

Ovladavanje značenjem riječi u ranoj i predškolskoj dobi

Leko, Andreja

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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:147:062536>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**ANDREJA LEKO
DIPLOMSKI RAD**

**OVLADAVANJE ZNAČENJEM RIJEČI U
RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI**

Zagreb, prosinac 2018.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Andreja Leko

**Tema diplomskog rada: OVLADAVANJE ZNAČENJEM RIJEČI U
RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI**

Mentor: dr. sc. Jelena Vignjević

Zagreb, prosinac 2018.

SADRŽAJ:

| | |
|--|-------------------------------------|
| SAŽETAK/SUMMARY | 4 |
| UVOD | 5 |
| 1. TEORIJE DJEČJEGA GOVORNOGA RAZVOJA | 6 |
| 1. 1. Kognitivistička teorija dječjega govornoga razvoja | 7 |
| 1. 2. Bihevioristička teorija dječjega govornoga razvoja | 8 |
| 1. 3. Generativistička teorija dječjega govornoga razvoja..... | 8 |
| 2. DJEČJE OVLADAVANJE JEZIKOM..... | 10 |
| 2. 1. Ovladavanje fonološkom komponentom jezika | 12 |
| 2. 3. Ovladavanje pragmatičkom komponentom jezika | 15 |
| 2. 4. Ovladavanje semantičkom komponentom jezika | 17 |
| 3. OVLADAVANJE ZNAČENJEM RIJEČI..... | 18 |
| 3. 1. Teorija supstitucije | 19 |
| 3. 2. Teorija o verbalnom ponašanju | 20 |
| 3. 3. Teorija medijacije | 20 |
| 3. 4. Teorija pojma | 20 |
| 3. 5. Razvojne teorije značenja | 21 |
| 4. RAZUMIJEVANJE I PRODUKCIJA RIJEČI..... | 23 |
| 5. RAZVOJ DJEČJEGA RJEČNIKA..... | 24 |
| 5. 1. Čimbenici povezani s razvojem rječnika | 26 |
| 5. 1. 1. Maturacija | 26 |
| 5. 1. 2. Spol..... | 26 |
| 5. 1. 3. Temperament | 27 |
| 5. 1. 4. Jezično okruženje | 27 |
| 5. 1. 5. Socioekonomski status | 28 |
| 5. 1. 6. Čitanje u interakciji djeteta s roditeljima..... | 28 |
| 5. 1. 7. Emocije..... | 29 |
| 5. 1. 9. Stilovi učenja | 29 |
| 6. RAZVOJ POJMOVA (ZNAČENJA RIJEČI) KOD DJECE..... | 32 |
| 6. 1. Pseudopojmovi | 33 |
| 6. 2. Kategoriziranje i preširoka upotreba riječi..... | 35 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 39 |
| LITERATURA | 40 |
| Kratka biografska bilješka..... | Error! Bookmark not defined. |
| Izjava o samostalnoj izradi rada | 41 |

OVLAĐAVANJE ZNAČENJEM RIJEČI U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ

DOBI

Sažetak

Ovaj teorijski rad opisuje ovladavanje značenjem riječi u ranoj i predškolskoj dobi. Objašnjene su kognitivistička, bihevioristička i generativistička teorija dječjega govornoga razvoja te je prikazano kako djeca ovladavaju fonološkom, gramatičkom, pragmatičkom i semantičkom komponentom jezika što je ključno za razumijevanje ovladavanja značenjem riječi kod predškolske djece. U prikazu dječjega ovladavanja značenjem riječi predstavljene su teorija supstitucije, teorija o verbalnom ponašanju, teorija medijacije, teorija pojma i razvojne teorije. Predstavljene su i brojni čimbenici koji utječu na produkciju riječi i bogaćenje rječnika kod djece – maturacija, spol, temperament, jezično okruženje, socioekonomski status, emocije i odgojitelji.

Ključne riječi: govorni razvoj, ovladavanje jezikom, značenje riječi, rana i predškolska dob

ACQUISITION OF THE WORDS MEANING IN EARLY AND PRESCHOOL

AGE

Summary

This theoretical paper describes acquisition of the words meaning in early and preschool age. The cognitive, behaviorist and generative theories of children's speech development are explained, also it is shown how children master the phonological, grammatical, pragmatic and semantic component of the language, which is crucial in understanding the acquisition of words meaning in preschool age. In the representation of children's acquisition of words meaning there are represented the theory of substitution, theory of verbal behavior, theory of mediation, concept theory and development theory. Numerous factors which affect words production and child vocabulary are also presented - maturation, gender, temperament, language environment, socioeconomic status, emotions and educators.

Key words: speech development, language mastery, words meaning, preschool age

UVOD

Jezik je sustav znakova kojima ljudi komuniciraju jedni s drugima, a govorom djeca uspostavljaju socijalne kontakte sa svojom okolinom. Govorni razvoj djeteta nerijetko je predmet različitih istraživanja iz kojih su proizašle brojne teorije kojima se pokušavaju objasniti zakonitosti toga razvoja. Najpoznatije od njih su kognitivistička teorija čije je uporište u tome da se govor kod djeteta razvija kao rezultat djetetova spoznajnoga razvoja koji se događa u interakciji s ljudskom okolinom, zatim bihevioristička teorija čiji sljedbenici smatraju da djeca jezik uče pomoću uvjetovanih refleksa te generativistička teorija koja se temelji na stajalištu da dijete jezikom ovladava na osnovu urođenog mehanizma, tj. generatora jezika.

Jezik je kompleksan komunikacijski sustav i sastoji se od većeg broja komponenti, a to su: fonološka, gramatička, pragmatička i semantička komponenta. Fonološka komponenta odnosi se na glasovni sustav jezika, gramatička komponenta na različite oblike jezičnih elemenata i zakonitosti njihova kombiniranja, pragmatička komponenta na uzus komuniciranja, a semantička na značenje riječi i iskaza.

Značenje riječi u uobičajenom govoru na neki način nestaje, govornik se ne usredotočuje na značenje svake pojedine riječi, iako je svjestan značenja riječi i njihovih veza u rečenici, već na komunikacijsku nakanu da prenese neku poruku, neki sadržaj. Proučavanju značenja riječi pristupa se putem različitih teorija, od kojih će teorija supstitucije, teorija o verbalnom ponašanju, teorija medijacije, teorija pojma i razvojne teorije biti objašnjene u nastavku rada.

Nadalje, u radu je objašnjen i razvoj dječjega rječnika te čimbenici koji utječu na taj razvoj, kao i zakonitosti koje određuju razvoj pojmova, odnosno značenja riječi kod djece. U procesu razvoja značenja riječi djeca rane i predškolske uvelike se koriste „pogreškama“ kao što su preuska ili preširoka upotreba riječi. No, svaka „pogrešna“ upotreba riječi gubi se s rastom rječnika pri čemu odrasli, kada razgovaraju s djecom i dodaju objašnjenje, imaju velik utjecaj. Tako se djeca približavaju pravom odnosno općeprihvaćenom značenju riječi. Valja naglasiti da u procesu ovladavanja značenjem riječi glavnu ulogu imaju djetetovi kognitivni procesi.

1. TEORIJE DJEČJEGA GOVORNOGA RAZVOJA

Unatoč dubokoj povezanosti pojmova jezik i govor, koji se često koriste kao istoznačnice, potrebno ih je razgraničiti. Jezik je sustav znakova kojima ljudi komuniciraju jedni s drugima, a obuhvaća različite forme komunikacije kao što je pisana, govorna, znakovna, facijalna, gestovna itd. Za jezik se kaže da je socijalna tvorevina i jedna od glavnih pojava koja čovjeka razlikuje od drugih živih bića dok je govor samo jedna od formi jezika pri čemu se koriste artikulirani glasovi i riječi za prenošenje određenih značenja, misli i osjećaja (Vigotski, 1997). Prema tome, govor je komuniciranje pomoću jezika koje se ostvaruje na subjektivnoj osnovi te se razlikuje od jezika koji je objektivna društveno-povijesna tvorevina. Dakle, jezik je sredstvo izražavanja za neki narod dok je govor jezik u akciji pri čemu govornik aktivno primjenjuje jezik u svrhu komunikacije.

Govorom, koji se sastoji od velikog broja složenih aktivnosti zbog čega se razvija sporije nego motoričke vještine, djeca uspostavljaju socijalne kontakte. Govor nastaje koordiniranom aktivnošću mišića usana, jezika, grkljana, dušnika i jezika, a za sazrijevanje tih organa potrebno je određeno vrijeme, ali i mnogo vježbanja da bi se kod malog djeteta usavršila koordinirana akcija tih organa.

Postoji određeni period, tzv. *period spremnosti za govor*, kada dijete lakše usvaja govor nego u bilo koje drugo doba. Taj se period kod većine djece javlja između dvanaestog i osamnaestog mjeseca života i podrazumijeva oblikovanje glasova, tj. proces koji polazi od nejasnih, neodređenih i slučajno formiranih glasova do jasnih, razgovijetnih i kontroliranih glasova, riječi i iskaza (Vigotski, 1997).

Govor i jezik predmet su znanstvenih istraživanja, a istraživanjima dječjega govornoga razvoja postavljeni su i brojni teorijski modeli kojima se pokušavaju objasniti zakonitosti toga razvoja. Najutjecajnije među teorijama jesu kognitivistička, bihevioristička i generativistička. Kako ni jedna od njih sama za sebe ne objašnjava u potpunosti složeni fenomen dječjega govornoga razvoja, pri razumijevanju toga fenomena valja uzeti u obzir elemente svih tih teorija.

1. 1. Kognitivistička teorija dječjega govornoga razvoja

Jean Piaget smatra da se govor kod djeteta razvija kao rezultat razvoja senzomotoričke inteligencije, tj. djetetova spoznajnoga razvoja koji se događa u interakciji s ljudskom okolinom, a ne kao rezultat urođenih sposobnosti. Prema njemu, mišljenje prati govorni razvoj djeteta te se kognitivni i socijalni razvoj isprepleću, što dovodi do egocentričnoga govora kod djece u kojemu dijete svu pažnju usmjerava na sebe glasno govoreći o svojim namjerama, iako nema prisutnog sugovornika ili bez obzira na njega. Takav govor javlja se u dobi od tri do pet godina te kasnije potpuno nestaje, a karakterizira ga nedostatak usredotočenosti na druge ljude i bilo kakve vanjske utjecaje (Prebeg-Vilke, 1991). Dakle u toj fazi govornoga razvoja dijete nije zainteresirano tko će ga slušati i hoće li ga netko uopće slušati, već ono govori isključivo za sebe.

Zagovornici kognitivističke teorije smatraju da dijete ne može shvatiti značenje rečenice ako prethodno nije usvojilo osnovne pojmove na koje se odnose riječi u toj rečenici. Za to će biti sposobno tek kada se razvije do razine u kojoj određeni fenomen razumije na temelju vlastitog iskustva, inače pokušaji da mu se taj fenomen verbalno objasni neće biti uspješni (Prebeg-Vilke, 1991). Prema tome, jezični razvoj djeteta ograničen je spoznajnim razvojem pa će zbog toga određena područja jezika svladati tek nakon što dosegne određenu razinu kognitivnog razvoja.

Piaget smatra i da uporaba jezika olakšava pojavu misli. S obzirom na to da se u razgovoru s drugim osobama djetetovo mišljenje socijalizira, stavovi sugovornika mogu izazvati i potaknuti nove misli, rasprave i argumente, a dobivanjem novog uvida, oba sugovornika mogu promijeniti početno mišljenje (Puljak, 2008).

