

Uloga jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja

Todorović, Darija

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:147:884625>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-30**

Repository / Repozitorij:

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



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

DARIJA TODORVIĆ

DIPLOMSKI RAD

**ULOGA JEZIČNIH IGARA U PRIPREMI
DJECE PREDŠKOLSKE DOBI ZA JEZIČNE
DJELATNOSTI ČITANJA I PISANJA**

Zagreb, rujan 2018.

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

PREDMET: Jezične igre i učenje hrvatskoga jezika

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Darija Todorović

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Uloga jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja

MENTOR: doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

Zagreb, rujan 2018.

SADRŽAJ

SAŽETAK	3
SUMMARY	4
1. UVOD	5
2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	7
3. JEZIČNE DJELATNOSTI	11
3.1. Slušanje	12
3.2. Govorenje	13
3.3. Čitanje	15
3.4. Pisanje	17
4. O IGRI	19
4.1. Didaktičke igre	22
4.2. Jezične igre	23
5. RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA HRVATSKOME JEZIKU U VRTIĆU	25
5.1. Komunikacija na materinskome jeziku	25
5.2. Jezične kompetencije	27
6. ISTRAŽIVANJE	29
6.1. Opis uzorka	29
6.2. Ciljevi i problemi	29
6.3. Hipoteze istraživanja	30
6.4. Instrument	30
6.5. Rezultati	33
7. JEZIČNE IGRE U VRTIĆKOM KONTEKSTU	36
8. ZAKLJUČAK	37
LITERATURA	38
PRILOZI:	41
Izjava o samostalnoj izradi rada	48

SAŽETAK

Ovaj diplomski rad bavi se ulogom jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja, odnosno za predčitačke i predpisačke aktivnosti (vještine). Znajući da je igra osnovna dječja aktivnost i da dijete uči putem igre, jezične su igre nezaobilazni dio aktivnosti u dječjim vrtićima. Jezične igre su jedno od mogućih motivacijskih sredstava kojima se djecu potiče na jezične djelatnosti čitanja i pisanja. Istraživanje koje je provedeno za potrebe pisanja ovog rada ima za cilj ispitati utjecaj jezičnih igara kod djece predškolske dobi na razvoj pretčitalačkih i predpisačkih vještina. Očekuje se da će djeca koja su sustavno izložena kvalitetnim jezičnim igrama biti uspješnija od djece koja te igre nisu igrala. Rezultati su pokazali da je sustavna provedba kvalitetnih jezičnih igara odgovorna za bolju motiviranost djece što dokazuje i njihova uspješnost prilikom finalnog testiranja.

Ključne riječi: jezične igre, jezična djelatnost, čitanje, pisanje, predškolska dob

SUMMARY

This paper deals with the role of language games in the process of preparing pre-school children for reading and writing. In kindergartens they are often referred to as preschool activities (skills). Knowing that the basic childhood activity is playing, and that a child learns from it, language games are inevitable part of kindergarten activities. Language games are one of the possible motivational tools that encourage children to learn reading and writing. The research conducted for the purpose of writing this paper aims at examining the impact of language games in pre-school children on the development of reading and writing. It is expected that children who are systematically exposed to quality language games will be more successful than children who were not exposed to them. The results have shown that the systematic implementation of language games is responsible for a better motivation of children, which proves their performance during the final testing.

Key words: language activities, language skills, reading, writing, preschool age

1. UVOD

„Isto sam tako uvjeren da je pismenost jedini put kojim djeca mogu razbiti ograde koje im nameće kultura i društvo u kojima žive, da im uzdigne poglede i proširi obzorje, pa da mogu odigrati svoju ulogu u unapređenju našega društva“ (Lawrence, 2003, 5).

Uporabom jezičnih igara u svakodnevnim aktivnostima djece u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (jaslice i dječji vrtići) moguće je poticati govorno-jezični razvoj. Jezične djelatnosti (govorenje, slušanje, čitanje i pisanje), kao dio „Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“, provode se kroz aktivnosti povezane s poticanjem razvoja kompetencije koja se u tom dokumentu naziva „komunikacija na materinskome jeziku“. Budući da isti dokument daje veliku autonomiju odgojiteljima, kako u kreiranju svog (grupnog) kurikulumu, tako i u osmišljavanju aktivnosti kojima će se postići predviđeni ishodi učenja, važno je da odgojitelji tijekom inicijalnog obrazovanja, ali i kasnije tijekom stjecanja iskustva u neposrednom radu s djecom, razviju svoje kompetencije za poticanje jezičnih djelatnosti u ranoj i predškolskoj dobi.

U dokumentu radnog naziva Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (prijedlog, veljača 2016.) prvi se puta u novijoj hrvatskoj povijesti iznose konkretni ishodi učenja koji se odnose na jezične djelatnosti, posebice na čitanje i pisanje. Neki od ishoda učenja navedeni u Izmjenama i dopunama Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2016) su: „razumije i slijedi upute; postavlja pitanja, predviđa i pokušava pronalaziti odgovore; upotrebljava jednostavan jezik za imenovanje određenih pojava i elemenata u okuženju, opisivanje vlastitih opažanja, uspoređivanje sličnosti i razlika, obrazaca i promjena koje se događaju, opisivanje vlastitih zaključaka i davanje objašnjenja, razumije i koristi se različitim oblicima komunikacije, ostvaruje odgovarajuće jezične interakcije u društvenom i kulturnom kontekstu te izmjenjuje uloge u dijalogu, iskazuje zanimanje i naklonost prema književnosti (pokazuje interes za slikovnice, knjige i druge vrste pisanog teksta), upotrebljava slova i/ili različite grafičke reprezentacije za bilježenje, organiziranje i

komuniciranje vlastitih ideja s drugima u svrhovitom kontekstu, razumije da ljudi komuniciraju različitim jezicima koji se mogu naučiti“ (Izmjene i dopune Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, prijedlog, 2016).

Odgojitelj, kao čimbenik u kreiranju razvojnog humanističkog kurikulumu, svojim kompetencijama (teorijskim znanjima dobivenim tijekom inicijalnog obrazovanja, iskustvima koje stječe tijekom neposrednog rada s djecom te vlastitim vještinama) treba nastojati povećavati kompetencije djeteta za svakodnevnu pravilnu uporabu materinskog jezika (kao nezaobilaznog sredstva komunikacije). Odgojitelj je pritom autonoman i samostalno bira aktivnosti kojima će te kompetencije razvijati kod djece. Pri tome će većina posegnuti za stručnom literaturom i promišljati o izboru kvalitetnih jezičnih igara. Danas je na tržištu dostupan veliki izbor stručno-znanstvene literature koja se bavi igrom, jezičnim igrama i jezičnim djelatnostima, a koja može biti od velike pomoći odgojiteljima u poticanju jezičnih djelatnosti u vrtiću.

2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

“Većina dojenčadi dolazi u svijet željna, sprema i sposobna usvajati jezik. Njihove urođene sposobnosti su nevjerovatne. Imaju urođenu želju da komuniciraju i sposobnost ovladavanja barem osnovama komunikacije iako još nisu bili izloženi bogatstvu jezika“ (Apel, Masterson, 2004, 10).

Djeca su od samog rođenja izložena zvukovima, a njihova prirodna sposobnost za slušnu osjetljivost (osim kod djece koja se rode s slušnim poteškoćama), omogućuje im da istražuju kako zvukove oko sebe, tako i jezik kojim su svakodnevno okruženi. Za pravilan govorno-jezični razvoj djece nužno je da, osim prirodne sposobnosti za komunikaciju, djeca budu što više okružena kvalitetnim poticajima iz okoline (govorni modeli). Prema Pavličević-Franić (2005, 42) verbalnoj komunikaciji prethodi neverbalna komunikacija. Ona proces jezičnog sazrijevanja dijeli na dva osnovna dijela: predjezično ili predlingvističko razdoblje (od rođenja do otprilike prve godine života) te na jezično ili lingvističko razdoblje (traje do otprilike 3,5 godine života, iako se jezik usvaja, uči i razvija gotovo cijeli život).

Predjezična ili predlingvistička faza dijeli se na četiri kraća razdoblja:

1. predgovorno ili perlokutinaro razdoblje koje traje od rođenja do 2. mjeseca i obilježava ga primarno refleksno glasanje koje se sastoji uglavnom od plača,
2. razdoblje komunikativnog glasanja (od 2. do 5. mjeseca) koje se manifestira kao tzv. „gukanje“ ili kao smijeh. Prisutni su nazalni konsonantski glasovi i glasovi proizvedeni u stražnjem dijelu usta, a učestalost plača otpada (Aladrović Slovaček, 2012, prema Ljubešić i Stančić, 1994),
3. faza vokalizacije (od 5. do 8. mjeseca) obilježena je razvojem vokalskoga sustava, vokalnim igrama i ponavljanjem artikuliranih odsječaka.
4. faza brbljanja (od 8. do 12. mjeseca) jer su u dječjem govoru česti konsonanti: p, b, m, t, d, n, k, g, s, h. Glasanje je slogovno, pri čemu dijete kombinira samoglasnike i suglasnike ponavljajući ih više puta u interakciji sa sugovornikom ili igračkom (Pavličević-Franić, 2005, 42-45).

„Jezična (lingvistička ili verbalna) faza nastupa kod većine djece oko prve godine života, tj. u trenutku kada dijete proizvede prvu riječ (jednosložne ili dvosložne riječi). Fonsko-fonemska faza, koja slijedi iza fonske faze, predstavlja razdoblje ovladavanja fonemima materinskoga jezika i obilježava je djetetova hotimična produkcija glasova koje ono sluša u govornoj okolini. Za uspješno ovladavanje fonetsko-fonološkim sustavom preduvjet su: dobro razvijene vještine slušanja i govorenja, stoga će djeca koja su u ranome djetinjstvu razvila sposobnost razlikovanja čujnih jezičnih obilježja (artikulacija, akcentuacija, intonacija), uspješnije usvajati i ostale jezične djelatnosti“ (Aladrović Slovaček, 2012, 47-50; prema: Jelaska, 2005).

