoznavanje i segmentacija slogova
- 5,5 god.: prepoznavanje prvog glasa u riječi
- 6 god.: rastavljanje riječi na glasove i sastavljanje u smislene cjeline
- 6,5 god.: stvaranje veze glas-slovo
- 7 god.: sposobnost stvaranja novih riječi dodavanjem, oduzimanjem ili premještanjem glasova u riječima (Andrešić i sur., 2010).

Preduvjeti za nesmetan razvoj predvještina čitanja i pisanja: ⁴

- ✓ Uredan jezično-govorni razvoj
- ✓ Sposobno je razumjeti ono što govori, govor drugih, razumijevanje sadržaja priče koji i samo može prepričati
- ✓ Izgovor glasova do šeste godine mora biti uredan
- ✓ Rečenice uredne gramatičke strukture
- ✓ Lako uči pjesmice
- ✓ Stvara i uočava rimu
- ✓ Dobro pamti pjesmice, priče...
- ✓ Ima urednu pažnju i koncentraciju
- ✓ Motorička spretnost
- ✓ Zainteresiranost za crtanje i pisanje (Andrešić i sur., 2010).

⁴Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tamić, M. (2010). *Kako dijete govori?*. Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe.

Simptomi u predškolskoj dobi koji mogu ukazivati na teškoće u učenju čitanja i pisanja:

- ✓ Kasno progovaranje i usporen jezično-govorni razvoj
- ✓ Siromašan rječnik
- ✓ Dugo zadržavanje grešaka u izgovoru glasova
- ✓ Teškoće u jezično-govornom izražavanju
- ✓ Prisutnost agramatizma u govoru
- ✓ Teškoće u učenju pjesmica i brojalica
- ✓ Teškoće u pamćenju općenito
- ✓ Nerazvijena fonološka svjesnost (i nakon 6. godine)
- ✓ Nemogućnost zadržavanja pažnje
- ✓ Nespretnost u krupnoj i finoj motorici
- ✓ Nesigurnost u prostornim i vremenskim odnosima
- ✓ Hiperaktivnost, impulzivnost
- ✓ Nezainteresiranost za crtanje i pisanje
- ✓ Nemotiviranost i nedostatak interesa za čitanje i slikovnice (Andrešić i sur., 2010).

1.3. Savjeti roditeljima⁵

Razvijanjem djetetova govora roditelji stvaraju temelj za razvoj predčitačkih vještina. Raznolikost poticaja ima vrlo važnu ulogu za govorni razvoj djeteta (Andrešić i sur., 2010). Sve pozitivne stavove kod djeteta prema pisanom tekstu i želje za ovladanjem tehnike i značenjem čitanja i pisanja razvijaju česti susreti s pisanim tekstom, slušanje i gledanje roditelja dok čitaju i pišu te traženje i dobivanje objašnjenja o značenju riječi i natpisa, ali i o značenju teksta kojeg slušaju. Dijete stječe znanje igrajući se i razgovarajući s roditeljima, promatrajući roditelje, slušajući priče i zajednički čitajući slikovnice (Čudina-Obradović, 2004). Roditelji trebaju razgovarati s djetetom o svakodnevnim situacijama, njegovim osjećajima te pri tome koristiti jednostavnu rečeničnu strukturu. Jedan od najjednostavnijih načina poticanja

⁵Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tamić, M. (2010). *Kako dijete govori?*. Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe.

jezično-govornog razvoja je kada roditelj djetetu prepričava priču. Zajedničkim čitanjem slikovnica, dijete uočava da slikovnica sadrži pisani tekst koji se pretvara u priču. Kasnije se isto to događa i kod čitanja knjiga. Već od najranije dobi aktivnost čitanja i prepričavanja obogaćuju djetetov rječnik (Andrešić i sur., 2010).

1.4. Predčitačke vještine⁶

Predčitačke vještine su svjesnost djeteta o pisanom jeziku te o njegova tri aspekta: o funkciji pisanog jezika, o tehničkim karakteristikama pisma te o procesima i tehnici čitanja.

1. Funkcija i svrha pisanog jezika

Dijete s 2 i 3 godine prepoznaje da netko čita ili piše, svjesno je da iz nekog pisanog teksta nastaje poruka, svjesno je da čitanje ima svrhu da se uči i primi poruka. Ova svijest pojavljuje se kao prvi pojam o pismu. Njezino pojavljivanje ovisi o karakteristikama i sposobnostima djeteta da primijeti uporabu pisanih informacija u svom neposrednom okruženju.

2. Pojmovi o tehničkim i dogovorenim karakteristikama pisma

Osvješčivanje pojmova o pismu pojavljuje se između 4. i 5. godine: osvješčivanje razlika u slovima, svijest o smjeru pisanja slijeva nadesno i odozgo – dolje; razumijevanje osnovne interpunkcije, usvajanje rječnika koji opisuje pismo i njegove karakteristike. Također je bitno razvijanje svijesti da su riječi u pismu zasebne vizualne jedinice. Kasnije se u ovoj fazi pojavljuje osviještenost glasovne strukture riječi.

3. Svijest o uporabi glasovne strukture riječi u čitanju

Između 5. i 6. godine djetetova života dolazi do naglog poboljšanja u zamjećivanju glasovne strukture riječi. Ono se očekuje kao spremnost na igru s rastavljanjem riječi na glasove, uživanje u rimi. To je osnova za razvoj čitačke vještine.

⁶Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

4. Grafo-foničko znanje

Između 6. i 7. godine uspostavlja se spoznaja korespondacije između glasa i dogovorenog znaka za taj glas – slova. Spremnost za učenje čitanja je na vrhuncu, a dijete poboljšava predčitačku vještinu raščlambe riječi na glasove (Čudina-Obradović, 2003).

2. Usporeni razvoj čitanja

Specifične teškoće u učenju čitanja koje nisu posljedica nedostatka inteligencije ili nedovoljno razvijenih predčitačkih vještina nazivamo disleksija. Uz disleksiju dijete često pokazuje teškoće u pisanju (disgrafija), ali je uobičajeno da se oba poremećaja nazivaju »disleksija«. Postoje različita objašnjenja uzroka disleksije (Čudina-Obradović, 2003).

2.1. Disleksija ⁷

Riječ *disleksija* dolazi od grčke riječi 'dys' što znači slab, loš te riječi „leksis“ što znači riječ, jezik. Prema definiciji Orton Dyslaxia Society (1996.), disleksija je jezično utemeljen poremećaj konstrukcijskog podrijetla koji obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih riječi, a koje obično odražavaju nedostatke sposobnosti fonološke obrade. Disleksija se može očitovati u različitim teškoćama, u različitim jezičnim sastavnicama, često uključujući uz teškoće čitanja i ozbiljne teškoće u stjecanju vještine pisanja (Andrešić i sur., 2010).

U kratkim crticama, disleksija je: poremećaj čitanja i pisanja, nije bolest, nije vezana uz dob, obrazovanje ili inteligenciju. Vezana je uz teškoće usvajanja školskog gradiva jer dijete teže čita i piše, a ponekad teško rješava i matematičke zadatke. Disleksija je specifična teškoća učenja i pojavljuje se u čitanju i pisanju, brojevnom te ponekad notnom zapisu (Andrešić i sur., 2010).

Dugo se smatralo da je disleksija posljedica poremećaja u vizualnoj interpretaciji. Navedeni poremećaj objašnjava se kao nesposobnost da se u pisanom materijalu razlikuju potrebni vidni detalji. Disleksija je bila objašnjena kao »sljepoća za riječi«.

⁷Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Njezinim glavnim znakom smatralo se okretanje i iskrivljavanje riječi i okretanje i/ili ispuštanje slova. Zato se u uklanjanju teškoća u čitanju naglašavalo razvijanje vidinih sposobnosti, sposobnosti razlikovanja sitnih detalja i slijeđenje niza slijeva nadesno. Danas se takve teorije odbacuju jer je dokazano da teškoće u čitanju nisu posljedica vizualnog nedostatka (Čudina-Obradović, 2003).

Druga teorija je da je disleksija nedostatak slušne percepcije. Naglašava se važnost rane faze razvoja slušne sposobnosti. Česte upale srednjeg uha i bolesti u prvoj godini života doprinose razvoju teškoća u čitanju. Takve bolesti uzrok su djelomične ili potpune privremene gluhoće, što uvelike utječe na razvoj živčanih struktura potrebnih za slušnu percepciju. Nužno je u prvim godinama života očuvati funkcioniranje slušnog aparata. Djetetovu slušnu osjetljivost treba obogaćivati različitim zvukovima u dječjoj okolini te zvukovnim i glasovnim igrama. No, i ova teorija je odbačena, pošto se dokazalo da problem dislektične djece nije u manjoj osjetljivost na zvukove ili na glasove koje čine riječ (Čudina-Obradović, 2003).

Istraživači kroz godine dolaze do različitih spoznaja o disleksiji. Danas je jasno da su u osnovi disleksije otežani procesi obrade, a ne samo primanja podataka. „Dislektična djeca imaju problem koji nije posljedica nesposobnosti da ispravno vide ili čuju ono što čitaju. Njihov je problem u obradi slušnih i vizualnih podataka.“ (Čudina-Obradović, 2003, str. 24). Glavna teškoća kod dislektičnog pojedinca pojavljuje se u trenutku kada treba »čuti« i u isto vrijeme »zadržati« u svijesti zvuk, zvukovnu reprezentaciju za svaki poseban glas u riječi ili za svako napisano slovo u riječi. Dislektična djeca pokazuju velike teškoće u glasovnoj raščlambi izgovorenih ili napisanih riječi. Oni riječ doživljavaju kao slušnu ili vidnu cjelinu, nisu svjesni zvukovne strukture izgovorene ili pisane riječi i ne provode u svijest automatsku raščlambu kako to inače rade čitači. Neosviještenost glasovne strukture riječi onemogućuje dislektičnom pojedincu da nizove slova prevede u nizove posebnih te zatim povezanih glasova.

Još danas nije potpuno jasno zašto kod neke djece dolazi do takvog deficita, odnosno koji je njegov temelj u biološkoj strukturi živčanog sustava ili funkciji mozga. Ove teškoće mogu biti nasljedne i češće se pojavljivati unutar pojedinih obitelji. Njihovo pojavljivanje uočeno je i kod perinatalnog stresa, odnosno kada dijete kod porođaja ostane na kratko bez kisika ili kod lakših ozljeda glave (Čudina-Obradović, 2003).

Postoje mnogobrojni tipovi glasovnog deficita pa se djeca s teškoćama u čitanju razlikuju i po izražavanju teškoća i po mogućnostima rehabilitacije (Čudina-Obradović, 2004).

Novija istraživanja pokazala su da postoji najmanje sedam tipova teškoća u pisanju. U prva dva tipa pripadaju djeca niske opće ili verbalne inteligencije. Djeca u ostalih pet tipova pokazuju probleme glasovne neosjetljivosti, ali su oni na različite načine kombinirani s ostalim oblicima jezičnog ili spoznajnog deficita (Čudina-Obradović, 2004). „Morris i suradnici (1998.) navode tipove teškoća prema tom istraživanju:

1. tip: niska opća inteligencija
2. tip: niska verbalna inteligencija
3. tip: slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i sporošću u dosjećaju
4. tip: slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa sporošću u dosjećanju
5. tip: slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i nedostatnim rječnikom
6. tip: slaba glasovna osjetljivost kombinirana sa slabim kratkoročnim pamćenjem riječi i problemima prostorne orijentacije
7. tip: normalna glasovna osjetljivost, ali s teškoćama u svim jezičnim djelatnostima koje zahtijevaju brzo reagiranje i reagiranje u slijedu“

(Čudina-Obradović, 2004, str. 138).