Za razliku od Piageta koji zagovara pretpostavku da mišljenje prethodi jeziku, Vigotski smatra da misao i jezik imaju odvojene korijene, ali ujedinjeni, počinju djelovati jedno na drugo. Prema njemu, prvobitna je funkcija govora komuniciranje, društveno povezivanje i djelovanje odraslih i djeteta na okolinu, što znači da je prvobitni govor djeteta društven i komunikacijski, odnosno, prvi govor djeteta socijalni je govor, a ne egocentrični, tj. onaj koji je usmjeren samome sebi (Prebeg-Vilke, 1991).

Prema Vigotskom, nakon socijalnoga govora, javlja se racionalni govor. S obzirom na to da razvoj govora započinje prvim fonskim artikulacijama, vokalizacijom, gukanjem i brbljanjem, pri čemu još nisu zastupljeni kognitivni

procesu, tek se u drugoj godini događa presudan prijelom pri čemu dolazi do spajanja i prepletanja predlingvističkog mišljenja i predintelektualnoga govora. Tada se javlja verbalno mišljenje koje potiče racionalni govor (Prebeg-Vilke, 1991).

1. 2. Bihevioristička teorija dječjega govornoga razvoja

Stajalište Burrhusa Frederica Skinnera jest da djeca uče jezik pomoću uvjetovanih refleksa. U njegovoj su teoriji učenja naglašena dva pojma, a to su podražaj i potkrepljenje. Podražaj podrazumijeva radnju koju dijete izvodi, u ovom slučaju to je djetetov iskaz koji postiže određeni rezultat, što služi kao potkrepljenje. Ako je rezultat pozitivan za dijete, povećava se mogućnost da ponovno dođe do poticaja, čime će radnja biti potkrepljena, ako je rezultat negativan, smanjuje se vjerojatnost da će ponovno doći do poticaja i dijete je u tom slučaju kažnjeno (Prebeg-Vilke, 1991).

Nedostatak Skinnerove teorije jest taj što je vrlo teško utvrditi što predstavlja poticaj i potkrepljenje djetetu koje uči jezik. Majke oblikuju dječje pokušaje da nešto kažu sve dok oni ne postanu prihvatljivi, tj. razumljivi. U početku se potkrepljuje svaki djetetov pokušaj, no kasnije se reakcija mora jako približiti zadanom modelu da bi bila potkrepljena (Prebeg-Vilke, 1991).

1. 3. Generativistička teorija dječjega govornoga razvoja

Zastupnici generativističke teorije, na čelu s Noamom Chomskim, zagovaraju stajalište da je jezik jedinstveno postignuće čovjeka koje je urezano u strukturu mozga, a djeci pripada velik dio odgovornosti za usvajanje jezika koje se u generativističkoj teoriji smatra maturacijskim procesom (Kuvač i Palmović, 2007).

I djeca i odrasli lako izgovaraju i razumiju neograničen broj rečenica, pa čak i one koje nikad prije nisu izgovorili ili čuli. Tu nevjerojatnu lakoću kojom djeca usvajaju jezik bez poduke, Chomsky je pripisao tome da je jedan dio jezične sposobnosti urođen i da su sva djeca prirodno opremljena generatorom za usvajanje jezika (LAD – *Language Acquisition Device*), odnosno sustavom koji im omogućuje

da, kad usvoje dovoljan broj riječi u rječniku, mogu kombinirati riječi u gramatički cjelovite, nove izraze te da razumiju značenja rečenica koje čuju (Berk, 2015).

Prema takvom modelu jezičnog usvajanja, dijete je izloženo jezičnim podacima iz kojih otkriva jezične parametre specifične za pojedini jezik, npr. koji je red riječi u rečenici i sl. (Kuvač i Palmović, 2007). LAD potiče dijete na usmjeravanje pozornosti na univerzalnu gramatiku, odnosno, dubinsku jezičnu strukturu koja je zajednička svim ljudskim jezicima. Znanje univerzalne gramatike djetetu je urođeno te se pokreće njegovom izloženošću jezičnoj okolini. Budući da je LAD posebno oblikovan za procesiranje jezika, usvajanje jezika nije nešto što dijete radi namjerno, već nešto što se spontano događa djetetu smještenom u ljudsko okruženje pa čak i s minimalnim izlaganjem jeziku. Prema tome, svako je dijete sposobno usvojiti bilo koji jezik kojemu je izloženo (Prebeg-Vilke, 1991) te je stoga namjerno treniranje od strane roditelja nepotrebno za jezični razvoj jer će se LAD pobrinuti da jezik, unatoč svojoj kompleksnosti, bude usvojen rano i brzo (Berk, 2015).

2. DJEČJE OVLADAVANJE JEZIKOM

Nazivi za proces stjecanja znanja materinskoga jezika, koji se zove još i prvi jezik, mnogobrojni su. Sinonimi kao što su: jezični razvoj, ovladavanje jezikom, usvajanje jezika ili jezično usvajanje, podrazumijevaju proces koji se sastoji od dviju odrednica, a to su: *usvajanje jezika* koje je spontano i događa se u prirodnim okolnostima te *učenje jezika* koje je svjesno, tj. osviješteno i odvija se u osmišljenim okolnostima (Jelaska, 2007), kao što je primjerice institucijsko učenje jezika.

Usvajanje jezika podrazumijeva spontano stjecanje gramatičkih, fonoloških i semantičkih jezičnih pravila u prirodnim okolnostima i bez izravnog poučavanja. U tom slučaju, djeca usvajaju jezik nesvjesno, a to se događa još od razdoblja prije rođenja te poslije njega, na temelju urođenih sposobnosti. Okolina s kojom je dijete u stalnom kontaktu i s kojom se sporazumijeva na temelju vlastitih obilježja i obilježja jezika koji usvaja, uvelike utječe na razvoj već urođenih sposobnosti za usvajanje jezika (Jelaska, 2007).

Ovladavanje jezičnim sposobnostima proces je koji se odvija cijeloga života i prolazi različite razvojne i kronološke faze. U različitim razvojnim fazama ovladanost jezičnim sposobnostima može biti različita, ali i za usvajanje i za učenje jezika od presudne je važnosti njegova uporaba jer bez nje se ni jedno ni drugo ne bi očitovalo (Jelaska, 2007).

Proces ovladavanjem jezikom najintenzivniji je u ranoj i predškolskoj dobi. Kao i ostali segmenti dječjega razvoja, i jezični je razvoj dinamičan i kompleksan fenomen koji je povezan s brojnim biološkim i okolinskim faktorima te raste i mijenja se u prepletanju i suodnosu sa svim drugim fenomenima dječjega razvoja. U tom se dinamičnom procesu jezični razvoj susreće i stvara neraskidive veze s emocionalnim, kognitivnim i socijalnim razvojem. Svi oni međusobno jedan drugome omogućavaju rast i razvoj, pri čemu je utjecaj višesmjernan. Jezični razvoj utječe na emocionalni, kognitivni i socijalni, kao što emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj utječu na jezični. Primjerice, jezik se gradi emocionalnom interakcijom s okolinom, a emocionalni doživljaj izražava se jezikom (Vignjević i Brandt, 2017) isto kao što se jezik usvaja i gradi socijalnom interakcijom što omogućuje djetetu stupanje u sve brojnije i zahtjevnije socijalne interakcije.

Jezik je kompleksan sustav i moguće je u njemu izdvojiti veći broj komponenti koje se odnose na glasove, značenje, ukupnu strukturu i svakodnevnu uporabu (Berk, 2015). Proces ovladavanja jezikom znači ovladavanje četirima njegovima komponentama, a to su: fonološka, gramatička, pragmatička i semantička komponenta. Fonološka komponenta odnosi se na usvajanje glasovnog sustava i pravila koja upravljaju strukturom i slijedom govornih glasova. Gramatička komponenta označava upotrebu jezičnih oblika nekog jezika, a sastoji se od sintakse, tj. pravila prema kojima su riječi organizirane u rečenicama i morfologije, tj. primjene gramatičkih oznaka za označavanje broja, vremena, padeža, lica, roda, aktivnog i pasivnog oblika itd. Pragmatička komponenta jest sposobnost da se upotrebom govora nešto uradi ili postigne, odnosno da se komunicira. Ona podrazumijeva pravila za primjereno sudjelovanje u komunikaciji. Da bi uspješno komunicirala, djeca se trebaju izmjenjivati u razgovoru, držati se iste teme i jasno izražavati svoje mišljenje. Također, trebaju shvatiti kako geste, boja glasa i kontekst pojašnjavaju značenje. Semantička komponenta podrazumijeva sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja, a odnosi se na rječnik i način na koji su temeljni pojmovi izraženi u riječima i kombinacijama riječi (Berk, 2015). Navedene komponente jezika detaljnije će biti objašnjene u nastavku radu, s naglaskom na semantičku komponentu koja i jest tema ovoga rada.

Ovladanost jezikom uključuje svladavanje svake od navedenih komponenti jezika i njihovo kombiniranje u fleksibilan komunikacijski sustav (Berk, 2015). Poznavanje svih komponenti jezika izuzetno je važno i potrebno kako bi se razumjela uobičajena i očekivana jezična djelatnost, ali isto tako i ona jezična djelatnost koja ima određenih nedostataka i poremećaja. Poznavanje komponenti jezika i zakonitosti njihova razvoja važno je za sve koji su uključeni u brigu o djeci, pa i za odgojitelje. U skladu s time, ako se razumije semantička komponenta jezika i procesi kojima se ona razvija, temeljitije će se razumjeti i uvjeti njezina zaostajanja i značenje tog zaostajanja za ostale jezične funkcije u djeteta. Poznavanje pragmatičke komponente pomaže u shvaćanju teškoća za dijete i posljedica tih teškoća za njegov psihološko-socijalni razvoj u slučaju da pragmatička funkcija zaostaje u svom razvoju itd. (Stančić i Ljubešić, 1994).

U ovladavanju navedenim aspektima jezika, važna je i kompetentnost odgojitelja za poticanje dječjega jezičnoga razvoja. Odgojitelji trebaju znati i razumjeti zakonitosti dječjeg razvoja, ali i posebnosti svakog djeteta koje im je na brizi, pa u

skladu s time stvoriti poticajno okruženje za ovladavanje jezikom opskrbljujući dijete jezičnim podacima primjerenima njegovim sposobnostima i interesima.

2. 1. Ovladavanje fonološkom komponentom jezika

Na fonološki razvoj utječe djetetova sposobnost usmjeravanja pažnje na sljedove glasova, proizvodnju glasova te njihovu kombinaciju u razumljive riječi i fraze. Fonološki razvoj složen je proces, a brzina njegova napretka ovisi o složenosti glasovnog sustava jezika i važnosti koju određeni glasovi imaju za prenošenje značenja (Berk, 2015).

Prebeg-Vilke (1991) ističe da razdoblje od kraja prvog mjeseca do tri i pol mjeseca djetetova života obilježava tepanje kojim dijete izražava zadovoljstvo i interes za okolinu. U tom razdoblju djeca upotrebljavaju predgovorne izraze koji se sastoje od vrlo produljenih samoglasnika i ponekog suglasnika (b, g, k). Prema tome, najčešći su izrazi: „aaa“, „buuu“, „gaaa“, „e-e-eee“ i „lee“. Takvo predgovorno izražavanje djece nalikuje na igru što upućuje na to da postaju svjesna svojih govornih organa te ispituju koje sve glasove i zvukove mogu proizvesti.