Mesec (2010, 11-18) donosi pregled tj. kalendar govorno-jezičnog razvoja djece od rođenja do sedme godine života:

0 - 3 mj.	3 - 9 mj.	9 – 15 mj.
<ul style="list-style-type: none"> • svoja raspoloženja izražava glasanjem, smijanjem i plakanjem • sluša glasove i druge zvukove 	<ul style="list-style-type: none"> • igra se govornim organima, stvara mnoštvo glasova • odgovara smijehom na ugodne glasove, plačem na ljutite i neugodne • imitira glasove odraslih nakon 6. mj. • javlja se slogovanje, npr. mamama, bababa 	<ul style="list-style-type: none"> • razumije geste, izraz lica i promjene u tonu glasa i odgovara na njih • razumije jednostavne upute i izvršava ih, npr. „daj loptu“ • razumije značenje više jednostavnih riječi • slogovanje je bogato i slično pravim riječima, npr. ma-ma, da-da, ba-ba • javlja se prva riječ sa značenjem • imitira nove zvukove i radnje • pogledom traži imenovani predmet • gestom, pokazivanjem ili vokalizacijom pokazuje što želi • maše pa-pa • odmahuje glavom u značenju „ne“ • odgurava od sebe stvari koje ne želi • pruža ruku da ga se primi • miče se od nepoznatih osoba • reagira na svoje ime

<p>15 – 18 mj.</p> <ul style="list-style-type: none"> • govori od 5 do 20 riječi, riječi su uglavnom imenice • ponavlja riječi i fraze kao „daj piti“, „tata pa-pa“ • intonacija brbljanja slična intonaciju rečenice • odgovara na pitanja „što je to“ • traži „daj još“ • slijedi jednostavne upute „donesi loptu“ • pokazuje što želi • pokazuje 1 do 3 dijela tijela • pokazuje 2 ili više predmeta na slikama • donosi stvari da ih pokaže drugima • traži što želi vokalizacijom, pokazivanjem ili dodirivanjem • govori „pa-pa“ i još neke ritualne riječi • protestira s „ne“, odmičući se 	<p>18 mj. – 2 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • koristi oko 50 prepoznatljivih riječi • zna pokazivati i imenovati svakodnevne stvari • oponaša zvukove životinja ili ih imenuje • ponavlja riječi koje čuje • kombinira dvije riječi u rečenicu ka npr. „beba papa“ • počinje koristiti glagole i pridjeve • koristi negacije: nema, ne • počinje koristiti zamjenice ja, ti, moje • zna pokazivati pet dijelova tijela • razumije pitanje tko, gdje, što • na postavljena pitanja odgovara adekvatno s „da“ ili „ne“ • dobro imitira zvukove, riječi, kretanje odraslih • koristi jednu riječ ili kratke fraze za izražavanje emocija 	<p>2 – 3 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • imenuje stvari svakodnevne upotrebe • dužina rečenice je 2-3 riječi • postavlja jednostavna pitanja • odgovara na pitanja tko, što, gdje • pored imenica, glagola, pridjeva koristi zamjenice, priloge mjesta • počinje koristiti prošlo i buduće vrijeme • sluša kratke priče • pridružuje iste boje • zna odnose: u, na, ispod, gore, dolje • zna malo i veliko • shvaća opasnost • ima složene rituale dnevnih aktivnosti, npr. pripremu i odlazak na spavanje • lista slikovnice i imenuje slike • uključuje se u kratki dijalog • verbalno uvodi i mijenja temu • izražava emocije • privlači pažnju riječima
<p>3 - 4 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • koristi rečenicu od 3-4 riječi • postavlja pitanja zašto, kada, što ako • koristi zamjenice • povezano govori o stvarima koje su se dogodile • priča kraće priče, komentira događanja • zna svoje ime, godine i spol • odgovara na uputu koja uključuje tri radnje, npr. 	<p>4 – 5 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • priča duge priče • odgovara adekvatno na pitanja koliko, kako... • pita za značenje riječi • mehanički broji do 10, s pokazivanjem do 5 • koristi rečenicu od 4-6 riječi • koristi sve vrste riječi gramatički pravilno • identificira dijelove koji nedostaju • imenuje krug i trokut 	<p>5 – 6 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • izgovor svih glasova je pravilan • koristi složene rečenice sa svim vrstama riječi gramatički pravilno • pričanje priča je po sekvencama događaja, isprepletana je stvarnost i mašta • ima koncept vremena danas, jučer, sutra, ujutro, navečer • uviđa odnose, uzroke i posljedice

<p>„idi u sobu, nađi loptu i donesi je“</p> <ul style="list-style-type: none"> • s 4 god. prepoznaje osnovne boje • prilagođava svoj govor kada razgovara s mlađima od sebe • „čita“ slikovnice • sluša priče oko 10 minuta • uključuje se u duži dijalog • zna igrati ulogu druge osobe u igri • traži dopuštenje • objašnjava kada ga sugovornik ne razumije 		<ul style="list-style-type: none"> • prepoznaje i imenuje geometrijske oblike • prisutan je interes za slova, knjige • prepoznaje i imenuje brojke i slova • zna napisati svoje ime • iza 5,5 god. može izdvojiti glas u riječima • zna da tekst prezentira govorni jezik
<p>6 – 7 god.</p> <ul style="list-style-type: none"> • iako koristi složene rečenične strukture • usvaja apstraktne pojmove, npr. sreća, bogatstvo, ljubav, mržnja • imenuje dane u tjednu • pričanje uključuje događaje, teme, likove • govor potpuno prilagođava socijalnim situacijama • vodi duge razgovore • kontrolira glasnoću, volumen • prisutan je pojačani interes za slova, pisanje • usvaja fonološku svjesnost/slušnu analizu i sintezu: može izdvojiti prvi i zadnji glas u riječima, rastaviti riječi na glasove, spojiti glasove u smislenu riječ • uspostavlja se veza slovo-glas • poznaje slova, počinje pisati 		

Budući da je tema ovog rada vezana uz poticanje jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja svakako treba posebnu pažnju posvetiti na tzv. predškolsko razdoblje (6 - 7 godina) u govorno-jezičnom razdoblju. Iz gore navedenog kalendara vidljivo je da se upravo u tom razdoblju treba poticati predvještine čitanja i pisanja. Stoga je vrlo važna uloga ne samo roditelja, već i odgojitelja da tijekom tog razdoblja posebno veliki naglasak stave na poticanje tih djelatnosti.

3. JEZIČNE DJELATNOSTI

Apel i Masterson (2004, 14-15) navode da je jezik bogat i prilagodljiv sustav. Prema njima to je način kombiniranja glasova, riječi, znakova i rečenica u svrhu iskazivanja misli razumijevanja drugih ljudi pa stoga jezik predstavlja način na koji se mi, kao ljudi, socijaliziramo i učimo.

„Usvajanje jezika u ranojezičnoj fazi, ali i učenje jezika u institucijama odgojno-obrazovnog sustava, između ostaloga, temelji se na poticanju i razvoju četiriju osnovnih jezičnih djelatnosti – *slušanja, govorenja, čitanja, pisanja*“ (Pavličević-Franić, 2005, 90). Te se djelatnosti provode sa svrhom da se prenese poruka od govornika do slušatelja putem komunikacijskog kanala.

Jezične djelatnosti možemo podijeliti u dvije skupine: primanje i proizvodnju. „Primanje uključuje razumijevanje govora (slušanje) i razumijevanje pisanoga teksta (čitanje). Proizvodnja uključuje zvučno oblikovanje (govorenje) i pismovno oblikovanje (pisanje).“ (HNOS)

Pavličević-Franić (2005, 89) govori o tome da se u procesu učenja jezika posebnosti istog (koje mogu biti komunikacijske, psiholingvističke, sociolingvističke i lingvodidaktičke) međusobno isprepliću, preklapaju i nadopunjuju. Pri tom objašnjava kako se komunikacijske posebnosti jezičnih djelatnosti ostvaruju tijekom procesa sporazumijevanja. To znači da se aktivnosti slušanja, govorenja, čitanja ili pisanja provode sa svrhom ostvarivanja što uspješnijega priopćajnog procesa, odnosno prijenosa poruke od govornika do slušatelja. Ako pri tom uvažavamo razvojnu dob, kognitivne mogućnosti i individualne osobine ličnosti pojedinca koji sudjeluje u komunikacijskome procesu, govorimo o psiholingvističkoj posebnosti jezičnih djelatnosti, dok su sociolingvističke karakteristike povezane uz situaciju, okolinu, kontekst, odnosno društveno okruženje u kojemu se jezično izražavanje ostvaruje. Budući da se jezične djelatnosti realiziraju kroz sustavno poučavanje i učenje jezika u institucijama kao što su vrtići, igraonice, škole i sl., a oni predstavljaju organizirani i metodički oblikovani pristup, metode i postupke, tada govorimo o lingvodidaktičkim posebnostima četiriju osnovnih jezičnih djelatnosti. Cilj je takvih postupaka jednostavniji, brži i učinkovitiji razvoj komunikacijske kompetencije djece.

„Jezične djelatnosti koje se više razvijaju učenjem i uvježbavanjem prikladnije je zvati vještinama, dok jezične djelatnosti koje se više razvijaju spontanim usvajanjem prikladnije je zvati sposobnostima“ (Jelaska, 2005, 134). To znači da se govorenje neće učiti i podučavati sjedeći za stolom, već će se djetetu pružiti mnoštvo situacija u kojima će ovladavati sposobnošću govora.

Apel i Masterson (2004, 94) savjetuju roditeljima, a time indirektno i odgojiteljima, kako da pomognu predškolarcima u produbljivanju vještina govornoga jezika. Tako one savjetuju da odrasle osobe moraju biti aktivni slušatelji i sudionici u razgovorima koje dijete želi voditi. Odrasli trebaju slijediti djetetovo vodstvo u razgovorima postavljajući otvorena pitanja („Pričaj mi o tome“) kojima se dijete potiče na razradu teme. Ako, pak, dijete još uvijek usvaja izgovor određenih glasova, djetetu odrasla osoba (roditelj, odgojitelj) treba biti dobar govorni model, ispravan uzor riječi s glasovima koje pogrešno artikulira, a da pri tome ne traže da dijete ponavlja za njime. U ovladavanju govorenjem kao jezičnom djelatnošću s djetetom bi svakodnevno trebalo prepričavati o zbivanjima u svakodnevnom životu, o događajima u obitelji, čime će dijete shvatiti kako ljudi govore (pričaju) o raznim situacijama.

3.1. Slušanje

Prema Pavličević-Franić (2005, 92) slušanje je vrsta receptivne čovjekove sposobnosti (sposobnosti primanja) koja omogućuje usvajanje fonetsko-fonološkog sustava nekog jezika, dakle usvajanje fonema, prozodema i intonema. Time se daje do znanja da dijete svoj jezični razvoj započinje upravo slušanjem, usvajajući irazvijajući na taj način: glasovni sustav (fonemi), naglasni sustav (prozodemi) i ritmičko-melodijski sustav (intonemi) hrvatskoga jezika.

Bežen (2008) ističe kako je slušanje bitna sastavnica učenja hrvatskoga jezika. On kaže da se razlikuje nekoliko vrsta slušanja: slušanje radi prijama obavijesti (informacija) i poruka, slušanje radi razumijevanja drugoga, izgovor glasova u standardnom hrvatskome jeziku, pravilno naglašavanje riječi, intonacija rečenice.

Slušanje je prva jezična djelatnost na koju se kasnije nadovezuju ostale tri. Ako kod djeteta ne postoji slušna osjetljivost (gluhoća i sl.) postoji vrlo velika vjerojatnost da

će izostati i ostale djelatnosti (govorenje, pisanje i čitanje). Postojanje urednog sluha pretpostavka je za razvijanje slušanja kao jezične djelatnosti. Sposobnost čovjeka da prima i registrira govorne poruke i da istovremeno prenosi istu u unutarnju, kognitivnu ili emocionalnu razinu, naziva se govorni sluh. „Govorni sluh čine tri sastavnice: fizički, fonemski i melodijski sluh. Fizički se sluh odnosi na glasnost odnosno čujnost u osoba koje nemaju slušnih poteškoća, dakle na sposobnost čovjeka da radom svojih govornih organa, uz sudjelovanje živčanoga sustava i centra za sluh u mozgu, prima i registrira auditivne poticaje pri komunikaciji. Ovu sposobnost većina ljudi urednoga slušnoga razvoja ostvaruje rođenjem. Fonemski sluh razumijeva mogućnost proizvodnje i razlikovanja glasova (fonema) određenoga jezika. Melodijskim se sluhom naziva sposobnost usvajanja i razlikovanja melodijsko-ritmičkih obilježja nekoga jezika koje zajedničkim imenom nazivamo intonacijom“ (Pavličević-Franić, 2005, 92-93).

Bežen (2008) konstatira da zvukove dijelimo na šumove (neodređeni zvukovi koji nastaju nepravilnim treperenjem zvučnih valova) i na tonove (zvukovi koji nastaju pravilnim treperenjem zvučnih valova te imaju svoju visinu, jačinu, boju i trajanje). On navodi da se svi zvukovi koji nastaju radom govornih organa nazivaju glasovi, a osnovna svojstva glasova su glasnoća i zvučnost.