Posebnu pozornost privlače djeca 6. tipa, koja imaju probleme u prostornoj orijentaciji pa su neki oblici za razvijanje osjećaja za vlastito tijelo i položaj u prostoru najbolje prilagođeni djeci s tim poremećajem. Tip 5 pokazuje izrazite vizualne sposobnosti dok tip 4 izrazite govorne sposobnosti. Davis (1994.) kaže da su „svi simptomi disleksije u biti simptomi prostorne dezorganizacije, a zbog te dezorganizacije dolazi do iskrivljenja percepcije.“ (Čudina-Obradović, 2004, str. 138). Davis gleda na disleksiju kao na svojevrsnu darovitost, jer smatra da kada pojedinac prevlada dezorijentaciju, pokazuje mnoge matematičke, likovne i glazbene talente.

Neki povezuju disleksiju s prevelikom količinom živčanih veza u mozgu koja se zadržava u vrijeme kada se već treba smanjiti. »Spori gen«, primijećen je kod mnogih dilektičara, koji se „probude“ nakon puberteta, što je karakteristično i za

djecu nedonoščad, koja ponekad imaju i usporen razvoj i teškoće u čitanju (Čudina-Obradović, 2003).

Djeca započinju obradu podataka na cjelovit način. „Postupno se razvija analitička obrada podataka: djeca postaju sposobna uočavati dijelove i spajati ih u cjelinu. Vjerojatno rastuća sposobnost djeteta da riječi dijeli u glasove odražava porast analitičkih mogućnosti obrade svih vrsta podataka.“ (Čudina-Obradović, 2003, str. 26). Kod dislektičnih ljudi je razvoj analitičkih mogućnosti usporen ili otežan. Nova istraživanja otkrila su novu teškoću u učenju čitanja- sporost imenovanja. »Sporost imenovanja« je kada djetetu treba dugo vremena za imenovanje predmeta, boja, brojeva koje vidi, osobito ako su mu prikazani u slijedu. Ova teškoća je znak usporene obrade podataka u svijesti, a ona znatno ometa brzinu i usklađenost dešifriranja i šifriranja, odnosno prenošenje znakova iz glasovnog u pisani sustav. Takva djeca mogu imati dobro razvijenu glasovnu osjetljivost, a mogu istovremeno imati oba nedostatka. Svakom takvom djetetu potreban je individualan pristup i čitačka rehabilitacija. Najugroženija su djeca koja pokazuju dvostruki čitački deficit, odnosno glasovnu neosjetljivost i sporost imenovanja. Takvoj djeci potrebna je pomoć neurologa, logopeda ili drugih specijalista (Čudina-Obradović, 2003).

Nesposobnost analitičke obrade podataka dovodi do otežane integracije funkcije lijeve i desne hemisfere mozga. Problem je u nedovoljnoj integriranosti cjelovite obrade vizualnih podataka koji su zadani istodobno, i analitičke obrade vizualnih podataka koji su zadani istodobno. Neuspjeh u čitanju dovodi do toga da se dijete osjeća nesigurno, gubi samopouzdanje te dolazi do straha od svih zadataka koji zahtijevaju čitanje, što umanjuje mogućnost glasovnog osvještavanja pomoću vježbe (Čudina-Obradović, 2003).

Predznaci disleksije⁸

Dislektična djeca usvajaju čitanje na isti način kao i „normalna djeca“, samo su ona u svom razvoju usporena. Ona pokazuju teškoće u razvoju predčitačkih vještina od djetinjstva (Čudina-Obradović, 2003).

⁸Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Dvogodišnjaci pokazuju zaostatke u govornom ponašanju. Kasnije progovore od ostale djece, izgovor riječi im je manje točan, rečenice su im kraće i jednostavnije.

Trogodišnjaci teško uče pjesmice u rimi, teško prepoznaju rimu, ponekad imaju i siromašniji rječnik od vršnjaka te slabije prepoznaju početni glas u riječi.

Četverogodišnjaci i petogodišnjaci teško uče i nalaze rime, pokazuju teškoće pri dosjećanju imena, teško pamte pjesmice, imaju fonoloških teškoća u rimi, aliteraciji i prepoznavanju prvog i zadnjeg glasa u riječi te dugo zadržavaju ranije pogreške u izgovoru (npr. metla-mekla).

Šestogodišnjaci i sedmogodišnjaci prije škole izbjegavaju igre sa slovima, izbjegavaju učenje verbalnog materijala napamet ili ga prepričavaju svojim riječima, teško uče pjesmice te imaju problema s glasovnom raščlambom riječi i/ili s brzim imenovanjem predmeta, brojeva i boja.

Prvoškolci koji imaju problema s disleksijom imaju nemogućnost čitanja besmislenih riječi, teškoća u glasovnoj raščlambi riječi, sastavljanje niza glasova u riječ, nemogućnost rastavljanja riječi na glasove. Vrlo česte pogreške su čitanje „napamet“, izostavljanje slova pri pisanju i čitanju, pogađanje riječi po smislu cjeline u koju riječ pripada te ispuštanje, umetanje ili preokretanje slova kako bi se dobila poznata riječ.

Oko devete godine dijete koje je dislektičar pokazuje jasnu odbojnost prema svakom tekstu, ritam njegova glasnog čitanja ne slijedi ni smisao riječi, ni smisao rečenice, a povezivanje glasova u riječ je neprirodno, uz zastajkivanja, slovkanja i ponavljanja dijelova riječi (Čudina-Obradović, 2003).

Stanovich i suradnici (1997.) navode podtipove disleksije prema težini: ⁹

1. Fonološka disleksija- teški poremećaj zbog duboke neosjetljivosti za glasovnu strukturu riječi. Ova vrsta disleksije je tvrda, konstitucionalna i često nasljedna te se smatra da je ovo disleksija u pravom smislu koja se

⁹Stanovich, K. E., Siegel, L. S., Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface subtypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 1, 114-127.

teško rehabilitira. Djeca navedene vrste disleksije imaju najviše poteškoća u čitanju pseudoriječi (nizovi fonema koji poštuju fonotaktička ograničenja nekog jezika), ali i svakodnevnih riječi s kojima su se po prvi puta susreli. Smatra se da je ovo posljedica nekog neurofizičkog poremećaja.

2. Površinska/ razvojna disleksija- blaži poremećaj, mnogi ga ne smatraju disleksijom već zaostajanjem u razvoju glasovne osjetljivosti. Ona nastaje kao posljedica blažeg konstitucionalnog poremećaja u kombinaciji sa siromašnim predškolskim čitačkim iskustvom. Ovaj oblik disleksije lako se rehabilitira i problemi nestaju ako se odmah u početku učenja čitanja započne intenzivan rad na nadoknadi (Vellutino i sur., 1996).

Darovita disleksična djeca

Neka djeca koja su darovita imaju izrazite teškoće u čitanju. Ona pokazuju slične simptome kao i disleksična djeca. Postoji mogućnost da su uzroci isti: sporiji živčani razvoj, perinatalni stres i nasljedni čimbenici. Geschwind je pokušao objasniti pojavu disleksične/darovite djece. On je otkrio da se kod neke djece u prenatalnom razvoju pretjerano luči hormon testosteron koji utječe na dominaciju desne hemisfere mozga. Posljedica je povećana osjetljivost za matematičke, muzičke ili likovne sadržaje. Negativne pojave su moguće govorne smetnje i disleksija te pretjerana osjetljivost imunološkog sustava za kojeg su karakteristične česte alergijske reakcije. Moguće je da je dijete istodobno darovito, inteligentno i kreativno, ali da ima teškoća u školi (Čudina-Obradović, 2003).

Otklanjanje poteškoća¹⁰

Disleksija se otkriva zbog nesuglasja između djetetovih dobrih usmenih sposobnosti i njegove srednje do slabe pisane izvedbe. Treba pratiti dijete koje daje inteligentne doprinose, ali su mu radni listići stalno ispod očekivanih, unatoč teškom radu (Hudson, 2018). Kao što je već navedeno, zna se da na razvoj čitanja djeluju istodobno i urođene neurološke pretpostavke i prilike za rano učenje. Dijete s urođenim, naslijeđenim ili pri porodu stečenim neurofiziološkim oštećenjima, treba puno više poticaja iz okoline (od roditelja, odgojitelja, učitelja) koja mora biti bogata

¹⁰Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju*. Zagreb: Educa.

različitim pisanim sadržajima. Takvi poticaji moraju se pojaviti rano, dok je dijete još otvoreno za učenje (Čudina-Obradović, 2004). Nepovoljni uvjeti rane okoline, nepovoljni oblici poučavanja ili oba čimbenika često mogu „zakamuflirati“ ili pojačati konstitucionalno utemeljen deficit (Clay, 1993). Mnogobrojni programi rehabilitacije pokazali su da se veći dio tih površnih teškoća može ukloniti dobrim i na vrijeme organiziranim programom rehabilitacije (Čudina-Obradović, 2004).

2.2. Disgrafija¹¹

„Disgrafija je manje poznata specifična teškoća u učenju koja utječe na rukopis i pretvaranje misli u pisane riječi.“ (Hudson, 2018, str. 73). *Dys* dolazi od grčke riječi koja znači *teškoća*, a *graphia* dolazi od grčke riječi koja znači *pisanje*, stoga disgrafiju definiramo kao „*teškoću s rukopisom*“ (Hudson, 2018). Ove teškoće nisu povezane s neznanjem pravopisa i zastupljene su bez obzira na uredan sluh i vid, dovoljan stupanj intelektualnog i govornog razvoja i redovito školovanje (Andrešić i sur., 2010). Osobe koje imaju disgrafiju imaju normalan raspon inteligencije, ali ne mogu svoje ideje jasno i koherentno staviti na papir, njihov rukopis može biti nečitak ili neuredan. Kod njih postoji disparitet između ideja i razumijevanja onoga što je izraženo verbalno i onoga što je prezentirano u pismenom obliku. NHS-ova istraživanja pokazuju da disgrafija pogađa do 10% populacije u različitoj mjeri, a utječe i na djevojčice i na dječake (Hudson, 2018). Vrlo često su disleksija i disgrafija kod djeteta istodobne (Andrešić i sur., 2010).

Oblici disgrafije¹²

A) Prema uzrocima:

1. Nasljedna disgrafija (stručnjaci smatraju da nasljedni čimbenik rijetko kada uzrokuje disgrafiju, tako da disgrafiju možemo često spriječiti)
2. Teškoće u pisanju uzrokovane djelovanjem vanjskih nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju
3. Kombinirani oblik (kombinacija predispozicija s djelovanjem dva do tri vanjska nepovoljna čimbenika) (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).

¹¹Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.

¹²Hrvatska udruga za disleksiju (2007). *Disleksija*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.

B) Prema stupnju izraženosti:

1. Laka disgrafija
2. Izražena disgrafija
3. Agrafija (potpuna nesposobnost pisanja, popraćena ozbiljnim teškoćama u početnom učenju slova) (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).

C) Prema dominantnom sindromu:

1. Fonološka disgrafija- pogreške u pisanju uzrokovane su teškoćama u izgovoru ili međusobnom slušnom razlikovanju glasova.
 - 1.1. Artikulatorno-akustička disgrafija (dijete neispravno izgovara glasove i svoje pogreške iz izgovora prenosi u pisane)
 - 1.2. Fonemska disgrafija (dijete ima teškoća u međusobnom slušnom razlikovanju glasova koji se slično izgovaraju i zvuče)
2. Jezična disgrafija
 - 2.1. Disgrafija jezične analize i sinteze (djetetu je teško rastavljati tekst na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme, slogove i foneme)
 - 2.2. Disgramatična disgrafija (disgramatizam-poremećaj gramatičkog oblikovanja riječi i rečenica) (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).
3. Vizualna disgrafija- teškoće u vizualno-prostornoj percepciji, analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornog razlikovanja. Ova vrsta disgrafije odnosi se na slabu vizualnu obradu i razumijevanje mjesta, što izaziva teškoće u pisanju na linijama i pri držanju razmaka između slova. Ovo također utječe na crtanje i bojanje. Kod prepisivanja radova, rukopis je nečitak i neuredan, no slovanje je uredno (Hudson, 2018).
4. Motorička disgrafija- ova vrsta disgrafije tiče se slabe fine motorike kontrole ruke i zglobnih mišića. To pisanje čini napornim, otežanim i općenito rezultira neurednim i nečitljivim rukopisom. Ova vrsta disgrafije ne utječe na slovanje (Hudson, 2018).
5. Procesuirana disgrafija- često je se naziva i *disleksijska disgrafija*. Ova vrsta disleksije odnosi se na teškoću vizualiziranja izgleda slova u riječi. Posljedica ovoga su pogrešno oblikovana slova i pogrešan redoslijed njihova pisanja. Originalno pisan rad nečitljiv je, dok je prepisani rad dobar (Hudson, 2018).

