

Važnost provedbe jezičnih igara u procesu početnog opismenjavanja

Mikić, Tena

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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:147:709553>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**

Repository / Repozitorij:

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



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

TENA MIKIĆ

**VAŽNOST PROVEDBE JEZIČNIH IGARA U
PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA
DIPLOMSKI RAD**

Zagreb, rujan 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

TENA MIKIĆ

**VAŽNOST PROVEDBE JEZIČNIH IGARA U
PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA**

DIPLOMSKI RAD

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

Zagreb, rujan 2022.

SAŽETAK

Igra je jedna od temeljnih aktivnosti svakog djeteta. Različitim vrstama igre dijete uči i spoznaje nove stvari. Jedne od njih su i jezične igre. Ovaj diplomski rad bavi se pitanjem jesu li jezične igre važne u procesu početnog opismenjavanja djece, odnosno za jezične djelatnosti čitanja i pisanja. Jezične igre su jedno od glavnih motivacijskih sredstava koje pomažu odgojitelju u poticanju početnog opismenjavanja djece rane i predškolske dobi. Za potrebe ovog rada provedeno je istraživanje kojemu je cilj bio ispitati mišljenje odgojitelja o važnosti provedbe jezičnih igara u procesu početnog opismenjevanja. U istraživanju je sudjelovalo 76 odgojitelja iz cijele Hrvatske putem online obrasca-ankete. Očekuje se da će odgojitelji često u svom radu provoditi jezične igre te da će im one pomoći u procesu početnog opismenjevanja djece. Rezultati istraživanja upućuju na to da su jezične igre dobro sredstvo za rad, utječu pozitivno na djecu i njihov jezično-govorni razvoj te su dobra osnova za formalno učenje djelatnosti čitanja i pisanja.

Ključne riječi: jezične igre, jezično-govorni razvoj, predškolska dob, rana pismenost, uloga odgojitelja

SUMMARY

Play is one of the fundamental activities of every child. With different types of play, the child learns and learns new things. One of them are language games. This paper deals with the question of whether language games are important in the process of children's initial literacy, that is, for the language activities of reading and writing. Language games are one of the main motivational tools that help the educator in encouraging the initial literacy of children of early and preschool age. For the purposes of this paper, a research was conducted, the goal of which was to examine the opinion of educators about the importance of implementing language games in the process of initial literacy. 76 educators from all over Croatia participated in the research through an online form-survey. It is expected that educators will often implement language games in their work and that they will help them in the process of initial literacy of children. The results of the research indicate that language games are a good tool for work, have a positive effect on children and their language and speech development, and they are a good basis for formal learning of reading and writing.

Key words: language activities, language and speech development, preschool age, early literacy, the role of the educator

Sadržaj

1. UVOD	1
2. PISMENOST	2
3. RANA PISMENOST	3
3.1. <i>Vještine rane pismenosti</i>	4
3.1.1. <i>Fonološka svjesnost</i>	4
3.1.2. <i>Rječnik</i>	5
3.1.3. <i>Pripovijedanje</i>	6
3.1.4. <i>Svjesnost o pisanom tekstu</i>	6
3.1.5. <i>Imenovanje slova</i>	7
4. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	9
4.1. <i>Teorije o usvajanju jezika</i>	9
4.2. <i>Proces usvajanja materinskog jezika i jezično-govorni razvoj djece rane i predškolske dobi</i> ...	10
4.3. <i>Jezične djelatnosti</i>	14
5. IGRA	18
5.1. <i>Didaktičke igre</i>	19
5.2. <i>Jezične igre</i>	20
6. ULOGA ODGOJITELJA U PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA	22
7. ISTRAŽIVANJE	25
7.1. <i>Opis uzorka</i>	25
7.2. <i>Cilj i hipoteze</i>	25
7.3. <i>Opis instrumenta</i>	26
7.4. <i>Rezultati</i>	26
8. ZAKLJUČAK	32
9. LITERATURA	33
Izjava o samostalnoj izradi rada	37

1. UVOD

Rana pismenost je razdoblje kada se stvaraju temelji za početno opismenjavanje djece, odnosno to je razdoblje u kojem se razvijaju vještine u ranoj i predškolskoj dobi, a važne su za kvalitetan život u zajednici i funkcioniranje u društvu. Kako bi se rana pismenost razvila, bitno je poznavati jezično-govorni razvoj djeteta. Dijete uči i razvija svoj govor uz okolinu, posebice uz roditelje i odgojitelje. Stoga je bitno da dijete ima dobar govorni uzor te poticajnu okolinu u razvoju govora. Ono što može pomoći u jezično-govornom razvoju djeteta i razvijanju vještina rane pismenosti su jezične igre. Upravo u ovome radu govori se o važnosti provedbe jezičnih igara u ranoj i predškolskoj dobi.

U prvom dijelu radu pobliže je objašnjen pojam pismenosti te proces usvajanja pismenosti koji se odvija kroz dvije faze: izranjajuću i ranu pismenost. Izranjajuća pismenost je razdoblje prisutno od djetetove najranije dobi te prethodi razdoblju rane pismenosti. Rana pismenost je razdoblje u kojem djeca počinju usvajati vještine čitanja i pisanja te se ona ostvaruje kroz šest vještina: fonološku svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interesom za tisak, konceptom tiska te imenovanjem slova. Svaka od tih vještina važna je za ovladavanje čitanjem u kasnijem školskom razdoblju. Za koncept rane pismenosti bitan je i jezično-govorni razvoj djece. U ovom dijelu rada ukratko su opisane teorije o usvajanju jezika- bihevioristička, nativistička, kognitivistička, teorija konekcionizma te funkcionalna teorija. Svaka od tih teorija daje svoje mišljenje kako dijete usvaja jezik. Materinski jezik je onaj koji se usvaja spontano u okolini koja okružuje dijete. Prilikom usvajanja jezika dijete prolazi kroz dvije faze: predjezičnu ili predekspresivnu, koja uključuje spontano glasanje i jezičnu ili ekspresivnu koja započinje u trenutku kada dijete izgovori svoju prvu riječ. Za jezično-govorni razvoj važne su i jezične djelatnosti: slušanje i govorenje koje se ostvaruju u vrtićkom razdoblju te čitanje i pisanje koje se razvijaju polaskom u školu. Jezično-govorni razvoj može se poticati temeljnom aktivnošću svakog djeteta, igrom, osobito jezičnim igrama koje imaju važnu ulogu u procesu početnog opismenjavanja. Jezične igre su glavno sredstvo kojima se potiču jezične djelatnosti čitanja i pisanja, a važnu ulogu u njihovom provođenju imaju odgojitelji. Uloga odgojitelja u procesu provođenja jezičnih igara je stvaranje poticajne okoline te prilagodba jezičnih igara razvojnim mogućnostima djece i njihovom uzrastu. Kako bi se saznalo mišljenje odgojitelja o važnosti provedbe jezičnih igara u procesu početnog opismenjavanja, provedeno je istraživanje među odgojiteljima cijele Hrvatske putem online obrasca-ankete.

2. PISMENOST

Pismenost je dinamičan i složen koncept koji se mijenja pod utjecajem znanstvenih istraživanja, institucionalnih pristupa, nacionalnog konteksta, kulturoloških promjena i osobnih iskustava. UNESCO-va definicija iz 1987. godine navodi da pismenom osobom smatra se osoba koja s razumijevanjem može napisati i pročitati jednostavnu rečenicu o svom svakodnevnom životu (Lenček i Užarević, 2007). Razni autori navode više definicija pismenosti. Pa tako, Grginić (2007), prema Ščapec i Kraljević (2013), smatra da se pismenost u najužem smislu odnosi na vještine čitanja i pisanja. Poznavanje čitanja i pisanja, u novije vrijeme poznavanje računanja, uvrštavaju se u domenu primarne pismenosti. Radonić i Stričević (2009) zbog ubrzanog razvoja tehnologije i znanosti navode da postoji više vrsta pismenosti poput osnovne, vizualne, informatičke, informacijske, funkcionalne i višejezične pismenosti. Čunović i Stropnik (2016) vještine čitanja i pisanja smatraju temeljem svih pismenosti. Razvoj novih vrsta pismenosti povezan je s postizanjem boljeg akademskog uspjeha, uspjeha na poslu ili kvalitetnijim sudjelovanjem života u zajednici.

Usvajanje pismenosti započinje rano u djetetovom životu, postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti (Ščapec i Kraljević 2013). U ranoj i predškolskoj dobi ističe se rana pismenost djece čiji razvoj čine dvije faze: izranjajuća i rana pismenost (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

3. RANA PISMENOST

Rano razvojno razdoblje važno je za učenja koja se ostvaruju tijekom cijelog života pa tako i za pismenost. Rana pismenost može se definirati kao pismenost djece u ranom periodu života prije polaska u školu te uključuje preduvjete, sposobnosti i vještine potrebne za ovladavanje čitanjem koje dijete stječe rano u životu (Scarborough, 2001, prema Lenček, Užarević, 2016). Rana pismenost je sve što djeca znaju o pisanju i čitanju prije početka svog školovanja (Mesec, Grgac, Šagadin, Kelčec, Mahović, 2015).

Razvoj rane pismenosti uključuje, već spomenute dvije faze: izranjajuću i ranu pismenost (Peretić, Padovan, Kologranić Belić, 2015). Izranjajuća pismenost je razdoblje koje prethodi ranoj pismenosti. Prisutna je od najranije dobi i predstavlja spontani i samostalni interes djeteta za pisani sadržaj bez ikakvog dodatnog poticaja. Obuhvaća znanja, vještine i stavove koji prethode vještini čitanja i pisanja (Ščapec i Kraljević 2013). Djeca vrlo rano pokazuju želju i interes za knjige i slova. U tom razdoblju djeca ne razumiju koncept riječi, pretvaraju se da čitaju, drže knjige naopako, pamte poznate tekstove, pretvaraju se da čitaju ili pišu, prepoznaju razliku između slike i teksta. Pri pisanju koriste slučajno odabrana slova ili brojeve. Uživaju u pjesmicama, igrama rimom, čitanju priča te prepoznaju ako se dio priče ponavlja (Peretić, Padovan, Kologranić Belić, 2015). Tijekom razdoblja izranjajuće pismenosti djeca rane i predškolske dobi pripremaju se za ovladavanje složenijim vještinama kao i uvjetom za kvalitetan razvoj vještina čitanja i pisanja koje se zatim usvajaju u razdoblju rane pismenosti. Rana pismenost je razdoblje u kojem djeca ovladavaju složenijim vještinama i počinju postupno usvajati vještine čitanja i pisanja (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). U ranoj pismenosti, djeca imaju koncept o riječi, čitaju riječ po riječ, ponekad pri tihom čitanju vokaliziraju (šapuću ili čitaju poluglasno), pišu slovo po slovo te počinju pisati jednosložne riječi (Barone, Mallette, Xu, 2005).

Podjela pismenosti, kao razvojnog kontinuuma, dijeli se na predčitalačko i čitalačko razdoblje (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012 prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić 2015). Predčitalačkom razdoblju pripada izranjajuća pismenost, koja predstavlja spontani interes za pisani sadržaj i ostvaruje se bez poticaja, te rana pismenost, koju čine znanja, stavovi i vještine važne za ovladavanje čitanjem i pisanjem, a to su: fonološka svjesnost, rječnik, pripovjedna sposobnost, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Nadalje, za potrebe ovog rada bavit ćemo se predčitalačkim razdobljem.

3.1. Vještine rane pismenosti

Rana pismenost odnosi se na sve što djeca znaju o čitanju i pisanju prije polaska u školu te Kuvač Kraljević i Lenček (2012) prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) ističu šest vještina- fonološku svjesnost, rječnik, pripovijedanje, interes za tisak, koncept slova te imenovanje slova.

3.1.1. Fonološka svjesnost

Vještina koja uključuje sposobnost razmišljanja, opažanja i manipuliranja glasovima naziva se fonološka svjesnost (Herbers i sur., 1999; Anthony i Lonigan 2004, prema Sardelić, Bonetti, Hrastinski, 2007). U najužem smislu odnosi se na prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). S imenovanjem slova smatra se najvažnijim faktorom za usvajanje vještina početnog čitanja i pisanja (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012, prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Sastoji se od različitih sposobnosti koje uključuju podjelu na slogove što je temelj fonološke svjesnosti, a podrazumijeva otkucavanje slogova, interslogovnu svjesnost, svjesnost o postojanju rime te fonemsku svjesnost koja se odnosi na sposobnost izdvajanja glasova u riječi (Sardelić, Bonetti, Hrastinski, 2007). Može se reći da je fonološka svjesnost sposobnost djeteta da prepozna riječi kao dijelove rečenica, prepozna rime te slogove od kojih se riječ sastoji. Slijed kojim se razvija fonološka svjesnost isti je kod svakog djeteta, no tempo napredovanja kroz različite razine određen je obilježjima jezika (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011).