U ustanovama za rani i predškolski odgoj djeca su svakodnevno u socijalnoj interakciji s drugom djecom i odraslima. Time su neprestano izložena komunikacijskim situacijama u kojima moraju slušati sugovornika. Djecu se pritom potiče na aktivno slušanje gotovo jednako kao i na govorenje. Kada se govori o slušanju kao jezičnoj djelatnosti ne treba zaboraviti da je zbog prevelike izloženosti zvukovima koji se proizvode u takvim situacijama često s djecom potrebno vježbati i „slušanje tišine“. Prevelika buka u vrtićima djeci smanjuje mogućnost recepcije (primanja) i percepcije (razumijevanja) poruke koju mu sugovornik šalje.

3.2. Govorenje

Mesec (2009, 6) utvrđuje da je govor je bio i ostao osnovni način komunikacije među ljudima te da su preduvjeti za njegov razvoj: dobro zdravlje, uredno razvijeni govorni organi, uredan sluh, uredan intelektualni razvoj te stimulatívno okruženje. Ako je sluh djeteta uredno razvijen ono će u školu krenuti s razvijenim govorom te će se u

školi krenuti od govora svakog pojedinog djeteta prema razvoju ostalih jezičnih djelatnosti, a to su čitanje i pisanje. Pavličević-Franić, (2005, 94) definira govorenje kao vrstu proizvodne (produktivne) jezične djelatnosti kojom se leksičkim, gramatičkim, fonološkim i prozodijskim sredstvima nekoga jezika prenosi usmena poruka u procesu jezičnoga sporazumijevanja.

Govorenje kao jezična djelatnost usko se naslanja na slušanje kao prvu jezičnu djelatnost. Djeca govorenje uče slušajući i imitirajući odrasle govornike. Tu se prvenstveno misli na članove obitelji ali i na ostale odrasle osobe s kojima dijete boravi. Stoga je neobično važno da dijete u svojim prvim fazama govorno-jezičnog razvoja bude okruženo kvalitetnim govornim modelima. Odgojitelji u vrtićima također predstavljaju model po kojem dijete usvaja materinski jezik. Dijete bi stalno moralo biti okruženo kvalitetnim govornim poticajima (modelima) iz okoline poput npr. slušanja priča koje djetetu čitaju odrasle osobe i sl. Upravo stoga Pavličević-Franić (2005, 96) na govor gleda kao na zvučnu realizaciju određenoga jezika koji usvaja se od najranije dječje dobi. Nasuprot tome, na govorenje gleda kao na jezičnu djelatnost koja se temelji na općeljudskoj sposobnosti glasanja odnosno proizvodnje govorno-čujnih elemenata.

Silić (2007, 21) ističe da u trenutku kada se riječi postupno oslobađaju uske povezanosti s radnjom te dobivaju predmetno značenje počinje se zamjetno povećavati aktivan rječnik djece, a do tog trenutka djeca mogu komunicirati s okolinom s vrlo malo riječi kojima pridaju različita značenja, ovisno o situacijama, gestama i intonaciji. Stoga je važno da dijete odrasta uz što više govornih poticaja koje mu prenose kvalitetni govorni uzori (modeli). Neophodno je da se svakodnevnica dječjeg života opisuje verbalno i neverbalno kako bi djeca mogla početi pridodavati značenje izgovorenoj riječi. Zato Silić (2007, 27) naglašava važnost predverbalne interakcije sa socijalnom i fizičkom okolinom, u kojoj se stvaraju prva značenja koja se izmjenjuju među sugovornicima. I Velički (2009, 83) ukazuje na to da je u usvajanju govora u dječjoj dobi izuzetno jaka socijalna povratna sprega. To znači da dijete izgovara rečenice i gleda kako će na njih okolina reagirati, hoće li ih vratiti „na popravak“ ili će ih prihvatiti.

„Svaki govorni čin uključuje izvanjezične i jezične elemente koji ga oblikuju – od individualnih osobina ličnosti svakoga pojedinoga govornika, preko socio-komunikacijskih i psihokomunikacijskih odrednica, do lingvističkoga znanja i razina

jezične usvojenosti. Osnovna je funkcija govornoga čina verbalno sporazumijevanje, odnosno ostvarenje govora kao usmene jezične djelatnosti između najmanje dvoje sugovornika“ (Pavličević-Franić, 2005, 95).

Tri su osnovna oblika na koji se ostvaruju govorni činovi u komunikaciji: dijaloški, monološki i poliloški oblik. Pri tome dijalog predstavlja dvostranu komunikaciju između govornika i slušatelja koji se stalno izmjenjuju u svojim ulogama. Monolog predstavlja samogovor iliti komunikaciju u kojem samo jedna osoba govori dok ostali slušaju (opisivanje, pripovijedanje, tumačenje i sl.). Poliloški oblik predstavlja je vrsta dijaloga ali u njemu sudjeluje više govornika i više slušača koji izmjenjuju svoje uloge (npr. rasprave i sl.).

3.3. Čitanje

„Proces čitanja složena je aktivnost primanja informacija u pisanome obliku koja ovisi o nekoliko sposobnosti i vještina koje se postupno razvijaju. Ono što obično nazivamo čitanjem, samo je jedna, zadnja aktivnost u tom nizu, a to je primjena abecednoga načela“ (Pavličević-Franić, 2005, 97; prema Čudina-Obradović, 1995).

Čudina-Obradović (2004, 32) govori s pozicije razvojnog psihologa i naglašava da u razvojnom pristupu učenja čitanja prihvaća se istodobno postojanje niza čitačkih vještina višega ili nižega reda te naglašava da je svrha čitanja razumijevanje cjeline.

Kao što je već spomenuto, na čitanje se može gledati dvojako. Tako na čitanje možemo gledati kao na vještinu ili kao na sposobnost. Ako na čitanje gledamo kao na vještinu, onda mislimo prvenstveno na procese primanja i odašiljanja poruka u priopćavanju. Nasuprot tome, ako na čitanje gledamo kao na sposobnost pri tome mislimo na interpretativno čitanje kao nadogradnju kojoj prethodi savladavanje vještine čitanja.

Da bismo savladali vještinu čitanja najprije moramo utvrditi, a zatim i naučiti, određeno dogovorno načelo prema kojem se vrši korespondencija između glasa kao izgovorenoga znaka i slova kao napisanoga znaka tj. svaki glas ima svoje pripadajuće slovo. U hrvatskome jeziku primjenjuje se abecedno načelo od 30 znakova (slova) za 30 glasova. Taj se sustav tj. vještina čitanja prema određenom dogovornom načelu naziva najčešće učenje čitanja i on se odvija posrednim putem. Posrednici u tom procesu su roditelji, odgojitelji, učitelji. U dječjim vrtićima taj se proces naziva

poticanjem početnog čitanja. S obzirom na to da je u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kurikulum vrlo otvoren i daje veliku autonomiju odgojiteljima, svjesni smo činjenice da poticanje početnog čitanja uvelike ovisi o implicitnoj pedagogiji odgojitelja i njegovim kompetencijama za poučavanje djece toj vještini.

S druge strane, da bismo savladali ili ovladali sposobnošću čitanja, potrebno je djeci omogućiti da što više čitaju jer svaka se sposobnost razvija vježbom i ponavljanjem. Sposobnost čitanja vježba se tijekom primarnog obrazovanja (niži razredi osnovne škole), dok se vještine čitanja počinju ovladavati već u predškolskoj dobi.

Nadalje, čitanje je fiziološka djelatnost jer se ostvaruje radom govornih organa, organom vida, poticanjem kore maloga mozga, a sve to uz poznavanje slovnoga jezičnog sustava. Ona je i komunikacijska djelatnost jer nam služi za sporazumijevanje i komunikaciju s drugima. Čitati možemo sebi (novine) ali i drugima (glasno čitanje slikovnica djeci u vrtiću ili prije spavanja).

Prema Pavličević-Franić (2005, 98) ako se na čitanje gleda kao na čovjekovu kognitivnu aktivnost, onda je ono nužno i psihološka djelatnost. Ona naglašava da čitanje, kao i drugi misaoni procesi, također započinje percepcijom ili opažanjem, a zatim slijede složenije misaone aktivnosti, npr. analiza ili raščlamba, uopćavanje ili sinteza, usporedba ili komparacija, logičko zaključivanje, pamćenje i sl, a da na kraju dolazi do razumijevanja poruke i smisla pročitano g teksta.

Čudina-Obradović (2002) ističe da postoji nekoliko temeljnih spoznaja o procesu čitanja. Prema njoj u procesu obrade podataka, čitanju, sudjeluju procesi jednostavne obrade (tehnika čitanja) i viši procesi obrade (razumijevanje pročitano g) koji se ostvaruju korištenjem vida i sluha. I ona naglašava da je pri učenju čitanja djeci najteže pretvoriti slova u glasove jer moraju povezati glasove sa simbolima slova, tj. primijeniti abecedno načelo. Kako bi čitač mogao primijeniti abecedno načelo, nužno je da može uočiti od kojih se glasova (fonema) sastoji riječ. Tijekom vježbanja tehnike čitanja neprestano se odvijaju procesi razumijevanja značenja riječi, rečenice i cjeline teksta. Čudina-Obradović (2002) kaže da svrha početno g učenja čitanja jest ovladavanje tehnikom čitanja kako bi ona postala automatska vještina koja će se „izgubiti“ iz svijesti čitača.

Opće prihvaćeno je da djeca prije polaska u školu ne trebaju znati čitati (ni pisati), stoga je važno naglasiti važnost rada na poticanju predčitačkih vještina u predškolskoj dobi kako bi se proces poučavanja vještini čitanja u školi mogao voditi

prema pedagoško-metodičkim načelima. Stoga se u Republici Hrvatskoj provode brojna međunarodna istraživanja o čitalačkoj pismenosti. Jedno od takovih istraživanja je PISA u čijem izvješću od 2.12.2016. (Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2015) stoji da je Hrvatska u šestogodišnjem razdoblju (2009-2015) povećala prosječan rezultat iz čitalačke pismenosti za 11 bodova, čime je vidljiv trend poboljšanja rezultata. Isto tako je vidljivo da su djevojčice bolje u rezultatima od dječaka ali ta se razlika u korist djevojčica smanjila (s 50 bodova 2006. godine, na 26 bodova u korist djevojčica). Drugo međunarodno istraživanje je PIRLS istraživanje koje je 2011. godine Hrvatsku svrstalo na 8 mjesto s postignutih 553 boda, što je 53 boda više od međunarodnog prosjeka. Prema postignutim rezultatima iz vještine čitanja Hrvatska se može uspoređivati sa Sjevernom Irskom, SAD-om, Danskom, Kineskim Tajpehom, Irskom, Engleskom i Kanadom, jer ne postoje razlike između postignutih prosječnih rezultata učenika iz Hrvatske i učenika iz navedenih zemalja. Rezultati o čitalačkoj pismenosti PIRLS istraživanja iz 2011. godine sugeriraju da prema svrhama čitanja u istraživanju PIRLS 2011. djevojčice u četvrtim razredima su uspješnije u obradi književnih djela za 21 bod, i u obradi informativnih tekstova za 7 bodova, što je statistički značajno bolje od rezultata kojeg su postigli dječaci (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, PIRLS 2011., Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja).

Ti nam rezultati mogu ukazati na smjer bavljenja predčitačkim i predpisačkim vještinama. Odgojitelji i učitelji trebaju razviti nove strategije kako bi više motivirali dječake na bavljenje jezičnom djelatnošću čitanja (ali i pisanja).

3.4. Pisanje

„Pisanje je složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtjeva poznavanje slovnoga sustava te usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekoga jezika“ (Pavličević-Franić, 2005, 98).