Odgojitelji ovdje imaju vrlo važnu ulogu, odnosno bitan je stav odgojitelja. Treba pokazati razumijevanje za djetetove probleme te da njihov pisani rad izgleda neuredno, ne djetetovom krivicom jer je neuredan ili lijen. Odgojitelj jasno treba pokazati da smatra kako su oni inteligentni i sposobni postići zadani cilj. Čin pisanja zahtijeva od djeteta dodatnu koncentraciju, tako da on nije u stanju istodobno razumjeti i procesuirati informaciju. Također je bitno da odgojitelj bude pozitivan i vedar te da pokušava potaknuti djetetovo samopouzdanje (Hudson, 2018).

2.3. Diskalkulija¹³

„Diskalkulija je poremećaj matematičkih sposobnosti, a očituje se u teškoćama razumijevanja i usvajanja matematičkih pojmova i operacija, slabom poznavanju matematičkog rječnika, rotacijama, zamjenama, dodavanju, premještanju znamenaka u brojevima.“ (Andrešić i sur., 2010, str. 67). Riječ *dys* dolazi od grčke riječi koja znači *teškoća*, a *calculia* od latinske riječi koja znači *računati*. Oko 5% populacije ima samo diskalkuliju, dok ostali imaju kombinaciju s drugim specifičnim teškoćama u učenju. Ovaj poremećaj nalazimo podjednako kod djevojčica kao i kod dječaka. Smatra se da ima genetsku komponentu (Hudson, 2018).

Razvojna diskalkulija¹⁴

Kod djece je najčešće riječ o razvojnoj diskalkuliji, odnosno o teškoćama koje se formiraju u ranoj razvojnoj dobi, najčešće prije rođenja i očituju se čim dijete dođe u doticaj s brojevima. Zbog toga se ovaj oblik teškoće naziva „razvojnim“. Neurolozi su utvrdili da većinu aritmetičkih operacija obavlja lijeva polutka mozga te smatraju da se djeca s diskalkulijom više koriste desnom polutkom (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).

Većina djece s diskalkulijom će pokazati sljedeće poteškoće: dijete automatski ne zna koji su brojevi veći ili manji od drugih, teškoće pri procjenjivanju mogućeg odgovora, često računanje na prste, brkanje brojeva koji slično izgledaju (npr. broj 3 i 8), problemi s nulom (Hudson, 2018), dijete zrcalno okreće znamenke, neispravno

¹³Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tamić, M. (2010). *Kako dijete govori?*. Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe.

¹⁴Hrvatska udruga za disleksiju (2007). *Disleksija*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.

upotrebljava brojeve pri čitanju, pisanju i računanju, dijete daje ispravan odgovor, ali mu treba puno više vremena nego što je uobičajeno za njegovu dob (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).

Osnovni oblici razvojne diskalkulije

1. Verbalna- poremećaj razumijevanja i vlastite upotrebe matematičkog rječnika
2. Praktognostička- poremećaj sposobnosti manipuliranja stvarnim ili naslikanim objektima
3. Leksička- poremećaj sposobnosti čitanja matematičkih simbola i njihovih kombinacija
4. Grafička- poremećaj sposobnosti pisanja matematičkih simbola
5. Ideognostička- poremećaj sposobnosti razumijevanja matematičkih pojmova i računanje u sebi
6. Operacijska- poremećaj sposobnosti izvođenja računskih operacija (Hrvatska udruga za disleksiju, 2007).

3. Važnost okruženja za razvoj predčitačkih vještina

Važnu ulogu u razvoju predčitačkih i čitačkih vještina ima složena kombinacija naslijeđenih osobina i utjecaja okoline. Biološka struktura živčanih elemenata koja pridonosi većoj ili manjoj sposobnosti za usvajanje vještine čitanja nije poznata. Uloga roditelja ima najveću važnost kao okolnih čimbenika. Djeca iz obitelji u kojima se disleksija nasljedno prenosi bolje su napredovala u kvalitetnom okruženju od djece nedislektičnih roditelja u nekvalitetnome (Čudina-Obradović, 2003).

Suvremena istraživanja pokazala su da se u prve tri godine života događaju najveće promjene u djetetovu mozgu. Stvara se najveći broj veza i živčanih izdanaka nužnih za djetetovo učenje, a te stanice će se održati samo ako su neprestano aktivne. Roditelji često imaju nedoumice kada su u pitanju pripreme djeteta za školu. Često se pitaju kada početi s poučavanjem čitanja. Poučavanje čitanja nikako ne treba biti

sustavno, nego kroz svakodnevne dječje aktivnosti i igre. Najbolje je da dijete samo pokaže je li spremno za učenje čitanja prije škole ili na početku prvog razreda.¹⁵

Kvalitetna okolina u smislu neposrednog poticanja čitanja „pridonosi kvalitetnom razvoju predčitačkih vještina: nastanku svijesti o prirodi čitanja (abecedno načelo, linearni slijed slijeva nadesno) i svijesti o smislu čitanja (prenošenje poruke, dobivanje obavijesti), koje omogućuje djetetu doživljaj zanimljivosti, ljepote i smiješnoga u pisanom tekstu, donosi mu ugodu i zadovoljstvo u zajedničkom doživljaju čitanja s roditeljima.“ (Čudina-Obradović, 2003, str. 34).

Roditelji i odgojitelji daju primjer korištenja i odašiljanja pisanih obavijesti, organiziraju čitačko okruženje, omogućuju uživanje u pričama i zanimljivostima o kojima čitaju u pisanim tekstovima te svakodnevno čitaju s djetetom i djetetu. Postupno uključuju dijete u jednostavne aktivnosti primanja i odašiljanja obavijesti, organiziraju aktivnosti i igre koje u djetetu osvježuju strukturu govora, omogućuju složeniji uvid u smisao i značenje pisanog teksta (Čudina-Obradović, 2003).

Odgojiteljima je najpotrebnija podrška u obliku manjeg broja djece u skupini, a takva podrška im je najmanje dostupna. U hrvatskim vrtićima broj djece u skupini je nerijetko prevelik, odnosno na gornjim granicama propisanog broja. Velik broj djece u skupini negativno utječe na kvalitetu procesa odgoja i obrazovanja, a pogotovo čini prepreku za uspješnu inkluziju (Kucuker, 2006).

3.1. Predškolska čitačka motivacija¹⁶

Motivacija za čitanje pojavljuje se u drugoj godini djetetova života. Whitehurst & Lonigan (1998.) navode nekoliko načina za motivaciju:

- Samoinicijativa djeteta za zajedničkim čitanjem priča i slikovnica, npr. kada dijete gura majci u ruke slikovnicu
- Zamjećivanje važnosti značenja okolišnog teksta

¹⁵<http://www.centar-logos.hr/predcitacke-vjestine/> (21.8.2019.)

¹⁶Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.

- Zamjećivanje kao zasebnih slova u okolini i traženje da im se kaže naziv slova
- Zahtjevi za sudjelovanjem u odašiljanju poruka (stavljanje potpisa na crtežu za mamu ili pisanje pisma tati)
- Izrazito uživljavanje i zanimanje za radnju u vrijeme zajedničkog čitanja priče ili slikovnice, tumačenje i dopunjavanje teksta, postavljanje pitanja, ponavljanje zapamćenog teksta
- Samostalno razgledavanje slikovnica i ostalih knjiga sa slikama
- Glumljenje samostalnog čitanja

Za razvoj čitačke motivacije predškolaca, osim zajedničkog čitanja, bitnima su se pokazali odlasci s roditeljima u knjižnicu, pregledavanje i posudba knjiga iz knjižnice, a važan je činitelj motivacije i dostupnost materijala. Način dolaska do različitih zanimljivih dječjih slikovnica djeluje i na motivaciju za čitanje kao i na idući uspjeh u čitačkoj vještini (Baker i sur., 1997). Isto tako s druge strane preveliko forsiranje roditelja za razvijanje djetetove čitačke vještine, gase djetetovu želju i volju za samostalnim čitanjem.

Razni načini da dijete nauče čitati pokazali su se pogubnima za djetetovu čitačku motivaciju jer stvaraju u djetetu izbjegavanje i otpor (Baker i sur., 1997). Predškolska djeca vole samostalno razgledavati i čitati različite slikovnice samo onda kada osjete da je to opuštena i ugodna aktivnost, veselje i igra u zajedničkom razgovoru i druženju (Čudina-Obradović, 2004).

3.2. Oblici vježbe čitanja¹⁷

Neki od oblika vježbi čitanja su: čitanje u krilu odnosno dijaloško čitanje, čitanje jekom, čitanje uz pomoć audio-vrpce (Čudina-Obradović, 2004).

Čitanje u krilu, dijaloško čitanje

Ovaj oblik čitanja predškolska je aktivnost kojom se žele postići različiti ciljevi: zajedničko uživanje u priči ili humorom sadržaju, uočavanje korespondencije

¹⁷Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

pisane i izgovorene riječi, uživanje u zajedničkoj aktivnosti čitanja, upoznavanje djeteta sa svojstvima pisanog teksta. Čitanje u krilu često se naziva dijaloškim čitanjem jer se odvija dijalog između odraslog i djeteta. Nakon nekoliko puta pročitane priče, dijete će naučiti koje riječi odgovaraju određenoj slici i moći će sami pročitati slikovnicu. Ovaj oblik čitanja pogodan je za uvođenje djeteta u proces čitanja (Čudina-Obradović, 2004).

Čitanje jekom

Svrha ovog čitanja je djetetovo oponašanje dobrog čitanja: oponašanje melodije, intonacije, spuštanja i dizanja glasa te stanke. Dijete prvo prateći tekst sluša jednu rečenicu koju čita odgojitelj, drugi odrasli dobar čitatelj ili snimljen glas na CD-u. Nakon završetka rečenice, dijete samo naglas čita istu rečenicu oponašajući jekom brzinu i intonaciju čitanja odraslog (Čudina-Obradović, 2004).

Čitanje uz pomoć audio-vrpce

Ova vrsta čitanja pomoću audio-vrpce pomaže nastanku glatkog čitanja i sadrži elemente čitanja jekom i čitanja u duetu. Također pomaže kod usvajanja pravilne intonacije, tempa, ritma, a korisno je i za automatizaciju čitanja cjeline riječi. Za ovu vrstu čitanja potrebno je pripremiti materijal unaprijed kao npr. neki zanimljiv kraći tekst ili slikovnicu. Čita se normalnim tempom i izražajno uz snimanje na audio-vrpce. Djetetu se da tekst i vrpca te ga se nauči kako će čitati tekst uz pomoć audio-vrpce (Čudina-Obradović, 2004).

3.3. Govorno-jezične igre koje potiču predčitačke vještine¹⁸

- prepoznavanje i imenovanje poznatih zvukova
- igre brojalicama
- opisivanje slika
- prepričavanje doživljaja
- prepričavanje priča
- traženje riječi koje se slažu, tj. rimuju (sir-žir, krava-trava, ananas-kontrabas...)
- traženje početnog glasa u riječima (v-vuk, l-lav, a-auto...)

¹⁸<http://logotherapy.hr/dijagnostika-i-terapija/predcitacke-vjestine/> (21.8.2019.)

- raščlanjivanje riječi na glasove (zub – z_u_b; noga – n_o_g_a...)
- sastavljanje glasova u riječi (u_h_o – uho; r_u_k_a – ruka...)