Oko šestog mjeseca djeca počinju izgovarati prepoznatljive glasove, proizvodeći pritom različite kombinacije glasova izmjenjujući i ponavljajući zvučne suglasnike i otvorene samoglasnike, primjerice: „ma-ma-ma“, „ga-ga-ga“, a takav izgovor nagovještuje pojavu slogova.

U dobi između dvanaestog i osamnaestog mjeseca djeca proizvode i razumljive riječi. Njihove prve riječi sastoje se od malog broja glasova koje mogu proizvesti. Sukladno tome, najlakše riječi počinju suglasnikom, završavaju samoglasnikom, a neizostavan je dio ponavljanje slogova pri čemu se nerijetko može čuti kako dijete izgovara riječi koje se sastoje od ponovljenih slogova kao što su: „ma-ma“, „da-da“, „na-na“, „ba-ba“, „pa-pa“ itd. Djeca u tom razdoblju više razumiju nego što govore čemu u prilog ide činjenica da jednogodišnjaci znaju kako neke poznate riječi, kao što su primjerice *pas*, *beba* ili *lopta*, trebaju zvučati iako ih oni sami krivo izgovaraju (Berk, 2015).

S oko osamnaest mjeseci djeca više ne iskušavaju izgovaranje slogova i riječi, već prelaze na izgovaranje svakog pojedinog glasa u riječi, pa tako primjerice riječ *kocka* izgovaraju kao „ko“, „co“, „ka“, „coka“, „koka“, „cocka“. To je takozvani

međustadij u razvoju u kojem je izgovor djelomično ispravan, a djelomično neispravan. U početku djeca proizvode najmanje i najlakše riječi, usmjeravajući se na naglašeni slog te pokušavaju izgovoriti njegovu kombinaciju samoglasnika i suglasnika, pa tako, primjerice, kažu „pu“ za *puž*. Ubrzo dodaju i krajnji suglasnik pa nastaje „puz“ te podešavaju duljinu samoglasnika pa izgovaraju „meee“ za *mlijeko*. Također, dodaju i nenaglašeni slog, npr. „ku-ta“ za *kuća* (Berk, 2015).

Do kraja osamnaestog mjeseca djeca s lakoćom pamte, upotrebljavaju nove riječi i ponavljaju riječi koje čuju od odraslih. To upućuje na to da dijete mora doći do određenog stupnja psihičkog i fizičkog razvoja te do određene mjere izgraditi jezični sustav kako bi ga mogao stvarno primijeniti.

Kako se približavaju drugoj godini života, djeca iskušavaju svojih prvih nekoliko riječi, pa tako riječ *jabuka* izgovaraju „buka“, *mlijeko* postaje „meko“, a *neću* je „netu“. Do treće godine ovladavaju i dužim riječima, suglasnik se izgovara i na kraju riječi te se upotrebljava veći broj suglasnika. Naposljetku izgovaraju cijelu riječ s ispravnim obrascem naglaska, ali im još uvijek nedostaje fino izgovaranje svih glasova („nenam“ za *ne znam*, „lumpil“ za *krumpir* itd.) (Prebeg-Vilke, 1991).

Dječji izgovor znatno se poboljšava tijekom predškolske dobi zbog sazrijevanja vokalnih organa i dječjih napora aktivnog rješavanja problema. Fonološki razvoj uglavnom je završen do kraja pete godine, no neki obrasci naglaska na slogovima ne usvajaju se do adolescencije, a razlog tomu je semantička složenost riječi s obzirom na to da su riječi koje su teže za razumijevanje teže i za izgovor (Berk, 2015).

2. 2. Ovladavanje gramatičkom komponentom jezika

Berk (2015) govori da djeca prelaze s kombinacija riječi i gesti na spajanje dviju riječi u dobi između jedne i pol i dvije i pol godine, kada produktivni rječnik dosegne 200 riječi. Tada spajaju riječi poput: „mama cipele“, „ide auto“, „još keks“, itd. Takvo izražavanje naziva se telegrafski govor jer je usmjeren samo na osnovne i najvažnije riječi pri čemu su izostavljene kraće i manje važne riječi.

Nerijetko djeca koriste izraze od dvije riječi za izražavanje velikog broja značenje te često koriste isti izraz za iznošenje različitih izjava. Primjerice, dijete kaže: „mama keks“ kada vidi majku kako jede keks, ali i kada želi da mu majka da keks. To

upućuje na to da su u djetetovu umu prisutne razrađeniije strukture, ali zbog ograničenja pamćenja, dijete još ne može producirati dulji niz riječi. Dakle, dječje razumijevanje gramatike veće je od njegove gramatičke produkcije.

Iz čestih uparivanja riječi koje čuju, mala djeca najprije usvajaju konkretne dijelove jezika, a nakon toga postupno prelaze na konstruiranje reda riječi i druga gramatička pravila jezika. Prema tome, između dvije i pol i tri godine formiraju rečenice koje strukturno počinju nalikovati na rečenice odraslih tako što pridjeve, članove, imenice, glagole i prijedloge počinju slagati prema odrasloj strukturi, što pokazuje da su djeca počela svladavati gramatičke kategorije svog jezika. Prve primjene gramatičkih pravila ne događaju se odjednom, već korak po korak. Prvo se primjenjuju na samo jedan ili nekoliko glagola, a zatim, slušajući poznate glagole u govoru odraslih i služeći se odraslima kao modelima, djeca proširuju svoje vlastite izraze u kojima koriste te glagole.

U trećoj godini djeca počinju formirati rečenice od tri riječi. U tom razdoblju počinju dodavati i gramatičke morfeme. Prvo dodaju nastavak *-i* za množinu jer je to strukturno manje složeno nego korištenje različitih oblika glagola *biti*. Dodavanje *-i* na riječ zahtijeva samo razlikovanje jednine i množine dok je upotreba pomoćnog glagola mnogo zahtjevnija jer uključuje razumijevanje lica, broja i vremena. Nadalje, djeca se koriste prošlim vremenom nepravilnih glagola, primjerice, „išla“, prije nego što koriste nastavke pravilnih glagola u prošlosti, primjerice, „pio“.

Berk (2015), ističe i pogreške u izrazima koje se pojavljuju kod djece između druge i treće godine: „ja možem“, „to su zecovi“ i sl. koje se zadržavaju se sve do srednjeg djetinjstva. Uzrok je tomu što djeca, kada počnu primjenjivati morfološko pravilo, ona ga koriste i na riječi koje predstavljaju iznimke. Ta pogreška naziva se *pretjerana primjena pravila*. Takve se pogreške znatno rjeđe pojavljuju kod riječi koje se češće koriste, zbog toga što neke oblike nepravilnih glagola djeca često čuju u govoru odraslih, a neke oblike uče napamet. Što djeca slušaju više primjera u govoru odraslih, tako pravilni oblik s vremenom prevladava.

Kada djeca svladaju pomoćni glagol *biti*, pojavljuju se složeniji gramatički oblici kao što su negacije i upiti. U dobi između dvije i pol i tri godine u jeziku djece pojavljuju se tri vrste negacije: *nepostojanje* pri čemu dijete komentira da nečega nema („nema keksi“), *odbijanje* kada se djeca nečemu protive („ne kupati“) i *poricanje* kod kojeg dijete poriče da je nešto istina („ne moja maca“). Takvi gramatički oblici

pripisuju se oponašanju govora odraslih jer izražavajući nepostojanje ili odbijanje, oni stavljaju na početak rečenice negaciju *ne*, primjerice: „ne, nema više keksa“.

U dobi od tri do tri i pol godine, djeca dodaju pomoćne glagole i postaju svjesna načina na koje se pomoćni glagoli kombiniraju s negacijama. U tom se razdoblju pojavljuju pravilni oblici negacija: „nema više keksa“ (nepostojanje), „ne želim se kupati“ (odbijanje) i „to nije moja maca“ (poricanje).

Pitanja se prvi put pojavljuju tijekom rane predškolske dobi. Djeca koriste povišenu intonaciju kako bi izjavnu rečenicu pretvorila u upitnu: „Mama peče kolače?“. No, pri pitanjima rade česte pogreške ispuštajući pomoćni glagol pa kažu: „Što radio?“ te ne zamjenjuju subjekt i pomoćni glagol kod određenih pitanja, npr. „Što ona je napravila?“. Ponekad rade pogreške u slaganju subjekta i pomoćnog glagola: „Gdje je bila keksi?“ i u padežu subjekta: „Gdje mogu mene sjesti?“

Između tri i pol i šest godina djeca slažu sve složenije gramatičke konstrukcije, a njihovo korištenje sve je više u skladu s pravilima jezika. Prvo se pojavljuju konstrukcije u kojima se povezuju cijele rečenice: „Mama me vozila i otišle smo u park“. Veznik *i* prvi se počinje koristiti, a nakon njega i veznici koji izražavaju specifična značenja: *tada* i *kada* za vremenske odnose, *zato* i *jer* za kauzalne odnose, *ako* za kondicionalne i *ali* za suprotnosti.

Kasnije djeca koriste zavisne, složenije upitne i pasivne rečenice, dok krajem predškolskog razdoblja većinu gramatičkih struktura svog jezika u potpunosti koriste.

2. 3. Ovladavanje pragmatičkom komponentom jezika

Svladavanje pragmatike jezika značajan napredak doživljava tijekom predškolskog razdoblja, a da su djeca već od najranije dobi vrlo vješta u konverzaciji, pokazuje ostvarivanje kontakta očima pri komunikaciji licem u lice, primjereno odgovaranje na izjave sugovornika te izmjenjivanje redoslijeda. U početku, broj izmjenjena redoslijeda koje djeca mogu održati je minimalan, no s dobi se taj broj povećava isto kao i sposobnost zadržavanja na jednoj temi (Berk, 2015).

U ranom djetinjstvu djeca postupno usvajaju i druge strategije vođenja razgovora pa tako dolazi i do naizmjeničnosti. To je strategija pri kojoj osoba koja govori ne samo da komentira što je upravo rečeno, nego i zahtjeva od sugovornika odgovor. Dvogodišnjaci, s obzirom na svoju kronološku dob, ne mogu svaki put kad

na njih dođe red upotrijebiti mnogo riječi pa se rijetko koriste naizmjeničnošću, no kako rastu i razvijaju se, rade to sve češće. Krajem predškolskog razdoblja kod djece se pojavljuju naprednije tehnike vođenja razgovora, a jedna od njih je nijansiranje pri čemu sugovornik potiče promjenu teme postupno skrećući razgovor prema drugoj temi (Berk, 2015).

Berk (2015) smatra da komuniciranje odraslih s malom djecom uvelike potiče jezični razvoj. Strpljivi i osjetljivi dijalozi o slikovnicama i knjigama za djecu od neosporne su važnosti za pojavu naprednih komunikacijskih vještina kod djece. Zahvaljujući njima, djeca uče kako treba komunicirati jasnim, koherentnim narativnim stilom te su izložena širokom opsegu jezičnog znanja. Također, dok mlađa djeca slušaju i prate razgovore svoje starije braće i sestara, usvajaju važne vještine, kao što je upotreba osobnih zamjenica (*ja* ili *ti*) te se njihove konverzacijske vještine razvijaju i usavršavaju što ih navodi da im se sve češće pokušavaju pridružiti u razgovoru. Kada se pridruže, konverzacije traju dulje jer svaki sudionik preuzima svoj red.