U komunikacijskom smislu pisanje služi da razmjenju pisanih poruka između sudionika u komunikacijskom procesu, pri čemu je nužno da oni poznaju isti slovni sustav i da poznaju pravila i norme jezika kojim komuniciraju. Pisanje je aktivnost koja uključuje i jezičnu recepciju (primanje) i jezičnu produkciju (proizvodnju). To

znači da je za taj proces jednako važna i fizička (motorička, slušna, vidna) i psihička aktivnost (kognitivne sposobnosti pojedinca da slušnu (fonijsku) stranu jezika prenese u znakovnu (grafemsku).

Pisanje je jezična djelatnost koja se mora učiti, za razliku od govorenja koje usvoje gotovo svi (ako nemaju oštećeni sluh). Pismo mogu savladati samo oni koji su tome bili poučavani.

Da bi djeca mogla biti poučavanja pisanju, ali i da bi mogli učiti o tome, neophodno je usustaviti odnos glas – simbol. U Hrvatskoj se koristimo latiničnim pismom pri čemu 30 glasova reprezentira 30 simbola. Oni su poredani abecednim redom (A-Ž) tj. abecednim načelom. Osim slovnog sistema (pri čemu slovo označava simbol za glas), postoje i drugi oblici bilježenja kao npr. slogovno pismo, stenografsko pismo, slikovno pismo i dr. Predpisačke vještine stoga su usmjerene na prepoznavanje glasova i pridruživanje određenog simbola proizvedenom glasu. Taj se proces u literaturi naziva šifriranje tj. dešifriranje. Tako Pavličević-Franić (2005, 99) navodi: „Nakon što učenik usvoji glas, mora naučiti i kako izgleda te kako se bilježi znak (slovo ili skupina slova) koji ga predstavlja u pisanome jeziku. Zatim mora savladati vještinu pretvaranja niza napisanih znakova – slova u glasove i obrnuto te sve povezati u cjelovitu riječ. Svrha toga procesa, koji se u psihologiji naziva šifriranje odnosno dešifriranje, jest otkrivanje značenja cjeline, a temeljni dio odnosi se na razvijanje djetetove sposobnosti uočavanja veze glasa i slova.“

Da bi dijete dobro ovladalo pisanjem kao jezičnom djelatnošću nužno je, prema Lawrence (2003), da dijete voli i uživa u knjigama da bi željelo naučiti čitati i pisati, da posjeduje znanje o svijetu oko sebe da bi moglo razumjeti smisao knjiga koje mu odrasli čitaju i da to znanje koristi da se pismeno izrazi. Isto tako, važno je da posjeduje sposobnost dobrog korištenja vlastitog jezika i uživa u glasovima, rimama i obrascima u njemu jer je to početna točka za čitanje i pisanje. Dijete treba dobro razviti kontrolu nad tijelom, osobito rukom kako bi mu pisanje bilo relativno lagano (grafomotorika). Ista autorica navodi da će dijete trebati biti sposobno povezati zvukove jezika sa slovima abecede, biti sposobno napisati ta slova, koristiti znanje o svijetu i svome jeziku da shvati značenje pisanoga teksta i pridoda značenje vlastitom pisanju te da koristi različite strategije prepoznavanja riječi (ponekad će ih prepoznati prema tomu kako su sastavljene ili zato što su mu te riječi otprije poznate ili zato što je dijete već razvilo sposobnost pronicanja riječi).

Nikčević-Milković (2006, 72) navodi da, kao što postoje mnogobrojne strategije čitanja kojima brže i efikasnije dolazimo do razumijevanja teksta, tako postoje i strategije dobrog pisanja. Da bi se te strategije poticale i razvijale u ustanovama za rani i predškolski odgoj dovoljno je djeci omogućiti boravak u poticajnom prostorno-materijalnom okruženju. To znači da će igraonice (sobe dnevnog boravka) biti opremljene najrazličitijim poticajima koji će djeci omogućiti svakodnevnu uporabu didaktičkih ili jezičnih igara kojima se potiče razvoj predčitalačkih i predpisačkih vještina.

4. O IGRI

Igra je, kako navodi Šego (2009, 121) jedna od osnovnih ljudskih djelatnosti jer je davno uočeno da je čovjek „homo ludens“ tj. biće koje se igra. Ona kaže da igrom čovjek razvija i usavršava svoje sposobnosti, poboljšava kvalitetu odnosa s drugima.

Igra je predmet proučavanja mnogih znanstvenika i mnogih znanstvenih disciplina te stoga u literaturi susrećemo različite definicije igre. Ona je vrlo širok pojam i nemoguće je sve njene aspekte sažeti u jednu jedinstvenu definiciju. Ono što je sigurno jest da je ona osnovna i najčešća aktivnost djece. Igra je ujedno primarni način učenja od najranije dobi. Autorica Bašić (2012) ističe da je igra istovremeno poticaj, aktivnost i nagrada te navodi kako je igra sama sebi svrha. Igra potiče cjeloviti razvoj djeteta: fizički (tjelesni, motorički), spoznajni, socijalni, emocionalni i dr.

Igra odražava i identitet djeteta. Ona je kulturno i povijesno određena. Djeca u Americi ne igraju se iste igre i na isti način kao djeca u Africi ili bilogdje drugdje na svijetu. Današnja djeca ne znaju igrati igre koje su nekada igrali njihovi predci.

„Nerazdvojiva dva pojma su dijete i igra jer igra postoji zbog djeteta, a dijete ne zna bez igre“ (Lazar, 2007, 7).

Klarin (2017) navodi četiri definicije dječje igre:

1. Igra je dobrovoljna aktivnost koja se provodi bez prisile, u cijelosti, s uživanjem ili očekivanja uživanja (english i English, 1958).
2. Igra se može definirati kao način, poseban set ponašanja, kao kontekst (Rubin i Vandenberg, 1983).
3. Igra uključuje samostalnu igru koja uključuje objekte, koja uključuje borbu i sukob, lokomotornu igru, konstruktivnu igru, sociodramsku igru, jezičnu igru i igru s pravilima (Göncü i Gaskins, 2007).
4. Igra je jedinstvena, njezina svrha je ona sama – IGRA (Sturrock, 2011).

Različiti autori i stručnjaci navode više klasifikacija igara. Najprihvaćenija je podjela s obzirom na spoznajnu i s obzirom na socijalnu razinu složenosti djeteta. Duran(2003, 16) igre dijeli na funkcionalne, simboličke i igre s pravilima. Starc i dr. (2004) kažu da igru predškolskog djeteta možemo promatrati s obzirom na dvije razine: spoznajna i društvena razina igre. Za njih spoznajnu razinu igre čine: funkcionalna igra (dijete isprobava, razvija svoje sposobnosti), konstruktivna igra (dijete se služi predmetima s ciljem stvaranja), simbolička igra (dijete oponaša odraslu osobu ili predmet kao simbol nečeg drugog) te igre s pravilima (dijete uči poštivati pravila i ograničenja u igrama). Društvena razina igre je kad dijete promatra druge u igri: usporedna igra (to su igre u kojoj djeca igraju u neposrednoj blizini, ali bez suradnje ili druženja), usporedno-svjesna igra (dijete prizna prisutnost drugog djeteta pogledom), jednostavna socijalna igra: postoji kontakt i razgovor među djecom), komplementarna igra (to je socijalna aktivna igra u kojoj dijete „uzima i daje“) i suradnička igra (to je grupna igra za postizanje cilja). No, u praksi koja radi prema Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja predškolske djece (Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture, br. 7/8, od 18. lipnja 1991.), najčešće se susreće podjela na funkcionalnu i simboličku igru, igre konstruiranja i građenja, igre s pravilima i dr.

Funkcionalna igra je prva igra koja se javlja već u najranijoj dobi. „Funkcionalna igra određuje se obično kao igra s novim funkcijama koje u djeteta sazrijevaju – motoričkim, osjetnim, perceptivnim. S jedne strane dijete ispituje svoje funkcije, a s druge osobitosti objekata“ (Duran, 2003, 16).

Simbolička igra često se naziva i igra „kao da“. Ona se pojavljuje oko druge godine života i odgovara predoperacionalnom mišljenju. U simboličkoj igri dijete predmetima daje simbolička značenja tj. obilježja drugih predmeta. Djeca ulaze u različite oblike interakcija tijekom igranja simboličke igre, a u ovisnosti o prethodnim iskustvima iz stvarnog života. Tako se često u vrtićima nalaze različiti centri simboličke igre poput: centar kuhinje, obiteljski centar, centar presvlačenja, centar liječnika, centar trgovine ili tržnice i sl. Simbolička je igra važna ne samo za kognitivni, već i za socijalni razvoj djeteta. Djeca međusobno dijele uloge, dogovaraju tijekom igre, nenasilnim putem uče rješavati konfliktne situacije i dr.

Tako simbolička igra postaje idealan medij za učenje socijalnih vještina. Ona ujedno potiče djecu na jezične djelatnosti (govorenje, slušanje, čitanje, pisanje).

U igrama konstruiranja i građenja (konstruktivna igra) djeca koriste različite predmete te ih stavlja u određene međuodnose. Pri toj se igri djeci nude najrazličitiji materijali i sadržaji pomoću kojih ih se potiče na razvoj kreativnosti i upotrebu mašte.

Kao zadnja vrsta igara u podjeli spoznajne razine složenosti jest igra s pravilima. „Igre s pravilima dijete zateče već u gotovom obliku i ovladava njima kao elementom kulture, ali sudjeluje i u stvaranju novih“ (Duran, 2003, 20). Počinje se uglavnom pravilno igrati krajem predškolskog i početkom školskog razdoblja, a zanimljivo je da ova vrsta igre nikad ne nestaje, ona se zadržava tijekom cijeloga života.

Bez obzira na vrstu igre, dječji izbor treba se poštivati. Stoga je važno da odgojitelj pripremi poticaje koji će dječju potrebu za igrom usmjeriti k igri koja je primjerena njegovoj dobi i koja maksimalno potiče razvoj svih njegovih kompetencija (jezičnih, socijalnih i dr.)

4.1. Didaktičke igre

„Didaktička igra oblikovana je igra sa svim didaktičkim elementima i strategijama, a cilj joj je poučiti. Također povećava motivaciju, traži aktivno sudjelovanje, čini učenje zanimljivim, povećava pažnju, povećava koncentraciju, rezultira uspjehom, praćena je zadovoljstvom, osjećajem ugone, ispunjena je ritmom i harmonijom te tako olakšava učenje sve većeg broja informacija kojima su izložene mlađe generacije.“ (Aladrović Slovaček, 2011. prema Pavličević-Franić, 2005)

Didaktičke igre su vrsta igara koja u sebi sadrže pravila, zadatke i cilj. „To su igre kojima se ciljano djeluje na razvoj djetetovih mentalnih sposobnosti, njihov spektar je doista širok. Zapravo gotovo svaka igra koja sadrži pravila ima u sebi elemente didaktičke igre.“ (Lazar, 2007, 65)

Uloga je odgojitelja da u jaslicama i/ili dječjem vrtiću pripremi takovo prostorno-materijalno okruženje u kojem će djeca, kao aktivni subjekti vlastitog razvoja, moći zadovoljiti sve svoje potrebe i interese. Jedna od odlika dobro osmišljenog i realiziranog prostorno-materijalnog okruženja jest bogatstvo poticaja koji djeci služe za najraznovrsnije aktivnosti.

Poticaji mogu biti gotove, kupovne igračke, ali i igračke napravljene od pedagoški neoblikovanog materijala koji odgojitelji sami izrađuju. Igračka bi, baš kao i igra, trebala biti razvojno primjerena i služiti poticanju nekog od područja razvoja djeteta. Didaktičke igre i igračke služe upravo toj namjeni. Mogli bismo reći da didaktičke igre djecu nečemu poučavaju i/ili obučavaju. Ona se igra (provodi) kao vođena aktivnost i služi za ostvarivanje postavljenih ciljeva. Tako često susrećemo na tržištu igračke koje služe npr. za razvoj grube motorike, za razvoj fine motorike, za razvoj tzv. predmatematičkih vještina, za učenje boja i oblika i sl.

Ista je stvar i s igrama. Didaktičke su igre namijenjene za poticanje razvoja određenog područja kod djeteta. Stevanović (2003) ističe važnost didaktičkih igara te navodi kako pomoću njih dijete proširuje i bogati svoje znanje. One djecu nečemu poučavaju i/ili obučavaju. Jedna od tradicijskih, nekad vrlo popularnih didaktičkih igara jest „gumi-gumi“ (poticanje tjelesnog razvoja). Jednako tako, možemo se prisjetiti i igre „školice“ (koordinacija, brojanje). Didaktičke igre mogu biti namijenjene za samostalnu uporabu ili za igru s više igrača. Jedna od didaktičkih

igara, s kojom razvijamo socijalne vještine, posebice nenasilno rješavanje sukoba, jesti igra „Čovječe ne ljuti se“.

Mašković i sur. (2018, 92). predlažu nekoliko didaktičkih igara koje mogu djeci pomoći u ovladavanju vještinom pisanja. To su: nizanje slamki na špagu, crtanje po pijesku ili brašnu, nizanje perli na konac, igre vodom, brašnom (prelijevanje vode, presipanje brašna iz posude u posudu), rezanje i presavijanje papira, modeliranje plastelinom, slaganje puzzli ili kocki, slikanje prstima, kistom, crtanje kredom, pastelama po raznim površinama. Tu vrstu aktivnosti možemo svrstati u vježbe grafomotorike.

4.2. Jezične igre

Reljac Fajs i Jerković (2014, 43) navode kako se svaka jezična igra temelji barem na jednoj jezičnoj djelatnosti pa se o korištenju igre može govoriti upravo u ranom jezičnom odgoju i obrazovanju. „Spoj igre, kao prirodne dječje djelatnosti, i jezika, kao jednoga od osnovnih sredstava sporazumijevanja u svijetu, omogućuje neopterećeno učenje i ovladavanje društvenim, pa onda i jezičnim ulogama, korištenje naslijeđenoga iskustva, ali i kreativnosti i individualnosti te učvršćivanje temelja za ovladavanje tim istim svijetom na bilo kojoj razini“ (Peti Stantić i Velički, 2008, 6). Iste autorice jezične igre dijele se na: glasovne igre (artikulacijske ili igre izgovora), ritmičke igre (igre glasovnih ujednačavanja ili igre u obliku brojalica), igre oblicima riječi ili morfološke, igre oblikovanja rečenica ili sintaktičke igre te na značenjske igre (igre namjernoga nepoštivanja značenjskih normi) (2008,7).

Klarin (2017, 17) navodi klasifikaciju dječjih igara uvažavajući različite aspekte dječjeg razvoja pa tako ona govori o fizičkim igrama, igrama pretvaranja, jeziku, igrama s pravilima i kreativnim igrama. Pod pojmom „jezik“ podrazumijeva igru koja uključuje zvuk i riječi pri čemu se događa spontana manipulacija zvukom i riječima u obliku ritma i ponavljajućih radnji. Ova skupina igara odnosi se i na šaljive i zabavne priče. Pod igrama s pravilima navodi da jezik ima značajnu ulogu (dogovaranje, pregovaranje, kontrola).

U dječjim vrtićima jezične su igre svakodnevno u uporabi jer kod djece stvaraju veselo, pozitivno ozračje gdje djeca nemaju strah od neuspjeha, a pri čemu je vrlo važna uloga odgojitelja. Odgojitelj ima vrlo važnu ulogu u provedbi jezičnih igara jer je on istovremeno motivator, suigrač ali i kreator igre. Peti-Stantić i Velički (2008) ističu kako je svrha jezičnih igara poticanje leksičke kompetencije djece, tj. razvijanje slušne pažnje, poticanje usmenog izražavanja, koncentracije, poticanje kreativnosti i govornog stvaralaštva, uočavanje i imenovanje suprotnosti, razvijanje poticanje suradnje i dobrog osjećaja u skupini te bogaćenje rječnika.

Prema Šego (2009, 131-144) postoje različite vrste jezičnih igara. Tako postoje igre kojima se potiče i razvija djetetova sposobnost slušanja tzv. igre za razvoj auditivne pažnje djeteta: pjesmice uz vježbe prstićima, igre zvečkom, 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. Zatim, tu su igre koje potiču i razvijaju djetetove govorne sposobnosti: 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, oblikovane neobičnih slika, čitanje i prepričavanje priče, pričanje priče prema zadanim uzorcima, samostalna prerada sadržaja priče, razvijanje priče, postavljanje pitanja izvanzemaljcu te posjet kazalištu. Slijede igre koje potiču djetetovu vještinu čitanja: 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 su, ali ne i najmanje važne, igre koje potiču djetetovu vještinu pisanja: 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“.

5. RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE NA HRVATSKOME JEZIKU U VRTIĆU

“U suvremenom svijetu znanje čitanja i pisanja predstavlja imperativ bez kojeg je nemoguće živjeti u civiliziranom okruženju. Posve je opravdana činjenica da se u svim zemljama svijeta nastavi materinskog (nacionalnog) jezika posvećuje tijekom školovanja pojedinca najveći fond nastavnih sati te taj nastavni predmet zadaje vrlo specifične ciljeve i zadatke učeniku” (Mendeš, 2009, 117).

Komunikacija na materinskome jeziku detaljno je objašnjena u temeljnom dokumentu „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ koji propisuje rad odgojitelja u hrvatskim vrtićima na snazi je od 2015. godine.

Mnogi su se znanstvenici tijekom godina bavili proučavanjem i opisivanjem dječjega jezika u Hrvatskoj. Vignjević (2016) iznosi nekoliko činjenica vezanih uz ta istraživanja. Tako ona navodi da je prvi opis dječjeg jezika na hrvatskom daje Ivan Furlan u svojoj doktorskoj disertaciji 1961. godine. On 1963. godine objavljuje knjigu koja govori o razvoju djeteta u kojoj se isprepliću teorijsko – metodološki opisi istraživanja i dnevnički zapisi. 60-ih i 70-ih godina provodi se veći broj jezičnih istraživanja (Furlan, Škarić, Stančić), a 90-ih godina počinju sustavnija praćenja dječjeg jezika – najviše ih je napravio Laboratorij za psiholingvistička istraživanja POLIN.

5.1. Komunikacija na materinskome jeziku

Komunikacija na materinskom jeziku prva je od osam kompetencija za cjeloživotno učenje. To svakako govori o važnosti i položaju materinskoga jezika u odgojno obrazovnom procesu u ustanovama za rani i predškolski odgoj (jaslice i dječji vrtići). Prema „Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) u ranoj i predškolskoj dobi komunikacija na materinskome jeziku osnažuje se osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima. U ranoj i predškolskoj dobi bilježenje može imati oblik grafičkih ili nekih drugih reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti.

Zato se u ranoj i predškolskoj dobi u djece potiče razvoj svijesti o različitim mogućnostima bilježenja vlastitih ideja i njihovoj praktičnoj uporabi te razumijevanje važnosti i korisnosti pisanja. Komunikacija na materinskome jeziku uključuje i razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnog jezičnog okruženja te poticanje djece na raznolike socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima.

Aladrović (2007) navodi kako u komuniciranje na materinskome jeziku pripadaju: jezična kompetencija, sociolingvistička kompetencija, diskurzivna kompetencija i strateška kompetencija, a one svoju praktičnu primjenu imaju kroz: poučavanje gramatike, poučavanje slušanja, poučavanje govorenja, poučavanje čitanja, poučavanje pisanja i poučavanje kreativnoga izraza.

Djecu u vrtićkom okruženju ne trebamo posebno poticati na komunikaciju na materinskome jeziku jer je ista svakodnevno prisutna. Bez nje ne bi bilo nikakvih oblika socijalnih interakcija ni među vršnjacima (drugom djecom u vrtiću,) a niti s odgojiteljima (komunikacija odgojitelj-dijete). Ono što treba poticati jest pravilna uporaba materinskoga jezika. To znači da odgojitelji (odrasli) trebaju osvijestiti važnost pravilne uporabe jezika i pravilno ga upotrebljavati, jer kao što smo već spomenuli, odrasli moraju biti dobar govorni uzor djeci.

U dokumentu „Izmjene i dopune Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (prijedlog, veljača, 2016) naziv komunikacija na materinskome jeziku zamjenjuje se nazivom komunikacijske kompetencije stoga što se objedinjuje i komunikaciju na stranim jezicima. Evo pregleda svih ishoda učenja za djecu predškolske dobi, a koji se odnose na gore navedenu kompetenciju:

Komunikacijske kompetencije:

- Izražava i interpretira svoja razmišljanja, iskustva, osjećaje, potrebe, želje i činjenice u usmenom, a djelomično i u pisanom obliku.
- Razumije i koristi se različitim oblicima i razinama komunikacije.
- Ostvaruje odgovarajuće jezične interakcije u društvenom i kulturnom kontekstu (u odgojno-obrazovnoj ustanovi, obitelji, prijateljskom krugu i sl.) te izmjenjuje uloge u dijalogu.
- Razumije i poštuje osnovne društvene konvencije (da se na različit način razgovara/govori u različitim situacijama, npr. u igri, preko telefona, u gostima, u trgovini).
- Započinje, održava i okončava razgovor o temama koje su mu bliske, tj. relevantne za njegove aktivnosti i svakodnevni život.
- Oblikuje vlastite argumente u govoru na autentičan način uz poštovanje mišljenja drugih.
- Iskazuje zanimanje i naklonost prema književnosti (pokazuje interes za slikovnice, knjige i druge vrste pisanog teksta).
- S drugom djecom i odraslima razgovara i reflektira o svojim aktivnostima i iskustvima.
- Pruža smislenu povratnu informaciju, razumije i prihvaća povratne informacije drugih.
- Upotrebljava slova i/ili različite grafičke reprezentacije za bilježenje, organiziranje i komuniciranje vlastitih ideja s drugima, u svrhovitom kontekstu.
- U mogućnosti je koristiti se uobičajenim informacijskim i komunikacijskim sredstvima (izvorima informacija poput knjiga, enciklopedija, zatim računalima, audiovizualnom opremom, telefonom i sl).
- Razumije da ljudi komuniciraju različitim jezicima koji se mogu naučiti.

5.2. Jezične kompetencije

Prema autorici Aladrović (2007) jezične kompetencije dijele se na komunikacijske i lingvističke kompetencije. Ona kaže da se jezične kompetencije u osnovnoj školi ostvaruju kroz sadržaje hrvatskoga jezika prvenstveno, ali se djelomično ostvaruju i kroz druge predmete jer dijete čita, piše i govori, tj. vrši jezične djelatnosti na materinskome jeziku. Iste se kompetencije u vrtiću ostvaruju kroz integraciju jezičnih djelatnosti u svim područjima rada i izvedbi različitih aktivnosti u odgojno-obrazovnom radu. Ako pri tom na lingvističku kompetenciju gledamo kao na teorijsko znanje o jeziku, ona se u vrtiću ne potiče. Djeca u predškolskom razdoblju još ne usvajaju teorijska znanja i pravila materinskog jezika. Nasuprot tome,

komunikacijska kompetencija je svakodnevno i sveprisutna u radu s djecom predškolske dobi. Ona se odnosi na praktičnu uporabu materinskoga jezika.