Poticanje razvoja grafomotoričkih vještina važno je za razvoj vještine pisanja. Treba poticati dijete da modelira plastelin ili glinu, crta, slaže puzzle, niže sitne kuglice na konac, jer se razvojem fine motorike dijete priprema za zahtjevnije pokrete pisanja.

4. Istraživanje

4.1. Problem i cilj istraživanja

Cilj inkluzivnog odgoja i obrazovanja je uključiti djecu s teškoćama u vrtić od najranije dobi, a zatim kasnije u redoviti sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Ovo istraživanje usmjereno je na prikupljanje i analizu podataka o uključivanju djece s teškoćama u dječje vrtiće. Čitajući i proučavajući o značaju uloge i važnosti odgojitelja u procesu odgojno-obrazovne inkluzije te uvažavajući činjenicu da će velik broj odgojitelja biti u situaciji da u odgojnoj skupini radi s djecom s teškoćama predčitačkih vještina, odlučila sam provesti istraživanje vezano uz podršku odgojitelja djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina.

Svrha ovog istraživanja je ukazivanje na stavove odgojitelja prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama i samoprocjenjivanju njihovih kompetencija za rad s djecom s teškoćama, roditeljima i stručnim suradnicima te njihovo mišljenje o pružanju potrebne podrške, organizacije i spremnost odgojitelja za rad u inkluzivnim skupinama.

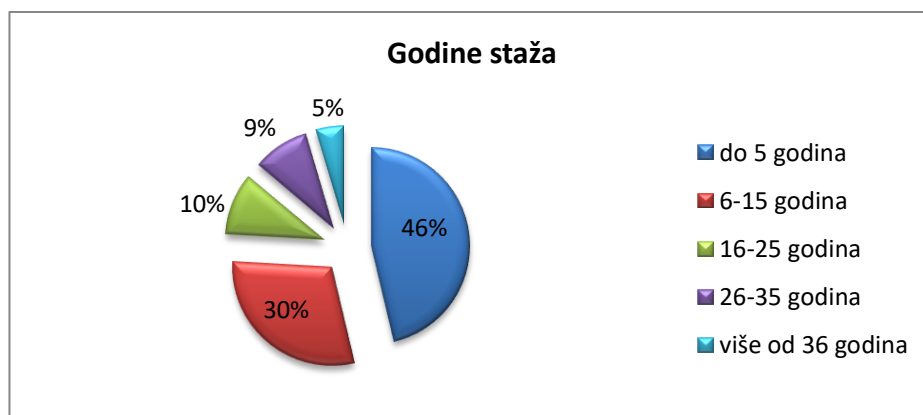
Sukladno tome, cilj ovoga istraživanja je istražiti u kojoj mjeri odgojitelji pružaju podršku djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina te njihova uključenost u odgojno-obrazovni proces.

4.2. Metode rada

4.2.1. Ispitanici

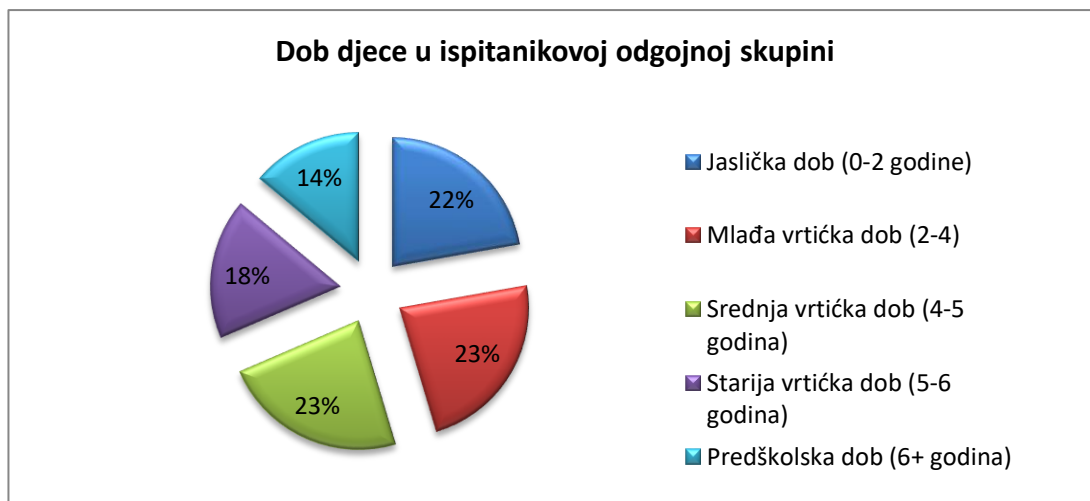
U ispitivanju je sudjelovalo 108 ispitanika – odgojitelja u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja (grafikoni 1-4) s područja Republike Hrvatske, od čega je 96,3% ispitanika ženskog spola, a samo 3,7% čine ispitanici muškog spola.

Od ukupno 108 ispitanika u dobi do 25 godina je bilo 32,1% ispitanika, nakon toga slijede ispitanici u dobi od 26-35 godina gdje je bilo 35,2% ispitanika. Nešto manji postotak čine osobe koje su u dobi između 36-45 godina, njih 15,7% zatim slijede osobe od 46-55 godina, njih 11,2% te osobe iznad 55 godina, njih 5,8%.



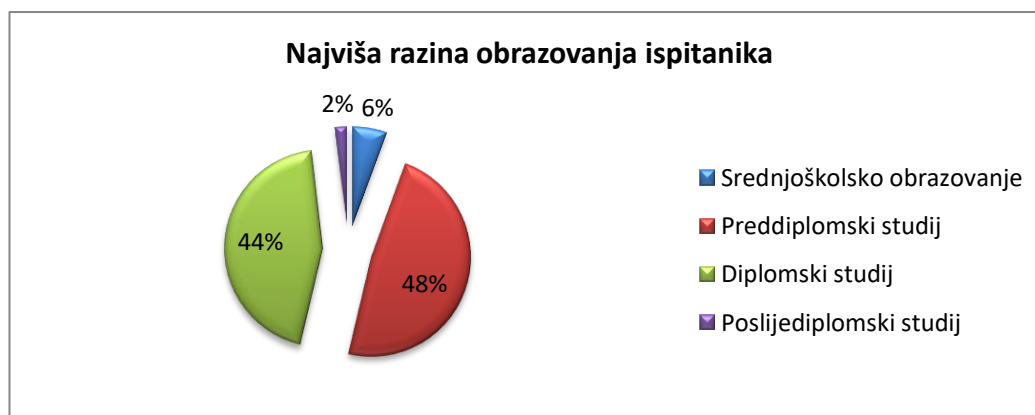
Grafikon 1. Uzorak ispitanika prema godinama staža (N=108)

Grafikon 1 prikazuje da najveći postotak ispitanika čine odgojitelji koji imaju do 5 godina radnog staža u vrtiću, njih čak 46%. Od 6-15 godina radnog staža čini 30% odgojitelja. Nešto manji postotak čine odgojitelji od 16-25 godina radnog staža, njih 10% dok ih u stopu prate odgojitelji od 26-35 godina radnog staža, njih 9%. Najmanji dio ispitanika, tek 5% ima više od 36 godina radnog staža.



Grafikon 2. Dob djece u ispitanikovoj odgojnoj skupini (N=108)

Grafikon 2 prikazuje da jednaki postotak ispitanika radi s mlađom vrtićkom dobi (od 2-4 godine), njih 23% te sa srednjom vrtićkom dobi (4-5 godina) također 23%. Nakon toga slijedi jaslička dob (0-2 godine), njih 22%. Nešto manji broj ispitanika radi sa starijom vrtićkom dobi (5-6 godina), njih 18%, a najmanji broj ispitanika radi s predškolskom dobi (6+), njih 14%.



Grafikon 3. Najviša razina obrazovanja ispitanika (N=108)

Grafikon 3 prikazuje da je najveći postotak ispitanika završilo preddiplomski studij njih 48% nešto manji postotak je završio diplomski studij, njih 44%. Nakon toga slijedi srednjoškolsko obrazovanje sa 6% te poslijediplomski studij sa samo 2%.



Grafikon 4. Broj djece u odgojnoj skupini (N=108)

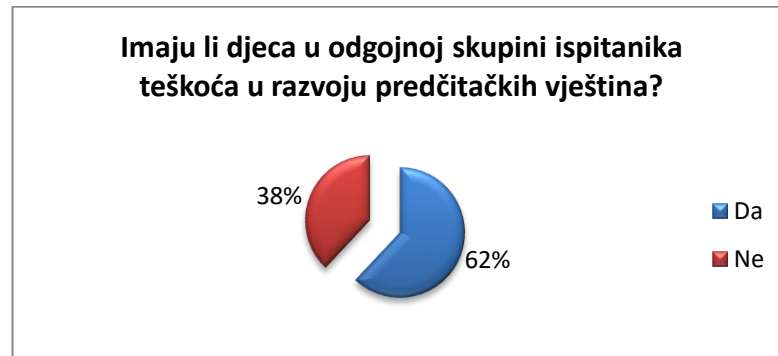
Grafikon 4 prikazuje da jednaki postotak ispitanika njih 33% radi s 15-20 djece te s 21-25 djece. Nešto manji broj ispitanika radi s 26-30 djece, njih 17%. 15% ispitanika radi s manje od 14-ero djece. Najmanji dio ispitanika radi s više od 30 djece u odgojnoj skupini, njih 2%.

4.2.2. Mjerni instrumenti i način provođenja istraživanja

U istraživanju je korišten upitnik za odgojitelje pod nazivom „Podrška odgojitelja djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina“ konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se sastoji od dva djela. Prvi dio čini sedam pitanja o demografskim podacima ispitanika te o njihovim odgojnim skupinama (spol, godine, godine radnog staža kao odgojitelj, razina obrazovanja odgojitelja, broj djece u odgojnoj skupini te dob djece u odgojnoj skupini), a drugi dio sastoji se od 18 tvrdnji koje se odnose na stavove odgojitelja o njihovoj podršci djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina. Ispitanici su svoje slaganje s postojećim tvrdnjama izražavali na četverostupanjskoj ordinalnoj skali (1-niti malo se ne slažem, 2-niti se slažem, niti se ne slažem, 3-slažem se, 4-u potpunosti se slažem). Ispitanici su dobili uputu da od ponuđenih tvrdnji odabiru samo jednu.

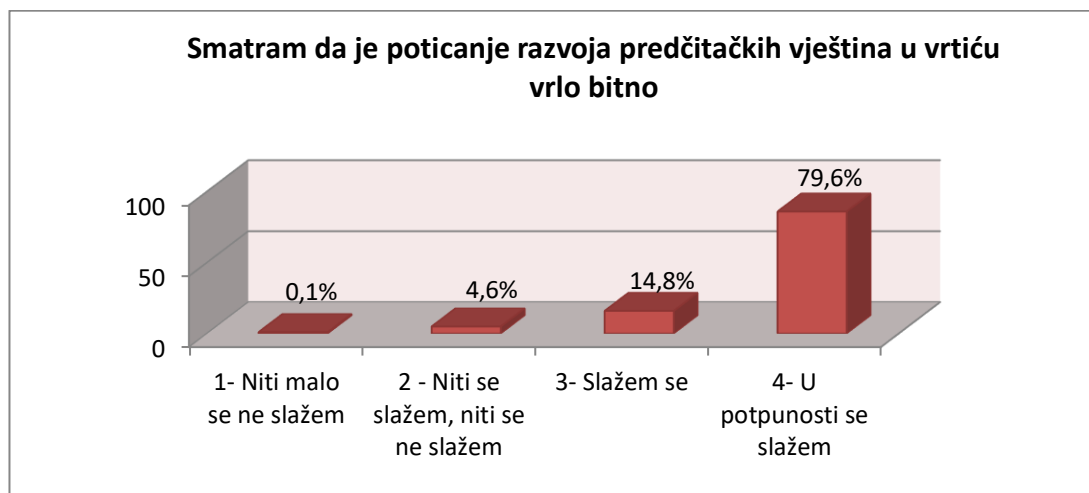
Istraživanje je provedeno putem on-line upitnika koji je objavljen na internetskim stranicama namijenjenim isključivo za odgojitelje koji rade u predškolskim ustanovama na području Republike Hrvatske. Upitnik je dizajniran prema Google obrascima za konstruiranje upitnika. Analiza rezultata prikazana je u postocima za grupirane tvrdnje.