Kako bi komunikacija bila razumljiva, govornik mora izgovarati jasne poruke, ali isto tako mora prepoznati kada su poruke koje prima nejasne, kako bi tražio dodatne informacije. Te jezične vještine nazivaju se referencijalne komunikacijske vještine. Kako se povećava kronološka dob djece, ona su sve više sposobna procijeniti kvalitetu poruke koju primaju. Ako poruka predstavlja loš opis konkretnog predmeta, djeca će to najprije prepoznati, a tek kasnije može uvidjeti da poruka sadrži nedosljednost pa tako u dobi od oko tri godine počinje tražiti pojašnjavanje nejasnih poruka.

Kada pričaju priče, predškolska djeca rijetko komentiraju kako i zašto su se zbili određeni događaji, a evaluacija o vlastitim i tuđim mislima, osjećajima i namjerama gotovo ni ne postoji. Prepričavanje osobno važnog događaja kod četverogodišnjaka izgleda kao kratko izlaganje obilježeno neorganiziranim skakanjem s jednog događaja na drugi što se naziva preskakanje po priči. Produciranje kronološke priče, stavljanje događaja u vremenski slijed i izgrađivanje priče do vrhunca, događa se u dobi između četiri i pol i pet godina.

Tijekom srednjeg djetinjstva, kada radno pamćenje postane manje ograničeno, djeca u svoje prepričavanje uključuju više informacija za snalaženje, detaljnih opisa i poveznica, kao što su: „zatim“, „tada“, „tako“, „na kraju“, koje priči daju cjelovitost. Što odrasli više razgovaraju s djetetom o prošlim događajima, to će više doprinosti djetetovim sve boljim sposobnostima produkcije dobro organiziranog, detaljnog i izražajnog pripovijedanja. Također, vrlo je važno djecu poticati na jasno, usmeno

pripovijedanje što uvelike doprinosi razvoju pismenosti, poboljšava razumijevanje čitanja i priprema djecu za stvaranje duljih, složenijih pisanih priča.

2. 4. Ovladavanje semantičkom komponentom jezika

Semantika je termin koji se odnosi na proučavanje značenja riječi. Pristup semantici, odnosno značenju riječi vrlo je složen i često vodi u zamke. Postavlja se pitanje: „Ako naše riječi imaju značenje, kako možemo krivo izreći to što mislimo ili kako riječi mogu značiti nešto drugo osim onog što znače?“ (Palmer, 1976, str. 67).

Pitanjem se sugerira da riječi ne znače uvijek ono što bi bilo najočitije da znače, već treba sagledati širu sliku i uvidjeti da postoje i druga značenja uz ono doslovno. Mnogo je uvjeta za to drugo značenje, pa tako intonacija može promijeniti doslovno značenje riječi kao i neki neverbalni znakovi, primjerice namigivanje, čime se pokazuje da izrečene riječi ne treba shvaćati doslovno.

3. OVLADAVANJE ZNAČENJEM RIJEČI

Stančić i Ljubešić (1994) riječ definiraju kao niz povezanih zvukova i šumova koji nastaju prolaskom zraka kroz usnu i, djelomično, nosnu šupljinu pomoću pokreta dijafragme, glasnica, donje vilice i drugih pokretnih dijelova perifernoga govornog aparata.

Često se kaže da je riječ nositelj značenja, tj. da ona sadrži neko značenje. Ta se izjava neoprezno koristi, bez da se promisli o tome je li riječ uistinu nositelj značenja. Shvaćanje da riječ sama po sebi sadrži značenje koje joj je namijenjeno i da je riječ na neki način dio predmeta, karakteristično je za dječje shvaćanje. Djeca misle da riječi pripadaju predmetu, da su dio predmeta kao i boja ili oblik, a ne da ga označuju. Prema takvom shvaćanju riječi, predmeti imaju svoja imena, ali djeca će ih otkriti tek kad za to kronološki i razvojno budu spremna. Njima je teško odvojiti ime predmeta od njegovih svojstava te se u predškolskoj dobi za objašnjavanje naziva predmeta služe njihovim svojstvima, primjerice: „Krava se zove *krava* zato što ima rogove, *tele* zato što su mu rogovi još mali, a *konj* zato što nema rogove..., *automobil* zato što uopće nije životinja.“ (Stančić i Ljubešić, 1994, str. 54).

Riječ je nositelj značenja samo u slučaju ako djeluje kao podražaj koji pobuđuje značenje i ako to značenje određuje izbor odgovarajućih riječi. Prema tome, riječ sama po sebi nije nositelj značenja, već samo pobuđuje određeno značenje (Stančić i Ljubešić, 1994).

Ovladavanjem vještinama komuniciranja, kao što su slušanje, iskazivanje osjećaja i razumijevanje potreba te uzajamno poticanje, razvijaju se automatizmi na receptivnom i ekspresivnom planu govora. Na receptivnom planu oni obuhvaćaju potpuno nenamjerne procese doživljavanja značenja kao niz misaonih procesa koji se nazivaju pojmovima. Koliko god se trudio, čovjek ne može čuti izgovorene riječi samo kao zvukove bez značenja za njega. Čovjek kada govori, vođen je isključivo smislom onoga što želi reći, ne misleći (osim u iznimnim slučajevima) na izbor riječi i na gramatička pravila. U uobičajenom svakodnevnom govoru značenje riječi, na neki način, nestaje, iako je čovjek svjestan značenja riječi i njihovih veza u rečenici. Čovjek obraća pažnju na riječi o kojima razmišlja ne bi li dokučio njihov pravi smisao tek kada se prisilno susretne s teškoćama učenja značenja riječi ili uporabe riječi u određenom kontekstu.

Pristup problemu značenja, tj. pitanju o tome kako određeni fizikalno akustični oblik dobiva značenje ili postaje riječ, ne može se promatrati samo s gledišta odnosa riječi na pojedinačne predmete i događaje koje označuju jer riječi dobivaju i razvijaju svoja značenja i u kontekstu rečenica. Referencijski proces, tj. proces označivanja nečega riječju, sastoji se od tri komponente, a to su: *simbol*, tj. riječ, *misao*, tj. psihološki proces koji se pritom kod osobe odvija, te *referent*, tj. predmet na koji se odnose misao i simbol. Postoji veza između riječi i misli te između misli i predmeta, dok je veza između riječi i predmeta uvijek indirektna jer se ta veza ostvaruje u ljudskom umu (Stančić i Ljubešić, 1994).

Brojni su teorijski modeli postavljeni kako bi objasnili proces označivanja i sam fenomen značenja u jeziku, a u ovom radu bit će, prema Stančić i Ljubešić (1994), navedeni i objašnjeni neki od njih.

3. 1. Teorija supstitucije

Teoriju supstitucije zagovarali su rani bihevioristi predvođeni Johnom B. Watsonom. Prema toj teoriji značenje riječi uči se metodama klasičnog (operantnog) uvjetovanja. Watson značenje objašnjava tako da uparivanjem predmeta i znaka za predmet (riječ), tj. kada riječi zamjenjuju predmete, dolazi do učenja te će sam znak (riječ) izazivati cjelokupno ponašanje ili tek dio ponašanja i istu onu reakciju koju izaziva i sam predmet.

Ta teorija relativno dobro može poslužiti za tumačenje učenja prvih izoliranih riječi u dječjem govornom razvoju. Dakle, okolina imenuje predmete koji okružuju dijete i koji pobuđuju njegovo zanimanje. Nakon uparivanja imena s predmetom, dijete počinje reagirati i na samo ime predmeta, osobe ili pojave, tj. došlo je do povezivanja znaka i reakcije na predmet, te dijete reagira i na sam znak.

Teoriji supstitucije pripisuje se objašnjavanje učenja prvih, izoliranih riječi i prvih značenja u govornom razdoblju, ali zamjera joj se što ne može objasniti značenje riječi u kontekstu, koje nije identično značenju izolirane riječi, promjene značenja uslijed gramatičkih promjena na riječima, te kreativnost ljudskog jezika.

3. 2. Teorija o verbalnom ponašanju

Skinner u svojoj teoriji o verbalnom ponašanju također govori o operantnom uvjetovanju pri učenju govora, no on pri tome izbjegava primijeniti izraz „značenje“. Dijete slučajno izgovara glasove koje okolina interpretira kao govornu poruku i snažno je potkrepljuje čime se slučajni glasovi mogu oblikovati tako da i od njih nastane čitavo bogatstvo glasova koje proizvodi odrasla osoba. Potkrepa se sastoji u tome da okolina odgovara na djetetovu potrebu čime se značenje iskaza učvršćuje.

3. 3. Teorija medijacije

Charles E. Osgood je izveo teoriju medijacije u kojoj tvrdi da riječi predstavljaju predmete po tome što izazivaju tek kopiju aktualnog ponašanja prema tim predmetima, čime se suprotstavlja Watsonovoj teoriji supstitucije. Prema tome, ponašanje na simbol, tj. riječ, nije isto kao i ponašanje na sam predmet, već simbol izaziva medijacijsku reakciju koja dovodi do ponašanja koje je samo dio cjelovitog ponašanja koje bi izazvao sam predmet. Primjerice, riječ *čekić* kod malog djeteta izaziva, imitacijom odrasle osobe, određenu strukturu ponašanja, a to je hvatanje šakom i pokrete kucanja mašući rukama gore – dolje.

3. 4. Teorija pojma

Lav Vigotski i Sergei Rubinstein zagovaraju shvaćanja prema kojima se značenje riječi poistovjećuje s pojmom i time postaju utemeljitelji teorije pojma. Vigotski smatra da su razvoj značenja riječi i razvoj pojmova jedan te isti proces pa prema tome izjednačuje značenje riječi s pojmom. Taj stav je djelomično ispravan s obzirom na to da značenja riječi uistinu velikim dijelom odgovara razvoju pojmova, ali razvoj pojmova ide i mimo značenja riječi. Rubinstein samo djelomično izjednačava značenje riječi s pojmom. On smatra da se veza između riječi i predmeta ostvaruje posredno preko riječi, pojma ili slike. Više o toj teoriji bit će dalje u radu.

3. 5. Razvojne teorije značenja

Razvojne teorije značenja upućuju na to da se značenja naučenih riječi mijenjaju i teško da postoji i jedna riječ koja je imala jednako značenje za dijete u trenutku kada ju je čulo i usvojilo i nakon određenog vremena. Primjerice, za dijete prvo značenje riječi *škola* najčešće obuhvaća odlazak starijeg brata ili sestre od kuće, školsku torbu i pribor. U predškolsko doba *škola* znači zgradu u koju djeca svakodnevno odlaze, dok je za zrelog govornika *škola* i mjesto poučavanja, ali i sadržaj poučavanja ili sustav znanja, te ga ne zbunjuje uporaba te riječi u sintagmama *škola plivanja* ili *ekonomska škola*.