Jezične djelatnosti čitanja i pisanja nisu samo u funkciji komunikacije (usmene i pisane), već su neophodne za razvoj svih ostalih kompetencija, a posebice onih socijalnih. Dijete je društveno biće i kao takvo ostvaruje odnose (vršnjačke, s obitelji, s zajednicom i dr.) upravo zahvaljujući svojim komunikacijskim (jezičnim) kompetencijama. Iz gore navedenog jasno je vidljiva uloga i značaj svih jezičnih djelatnosti za djecu rane i predškolske dobi.

Jezične kompetencije ne ostvaruju se samo komunikacijom na materinskome jeziku. U „Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (2015) govori se i o komunikaciji na stranim jezicima, ali i drugim kompetencijama koje su nedjeljivo povezane s uporabom jezika. Danas je sve češća pojava da se u jaslice i vrtiće uključuju i djeca kojima hrvatski jezik nije materinji (djeca izbjeglice, djeca stranih diplomata, djeca turista i sl.). Aktivnosti na stranim jezicima mogu se provoditi ili kao sastavni dio 10-satnog boravka djece u ustanovi, ili kroz organizirane kraće programe (u obliku tečaja stranog jezika za predškolsku djecu). Jednako tako komunikaciju na stranim jezicima potiče i sve češća uključenost, kako odgojitelja, tako i vrtića, u različite europske projekte, poput Erasmus+ ili eTwinninga. Tu se otvaranju nebrojene mogućnosti komunikacije ne samo na opće poznatim stranim jezicima poput engleskog ili njemačkog već i na jezicima s kojima se u našem geografskom okruženju rjeđe susrećemo (poljski, češki, baskijski, portugalski, grčki i sl.). Odgojitelji, koji to žele, uključuju se u provođenje predloženih i odobrenih projekata, a koji najčešće koriste upravo jezične igre kao sredstvo komunikacije.

6. ISTRAŽIVANJE

6.1. Opis uzorka

Istraživanje je provedeno u Dječjem vrtiću „Grigor Vitez“ u Samoboru. U istraživanju je sudjelovalo tridesetoro djece predškolske dobi iz područnih objekata „Tulipan“, „Maslačak“ i „Antuntun“ (N = 30). Eksperimentalnu grupu su predstavljala djeca iz objekata „Tulipan“ i „Maslačak“, njih petnaest (N = 15), dok je ostalih petnaestoro djece iz objekta „Antuntun“ predstavljalo kontrolnu skupinu (N=15). Ovdje valja napomenuti da su dvije testne skupine radile zajedno zbog vremena provedbe istraživanja jer je ono provedeno tijekom mjeseca lipnja kada su skupine spojene zbog ljetne organizacije rada. Od ukupnog broja ispitanika šesnaest je djevojčica i četrnaest dječaka, što u postocima iznosi 53,3% za djevojčice i 46,7% za dječake.

6.2. Ciljevi i problemi

Cilj istraživanja je ispitati utjecaj jezičnih igara kod djece predškolske dobi na razvoj predčitačkih i predpisačkih vještina. U skladu s temeljnim ciljem postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati inicijalnu i finalnu uspješnost djece predškolske dobi u zadacima predčitačkih i predpisačkih vještina.
2. Ispitati postoji li značajna razlika u ukupnim rezultatima predčitačkih i predpisačkih vještina kod djece predškolske dobi s obzirom na vrijeme testiranja (inicijalno ili finalno).
3. Ispitati postoji li statistički značajna razlika u rezultatima zadataka početnog čitanja i pisanja kod djece predškolske dobi s obzirom na grupu (eksperimentalna ili kontrolna).

6.3. Hipoteze istraživanja

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

H1: Očekuje se da će djeca predškolske dobi u finalnom testiranju biti uspješnija u većini zadataka početnog čitanja i pisanja.

H2: Očekuje se da će djeca predškolske dobi biti uspješnija u zadacima početnog čitanja (nasuprot zadataka početnog pisanja) nakon provođenja jezičnih igara zbog sustavnog korištenja jezičnih igara.

H3: Očekuje se da će djeca eksperimentalne skupine biti uspješnija u većini zadataka početnog čitanja i pisanja nakon provođenja jezičnih igara zbog veće motiviranosti.

6.4. Instrument

U provedenom istraživanju koristila su se dva instrumenta. Prvi se odnosi na inicijalno (Prilog 1.) i finalno ispitivanje (Prilog 2.) obje skupine pomoću testa koji je napravljen samo za ovo istraživanje te je stoga nedostatan da bi procijenio spremnost djeteta za polazak u školu. On ispituje sljedeće parametre:

a) jezičnu djelatnost čitanja:

- prepoznavanje prvog glasa u riječi ESKIM
- prepoznavanje zadnjeg glasa u riječi STOL
- slogovnu analizu u riječima MAČKA, KOKOŠ , BALON

b) jezičnu djelatnost pisanja:

- okulomotornu percepciju (napiši tj. prepisi slovo O, K, S)
- prepoznavanje propuštenog glasa (slova) u riječima AUTO i RIBA .

Inicijalno ispitivanje u obje skupine (eksperimentalnoj i kontrolnoj) održano je istog dana. Nakon toga su se u eksperimentalnoj skupini provodile odabrane jezične igre, jednom tjedno u razdoblju od mjesec dana. U kontrolnoj skupini se ove jezične igre nisu provodile. Finalno ispitivanje obje skupine održano je u istom danu zadnjeg tjedna istraživanja.

Drugi instrument ovog istraživanja je šest jezičnih igara koje su se provodile u eksperimentalnoj skupini. Slijedi njihov opis:

1. Dodaj slovo

Za ovu igru pripremljeni su slikovni materijali i kartice sa slovima. Odgojitelj od slova slaže riječ pri čemu ispušta jedno slovo koje dijete treba dodati na mjesto na kojem nedostaje. Npr. MAČ_A; dijete nadopunjava slovom K. Ako dijete ne uspijeva odgojitelj će mu pomoći. (Popov, 2010)

Za izvođenje ove jezične igre koristili su se slikovni materijali za riječi: LISICA, OKO, MEDVJED, PAPUČE, BUBANJ. (Prilog 3.)

2. Rebus šifre

Cijela abeceda šifrirana je rebus znakovima. Dijete može pročitati rebus pomoću ključa tako da se ispod svakog znaka napiše odgovarajuće slovo abecede. (Prilog 4.) (Popov, 2010)

Za izvođenje ove jezične igre koristile su se rebus šifre za riječi: KONJ, IGLA, VRTIĆ (Prilog 5.)

3. Početno pisanje

Za ovu igru koriste se razne ilustracije iz časopisa te škare. Iz časopisa izrežemo sliku ili crtež nečeg što je djetetu dobro poznato (npr. auto, pas, mačka...). Ta se slika ili crtež zalijepi na karton, a ispod se napiše što on predstavlja. Takvu sliku s pripadajućim slovima izrežemo okomito da dijete može slagati crtež. Dijete tako uočavati kako se piše ta riječ. (Peti-Stantić, Velički, 2008)

Za izvođenje ove aktivnosti pripremljeni su slikovni materijali za riječi: MAČKA, HALJINA, KUĆA, TRAKTOR, MIŠ. (Prilog 6.)

4. Dodavalica

Odgojitelj zajedno s djetetom odabire neki glas te se istovremeno prisjećaju svih riječi koje imaju taj glas u početnoj poziciji. Zatim odgojitelj djetetu

baca loptu, a ono mora brzo izgovoriti riječ na zadani glas a loptu odmah vraća odgojitelju. Ako igru igra više igrača koji sjede u krugu lopta se baca nasumce, tako da nitko ne zna kada će primiti loptu, da se ne pripremi unaprijed. Kao pravilo djeci se objašnjava da ne smiju ponavljati već jednom izgovorene riječi. (Posokhova, 2010)

5. Dovrši riječ

Odgojitelj započinje igru izgovarajući početne slogove neke riječi, a dijete dovršava riječ dodajući slog koji nedostaje. Prvo se ponudi nekoliko primjera: ma-čka, ko-koš i td. Uvijek se započinje sa dvosložnim riječima. Ako dijete ne uspijeva dovršiti riječ, odgojitelj mu pomaže, a ako dovrši riječ drugim slogom pa ispadne neka druga riječ, različita od one koju je odgojitelj zamislio, ali ispravna, prihvaća se kao pogodak. (Posokhova, 2010)

6. Kaladont na zadnji glas

Djeca sjede jedan pored drugoga, odgojitelj zadaje prvom djetetu riječ. Dijete mora uočiti zadnji glas u riječi i izgovoriti novu riječ koja započinje istim glasom. Dijete koje slijedi mora pažljivo slušati riječ koju je izgovorio njegov prijatelj, te nastaviti izgovarajući novu riječ koja započinje istim glasom kojim je završila riječ njegovog prethodnika.

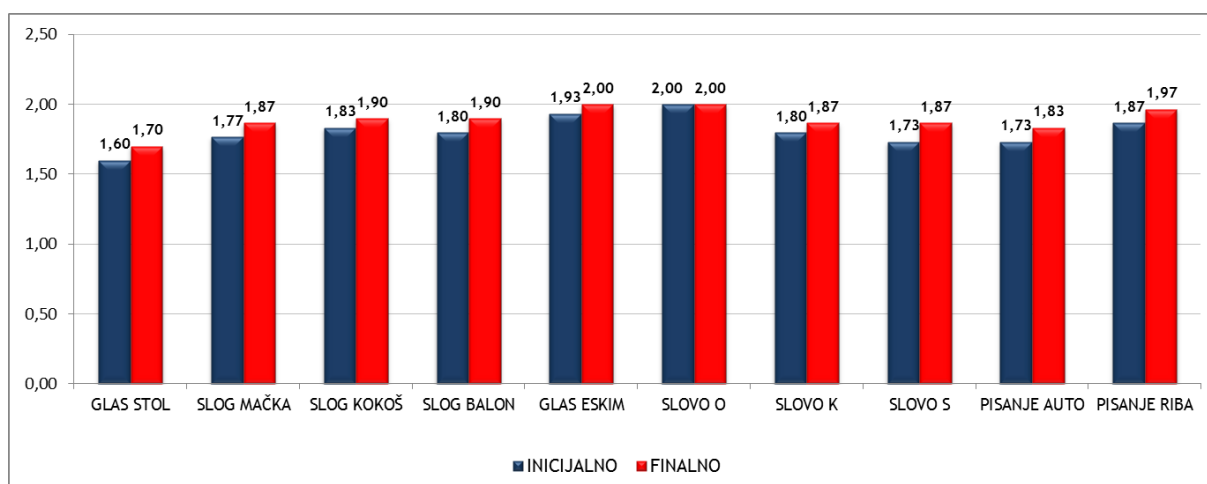
6.5. Rezultati

Prvi cilj istraživanja bio je ispitati inicijalnu i finalnu uspješnost djece predškolske dobi u zadacima predčitačkih i predpisačkih vještina.

Ispitanici su testirani u zadacima početnog čitanja (prepoznavanje prvog glasa u riječi ESKIM, zadnjeg glasa u riječi STOL, slogovanje riječi MAČKA, KOKOŠ, BALON). Također su testirani u zadacima početnog pisanja (pisanje slova O, K i S te prepoznavanje i pisanje glasa koji nedostaje u riječima AUTO - AU_O i RIBA - R_BA).

Iz rezultata je vidljivo kako je kod većine zadataka početnog čitanja i pisanja uspješnost u rješavanju istih bila povećana osim kod zadatka pisanja slova O gdje su rezultati uspješnosti ostali jednaki u inicijalnom i finalnom testiranju. Prema rezultatima istraživanja prva hipoteza kojom se očekuje da će djeca predškolske dobi u finalnom testiranju biti uspješnija u većini zadataka početnog čitanja i pisanja je potvrđena.

Grafikon 1. Usporedba inicijalnih i finalnih rezultata pojedinih zadataka početnog čitanja i pisanja kod djece predškolskog uzrasta.

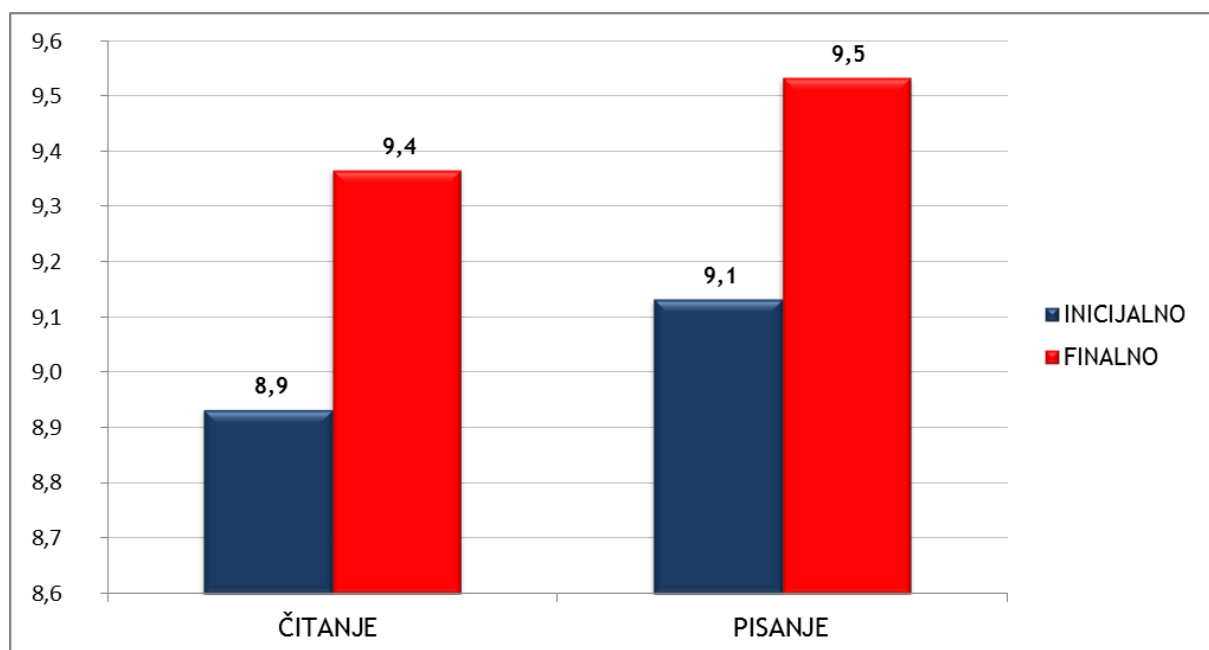


Drugi cilj istraživanja bio je ispitati postoji li značajna razlika u ukupnim rezultatima predčitačkih i predpisačkih vještina kod djece predškolske dobi s obzirom na vrijeme testiranja (inicijalno ili finalno).

Rezultati istraživanja pokazuju značajniju razliku u ukupnim rezultatima zadataka početnog čitanja između inicijalnog i finalnog testiranja te je vidljivo kako sustavno provođenje jezičnih igara ima pozitivan utjecaj na razvoj predčitačkih vještina. Rezultati inicijalnog i finalnog testiranja u zadacima početnog pisanja pokazuju manju razliku u uspješnosti, no pozitivan pomak je ipak vidljiv te možemo reći kako je provođenje jezičnih igara pozitivno utjecalo i na razvoj predpisačkih vještina.

Prema rezultatima istraživanja druga hipoteza kojom se očekuje da će djeca predškolske dobi biti uspješnija u zadacima početnog čitanja (nasuprot zadacima početnog pisanja) nakon provođenja i sustavnog korištenja jezičnih igara je potvrđena.

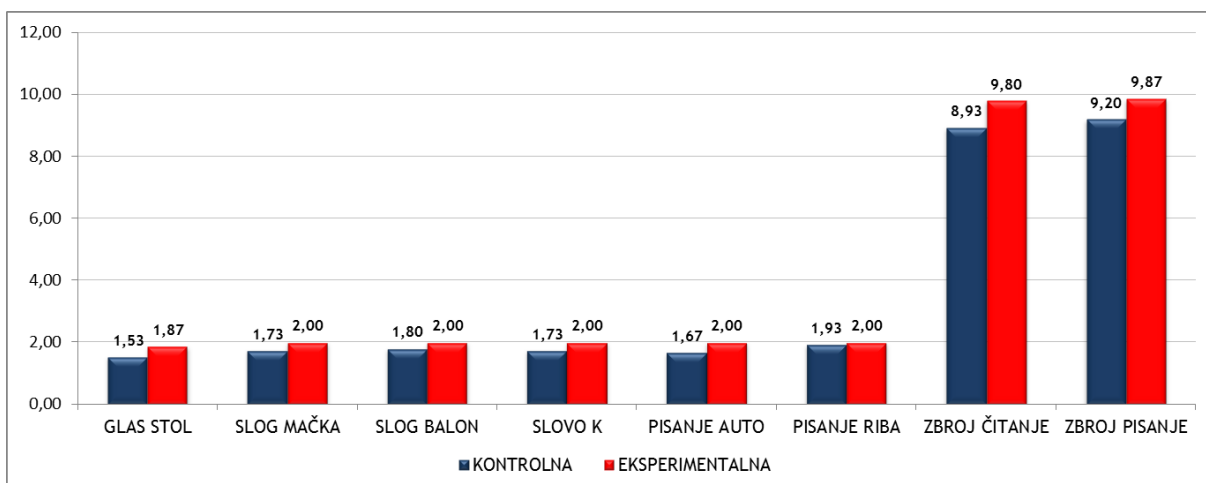
Grafikon 2. Razlika između inicijalnog i finalnog testiranja u zadacima početnog čitanja i pisanja (zbroj čitanja i zbroj pisanja).



Treći cilj istraživanja bio je ispitati postoji li statistički značajna razlika u rezultatima zadataka početnog čitanja i pisanja kod djece predškolske dobi s obzirom na grupu (eksperimentalna i kontrolna).

Rezultati pokazuju statistički značajno odstupanje uspješnosti kod djece eksperimentalne skupine. U toj skupini jezične igre su se provodile i koristile redovito te su dodatno motivirale djecu na usvajanje predčitačkih i predpisačkih vještina i tako omogućile bolje rješavanje ponuđenih zadataka. Prema rezultatima istraživanja treća hipoteza kojom se očekuje da će djeca eksperimentalne skupine biti uspješnija u većini zadataka početnog čitanja i pisanja zbog veće motiviranosti je potvrđena.

Grafikon 3. Usporedba rezultata kontrolne i eksperimentalne skupine u pojedinim zadacima čitanja i pisanja



7. JEZIČNE IGRE U VRTIČKOM KONTEKSTU

„Temelji pismenosti su ljubav i ohrabrenje. Podrum je sagrađen od radosti koju osjećamo kad nam se čita, znanja o svijetu, okruženju u kojem se mnogo govori, razvoja osjeta i kontrole tijela. Sobe u prizemlju su učinjene od svijesti o zvukovima u jeziku. Prvi je kat učinjen od sposobnosti da simbolima pripojimo zvukove, a potkrovlje od sposobnosti da jebimo te simbole u izražavanju svojih misli. Krov je čitanje i pisanje. U takvoj kući djetetov um može čitavoga života zadovoljno boraviti i kako god jak vjetar bio, neće je otpuhati“ (Lawrence, 2003, 5).

Lawence svojim metaforičkim pristupom želi naglasiti važnost nekoliko čimbenika na putu uspješnog ovladavanja jezičnim djelatnostima u ranoj i predškolskoj dobi. Na prvom je mjestu istaknuta ljubav i ohrabrenje koje u institucijskom kontekstu (igraonice, jaslice, vrtići, škole) utjelovljujemo u osobama odgojitelja i učitelja. Oni su ključne osobe za kvalitetno posredovanje jezika djeci s kojom rade. Šagud (2002, 131) naglašava da djeca uče različitim načinima i intenzitetima. Ona naglašava da u tradicionalnom pristupu učenju i razvoju predškolskog djeteta odrasli kontroliraju tijek učenja, što nije sukladno osnovama socijalnog, interaktivnog učenja, u kojem su djeca slobodna za iniciranje aktivnosti i za preuzimanje rizika. Stoga kompetencije odgojitelja moraju biti na toj razini da djeci mogu biti kvalitetan govorni uzor, te da znaju odabrati i posredovati djeci kvalitetan izbor jezičnih igara, kojima će motivirati djecu na uspješno ovladavanje jezičnim vještinama i sposobnostima.

Drugi je čimbenik prostorno-materijalno okruženje. Ono mora biti osmišljeno i realizirano na način da djeci pruža stalnu mogućnost socijalnih interakcija čime se potiče komunikaciju neophodnu za razvoj predčitalačkih i predpisačkih vještina. Poticajno prostorno-materijalno okruženje u smislu govorno-jezičnog razvoja obiluje didaktičkim igračkama, didaktičkim igrama, izborom najrazličitijih kvalitetnih slikovnica i knjiga, te digitalnom tehnologijom poput računala, tableta, televizije i sl. (digitalne slikovnice, kvalitetni animirani ili crtani filmovi, izbor audio slikovnica i sl.). Pri tome ne smijemo zaboraviti da poticajno okruženje ne ostvarujemo samo u vrtićima (i/ili školama) već da to mogu biti kazališta, kina i druge institucije koje potiču djecu na jezičnu recepciju i jezičnu produkciju.

8. ZAKLJUČAK

Jezične igre u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja neophodan su izvor motivacije za aktivnosti početnog čitanja i pisanja. Istraživanje provedeno za potrebe pisanja ovog rada potvrdilo je da djeca koja su sustavno izložena kvalitetnom izboru jezičnih igara i kojima je omogućena svakodnevna socijalna interakcija, a time i komunikacija s djecom i odraslima, uspješnije savladavaju zadatke početnog čitanja i pisanja. Iako je uzorak ispitanika u ovom istraživanju bio malen, čak i on je dovoljan za zorno prikazivanje važnosti jezičnih igara i njihovog pozitivnog utjecaja na razvoj jezičnih kompetencija kod djeteta. Sustavnim i kreativnim korištenjem jezičnih igara u svakodnevnom radu s djecom utječemo na razvoj djetetovih jezičnih kompetencija, a sve kroz djetetovu osnovnu aktivnost pomoću koje uči i usvaja nova i nadograđuje postojeća znanja – igrom. Upravo bi iz tog razloga jezične igre trebale biti nezaobilazan dio aktivnosti koje se provode u predškolskim ustanovama.

LITERATURA

1. Aladrović, K. (2007). *Jezične kompetencije*. Presentacija za OŠ „Bukovac“ .
Pristupljeno: 19.9.2018.
https://bib.irb.hr/datoteka/323297.GJEZINE_KOMPETENCIJE.ppt
2. Aladrović Slovaček, K. (2011). *Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa u razvoju jezično-komunikacijske kompetencije u ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika. U: Stavovi promjena – promjene stavova.* str 402-410. Nikšić, Crna Gora : Filozofski fakultet
3. Aladrović Slovaček, K. (2012). Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
4. Apel, K., Masterson J. J., (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine.* Lekenik: Ostvarenje.
5. Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M. (2009). *Najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi.* Zagreb: Hrvatsko logopedsko društvo, sekcija predškolskih logopeda grada Zagreba.
6. Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori? Razvoj govora jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi.* Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
7. Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete, vrtić obitelj.* Vol.18, br.67,
8. Bežen, A. (2008). *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta.* Zagreb: Profil.
9. Čudina-Obradović, M. (1995). *Igrom do čitanja. Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece d treće do desete godine.* Zagreb: Školska knjiga.
10. Čudina-Obradović, M. (2002). *Čitanje prije škole: priručnik za roditelje i odgojitelje.* Zagreb: Školska knjiga.
11. Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
12. Duran, M. (2003). *Dijete i igra.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

13. *Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
14. *Izmjene i dopune nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Prijedlog.* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
15. Jelaska, Z. (2005). *Jezik, komunikacija i sposobnost: Nazivi i bliskoznačnice.* Jezik, 52.
16. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre.* Zadar: Sveučilište u Zadru.
17. Lawrence, L. (2003). *Montessori: čitanje i pisanje. Kako pomoći djetetu da nači čitati i pisati.* Zagreb: HENA COM.
18. Lazar, M. (2007). *Moć igre i igračke.* Đakovo: Tempo.
19. Miljak, A. (1987). *Uloga komunikacije u razvoju govora djece predškolske dobi.* Zagreb: Školske novine.
20. Mašković, T., Drožđan, D., Sokač, M., Josić, M. (2018). *Od jaslica do škole.* Zagreb: Vlastita naklada Martina Sokač.
21. Mendeš, B. Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika //MagistraIadertina,4,1(2009),str.115-129.
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=78133
20.9.2019.
22. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
23. Nikčević-Milković, A. (2006). *Poučavanje o procjenjivanje u procesu nastanka teksta.* Metodika. Časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi, br. 12, Vol, 7, 1/2006.
24. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika.* Zagreb: ALFA.
25. Peti-Stantić, A. Velički, V. (2008). *Jezične igre za velike i male.* Zagreb: ALFA.
26. PIRLS istraživanje.
Pristupljeno: 20.9.2018.
<https://www.ncvvo.hr/medunarodna-istrazivanja/pirls/>

27. PISA istraživanje.
Pristupljeno: 20.9.2018.
<https://www.ncvvo.hr/objava-rezultata-oecd-ova-medunarodnoga-istrazivanja-pisa-2015/>
28. Popov, D. (2010). *Enciklopedija razvojnih igara za djecu od tri do sedam godina*. Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
29. Rade, R. (2010). *Poticanje ranog govorno-jezičnog razvoja*. Zagreb: Foma.
30. Reljac Fajs, E., Jerković, T. (2014). *Pravopis u razrednoj nastavi hrvatskoga jezika*. Hrvatski, god. XII, br. 1, Zagreb.
31. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
32. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjetirazvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecupredškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
33. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda
34. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine. Šego, J. (2009). *Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; Jeične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju*. Govor XXVI (2009), 2.
35. Vignjević, J. (2016). *Povijest istraživanja*. Prezentacija za studente izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu iz kolegija „Teorije dječjega jezičnog razvoja“.
36. Velički, V. (2009). *Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću*. Metodika 18, Vol. 10, br. 1.

PRILOZI:

Prilog 1. Tablica rezultata inicijalnog testiranja

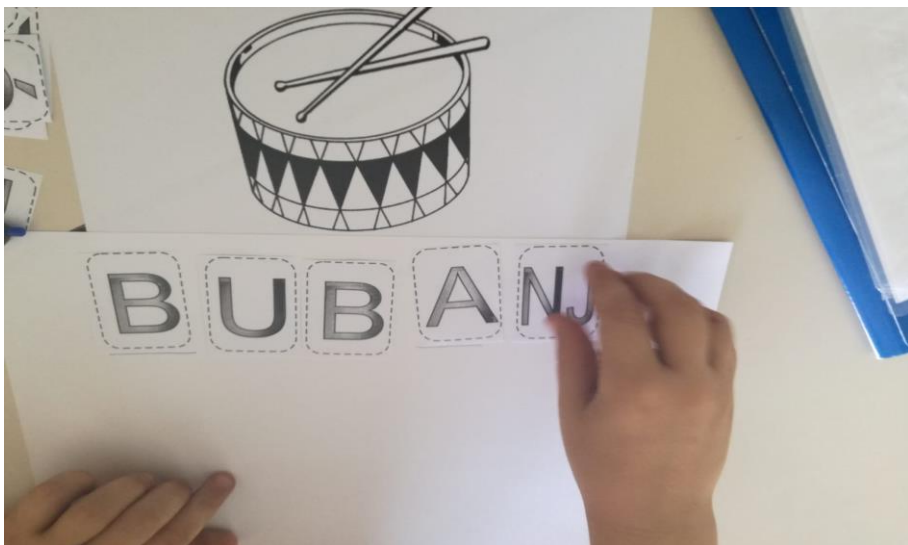
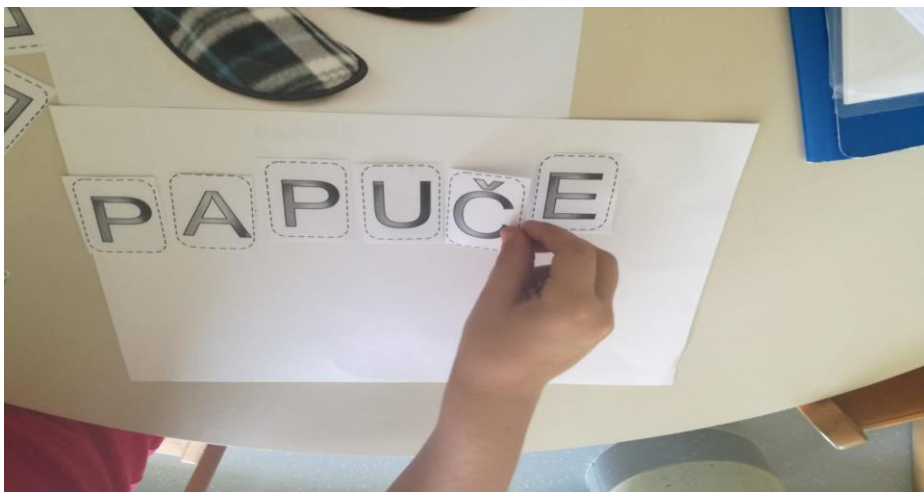
DJEČJI VRTIĆ „GRIGOR VITEZ“ SAMOBOR
 INICIJALNO TESTIRANJE
 EKSPERIMENTALNA GRUPA: "TULIPAN" I "MASLAČAK"; KONTROLNA GRUPA "ANTUNTUN"

R.B.	INICIJALI DJETETA	EKSPERIMEN TALNA ILI KONTROLNA GRUPA	SPOL DJETETA	DOB DJETETA	ZADACI IZ ČITANJA					ZADACI IZ PISANJA					ZBROJ TOČNIH ODGOVORA NA ČITANJU	ZBROJ TOČNIH ODGOVORA NA PISANJU
					zadatak 1	zadatak 2	zadatak 3	zadatak 4	zadatak 5	zadatak 1	zadatak 2	zadatak 3	zadatak 4	zadatak 5		
1.	I.R.	1	1	6,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
2.	P.Z.	1	2	6,3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	9	9
3.	J.M.	1	2	6,3	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	8	8
4.	E.M.	1	1	7,2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	9	9
5.	T.V.	1	2	7	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	10	9
6.	L.F.	1	1	6,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
7.	L.T.	1	1	6,3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
8.	K.M.M.P.	1	1	6,4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
9.	S.V.	1	1	6,7	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	8	8
10.	P.B.	1	1	6,3	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	8	8
11.	P.Š.	1	1	6,11	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	8	9
12.	L.Š.	1	2	6,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
13.	I.B.	1	2	7,2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	6	9
14.	P.R.Š.	1	1	6,8	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	8	7
15.	T.V.	1	1	6,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
16.	T.P.	2	1	6,6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
17.	N.K.	2	2	6,5	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	9	9
18.	L.H.	2	2	6,9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	10	9
19.	N.K.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
20.	MB.	2	2	6,3	1	2	2	2	1	2	2	1	1	2	8	8
21.	D.M.	2	2	6,4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
22.	L.D.	2	2	6,3	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	6	9
23.	M.H.	2	2	7,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
24.	L.N.	2	1	6,6	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	10	9
25.	N.K.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
26.	M.M.	2	2	6,1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	9	8
27.	S.L.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
28.	L.Z.	2	2	7,2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	6	9
29.	M.T.	2	1	6,6	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	6	8
30.	T.B.	2	2	6,8	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	10	9

Prilog 2.Tablica rezultata finalnog testiranja

DJEČJI VRTIĆ „GRIGOR VITEZ“ SAMOBOR
FINALNO TESTIRANJE
EKSPERIMENTALNA GRUPA: "TULIPAN" I "MASLAČAK"; KONTROLNA GRUPA "ANTUNTUN"

R.B.	INICIJALI DIJETETA	EKSPERIMEN TALNA ILI KONTORLNA GRUPA	SPOL DIJETETA	DOB DIJETETA	ZADACI IZ ČITANJA					ZADACI IZ PISANJA					ZBROJ TOČNIH ODGOVORA NA ČITANJU	ZBROJ TOČNIH ODGOVORA NA PISANJU
					zadatak 1	zadatak 2	zadatak 3	zadatak 4	zadatak 5	zadatak 1	zadatak 2	zadatak 3	zadatak 4	zadatak 5		
1.	I.R.	1	1	6,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
2.	P.Z.	1	2	6,3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	10
3.	J.M.	1	2	6,3	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	8	8
4.	E.M.	1	1	7,2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	9	9
5.	T.V.	1	2	7	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	10	9
6.	L.F.	1	1	6,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
7.	L.T.	1	1	6,3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
8.	K.M.M.P.	1	1	6,4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
9.	S.V.	1	1	6,7	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	8	9
10.	P.B.	1	1	6,3	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	8	8
11.	P.Š.	1	1	6,11	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	8	9
12.	L.Š.	1	2	6,5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
13.	I.B.	1	2	7,2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	6	9
14.	P.R.Š.	1	1	6,8	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	8	7
15.	T.V.	1	1	6,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
16.	T.P.	2	1	6,6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
17.	N.K.	2	2	6,5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	10
18.	L.H.	2	2	6,9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	10	9
19.	N.K.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
20.	MB.	2	2	6,3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	10	9
21.	D.M.	2	2	6,4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
22.	L.D.	2	2	6,3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
23.	M.H.	2	2	7,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
24.	L.N.	2	1	6,6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
25.	N.K.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
26.	M.M.	2	2	6,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
27.	S.L.	2	1	7,1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
28.	L.Z.	2	2	7,2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10
29.	M.T.	2	1	6,6	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	8	10
30.	T.B.	2	2	6,8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10



Prilog4. Rebus šifre

8. Rebusi-šifre. U takvim rebusima znakovima je šifrirana cijela abeceda. Sukladno tome, rebus se može pročitati uz korištenje ključa tako da se ispod svakog znaka napiše odgovarajuće slovo.

A	B	C	Č	Ć	D	Dž
○	△	⊏	↑	└	□	◻

Đ	E	F	G	H	I	J
◐	?	<	>	◇	⊥	☾

K	L	Lj	M	N	Nj	O
♥	↓	⊙	+	→	×	△

P	R	S	Š	T	U	V
∧	∨	←	└	⊙	•	•

Z	Ž
·	—

255

Prilog 6. Igra Početno pisanje



Izjava o samostalnoj izradi rada

Ovdje osobno izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam samostalno izradila Diplomski rad *Uloga jezičnih igara u pripremi djece predškolske dobi za jezične djelatnosti čitanja i pisanja* pod vodstvom mentorice dr.sc. Katarine Aladrović Slovaček.