4.3. Rezultati i diskusija



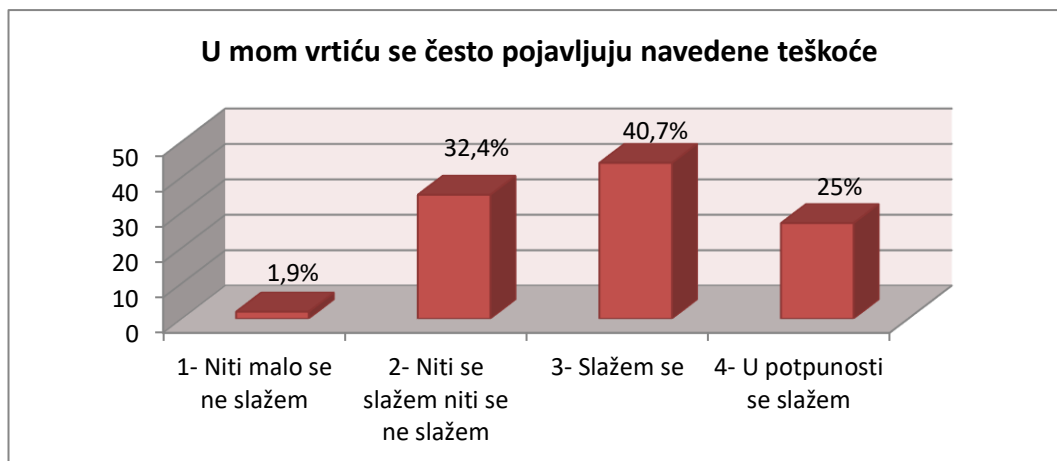
Grafikon 5. Imaju li djeca u odgojnoj skupini ispitanika teškoća u razvoju predčitačkih vještina (N=108)

Najveći broj ispitanika se izjasnilo da djeca iz njihove odgojne skupine imaju teškoća u razvoju predčitačkih vještina, njih 62% te nešto manji broj ispitanika smatra da djeca iz njihove odgojne skupine nemaju takvih teškoća, njih 38%.



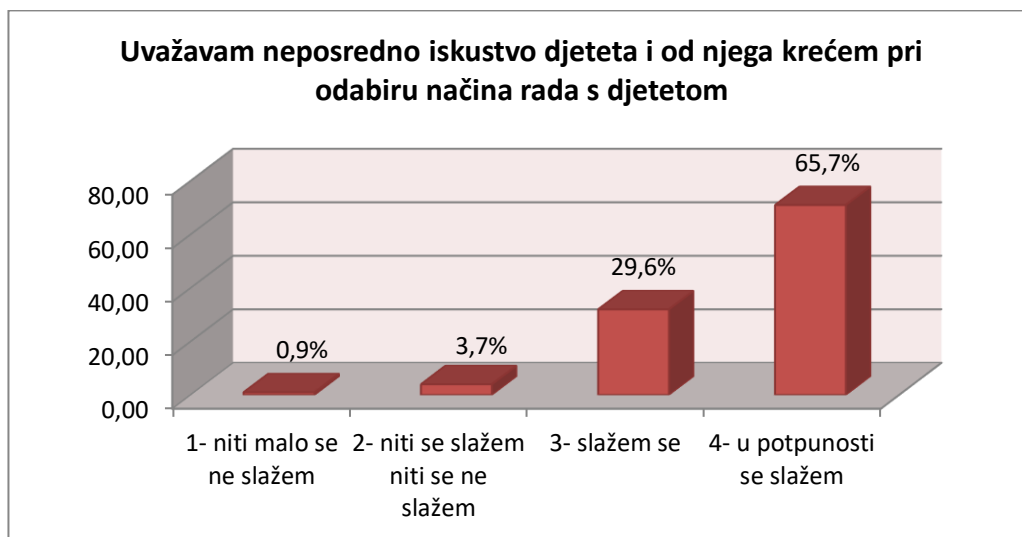
Grafikon 6. Smatraju li ispitanici da je razvoj predčitačkih vještina u vrtiću bitan

Iz grafikona 6 vidljivo je da se s tvrdnjom „Smatram da je poticanje razvoja predčitačkih vještina u vrtiću vrlo bitno“ u potpunosti slaže najveći broj ispitanika, odnosno njih 79,6%, njih 14,8% slaže se s tvrdnjom. Njih 4,6% se niti slaže, niti se ne slaže dok se njih 0,1% niti malo ne slaže. Iz ovoga se može zaključiti da najveći broj ispitanika smatra kako je vrlo bitno poticati razvoj predčitačkih vještina u vrtiću.



Grafikon 7. Smatraju li ispitanici da se u njihovom vrtiću često pojavljuju navedene teškoće

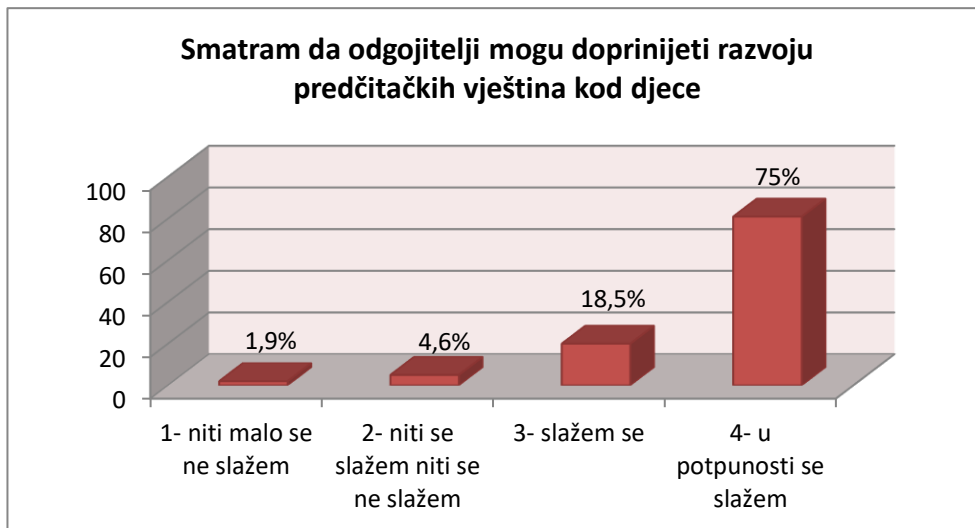
Iz grafikona 7 vidljivo je da se s tvrdnjom „U mom vrtiću se često pojavljuju navedene teškoće“ slaže 40,7% ispitanika. Njih 32,4% niti se slažu niti se ne slažu s ovom tvrdnjom. U potpunosti se slaže 25% ispitanika, dok se njih 1,9% niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Iz ovoga se može zaključiti da se većina ispitanika svakodnevno susreće s ovakvim teškoćama u njihovoj odgojnoj skupini.



Grafikon 8. Uvažavaju li ispitanici neposredno iskustvo djeteta te da li od njega kreću pri odabiru načina rada s djetetom

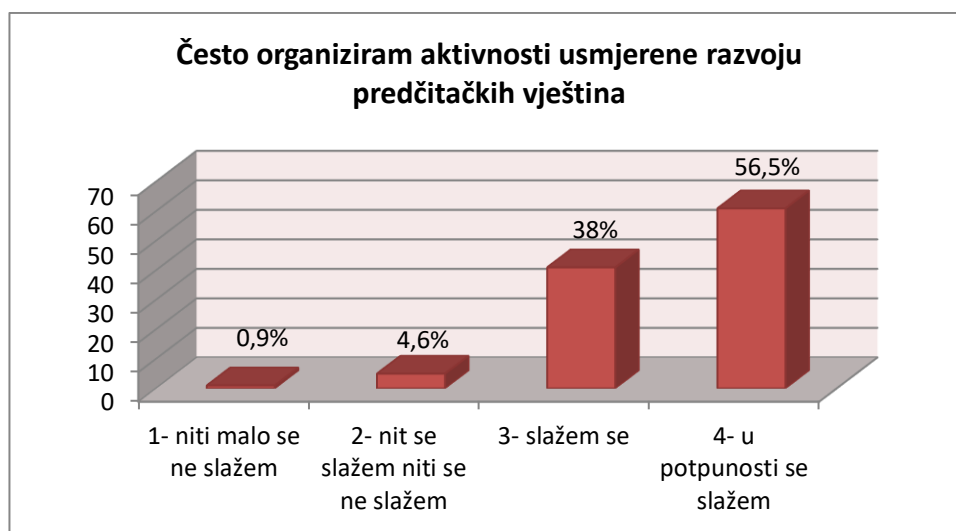
Iz grafikona 8 vidljivo je da se s tvrdnjom „Uvažavam neposredno iskustvo djeteta i od njega krećem pri odabiru načina rada s djetetom“ u potpunosti slaže 65,7%, a njih 29,6% se slaže s ovom tvrdnjom. 3,7% ispitanika niti se slaže niti se ne slaže, dok se samo 0,9% ispitanika niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Velika većina odgojitelja prilagođava aktivnosti djetetovim potrebama, interesima i mogućnostima. Svjesni su

da neka djeca možda neće odraditi zadatak kako bi trebala, ali zato odgojitelji sve zadatke prilagođavaju intelektualnim sposobnostima djece.



Grafikon 9. Smatraju li da odgojitelji mogu doprinijeti razvoju predčitačkih vještina kod djece

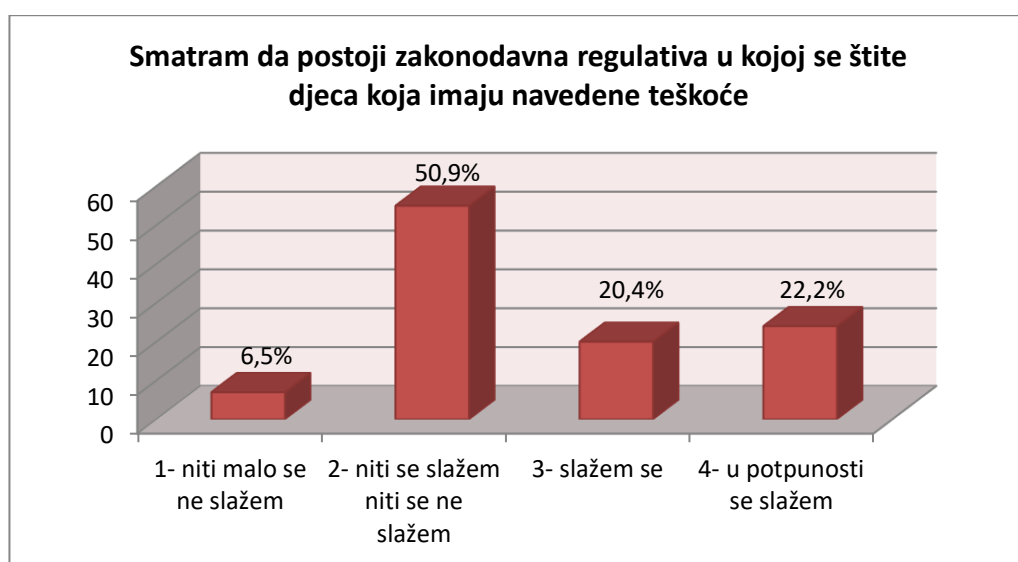
Iz grafikona 9 vidljivo je da se s tvrdnjom „Smatram da odgojitelji mogu doprinijeti razvoju predčitačkih vještina kod djece“ u potpunosti slaže 75% ispitanika. Njih 18,5% se slaže s ovom tvrdnjom, dok se njih 4,6% niti slaže niti se ne slaže. 1,9% ispitanika se niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Ovi podaci prikazuju da se odgojitelji slažu s tvrdnjom da mogu doprinijeti razvoju predčitačkih vještina kod djece i to s raznim aktivnostima poput: prepričavanja priča, dramatizacije, istraživanja i razlikovanja zvukova, raznih igara prepoznavanja slova itd.