Zadatci fonološke svjesnosti, od jednostavnijeg prema složenijim obuhvaćaju: slogovno stapanje, raspoznavanje rime, slogovnu raščlamba, proizvodnju rime, fonemsko stapanje i fonemsku raščlambu (Kuvač Kraljević i sur., prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Slogovno stapanje je osnovna razina fonološke svjesnosti. To je vještina kojom dijete slogove spaja u riječi. Nakon te razine, između treće i četvrte godine života, dijete se upoznaje s rimom, a prepoznavanje rime predstavlja početak shvaćanja fonološke strukture riječi te odmak od usmjerenosti na značenje riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Djeca prepoznaju rime prije nego što uspješno uspiju raščlaniti riječi na slogove. Slogovnom raščlambom osvještava se i priprema dijete za uspješnu proizvodnju rime među ponuđenim riječima (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). U fazi proizvodnje rime, djeca uživaju u igranju riječima koje se rimuju, a cjelokupni razvoj fonološke svjesnosti omogućava im da postupno uspješno rimuju riječi od jednostavnije strukture k složenoj. Prije raščlamba riječi na foneme, pojavljuje se perceptivna uočljivost prvog fonema koja olakšava djeci da u određenoj riječi bez poteškoća

izdvoje prvi spomenuti fonem. Nakon što dijete shvati da se riječi sastoje od fonema, ono napreduje u znanju o pojedinačnim fonemima. Dijete je sposobno proizvesti riječ iz niza ponuđenih fonema (fonemsko stapanje), a nakon toga je sposobno raščlaniti riječi na foneme, što je zapravo posljednja razina fonološke svjesnosti pod nazivom fonemska raščlamba (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

3.1.2. Rječnik

Sastavnice koje čine rječnik su: receptivni rječnik (riječi koje razumijemo) i ekspresivni rječnik (riječi koje upotrebljavamo). Veličina receptivnog rječnika uvijek premašuje veličinu ekspresivnog. Djeca riječi usvajaju spontano te veličina njihovog rječnika ovisi o interakciji s roditeljima i okolinom. Za usvajanje novih riječi ne postoji vremenska granica jer se nove riječi usvajaju svakodnevno, tj. cijeli život. Vrlo rano djeca imaju svijest da određene riječi imaju značenje (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Može se reći da je dijete naučilo novu riječ kada ju je pohranilo u svoj mentalni leksikon, koji sadrži različite informacije o riječima (fonološke, fonetske, semantičke, sintaktičke i morfološke). Usvajanjem riječi, dijete usvaja i značenje te riječi, različite oblike riječi te njezina gramatička svojstva. Na temelju svega navedenog, rječničko znanje jedno je od glavnih čimbenika koje utječe na razumijevanje pročitaneog teksta. Veličina rječnika utječe na razumijevanje pročitaneog, dok čitanje utječe na rječnik i razumijevanje te se njihov odnos može nazvati recipročnim (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Osim što djeca usvajaju nove riječi kroz komunikaciju s roditeljima i okolinom, isto tako usvajaju kroz interaktivno čitanje slikovnica s odraslima. Interaktivno čitanje slikovnica utječe na povećanje rječnika i razumijevanje pročitaneog. Aktivno čitanje, koje se ujedno naziva i dijaloškim, uključuje postupke u kojima odrasli djeci postavljaju djetetu otvorena pitanja, potiču ih na razgovor o pročitaneom tekstu i omogućuju da sudjeluju u pričanju priče. Dokazano je da djeca koja su aktivno uključena u čitanje knjiga, usvoje više riječi od onih koja pasivno slušaju čitanje knjiga (Peretić, Padovan, Kologranić Belić, 2015). Čunović i Stropnik (2015) navode da se čitanjem, ali i slušanjem uče nove riječi. Djeca spontano uče kako se tvore rečenice, kako se razvijaju priče, uče pratiti priču i koncentrirati se na kraće ili duže vrijeme. Čitanjem djeci naglas, njihov rječnik brže se razvija, potiče se njihova kreativnost i mašta, razvija se sposobnost razumijevanja i utječe se na njihov kognitivni razvoj. Djecu je potrebno motivirati na promišljanje o različitim temama, ohrabrivati ih da govore o sebi, drugima i svijetu oko sebe (Šego, 2009).

3.1.3. Pripovijedanje

Još jedna temeljna vještina važna za čitalačke sposobnosti je naracija ili pripovijedanje. Pripovijedanje daje uvid o tome koliko uspješno djeca rabe svoje određene jezične vještine za komuniciranje (Šaravanja, Trtanj, 2016). Uključuje veliki broj naprednih vještina poput nizanja događaja, oblikovanja povezanog teksta, uporabe specifičnog rječnika, razumijevanja uzročno posljedičnih veza te iznošenja ideja uzimajući u obzir slušatelja.

Događaji koji se prepričavaju moraju sadržavati mjesto i vrijeme nekog događaja, sudionike, uzroke i posljedice tako da su razumljivi nekome tko nije bio prisutan i nema informacija o tom događaju. U oblikovanju sadržaja važno je uzeti u obzir slušateljevo znanje o svijetu i njegovo iskustvo. Isto tako, pripovjedač mora biti svjestan mogućeg komunikacijskog neuspjeha tijekom prepričavanja i pravovremeno reagirati, tj. preoblikovati sadržaj da bude razumljiv (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Djeca su sposobna pripovijedati oko pete godine života i tada počinju shvaćati da se pripovijedanje sastoji od uvodnog, središnjeg i završnog dijela. To im također pomaže pri prisjećanju i strukturiranju pripovijedanja, dok vještinu nastavljaju razvijati i kasnije tijekom života.

Pripovijedanje se potiče čitanjem priča djetetu, razgovorom te samim slušanjem priča. Čitanje priča najčešće započinje čitanjem slikovnica. Sulzby (1985) prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) razlikuje nekoliko razvojnih faza u pristupu čitanja slikovnica. U početku dijete ne povezuje ilustracije s događajem u tekstu, nego ih promatra kao samostalne i neovisne prikaze te najčešće imenuje i opisuje ono što vidi na slici. U idućoj fazi, dijete počinje stvarati veze među slikama na pojedinim stranicama, ali još uvijek ne slijedi tijek priče i ne prepoznaje uzročno-posljedične veze. Prije nego što krene prepričavati sadržaj, u dijaloškoj formi, uz poticaj odrasle osobe, dijete niže događaje i pritom okreće stranice slikovnice. S vremenom dijete pokazuje prstom određeni sadržaj, počinje ubacivati dijelove koji zvuče kao ono što je napisano ili koje je naučilo pročitati te u posljednjoj fazi djeca pokušavaju pročitati veći dio pisanog teksta.

3.1.4. Svjesnost o pisanom tekstu

„Usporedo s ostalim predvještinama, u predškolskom razdoblju razvija se i svjesnost o pisanom tekstu kao jedan od ključnih temelja kasnijeg razvoja čitanja. Svjesnost o pisanom tekstu pojam je koji uključuje interes za tisak, postojanje koncepata o tisku i razumijevanje

konvencija u pisanju mnogo prije početka formalnog obrazovanja“ (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015, str. 59).

Interes za tisak javlja se spontano već u najranijoj dobi, odnosno u razdoblju izranjajuće pismenosti, kada djeca počinju samostalno listati knjige, pretvaraju se da čitaju, traže da im se nešto pročita. U tom razdoblju djeca su izložena pisanom tekstu i povezivanju čitanja s pozitivnim i ugodnim iskustvom te upravo to predstavlja ključni korak prema ranoj pismenosti. Kao i kod vještine pripovijedanja te bogaćenja rječnika, svjesnost o pisanom tekstu stječe se rutinama čitanja priča. U interakciji s odraslima, povećava se dječje shvaćanje važnosti pisanog teksta i to vodi do razumijevanja svjesnosti o pisanom tekstu. U tim aktivnostima važno je da djeca budu aktivni sudionici. Bitno je i da djeca budu izložena pisanom tekstu u svojoj okolini jer to vodi k osvještavanju da neki arbitrarni simbol može označavati stvarni predmet (vrlo rano djeca počinju uočavati logotipe najdraže emisije ili igračke). Djeca najprije usvoje da pisani tekst nosi značenje, zatim usvajaju stalnost značenja, odnosno da je napisana priča uvijek ista bez obzira koliko je puta čitali i tko je čita. Jednako tako osvijeste da informacije ne nose samo ilustracije ili fotografije, već i tisak. Na kraju djeca postupno razvijaju razumijevanje razlike između grafema i riječi te uče imena pojedinih grafema (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

Koncept tiska odnosi se na sadržaje koji se mogu razumjeti bez čitanja. To podrazumijeva razumijevanje smjera čitanja slijeva-nadesno, odozgo prema dolje, razumijevanje interpunkcijskih znakova te prepoznavanje naslova slikovnice (Lenček, Užarević, 2016). Djeca koja postaju svjesna pisanog teksta znaju da pisani tekst ima značenje, da se čita s lijeve na desnu stranu, odozgo prema dolje, da se priča nastavlja na sljedećoj strani knjige te da bijeli razmaci između niza slova odjeljuju dvije riječ (Justice i Ezell, 2001, prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015).

3.1.5. Imenovanje slova

Uz fonološku svjesnost, imenovanje slova jedan je od najznačajnijih pretkazatelja spremnosti za poduku čitanja. Ono bi se trebalo poticati usporedno s fonemskom svjesnošću. Caravolas i sur., (2013) prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) objašnjavaju, što je ortografija transparentnija, poznavanje slova je jači pretkazatelj kasnijeg čitanja. Hrvatski jezik pripada skupini transparentnih jezika u kojem je omjer fonem – grafem 1:1 (osim manjeg broja

iznimaka). Djeci bi to možda trebalo olakšati prepoznavanje slova, no taj proces svejedno može biti i zahtjevan jer u hrvatskom jeziku oblici grafema nemaju ikonično značenje, mnogi oblici su grafički slični te djeca trebaju uložiti dodatni trud kako bi ih zapamtili i razlikovali. Također, djeca moraju naučiti da je kod pisanja važna orijentacija grafema te da postoji pravilo pisanja za svaki od njih (Peretić, Padovan i Kologranić Bilić, 2015). Svjesnost o povezanosti fonema i grafema naziva se znanje o abecedi (Pullen i Justice, 2003, prema Peretić, Padovan i Kologranić Bilić, 2015). Razumijevanje te veze pomaže djeci u dekodiranju i upamćivanju riječi koje su pročitale. U predškolskom razdoblju ne postoji formalno podučavanje djeteta grafemima, već se djeca u vrtićkoj skupini izlažu hrvatskoj abecedi (kroz slovarice, slagalice i razne igre). Poznavanjem izgleda pojedinog slova, dijete je sposobno vizualno predočiti određenu izgovorenu riječ, odnosno slova koja čine tu riječ (Peretić, Padovan, Kologranić Bilić, 2015).

Istraživanje Kuvač Kraljević i sur. (prema Peretić, Padovan, Kologranić Bilić, 2015) pokazalo je da djeca lakše prepoznaju univerzalna slova (npr. c, p, v, a) od prototipnih slova hrvatske latinice (š, dž, č, lj) te da prepoznaju veći broj velikih tiskanih od malih tiskanih slova. S obzirom na to, odrasli koji poučavaju djecu slovima, što se odnosi i na odgojitelje u vrtićima, trebaju slijediti navedeni redosljed u izlaganju slova djeci. Također, vrlo je važno da djeca već od malih nogu u svojoj vrtićkoj skupini budu izložena slovima te da u radu s djecom, osobito s predškolicima, odgojitelji koriste igre koje uključuju slova.

4. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Kako bi se rana pismenost kvalitetno razvila, bitno je poznavati i jezično-govorni razvoj djece rane i predškolske dobi. Jezični proces određen je prepoznatljivim obrascima koji se pojavljuju u očekivanim razdobljima života. Također, nije isti kod sve djece jer je značajno određen individualnim obilježjima. Jezično-govorni razvoj prisutan je od djetetove najranije dobi. Prve tri godine života najintenzivnije su za jezično-komunikacijski razvoj djeteta (Šego, 2009). Usvajanjem govora dijete usvaja apstraktan simbolički sustav, odnosno jezik, koji društvo koristi za međusobno sporazumijevanje. U ranome razvoju sposobnost usvajanja jezika određena je genetski. Na to ukazuje i činjenica da će sva djeca progovoriti (osim onih s teškom mentalnom zaostalošću) i usvojiti prvi, tzv. materinski jezik, bez obzira na vrstu jezika ili prostor u kojem ga usvajaju (Pavličević-Franić, 2005). Usvajanje jezika je spontano ovladavanje jezikom u prirodnim okolnostima, bez izravnog poučavanja. Djeca usvajaju jezik nesvjesno, od razdoblja prije rođenja i poslije njega (Aladrović Slovaček, 2019). Usvajanje jezika je vrlo složen proces, a opet ga djeca usvajaju brzo. Kako bi razumjeli pravilan jezični razvoj kod djeteta, potrebno je znati i teorije o usvajanju jezika koje su nas dovele do današnjeg znanja o jeziku.

4.1. Teorije o usvajanju jezika

Postoji više teorija o usvajanju jezika, no nijedna ne daje cjelovitu i potpunu sliku jezično-govornog razvoja djeteta. Budući da je usvajanje jezika složen proces, treba ga promatrati s različitih gledišta (Šego, 2009). Zaokupljeni pitanjem usvajanja jezika istraživači (lingvisti, psiholingvisti te sociolingvisti) razvili su nekoliko teorija koje se mogu podijeliti na: iskustvene (empirističke), urođene (nativističke) i spoznajne (kognitivne) (Kovačević, 1991, prema Aladrović Slovaček, 2019). U nastavku rada bit će opisani različiti pristupi usvajanja jezika: bihevioristički pristup, nativistički pristup, kognitivistički pristup, konekcionistički pristup te funkcionalistički pristup.

Prvi pristup je bihevioristički koji usvajanje jezika smatra naučenim ponašanjem te da se jezik i govor uče imitacijom izričaja odrasle osobe, što bi se moglo nazvati i učenjem po modelu. Drugim riječima, dijete slušno percipira odraslu osobu i oponaša ono što je čulo. Nakon toga slijedi pozitivna ili negativna reakcija odrasle osobe na ono što je dijete izgovorilo (Aladrović Slovaček, 2019). S druge strane nativistički pristup govori kako je jezik genetski

zadan te samim time i urođen. Ključna osoba nativističkog pristupa usvajanja jezika je američki lingvist Noam Chomsky koji objašnjava kako postoje lingvistički univerzalne jezične strukture koje omogućuju djetetu da stvara nove i druge strukture (Pavličević-Franić, 2005). Uz bihevioristički i nativistički pristup, kognitivistički pristup je jednako važan za razumijevanje usvajanja i učenja jezika. Začetnik kognitivne teorije, Slobin, smatra kako su mnogi jezični oblici povezani s kognitivnim sposobnostima, odnosno mišljenjem. Piaget smatra da je razvijeno mišljenje preduvjet za uspješan jezični razvoj, dok Vygotski ističe da dijete postaje umnim bićem nakon javljanja govora te da je razvoj mišljenja i cjelokupni djetetov razvoj određen i uvjetovan jezikom. Nasuprot nativističkom pristupu, teorija konekcionizma objašnjava da se jezično usvajanje ne može objasniti urođenim mehanizmom već općim sposobnostima djeteta. Posljednja teorija važna za usvajanje jezika je funkcionalna teorija. Prema njoj, bit jezika je njegova simbolička dimenzija, a gramatika im je samo izvedenica. Ne postoji univerzalna gramatika, već samo proces jezičnog usvajanja općenitim procesom učenja. Razlikuje se od ostalih teorija jer objašnjava da ne postoje određene faze u jezičnome razvoju već da postoje stupnjevi jezičnog usvajanja. Pojava i trajanje svakog stupnja razlikuje se individualno (Aladrović Slovaček, 2019). U svim postojećim teorijama naglašena je neka od temeljnih dimenzija koje određuju jezični razvoj osobe.

4.2. Proces usvajanja materinskog jezika i jezično-govorni razvoj djece rane i predškolske dobi

Prema načinu učenja, jezici se dijele na jezik koji se usvaja (materinski) i na jezik koji se uči. Materinski jezik je onaj koji se usvaja od rođenja prateći spoznajni razvoj te je najčešće riječ o jeziku usvojenom spontano, u prirodnom obiteljskom okruženju. Također, to je dominantan jezik kojim osoba najviše vlada u komunikaciji (Pavličević-Franić, 2005).

Proces usvajanja jezika dijeli se na dva osnovna dijela: predjezično ili predlingvističko razdoblje (od rođenja do otprilike prve godine života) i jezično ili lingvističko razdoblje (u trajanju do 3-3.5 godine života, iako se jezik uči kroz cijeli život). Pavličević-Franić (2005) navodi da verbalnoj komunikaciji prethodi neverbalna komunikacija. Usvajanje jezika započinje prije nego što dijete uspije izreći svoju prvu riječ. Zapravo, započinje kada novorođeno dijete i majka uspostave međusobnu vezu koja će biti osnova za daljnju komunikaciju sa svijetom i iz koje će proizaći djetetova sposobnost svladavanja glasovnog i gramatičkog sustava jezika (Šego, 2009). Za usvajanje i učenje materinskog jezika, tvrdi Aladrović Slovaček (2019), potrebno je ovladavati apstraktnim sustavom znakova, čiji je cilj

sporazumijevanje, a veliku ulogu ima društvena zajednica u kojoj je dijete izloženo jeziku, osobito roditelji, obitelj i odgojitelji u dječjem vrtiću.

Kao što je već spomenuto, proces usvajanja jezika dijeli se na dva osnovna dijela, no Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) navode da se pojam predjezičnog razvoja često pogrešno shvaća jer se tumači kao razdoblje u kojem se ne usvaja jezik, dok se zapravo odnosi na vremensko razdoblje u kojem djeca počinju razumijevati jezik, a u jezičnoj fazi počinju ga proizvoditi. Stoga, jezični razvoj može se podijeliti na predjezično ili predekspresivno razdoblje i jezično ili ekspresivno razdoblje.

Predjezično ili predekspresivno razdoblje obuhvaća jednogodišnje fonosko razdoblje koje je obilježeno spontanom glasanjem, poslije i artikulacijom glasova primjerenih jezičnom sustavu materinskog jezika (Aladrović Slovaček, 2019). Prema Pavličević- Franić (2005) može se podijeliti na četiri manja vremenska kraća razdoblja, a to su: predgovorno ili perlokutinarno razdoblje, razdoblje komunikativnog glasanja, faza vokalizacije te faza brbljanja. Predgovorno ili perlokutinarno razdoblje je ono koje počinje od rođenja, a traje do otprilike drugog mjeseca. Obilježja tog razdoblja je primarno refleksno glasanje koje se sastoji uglavnom od plača. Plač je prva komunikacija djeteta s okolinom te tako dijete privlači pozornost. Razdoblje komunikativnog glasanja (od 2. do 5. mjeseca) odnosi se uglavnom na gukanje i smijeh djeteta. Također, učestalost plača opada (Aladrović Slovaček, 2019). Faza vokalizacije (od 5. do 8. mjeseca) obilježena je razvojem vokalnog sustava, vokalnim igrama i istraživačkim ponašanjem u govoru. U tom razdoblju djeca proizvode različite vokale i konsonante. Često se događa da dojenčad pokušava imitirati glasove i zvukove iz okoline (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015). U fazi brbljanja (od 8. do 12. mjeseca) glasanje je slogovno. Dijete kombinira samoglasnike i suglasnike, ponavljajući ih više puta u komunikaciji sa sugovornikom ili igračkom (Pavličević-Franić, 2005). Glasanje je češće u interakciji sa sugovornikom nego kad se igra s igračkom. U brbljanju mogu se razlikovati glasovi ugone i neugode (Aladrović Slovaček, 2019). Prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) brbljanje se ostvaruje se kroz dvije faze: kroz reduplicirano brbljanje, koje se javlja između 6. i 9. mjeseca, u tom razdoblju dijete proizvodi nizove slogova iste glasovne strukture (npr. ma-ma, ba-ba), te kroz nereduplicirano brbljanje koje započinje oko 8.-9. mjeseca kada djeca proizvode nizove različitih slogova (ba-ma-po). Brbljanje označava početak produktivnog fonološkog razvoja, a izostanak brbljanja može biti prvi pretkazatelj mogućih poteškoća u jezičnom razvoju.

Jezično ili ekspresivno razdoblje nastupa u većine djece oko prve godine života, odnosno u trenutku kada dijete proizvede prvu riječ. Pretkraj predjezičnog razdoblja, razvijajući se prema fonsko-fonemskoj fazi, djeca počinju usvajati prve jezične elemente; intonaciju i ritam materinskog jezika (Pavličević-Franić, 2005). U toj fazi dijete počinje ovladavati fonemima materinskog jezika te hotimično producirati glasove iz svoje okoline. Za uspješno ovladavanje fonetsko-fonološkim sustavom preduvjet je imati dobro razvijene vještine slušanja i govorenja. Na temelju toga, djeca koja su u ranome djetinjstvu razvila sposobnost razlikovanja čujnih jezičnih obilježja (artikulaciju, akcentuaciju, intonaciju), uspješnije će usvajati i ostale jezične djelatnosti. Kada će dijete izgovoriti prvu riječ, ovisi o svakom pojedinom djetetu. Prva riječ javlja se, najčešće, u razdoblju od 12. do 18. mjeseci. Najprije su to jednosložne ili dvosložne riječi koje nastaju kombinacijom zatvorenih konsonanata (p, b, t, d, k, g) i vokala koji u početku lingvističke faze imaju funkciju rečenice (Pavličević-Franić, 2005; Aladrović Slovaček, 2019). Govor djeteta u razdoblju od 12. do 18. mjeseci, prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) određuju dvije vrste riječi, referencijalne koje služe za označavanje predmeta i osoba iz djetetove okoline (imena predmeta, vlastita imena) i nereferecijalne (socijalno-pragmatičke) koje se upotrebljavaju u interakcijama djece s drugim osobama (npr. pa-pa, daj). Djeca u tom razdoblju odgovaraju na pitanje odraslih „što je to“ te pokazuju prstom što žele. Znaju pokazati jedan do tri dijela tijela te pokazuju predmete na slikama (Mesec, 2010). Rječnički razvoj je u tom razdoblju spor. U prosjeku djeca pohrane oko 9 riječi mjesečno u svoj mentalni leksikon. Kada se tom brzinom pohrani otprilike 50 riječi, dolazi do naglog porasta rječnika koji Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) nazivaju leksičkim brzacom. To se događa otprilike u razdoblju od 18. do 24. mjeseca. Djeca u tom razdoblju usvajaju pojedine vrste riječi: najprije imenice i glagole, potom pridjeve, zamjenice, brojeve i neke priloge. Znaju pokazati i imenovati svakodnevne stvari te oponašati zvukove životinja. Počinju se koristiti glagolima i pridjevima te zamjenicama ja, ti i moje. Znaju pokazati pet dijelova tijela (Mesec, 2010). Prosječno dijete u dobi od godinu i pol upotrebljava stotinjak riječi. Rečenice koje dijete izgovara između prve i druge godine života su uglavnom jednočlani iskazi što se naziva telegrafskim rečenicama, a podrazumijeva rečenice „krnje“ strukture (Pavličević-Franić, 2005). U dobi od 2. do 3. godine u dječjem govoru, javlja se efekt zvan udvostručenje, odnosno djeca imenuju bića ili predmete koje ga okružuju, tako da udvostručuju jedan slog iz njegova imena (npr. tu-tu je zapravo auto, ili av-av je pas). Prema Kuvač Kraljević i Kologranić Belić (2015) djeca u toj dobi, sposobna su povezivati riječi u sintagme, što se naziva razdobljem dvočlanih iskaza, odnosno razdoblje u kojem se javljaju prve kombinacije riječi (npr. neće soka, mama daj). Djeca počinju upotrebljavati prošlo i buduće vrijeme te razumiju odnose i upotrebljavaju prijedloge: u, na,

ispod, gore i dolje. Postavljaju jednostavna pitanja i odgovaraju na pitanja tko, što i gdje. Slušaju kratke priče, listaju slikovnice te imenuju slike. Uključuju se u kratke dijaloge i izražavaju emocije (Mesec, 2010). Prosječno dijete u dobi od 2 godine koristi trisotinjak riječi, dok u dobi od 3 godine koristi već oko tisuću riječi. Također, oko 2. godine života rečenica se proširuje te postaje dvočlana, a s 3 godine rečenica ima tročlanu strukturu. U trećoj godini života dijete ulazi u tzv. lokutinarni razvojni stadij, što znači da krajem tog razdoblja većina djece ovladala je fonemskim sustavom, gotovo svim vrstama gramatičkih oblika, temeljnom rečeničnom strukturom te dovoljnim fondom riječi za uspješnu svakodnevnu komunikaciju s drugim osobama (Pavličević- Franić, 2005). Razdoblje između 3. i 4. godine djetetova života je razdoblje kada bi u djece trebala biti usvojena osnova materinskog jezika, odnosno to označava usvojenost temeljnih odrednica svih jezičnih sastavnica čime jezik postaje dominantno sredstvo za ostvarivanje interakcije s okolinom (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015). Djetetova rečenica u tom razdoblju, sadrži tri do četiri riječi, a rječnik od 1500 do 2000 riječi. Djeca povezano govore o stvarima koje su se dogodile i pričaju kraće priče. Postavljaju pitanja zašto i kada. Odgovaraju na uputu koja uključuje tri radnje i slušaju priče u trajanju od 10 minuta. Znaju svoje ime, godine i spol te objasniti sugovorniku kad ga ne razumije (Mesec, 2010). U dobi od 4. do 5. godina djeca koriste rečenicu od 4-6 riječi. Pričaju duže priče, odgovaraju adekvatno na pitanja koliko i kako, pitaju za značenje riječi i sve vrste riječi koriste gramatički pravilno. Znaju mehanički brojati do 10, s pokazivanjem do 5, identificiraju dijelove koje nedostaju te imenuju krug i trokut (Mesec, 2010). U razdoblju od 5. do 6. godine života izgovor svih glasova je pravilan te djeca koriste složene rečenice sa svim vrstama riječi gramatički pravilno. Imaju razvijen koncept vremena danas, jučer, sutra, ujutro i navečer. Pričaju priče po sekvencama događaja, isprepliću stvarnost i maštu te uviđaju odnose, uzroke i posljedice. Prepoznaju i imenuju brojke i slova, javlja se sve veći interes za slova i knjige, znaju napisati svoje ime te sa 5.5 godina mogu izdvojiti glas u riječima (Mesec, 2010). U dobi od 6. do 7. godine života djeca lako koriste složene rečenične strukture te govor prilagođavaju socijalnim situacijama. Vode duge razgovore, njihovo pričanje uključuje događaje, teme i likove. Djeca usvajaju apstraktne riječi kao što su sreća i ljubav te znaju imenovati dane u tjednu. Prisutan je pojačani interes za slova i pisanje, prepoznaju slova te počinju pisati. Uspostavlja se veza slovo-glas. Usvajaju fonološku svjesnost, slušnu sintezu i analizu, odnosno mogu izdvojiti prvi i zadnji glas u riječima, rastaviti riječi na glasove te spojiti glasove u smislenu riječ (Mesec, 2010). Oko šeste godine života dijete normalnog jezičnog razvoja trebalo bi ovladati svim glasovima hrvatskog jezika, dok usvajanje morfologije i sintakse traje sve dok dijete u potpunosti ne ovlada tom jezičnom razinom, do kraja faze

konkretnih operacija. Institucionalno učenje jezika počinje oko sedme godine života, kada dijete kreće u prvi razred osnovne škole. Prije polaska u školu moraju posve ispravno izgovarati sve glasove (Aladrović Slovaček 2019).

4.3. Jezične djelatnosti

Jezik je sustav znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima koje se dijele na jednostavne i složene. Za potrebe ovog rada pobliže ćemo opisati jednostavne djelatnosti u koje spadaju primanje (slušanje i čitanje) i proizvodnja (govorenje i pisanje).

Ovladavanje jezičnim djelatnostima događa se spontano. Kao dvije glavne djelatnosti, govor i slušanje, osnivaju se na općeljudskim sposobnostima usvajanja jezika. To znači da se njih ne treba učiti, već se ostvaruju na prirodnim mogućnostima, urođene su, ne zahtijevaju posebnu poduku već je potrebno prilagoditi uvjete za poticanje tih dviju aktivnosti. Govor i slušanje nazivaju se i jezičnim sposobnostima jer se razvijaju spontano, odnosno usvajaju se, dok se vještinama nazivaju čitanje i pisanje jer je njih potrebno učiti i vježbati kako bi se stekle i razvile, a osnivaju se na ovladavanju znanjem (Aladrović Slovaček, 2019). Kako bi razumijevanje samih jezičnih djelatnosti bilo jasnije, važno je poznavati slijed kojim se iste ostvaruju. Kao primarna jezična djelatnost, točnije sposobnost, ostvaruje se slušanje, nakon kojega se kao osnovna jezična sposobnost ostvaruje govor. Potom se ostvaruju navedene jezične vještine, od kojih se prvo ostvaruje čitanje te na kraju i pisanje (Jelska (ur.), 2005).

Slušanje, prema Pavličević-Franić (2005, 92) je vrsta receptivne čovjekove sposobnosti (sposobnosti primanja) koja omogućuje usvajanje fonetsko-fonološkog sustava nekog jezika, dakle usvajanje fonema, prozodema i intonema. Pomnije, to znači da dijete svoj jezični razvoj započinje upravo slušanjem, odnosno usvajajući i razvijajući glasovni sustav (foneme), naglasni sustav (prozodeme) i ritmičko-melodijski sustav (intoneme) hrvatskoga jezika. Slušanje je važno za ostvarivanje komunikacije te ga čini senzorna i kognitivna razina (Tyner, 2009, prema Varga i Somolanji Tokić, 2015). Senzorna razina odnosi se na pasivno slušanje. Gordon (1996) prema Varga i Somolanji Tokić (2015) objašnjava da se u tom procesu čuje sugovornika, no nema kognitivnog napora te se osoba ne trudi razumjeti govornika. Kognitivna razina odnosi se na aktivno slušanje te je za njegovo ostvarivanje potrebno uložiti kognitivni napor i slušatelj se trudi razumjeti govornika (McNaughton i sur., 2007, prema Varga, Somolanji Tokić, 2015). U ranom učenju jezika potrebno je poticati jezičnu djelatnost slušanja, osobito aktivnog slušanja. Cilj aktivnog slušanja je uspostavljanje većeg razumijevanja

govornikova stajališta. Razvijanje vještine aktivnog slušanja važno je za mnoga zanimanja, pa tako i za odgojno-obrazovni proces. Iako je slušanje prva jezična djelatnost s kojom se dijete susreće te se smatra najvažnijom jezičnom djelatnošću primanja, polaskom djece u školu potpuno se zapostavlja (Aladrović Slovaček, 2019). U hrvatskom obrazovnom sustavu posvećuje se mala pozornost razvoju i poticanju sposobnosti aktivnog slušanja (Pavličević-Franić, 2005). Da bi se aktivno slušanje moglo ostvarivati, bitno je osigurati uvjete i uzeti u obzir da je svaka osoba, pa tako i dijete, individua za sebe te da će slušati u skladu sa svojom osobnošću i razvojnim mogućnostima (Varga, Somolanji Tokić, 2015).

Govorenje je druga jezična djelatnost koja se nastavlja na sposobnost slušanja. Govor je osnovna ljudska djelatnost uspostavljanja i ostvarivanja komunikacije. Za razvoj govora bitno je da dijete ima razvijen rječnik kako bi moglo razumjeti da skupom određenih izgovorenih glasova zapravo se izgovara riječ koja ima određeno značenje. Kada dijete izgovori određenu riječ, a ne zna njezino značenje, neće shvatiti da ta riječ zapravo nešto znači. Upravo zbog toga, važno je kod djece aktivno razvijati rječnik te stvarati im poticajne uvjete u okolini kako bi na temelju opsega svog rječnika mogla nadograđivati riječi u pisanom obliku. Djeca vrlo često govore onako kako čuju od svoje bliže okoline. Slušajući i oponašajući odrasle djeca postupno počinju govorno se izražavati. Prvenstveno se to odnosi na roditelje, ali i odgojitelje u dječjim vrtićima. Zbog toga, važno je da djeca imaju dobar govorni model po kojem će usvajati materinski jezik. Dijete se ne treba posebno poticati na komunikaciju na materinskome jeziku u okruženju jer ju svakodnevno koristi. Bez komunikacije na materinskome jeziku dijete nije sposobno ostvariti nikakav oblik socijalne interakcije. Ono što treba poticati jest pravilnu uporabu materinskoga jezika. To znači da odrasli trebaju osvijestiti važnost pravilne uporabe jezika i pravilno ga upotrebljavati jer su oni govorni uzor djeci (Silić, 2007). Djeca bi stalno trebala biti okružena kvalitetnim govornim poticajima iz svoje okoline. Bogatstvo rječnika, način komunikacije te struktura rečenice, osobito u prvim godinama života, povezani su sa sredinom u kojoj djeca odrastaju. Kao i slušanje, govorenje je u hrvatsko obrazovnom sustavu zanemareno. Da bi se to ispravilo, potrebno je djecu poticati na govorenje. To je moguće kratkim i zanimljivim zadacima, različitim igrama, raspravama, prepričavanjem priča te raznim jezičnim vježbama koje se trebaju poticati u skladu s razvojnom dobi djeteta (Aladrović Slovaček, 2019). Provođenjem govornih vježbi razvijaju se govorne vještine i sposobnosti te stvaraju se komunikacijsko kompetentni govornici hrvatskoga jezika (Pavličević-Franić, 2005). Važno je također, dijete pohvaliti pri rješavanju govornih zadataka, pogotovo kad dijete

pravilno izgovori određenu riječ, jer se tako djetetu daje do znanja da se njegov govor cijeni te da je nešto dobro učinio (izgovorio) te ga se motivira da i dalje uči (Čudina-Obradović, 2004).

Čitanje je jezična vještina koja se ostvaruje polaskom djece u školu. To je složena aktivnost primanja informacija u pisanom obliku te ovisi o nekoliko sposobnosti i vještina koje se postupno razvijaju. Ono što se obično naziva čitanjem je samo jedna, odnosno zadnja aktivnost u procesu čitanja, a to je primjena abecednog načela (Čudina-Obradović 1995, prema Pavličević- Franić, 2005). Uz pojam čitanja nadovezuje se pojam čitalačke pismenosti koja se smatra kao najvažnija kompetencija koju djeca stječu u svojim prvim godinama obrazovanja. Odnosi se na sposobnost razumijevanja, promišljanja i angažmana u pisanim tekstovima s ciljem postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastitog znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u zajednici (PISA, 2009, prema Aladrović Slovaček, 2019). Da bi čovjek naučio čitati mora ovladati predčitačkim vještinama koje uključuju razvijanje govora, glasovne osjetljivosti, usvajanje slova, raščlambu riječi na glasove, prijenos govora u pisani tekst te „prevođenje“ izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto (tj. šifriranje i dešifriranje). Proces učenja čitanja započinje takozvanim početnim čitanjem u prvom razredu osnovne škole (Pavličević-Franić, 2005). No, već u vrtićkoj dobi trebalo bi poticati i razvijati predčitačke vještine kod djece. Čitanje djetetu od najranije dobi pridonosi razvijanju govornih sposobnosti, bogaćenju rječnika te uvodi ga se u svijet mašte i umjetnosti. Također, čitanje unaprjeđuje sposobnost slušanja, pomaže u razvoju pozornosti, opažanju te logičkom zaključivanju (Radonić, Stričević, 2009). Za razvijanje čitanje važna je i suradnja te povezanost obitelji s odgojno-obrazovnim ustanovama čija je zadaća, između ostalog, pomoći djeci razviti interes za čitanjem iz užitka, pri čemu su i posjete knjižnici neizostavne (Čunović, Stropnik, 2016). Poticanje čitanja u vrtiću može se ostvarivati pregledavanjem slikovnica, imenovanjem pojmova na slici, čitanjem kraćih i dužih tekstova. Važno je da djeca budu okružena knjigama te da im se od najranije dobi čita (Aladrović Slovaček, 2019). Čitanjem djeca ostvaruju emocionalnu vezu s roditeljima ili odgojiteljima, a vrijeme provedeno u čitanju kvalitetno je ispunjeno (Čunović, Stropnik, 2015).

Pisanje je, uz čitanje, vještina koja se razvija polaskom djece u školu. Može se nazvati obrnutim i složenijim procesom od čitanja. Od četiri jezične djelatnosti, pisanje se smatra najtežom i najzahtjevnijom komunikacijskom sposobnošću (Čudina-Obradović, 2000, prema Aladrović Slovaček, 2019). Pisanje je jedna od najsloženijih vještina koja zahtijeva poznavanje slovnog sustava i usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekog jezika (Pavličević-Franić, 2005). Također, zahtijeva i integraciju pažnje, pamćenja, motoričkih vještina, znanja i

jezika (Scarborough, 2001, prema Lenček, Užarević, 2016). Kako bi se razumio jezični sadržaj, potrebno ga je razumjeti te transformirati u pisani oblik. Djelatnost pisanja mora se učiti. Govor spontano usvoje svi, dok pismo savladavaju samo oni koji su o tome bili poučavani. Predpisačke vještine usmjerene su na prepoznavanje glasova i pridruživanje određenog simbola. Taj se proces naziva šifriranje. To je proces koji zahtijeva sposobnosti pamćenja, planiranja te realizaciju pokreta za zapisivanje pojedinog slova. Kada dijete ovlada abecednim načelom i poznaje sva slova svoga pisma, može pravilno šifrirati, tj. pisati. U ovladavanju i razumijevanju abecednog načela uvelike doprinosi upravo aktivno šifriranje (Čudina-Obradović, 2004). Svrha šifriranja je otkrivanje značenja cjeline, a temeljni dio odnosi se na razvijanje sposobnosti djeteta da uoči vezu između glasa i slova (Pavličević-Franić, 2005). Iako proces sustavnog poučavanja pisanja počinje polaskom djece u školu, u vrtiću se provode razne vježbe pisanja, poput vježba motoričkih aktivnosti šake pri pisanju, vizualnog usvajanja simbola kojima se bilježe slova te predvježbe za početno pisanje (Pavličević-Franić, 2005). Kao što postoje mnogobrojne strategije čitanja kojima brže i efikasnije dolazi se do razumijevanja teksta, tako postoje i strategije dobrog pisanja. Da bi se te strategije poticale i razvijale u vrtićima, dovoljno je djeci omogućiti boravak u poticajnom prostornom i materijalnom okruženju. Što znači da bi sobe dnevnog boravka trebale biti opremljene različitim poticajima koji će djeci omogućiti svakodnevnu uporabu didaktičkih ili jezičnih igara kojima se potiče razvoj predčitalačkih i predpisačkih vještina (Nikčević-Milković 2006).

5. IGRA

Igra je djetetova prirodna aktivnost. Igra je jedna od temeljnih aktivnosti kojom dijete ulazi i otkriva svijet odraslih te mu pruža mogućnost uživanja u igri, kretanju, izgovoru i komunikaciji s drugim sudionicima igre. Važna je u procesu djetetove socijalizacije te ima višenamjensku ulogu u procesu njegova odrastanja (Aladrović Slovaček, Zovkić, Ceković, 2014). Svaka igra ima jasna i unaprijed utvrđena pravila. Važan je element djetinjstva koji uvelike utječe na cjelokupan razvoj djetetove osobnosti. U igri se dijete poučava različitim društvenim pravilima i normama koje su nužne za daljnji život (Aladrović Slovaček, 2018). Različiti autori navode više klasifikacija igara. Duran (2003) dijeli igru u tri kategorije: funkcionalna igra, simbolička igra i igre s pravilima. Najprihvaćenija je podjela s obzirom na spoznajnu i na socijalnu razinu složenosti djeteta. U oba aspekta složenost igre se mijenja ovisno o dobi djeteta.

S obzirom na spoznajnu razinu, razlikujemo funkcionalnu igru, konstruktivnu igru, igru pretvaranja i igru s pravilima (Došen Dobud, 2016). Funkcionalna igra je prva igra koja se javlja već u najranijoj dobi. To su igre koje dijete koristi kako bi se motorički, osjetno i perceptivno razvilo. Sastoji se od jednostavnih mišićnih pokreta koji se ponavljaju, poput hvatanja lopte (Aladrović Slovaček, Žurić, Idrizi, Perić, 2019). Konstruktivna igra podrazumijeva baratanje predmetima s namjerom da se od njih nešto stvori (Došen Dobud 2016). Igra pretvaranja ili simbolička igra počinje se javljati oko druge godine života. U simboličkoj igri dijete predmetima daje simbolička značenja, odnosno obilježja drugih predmeta. Važna je za kognitivni i socijalni razvoj djeteta. Kroz nju djeca ulaze u različite oblike interakcija koje ovise o prethodnim iskustvima iz stvarnoga života. Tako se u vrtiću često mogu naći različiti centri poput centra za kuhinju, obiteljskog centra, centar za trgovinu i sl. Djeca međusobno dijele uloge, dogovaraju tijekom igre, nenasilnim putem uče rješavati konfliktne situacije i dr. Samim time, simbolička igra postaje idealna za učenje socijalnih vještina te ujedno potiče djecu na jezične djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje). Kao zadnja vrsta igara koja pripada spoznajnoj razini složenosti je igra s pravilima. Ona se javlja krajem predškolskog i početkom školskog razdoblja te nikad ne nestaje već se zadržava tijekom cijeloga života. Regulirana je kodeksom koji je preuzet od starijih generacija, ili privremenim sporazumom (Duran, 2003). Došen Dobud (2016) definiraju igru s pravilima kao igru u skladu s unaprijed poznatim pravilima i ograničenjima.

S obzirom na socijalnu razinu, razlikujemo igre promatranja, samostalnu igru, usporednu, povezivajuću i suradničku igru. Igra promatranja uključuje gledanje drugih kako se igraju bez uključivanja drugih u igru. Samostalna igra je nezavisna u kojoj se dijete ne pokušava približiti drugoj djeci. Usporednom igrom se smatra igranje pokraj druge djece sa sličnim materijalom, ali bez pravog druženja ili suradnje. Povezivajuća igra je ona u kojoj se dijete igra s drugom djecom nečeg svima bliskog, ali bez podjele rada ili podređenosti nekom općem grupnom cilju. I posljednja igra s obzirom na socijalnu razinu je suradnička koja uključuje igranje u grupi koja je stvorena radi obavljanja neke aktivnosti ili postizanja nekog cilja. U njoj su postupci pojedinih članova usklađeni radi ostvarenja zajedničkog cilja (Došen Dobud, 2016).

5.1. Didaktičke igre

Sustavan i metodički vođen proces tijekom kojega se uči igrajući se nazivaju se didaktičkim igrama (Pavličević-Franić, 2011). Didaktičke igre imaju svoja pravila te pozitivan utjecaj na dječju maštu, samostalnost i na razvijanje pozitivnih osobina ličnosti. Djeca u didaktičkim igrama usvajaju norme ponašanja, osjećaj pripadnosti nekoj zajednici te osjećaj odgovornosti (Aladrović Slovaček, Žurić, Idrizi, Perić, 2019).

Tijekom igre djeca razvijaju i različite razvojne aspekte: razvoj govora, kognitivni, socioemocionalni te psihomotorni. Igra zahtjeva kritičko promišljanje, rješavanje problema, uporabu govora, kreativnost, samopoštovanje i samokontrolu, motivaciju te prosocijalno ponašanje. Glavni cilj didaktičke igre je poučiti. Tijekom didaktičke igre povećava se pažnja i koncentracija, praćena je zadovoljstvom i stvara osjećaj ugone.

Svaka didaktička igra treba se sastojati od sadržaja, cilja, pravila i aktivnosti igre. Mogu se podijeliti na igre mašte, igre šanse, igre realnosti i igre sposobnosti (Aladrović Slovaček, 2018). Kao neke od postojećih didaktičkih igara Pavličević-Franić (2005.) navodi: *Čovječe, ne ljuti se!*, *Pogodi što sam zamislio!*, *Krug ideja i prijedloga*, *Domino*, *igra asocijacija*, *igranje uloga*, *lego-kockice*, *pantomima*, *zagonetalice*, *slagalice*, *brojalice*, *mozgalice* i dr. Pošto u vrtiću djeca provode vrijeme igrajući se te je igra najlakši i najzabavniji način učenja, odgojitelji prilikom odabira igre moraju voditi računa da je igra prilagođena dobi, intelektualnim sposobnostima i interesima djece.

5.2. Jezične igre

U procesu početnog opismenjavanja važnu ulogu imaju jezične igre. Jezičnim igrama smatraju se sve igre kojima je izražajno sredstvo jezik. Jezičnu igru je moguće je definirati kao prostor u kojem se i odrasli i djeca zajedno, oslobađaju u svom vlastitom jeziku, u kojem uživaju intuitivno svladavajući pravila i stječući sposobnost postupiti u skladu s pravilima ili ih prekršiti (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Spoj igre i jezika omogućuje neopterećeno učenje i ovladavanje različitim kompetencijama, osobito jezičnim (Aladrović Slovaček, Žurić, Idrizi, Perić, 2019). Djeca uz pomoć jezičnih igara razvijaju jezične kompetencije, posebno komunikacijske, jer djeca uče igrajući se. Imitiranjem svakodnevnih situacija razvijaju jezične sposobnosti i tako razvijaju svijest o dobrom govorenju, pisanju, čitanju i razumijevanju (Aladrović Slovaček, 2019). „Cilj jezičnih igara je ovladavanje jezikom i njegovim sadržajima različitim igrama koje potiču usmeno i pismeno izražavanje te pomažu djeci ovladati gramatikom i pravopisom koji su im često problematični tijekom školovanja.“ (Aladrović Slovaček, 2019, str. 117)

Postoji više podjela jezičnih igara. S obzirom na uvježbavanje ili usvajanje gramatičkih sadržaja, igre se mogu podijeliti na fonološke, morfološke i sintaktičke igre. Igre koje razvijaju mentalni rječnik nazivaju se leksičke igre, a pravopisne igre su igre kojima se ovladava pravopisnim pravilima, dijakritičkim znakovima, bilježenjem jata i interpunkcije. Uzimajući u obzir sadržaj koji se u igri želi svladati, jezične igre mogu se podijeliti na pojedine jezične djelatnosti, a to su: igre slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (Aladrović Slovaček, 2019). Unutar te podjele Peti-Stanić i Velički (2008) igre dijele na glasovne, ritmičke, morfološke, sintaktičke i značenjske igre. Šego (2009, 131-144) navodi primjere jezičnih igara s obzirom na jezične djelatnosti. Za razvijanje jezične djelatnosti slušanja moguće je igrati jezične igre poput pjesmice uz vježbe prstićima, igre zveckom, snimanje zvuka, „Gdje je zvuk?“, zvukovi posvuda, glazbeni razgovor, igre uz pljeskanje, loto, igra tišine, identificiranje zvuka, sakrivanje glazbene kutije ili glazbene igračke, „Crveno, zeleno“, „Iznad, ispod, oko i preko“, rime, slušanje i ispunjavanje uputa te prepričavanje bajke. Za jezičnu djelatnost govorenja tu su: tepanje, „Blistaj, blistaj“, pjesme na različite načine, otkrivamo knjige, imenovanje kartica, jahanje na koljenima odrasle osobe, „Vidim, vidim“, „Pokvareni telefon“, „Deset sekundi“, „Zadnje slovo – prvo slovo“, „Gradnja kula u zraku“, brzalice, čitanje i prepričavanje priče, pričanje priče prema zadanim uzorcima, samostalna prerada sadržaja priče, razvijanje priče i dr. Igre koje potiču djetetovu vještinu čitanja su: glazbene igre u krugu, pjesmice uz radnju,

ABC pjesmice, registracijske tablice, „Kako se zove predmet?“, oblikovanje slikovnice o djetetu, brojenje rima, „Izlazak“, brojenje vani, „Čitanje i gluma“, otkrivanje važnosti reda riječi. Na kraju, u igre koje razvijaju djetetove vještine pisanja pripadaju vidno-prostorne igre sa slovima i riječima te grafomotoričkim aktivnostima, „Sastavi popis“, pisanje po zraku, spajanje slogova u riječ, dopunjavanje i odabiranje, sastavljanje riječi od ispremiješanih slova, igra „vješala“, „Koji je to glas?“, magnetska slova na hladnjaku i „Na slovo, na slovo“.

Što se tiče uloge jezičnih igara u procesu početnog opismenjavanja, one su višestruke. Jezične igre mogu pomoći u razvoju govora, ali i u govornom osposobljavanju djece s nedovoljno razvijenim govorom, odnosno poremećajima artikulacije. Jezične igre pomažu u formiranju dječjeg izgovora, obogaćivanju dječjeg vokabulara te u učenju djece da se slobodno i bez straha izražavaju. Izravno poučavanje djeteta rezultira njegovom pasivnošću te dijete slabije ulazi u interakcije s drugima (Šego, 2009). Sukladno tome, bitno je učenje u predškolskoj dobi pretvoriti u igru i zabavu. Važnu ulogu u provođenju jezičnih igara imaju roditelji, ali i odgojitelji u dječjim vrtićima. Pošto djeca većinu svog vremena provode upravo u vrtiću, na odgojiteljima je zadatak da stvore pozitivno ozračje te da se djeca osjećaju sigurno bez straha od neuspjeha.

6. ULOGA ODGOJITELJA U PROCESU POČETNOG OPISMENJAVANJA

Iako prvobitna uloga vrtića nije u opismenjavanju djece, odgojno-obrazovni djelatnici imaju sve veću ulogu kada se radi o pripremi djece predškolskog uzrasta za polazak u školu. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 5/2015) predstavlja osnovu kreiranja odgojno-obrazovnog procesa i kurikuluma svakog vrtića. Jedno od načela je osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te stvaranje uvjeta za što nesmetaniji i lakši prelazak djeteta iz jednog sustava (vrtića) u drugi (školu). Također, u tom procesu važna je suradnja vrtića i škole. To podrazumijeva zajedničko djelovanje svih sudionika koje je usmjereno na dijete i njegovu dobrobit. Pri tome se mora voditi računa o psihofizičkim osobinama djece, njihovim potrebama i mogućnostima s ciljem cjelovitog razvoja, odgoja i obrazovanja djece (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, str. 16). Svijest da razvoj ranog opismenjavanja počinje od djetetove najranije dobi, a ne u godini prije odlaska iz vrtića, stvara novu sliku o ulozi vrtića u procesu početnog opismenjavanja.

Uloga odgojitelja vidi se u oblikovanju okruženja koje se odnosi na prostorni, vremenski i duševni, odnosno socijalno-emocionalni aspekt (Pavić Orešković i Tomić, 2018). Fizička ili materijalna dimenzija vrtićkog okruženja podrazumijeva dostupnost različitog pisanog materijala kao što su slikovnice, stripovi, dječje enciklopedije ili časopisi. Prostor sobe dnevnog boravka, garderobe, hodnika, ulaza u vrtić treba biti obogaćen različitim pisanim medijima i bilješkama dječjih aktivnosti, izjava, misli i poruka (Slunjski 2012, prema Čudina-Obradović, 2014). Oblikovanjem prostora u kojem djeca provode najviše vremena, značajno se utječe na motivaciju djece za početno opismenjavanje. Primjerice, djeca već od najranije dobi počinju uočavati slova u svom okruženju te pokazuju interes za njih. Nastojanja djece da svoje ideje prenesu na papir kroz različite simbole, odgojitelji uočavaju svakodnevno. Rana pismenost može se očitovati u simboličkim nastojanjima djece da zabilježe vlastite poruke kako bi se mogli prisjetiti i razgovarati o njima. Bez obzira na nepoznavanje standardnih znakova, djeca aktivno bilježe svoje misle i ideje. Stoga je na odgojiteljima zadatak isticati slova u različitim prostorima vrtića te na mjestima koja su djeci fizički dostupna (Žuvela i Guštin, 2010). Stvaranjem poticajnog jezičnog okruženja potiče se motivacija djece za pisanjem i usvajanjem slova, a izbjegava se izravno poučavanje slova (Slunjski, 2011). Socio-emocionalna dimenzija ostvaruje se u odnosima s odgojiteljem i drugom djecom. Razvoju rane pismenosti djece pridonosi interakcija i komunikacija odgojitelja i djece te komunikacija s drugom djecom. Kako

bi socijalne interakcije među djecom bile veće i češće, izravne intervencije odgojitelja u aktivnostima sa slovima ili bilo kojim drugim aktivnostima, potrebno je smanjivati jer se time potiču aktivnosti međusobnog poučavanja među djecom, (samo)ispravljanja u području rane pismenosti te se jača osjećaj kompetentnosti (Žuvela, Guštin, 2010). Druženja djece različite dobi i kompetencija imaju pozitivnu ulogu jer se u tim interakcijama odgovarajućom podrškom starijeg djeteta mlađem djetetu pomaže prijeći iz potencijalne razine u aktualnu, proksimalnu fazu, tzv. zonu sljedećeg razvoja. Djeca jedna druge korigiraju, poučavaju, ohrabruju i dopunjuju (Vygotsky; Vasta 1998, prema Žuvela, Guštin, 2010). Važna sastavnica podržavajućeg okruženja za poticanje rane pismenosti je i vrijeme. U vrtiću se često može vidjeti kako odgojitelj u određeno doba dana poziva djecu da se okupe u jedan krug bilo da se radi o jutarnjem pozdravu, slušanju priče, slobodnom razgovoru i sl. Takozvano „vrijeme kruga“ daje priliku svakom djetetu mogućnost da se izrazi, uči komunicirati na prihvatljiv način i slušati druge (Peti-Stantić i Velički, 2008).

Uloga odgojitelja vidi se i u prepoznavanju, poticanju i podržavanju različitih interesa djece za različite oblike komunikacije. U vrtiću je potrebno osigurati „prostor za govor“ gdje se dijete treba osjećati prihvaćeno i voljeno kako bi se moglo pozitivno razvijati u svakom segmentu razvoja, pa tako i u razvoju govora. Odgojitelji moraju osigurati djetetu priliku za govor i razgovor, na standardnom jeziku ili dijalektu, ekstrovertirano ili introvertirano, glasno ili tiho (Velički, 2008). S djetetom treba razgovarati o različitim temama (ne treba mu nametati teme koje ga ne zanimaju), poticati ga na postavljanje pitanja i izricanje mišljenja te strpljivo odgovarati na njegova pitanja. U radu s predškolskom djecom važno je pomno organizirati aktivnosti koje je potrebno mijenjati svakih 5 do 10 minuta. Dijete ima kraću koncentraciju i ne može pratiti preduge aktivnosti te često gubi interes. Kako bi pomogli djeci u usvajanju jezika i stjecanju već spomenutih jezičnih djelatnosti, odgojitelji često djeci čitaju iz različitih izvora, razgovaraju s njima, istražuju dječje interese, pažljivo slušaju djecu dok ona pričaju. Odgojitelji u svom radu djecu trebaju upoznati s različitim tekstovima: pričama, pjesmicama, zagonetkama, basnama i bajkama te tako poticati dječju jezičnu kreativnost i bogatiti djetetov govorni rječnik (Velički, 2009). S djecom je potrebno razgovarati o knjigama, poticati ih na razgovor o likovima, na povezivanje priče koju su čuli s primjerima iz vlastitog života. Dječje odgovore potrebno je elaborirati, dopunjavati i ispravljati. U poticanju jezičnih djelatnosti veliku ulogu imaju i jezične igre. Provođenjem raznih jezičnih igara, aktivnosti rimom, slogovima, prepoznavanjem glasova u riječi, rastavljanjem i sastavljanjem riječi na glasove, djeluje se na

fonološku i fonemsku svjesnost djece. Na odgojiteljima je zadatak da djeci budu partneri, a ne autoriteti te da zahtjeve prema djeci izražavaju kroz igru, bez prisile (Šego, 2009, str. 127).

7. ISTRAŽIVANJE

7.1. Opis uzorka

Istraživanje je provedeno među odgojiteljima cijele Hrvatske putem *online* obrasca - ankete. U istraživanju je sudjelovalo 76 odgojitelja od toga njih 21,1 % s radnim stažem od 0 do 5 godina, 18,4 % s radnim stažem od 5 do 10 godina, 30,3 % sa stažem od 10 do 20 godina, 17,1 % sa stažem od 20 do 30 godina te 13,2 % s 30 i više godina staža. Od svih ispitanika, njih 2,6 % ima SSS, 15,8 % VSS te 81,6 % ima VŠS. S obzirom na odgojnu skupinu s kojom trenutno rade, njih 10,5 % radi s mlađom jasličkom skupinom, 11,8 % sa starijom jasličkom, 9,2 % s mlađom vrtićkom, 10,5 % sa starijom vrtićkom, 34,2 % radi u mješovitoj skupini te 23,7 % s predškolarcima. Od 76 odgojitelja, njih 53,9 % dolazi iz Zagreba, 13,1 % iz Dubrovnika, 6,6 % dolazi iz Rijeke, dok iz Bjelovara, Slavenskog Broda, Varaždina i Zadra dolazi 5,3 % ispitanika, a 5,2% iz Ludbrega.

7.2. Cilj i hipoteze

Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenje odgojitelja o važnosti provođenja jezičnih igara u procesu početnog opismenjavanja. U skladu s temeljnim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati koliko često odgojitelji u svom radu koriste jezične igre i na koji način.
2. Ispitati koje jezične igre odgojitelji koriste u svom radu i koliko često ih provode.
3. Ispitati mišljenje odgojitelja o dobrobiti korištenja jezičnih igara u vrtiću.
4. Ispitati mišljenje odgojitelja o načinu pripreme za početno čitanje i pisanje u školi te testiranje djece za polazak u školu.

U skladu s temeljnim ciljem i svrhom istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Očekuje se da će odgojitelji barem jedno tjedno provoditi jezične igre te da će se pri odabiru igara najčešće služiti literaturom.

H2: Očekuje se da će odgojitelji često u svom radu koristiti igre rimom, mozgalice, brojalice i „slovo na slovo.“

H3: Očekuje se da će odgojitelji navesti više pozitivnih strana korištenja jezičnih igara u vrtiću.

H4: Očekuje se da se mišljenje odgojitelja o načinu pripreme za početno čitanje i pisanje te testiranje djece za polazak u školu razlikuje.

7.3. Opis instrumenta

Instrument istraživanja bio je *online* obrazac - anketa sastavljena od 18 pitanja. Od toga je 10 pitanja sastavljeno s ponuđenim odgovorima te 8 pitanja samostalnog odgovora. Pitanja su bila vezana uz godine staža odgojitelja, zadovoljstvo poslom, stručnu spremu, mjesto u kojem rade, odgojnu skupinu s kojom trenutno rade, rade li prema nekom posebnom programu te pitanja vezana uz provođenje jezičnih igara: koliko često provode jezične igre u dječjim vrtićima, što im pomaže u odabiru igara. Postavljena su im pitanja koliko često provode određene jezične igre (slovo na slovo, mozgalice, brojalice i igre rimom), koje igre najčešće provode te da navedu tri jezične aktivnosti koje rado koriste u radu s predškolskom djecom. Sukladno s ciljem istraživanja, odgojiteljima je bilo ponuđeno da ocjene svoju kompetentnost za provođenje jezičnih igara na ljestvici od 1-5, da daju osobno mišljenje o dobrobiti korištenja jezičnih igara u vrtiću, kako bi se djeca predškolske dobi trebala pripremati za početno čitanje i pisanje u školi te kako bi trebao izgledati test procjene jezičnih vještina za polazak u školu i što djeca trebaju imati razvijeno prije polaska u školu.

7.4. Rezultati

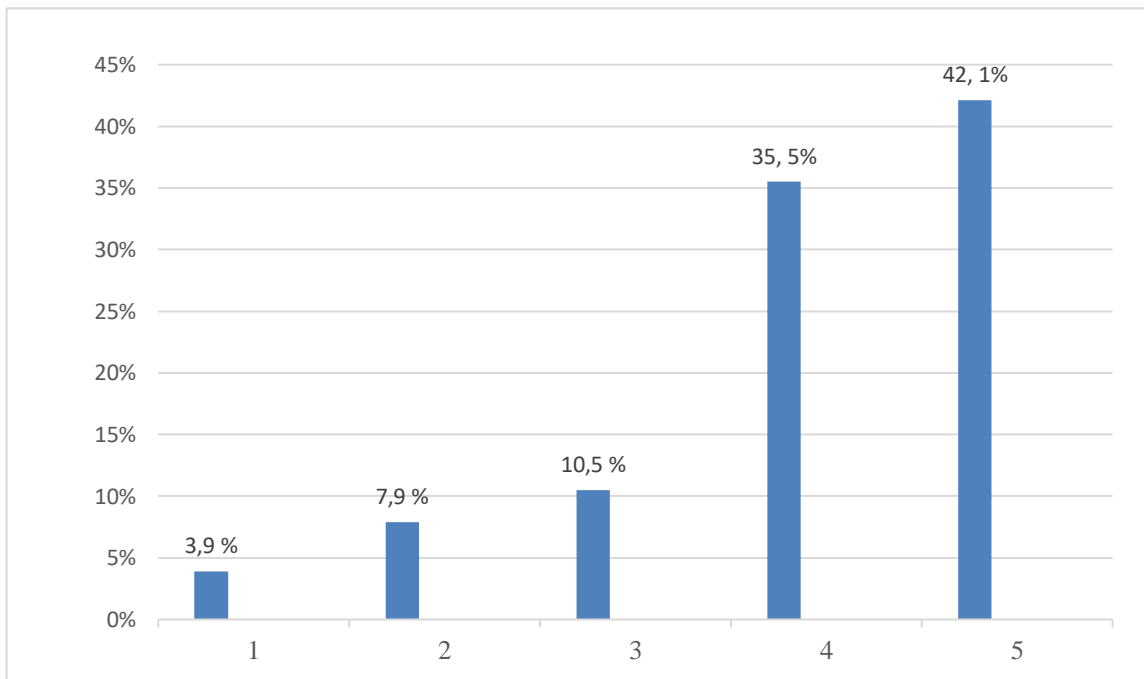
Prvi cilj bio je ispitati koliko često odgojitelji provode jezične igre u svojoj skupini te čime se služe pri odabiru jezičnih igara. Iz toga je proizašla hipoteza da se očekuje da odgojitelji barem jednom tjedno provode jezične igre te da se pri odabiru igara najčešće služe literaturom. Iz tablice 1. vidljivo je da čak 48,7 % odgojitelja provodi jezične igre svaki dan, dok njih 32,9 % jednom tjedno pri svom radu s djecom. Pri odabiru jezičnih igara, odgojitelji navode da se najčešće koriste stručnom literaturom, navode knjige, priručnike, slikovnice, pjesmarice itd. Nakon literature, pomažu im i internetske stranice, oslanjaju se na radno iskustvo, razmjenjuju ideje s kolegama, provode igre s obzirom na zainteresiranost djece, u radu koriste i vlastitu kreativnost te planiraju aktivnosti prema razvojnim karakteristikama uzrasta. Rezultati koji su proizašli iz postavljenog cilja, odgovaraju pozitivno na hipotezu o tome da odgojitelji bar jednom tjedno provode jezične igre te da pri odabiru igara najčešće koriste literaturu. Kao primjere igara koje rado koriste u svojoj praksi navode: dovrši rečenicu, reci suprotno, razne brojalice, zagonetke, mozgalice, kaladont, ludi doktor, početni i završni glas, slovo na slovo, pokvareni telefon, čarobni vrtuljak, igre pantomime, igre prstićima za manji uzrast, ide maca oko tebe, pogodi tko sam, čarobna vrećica, traženje blaga, lutkarske predstave itd.

Tablica 1: Koliko često odgojitelji provode s djecom jezične igre

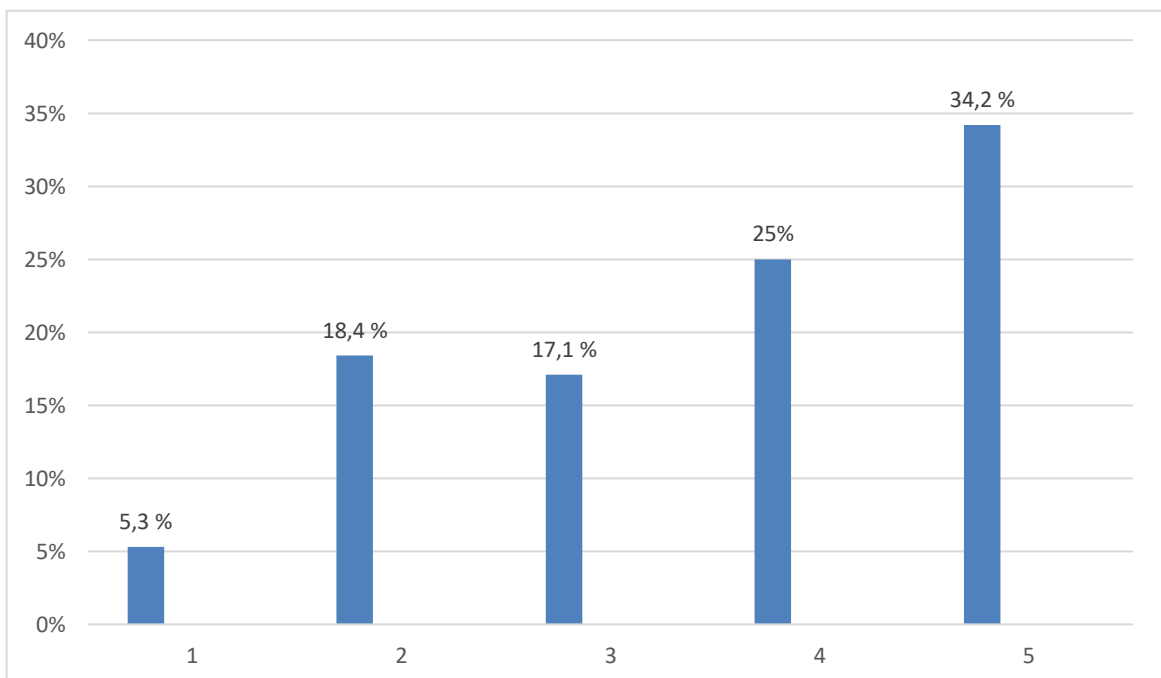
Koliko često provodite s djecom jezične igre?	Postotak
Svaki dan	48,7 %
Jednom tjedno	32,9 %
Svaki drugi tjedan	14,5 %
Jednom mjesečno	2,6 %
Nikada	1,3 %

Drugi postavljeni cilj bio je ispitati koje jezične igre odgojitelji koriste u svom radu i koliko često ih provode. Iz tog cilja proizašla je hipoteza da se očekuje da odgojitelji često koriste igre rimom, mozgalice, brojalice i slovo na slovo u radu s djecom. U anketi im je bilo ponuđeno da na ljestvici od 1-5 odaberu koliko često koriste određenu jezičnu igru u svom radu. Pri tome 1 je označavalo nikada, 2 rijetko, 3 ponekad, 4 često, dok je 5 označavalo uvijek. Iz grafikona možemo vidjeti da 42,10 % ispitanika uvijek u svom radu koriste „slovo na slovo“, dok njih 3,9 % uopće ne koristi, 34,2 % uvijek koristi mozgalice, dok 5,3 % odgojitelja ne upotrebljava mozgalice u svom radu. Zanimljivi rezultat koji se može vidjeti iz grafikona 3. i 4. je da odgojitelji nisu birali nikad i rijetko na skali od 1-5 na pitanje koliko često koriste brojalice i igre rimom u svom radu. Brojalice koristi 72,4 % odgojitelja, dok 56,6 % koristi igre rimom, što je više nego „slovo na slovo“ i mozgalice. Ovim se potvrđuje hipoteza da odgojitelji često u svom radu koriste igre rimom, mozgalice, brojalice te „slovo na slovo“. Osim što u svom radu koriste navedene jezične igre, odgojitelji navode i ostale jezične aktivnosti koje rado koriste u radu s djecom, kao što su: dovrši rečenicu, reci suprotno, prepoznavanje početnog i završnog glasa u riječima, slikopriče, prepričavanje priče, nastavi priču, uhvati riječ, vješalo, tombola slova, rebusi, križaljke, reci suprotno, itd.

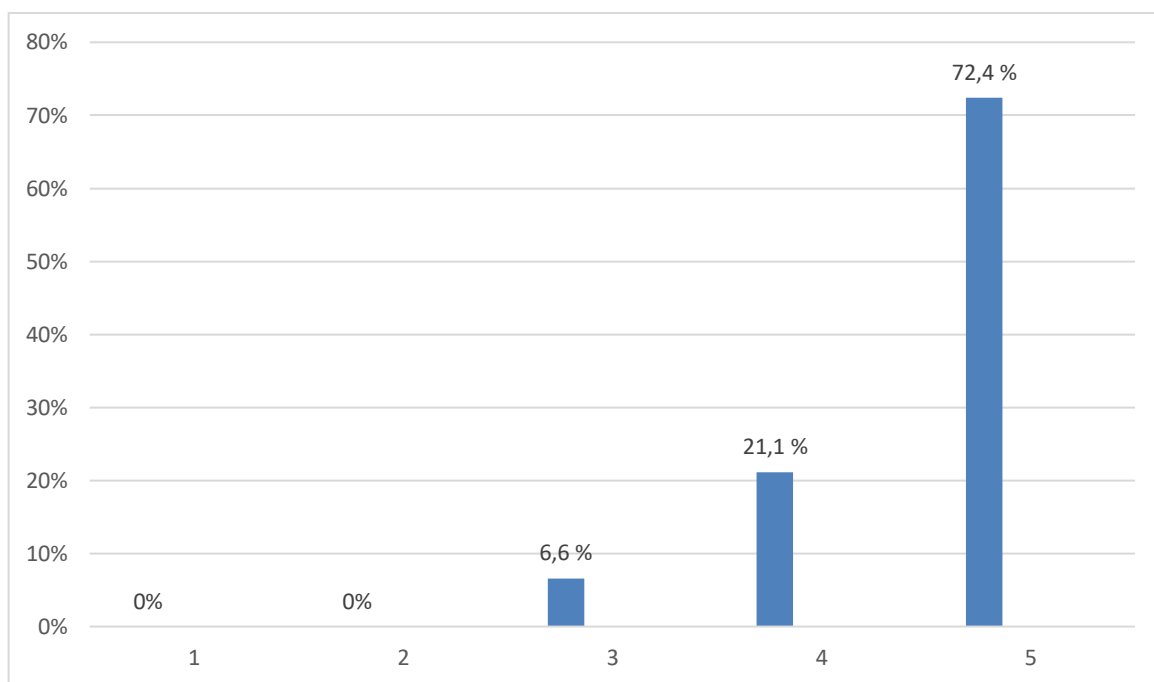
Grafikon 1: Koliko često odgojitelji koriste jezičnu igru „ slovo na slovo“ u radu s djecom predškolske dobi



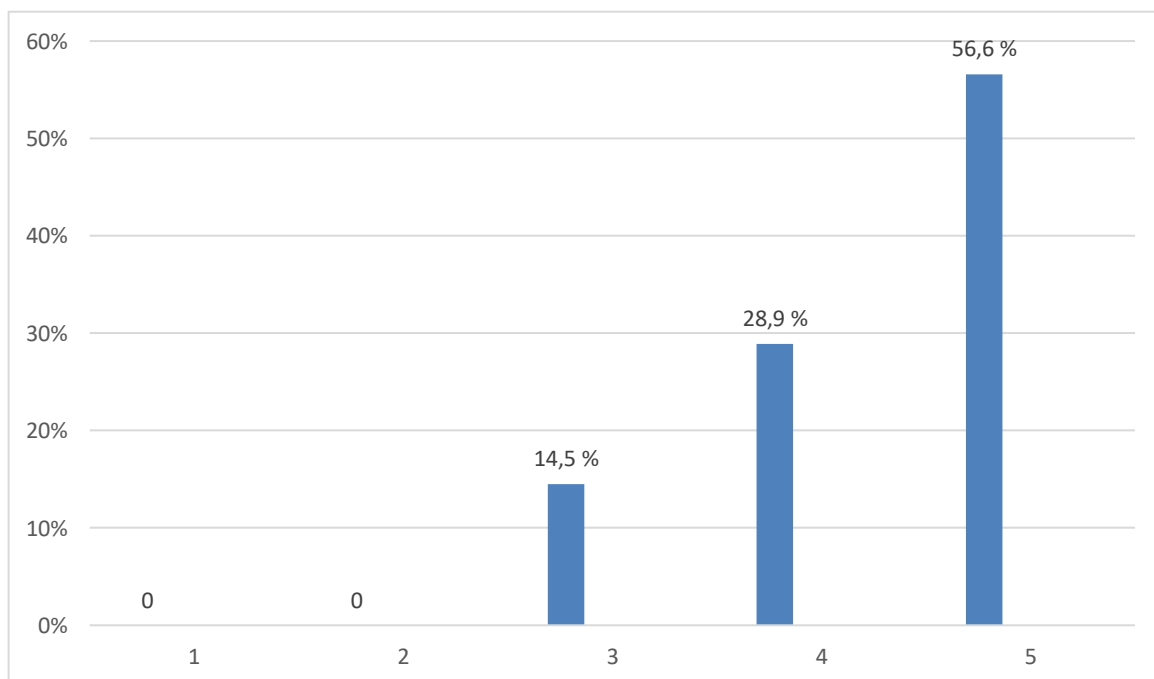
Grafikon 2: Koliko često odgojitelji u svom radu koriste mozgalice



Grafikon 3: Koliko često odgojitelji u svom radu koriste brojalice



Grafikon 4: Koliko često odgojitelji u svom radu koriste igre rimom



Treći cilj bio je ispitati mišljenje odgojitelja o dobrobiti korištenja jezičnih igara u vrtiću. Iz toga je proizašla hipoteza koja navodi da će odgojitelji navesti više pozitivnih strana korištenja jezičnih igara u vrtiću, što je potvrdio i rezultat istraživanja. Kao pozitivne strane odgojitelji navode da su jezične igre važne za razvoj djetetovih jezičnih sposobnosti, širenje vokabulara, bogaćenje rječnika, usvajanje gramatičkih struktura jezika te pravilan izgovor riječi. Navode da je to zabavan način učenja, dobra podloga za školu te da dobro utječu na djetetovu koncentraciju, logičko povezivanje stvari, finu motoriku te na razvoj predvještina nužnih za usvajanje čitanja i pisanja. Također, dijete kroz jezične igre razvija samopoštovanje i poštovanje prema drugima, ustrajnost, potiče se njegova kreativnost te usvaja komunikacijske vještine. Iz tablice 3. možemo uočiti da čak 50 % odgojitelja smatra se vrlo kompetentnom osobom za provođenje jezičnih igara, dok se nijedan odgojitelj nije izrazio kao nekompetentna osoba za provođenje jezičnih igara.

Tablica 2: Koliko se odgojitelji smatraju kompetentnom osobom za provedbu jezičnih igara

KOMPETENTNA OSOBA ZA PROVOĐENJE JEZIČNIH IGARA	POSTOTAK
Vrlo kompetentna	50 %
Kompetentna	36,8 %
Srednje kompetentna	13,2 %

Posljednji cilj bio je ispitati mišljenje odgojitelja o načinu pripreme djece za početno čitanje i pisanje u školi te njihovo testiranje pred polazak u školu. Proizašla hipoteza iz postavljenog cilja navodi kako se mišljenje odgojitelja o načinu pripreme za početno pisanje i čitanje te testiranje djece za polazak u školu razlikuje. Ono što je zajedničko svim odgojiteljima što se tiče priprema za početno čitanje i pisanje u školi je da smatraju da bi se djeca trebala pripremati kroz igru. Neki od zanimljivih odgovora koji su se u anketi pronašli su: djeca se trebaju svakodnevno pripremati kroz jezične aktivnosti, kroz „Figo“ radne listove, kroz svakodnevno čitanje slikovnica, potrebno je okružiti sobe dnevnog boravka slovima dostupnima djeci, nuditi aktivnosti za razvoj fine, ali i grube motorike, učiti početni i završni glas, učiti pisati vlastito ime, prepoznati sva slova, koristiti razne poticaje i biti dobar govorni uzor djeci. Navode i važnost provođenja igara za razvoj koncentracije i pažnje i grafomotoričkih igara. Potrebno je poticati ih na aktivno sudjelovanje prilikom čitanja slikovnica i različitih knjiga te ispunjavati crtančicu. Ono što se ističe je bitnost razvijanja samopoštovanja,

samostalnosti, upornosti i pozitivne slike kod djece. Što se tiče procjene jezičnih vještina za polazak u školu odgojitelji navode da bi dijete trebalo znati prepričati omiljenu priču ili prepričati priču po zadanim slikama, prepoznati slova, slovcati osnovne riječi koje koriste svakodnevno, pravilno izgovarati sve riječi te pravilno napisati svoje ime. Test bi trebao sadržavati procjenu govornih sposobnosti i fine motorike. Također, testovi prema mišljenju ispitanika trebaju biti auditivni, u njima djeca trebaju znati ponoviti, imenovati i odgovoriti na pitanja u vezi kratkog pročitanoog teksta. Jedan dio testa može biti i pismeni, kao primjer navode da djeca trebaju znati spojiti iste riječi, sličice prema rimi, predmete čiji nazivi počinju istim glasom, itd. Navode da bi djecu trebalo i usmeno testirati, odnosno djeca trebaju znati ispričati nešto o sebi, svojoj obitelji, izrecitirati omiljenu brojalicu ili pjesmicu, pokušati odgonetnuti zagonetku ili igrati jezične igre koje su naučili u vrtiću. Neki odgojitelji smatraju da je testiranje prejednostavno te da treba biti kompleksnije, dok određeni odgojitelji smatraju da je sve u redu sa sadašnjim načinom testiranja. S druge strane, postoje i odgojitelji koji smatraju da bi testiranje trebalo biti puno jednostavnije i opuštenije, odnosno navode da atmosfera treba biti ugodna i da se djeci treba pružiti prilika da pokažu ono što su učila u vrtiću. Nadalje, na pitanje što djeca trebaju imati razvijeno prije polaska u školu, odgojitelji navode da trebaju posjedovati određene vještine među kojima se ističe sposobnost glasovne sinteze i analize, razvijene govorno-jezične sposobnosti, predčitalačke sposobnosti, razvijen sluh, grafomotoričke sposobnosti, kritičko mišljenje te razvijenu finu motoriku. Navode da je bitno da budu samouvjerena i samopouzdana. Četvrta i posljednja hipoteza potvrđena je različitim razmišljanjima odgojitelja o načinu pripreme djece za početno čitanje i pisanje u školi i načinu testiranja pred polazak u školu.

8. ZAKLJUČAK

Rana pismenost je vještina koja se razvija u ranoj i predškolskoj dobi, a kako bi se poticala i razvijala na pravilan način, potrebno je poznavati jezično-govorni razvoj djece. Jezik je ono što djeca uče i usvajaju čitav život. Kod pravilnog razvoja jezika i govora važno je da djeca imaju poticajnu i podržavajuću okolinu te dobar govorni uzor. U tom procesu, važnu ulogu imaju osobe s kojima djeca provode većinu svog vremena, a to su roditelji i odgojitelji.

Poznato je da djeca najbrže i najlakše uče kroz igru. Raznim igrama dijete stječe određene motoričke sposobnosti, gradi društvene odnose, razvija kritičko mišljenje te osjećaj pripadnosti i samopouzdanja. Igre kojima dijete uči pravilan izgovor riječi te pomažu u procesu početnog opismenjavanja nazivaju se jezične igre. Provođenjem jezičnih igara dijete na lakši i zanimljiviji način usvaja jezične djelatnosti, a važnu ulogu u njihovoj provedbi imaju odgojitelji u dječjim vrtićima. Na odgojiteljima je zadatak da jezične igre koje koriste u radu s djecom prilagode djetetovom uzrastu i razvojnoj dobi. Važno je da njima potiču i jačaju djetetovo samopouzdanje, upornost te daju odgovarajuću podršku. Smatraju li odgojitelji da jezične igre imaju veliki utjecaj u procesu početnog opismenjavanja, saznalo se provođenjem online ankete među odgojiteljima iz cijele Hrvatske. Istraživanje provedeno za potrebe ovog rada ukazuje na to da jezične igre, prema mišljenju odgojitelja, zauzimaju veliku važnost u procesu početnog čitanja i pisanja. Rezultati dobiveni istraživanjem upućuju na to da odgojitelji često u svom radu provode jezične igre, osobito u radu s djecom predškolske dobi, jer smatraju da njihovim provođenjem dijete na lakši i zabavniji način uči i usvaja pravilan govor. Mišljenje odgojitelja poklapa se i s teorijom, koja objašnjava da korištenjem jezičnih igara utječe se na jezično-govorni razvoj djeteta, pravilan izgovor riječi, širenje vokabulara, bogaćenje rječnika te na samu socijalizaciju djeteta. Stoga, u predškolskim ustanovama trebale bi se češće provoditi jezične igre koje su prigodne za određenu dob i uzrast djeteta.

9. LITERATURA

1. Aladrović Slovaček K., Ravlić, D. (2015). Factors influencing the acquisition of Croatian language in early discourse. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (1), 61-70. <https://hrcak.srce.hr/137687>
2. Aladrović Slovaček K., Zovkić N., Ceković A. (2014). Jezična igra u ranoj školskoj dobi kao preduvjet razvoja dobrih komunikacijskih vještina. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (4), 11-23. <https://hrcak.srce.hr/117844>
3. Aladrović Slovaček K., Žurić M., Idrizi S., Perić M. (2019). Jezične igre kao poticaji u nastavi hrvatskoga jezika. *Dijete i jezik danas – Razvoj pismenosti u materinskom i inom jeziku*. 59-84. <https://www.bib.irb.hr/1019420>
4. Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa d.d.
5. Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskog jezika*. Zagreb: Alfa d.d.
6. Barone, D.M., Mallette, M. H., Xu, S. H. (2005). *Teaching Early Literacy*. New York: The Guildford Press.
https://books.google.hr/books?id=ujr56QO2WY4C&pg=PA248&dq=barone+mallette&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiGwrrz5rbOAhVFhBoKHcw5C_kQ6AEIJTA B#v=onepage&q=barone%20mallette&f=false
7. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
8. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Čunović K., Stropnik A. (2015). Nacionalna kampanja “Čitaj mi!” – primjer partnerstva i usklađenosti udruga. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. 58 (1-2), 103-120. <https://hrcak.srce.hr/143620>
10. Čunović K., Stropnik A. (2016). Kampanje, projekti i programi za promicanje čitanja naglas djeci od najranije dobi. *Libri et liberi : časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture*. 5 (1), 117-133. <https://hrcak.srce.hr/174329>

11. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac*. Zagreb: Alinea
12. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednog jezičnog razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16. <https://hrcak.srce.hr/63438>.
14. Jelaska, Z. (2005). Jezik, komunikacija i sposobnost: Nazivi i bliskoznačnice. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*. 52 (4), 128-138. <https://hrcak.srce.hr/15984>
15. Lenček, M., Užarević, M. (2016). Rana pismenost- vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (2), 42-59. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.5>
16. Mesec, I. (2010). Razvoj jezika i govora od rođenja do sedme godine. U D. Andrešić i N. Benc Štuka (Ur.), *Kako dijete govori?: razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi : priručnik za roditelje, odgojitelje, pedijatre i sve koji prate razvoj djece* (str. 8-18) Zagreb: Planet Zoe.
17. Mesec, I., Grgac, B., Šagadin, T., Kelčec, M. I Mahović, M. (2015). Poticanje čitanja i pisanja u godini pred polazak u školu. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 21(79), 32-34 https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=254938
18. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Pristup: 14. kolovoza 2022. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
19. Nikčević – Milković, A. (2016). Psihologija pisanja – određenje područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje. *Napredak; časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157(1-2), 125-144. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=261243.

20. Pavić Orešković, L., Tomić, D. (2018). Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159 (3), 247-267. <https://hrcak.srce.hr/223373>
21. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa d.d
22. Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152(2), 171-188. <https://hrcak.srce.hr/82732>
23. Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015): Rana pismenost. U Kuvač Kraljević, J. (ur.): *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. 52-63. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
24. Peti-Stantić, A. I Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa d.d
25. Radonić, M., Stričević, I. (2009): Rođeni za čitanje: Promocija ranog glasnog čitanja djeci od najranije dobi. *Paediatr Croat*. 53 (1), 7-11.
26. Rajić, V., Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (4), 603-620. <https://hrcak.srce.hr/153131>
27. Sardelić S., Bonetti A., Hrastinski I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 43 (1), 99-105. <https://hrcak.srce.hr/22103>.
28. Silić A. (2007). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranom jeziku. *Odgojne znanosti* 9 (2), 67-84. <https://hrcak.srce.hr/file/33299>.
29. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga d. d.
30. Šaravanja L., Trtanj I. (2016). Izražavanje posvojnih odnosa u diskursu jednojezične djece govornika hrvatskoga i engleskoga jezika. *Jezikoslovlje*, 17 (1-2), 475-494. <https://hrcak.srce.hr/167820>

31. Ščapec K. i Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49 (1), 120-134. <https://hrcak.srce.hr/104215>.
32. Šego, J. (2009): Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece, jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor: časopis za fonetiku*. 26 (2), 119-149. <https://hrcak.srce.hr/165964>
33. Varga R., Somolanji Tokić I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu*. 64 (4), 647-660. <https://hrcak.srce.hr/153134>
34. Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*. 18 (10/1), 80 – 91. <https://hrcak.srce.hr/40817>
35. Žuvela D., Guštin D. (2010). Istraživanje i poticanje razvoja rane PISMENOSTI djece u vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16 (60), 16-20. <https://hrcak.srce.hr/128282>

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad *Važnost provedbe jezičnih igara u procesu početnog opismenjavanja* rezultat mojega rada u suradnji s mentoricom dr. sc. Katarinom Aladrović Slovaček.