Promjene značenja riječi mogu imati četiri osnovna oblika:

1. Promjene značenja riječi u verbalnom kontekstu tj. u cjelini rečenice

Slušanjem i razumijevanjem govora ne interpretiraju se samo izolirane riječi, već na osnovi cijelog iskaza utvrđuje se smisao izrečenoga pri čemu se iz značenja pojedinih riječi uzima onaj dio njihova ukupnog značenja koji zahtijeva određeni verbalni kontekst. Primjerice, glagol *nositi* ima jedno značenje u rečenici „Otac nosi dijete.“, a sasvim drugo u rečenici „Otac nosi veliku odgovornost za odgoj djece.“

2. Promjene značenja riječi tijekom društvenog razvoja

Značenja riječi mijenjaju se kroz povijest, ali se za nove izume i društvene odnose stvaraju i nove riječi. Proces promjena značenja riječi nastaje kad iz postojećih riječi nestaju neka semantička obilježja, a dodaju se neka nova. Najbolji primjeri za taj proces mogu se pronaći u etimologiji mnogih riječi. Primjerice *peć* nije više samo tijelo u kojem se peče, već svako tijelo koje sagorijevanjem ili pretvorbom energije daje toplinu (plinska peć, električna sobna peć...).

3. Promjene značenja riječi u individualnom razvoju

Značenja riječi mijenjaju se tijekom kronološke dobi i razvoja djeteta, te kako se proširuje njegova spoznaja, tako se i mijenja se značenje već usvojenih riječi. Samo ovladavanje riječima i prisilno htijenje da dijete usvoji određene riječi, ako procesi mišljenja i spoznaja još nisu dosegli određenu razinu, neće pomoći u postizanju promjena i u bogaćenju semantičkog sadržaja riječi.

4. Promjene značenja riječi u neverbalnom kontekstu

Neverbalni kontekst predstavlja sve uvjete u kojima se govor realizira, pri čemu se podrazumijevaju unutarnji psihološki i vanjski objektivni uvjeti. Takav kontekst daje širi smisao onome što verbaliziramo, a može čak i izmijeniti uobičajeno značenje

riječi. Primjerice, može se sarkastično reći: „To je jako pametno“, a misliti da je to jako glupo, ili ako se prilikom izgovora „To je moje“, namigne, sugerira se da zapravo nije (Palmer, 1976). Uz pomoć neverbalnog konteksta možemo točnije interpretirati sadržaj poruke nego li iz samoga verbalnoga značenja.

4. RAZUMIJEVANJE I PRODUKCIJA RIJEČI

Berk (2015) ističe da se polovinom prve godine kod djece pojavljuje razumijevanje riječi. To potvrđuje istraživanje u kojem su šestomjesečna djeca koja su slušala riječi „mama“ i „tata“ gledajući u dva zaslona na kojima su bili prikazani majka i otac, dulje gledala u onog roditelja na kojeg se odnosila riječ. U prilog tomu ide i rezultat istraživanja da djeca s devet mjeseci, nakon što čuju riječ uparenu s predmetom, dulje gledaju u drugi predmet iz iste kategorije nego u predmet iz druge kategorije. Ta postignuća ukazuju na to da se dječje razumijevanje, odnosno jezik koji shvaćaju, razvija prije produkcije, odnosno jezika kojim se koriste. Mala djeca su u mogućnosti slijediti mnogo jednostavnih uputa, primjerice, na zahtjev roditelja: „Donesi mi svoju knjigu“, dijete će vrlo vjerojatno tu knjigu donijeti, isto tako kad roditelj kaže: „Ne diraj lampu“, dijete će shvatiti što se od njega traži iako u vlastitom govoru još nije došlo do razine u kojoj može izgovoriti sve te riječi, tj. upute. Raskorak između razumijevanja 50 riječi, što je otprilike u dobi od oko trinaest mjeseci, i izgovaranja 50 riječi, što je u dobi od oko osamnaest mjeseci, velik je otprilike pet mjeseci. Razlog tomu što se razumijevanje javlja prije produkcije taj je što razumijevanje riječi zahtijeva od djeteta samo da prepozna značenje riječi, dok se za produkciju dijete mora prvo dosjetiti, tj. aktivno pronaći u pamćenju, riječ, ali i pojam koji ta riječ označava. Unatoč tomu, razumijevanje i produkcija povezane su sposobnosti.

U drugoj godini, brzina i točnost razumijevanja govorenog jezika kod male se djece intenzivno povećava, dok kod djece koja su brža i preciznija u razumijevanju, postoji mogućnost bržeg razvoja razumijevanja i izgovaranja riječi već pri kraju prve godine. Sposobnost brzog razumijevanja oslobađa prostor u radnom pamćenju koji je potreban za usvajanje novih riječi i za upotrebu riječi u komunikaciji, što je još zahtjevniji zadatak.

5. RAZVOJ DJEČJEGA RJEČNIKA

Prema Berk (2015) prva je riječ skup glasova koje dijete izgovori, a ima neko značenje. U prosjeku, djeca izgovore svoju prvu riječ oko prve godine, a do šeste godine njihov rječnik broji oko 10 000 riječi. Kako se povećava kronološka dob djece, tako se povećava i njihov rječnik, pa tako sasvim mala djeca grade svoj rječnik vrlo polako, usvajajući 1 do 3 riječi tjedno. Postupno, broj naučenih riječi raste, ali porast je i dalje znatno veći u razumijevanju nego u produkciji.

S obzirom na to da je brzina porasta rječnika između osamnaestog i dvadeset četvrtog mjeseca vrlo intenzivna, pri čemu djeca usvoje jednu do dvije riječi dnevno, smatra se da u tom razdoblju djeca prolaze nagli zamah u povećanju rječnika. Taj se porast rječnika može označiti kao prijelaz između stadija sporog i bržeg učenja koji se dogodi kad broj riječi u jezičnoj produkciji dosegne 50-100. No ne prolaze sva djeca taj nagli zamah u povećanju rječnika, kod većine je vidljiv postupan, kontinuiran porast u brzini učenja riječi koji traje tijekom predškolskog razdoblja, a u kojem djeca povećavaju rječnik za 9 riječi dnevno.

Kako bi učila riječi, djeca moraju prepoznati na koji se pojam u njihovoj jezičnoj zajednici odnosi određeno imenovanje. Riječi nastaju prema senzomotoričkim osnovama i kategorijama koje djeca izgrađuju tijekom prve dvije godine života. Rječnik male djece sastoji se od tri vrste riječi koje prevladavaju, a to su riječi za predmete, radnje i stanja. Najranije riječi odnose se na važne ljude koji okružuju dijete („mama“, „tata“), životinje („pas“, „maca“), predmete koji se kreću („lopta“, „auto“, „cipela“), hranu („mlijeko“, „jabuka“), poznate radnje („pa-pa“, „još“, „gore“) te na ishode poznatih radnji („prljav“, „vruće“, „mokro“).

Razvoj svake od tih vrsta riječi daje važne informacije o semantičkom razvoju djeteta. Mala djeca u svojim početničkim rječnicima imaju više riječi za predmete nego za radnje. Jedan od razloga za to jest taj što se imenice odnose na pojmove koje je lako percipirati, kao što su stol, ptica ili pas. Kako bi pomogli djeci da razaznaju značenje riječi, odrasli trebaju imenovati određeni predmet, pokazati ga djeci te ponavljati naziv. Proširivanjem djetetova iskustva, u njegovu se svijetu pojavljuje sve više zanimljivih predmeta koje može imenovati. Primjerice, djeca pred kraj prve godine sve češće spominju mjesta na koja idu, kao što su *park* ili *dućan*. Također, s obzirom na to da izgrađuju sve jasniju sliku o sebi, u svoj rječnik dodaju i sve više riječi koje se odnose na njih same, tako ih se često može čuti kako govore: „ja“, „moje“, „Ana“.

Ne izostaje ni imenovanje dijelova tijela i odjeće, kako njihove, tako i drugih ljudi: „oči“, „usta“, „jakna“.

Za građenje rječnika tako velikom brzinom zaslužna je sve veća sposobnost kategoriziranja iskustva, dosjećanja riječi i izgovaranja novih riječi. Brzim razvojem rječnika djeca sve bolje razumiju namjere drugih ljudi, što je vidljivo u dobi od osamnaest mjeseci kada djeca oponašaju druge ljude. Upravo takvo oponašanje im pomaže u shvaćanju o čemu drugi ljudi govore.

S druge pak strane, ističe Berk (2015), za razliku od imenica glagoli zahtijevaju složenije razumijevanje odnosa između predmeta i radnje. Primjerice, glagol *ići* podrazumijeva da netko nekamo ide, a glagol *popraviti* da netko nešto popravlja. Roditelji u komunikaciji s djecom često imenuju predmete, no rijetko potiču djecu na korištenje glagola. Oni ih radije sami izriču kako bi potaknuli djecu na izvođenje neke radnje, primjerice: „Možeš li mi dodati keks?“. Upravo je to razlog zbog čega djeca razumiju znatno više glagola nego što ih koriste u svom govoru.

U dobi od dvije do dvije i pol godine, djeca sve više upotrebljavaju riječi koje označavaju stanje te se u njihovu rječniku pojavljuju riječi kojima se označavaju osobine predmeta, kao što su veličina i oblik. Tako djeca opisuju neki predmet kao „crven“ i „velik“. Također djeca izriču i riječi koje označavaju pripadanje, pa govore „moja igračka“, „mamina torba“, itd. Ubrzo nakon pojave riječi za označavanje osobina predmeta i pripadanja, pojavljuju se i riječi koje označavaju funkciju predmeta: „kamion za smeće“, vatrogasni kamion“, itd.

Djeca među riječima koje se odnose na veličinu predmeta, najprije usvajaju odnose velik – mali, potom visok – nizak, visoko – nisko i dug – kratak, a na kraju širok – uzak i dubok – plitak. Među riječima koje se odnose na vremensko određenje, djeca između treće i pete godine najprije svladaju odnose sada – tada i prije – kasnije, potom danas – jučer i danas – sutra.

Riječi koje označavaju prostorni smještaj predmeta upućuju na to kako kognicija utječe na razvoj rječnika. Djeca su prije druge godine u mogućnosti lako oponašati odraslu osobu koja jedan predmet stavlja *u* ili *na* drugi predmet, ali imaju poteškoće s oponašanjem stavljanja predmeta *ispod* nekog drugog. Ti pojmovi (*u*, *na*, *ispod*) se i u rječniku djeteta pojavljuju tim redosljedom, a sva se tri usvajaju u dobi od oko dvije i pol godine.

5. 1. Čimbenici povezani s razvojem rječnika

Iako djeca u prosjeku svoju prvu riječ izgovore s dvanaest mjeseci, raspon vremena u kojem izgovore prvu riječ velik je i proteže se od osam do osamnaest mjeseci. Razlike u izgovoru prve riječi kod djece posljedica su složenog spoja genetskih i okolinskih utjecaja. Mnogi se biološki i okolinski čimbenici mogu dovesti u vezu s dječjim ovladavanjem rječnikom, odnosno mogu djelovati kao poticaji ili kao kočnice dječjemu leksičkomu razvoju. U daljnjem tekstu detaljnije će se govoriti o nekima od njih.

5. 1. 1. Maturacija

Djeca prvo uče fonološki, morfološki, sintaktički i logički jednostavne riječi, što znači da prvo nauče riječi koje izražavaju najjednostavnije radnje ili objekte. Pogrešno je misliti da će djeca prvo naučiti one riječi koje su najviše nagrađivane, tj. najviše potkrepljivane. Jezične mogućnosti djeteta ograničene su njegovim kognitivnim resursima pa će, prema tome, dijete naučiti određenu riječ tek onda kada nastupi spremnost njegovih organa i organizma kao cjeline za usvajanje te riječi (Miller, 1978). Ta se spremnost organizma javlja u procesu maturacije, odnosno zrenja i razvoja, na što ukazuje pravilnost u redosljedu govornih faza. Oko četvrtog mjeseca pojavljuje se gukanje, zatim od šestog do devetog mjeseca brbljanje i produkcija glasova i slogova, oko deset do osamnaest mjeseci javlja se mali broj riječi i shvaćanje jednostavnih naloga te od osamnaestog mjeseca dolazi do povećanja rječnika (Stančić i Ljubešić, 1994). Prije nego što je dijete razvojno spremno za usvojiti određenu riječ, pokušaji prisilnog učenja od vrlo su male koristi.

5. 1. 2. Spol

Djevojčice nešto brže razvijaju rani rječnik i sastavljaju duže rečenice koje su gramatički ispravnije nego je to slučaj kod dječaka čiji je rječnik oskudniji, a izgovor manje ispravan (Stančić i Ljubešić, 1994). Razlogu tomu može se pronaći u biološkom objašnjenju da djevojčice brže tjelesno sazrijevaju nego dječaci, a takvo sazrijevanje potiče raniji razvoj lijeve hemisfere mozga što, dakako, utječe na brži razvoj ranog rječnika (Berk, 2015).

5. 1. 3. Temperament

Temperament također ima važnu ulogu u brzini razvoja ranog rječnika. Sramežljiva djeca često neće progovoriti sve dok ne steknu veliko razumijevanje. No, kada se osjete spremnima i počnu govoriti, njihov rječnik raste brzo, iako odlaganje govorenja ostavlja svoje posljedice, pa će se kod sramežljive djece pokazati lagano zaostajanje za vršnjacima u jezičnim sposobnostima tijekom predškolskog razdoblja.

Djeca težeg temperamenta također usvajaju jezik sporije. Takva djeca imaju visoku emocionalnu reaktivnost koja ih odvraća od procesiranja jezičnih informacija. Usvajanju jezika ne pridonose ni njihovi odnosi sa skrbnicima koji su često konfliktni, a takvi odnosi loši su za poticanje jezičnog razvoja (Berk, 2015).

5. 1. 4. Jezično okruženje

Ulogu u usvajanju ranog rječnika igra i jezično okruženje. Što skrbnici više komuniciraju s djecom i koriste više riječi, to djeca više uče. Još jedan od uzroka zašto djevojčice brže razvijaju svoj rječnik nego dječaci je taj što majke više govore djevojčicama nego dječacima. Također, roditelji manje razgovaraju sa sramežljivom nego s društvenom djecom, što kod sramežljive djece dodatno utječe na kasniji početak govorenja (Berk, 2015).

Kvalitetnim zajedničkim aktivnostima djeteta i roditelja razvija se komunikacija u kojoj se roditelji služe pojednostavljenim govorom prilagođenim djetetu. U takvom govoru pridaju određena značenja glasovima i vokalizacijama koje proizvodi dijete, te ponavljaju riječi koje ono izgovara kako bi lakše usvojilo prve riječ. Već u prvoj godini života, dijete se počinje služiti rječnikom koji usvaja i preuzima iz svoje obitelji. Zbog toga mu treba dati primjer ispravnoga govora, govoreći jasno, polagano, dodavanjem primjera, izraza i pokreta značenju izgovorenih riječi jer taj će govor dijete oponašati. Zdrav odnos između roditelja i djeteta olakšava usvajanje rječnika, a pozitivna okolina u kojoj se dijete osjeća zaštićeno i sigurno, najbolji je poticaj za istraživanje, progovaranje i korištenje naučenoga. Nezdrav odnos roditelja i djeteta, primjerice prevelika pozornost i razmaženost djeteta, dovode do zakašnjenja govora te govornih poteškoća kao što su mucanje i nejasno govorenje (Petrović-Sočo, 1997).

Veličina obitelji također ima značenje za usvajanje i razvoj djetetova rječnika. Dijete koje nema braću i sestre izrazito je naprednije u pogledu govornog razvoja u odnosu na djecu s braćom i sestrama. Razlog tomu jest taj što dijete bez braće i sestara ima punu pažnju roditelja i duže je u središtu njihove pozornosti nego djeca s braćom i sestrama (Stančić i Ljubešić, 1994).

5. 1. 5. Socioekonomski status

Socioekonomski status obitelji također može utjecati na razvoj rječnika kod djeteta. Najčešće djeca iz oskudnijih obitelji imaju oskudniji rječnik u usporedbi s djecom iz imućnijih obitelji jer obično imaju manju povezanost s roditeljima i dobivaju manje poticaja za govor nego djeca višeg socioekonomskog statusa. To se događa zbog toga što su roditelji često odsutni ili su previše opterećeni kućanskim poslovima da bi se mogli posvetiti djeci.

Viši status daje djetetu više prilika za bogaćenje rječnika, dok roditelji nižeg statusa, uz to što su i sami slabije govorno obrazovani, pružaju djeci manje jezičnih stimulacija. U ovom je slučaju ključna naobrazba roditelja. Roditelji s višom naobrazbom motiviraju dijete i osiguravaju mu prilike za usvajanje znanja i njegovo precizno jezično oblikovanje. Takvi roditelji smatraju da je govor vrlo značajna funkcija, ne samo kao odraz statusa obitelji i odgoja, već i sredstvo za uspjeh u životu. Posljedica toga je da svoje dijete snažno potiču na rano učenje govora i na njegovu ispravnost (Stančić i Ljubešić, 1994).

5. 1. 6. Čitanje u interakciji djeteta s roditeljima

Uz količinu i kvalitetu interakcija između roditelja i djeteta, glavnu ulogu na rani razvoj rječnika ima količina zajedničkog čitanja slikovnica. Kako bi djeca razvijala svoj rječnik, vrlo je važno da im odrasli čitaju, pjevaju, pričaju, potiču ih na aktivno sudjelovanje u dijalozima te na samostalno izražavanje kroz monologe (Berk, 2015). Berk (2015) navodi rezultate istraživanja koji pokazuju da se djeci srednjega socioekonomskog statusa čita u prosjeku 1000 sati u razdoblju od prve do pete godine, a djeci niskoga socioekonomskog statusa samo 25 sati. Takva razlika u vremenu provedenom u čitanju slikovnica dovodi do toga da do trenutka kad krenu u

predškolu, djeca niskog socioekonomskog statusa imaju tek četvrtinu rječnika svojih vršnjaka visokoga socioekonomskog statusa.

5. 1. 7. Emocije

Na rano učenje riječi utječu i emocije i emocionalna iskustva. Kada se djeca nađu u dvosmjernima emocionalnim interakcijama s okolinom, ona uče regulirati svoje emocije i ponašanje, što im omogućuje da prijeđu na govor i govorom osvješćuju svoje emocije (Vignjević i Brandt, 2017).

Djeca od godinu i pol usvajaju novu riječ za predmet, osobu ili događaj, ali izgovaraju je neutralno. Kako bi učila riječi, trebaju pažljivo slušati, a snažne emocije usmjeravaju pažnju. S vremenom, kako su riječi bolje naučene, djeca paralelno govore i izražavaju osjećaje (Berk, 2015). Djeca nakon osamnaest mjeseci života ubrzano razvijaju rječnik za govor o emocijama. Krajem druge godine, imenuju svoje emocije riječima kao što su „sretan“, „ljut“, i tužan“ (Berk, 2015), a poslije druge godine često govore o svojim osjećajima prikazujući pritom iskustva iz svoje svakodnevice koja se najviše odvija u obiteljskom okruženju (Vignjević i Brandt, 2017).

5. 1. 8. Odgojitelj

S obzirom na to da je vrtić mjesto gdje dijete, izvan obitelji, provodi najviše vremena, uloga odgojitelja od presudne je važnosti za razvoj djetetova rječnika. Komunikacija između odgojitelja i djeteta događa se svakodnevno, kroz aktivnosti i situacije u vrtiću koje odgojitelj potkrepljuje odgovarajućim govornim izrazom. Kompetentan odgojitelj organizirat će različite situacije i kreirati raznovrsne aktivnosti kao što su pričanja priča, proučavanje slikovnica te lutkarske dramatizacije i simboličke igre scenskim lutkama. Sve su to izrazito poticajne aktivnosti za bogaćenje i proširivanje djetetova rječnika (Petrović-Sočo, 1997).

5. 1. 9. Stilovi učenja

Stil ranog učenja jezika dominantni je način kojim dijete ovladava jezikom, a odražava djetetovo rano shvaćanje funkcije jezika. Većina djece koristi se

referencijalnim stilom ranog učenja jezika, dok se manji broj njih koristi ekspresivnim stilom.

Jezik djece referencijalnog stila vrlo se brzo razvija. Njihovo posebno izraženo zanimanje za istraživanje različitih predmeta i mišljenje da riječi služe imenovanju stvari, rezultira time da se njihov rječnik uglavnom sastoji od upotrebe riječi koje se odnose na predmete. U referencijalnom stilu djeca i roditelji koriste se strategijom u kojoj djeca oponašaju roditelje u učestalom imenovanju predmeta, a njihovi roditelji oponašaju njih. Takva strategija potiče brzo širenje rječnika jer pomaže djeci u zapamćivanju riječi. Rječnik djece referencijalnog stila raste brže u odnosu na rječnik djece ekspresivnog stila jer svi jezici sadrže više riječi za imenovanje stvari nego socijalnih izraza.

Djeca koja se koriste ekspresivnim stilom vjeruju da riječi služe razgovoru o ljudskim osjećajima i potrebama te produciraju znatno više socijalnih izraza i zamjenica („hvala“, „gotovo“, „želim“) u odnosu na djecu referencijalnog stila. Takve socijalne izraze izgovaraju kao zbijene fraze koje zvuče kao jedna riječ („hoćuto“). Djeca ekspresivnog stila imaju više društvenih obilježja, a njihovi roditelji češće koriste verbalne fraze („kako si?“, „nema problema“) koje potiču socijalne odnose (Berk, 2015).

Djeca su u mogućnosti povezivati novu riječ s pojmom na koji se ona odnosi već nakon kratkog izlaganja toj riječi. To je proces koji se zove brzo mapiranje pri čemu djetetu pomaže stvaranje mreža povezanih pojmova i riječi. Dječje razumijevanje brzo mapirane riječi u početku je nepotpuno i potrebno je više ponavljanja upotrebe riječi u različitim situacijama kako bi se razumijevanje produbilo. U istraživanju koje je trajalo 12 susreta, istraživači su djecu od osamnaest mjeseci izložili novoj skupini riječi. Pokazujući im slike predmeta, govorili su o značenjima riječi. U usporedbi sa skupinom koja nije bila uključena u treniranje, trenirana su djeca usvojila drugu skupinu novih riječi znatno brže, a djeca predškolske dobi postala su vješta u brzom mapiranju dvije ili više novih riječi s kojima su se susrela u istoj situaciji. Brzim mapiranjem mala djeca olakšavaju fonološku pohranu koja je poseban dio radnog pamćenja koji omogućuje zadržavanje govornih informacija. Fonološko pamćenje povezano je s razvojem rječnika već rano u razvoju. Kako se povećava brzina ponavljanja niza besmislenih riječi koji im je upravo prezentiran, tako se širi i dječji rječnik, što dovodi i do većeg porasta rječnika u godini koja slijedi. Prema tome, može se zaključiti da dijete koje ima dobro fonološko

pamćenje, ima i veće šanse za premjesti novu riječ u dugoročno pamćenje i njeno povezivanje s odgovarajućim pojmovima.

Kada se djeci od osamnaest do dvadeset četiri mjeseca ponude samo dva ili tri početna fonema poznate riječi, primjerice: „be“ za beba, „ma“ za maca, ona će gledati u pravi predmet, odgovarajući jednako brzo i točno kao i kad bi im bila prikazana cijela riječ. To govori o tome da je fonološko pamćenje u tom razdoblju toliko dobro razvijeno da djeca mogu prepoznati poznate riječi samo na temelju početnih glasova. Sposobnost brzog prepoznavanja riječi na temelju početnih glasova oslobađa radno pamćenje za ostale jezične zadatke, kao što je razumijevanje duljih i složenijih nizova riječi. Unatoč tome, fonološko pamćenje ne može u potpunosti objasniti učenje novih riječi jer nakon pete godine semantičko znanje je to koje utječe na brzinu kojom djeca stvaraju fonološke tragove, ali i semantičko znanje i fonološki razvoj utječu na porast rječnika (Berk, 2015).

6. RAZVOJ POJMOVA (ZNAČENJA RIJEČI) KOD DJECE

Prema *Filozofijskom rječniku*, pojam je jedan od osnovnih oblika misli, misao o bitnim karakteristikama onoga o čemu mislimo te predodžba o onome što je zajedničko većem broju predmeta. Misli se najspecifičnije i najpotpunije mogu iskazati govorom, a najmanja jedinica govornoga mišljenja koja sadržava i obilježja govora i obilježja mišljenja jest upravo pojam koji se poistovjećuje sa značenjem iskazanim riječju (Puljak, 2008).

Stančić i Ljubešić (1994) smatraju da je pojam posrednik u ostvarivanju veze između riječi i predmeta, odnosno, riječ ostvaruje vezu, koja je osnova za značenje, s predmetom putem pojma. Razvitak pojmova ili značenja riječi utječe na razvitak mnogih funkcija i složenih psiholoških procesa kao što su: hotimična pažnja, logičko pamćenje, sposobnost izdvajanja, uspoređivanja i razlikovanja. Prema tome, značenje riječi istovremeno je govorna i intelektualna pojava. Ono se može smatrati fenomenom mišljenja jer svako je značenje riječi i svako stvaranje pojma najspecifičniji i najvjerodostojniji misaoni čin. No ipak, značenje riječi je fenomen mišljenja samo ako je misao povezana s riječju, isto tako, ono je govorna pojava samo ako je govor povezan s mišlju. Prema Stančić i Ljubešić (1994) Vigotski je čvrsto zagovarao stav da riječ lišena značenja nije riječ već prazan zvuk, dakle, značenje je neophodan sastojak riječi i jedinstvo verbalne misli i smislene riječi.

U značenju riječi sadržane su i odražavaju se temeljne razlike između mišljenja odraslih, zrelih osoba i dječjeg mišljenja. Odrasli i djeca koriste se riječima koje imaju jednak zvuk, ali njihovo je značenje različito. Zbog toga među njima nastaju česti nesporazumi. Svatko tko komunicira s malom djecom zaključit će da nije lako sporazumjeti se s njima. U komunikaciji između odraslih i djece često dolazi do potpunoga prekida uzajamnog razumijevanja jer djeca ne razumiju pojedine riječi ni izraze na način na koji to priželjkuje odrasla osoba (Puljak, 2008).

Dijete stječe komunikacijsko iskustvo i povezuje određenu riječ s njezinim sadržajem na temelju mnogobrojnih stvarnih doživljaja koje doživi u okolini s kojom komunicira. Takvo komunikacijsko iskustvo od presudne je važnosti za razvoj značenja riječi, odnosno nastajanje pojma, što je vrlo dug proces. Povećavanjem dječjeg iskustva, ono sve više doživljava i uočava svojstva određene riječi što postupno dovodi do stvaranja zrelog pojma. Tek kada je pojam oblikovan u svijesti djeteta,

komunikacija neće biti prekidana nesporazumima jer tada riječi približno isto znače različitim govornicima.

Na kraju procesa razvoja pojma, dijete je u mogućnosti iz skupine svojstava izdvojiti samo jedno, najvažnije svojstvo koje u njegovoj svijesti dovodi do povezivanja više predmeta u istu kategoriju i povezivanja svih predmeta s istim svojstvom, što omogućuju konkretne iskustvene, slučajne i nepredvidive veze. Te veze ne nastaju na temelju logičnih i apstraktnih misaonih operacija nego na temelju osobnih doživljaja, a razlikuju se s obzirom na intelektualna razvojna razdoblja. Pojam je oblikovan kad u svijesti djeteta dođe do povezivanja riječi u kategorije na temelju jednoga, bitnog i nedvosmislenog svojstva. To je vrlo složena i zahtjevna zadaća te je potrebno stvoriti što čvršće veze kako bi proces prizivanja riječi i njihovih veza bio što brži (Puljak, 2008).

6. 1. Pseudopojmovi

Mala se djeca znatno oslanjaju na riječi koje već znaju kako bi otkrila značenje novih riječi. Kada u razgovoru čuju novu riječ, djeca do dvije godine, tu riječ ponavljaju ili umjesto nje stave izraze poput: „da“ ili „aaaa“ kada je sljedeći put izgovaraju. To znači da djeca novoj riječi pridaju preliminarno značenje i odmah je počnu koristiti. S vremenom se značenje te riječi pročisti i više nalikuje značenju riječi koje je općeprihvaćeno u djetetovoj jezičnoj zajednici (Berk, 2015).

Najrasprostranjeniji oblik kompleksnoga mišljenja kod predškolske djece su pseudopojmovi koji kod djece predstavljaju neki vid značenja riječi, a ne razvijaju se slobodno i spontano, nego u skladu sa značenjima riječi koja su već ustanovljena u govoru odraslih. Dijete usvaja govor odraslih te ono primjenjuje riječ prije nego je ovladalo njezinim značenjem. U komunikaciji samostalno bira već poznate riječi i izraze, a koristi ih u već naučenim komunikacijskim situacijama. U govoru odraslih primjećuje samo one riječi koji su mu u potpunosti razumljive, a u slučaju da mu pozornost privuče i neki nerazumljivi izričaj ili dijelovi govora ono traži dodatna objašnjenja poznatim riječima i izrazima (Puljak, 2008).

Kada upozna novu riječ, dijete ju u komunikaciji koristi točno onako kako je naučilo od drugih, a uporabljena riječ ukazuje samo na točno određeni predmet zanimanja. Rezultati djetetova napora da prikaže i objasni svoje mišljenje mogu

zavarati jer dijete zna ponoviti neke prazne postupke te riječi i formulacije bez pravog sadržaja ili sa sadržajem koji uopće ne poznaje. Zbog toga u komunikaciji nije lako zamjetljivo da određena riječ djetetu nema isti sadržaj kao i odraslima. Komunikacija ne otkriva da se uporabljena riječ ne može odnositi na sve predmete ili pojave koje su obuhvaćene njezinim značenjem. Pažljiv promatrač primijetit će da se riječ i pojam u djetetovoj svijesti ne podudaraju tek onda kada dijete mora naizgled poznatu riječ upotrijebiti i razumjeti u novoj i nepoznatoj komunikacijskoj situaciji. Pokušaj prikazivanja i objašnjavanja stvari i pojava prije negoli su djeca spremna za to ne može potaknuti razvoj (Puljak, 2008).

Kako se povećava broj asocijativnih veza koje određenu riječ povezuju s više različitih komunikacijskih situacija tako se i značenje riječi približava zreloom pojmu. Prema Puljak (2008) djetetov razvojni put u građenju značenja riječi koji kreće od pseudopojma te postupno stiže do zreloga pojma ima tri etape. U prvoj etapi, dijete konkretne predmete povezuje na temelju sličnosti pojedinih njihovih svojstava. U tom razdoblju još uvijek ne pridaje istu pozornost svim svojstvima, ali u mogućnosti je zanemariti ona svojstva koja mu u tom trenutku nisu u središtu zanimanja. Potencijalni pojmovi pojavljuju se u drugoj etapi. Dijete je tada u mogućnosti povezati predmete na temelju jednoga zajedničkoga obilježja koje je najčešće povezano s funkcijom predmeta. Predškolska djeca uglavnom nisu sposobna razumjeti i definirati neki pojam koristeći se drugim pojmovima, tj. višim rodnim pojmom i specifičnom razlikom (Vignjević i Brandt, 2017). Djetetova definicija, u dobi od pet i šest godina, bilo kojeg predmeta sastojat će se u nabranjanju što taj predmet radi ili što se s njime radi, tj. dijete daje konkretne opise, koji se odnose na funkciju ili izgled. Kod potencijalnog pojma, svojstvo koje dijete izdvoji, po nečemu je privilegirano u njegovoj hijerarhiji svojstava. Iz tog razloga jedno će dijete definirati mačku na jedan način, primjerice: „mačka je kad pije mlijeko“, a drugo dijete na drugi način: „mačka je kad lovi miševе“. Nož mogu definirati kao: „kada režeš mrkve“; bicikl: „ima kotače, lanac i ručke“ (Berk, 2015). Ili primjerice, pri definiranju pojma djeda djeca se koriste svojstvu koje nužno ne pripada tom pojmu. Neko će ga dijete definirati po jednom svojstvu: „on te vodi u šetnju“, a drugo prema drugom: „on ti kupi čokoladu“ (Puljak, 2008). Pticu će djeca u tom razdoblju definirati: „Ptica je galeb“. Isto tako, djeca će definirati i emocije kao osobne reakcije na stvarne, očekivane ili zamišljene događaje. Primjerice, „Sreća je kad se vozim na biciklu“, „Tuga je kad me netko udari“, „Ljutnja je kad ne želim spremati sobu“ (Vignjević i Brandt, 2017). Tek u školskom razdoblju, djeca će moći

definirati pticu kao životinju koja leti ili nož kao alat kojim se može rezati i koji može biti oružje. Na posljetku, u trećoj etapi nastaju pojmovi kao rezultat povezivanja niza apstraktnih svojstava koji postaje osnova mišljenja. Riječi su od presudne važnosti u tom procesu jer prisiljavaju dijete na voljno usmjeravanje pozornosti prema određenim svojstvima predmeta. Dijete će pomoću riječi povezati izdvojena svojstva u apstraktni pojam što će mu omogućiti baratanje riječima kao znakovima.

Djeca lakše usvajaju pojmove čija svojstva mogu osjetilno doživjeti, odnosno, konkretne pojmove. Iz tog razloga, djeca koja barataju apstraktnim svojstvima pojma „stolica“, ne razumiju na isti način svojstva pojma majka. Malo dijete misli da je „majka“ drugi naziv za njegovu mamu pa ne razumije da itko drugi također može biti majka. Tek sedmogodišnjaci razumiju da i druga djeca imaju majke, ali većini još nije potpuno jasno da i odrasli ljudi imaju majke. Dakle osnovno svojstvo navedenoga pojma nisu usvojili jer u svom iskustvu nemaju dovoljno veza s njim (djeca iskustveno ne doživljavaju mamom ženu uz koju se ne nalazi dijete ili čije dijete nije potrebno mame) (Puljak, 2008).

6. 2. Kategoriziranje i preširoka upotreba riječi

Kako bi se rječnik djeteta razvijao, navode Kuvač i Mustapić (1994), nije dovoljno da ono samo imenuje predmet, već je potrebna njegova svijest o tome da veći broj predmeta može biti označen jednim imenom te da postoje određene veze i odnosi među riječima. Stavljajući riječi u međusobni odnos, djetetov jezik postaje djelotvorniji što mu pojednostavljuje izražavanje i omogućuje ovladavanje jezikom i na apstraktnoj razini. Svrstavanje i stvaranje mreža među riječima, kognitivno je složen proces koji se sporo odvija, ali neprestano i u velikoj mjeri utječe na promjene u leksičkom razvoju te je usko povezan s djetetovim spoznajnim i semantičkim razvojem, kao i njegovim znanjem o svijetu.

Jedan od načina povezivanja riječi i stvaranja mreža jest kategoriziranje. Postoje tri razine kategorije, a to su: nadređena, osnovna i podređena. Osnovnu razinu kategorije čine riječi koje se brže usvajaju, te ih je moguće brzo prizvati iz mentalnog rječnika. Takve su riječi bliske djetetu jer su česte u svakodnevnom govoru djetetove okoline čime su dostupne i samom djetetu. Samim tim služe kao osnova za usporedbu s ostalim riječima ili kategorijama. Djeca u razvoju svog rječnika prvo stvaraju

osnovnu razinu kategorije što znači da su i prve riječi koje dijete izgovara članovi osnovne razine. Kada se usvoje nadređena i podređena razina te kada se povezuju međusobno i s osnovnom razinom, dolazi do stvaranja veza i odnosa među razinama kategorija. Svi pojmovi koji se nalaze na osnovnoj razini povezani su u nadređenu razinu. Tako su pojmovi s osnovne razine kao što su „crvena“, „plava“, „zelena“ niži pojmovi nadređene razine, a nadređena razina je, u ovom slučaju, „boja“. Kada dijete većinu boja poveže pod jedan, zajednički pojam, usvojena je nadređena razina kategorije. Isto se događa i s podređenom razinom samo što članovi podređene razine imaju više zajedničkih obilježja nego članovi s nadređene i osnovne razine, primjerice: „tamno crvena“, „bordo“, „grimizno crvena“, „rubin“, „japansko crvena“ i „svijetlo crvena“, vrste su crvene boje.

Nadređena i podređena razina izrazito su kulturološki određene te se usvajaju kasnije, nakon što je usvojena osnovna razina. Većina djece predškolske dobi ima usvojenu nadređenu i podređenu razinu. Neki pojmovi s tih razina i nisu u njihovom aktivnom rječniku, tj. ne upotrebljavaju ih često, no unatoč tomu djeca ih razumiju i znaju na što se odnose.

Djetetovo proširivanje riječi i izgovori za balon „lopta“, za hrpicu gumba „novac“ ili za vazu „cvijet“, isto kao i sužavanje riječi poput izjava za keks da je „hrana“, stablo „biljka“, patka „ptica“ ili leptir „životinja“, upućuju na to da značenje riječi za djecu nije isto kao za odrasle (Anglin, 1978). Kategorizacija male djece i odraslih značajno se razlikuje zbog djetetovog nepoznavanja značajnih kulturnih obilježja, drukčije dominantnosti obilježja za dijete, nego za odraslu osobu te zbog dječjih pogrešaka u odabiru obilježja (Kuvač i Mustapić, 1994).

Tipičan primjer kategorizacije male djece predstavlja shvaćanje dvogodišnjeg djeteta koje će za lava i tigra reći „maca“ ili „mjau“, a sve što je okruglog oblika njemu će predstavljati loptu. Kategorije kod djece mogu biti šire ili uže. U rječničkom razvoju djece pojavljuju se pogreške kao što je preširoka (značenjsko poopćavanje) i preuska (značenjsko sužavanje) upotreba riječi (Kuvač i Mustapić, 1994). Primjerice, u dobi od šesnaest mjeseci dijete koristi riječ „medo“ samo za jednu određenu igračku kojoj je bilo privrženo u čemu se očituje preuska upotreba riječi (Berk, 2015).

Preširoka upotreba riječi još je češća pogreška, a rezultat je iznimne osjetljivosti djece na kategorijalne odnose. Takva upotreba riječi nije slučajna jer sva djeca prolaze tu fazu. Ona primjenjuju određenu riječ na širu skupinu sličnih predmeta i događaja nego što je primjereno. Primjerice, djeci je „pas“ izraz za sve krznene

životinje koje imaju četiri noge. Ako se djetetu pokaže slika psa ili pas u svom fizičkom obliku te se to potkrijepi verbalnim izrazima: „Ovo je pas“ i „To je životinja“, ono će kad prvi put vidi kravu, nazvati je „pas“ pretpostavljajući da rečenica „Ovo je pas“ podrazumijeva činjenicu „To je životinja“. Također, prema osnovnoj logici, nije moguće zaključiti iz izjave „Bobi je pas“ da je Bobi životinja. No, međutim, da je Bobi životinja, može se zaključiti iz izjave: „Bobi je pas i svi su psi životinje“. Prema tome, značenje psa može se analizirati ili razgraditi u značenje životinje, ali potrebno je dodatno znanje za razlikovanje psa od ostalih životinja (Miller, 1978). Ta semantička razgradnja riječi „pas“ tvrdi da psi imaju sve značajke životinja i dodatno značajke koje razlikuju pse od drugih životinja, a te su značajke dio nadređene kategorije.

Također, djeca u tom razdoblju mogu koristiti riječ „otvori“ za otvaranje vrata, guljenje voća i odvezivanje cipela (Berk, 2015). Postoji i preširoka upotreba riječi prema boji pa je tako „muka“ mrkva, ali i narančasti cvijet na stolu (Prebeg-Vilke, 1991).

Prema Bowerman (1978) dvije su teorije o tome zašto djeca preširoko upotrebljavaju riječi. Jedna ukazuje na ograničenost rječnika zbog čega djeca proširuju riječi koje znaju i koje su im dostupne u mentalnom rječniku kako bi zamijenili reference za koje još nemaju usvojene riječi. S druge pak strane, djeca proširuju riječi čak i ako razumiju značenje i proširene riječi i riječi koja je zahtijevana u tom kontekstu. To se događa jer je dječja sposobnost izražavanja, tj. produkcije riječi niža u odnosu na razumijevanje. U potrebi da označi neku referencu, a nije u mogućnosti prizvati odgovarajuću riječ iz mentalnog rječnika, dijete će upotrijebiti riječ koju često čuje, a nalazi se u istoj semantičkoj kategoriji kao i riječ koju ne može prizvati (Bowerman, 1978). Primjerice, malo dijete može koristiti riječ „auto“ za autobuse, vlakove, kamione i bicikle, ali te će predmete vrlo vjerojatno pravilno pokazati u zadatku razumijevanja. Prema tome, može se zaključiti da je preširoka upotreba riječi rezultat nemogućnosti dosjećanja prave riječi ili toga što još je usvojilo pravu riječ (Berk 2015). Oba slučaja preširoke upotrebe riječi rezultat su jezične nezrelosti djeteta. No, međutim, svaka pogrešna upotreba riječi gubi se s poboljšanjem rječnika i izgovora; bilo da ta riječ zamjenjuje prazno mjesto u mentalnom rječniku ili da zamjenjuje riječ koja djetetu zadaje teškoće pri prizivanju iz mentalnog rječnika (Bowerman, 1978).

Povratna informacija od odraslih, također, olakšava semantički razvoj. Kad odrasli isprave dijete i dodaju objašnjenje, primjerice: „To nije auto. To je kamion.

Vidiš, on ima mjesto gdje se mogu staviti stvari.“, veći su izgledi da će se djeca približiti pravom značenju riječi, no ipak, glavnu ulogu u tome imaju djetetovi kognitivni procesi (Berk, 2015).

7. ZAKLJUČAK

Iako okolina s kojom je dijete u stalnom kontaktu i s kojom se sporazumijeva, utječe na razvoj već urođenih sposobnosti za ovladavanje jezikom, značenje riječi kod djece i odraslih uvelike se razlikuje. Upravo je to uzrok međusobnom nerazumijevanju i frustracijama koje mogu iz toga proizaći. Proces ovladavanja značenjem riječi dug je proces, u kojem djeca rane i predškolske dobi na početku povezuju konkretne predmete na temelju sličnosti njihovih svojstava, zatim, kada se pojave potencijalni pojmovi, djeca su u mogućnosti povezati predmete na temelju jednog zajedničkog obilježja koje je najčešće povezano s funkcijom predmeta, a naposljetku nastaju pojmovi kao rezultat povezivanja niza apstraktnih svojstava koji postaje osnova mišljenja.

Također, proces ovladavanja značenjem riječi obilježen je brojnim „pogreškama“ od kojih su najčešće preuska i preširoka upotreba riječi koje nastaju kao rezultat ograničenosti dječjeg rječnika, ali i nemogućnosti prizivanja odgovarajuće riječi iz mentalnog rječnika pri čemu će dijete umjesto riječi koju ne može prizvati, upotrijebiti riječ koju često čuje, a nalazi se u istoj semantičkoj kategoriji kao i riječ koju ne može prizvati.

Komunikacijsko iskustvo, odnosno kontekst u kojem je dijete upoznao neku riječ ključno je za stvaranje značenja riječi. U tome veliku ulogu imaju odgojitelji od kojih se očekuje da vrlo dobro poznaju zakonitosti dječjega jezičnoga razvoja te u skladu s tim, u odgojnoj skupini organiziraju različite situacije i kreiraju raznovrsne aktivnosti poput pričanja priča, proučavanje slikovnica te lutkarske dramatizacije i simboličke igre scenskim lutkama kako bi dijete razvijalo rječnik i ovladavalo značenjem riječi jer predškolska je dob razdoblje u kojem je ovladavanje jezikom najintenzivnije.

Ipak, ključnu ulogu u ovladavanju značenjem riječi imaju dječji kognitivni procesi i maturacija. Ukoliko dijete razvojno nije spremno za usvojiti određene riječi i njihovo značenje, prisilni će pokušaji odgojitelja i ostalih odraslih osoba da prenesu djetetu značenje riječi, biti od vrlo male koristi.

LITERATURA

- Anglin, J. M. (1978). From Reference to Meaning. *Child Development*, 49, 4, str. 969-976.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bowerman, M. (1978). Systematizing Semantic Knowledge: Changes over Time in the Child's Organization of Word Meaning. *Child Development*, 49, 4, str. 977-987.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1, 3, str. 86-89.
- Kuvač, J., Mustapić, M. (2003). Rani leksički razvoj – odnos nadređene i osnovne razine u usvajanju riječi. *Dijete i jezik danas*, str. 67-77.
- Kuvač, J., Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miller, G. (1978). The Acquisition of Word Meaning. *Child Development*, 49, 4, str. 999-1004.
- Palmer, F.R. (1976). *Semantics: a new outline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrović-Sočo, B. (1997). *Dijete, odgajatelj i slikovnica: akcijsko istraživanje*. Zagreb: Alinea.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puljak, L. (2008). Razvoj dječjih pojmova (značenja riječi) i nastavna komunikacija, *Metodika* 16, 9, 1, str. 18-28.
- Stančić, V., Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Vignjević, J., Brandt, M. (2017). »Sreća je kad tata i ja igramo nogomet« ili o dječjem izricanju emocija. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24, 2, str. 85-106.
- Vigotski, L. S. (1997). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Izjava o samostalnoj izradi rada

Ja, dolje potpisana Andreja Leko, kandidat za magistricu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mogega samostalnoga rada uz potrebne konzultacije, savjete i uporabu navedene literature.

Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskoga rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da nije prepisan iz kojega necitiranoga rada, te da niti jedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da niti jedan dio rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Studentica:

U Zagrebu,
3.12.2018.