Grafikon 10. Organiziraju li odgojitelji često aktivnosti koje su usmjerene razvoju predčitačkih vještina

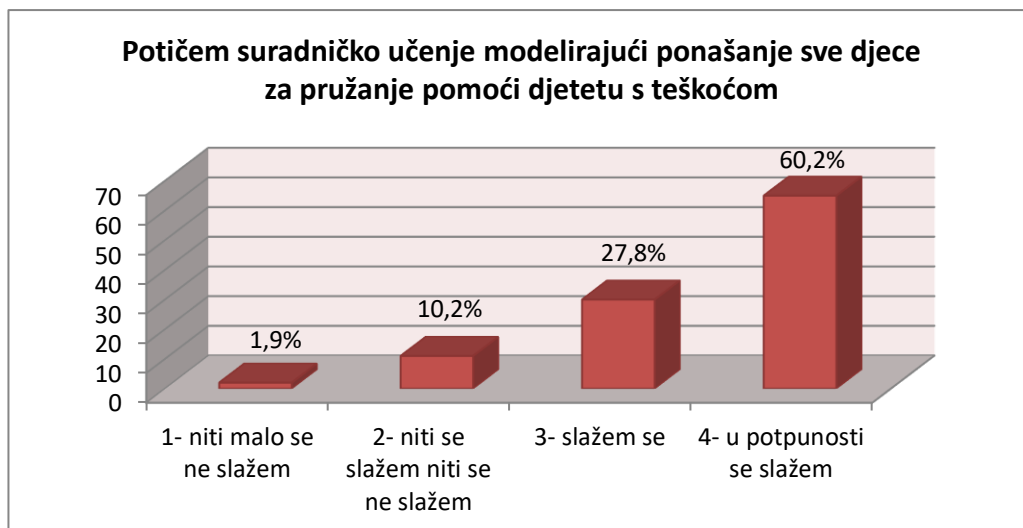
Iz grafikona 10 vidljivo je da se s tvrdnjom „Često organiziram aktivnosti usmjerene razvoju predčitačkih vještina“ u potpunosti slaže 56,5% ispitanika. Njih 38% se slaže s ovom tvrdnjom, dok se njih 4,6% niti slaže niti se ne slaže. 0,9% ispitanika se niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Iz ovih podataka možemo zaključiti da većina odgojitelja provodi aktivnosti usmjerene razvoju predčitačkih vještina pošto svakodnevno djeci čitaju ili prepričavaju priče.

Dijete predčitačke aktivnosti usvaja u predškolskom periodu, stječe ih i razvija postupno u svakodnevnim životnim situacijama koje se mogu nadograditi odgovarajućim aktivnostima i igrama.



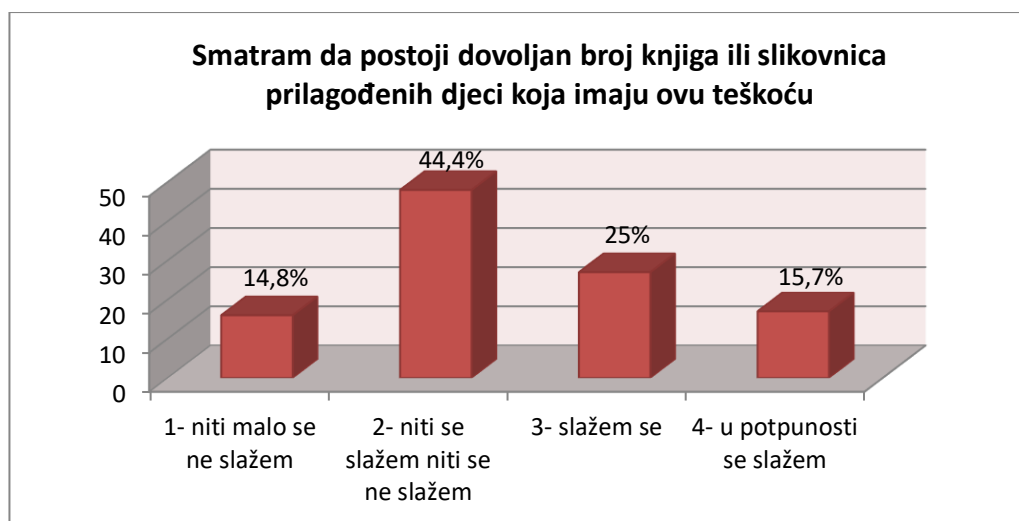
Grafikon 11. Smatraju li da postoji zakonodavna regulativa u kojoj se štite djeca koja imaju navedene teškoće

Iz grafikona 11 vidljiva su različita stajališta vezana uz ovu tvrdnju „Smatram da postoji zakonodavna regulativa u kojoj se štite djeca koja imaju navedene teškoće“. 50,9% ispitanika niti se slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom. 22,2% se u potpunosti slaže dok se njih 20,4% slaže s ovom tvrdnjom. 6,5% ispitanika se niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom.



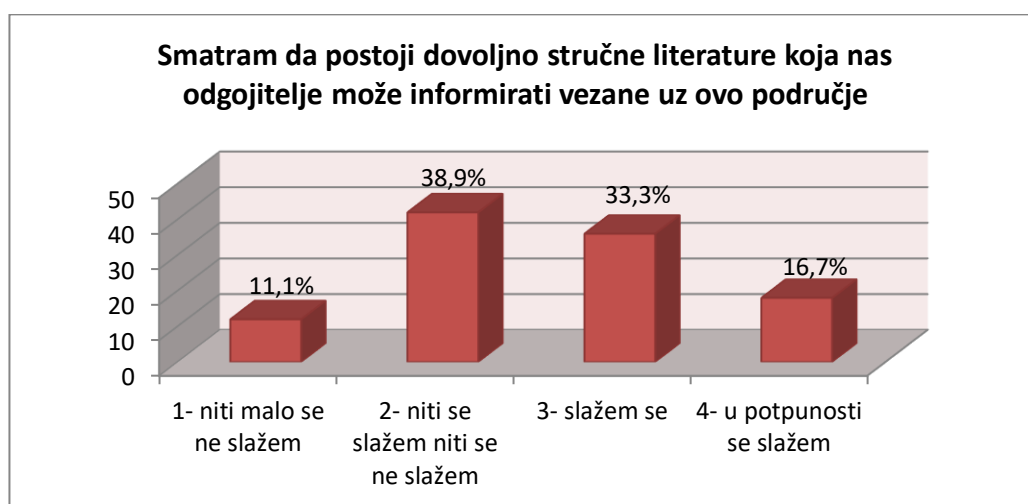
Grafikon 12. Smatraju li ispitanici da potiču suradničko učenje modelirajući ponašanje sve djece za pružanje pomoći djetetu s teškoćom

Iz grafikona 12 vidljivo je da se s tvrdnjom „Potičem suradničko učenje modelirajući ponašanje sve djece za pružanje pomoći djetetu s teškoćom“ u potpunosti slaže 60,2% ispitanika. Njih 27,8% se slaže s ovom tvrdnjom, dok se 10,2% niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Najmanji broj ispitanika se niti malo ne slaže, njih 1,9%. Iz podataka zaključujemo da je najveći broj onih koji se slažu da je potrebna fleksibilnost unutar skupine, odnosno da je potrebno poticati suradničko učenje te upoznati ostalu djecu s određenim teškoćama kako bi se znali prilagoditi određenim situacijama.



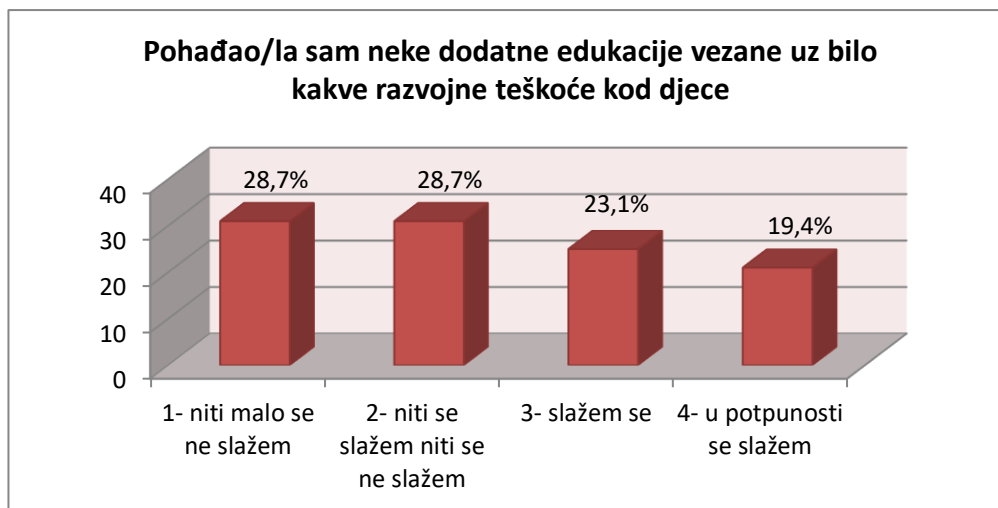
Grafikon 13. Smatraju li ispitanici da postoji dovoljan broj knjiga ili slikovnica prilagođenih djeci koja imaju ovu teškoću

Iz grafikona 13 vidljivo je da se s tvrdnjom „Smatram da postoji dovoljan broj knjiga ili slikovnica prilagođenih djeci koja imaju ovu teškoću“ niti slaže niti se ne slaže 44,4% ispitanika. 25% ispitanika se slaže s ovom tvrdnjom, dok se njih 15,7% u potpunosti slaže. Na suprotnoj strani se nalazi 14,8% ispitanika koji se niti malo ne slažu s ovom tvrdnjom. Iz ovih podataka možemo zaključiti da ispitanici nisu zadovoljni izdanom količinom slikovnica ili knjiga prilagođenih djeci s navedenom teškoćom, iako se upravo ove teškoće vrlo često razvijaju upravo čitanjem slikovnica.



Grafikon 14. Smatraju li ispitanici da postoji dovoljno stručne literature koja odgojitelje može informirati vezane uz ovo područje

Iz grafikona 14 vidljivo je da se s tvrdnjom „Smatram da postoji dovoljno stručne literature koja nas odgojitelje može informirati vezane uz ovo područje“ niti slaže niti se ne slaže 38,9% ispitanika dok ih u stopu prati 33,3% ispitanika koji se slažu s ovom tvrdnjom. 16,7% ispitanika se u potpunosti slaže, dok se njih 11,1% niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Iz ovih podataka se može zaključiti da se većina odgojitelja niti slaže niti se ne slaže s ovom tvrdnjom pošto smatraju da ne postoji dovoljno stručne literature koja odgojitelje može informirati vezane uz teškoće razvoja predčitačkih vještina.

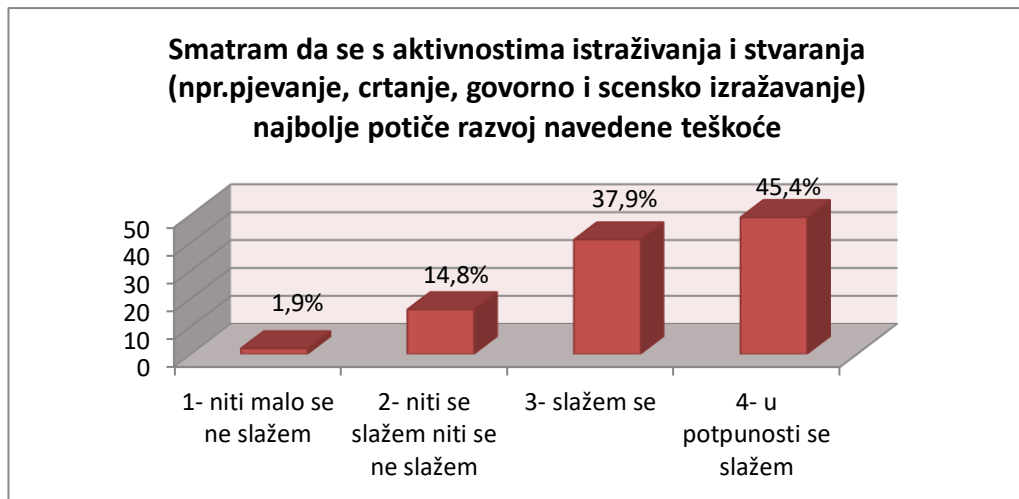


Grafikon 15. Jesu li pohađali neke dodatne edukacije vezane uz bilo kakve razvojne teškoće kod djece

Iz grafikona 15 vidljivo je da se s tvrdnjom „Pohađao/la sam neke dodatne edukacije vezane uz bilo kakve razvojne teškoće kod djece“ jednak postotak ispitanika, njih 28,7% niti malo ne slaže te niti se slaže niti se ne slaže. 23,1% ispitanika se slaže s ovom tvrdnjom, a njih 19,4% se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom.

Razina edukacija odgojitelja u radu s djecom s teškoćama je vrlo niska. Glavni razlozi manjka edukacije za odgojitelje za rad s djecom s teškoćama su: nedostatak cjeloživotnog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama, nedostatak dosljednosti u studijskim programima, stav nelagode prema djeci s većim teškoćama i drugi (Frankel, 2004).

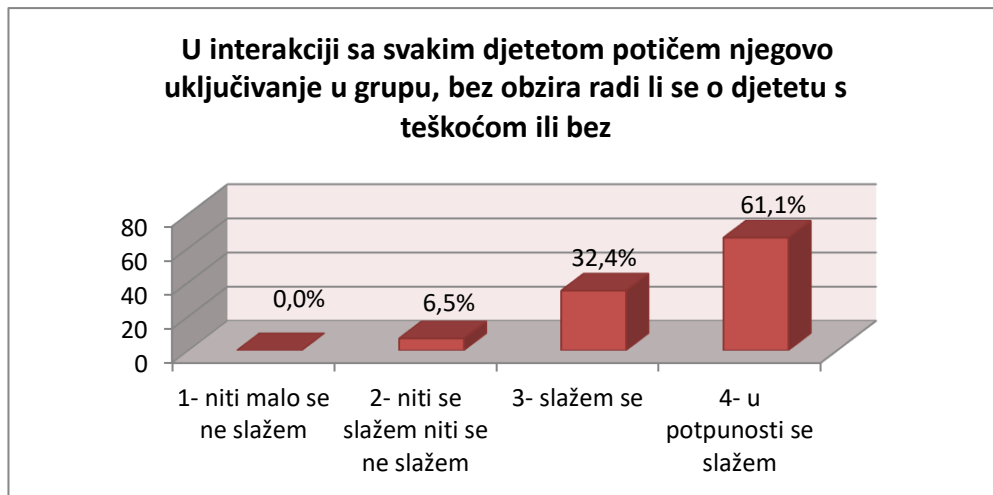
Za obavljanje i promoviranje kvalitetnog rada u sustavu odgoja i obrazovanja potrebno je kontinuirano cjeloživotno obrazovanje odgojitelja o teškoćama i individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece kao i sustavima podrške, ali i poznavanje novih odgojno-obrazovnih i društvenih pitanja koja su značajna za rad s djecom s teškoćama (Kudek Mirošević i Lozančić, 2014).



Grafikon 16. Smatraju li ispitanici da se s aktivnostima istraživanja i stvaranja najbolje potiče razvoj navedene teškoće

Iz grafikona 16 vidljivo je da se s tvrdnjom „Smatram da se s aktivnostima istraživanja i stvaranja (npr.pjevanje, crtanje, govorno i scensko izražavanje) najbolje potiče razvoj navedene teškoće“ 45,4% ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom. 37,9% ispitanika se slaže, dok njih 14,8% niti se slaže niti se ne slaže s tvrdnjom. Najmanji dio ispitanika 1,9% se niti malo ne slaže.

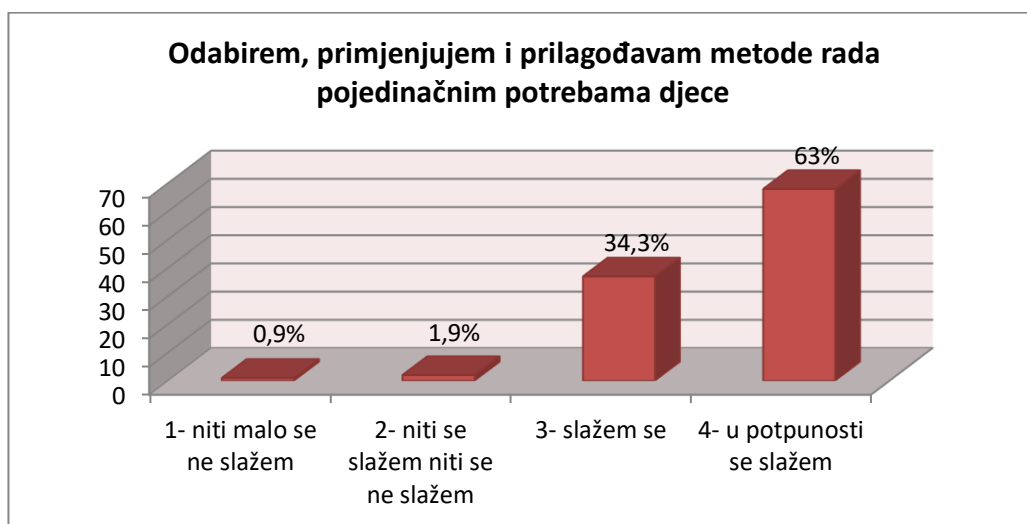
Poticanje razvijanja predčitačkih vještina obuhvaća provođenje raznih aktivnosti, vezanih uz svakodnevnu komunikaciju, pričanje i čitanje predškolskom djetetu, prepričavanje i razgovor o pročitanoj, pjevanje, dramatizaciju, igru, djeci omiljenu aktivnost koja omogućava razvijanje vještina i usvajanje novih spoznaja na prirodan način. Socijalne odnose i interakciju između vršnjaka u predškolskoj dobi treba promatrati i poticati kroz igru, jer upravo u predškolskoj dobi djeca usvajaju socijalne, kognitivne i komunikacijske vještine koje im dopuštaju da se uključe u interakciju i igru s vršnjacima (Schaefer, Light, Fabes, Hanish i Martin, 2010).



Grafikon 17. Smatraju li da u interakciji sa svakim djetetom potiču njegovo uključivanje u grupu, bez obzira radi li se o djetetu s teškoćom ili bez

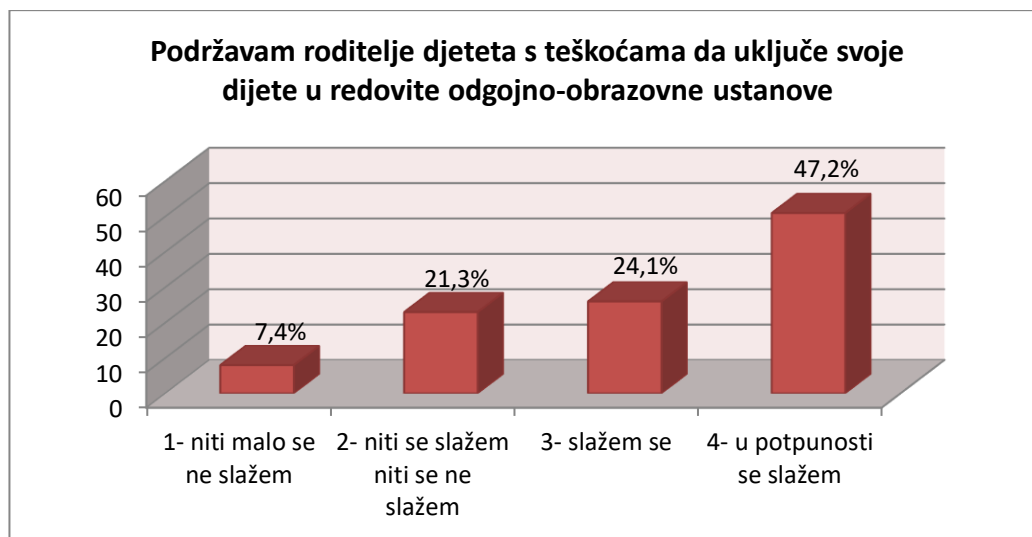
Iz grafikona 17 vidljivo je da se s tvrdnjom „U interakciji sa svakim djetetom potičem njegovo uključivanje u grupu, bez obzira radi li se o djetetu s teškoćom ili bez“ 61,1% ispitanika u potpunosti slaže. 32,4% ispitanika se slaže s tvrdnjom, dok se njih 6,5% niti slaže niti se ne slaže s tvrdnjom.

Stavovi odgojitelja ukazuju na to da bi se djeca s teškoćama trebala bolje snalaziti u redovnim skupinama, odnosno da bi to bilo bolje za njih. Međutim, zbog niza čimbenika u odgoju i obrazovanju to nekad nije tako.



Grafikon 18. Smatraju li da odabiru, primjenjuju i prilagođavaju metode rada pojedinačnim potrebama djece

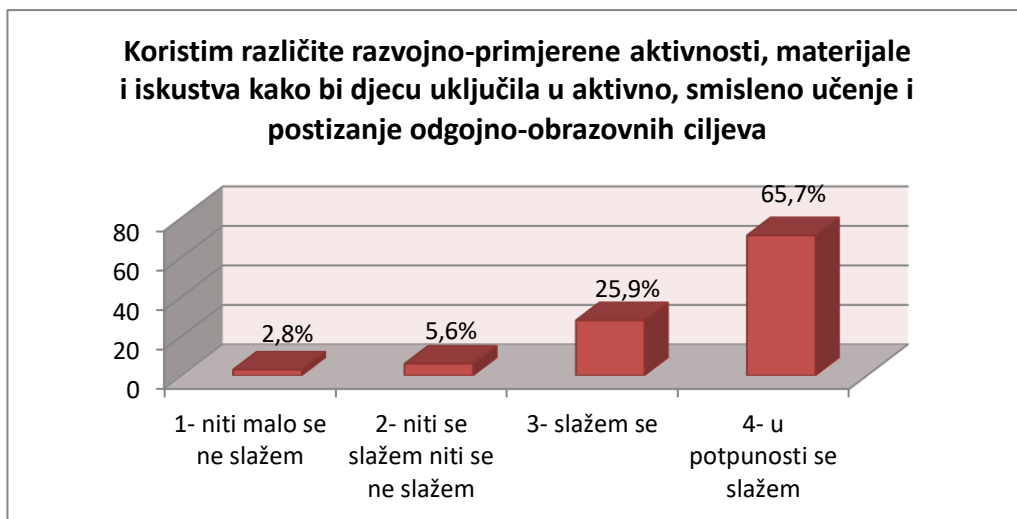
Iz grafikona 18 vidljivo je da se s tvrdnjom „Odabirem, primjenjujem i prilagođavam metode rada pojedinačnim potrebama djece“ 63% ispitanika u potpunosti slaže. 34,3% ispitanika slaže se s ovom tvrdnjom. 1,9% ispitanika niti se slaže niti se ne slaže, a samo 0,9% se niti malo ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ovi podaci pokazuju da većina odgojitelja odabire, primjenjuje i prilagođava metode rada svakom pojedinom djetetu pošto je svako dijete posebna individua i svako dijete je drugačije na svoj način.



Grafikon 19. Podržavaju li roditelje djeteta s teškoćama da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove

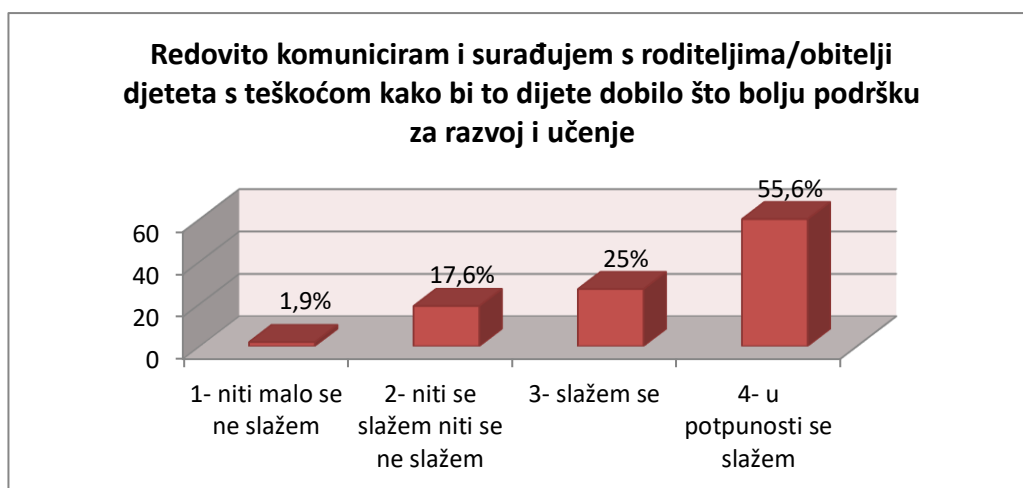
Iz grafikona 19 vidljivo je da se s tvrdnjom „Podržavam roditelje djeteta s teškoćama da uključe svoje dijete u redovite odgojno-obrazovne ustanove“ u potpunosti slaže 47,2% ispitanika. Njih 24,1% se slaže s tvrdnjom. 21,3% se niti slaže niti se ne slaže, a 7,4% se niti malo ne slaže s tvrdnjom. Iz ovih podataka moguće je zaključiti da se najveći broj ispitanika slaže s tim da će uključivanje djece s teškoćama u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pozitivno utjecati na njihovu samostalnost i pripremu za svakodnevni život te podržavaju roditelje u donošenju takvih odluka.

Na teškoće se još uvijek gleda kao na problem. Iako se smatra da je uključivanje djece s teškoćama u skupine s vršnjacima tijekom cijelog dana bolja opcija nego smještaj ove djece u posebne skupine s mogućnošću djelomičnog sudjelovanja u zajedničkim aktivnostima s drugom djecom (Odom, 2000).



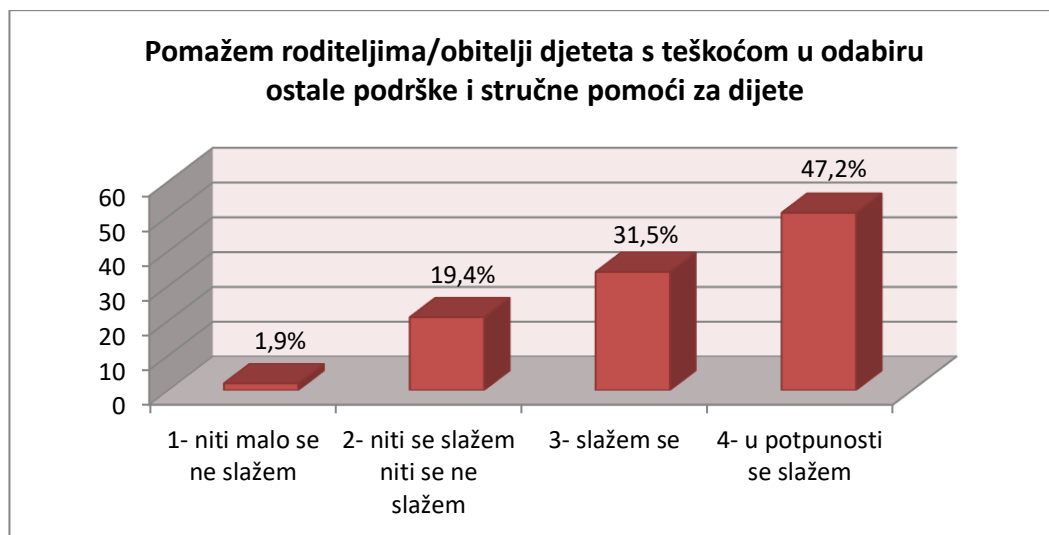
Grafikon 20. Smatraju li da koriste različite razvojno-primjerene aktivnosti, materijale i iskustva kako bi djecu uključili u aktivno, smisleno učenje i postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva

Iz grafikona 20 vidljivo je da se s tvrdnjom „Koristim različite razvojno-primjerene aktivnosti, materijale i iskustva kako bi djecu uključila u aktivno, smisleno učenje i postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva“ u potpunosti slaže njih čak 65,7%. Nešto manji postotak, 25,9% ispitanika se slaže s tvrdnjom dok se na predzadnjem mjestu nalazi 5,6% ispitanika koji se niti slažu niti se ne slažu. Na posljednjem mjestu se nalazi 2,8% ispitanika koji se niti malo ne slažu s tvrdnjom. Iz ovih podataka zaključujemo da odgojitelji osiguravaju bogatstvo materijala te ih promišljeno biraju kako bi djecu poticali na eksperimentiranje i konstruiranje znanja.



Grafikon 21. Smatraju li da redovito komuniciraju i surađuju s roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom kako bi to dijete dobilo što bolju podršku za razvoj i učenje

Iz grafikona 21 vidljivo je da se s tvrdnjom „Redovito komuniciram i surađujem s roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom kako bi to dijete dobilo što bolju podršku za razvoj i učenje“ u potpunosti slaže 55,6% ispitanika. Njih 25% se slaže s tvrdnjom, dok se njih 17,6% niti slaže niti se ne slaže. Najmanji dio ispitanika, njih tek 1,9% se niti malo ne slaže s ovom tvrdnjom. Ključni elementi koje bi odgojitelj kao kompetentan odgojitelj trebao usvojiti su: suradnja s obitelji i stručnjacima te suradnja s roditeljima (Bouillet i Loborec, 2012).



Grafikon 22. Pomažu li roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom u odabiru ostale podrške i stručne pomoći za dijete

Iz grafikona 22 vidljivo je da se s tvrdnjom „Pomažem roditeljima/obitelji djeteta s teškoćom u odabiru ostale podrške i stručne pomoći za dijete,“ 47,2% ispitanika u potpunosti slaže dok se njih samo 1,9% niti malo ne slaže s tvrdnjom. 31,5% se slažu s tvrdnjom, dok se 19,4% niti slaže niti se ne slaže . Iz ovog zaključujemo da odgojitelji pomažu roditeljima pri odabiru stručne pomoći te da su im odgojitelji od iznimne važnosti. Odgojitelji uključuju stručne suradnike u njihov rad te se konzultiraju s njima o djetetovim teškoćama. Vrlo je važno dobivati savjete od nekog stručnijeg, pogotovo ako pojedini odgajatelji nisu upoznati s teškoćama koje dijete ima.

5. Zaključak

Cilj ovoga rada bio je procjena podrške odgojitelja djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina te njihova uključenost u odgojno-obrazovni proces. Rezultati su pokazali da najveći broj ispitanika ima djecu s navedenim teškoćama u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini te smatra da je poticanje predčitačkih vještina u vrtiću vrlo bitno. Odgojitelji su uključeni u rad i u planiranje aktivnosti koje realiziraju s djecom s teškoćama te promišljeno biraju materijale kako bi se djeca s teškoćama osjećala ugodno, kako bi se razvijali u cijelosti te kako bi djecu poticali na eksperimentiranje i konstruiranje znanja. Dijete predčitačke aktivnosti usvaja u predškolskom periodu, stječe ih i razvija postupno u svakodnevnim životnim situacijama koje se mogu nadograditi odgovarajućim aktivnostima i igrama. Odgojitelji smatraju da mogu doprinijeti razvoju predčitačkih vještina kod djece i to s raznim aktivnostima poput: prepričavanja priča, dramatizacije, istraživanja i razlikovanja zvukova, raznih igara prepoznavanja slova itd. Također smatraju da je potrebna fleksibilnost unutar skupine, odnosno da je potrebno poticati suradničko učenje te upoznavanje ostale djece s određenim teškoćama kako bi se znali prilagoditi određenim situacijama. Najveći dio odgojitelja se slaže s tim da će uključivanje djece s teškoćama u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pozitivno utjecati na njihovu samostalnost i pripremu za svakodnevni život te podržavaju roditelje u donošenju takvih odluka. Odgojitelji nisu zadovoljni izdanom količinom slikovnica ili knjiga prilagođenih djeci s navedenom teškoćom te smatraju da nema dovoljno stručne literature kojom bi se mogli informirati i usavršiti svoje znanje vezano uz bilo koju teškoću. Pojavljuje se problem sa različitim stručnim usavršavanjima pošto je razina edukacije odgojitelja u radu s djecom s teškoćama vrlo niska. Glavni razlozi manjka edukacije za odgojitelje za rad s djecom s teškoćama su nedostatak cjeloživotnog obrazovanja za rad s djecom s teškoćama i nedostatak dosljednosti u studijskim programima. Za razvoj čitačkih vještina kod djece najvažnija je kvalitetna okolina, a to okruženje također pridonosi razvoju predčitačkih vještina. Nisu poznati nasljedni čimbenici koji pridonose većoj ili manjoj sposobnosti za usvajanje čitanja, ali je poznato da roditelji stvaraju temelj budućeg razvoja predčitačkih vještina. Pozitivni podražaji iz okoline umanjuju mogućnost neuspjeha u učenju čitanja radi naslijeđenih genetskih osobina.

6. Literatura

1. Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tamić, M. (2010). *Kako dijete govori?.* Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi. Zagreb: Planet Zoe.
2. Baker, L., Scher, D., Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
3. Bouillet, D., Loborec, M. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21 – 38.
4. Clay, M. M. (1993). *Reading recovery.* A guidebook for teachers in training. Heinemann.
5. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja.* Zagreb: Školska knjiga.
6. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
7. Frankel, E. (2004). Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: an international perspective. *Childhood Education*, 80(6), 310-316.
8. Hrvatska udruga za disleksiju (2007). *Disleksija.* Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
9. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju.* Zagreb: Educa.
10. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (2002.) *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama.* Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama.
11. Kucuker, S., Acarlar, F., Kapci, E. (2006). The development and psychometric evaluation of a support scale for pre-school inclusion. *Early Child Development and Care*, 176(6), 643-659.
12. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014.) Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja.* Vol 50, br. 2.

13. Mikas, D. (2012.) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatr Croat*, 56 (Supl 1), 207-214.
14. Morris, R. D., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, Katz, L., Francis, D. J., Shaywitz, B. A. (1998). Subtypes of reading disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347-373.
15. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
16. Schaefer, D. R., Light, J. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L. (2010). Fundamental Principles of Network Formation among Preschool Children. *Social Networks*, 32(1),61–71.
17. Stanovich, K. E., Siegel, L. S., Gottardo, A. (1997). Converging evidence for phonological and surface sutypes of reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 1, 114-127.
18. Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, G. Sh., Pratt, A., Chen, R., Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing etween cognitive and experiential defficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 8, 601-638.
19. Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69, 848-872.
20. Worthington, A. (2003). *The Fulton Special Education Digest*. London: David Fulton Publisheres.

Mrežne stranice:

- <http://www.centar-logos.hr/predcitacke-vjestine/> (21.8.2019.)
- <http://logotherapia.hr/dijagnostika-i-terapija/predcitacke-vjestine/>(21.8.2019.)

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Pod punom odgovornošću izjavljujem da sam diplomski rad pod naslovom „Podrška odgojitelja djeci s teškoćama razvoja predčitačkih vještina“ u potpunosti izradila samostalno. Pri izradi sam koristila literaturu koju sam u skladu s pravilima i navela.

Studentica:
