

Metodički postupci i predloži za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi

Crepulja, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:147:430517>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Matea Crepulja

METODIČKI POSTUPCI I PREDLOŠCI ZA BOGAĆENJE
DJEČJEG RJEČNIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, srpanj 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKE STUDIJE

Matea Crepulja

METODIČKI POSTUPCI I PREDLOŠCI ZA BOGAĆENJE
DJEČJEG RJEČNIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI
DIPLOMSKI RAD

Mentor: doc. dr. sc. Martina Kolar Billege

Sumentor: izv. prof. dr. sc. Vesna Budinski

Zagreb, srpanj 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. METODIKA KAO ZNANSTVENA DISCIPLINA I METODIČKI PRISTUP	2
2.1 <i>Struktura metodike</i>	3
2.2 <i>Metodički postupci</i>	3
2.3 <i>Metodički sustavi</i>	4
2.4 <i>Metode i pristupi</i>	5
2.5 <i>Metodički predlošci</i>	7
3. POJAM JEZIKA: DEFINICIJA I OSNOVNI KONCEPTI	9
3.1 <i>Osnove jezika</i>	9
3.1.1 <i>Teorije o postanku jezika</i>	10
3.1.2 <i>Jezične djelatnosti</i>	11
3.1.3 <i>Materinski i strani jezik</i>	13
3.2 <i>Učenje i usvajanje jezika</i>	14
3.2.1 <i>Uredan jezični razvoj</i>	17
3.2.2 <i>Jezične teškoće</i>	19
3.2.2.1 <i>Posebna jezična teškoća</i>	20
3.2.2.2 <i>Disleksija i disgrafija</i>	21
4. DJEČJI JEZIČNI RAZVOJ	22
4.1 <i>Pregled istraživanja dječjeg jezika</i>	22
4.1.1 <i>Pregled istraživanja dječjeg jezika u Hrvatskoj</i>	23
4.2 <i>Uloga fonološke svjesnosti i osjetljivosti u dječjem jezičnom razvoju</i>	24
4.2.1 <i>Novija istraživanja fonološke svjesnosti u Hrvatskoj</i>	27
5. ULOGA OBITELJI I VRTIĆA U JEZIČNOM RAZVOJU DJECE	30
5.1 <i>Uloga obitelji</i>	30
5.2 <i>Uloga odgojitelja u dječjem vrtiću u razvoju dječjeg rječnika</i>	32
6. METODIČKI POSTUPCI I PREDLOŠCI KOJE KORISTE ODGOJITELJICE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU – PRIKAZ ISTRAŽIVANJA	34
6.1 <i>Cilj istraživanja</i>	34
6.2 <i>Problemi istraživanja</i>	34
6.3 <i>Hipoteze</i>	34
6.4 <i>Metodologija istraživanja</i>	35
6.4.1 <i>Rezultati</i>	37
7. RASPRAVA I ZAKLJUČAK	62
KORIŠTENA LITERATURA	65
POPIS ILUSTRACIJA	68

SAŽETAK

U radu *Metodički postupci i predlošci za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi* uvažavaju se znanstvene postavke koje ukazuju da je uloga vrtića važna u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. Metodički postupci i predlošci osiguravaju preduvjet za razvoj početne pismenosti. Odgojitelj primjenjuje metodičke postupke i predloške s ciljem jačanja urednoga jezičnog razvoja. Oni (postupci i predlošci) trebaju biti usklađeni s djetetovim razvojnim mogućnostima, poticati cjelokupan jezični razvoj i biti utemeljeni na znanstvenim spoznajama. Metodičkim predlošcima odgojitelj omogućuje uvjete za učenje, ovladavanje predvještinama, a to je bitno za proces usvajanja jezika i bogaćenje dječjega rječnika u predškolskoj dobi. Metodički pristupiti procesu učenja i poučavanja otvaraju se mogućnosti za razvoj fonološke svjesnosti (slušne obrade), vidnog percipiranja (vidne obrade i percepcije) te grafomotorike.

Teorijski dio rada odnosi se na područja: metodike kao znanstvene discipline, definicija i koncepata jezika, dječjeg jezičnog razvoja, uloge obitelji i dječjeg vrtića u jezičnome razvoju djece (usvajanje i učenje jezika).

Ispitanici su bili odgojitelji u Republici Hrvatskoj kojima je poslan instrument za istraživanje elektroničkom poštom ili društvenim mrežama. Istraživanje je obuhvatilo uzorak N=51 odgojitelj.

Cilj istraživanja bio je ispitati koje metodičke postupke i predloške odgojitelji koriste za bogaćenje rječnika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi. Utvrdili smo koje metodičke predloške koriste i koliko ih često primjenjuju. Rezultati istraživanja prikazani su grafički i tablično. Istraživanje pokazuje da su među najčešće korištenim metodičkim predlošcima ovi tekstovi: prozni, dramski i znanstveno-popularni. Rezultati pokazuju da odgojiteljice smatraju najprimjerenijim metodičkim predlošcima ove vrste tekstova: poeziju, prozu, dramu i znanstveno-popularne tekstove. Važno je istaknuti da odgojitelji često primjenjuju postupke u kojima djeca aktivno sudjeluju u slušanju teksta i time su u poziciji jezične recepcije (jezičnog međudjelovanja). Ovaj će postupak omogućiti jezičnu produkciju i bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi.

Ključne riječi: metodički postupci, metodički predlošci, dječji rječnik, rani i predškolski odgoj

SUMMARY

In the field of Methodological Procedures and Templates for Enriching Children's Vocabulary in the Preschool Age, scientific principles are considered, indicating that the role of kindergarten is crucial in the development of language abilities and pre-skills. Methodological procedures and templates provide a prerequisite for the development of early literacy. The educator applies methodological procedures and templates with the aim of enhancing orderly language development. They (procedures and templates) should be aligned with the child's developmental capabilities, stimulate overall language development, and be based on scientific knowledge. Through methodological templates, the educator enables conditions for learning, mastering pre-skills, which is essential for the language acquisition process and enrichment of children's vocabulary in the preschool age. Methodological approaches to the learning and teaching process open up possibilities for the development of phonological awareness (auditory processing), visual perception (visual processing and perception), and graphomotor skills.

The theoretical part of the paper focuses on the following areas: methodology as a scientific discipline, definitions and concepts of language, children's language development, the role of the family and preschool in children's language development (language acquisition and learning).

The participants were educators in the Republic of Croatia who were sent the research instrument via email or social media. The study included a sample of N=51 educators.

The aim of the research was to examine the methodological procedures and templates used by educators to enrich vocabulary in the language development of preschool children. We identified which methodological templates they use and how frequently they apply them. The research results are presented graphically and in tabular form in this paper. The study shows that among the most used methodological templates are these types of texts: narrative, dramatic, and popular science texts. The results indicate that educators consider poetry, prose, drama, and popular science texts to be the most suitable methodological templates of this kind. It is important to highlight that educators frequently employ techniques in which children actively participate in listening to texts, thus engaging in language reception (linguistic interaction). This approach enables linguistic production and enriches children's vocabulary in the preschool age.

Key words: methodological procedures, methodological templates, children's vocabulary, early and preschool education.

1. UVOD

Metodički postupci i predlošci obuhvaćaju organizaciju i strukturu procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a sa svrhom razvoja djece na najprikladniji način te uključuju svrsishodan odabir strategija, metoda i tehnika koje odgojitelj primjenjuje u svom odgojno-obrazovnom radu. Slijedom navedenog, prvo poglavlje obuhvatilo je područje metodike kao znanstvene discipline i metodičkog pristupa.

U drugom poglavlju rada pozornost je usmjerena na definiranje pojma jezik u dječjem razvojnom kontekstu. U ranom djetinjstvu, djeca počinju izražavati svoje misli i osjećaje različitim komunikacijskim oblicima: verbalno, neverbalno, gestama i mimikom. Kako se djetetove jezične vještine i sposobnosti razvijaju, ono počinje stvarati (komunikate) jednostavne rečenice i koristiti jednostavnije gramatičke strukture. Jedan od ključnih aspekata jezičnog razvoja je rani govor. Djeca koja su izložena bogatom jezičnom okruženju i koja su potaknuta na komunikaciju i interakcije s drugima, imaju bolje predispozicije bržeg razvoja vještina govora i jezika. Budući da jezični razvoj djeteta nije uvijek linearan, potrebno je pratiti i podupirati uredan jezični razvoj. Također je važno prepoznati odstupanja od urednog jezičnog razvoja (ubrzani jezični razvoj i usporeni jezični razvoj).

Važna etapa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju je dječji jezični razvoj stoga je toj temi posvećeno treće poglavlje ovoga rada. Proces dječjeg jezičnog razvoja integrira stjecanje i razvijanje sposobnosti za razumijevanje, korištenje i primjenu jezika u svakodnevnom životu za potrebe komunikacije i interakcije s drugima.

Zadnje poglavlje rada usmjereno je na ulogu obitelji i dječjeg vrtića u jezičnom razvoju djece. Jezične igrolike aktivnosti bude radost, znatiželju, interes i sam proces učenja postaje djelotvoran. Pomoću odabranih metodičkih postupaka, metodičkih predložaka, metodičkih artefakta odgojitelji imaju mogućnost odabrati sustav metodičke provedbe kojim će omogućiti djetetu razvoj dječjeg rječnika. Dobro odabran metodički pristup jezičnom međudjelovanju utjecat će na usvajanje novih riječi, razvijanje interakcije s drugima i stjecanje kulture slušanja i govorenja.

U zadnjem poglavlju predstavljeno je provedeno istraživanje, statistička obrada podataka i interpretacija rezultata te moguća zaključna razmatranja.

2. METODIKA KAO ZNANSTVENA DISCIPLINA I METODIČKI PRISTUP

U radu Metodčki postupci i predloži za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi razmatrat će se metodičke teorijske i praktične spoznaje.

Metodika je znanost o poučavanju nastavnog predmeta (Bežen, 2008). Razvoj metodike započeo je unutar područja didaktike, a poticaji za to javili su se u 19. stoljeću uvođenjem nastavnih predmeta u sustav školstva. U Hrvatskoj su, od 60-ih godina 20. stoljeća, metodike postale zasebni kolegiji na sveučilišnim studijima za buduće profesore pojedinih nastavnih predmeta u srednjim školama. Od tada, pa sve do danas, metodike su obvezni kolegiji na učiteljskim i nastavnim fakultetima jer osoba koja želi nekoga poučavati bilo u ulozi učitelja, profesora ili odgojitelja, treba biti metodički kompetentna (Bežen, 2008). Metodika kao sveučilišna disciplina upućuje na to da ona postoji gdje god je potreba sustavnog poučavanja za neku struku, zanimanje ili kompetenciju. Također, vidi se važna veza metodike s njezinim matičnim znanostima i primjena istih u odgojno-obrazovni proces jer je kao kolegij uvijek integrirana s matičnim znanostima određenog kolegija. Za svako obrazovno područje postoji zasebna metodika nazvana u skladu s matičnom znanosti tog područja. Navedeno ukazuje na jedinstvenost metodike i nezamjenjivost nekom drugom disciplinom kao i na to da ona služi kao instrument prijenosa sadržaja u odgojno-obrazovni proces. Metodika djeluje kao teorijska osnova koja pruža potporu kod primjene znanstvenih sadržaja u kontekstu obrazovanja i vrlo je važna kada je u pitanju prijenos sadržaja na najbolji način učenicima u procesu učenja i nastave (Bežen, 2008). Jedna od karakteristika metodike je transdisciplinarnost jer „ona može postojati u svim znanstvenim područjima i poljima kao grana koja razvija njihovu obrazovnu teoriju.“ (Bežen, 2008, str. 54). Ono što metodika čini u svom pristupu je povezivanje spoznaja raznih znanosti i primjena istih u odgojno-obrazovni proces, odnosno ona povezuje matične znanosti nastavnog predmeta s temeljnim odgojno-obrazovnim znanostima (filozofija, psihologija i sociologija) ovisno o potrebi konkretnog poučavanja (Bežen, 2008). Ona kao takva, ograničila je težište teorijskog istraživanja odgojno-obrazovnog procesa (i nastave) na specifično i izdvojeno područje promatranja (Milić, 2014). Prema Kolar Billege (2020), metodički pristupiti određivanju sadržaja poučavanja znači uzeti u obzir matičnu, odnosno matične znanosti (uvažiti postupnost, sustavnost i relevantnost) i ostale odgojno-obrazovne znanosti (psihologija, filozofija, sociologija i pedagogija s didaktikom). Takvim pristupom, metodika je jedina znanost koja integrirano pristupa nastavnome predmetu (Kolar Billege, 2020).

2.1 *Struktura metodike*

O strukturi metodike ovisi profesionalno obrazovanje učitelja jer da bi poučavanje drugih bilo uspješno, potrebno je znanje o znanostima koje čine metodiku (Bežen, Budinski, Kolar Billege, 2012). Ključno je da postoji zajednički dio koji povezuje sve metodike, on pripada temeljnim odgojno-obrazovnim znanostima i te spoznaje imaju značajan utjecaj na oblikovanje i strukturu odgojno-obrazovnog procesa. Temeljne odgojno-obrazovne znanosti su: filozofija odgoja, psihologija obrazovanja, sociologija obrazovanja i pedagogija s didaktikom. S druge strane, pojedinačne metodike pripadaju matičnoj znanosti i specifične su za određeni nastavni predmet ili područje znanja. Matične znanosti pružaju teorijski i konceptualni okvir za određeni nastavni predmet i program (Bežen, 2008). Iz znanstvenog pojmovnika matične znanosti biraju se pojmovi koji postaju dijelom programa nastavnog programa te se iz tog razloga, u procesu odabira sadržaja poučavanja, oslanja na matičnu znanost (Kolar Billege, 2020). Strukturu metodike osim supstratnih disciplina, čine još korelacijske i pomoćne discipline (Bežen, 2008).

2.2 *Metodički postupci*

Metodičkim postupcima strukturiramo odgojno-obrazovni ili metodički proces u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Odgoj i obrazovanje može se odvijati spontano ili organizirano. Spontano organiziran odgoj i obrazovanje može se odvijati u igri, u obitelji, u parku, dok se organizirani vid ostvaruje prema unaprijed postavljenom planu. Iako odgojno-obrazovni proces može biti organiziran na više načina i u različitim oblicima, uvijek ga sačinjavaju sadržajno i vremenski određeni i međusobno povezani segmenti učenja. Temeljno teorijsko polazište metodike koje proizlazi iz prakse, odnosno najmanja jedinica cjelovitog odgojno-obrazovnog procesa je metodički čin (Budinski, 2019). Karakteristike metodičkog čina uvjetuje komunikacija ovih čimbenika: polaznik koji uči, sadržaj kojeg polaznik uči i svrha istoga, poučavatelj, vrijeme trajanja i sustav provedbe čina (Bežen, 2008). Karakteristike metodičkog postupka u vrtiću su da je on proces kojim se ostvaruju razne jezične aktivnosti, komunikacija i metodička artikulacija, priprema i planiranje tog procesa (Budinski, Lujčić, 2018). Nastava u kojoj su sudionici najmlađi, trebala bi trajati ne duže od 30 minuta kako bi održavanje koncentracije bilo lakše i kako bi se omogućilo brže prebacivanje na različita područja odgoja i obrazovanja, a služeći se pri tome sa što više različitih metodičkih postupaka (Milić, 2014). Nastavne metode i postupci su „zajedno s nastavnim sustavima (strategijama), temeljna sredstva metodičke prakse [...]“ (Bežen, 2008, str. 310).

Moomaw i Hieronymus (2008) navode ciljeve metoda koje se koriste za razvoj vještina čitanja i pisanja. Ti ciljevi uključuju poticanje djece da se uključe u čitanje i pisanje u svakodnevnim aktivnostima, kao i podržavanje njihove motivacije i samopouzdanja. Također, cilj je omogućiti djeci da steknu preduvjete za daljnji razvoj (svjesnost o fonemima, prepoznavanja slova, upotreba abecednog sustava i globalno čitanje). Metodički postupci koje predlažu uključuju izradu kartica s imenima, velikih slikovnica, interaktivnih ploča, igre s riječima, skupljanje različitih tiskanih materijala iz okoline, pjevanje pjesmica s ritmom, traženje rime, kutak za pisanje, izradu grupnih ili džepnih slikovnica, briga i održavanje knjiga i pribora za pisanje (Moomaw i Hieronymus, 2008 prema Lujić, 2018).

Prema Visinko (2014), glavni metodički postupci za poticanje razvoja vještina čitanja i pisanja obuhvaćaju aktivnosti poput čitanja i slušanja priča, dramatizacije, igre uloga, likovnog izražavanja te pričanja priča kroz različite medije poput filma, glazbe, slika i usmenih izvedbi (Visinko, 2014 prema Lujić, 2018).

Metodički postupci su „sastavni dio nastavne metode, njezin element, korak“ (Rosandić, 2005, str. 265). Prema Težaku, „kombinaciju pak više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istom nastavnom koraku nazivam nastavni ili metodički postupak“ (Težak, 1996, str. 184). Neki od primjera metodičkih postupaka u nastavi jezika koje navedeni autor navodi jesu: razgovor sa zapisivanjem, izlaganje sa zapisivanjem, razgovor s čitanjem, čitanje s podcrtavanjem, heuristički razgovor s čitanjem i zapisivanjem, slušanje s pisanjem, promatranje s usmenim izlaganjem (Težak, 1996). Nastavni postupci nisu fiksna struktura nego se modeliraju ovisno o potrebi nastave na način da se kombiniraju različite metode. Upravo zbog tog razloga, one se prvotno osmišljavaju i imenuju na razini nastavnog sata i nastavne jedinice pojedine metodike, a zatim strukturiraju u više teorijske klasifikacije (Bežen, 2008).

Prilikom oblikovanja metodički strukturiranih aktivnosti, važno je uvijek tražiti vezu između sadržaja i metodičkih postupaka koji će polučiti najbolje rezultate, a istovremeno osigurati ugodnu i poticajnu aktivnost za učenike (Milić, 2014). Sukladno navedenom, na učitelju u školi ili odgojitelju leži velika profesionalna odgovornost. On je taj koji treba posjedovati znanje kako organizirati učinkovito obrazovanje, ali i kvalitetan odgoj (Jelavić, 2003).

2.3 *Metodički sustavi*

Razlike između metodike i didaktike na oko su minimalno vidljive, ali njihovo područje interesa je drugačije. Didaktika je usmjerena na općenitu teoriju odgojno-obrazovnog procesa, a metodika kreira odgojno-obrazovni sadržaj na konkretnome sadržaju (Kolar Billege, 2008). S

tim u vezi, za pojam *strategija* koji koristi suvremena didaktika, metodika je izabrala tradicionalni naziv *metodički sustav*. Razlog tomu je što matična znanost određuje metodički sustav, a ista je za didaktiku irelevantna (Bežen, 2008). Matične znanosti metodike i njihove metodologije, koje utječu na metodičke sustave, sporedne su za didaktiku. Između navedenih definicija postoji i strukturalna različitost: didaktička strategija je teorijska i načelna, a metodička strategija osim načelnih, sadrži i izvedbene elemente (Bežen, 2008). Metodički sustav implicira primjenu određenih metoda, postupaka, oblika nastave i nastavnih sredstava i izvora, uz opće odrednice navode se i pripadajuće izvedbene. Slijedom navedenog, važno je diferencirati pojam *metodičkog sustava* kao opće metodičke strategije i pojam *metodičke strategije*, koji osim karakteristika metodičkog sustava sadrži i pripadne provedbene sastavnice – metode, postupke, oblike, izvore i nastavna sredstva. U tom smislu, metodički sustav je širi pojam od metodičke strategije (Bežen, 2008).

Težak za metodičke sustave navodi da je riječ o sustavu učenja koji se temelji na ciljevima i sadržaju nastavnog predmeta, a realizira se pomoću različitih metoda organizacije i načina poučavanja. Pojedini stručnjaci to imenuju obrazovnom strategijom koja se sastoji od planiranih koraka koje nastavnik ili mediji trebaju poduzeti kako bi doveli ciljnu skupinu do određenog obrazovnog cilja. Odabir strategije ovisi o cilju i ciljnoj skupini, a ista se provodi korištenjem različitih medija i metoda (Težak, 1996). U dizajniranju metodoloških sustava reflektira se razumijevanje sadržaja nastave, organizacijskih formi, uloge učenika i učitelja te metoda koje se koriste u svrhu postizanja odgojnih i obrazovnih ciljeva (Rosandić, 1986 prema Pavličević, 2015).

Danas se u početnom čitanju i pisanju primjenjuju tri različita sustava: globalni, analitičko-sintetički i integrirani. Metodika hrvatskoga jezika često navedene sustave imenuje kao metode pa se za učenikovo uvođenje u pismenost primijenjuje globalna metoda, a za učenje slova i glasova koristi se analitičko-sintetička metoda. Navedene metode su međusobno povezane i zajedno čine treću metodu – integriranu (Bežen, 2002 prema Bežen, 2008).

2.4 Metode i pristupi

Pojam metode usko je vezan s nastavom, kao metodički osmišljenim i organiziranim sustavom poučavanja i učenja. Nastavna metoda je odgovor kada se nađemo pred pitanjem kako objasniti djeci pojedino gradivo, kako nekom nastavnom metodom postići ciljeve nastave, odnosno konkretno nastavno učenje (Jelavić, 2003). Milić (2014) po pitanju metoda poučavanja ukazuje na to da „svaki učitelj je pozvan da izgradi vlastite metode poučavanja“ koristeći se pri tome

„odgojnim metodama i sredstvima [...]; didaktičkim pravilima i nastavnim načelima“ (str. 17). Prema istoj autorici, „metoda je cjelokupnost organizacijskih i izvršnih radnji u usmjerenom poučavanju onoga koji uči“ (Milić, 2014, str. 17) Poučavatelj treba osigurati djetetu, osobi koja uči, „plodonosan susret sa sadržajem, pomoći pri shvaćanju i obradi nastavnog sadržaja i usmjeriti dijete kako učiti“ [...] (Milić, 2014, str. 17). Bez ta tri elementa, metoda nije adekvatna za uspješan odgojno-obrazovni proces (Milić, 2014).

Kod definiranja nastavne metode, brojni didaktičari i metodičari razilaze se u mišljenjima, a nerijetko polaze i s različitih stajališta. Tako neki kao kriterij razvrstavanja uzimaju stupanj sudjelovanja ljudskih osjetila u percepciji pa po tom kriteriju razlikujemo: vizualne, auditivne, manualne i intelektualne metode. S druge strane, neki se usmjeravaju na misaone djelatnosti pa razlikujemo metode analize, sinteze, indukcije, dedukcije, uspoređivanja, poistovjećivanja, razlikovanja, suprotstavljanja itd. (Težak, 1996). Nadalje, postoje i oni koji kao polazište uzimaju odnos među učeničkih i nastavničkih djelatnosti pa nastavne metode obuhvaćaju izlaganje nastavnika, individualan rad učenika i komunikaciju nastavnika i učenika (Barinova, 1974 prema Težak, 1996). U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije*, nastavne metode se definiraju kao „svrsishodni načini zajedničkog rada nastavnika i učenika u toku nastavnog procesa, pomoću kojih učenici stječu znanja, vještine i navike i pomoću kojih se razvijaju njezine sposobnosti“ (Težak, 1996., str 182).

Svaka metodika za sebe najbolje izabire određene metode, postupke i sustav strategija koji će najuspješnije voditi ispunjenju odgojno-obrazovne svrhe. Stjepko Težak (1996) uvažavajući načela preglednosti, točnosti i lakšeg snalaženja u teoretskoj i praktičnoj primjeni, metode dijeli hijerarhijski na osnovne vrste metoda i podvrste osnovnih metoda. U osnovne vrste metoda ubrajamo: metode usmenog izlaganja, metode razgovora, metode čitanja, metode pisanja, metode crtanja, metode pokazivanja i metode fizičkog rada. Uz njih dodaje i metode slušanja, promatranja, maštanja i razmišljanja. Ove metode usko idu uz osnovne methodske vrste, slušanje je potrebno u nastavi glazbe, promatranje u nastavi likovne kulture, a razmišljanje je potrebno u svakom području (Težak, 1996).

Nadalje, svaka osnovna metoda ima više podvrsta. U metode usmenog izlaganja ubrajamo metodu deskripcije, naracije, metodu analitičkog/sintetičkog tumačenja, metodu dokazivanja i metodu upućivanja. U nastavku će biti prikazane metode prema Težak, 1996, str. 185-186.

„*Metode razgovora* razvrstavamo prema nekoliko kriterija. Prema stupnju učeničke samostalnosti u razgovoru razlikujemo vezani razgovor, usmjereni i slobodni razgovor. Prema

metodičkoj namjeni razlikujemo motivacijski, heuristički, raspravljački ili akademski, reproduktivni i katehetički. Prema praktičnoj usmjerenosti razlikujemo razgovorne igre, telefonski razgovor, poslovni ili službeni razgovor, rekreativni razgovor i usmenu dramatizaciju.

Metode čitanja razlikujemo prema kriteriju glasnosti (čitanje naglas, čitanje u sebi) i prema doživljajno-spoznajnim zadacima (metoda logičkog čitanja, metoda usmjerenog čitanja, metoda interpretativnog čitanja i metoda stvaralačkog čitanja).

Metode pisanja dijelimo na metode odgovora na pitanja (zadatci objektivnog tipa, ankete, upitnici), metode diktiranja (udžbenički diktat, izborni, stvaralački, autodiktat...), metode sastavljanja (opisivanje, pričanje, tumačenje...), metode preoblikovanja (sažimanje, zamjena dijelova, premještanje dijelova, proširivanje), metode označivanja (slovom, riječju, grafičkim simbolom) i metode upisivanja (u tablicu, križaljku i dr.).

U *metode crtanja* ubrajamo metodu slobodnog crtanja, metodu usmjerenog crtanja, metodu geometrijskog crtanja i metodu misaonih karata.

Metode pokazivanja, odnosno demonstracije jesu vizualna metoda (predmet, slika, Power point...), auditivna metoda (radio, CD), taktilna metoda (dodirivanje predmeta), olfaktivna metoda i gustativna metoda.

Metode fizičkog odnosno praktičnog rada jesu metoda ručnog rada, metoda strojnog rada i metoda tjelesnih pokreta (gestikulacija, mimika...).

Karakteristične metode za nastavu izražavanja su metode pisanja, posebice sastavljanja, ispravljanja i preoblikovanja, zatim metode usmenog izlaganja (opisivanja, pripovijedanja, tumačenja i raspravljanja), metode čitanja i metode diktiranja.“ (Težak, 1996, str. 185-186).

2.5 *Metodički predlošci*

Jedno od bitnih obilježja metodike je i metodički metajezik. Njegovom uporabom nastaje metodički metatekst. „To je tekst namijenjen analizi izvora znanja radi učenja programskih (nastavnih) sadržaja, njihova tumačenja i objašnjavanja te ostvarivanja ciljeva učenja (Bežen, 2008, str. 181). Prema Bežen i sur. (2012), osnovne vrste metodičkog metateksta metodike hrvatskog jezika su metodički predložak, metodički instrumentarij, metodički priručnik, metodički esej i znanstveni rad.

Prema Bežen, „metodički predložak je izvorni tekst čijom se analizom postižu kognitivni ciljevi“ (Bežen, 2008, str. 181). U nastavi književnosti to mogu biti razni dramski tekstovi, pjesme ili prozni tekstovi koje učitelji i učenici zajedno analiziraju i na taj način postižu nastavni zadatak npr. upoznati učenike s pojmom lirske pjesme, pripovijetke ili tragedije. U nastavi jezika to može biti adekvatan književni tekst ili s posebnom svrhom napisan tekst u kojem učenici mogu uočiti neku novu jezičnu pojavu i na taj način upoznati istu. U nastavi medijske kulture, metodički predložak je film, radio, televizijska emisija ili neko drugo medijsko djelo. Navedeno nije izvorno tekst, ali u nastavi se ponaša kao metodički predložak jer nosi njegovu ulogu i učinak (Bežen i sur., 2012). „S obzirom na sadržaj, metodički se predložak, dakle, može preciznije zvati književnometodički, jezičnometodički (lingvometodički) ili medijski metodički predložak“ (Bežen, 2008, str. 181).

Metodički instrumentarij čine tekstovi kojima se učitelji i učenici koriste kako bi usvojili pojedino gradivo ili pojam prilikom analiziranja metodičkog predloška (Bežen i sur., 2012).

Metodički priručnik čine upute, pripreme i podsjetnici koji su ponajprije pomoć učitelju, oni objašnjavaju svrhu određenog modela ili metode u nastavnoj praksi i njihovu primjenu. „Pišu ih iskusni teoretski i praktični metodičari, najčešće kao metodičku interpretaciju udžbenika“ (Bežen i sur., 2012, str. 10).

„*Metodički esej* istraživački je i analitički rad o nekom metodičkom pitanju. Obično je pisan kombinacijom metodičke teorije i praktičnih iskustava, a može biti usmjeren instruktivno ili kritički. Može se nazvati i metodičkom stručnom kritikom“ (Bežen i sur., 2012, str. 10).

Znanstveni rad „podrazumijeva najvišu teorijsku razinu metodičkoga metajezika“ [...] (Bežen i sur., 2012, str. 10). Ovisno o dubini kojim se problemom bavi i ovisno o postignutim istraživačkim rezultatima „[...] može biti izvorni znanstveni rad, prethodno priopćenje i pregledni rad“ (Bežen i sur., 2012, str. 10). Udžbenike najčešće svrstavamo u stručne radove, što je ujedno i najniža razina ovog područja (Bežen i sur., 2012).

3. POJAM JEZIKA: DEFINICIJA I OSNOVNI KONCEPTI

Jezik i jezične djelatnosti termini su koji nisu istoznačnice. Njihovo razumijevanje iznimno je važno jer oni kao takvi, različiti, zahtijevaju i različite uvjete u kojima se razvijaju. „Jezik je apstraktan sustav za sporazumijevanje koji se ostvaruje jezičnim djelatnostima“ (Jelaska, 2007, str. 34). Razlikujemo jezične djelatnosti primanja i proizvodnje. „Prijimanje uključuje razumijevanje govora (slušanje), razumijevanje pisanoga teksta (čitanje), razumijevanje jezika geste i mimike (gledanje). Proizvodnja uključuje zvučno oblikovanje (govorenje), pismovno oblikovanje (pisanje), pokretno oblikovanje (znakovanje)“ (Jelaska, 2007, str. 34). One jezične djelatnosti kojima je fokus samo na primanju ili samo na proizvodnji nazivamo jednostavnim jezičnim djelatnostima, a one koje se naizmjenično sastoje i od primanja i od proizvodnje nazivamo složenim jezičnim djelatnostima. „Takve su *međudjelovanje* (razgovaranje, dopisivanje) i *prevođenje* (istovremeno ili naizmjenično govorno, pisano, tumačenje)“ (Jelaska, 2007, str. 34).

3.1 Osnove jezika

Većina ljudi govornici su bar jednog jezika, a bez da se zapitamo kako definirati jezik (Hržica, Peretić, 2015). U knjizi *Početo pisanje na hrvatskome jeziku* autori Bežen i Reberski jezik su definirali kao „...svaki sustav znakova koji služi za sporazumijevanje među pojedincima“ (Bežen, Reberski 2014, str. 11). Jezik koji ljudima služi za komunikaciju prvenstveno je auditivni, ali je u svom pisanom modalitetu i vizualni jezik. Sinonimi su još i govorni ili artikulirani jezik jer je osnovan na upotrebi glasova koji nastaju artikulacijom pomoću govornih organa (Bežen, Reberski, 2014).

„Najizrazitiji otisak jedne kulture definiran je kao njezin jezik. Jezik je definitivno sredstvo svoje kulture, kroz njega kultura poima svijet oko sebe. Jezik se prenosi s jedne generacije na drugu. Vrlo rano u životu pojedinci stječu jezični oblik unutar kulture s drugim govornicima, često dok samo sjede na majčinih koljenima“ (Yule 1985. prema Al-Harbi, 2020, str. 70).

Jezik možemo promatrati kroz njegovih pet sastavnica, a to su: fonologija, morfologija, sintaksa, semantika i pragmatika (Kuvač, 2007). Empiristička stajališta i tumačenja jezičnog razvoja naglašavaju da je okolina ključni čimbenik i pokretač dječjeg razvoja jezika, jer jezik i komunikacija se ne razvijaju bez interakcije s okolinom. Nasuprot tome, teorija nativizma ističe urođenost kao dominantni faktor i stavljanje naglasaka na biološku predispoziciju čovjeka za

usvajanje jezika, zanemarujući utjecaj okoline. Iako je nekada vjerodostojnost navedenih teorija bila upitna, danas je sasvim jasno da je u procesu usvajanja jezika bitna i urođenost i okolina, štoviše, njihov odnos je uzajaman i komplementaran (Kuvač, 2007). Interakcija između roditelja i djeteta je odlučujuća za razvoj jezika u prvim godinama života (Christakis i sur., 2019 prema Maftai, 2019). Interakcijom s odraslima, djeca dolaze u kontakt s većom lingvističkom pozadinom i tako uče nove riječi, poboljšavajući svoje jezične vještine. Uloga odrasle osobe je olakšati i proširiti upotrebu novih riječi koje doprinose razvoju jezika (Wasik & Jacobi-Vessels, 2016 prema Maftai, 2019).

3.1.1 Teorije o postanku jezika

Psiholingvistika je disciplina zaslužna za razvoj teorija o postanku govora/jezika, no izvan nje postoje i posebne psihološke teorije po tom pitanju. U nastavku će biti izložene najvažnije: *psiholingvistička teorija*, *teorija mentalnoga leksikona*, *kognitivno-razvojna teorija*, *teorija socijalnoga učenja* i *funkcionalistička teorija*. Noam Chomsky je glavni predstavnik psiholingvističke teorije koja je nastala 60-ih godina 20. stoljeća. Ta teorija tvrdi da dijete može govoriti na temelju posebne biološke osnove i urođenoga znanja o osobinama jezika koje nije povezano s kognitivnim razvojem. S tom biološkom osnovom se rađamo i na nju se učenjem nadograđuje površinska jezična struktura, koja nije univerzalna, nego različita za razne jezike. Razlog zašto djeca brzo nauče jezik svoje okoline, a neke druge stvari puno teže i sporije, leži u objašnjenju da mozak sadrži poseban mehanizam za obradu govornih informacija (Bežen, Reberski, 2014).

U okviru psiholingvistike u novije vrijeme pojavila se i *teorija mentalnoga leksikona* koja zastupa mišljenje da um svake osobe ima svoje vlastito „skladište riječi“ s podacima o riječima i njihovim međusobnim odnosima koje je pohranjeno u pamćenju i aktivira se za potrebe sporazumijevanja, u svim situacijama uporabe jezika. Zahvaljujući mentalnom leksikonu, omogućeni su govoreni i pisani načini uporabe riječi (Bežen, Reberski, 2014).

Kognitivno-razvojna teorija datira iz 70-ih godina 20. stoljeća. U okviru ove teorije koja slijedi ideje Jeana Piageta, vjeruje se da djeca jezične oblike uključuju u pojmove do kojih su već došli spoznajom i da na taj način razvijaju jezična pravila. Analizu govora rade na temelju značenja i odnosa između predmeta, stvari i pojava. Vrlo rano upoznati su s pojmom subjekta i njegovim radnjama. Dijete na taj način bogati svoj jezik jer se razvoj govora događa istodobno s razvojem mišljenja i spoznaje (Bežen, Reberski, 2014).

Teorija socijalnoga učenja ima pozadinu u teoriji učenja jezika oponašanjem s novijim argumentima iz 20. stoljeća. Istraživači su došli do zaključka da odrasli s djecom koriste tzv. majčinski govor koji je jednostavan, ali i pravilan. Hipoteza psiholingvisti da je dječji jezik drukčiji od jezika odraslih time je opovrgnuta. Također, psiholingvisti su negirali da djeca uče jezik od roditelja, dok je s druge strane utvrđeno da brojni roditelji djecu uče pravilnom jeziku (Bežen, Reberski, 2014).

Funkcionalistička teorija također je obilježila dvadeseto stoljeće, a njezin doprinos ističe funkcionalnu uporabu jezika, to jest, želju djeteta da komunicira s drugima. „Po ovom shvaćanju djeca u govoru ponajprije primjećuju značenje (semantiku), a ne strukturu (zakovitosti)“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 12). Ključne figure u razvoju dječjeg govora jesu roditelji i ostali sudionici djetetove socijalne okoline koji mu trebaju pružati potporu u vidu igre i aktivnosti koje potiču jezični razvoj (Bežen, Reberski, 2014).

3.1.2 Jezične djelatnosti

Razlikujemo četiri osnovne međusobno višestruko povezane jezične djelatnosti, a to su: slušanje, govor (govorenje), pisanje i čitanje.

„Slušanje (čujenje) radnja je slušnih organa (uho, moždani centar za sluh i dr.) kojom se zapažaju govor i drugi zvukovi.“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 16). Dijete slušno prima različite informacije od roditelja, učitelja, vršnjaka stoga je u najranijim školskim danima potrebno obratiti pažnju na slušanje (Bežen, Reberski, 2014). Psiholozi su istaknuli važnost izlaganja djeteta rimovanim pjesmicama „[...] jer djeca uočavaju da različite riječi mogu imati isti završetak“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 16). U školi djetetu je važno slušanje jer se na taj način informira.

„Slušanje radi razumijevanja drugoga – učitelja, sugovornika (suučenika i dr.) treba razvijati kao kulturu slušanja sugovornika, razumijevanja tuđega govora, prepoznavanje govornih oblika koje izgovaraju drugi, razumijevanje govornih poruka izrečenih eliptičnim izrazima itd.“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 16).

„Govor (govorenje) je sposobnost i djelatnost izricanja misli i osjećaja pomoću artikuliranih glasova i riječi“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 17). Prema Bežen, Reberski (2014), govorenjem se dolazi do konkretizacije jezika, čovjek uzima iz svog mentalnog leksikona one elemente koji su u službi izražavanja misli i osjećaja. Karakteristike govora su da je on „fiziološka, glasovna (fonetska) i sluhovna (akustička) pojava, a to znači da u proizvodnji govora sudjeluju, uz pomoć

slušnih, govorni organi (fiziologija) koji artikuliraju glasove (fonetika), a koji se onda zvučnim putem prenose sugovorniku ili slušatelju (akustika)“ (Bežen, Reberski, 2014, str. 18). Zaključujemo da kao preduvjete govora trebamo imati normalno razvijene govorne organe, dobru artikulaciju glasova, normalno razvijen sluh i prijamnik zvučnih signala proizvedenih govorom (Bežen, Reberski, 2014).

Pisanje definiramo kao izražavanje vlastitih misli i osjećaja kroz pismo. Pisanjem omogućujemo prijenos neke poruke drugima, naše misli trebaju biti zapisane kako bi se mogle čitati. Preduvjet uspješnog ovladavanja pisanjem je uredan govorni razvoj (Budinski, 2012). Učenje pisanja ne znači samo ovladati tehnikom, nego ono omogućuje da dijete kroz učenje pisanja istovremeno uči značenje, oblik i funkciju slova i riječi. Kao posljedica toga, to utječe i na djetetove intelektualne sposobnosti: mišljenje, pamćenje i zaključivanje. U definiciji pisanja spomenut je i pojam pisma. Pismo je sustav znakova koji služi za izricanje elemenata nekog jezika – glasova, slogova i riječi (Anić, 2003 prema Budinski, 2012). Pisani jezik gramatički je ovisniji od govorenoga jezika (Rosandić, 2002 prema Kolar Billege, 2020). Razlikujemo nekoliko vrsta pisama s obzirom na vrstu znakova: piktografsko pismo, ideografsko, silabičko i fonetsko. Prema načinu proizvodnje pisma dijelimo na rukopisna, slikovna, tiskovna i računalna. Tijekom povijesti, hrvatska kultura poznaje sljedeća pisma: glagoljicu, ćirilicu, bosančicu i latinicu (Bežen, Reberski, 2014).

Sposobnost da sadržaj nekog teksta dešifriramo nazivamo čitanjem. Preduvjet tomu je poznavanje slova i jezika kojim je tekst pisan. Čitanje smatramo vizualnom aktivnošću jer se tehnički izvodi očima, ali se osvještuje u mozgu čitača. Čitanje tekstova na hrvatskome jeziku odvija se tako da uvijek počinje s lijeve strane, odnosno kada redak završi na svom desnu kraju, ponovno se kreće s lijeve strane (Bežen, Reberski, 2014). Ovladavanje vještinom čitanja za dijete je iznimno važan zadatak jer mu utaba stazu za sva učenja kasnije (Čudina-Obradović, 2008). Čitanje je vrlo složen psihički proces tijekom kojega možemo uočiti nekoliko procesa: raspoznavanje slova/glasova u riječima koje se čitaju, povezivanje glasova odnosno slova u riječi, rečenice i tekst te razumijevanje pročitanoga (Čudina-Obradović, 2008). Kod normalnog razvoja djeteta razlikujemo četiri etape: predškolska etapa u kojoj dijete raspoznaje glasove, uočava rimu, razlikuje prvi glas u riječi i na njega nadovezuje ostatak riječi, zatim etapa početnog čitanja gdje dijete dekodira slova i povezuje ih u riječi i rečenice, treća etapa je usavršavanje u čitanju gdje čitanje polako dolazi na razinu automatizma i zadnja etapa je zrelo čitanje kada je dijete sposobno udubiti se u sadržaj teksta bez obzira na njegovu dužinu (Bežen, Reberski, 2014). O važnosti poticanja čitanja i razvoja jezičnih kompetencija ukazuje i

istraživanje *Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku*. U okviru istraživanja analizirale su se jezične kompetencije učenika prvog razreda osnovne škole u Hrvatskoj, s naglaskom na njihovu sposobnost razlikovanja vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. „Rezultati istraživanja su pokazali da se učenici koriste s manje od 50 riječi u pisanom sastavku na zadanu temu pišući 50 minuta na kraju prvoga razreda osnovne škole.“ (Budinski, 2012, str. 350). Nadalje, rezultati pokazuju da učenici najbolje prepoznaju imenice, postotni udio je od 26% do 33%, dok imaju manje uspjeha u prepoznavanju glagola, postotno se rezultati kreću od 20% do 23% i pridjeva od 4% do 9%. Također, utvrđeno je da učenici koji više čitaju imaju bolje jezične kompetencije u općenitom smislu, ali i bolju sposobnost prepoznavanja vrsta riječi (Budinski, 2012).

Čudina-Obradović (2008) o znanjima i vještinama koje su djetetu potrebne prije škole, a koje mu pomažu ovladati čitanjem dijeli na predčitačke i čitačke vještine. Predčitačke vještine su uvjet, ono primarno što dijete treba svladati kako bi ovladalo čitanjem (Čudina-Obradović, 2002). Razvoj predčitačkih sposobnosti treba započeti od rođenja, ali ih ne treba činiti mehanički, one se razvijaju usput, u igri, kroz zabavu, interakcije s roditeljima (Čudina-Obradović, 2008). Predčitačke vještine su raznovrsne. Svakodnevnim aktivnostima kao što su primjerice razgovor s roditeljima, šale, postavljanje i odgovaranje na pitanja, pričanje i prepričavanje, dijete stječe govorne vještine koje su temelj predčitačkim vještinama: sposobnost razumijevanja smisla rečenice, prepoznavanje riječi kao temeljne jedinice rečenice, prepoznavanje da rečenica ima značenje i da izražava misao te razumijevanje da priča ima početak, sredinu i kraj. Sve navedeno pomaže mu da kasnije razumije pročitano. Zajedničkim čitanjem slikovnica s roditeljima, dijete stječe predčitačke vještine upoznavanja obilježja teksta, postupno uočava oblike pojedinih slova i povezanost glasova sa slovima, dok kroz čitanje pjesmica u rimi primjerice, razvija glasovnu osjetljivost (Čudina-Obradović, 2002).

3.1.3 Materinski i strani jezik

Materinski jezik je prvi jezik koji dijete usvaja i prvi kojeg progovara. Smatra se kako su djecu u prvim godinama većinom odgajale majke pa je, shodno tome, jezik koji je dijete imalo prilike čuti od majke, prvi jezik koji je usvajalo te otuda naziv materinski jezik. U stručnoj literaturi moguće je pronaći naziv i maminski jezik (Jelaska, 2007). „Taj naziv odnosi se na strukturu jezika kojim se majka i drugi odrasli (čak i neka starija djeca) obraćaju djetetu kako bi mu

pomogli u usvajanju jezika“ (Jelaska, 2007, str. 35). Karakteristike maminskog jezika jesu: česta ponavljanja, pojednostavljena rečenična struktura, usmjeren na ovdje i sada (Jelaska, 2007). Kod usvajanja glasovnog sustava materinjeg jezika, dijete treba naučiti koje su glasovne razlike važne i na koje treba obratiti pozornost, a koje su manje važne i moguće ih je ignorirati (Apel, Masterson, 2004).

Strani jezik je jezik koji nije izvorni jezik govornikove sredine, a ni države. On se uči u posebno oblikovanim situacijama kako bi se njime sporazumijevalo u vlastitoj zemlji ili inozemstvu. Usvajanje stranog jezika moguće je ako se s istim krene vrlo rano, ponekad čak i u vrtićkoj dobi, ako osoba stupa u interakcije sa skupinama stranaca kojima je on materinski jezik ili ako duže boravi u stranim zemljama (Jelaska, 2007). Kod usvajanja stranog jezika veliku ulogu igra sintaksa iz razloga, što ona kao sustav koji određuje pravila o redu riječi, upućuje na važnost o pluralnosti sustava poretka u jezicima diljem svijeta (Apel, Masterson, 2004).

3.2 *Učenje i usvajanje jezika*

Psiholingvistika se bavi procesima usvajanja i učenja jezika i jezične obrade kod djece, ali i odraslih govornika, urednim, usporenim i narušenim jezičnim razvojem. „Termin psiholingvistika uveden je šezdesetih godina 20. stoljeća umjesto dotadašnjega - psihologija jezika“ (Greene, 1972 prema Erdeljac, 2009, str. 13).

„Tri su glavna područja psiholingvističkih istraživanja: razumijevanje – kako djeca i odrasli razumiju iskaze (rečenice) koje čuju; proizvodnja – kako oblikuju iskaze; usvajanje/učenje jezika – kako djeca usvajaju prvi jezik (J1), drugi jezik (J2) ili kako djeca i odrasli uče strani jezik te zašto nastaju poteškoće u jezičnome razvoju.“ (Kuvač, 2007, str. 49).

Prije nego dođe do razvoja govora kod djeteta, dijete jezik treba razumjeti, odnosno prije samoga govorenja dolazi do opažanja i razumijevanja govora zajedno s općom sposobnošću sporazumijevanja (Kuvač, 2007). Kako bi dijete u ranom djetinjstvu ovladalo prirodnim jezikom i adekvatno ga koristilo, potrebno je savladati „niz različitih kognitivnih i lingvističkih zahtjeva“ [...] (Erdeljac, 2009, str. 15). Djeca trebaju razumjeti riječ ili gramatičku strukturu prije nego je upotrijebe, odnosno djeca istima trebaju biti izložena kako bi ih mogli upotrijebiti. S druge strane, postoje slučajevi i kada se obje sposobnosti, govorenje i razumijevanje, istovremeno razvijaju. U slučajevima značenjskoga proširivanja, značenjskoga sužavanja ili

jednostavnih netočnih uporaba pojedinih riječi možemo prepoznati da govorenje može i prethoditi razumijevanju (Jelaska, 2007).

„Djeca podjednako usvajaju materinski jezik bez obzira na to kakva su ona kao pojedinci i kakvi su njihovi jezici“ (Jelaska, 2007, str. 42). Urođene jezične sposobnosti i osnovne spoznajne sposobnosti zajedničke su te shodno tome kod sve djece vidljive su neke sličnosti u načinu usvajanja jezika, primjerice „[...] u redoslijedu početnih glasova (najprije usvajaju usnene i zubne glasove), u temama o kojima govore, u vrsti rječnika itd.“ (Jelaska, 2007, str. 43). Oko treće godine usvajaju se osnove jezika, do šeste-sedme godine mogu izvrsno ovladati izgovornom razinom bilo kojega jezika, a gramatičko znanje se automatizira oko dvanaeste godine. Bez obzira na darovitost, inteligenciju, karakter, sva djeca na svijetu mogu jednako dobro usvojiti svoj materinski jezik. Iznimka su zdravstvena ograničenja, primjerice oštećenje sluha i socijalna ograničenja (Jelaska, 2007).

Bez obzira na činjenicu da sva djeca jesu sposobna naučiti jezik kojemu su vrlo rano izložena, ne treba zanemariti pojedinačne razlike među djecom. Primjerice, posebne djetetove osobine, obilježja njegova materinskoga jezika i različite okolnosti u kojima uči jezik faktori su koji utječu na način i brzinu usvajanja jezika kod pojedinog djeteta (Jelaska, 2007). Postoje razlike i u usvajanju istoga jezika, primjerice, neka djeca već s osam mjeseci govore riječi poput mama, tata, s deset mjeseci javljaju se neke kraće rečenice, dok s druge strane, postoje djeca koja prve riječi proizvedu dosta kasno, tek s dvije godine. Kod neke djece na početku su učestalije imenice, dok je kod drugih češća upotreba glagola (Jelaska, 2007).

Prema Jelaska, (2007) ovo su neki od djetetovih obilježja i okolnosti koji utječu na njegov jezični razvoj: djetetov spol (djevojčice često progovore prije dječaka), broja djece u obitelji (s braćom i sestrama dijete stječe više jezičnog iskustva), redoslijeda djece u obitelji (prvo dijete često progovara brže od drugoga), odnosa roditelja i djetetove okoline (koliko se bave djetetom), jezičnoga uzora (netko od djetetove okoline npr. tata, baka, stariji brat/sestra), vrste obiteljskoga života (pohađa li dijete vrtić, čuva li dijete netko, gdje se to odvija...), jezična okolina (je li dijete jednojezično ili dvojezično), jezični unos (tepa li se djetetu, govori se odraslim ili maminskim govorom) i društveni položaj roditelja (prihvaćenost roditelja u okolini, njihova obrazovanost i dr.).

Iako je gore navedeno kako djevojčice često progovore prije dječaka, istraživanja su pokazala kako su razlike zapravo vrlo blage. „Općenito uzevši cjelokupan govorno-jezični razvoj, istraživači koji su proučavali dječake i djevojčice, nisu otkrili očite razlike koje bi se mogle

povezati isključivo s utjecajem spola. Međutim, u pojedinim specifičnim vještinama uočene su blage razlike.“ (Apel, Masterson, 2004, str. 150).

Također, redosljed rođenja djece, odnosno hipoteza da prvorodeno dijete progovara brže od drugoga prema istraživanjima je podijeljena. Naime, neka istraživanja su pokazala kako su prva djeca bila naprednija u svom govorno-jezičnom razvoju, dok neka istraživanja pokazuju kako kasnije rođena djeca ranije razvijaju komunikacijske vještine od starije braće i sestara. Navedene razlike unutar jedne obitelji nastaju zbog više faktora: prvenstveno, svako dijete je individua, djeca odrastaju u različitim jezičnim okolnostima, odnosno prvorodeno ima svu pažnju od osoba iz svoje okoline jer je jedino dijete u obitelji (nema braće i sestara). Također, uz više djece u obitelji, roditelji su manje orijentirani na svako dijete, interakcije jedan na jedan su rjeđe (Apel, Masterson, 2004).

Slušanje, govorenje i razgovaranje jezične su djelatnosti koje se usvajaju spontano, nije ih potrebno posebno učiti. Ovladavanjem jezičnim djelatnostima i komunikacijom s drugima usvajamo jezik. Dijete koje se na početku svog školovanja služi materinskim jezikom, smatramo da je na dovoljnom stupnju ovladalo govornim jezikom te da je sposobno sudjelovati u interakciji s drugima, razumjeti izgovoreno i govoriti (Jelaska, 2007). Za razliku od slušanja i govora, čitanje i pisanje koje dijete susreće u formalnom obrazovanju potrebno je poučavati kako bi dijete navedenim vještinama ovladalo. Proces ovladavanja pisanja i čitanja vodi dijete do usvajanja pisanog oblika jezika te on postaje njegov izvorni govornik (Jelaska, 2007). „Nazivaju se dvojezičnima ili višejezičnima, pri čemu naziv dvojezičnost može pokrivati i izvorno vladanje i većim brojem jezika od dva.“ (Jelaska, 2007, str. 34). Shodno tome, usvajanje jezika odvija se u prirodnom okruženju i prirodnim situacijama. Dijete usvaja jezik od rođenja pa nadalje, mada, usvajanje jezika puno brže i lakše teče kod mlađe djece, nego kod starije, posebice ako su već usvojila jedan jezik. Naravno, i odrasli mogu usvojiti novi jezik, ali najčešće neka obilježja odaju da on nije izvorni govornik tog jezika, primjerice izgovor (Jelaska, 2007).

„Za razliku od usvajanja, jezici se uče svjesno uglavnom na posebnim tečajevima ili u školi, najrazličitijim metodama i s najrazličitijim uspjehom.“ (Jelaska, 2007, str. 35). Ponekad je teško definirati pojmove usvajanje i učenje jer nekada se neki jezik može do jedne razine naučiti, a do jedne usvojiti. Zato, pojam ovladati jezik promatramo kao nadređeni pojam, a usvajanje i učenje kao podređeni pojam (Jelaska i sur., 2005 prema Jelaska, 2007). S takvog gledišta, karakteristike termina usvajanje jesu da se ono odvija spontano, nesvjesno, u prirodnim

okolnostima, učenje je svjesno ili izravno, ima obrazovni karakter, a ovladavanje označava i jedno i drugo, također, isti termin je adekvatno upotrijebiti i ukoliko ne znamo ništa o načinu stjecanja jezičnoga znanja (Jelaska, 2007).

Prema Al-Harbi, (2020) to je proces u kojem se jezik izgrađuje prirodno (organski) u djetetovom umu u usporedbi s učenjem koje je umjetni način konstruiranja istoga. Metaforom rečeno, razlika između stjecanja i učenja ista je kao između drveta koje raste prirodno u prirodnom okruženju i zgrade koja je očigledno umjetan konstrukt proizveden ljudskom rukom i integriran umjetno u odgovarajuće okruženje (Al-Harbi, 2020).

3.2.1 Uredan jezični razvoj

Sposobnost upotrebe jezika je urođena. Djeca ispočetka komuniciraju različitim oblicima komunikacije: govor tijela, znakovni jezik i usmeni jezik. Istraživanja su pokazala da su djeca aktivni slušači dok su još u majčinoj utrobi (Al-Harbi, 2020). Ono pokretom reagira na zvučne podražaje. Ta početna komunikacija je u potpunosti neverbalna. Kada se dijete rodi i prvi put samostalno udahne zrak, spontano izgovara prve krikove te započinje vokalnu komunikaciju (Šego, 2009). Štoviše, istraživanja su pokazala da dojenčad starosti tri dana mogu prepoznati majčin glas i razlikovati ga od drugih u svojoj okolini (Apel, Masterson, 2004). Osim što može prepoznati majčin glas, fetus može razlikovati jezik od drugih zvukova, reagirati na neka glazbena obilježja i uživati u klasičnoj glazbi (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2001 prema Kuvač, 2007).

Jezično izražavanje ima svoje indikatore, prethodnice artikuliranog govora: „percipiranje svijeta, oslušivanje, promatranje, razlikovanje različitih zvukova, razumijevanje, gukanje i brbljanje.“ [...] (Kuvač, 2007, str. 50). Rani jezični razvoj dijelimo na dva razdoblja: predjezično i jezično razdoblje (Kuvač, 2007).

Predjezično razdoblje odnosi se na razdoblje od rođenja do progovaranja prve riječi. Karakteristike ovog razdoblja jesu snažan razvoj vidne i slušne percepcije, gukanje, brbljanje i razumijevanje (Kuvač, 2007). Prema Bergeru, kada bebe komuniciraju zvukovima i gestama, a zatim brbljaju, već tada počinje razvoj jezičnih vještina (Berger, 1994. prema Al-Harbi, 2020). Postoji urođena predispozicija za vokalizaciju. To je prva faza govora u kojoj djeca brbljaju i guguću prema Tomasellu i Batesu, samo kako bi vježbali artikulacijske organe na eksperimentalno nasumičan i razigran način (Tomasello i Bates, 2001. prema Al-Harbi, 2020). Druga faza koja traje od šestog do devetog mjeseca je kada dijete krene s brbljanjem po obrascu

govora odraslih (Lieven i Tomasello, 2008. prema Al-Harbi, 2020). Zatim se javlja izgovaranje zvukova. U početku dominiraju nazalni /m/, /n/ i /ng/ kao i zvučni velarni plozivi /b/, /d/ i /g/. Naime, ovo su zvukovi koje bebe koriste u fazi brbljanja. Štoviše, samoglasnik /a/ je prvi glas koji treba savladati budući da je to zvuk koji beba izgovara dok plače (Al-Harbi, 2020).

Oko prve godine započinje jezično razdoblje, odnosno u trenutku kada dijete proizvede prvu riječ smatramo to ulaskom u razdoblje jednočlanih iskaza. Djetetova prva izgovorena riječ može imati više značenja, nego ih ona uistinu ima (Kuvač, 2007). Do dobi od godine i osam mjeseci javlja se faza dvije riječi kada dijete predstavlja misao pomoću dvije riječi pritom ne koristeći morfološke i sintaktičke oznake. Primjerice, *tata stolica* može značiti: *tata sjedi na stolici, to je tatina stolica, tata, možeš li me staviti na stolicu?* (Lieven i Tomasello, 2008 prema Al-Harbi, 2020). Nerijetko se javljaju i holofraze, kada dijete jednom riječju izražava cijelu misao (Kuvač, 2007). Tijekom druge godine, djeca brzo razvijaju svoj vokabular, kako izražajni tako i receptivni, od samo nekoliko riječi na početku druge godine (12-18 mjeseci) do eksplozije novih riječi na kraju druge godine (18-24 mjeseca) (Hansen, 2018). Tijekom treće godine (24-36 mjeseci), najuočljiviji razvoj je u gramatici (sintaksa i morfologija), a djeca počinju stvarati rečenice od dvije do tri riječi i savijati riječi. Tijekom četvrte godine dolazi do usavršavanja naučenih jezičnih vještina, a djeca mogu stvarati složene rečenice; njihove vještine razgovora su poboljšane kako bi pričali kratke priče o onome što su radili i postavljali pitanja. Krajem četvrte godine, razvoj osnovnih jezičnih vještina smatra se završenim, a daljnji razvoj ovisi o do tada usvojenim vještinama (Hoff, 2014; Klem, Hagtvet, Hulme & Gustafsson, 2016; Melby-Lervåg i sur., 2012 prema Hansen, 2018).

Prva izgovorena riječ označava prvu potpunu fonološku jedinicu i početak razvoja aktivnoga rječnika i semantike. „Svaka je nova usvojena riječ nova leksička jedinica u mentalnome leksikonu, skladištu riječi u ljudskome umu.“ (Kuvač, 2007, str. 51). Bogaćenjem rječnika djetetu se proširuje put uporabe elemenata ostalih jezičnih sastavnica, ponajprije morfologije i sintakse. Što dijete ima osebujniji leksik, a isti je povezan s gramatikom, to je više u mogućnosti stvarati raznovrsne sintagme (Kuvač, 2007). Prema Erdeljac „mentalni leksikon je skladište riječi jezika koji znamo i koji učimo, to su ukupni podaci o riječima kojima se služimo“ (Erdeljac, 2009, str. 11). Rječnik je ključan za djecu u razvoju jezika, pismenosti i komunikacije u njihovim ranim godinama. Djeca s lošim jezičnim vještinama, posebno u smislu lošeg receptivnog jezika, vjerojatno će imati nisku spremnost za školu i u riziku su od kasnijih akademskih problema (NICHD Early Child Care Research Network, 2005 prema Yang, Shi, Lu, Huang, 2021). Brojna istraživanja pokazala su pozitivnu korelaciju između razvoja dječjeg

rječnika i interakcija odgojitelj – dijete u predškolskim ustanovama (Weisleder and Fernald, 2013; Spilt et al., 2015; Sun and Verspoor, 2020; Sun et al., 2020 prema Yang i sur., 2021).

Rane dječje sintaktičke strukture nose sa sobom nepravilnosti, dolazi do ispuštanja riječi, govor obiluje pogrješkama, poopćavanjem ili sužavanjem na morfološkoj i leksičko-semantičkoj razini. „Na primjer, dijete može za vuka ili lisicu reći da je pas, što je leksičko poopćavanje.“ (Kuvač, 2007, str. 51). Pogrješke koje se javljaju samo su indikatori djetetova pronalaženja jezičnih pravila kao i njegove jezične produktivnosti (Kuvač, 2007).

Istraživanja su pokazala da usvajanje jezika do polaska u školu nije završeno, štoviše, ono se samo nastavlja na nekim novim, višim razinama. Primjerice „istraživanje usvojenosti morfologije (Kuvač i Cvikić, 2003) pokazalo je da imenska morfologija nije u potpunosti usvojena u trenutku polaska u školu.“ (Kuvač i Cvikić, 2003, str. 52) Rezultati su pokazali da se šestogodišnjaci koriste morfološkim oblicima karakterističnima za mlađu djecu (Kuvač i Cvikić, 2003).

3.2.2 Jezične teškoće

Jedna od prekretnica koje roditelji s nestrpljenjem očekuju jesu prve riječi njihove beba. Iako se prije ovog stadija dogodio veliki razvoj u socijalnoj i komunikacijskoj sferi (Durkin, 1995), početak korištenja jezika kojim se govori kod kuće predstavlja važan napredak u razvoju djeteta (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). Iako treba priznati da postoji varijacija u razvojnom vremenu pojave prvih riječi, većina roditelja će početi brinuti ako njihovo dijete nije izgovorilo pojedinačne riječi do druge godine starosti. Postoji mnogo razloga zašto djeca možda ne izgovaraju svoje prve riječi očekivano. Ono što se zna jest da kašnjenje ili razlike u uzorcima usvajanja jezika predstavljaju osjetljive pokazatelje problema u razvoju kod predškolske djece. Poteškoće s usvajanjem jezika mogu ukazivati na niz problema, uključujući oštećenja sluha, općenite teškoće u učenju i poremećaje autističnog spektra. Još šire govoreći, djeca s teškoćama u jeziku su u opasnosti od manje uspješnih razvojnih i obrazovnih ishoda. Postoje dokazi da djeca koja odrastaju s oštećenjem govora doživljavaju veće poteškoće u socijalnoj interakciji, nego što to čine tipična djeca i adolescenti (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). Ova djeca su više izložena akademskom neuspjehu, socijalnoj isključenosti, ponašajnim i emocionalnim poteškoćama, kao i vršnjačkom nasilju (Conti-Ramsden, Durkin, 2012).

Jezični razvoj može imati svoje dvije krajnosti: s jedne strane napredan jezični razvoj, i s druge strane, može se javiti potpuna jezična nerazvijenost. Navedene krajnosti lako je prepoznati i

identificirati, no točku dodira urednog i narušenog jezičnog razvoja, odnosno točku gdje uredan razvoj prelazi u jezičnu poteškoću, nije uvijek lako odrediti. „Američko udruženje za govor, jezik i sluh jezični poremećaj određuje kao poremećaj razumijevanja i/ili proizvodnje govornoga i/ili pisanoga jezika i/ili drugih znakova koji uključuju oblik, sadržaj i/ili funkciju“ (American Speech-Language-Hearing Association – ASHA, 2004. prema Kuvač, 2007, str. 54). Poremećaj može utjecati na jezik u cijelosti ili na samo neke jezične sastavnice, a uzroci su razni: mentalna nerazvijenost, senzorička oštećenja, mozgovne ozljede, ili uzrok može ostati i nepoznat. Ovisno o stupnju narušenosti, poremećaji mogu biti blaži ili teži. Razlikujemo razvojne i stečene poremećaje. Razvojni poremećaji nastaju paralelno s razvojem jezika u ranome, predškolskome razdoblju i nastavljaju se u školskom razdoblju, kao i nakon njega. Stečeni jezični poremećaji mogu nastati kao posljedica, primjerice, neuroloških oštećenja u vremenu kada je proces aktivnoga usvajanja jezika gotov (Kuvač, 2007). Najznačajniji jezični poremećaj, *posebna jezična teškoća*, nastaje u predškolskom periodu. Osim posebne jezične teškoće, javljaju se disleksija i disgrafija (Kuvač, 2007).

3.2.2.1. *Posebna jezična teškoća*

Klinička slika djece s posebnom jezičnom teškoćom odgovara opisu: uredna inteligencija, uredni psihološki i neurološki nalazi, nema senzoričkih poteškoća, ali jezik u potpunosti ili djelomično nije adekvatan djetetovoj kronološkoj dobi. Postotak djece s posebnom jezičnom teškoćom kreće se u rasponu od 3% do 7%, a uzrok nije u potpunosti poznat (Kuvač, 2007). Djeca predškolske dobi koja razvijaju posebnu jezičnu teškoću obično su karakterizirana jezičnim teškoćama od samog početka procesa učenja jezika. Umjesto da postižu razvojne jezične prekretnice prema rasporedu (prve riječi oko prvog rođendana djeteta, kombinacije riječi oko drugog rođendana djeteta), djeca s posebnom jezičnom teškoćom su spora od početka. To je obilježje djece s ovom teškoćom: kasno stječu svoje prve riječi i kasno slažu svoje prve kombinacije riječi (Conti-Ramsden, Durkin, 2012). Djeca mogu imati problema samo s nekim jezičnim sastavnicama, s jednom ili jezik može biti u potpunosti narušen (poteškoće na svim jezičnim sastavnicama). Kod svakog djeteta navedena teškoća drugačije se manifestira: neka djeca imaju slabosti u usvajanju, pohranjivanju i prizivanju riječi, kod druge djece javljaju se poteškoće na fonološkoj, a kod treće na morfološkoj razini. Opće karakteristike navedenih teškoća bile bi: sporiji jezični razvoj, poteškoće u slušnoj i fonološkoj obradi, poteškoće u pristupanju fonološkim kodovima, siromašan rječnik, jednostavna sintaksa, poteškoće s

morfologijom i tako dalje. Navedene karakteristike mogu se javiti zasebno ili u kombinacijama. Kao što je već i navedeno, neprepoznavanje jezičnih teškoća u predškolskoj dobi za posljedicu ima negativne implikacije na školski uspjeh, odnosno poremećaji u čitanju i pisanju javljaju se radi jezičnih teškoća iz predškolskog razdoblja (Schöler, 2001; Scarborough i 1990; Scarborough i Dobrich, 1990. prema Kuvač, 2007).

3.2.2.2. Disleksija i disgrafija

Disleksiju još nazivamo i poremećaj čitanja jer podrazumijeva poteškoće ovladavanja vještinom čitanja. Čitanje kao složena vještina u pozadini može imati mnogo faktora koji utječu na teškoće ovladavanja istom. Jedna od najčešćih pretpostavki vezana je uz fonološke poteškoće, odnosno da dijete ne može ili jako teško ovladava analizom, sintezom i manipulacijom fonemima u riječima i pretvorbi u trokutu glas – fonem – grafem. Neka karakteristična ponašanja djece s disleksijom bila bi: slovkaju dulje od urednih čitača, ne prepoznaju i teže pamte slova, ispuštaju, zamjenjuju i dodaju slova i slogove pri čitanju, ne uočavaju pogriješke, imaju poteškoća u praćenju reda i prelasku iz reda u red, čitaju napamet (često ne razumiju pročitano), često je zastajkivanje prilikom čitanja (Kuvač, 2007). Također, sve je aktualniji prikaz da djeca s disleksijom glavni problem imaju s fonološkom neosviještenosti. Ona se najsnažnije razvija između pete i šeste godine, a kod djece s disleksijom taj razvoj je usporen (Čudina-Obradović, 2008).

S druge strane, disgrafija je vezana uz vještinu pisanja, može se pojaviti u kombinaciji s disleksijom ili zasebno. Četiri osnovne vrste disgrafije su vizualna disgrafija, auditivna disgrafija, jezična disgrafija i grafomotorna disgrafija (Kuvač, 2007).

4. DJEČJI JEZIČNI RAZVOJ

4.1 Pregled istraživanja dječjeg jezika

Istraživanja dječjeg jezika u svijetu možemo podijeliti na tri velika razdoblja: *razdoblje dnevničkih studija* koje traje 1877. – 1926., zatim *razdoblje velikih uzoraka* koje traje 1926. – 1959. i *razdoblje velikih korpusa* koje traje od pedesetih godina 20. stoljeća pa sve do danas (Budinski, 2019).

Charles Darwin je zaslužan za proučavanje dječjeg jezika. „Dnevnik o jezičnome razvoju svoga sina, koji je Darwin vodio nekoliko godina, obilježio je početak dnevničkih studija.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 15). Dnevničke studije su u početku vodili uglavnom roditelji koji su po zanimanju bili psiholozi ili lingvisti. Clara i Wilhelm Stern objavili su dnevničku studiju o usvajanju njemačkoga jezika do koje su došli na osnovi promatranja svoje djece Hilde i Guntera. Navedeni dnevnik je klasični rad usmjeren na jezični razvoj s opisanim univerzalnim razinama koje prolaze sva djeca. Dandanas dnevnik je isključivo na njemačkom jeziku i nikada nije preveden niti na jedan drugi jezik (Kuvač, Palmović, 2007).

Dnevnici kao metoda praćenja dječjeg jezičnoga razvoja dali su uvid u vremenski okvir pojave pojedinih jezičnih elemenata. Glavna karakteristika dnevnika bila je pratiti i zapisivati pojavljivanje prvih riječi, prvih jezičnih kombinacija i slično, dok se, s druge strane, praćenju učestalosti i konzistentnosti jezičnih elemenata nije pridavala pozornost (Kuvač, Palmović, 2007). Navedena metoda imala je svoje prednosti, ali neki istraživači našli su i slabosti ove metode. Naime, roditelji su bili pisci dnevnika jer su oni najbolje poznavali svoje dijete i najlakše su mu mogli pristupiti i raspoznati „[...] idiosinkratične obrasce ponašanja“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 16). Međutim, s druge strane slabost ovakvog načina praćenja bila je u pouzdanosti roditeljskog izvještavanja. Također, u metodi dnevničkog promatranja parametri nisu točno određeni kao što je to slučaj s primjerice, laboratorijskim mjerenjem (Kuvač, Palmović, 2007).

Razdoblje nakon dnevnika uslijedilo je 1926. godine i trajalo do 1959. Ovaj vremenski okvir obilježilo je „[...] biheviorističko tumačenje jezičnoga razvoja“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 17). U ovom razdoblju napušta se dnevničko praćenje s objašnjenjem da je neznanstveno i nepouzdan. Metode se mijenjaju, kao i struktura uzorka: osim djece urednoga razvoja, promatra se i razvoj nadarene djece, djece usporenoga kognitivnoga razvoja, blizanaca, djece s različitim socioekonomskim uvjetima života i tako dalje. Ovo razdoblje još je poznato pod

nazivom razdoblje velikih uzoraka jer je cilj biheviorističkih istraživanja bio odrediti norme urednoga razvoja, a to je zahtijevalo praćenje velikog broja djece. Bihevioristička istraživanja karakteriziraju znanstvena strogost i kontroliranost. „Naime, biheviorizam je u jeziku promatrao samo one njegove vidove koje je mogao objasniti imitacijom i procesom učenja, kao što su rječnički razvoj, duljina iskaza ili razvoj glasovnog sustava.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 18). U zadnjem dijelu biheviorističkih istraživanja Skinner se dotaknuo sintakse te je u nju preslikao „[...] osnovna načela biheviorizma: stimulus, potkrepljenje i asocijaciju.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 19). Bihevioristička tumačenja jezičnoga razvoja, zahvaljujući biheviorističkim istraživanjima, ostavila su pozitivne implikacije na metodologiju (Kuvač, Palmović, 2007). Glavni cilj navedenih istraživanja bile su normativne studije koje imaju veliki značaj za „utvrđivanje pojavnosti i učestalosti jezičnih elemenata“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 19).

Razdoblje nakon biheviorizma, odnosno, treće razdoblje započelo je krajem pedesetih godina, a traje i danas. Njegovo glavno obilježje jesu longitudinalne studije i stvaranje velikih korpusa. Noam Chomsky imao je veliki utjecaj na razvoj ovog razdoblja. On je u svojem članku *Review of Verbal Behavior* izložio svoje poimanje usvajanja jezika i vrlo očito pokazao neslaganje s idejama biheviorista. Imitiranjem se jezik ne uči, „[...] a jezik odraslih, kao djetetov jezični ulaz, pun je nedorečenosti, nedovršenosti i pogrješaka.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 19). Glavne metode ovog razdoblja su longitudinalno praćenje i stvaranje korpusa. Unatoč tome, Chomsky je smatrao da stvaranje korpusa kao jedna od metoda, nosi sa sobom i nedostatke. Nisu adekvatni za promatranje jezičnih sposobnosti i korpus ima ograničenost, „[...] dok u jeziku te ograničenosti nema“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 21). Stvaranje reprezentativnih uzoraka je razlog zašto je došlo do uporabe longitudinalnih studija. „Longitudinalne studije kombiniraju najbolje metodološke aspekte: duže vremensko razdoblje u praćenju jezičnoga razvoja, vremensku konstantnost, dobru metodološku podlogu i mogućnost primjene te provjere teorija.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 20). I dnevničke i longitudinalne studije su deskriptivne, ali longitudinalne studije imaju metodološku podlogu (Kuvač, Palmović, 2007).

4.1.1 Pregled istraživanja dječjeg jezika u Hrvatskoj

U doktorskoj disertaciji *Raznolikost rječnika. Struktura govora* autora Ivana Furlana uvidamo prvi opis dječjeg jezika. „Glavni je Furlanov zaključak da se porast raznolikosti rječnika i uopće

proširivanje rječnika kod djece ostvaruje prije svega kroz povećanje dječje govorne aktivnosti, a tek onda kroz mijenjanje rječničke strukture govora“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 29).

Šezdesetih i sedamdesetih godina proveden je najznačajniji broj jezičnih istraživanja. Ta istraživanja su se u suštini bavila govorom, pojam blizak jeziku i od njega nerazdvojan, ali sadržajno različit. Ispitivana skupina bila su djeca u dobi od rođenja pa do druge godine života, a neke od kategorija koje su se promatrale jesu vrste glasanja, glasovi, ritam, akustička analiza glasa itd. (Kuvač, Palmović, 2007).

Krajem sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća Ante Fulgosi objavljuje *Novija istraživanja iz eksperimentalne psiholingvistike*. U navedenom radu predstavlja najaktualnija istraživanja s područja eksperimentalne psiholingvistike, istraživanja koja su se bavila temama „[...] razumijevanje rečenica i morfoloških struktura, prizivanje riječi i pamćenje“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 30).

Osamdesetih godina Vladimir Stančić pristupa problematici nediferencijacije pojmova jezik i govor. Istina je da se ne može istraživati govor bez poznavanja strukture jezika, kao ni obrnuto. Kako god, nije ispravno baviti se istraživanjem tih dvaju fenomena ukoliko ih se ne razlikuje (Kuvač, Palmović, 2007).

Devedesete godine karakteriziraju prva strukturirana praćenja dječjeg jezika, kao i jezika odraslih. Prvo longitudinalno praćenje djece pokrenuo je Fakultet za defektologiju, današnji Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. „Longitudinalna praćenja jednojezične djece omogućavaju određivanje pojavnosti i učestalosti jezičnih elemenata na svim jezičnim razinama, a primarno na leksičkoj, morfološkoj i sintaktičkoj.“ (Kuvač, Palmović, 2007, str. 32). Ovakva praćenja omogućuju kreiranje jezične karte hrvatskoga jezika. Longitudinalna praćenja jezika provode se do treće godine djetetova života jer se u tom periodu razvija osnova materinskoga jezika. Polaskom u vrtić povećava se količina jezične proizvodnje iz razloga konverzacije s vršnjacima te sve to zajedno postaje metodološki teško za praćenje (Kuvač, Palmović, 2007).

4.2 Uloga fonološke svjesnosti i osjetljivosti u dječjem jezičnom razvoju

Prilikom usvajanja jezika, dijete se susreće s mnoštvom izazova. Treba razumijeti rečenična pravila, ispravno izgovarati glasove i njihove spojeve, naglaske, intonaciju i ritam. Kako bi sporazumijevanje s drugima teklo glatko, sve navedeno treba moći brzo razumjeti i fluidno komunicirati. Dakle, usvajanje jezika podrazumijeva ovladavanje svim njegovim razinama

(Jelaska, 2007). Razlikujemo značenjsku razinu, gramatičku i uporabnu. Značenjska se dijeli na leksičku i semantičku, gramatička razina dijeli se na fonološku, morfološku, sintaktičku i pravopisnu, te uporabnu razinu dijelimo na pragmatičku i društvenojezičnu (Jelaska, 2007).

Autorica Čudina-Obradović u knjizi *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja* (2014), analizirajući brojna istraživanja, ističe vanjske i unutarnje uvjete ključne za uspješnost čitanja, a to su fonemska svjesnost, tečnost (fluentnost), razumijevanje pri čitanju, rječnik i motivacija. Znanstvene discipline fonetika i fonologija nisu sinonimi. Zadatak fonetike je proučavanje glasova s obzirom na artikulacijska i akustička svojstva. Fonologija se bavi proučavanjem fonema kao razlikovnih jedinica i njihovih značenja. U gore napomenutoj knjizi, autorica spominje pojmove važne za prepoznavanje strukture govora. To su sljedeći pojmovi: fonološka osjetljivost, fonološka svjesnost, fonemska svjesnost i metalingvistička fonemska svjesnost (Čudina-Obradović, 2014. prema Budinski, 2019).

Pod pojmom fonološke osjetljivosti podrazumijevamo percepciju govora, kratkoročno pamćenje i brzinu imenovanja te fonološku svjesnost. Fonološka svjesnost odnosi se na sposobnost prepoznavanja riječi kao dijelova rečenice, prepoznavanje rime i prepoznavanje slogova (Čudina-Obradović, 2014 prema Budinski, 2019). Kognitivne sposobnosti, kratkoročno verbalno pamćenje i jezično razumijevanje utječu na usvajanje fonološke svjesnosti (Budinski, 2019). Razlikujemo tri fonološka procesa: fonološko pamćenje, fonološki pristup leksičkomu pamćenju i fonološka svjesnost (Anthony i Francis, 2005. prema Budinski, 2019).

Fonemsku svjesnost definiramo kao mogućnost podjele riječi na elementarne jedinice, prepoznavanje, uočavanje i manipuliranje slogovima i glasovima. Metalingvistička fonemska svjesnost podrazumijeva svjesno razmišljanje o apstraktnim reprezentacijama govora, odnosno, njihovoj važnosti i primjenjivosti u čitanju. S obzirom da fonološka svjesnost prethodi fonemskoj svjesnosti, važno je na početku formalnog obrazovanja učenika utvrditi njegovu fonološku svjesnost (Čudina-Obradović, 2014 prema Budinski, 2019).

Sposobnost analiziranja i sintetiziranja glasova koji tvore riječ predstavlja najvišu razinu glasovne osjetljivosti. S obzirom na to da glas predstavlja najmanji odsječak izgovorene riječi po kojem razlikujemo značenja, „fonološka je osjetljivost važan segment za uvođenje u početno čitanje i pisanje jer će upravo razlikovanje glasa i nizanje glasova u riječi mijenjati značenje riječi, a istodobno će biti dobra podloga za prijenos glasova u slova“ (Budinski, 2019, str. 20). Takve aktivnosti pridonose detektiranju razlikovne uloge glasova koje se ostvaruju u govoru i

slova koja se koriste u pisanome modalitetu jezika. Sposobnosti čitanja i pisanja u uskoj su vezi stoga je metodičku pouku potrebno uskladiti sa zahtjevima razvoja fonološke svjesnosti i prijenosa glasa u slovo (Budinski, 2019).

Za suvremeno razumijevanje čitanja i pisanja važni su pojmovi fonemske svjesnosti, primjene abecednoga načela, tečnosti, razumijevanja, motivacije i grafičkoga oblikovanja školskoga slova (Budinski, 2019). Proces razvoja početne čitalačke pismenosti sagledavamo kroz unutarnje uvjete na tri razine: na biološkoj razini, spoznajnoj i razini ponašanja (Čudina-Obradović, 2014. prema Budinski, 2019). Biološki uvjeti su nasljedni i podrazumijevaju neoštećenu gensku strukturu i funkciju dijelova mozga. Kada se spomene spoznajna razina, misli se na povezanost vještine čitanja s funkcijom moždanih struktura, a ista se očituje u skupu sposobnosti koje jednim imenom zovemo *bazična fonološka sposobnost*. „Ona obuhvaća nekoliko sposobnosti, a to su: percepcija govora, produkcija govora, fonemska svjesnost (raspoznavanje glasova u riječi), kratkoročno pamćenje verbalnog materijala, brzina imenovanja (brzina kojom pojedinac prepoznaje ime predmeta, ime predmeta na slici) i pamćenje parova riječi.“ (Čudina – Obradović, 2014 str. 14 prema Budinski, 2019, str. 21). Ukoliko zbog genetskih deficita ili oštećenja mozga, bilo koja od navedenih bazičnih sposobnosti nije dobro razvijena, radi se o fonološkom deficitu (Čudina-Obradović, 2014. prema Budinski, 2019).

Razvoj fonološke svjesnosti iznimno je važan u predškolskom razdoblju. „Djeca vrlo rano osvještavaju granice u iskazima jer bez toga ne bi bilo moguće razumjeti iskaze okoline“ (Kuvač, 2007, str. 61). Unatoč tome, često se javlja koartikulacija u govou, odnosno sljepljivanje riječi. Primjerice, u školskoj dobi djeca prilikom transmisije govora u pismo pišu “bioje” ili “ide uškolu”. Odjeljivanje riječi na slogove je nešto jednostavnija sposobnost jer se odvajanje slogova postiže pomoću ritma pa iz tog razloga i djeca s jezičnom teškoćom barataju tom sposobnošću (Kuvač, 2007). Oko pete godine života djeteta razvija se posljednja razina fonološke svjesnosti, odnosno javlja se sposobnost analize, sinteze i manipulacije fonemima (glasovima koji tvore neku riječ). Razvoj navedenih vještina je postupan i dugoročan. U skladu sa svojim sposobnostima, djeca prvo osvješčuju prvi fonem u riječi, a tek onda one koji slijede. Analiza se javlja prva, zatim sinteza i manipulacija fonemima. Ovladavanje ovom razinom fonološke svjesnosti i znanje da predstavi svaki fonem adekvatnim grafemom govori nam da je ono spremno za vještinu pisanja (Kuvač, 2007). Iz svega navedenog, zaključujemo kako je fonološka svjesnost iznimno važna. „Zadatci kojima se razvija fonološka svjesnost: određivanje granica riječi u rečenici, određivanje slogova riječi, određivanje prvoga fonema/glasa u riječi,

određivanje svih fonema/glasova u riječi, spajanje fonema/glasova u riječi, brisanje fonema/glasova i dodavanje fonema/glasova“ (Kuvač, 2007, str. 62).

4.2.1. Novija istraživanja fonološke svjesnosti u Hrvatskoj

Prema istraživanju autora Bežen, Budinski i Kolar Billege (2013), provedeno je istraživanje fonološke svjesnosti (glasovne osjetljivosti) učenika prvog razreda osnovne škole kao preduvjeta za razvoj vještine čitanja i pisanja. Istraživanje je istaknulo da je slušna obrada temeljna za razvoj vještine čitanja i pisanja. Slušna obrada uključuje slušnu percepciju, slušno razlikovanje i slušno prepoznavanje. U istraživanju su provedeni zadaci koji su ispitivali različite aspekte fonološke svjesnosti učenika. Najbolji rezultati postignuti su u zadacima određivanja granica riječi u rečenicama i spajanju fonema/glasova u riječi. Rezultati su pokazali razlike u uspješnosti između starije i mlađe djece. Zaključuje se da je važno koristiti zadatke koji potiču aktivaciju fonološke svjesnosti prilikom početnog učenja čitanja i pisanja. Istraživanje je također podijelilo zadatke u dvije skupine - slušnu percepciju i slušno razlikovanje te slušno prepoznavanje. Postignuti rezultati su pokazali razliku u uspješnosti između tih skupina zadataka (Budinski, 2019).

U istraživanju pod nazivom *Mjerenje predčitačkih vještina glasovne analize i sinteze u hrvatskom/materinskom jeziku na početku prvog razreda osnovne škole* (Budinski i Kolar Billege, 2012) cilj je bio ispitati predčitačke vještine glasovne analize i sinteze na uzorku učenika dobi od 6 do 7,5 godina. Rezultati navedenog istraživanja pokazali su da su djevojčice uspješnije od dječaka isključivo po pitanju glasovne analize višesložnih riječi i u sintezi trosložnih riječi. Stariji učenici uspješniji su samo u analizi trosložnih riječi i u sintezi jednosložnih riječi. Što je veći broj slogova u riječima, uspješnost kod učenika u raspoznavanju glasovne analize i sinteze opada. Navedeni rad upućuje na važnost otkrivanja razlika između učenika kako bi što uspješnije planirali aktivnosti poučavanja početnoga čitanja i pisanja na temelju inicijalnoga stanja učenika u predčitačkim vještinama glasovne analize i sinteze (Budinski, 2019).

Prema istraživanju autora Bežen, Jurkić Sviben i Budinski (2013) pod nazivom "Glazbena motivacija u početnom učenju čitanja i pisanja hrvatskoga jezika", postoji veza između glazbe i početnog čitanja i pisanja. Cilj istraživanja bio je ispitati inicijalno stanje fonološke svjesnosti učenika prvog razreda te utjecaj glazbe kao motivacije tijekom učenja velikih i malih tiskanih

slova. Rezultati istraživanja pokazuju da je eksperimentalna skupina koja je koristila glazbu postigla uspješnost od 75% u zadatku zamjene glasova/fonema, dok je kontrolna skupina postigla uspješnost od 40% (Budinski, 2019).

U kurikulumu ranoga učenja hrvatskoga/materinskoga jezika novija istraživanja bavila su se problemom disleksije te utvrdila da je problem disleksije problem fonološke obrade, odnosno djetetu predstavlja problem rastavljanje riječi na foneme i teško mu je povezivati foneme u riječi. Još neki indikatori usporenoga jezičnog razvoja školske djece i teškoće s kojima se susreću bile bi teškoće povezivanja grafema s fonemom te glasova i slogova u riječi, zamjene (grafički sličnih slova, fonetski sličnih slova „zrcalnih slogov“ te oblikom sličnih riječi), strukturne pogreške, izostavljanje i vraćanje na već pročitani redak. Disleksija ne utječe samo na proces učenja, ona stvara probleme u cjelokupnom obrazovanju, dijete ima problema s čitanjem, pisanjem, slušanjem, pamćenjem, snalaženjem, kao i učenjem stranog jezika. Vrlo je važno pravodobno interpretirati navedene simptome jer iste mogu imati i djeca normalnoga jezično-govornoga i psihičkoga razvoja u određenim fazama svog školovanja (Erdeljac i Franc, 2013. prema Budinski, 2019). S metodičkog stajališta, važno je reći kako je u procesu poučavanja početnoga čitanja i pisanja potrebno osigurati optimalnu količinu i vrstu sadržaja, kao i vremena te adekvatne metodičke postupke i artefakte koji će pospješiti proces usvajanja misleći pri tome i na inicijalno stanje početne pismenosti učenika (Budinski, 2019).

U procesu početnoga čitanja i pisanja važni su i neki drugi faktori koje spominju autorice Rijavec i Miljković (2010) kao što su dobar odnos učenika i učitelja i pozitivno razredno ozračje. Dobar učitelj treba moći ostvariti balans između prijateljski raspoložene osobe, spremne pomoći i osobe koja može biti vođa. U početnomu čitanju i pisanju učiteljeva dominantnost očituje se u tome što on predstavlja govorni uzor djeci i moderira nastavni proces, a s druge strane učenici trebaju imati mogućnost sudjelovanja u jezičnoj produkciji i interakciji (Rijavec i Miljković, 2010 prema Budinski, 2019). Intrinzično i ekstrinzično motivirani učenici sudjelovat će u interakciji koja ih vodi do ovladavanja jezikom. Razlika između ekstrinzične i intrinzične motivacije je u fokusu, odnosno ekstrinzična motivacija fokusira se na rezultate, ocjene, nagrade, a intrinzična motivacija teži sudjelovanju u aktivnostima i kvaliteti učinka. Intrinzična motivacija zadovoljava čovjekove unutarnje potrebe: radoznalost, potrebu za znanjem, osjećaj kompetencije, rasta i razvitka (Miljković, 2006. prema Budinski, 2019). Kako bi razvili učenikovu intrinzičnu motivaciju za učenje početnoga čitanja i pisanja, važno je uključiti učenika u aktivnosti koje će odgovoriti na njegove interese i biti u skladu s njegovim sposobnostima. Za učenika proces učenja treba biti iskustvo koje teče, koje je ugodno i koje

vodi dugoročnom zaljublivanju u učenje (Miljković, 2006. prema Budinski, 2019). Osim fonološke svjesnosti, prema Chauveau (2010) četiri su neizostavne vještine koje djetetu pomažu kod usvajanja čitanja prije pisanja pisanih slova: vještina „nagađanje“, vještina „nađi riječ koja nedostaje“, vještina igranja sa zvukovima i vještina „čitanja zapravo“. Dijete treba željeti znati čitati, sama želja je također jedan od fundamentalnih uvjeta. Ono treba biti okruženo čitanjem i pisanjem te biti izloženo situacijama istoga kako bi dijete malim koracima postalo čitatelj i „pisatelj“ (Chauveau, 2010. prema Budinski, 2019).

5. ULOGA OBITELJI I VRTIĆA U JEZIČNOM RAZVOJU DJECE

Svi oblici jezičnih odstupanja od urednoga jezičnog razvoja nisu nužno jezična teškoća, neki dijelovi pripisuju se i usporenome jezičnom razvoju. Kod dijagnoze usporenog jezičnog razvoja pomaže logopedska terapija i na taj način umanjuje se broj djece s jezičnim poteškoćama u školskoj dobi. Navedeno nam govori o važnosti vrtića za razvoj jezika i osposobljavanje predškolske djece za školu. Primjerice, disleksija se kod djece ne razvija jer ona uče vještine čitanja i pisanja, nego su predvještine potrebne za navedenu vještinu narušene ili nedovoljno razvijene (Kuvač, 2007). Ukoliko se *posebna jezična teškoća* ne prepozna u predškolskom periodu, kasnije u školskom razdoblju, imenuje se kao *teškoća u učenju*. Pedagoške implikacije propusta učinjenih u predškolskom razdoblju jesu školski (ne) uspjeh jer je jezik pozadina svakog gradiva s kojim se dijete u školi susreće (Kuvač, 2007). Djetetova okolina, bilo ona u kojoj odrasta ili ona u svom institucionalnom obliku, ne smije zanemariti važnost jezičnih igara. Jezične igre osiguravaju motivaciju za čitanje jer su one spoj igre i učenja (Peti-Stantić, 2019). Prema istoj autorici, igra je ona koja budi uspavane mehanizme.

„Korištenjem jezične igre u nastavi učitelji bi pomogli učenicima konsolidirati te mehanizme i otvoriti neposredniji put stjecanju novih jezičnih znanja, a posebno bi im olakšali svladati dubinsko čitanje u kojem nerijetko treba čitati između redaka i zaključivati o onome što ne piše neposredno u tekstu.“ (Peti-Stantić, 2019, str. 26).

5.1 Uloga obitelji

U razvoju dječjeg govora obitelj je iznimno važan faktor i ima veliki utjecaj na razvoj čitačkih vještina. To nam pokazuju i rezultati istraživanja PIRLS-a (2006) – prvi, a možda i najvažniji resurs čitačke vještine djece jesu roditelji. Najbolje rezultate postigla su djeca u čijim se obiteljima uvijek rado čitalo, djeci je bilo dostupno mnoštvo slikovnica i iskustvo igranja riječima u ranom djetinjstvu (Čudina-Obradović, 2014. prema Banjavčić, Kolar Billege, 2021). Važno je da bude izloženo jeziku svoje okoline kako bi ga krenulo i samo koristiti, jer u ovoj fazi, dijete je aktivni slušatelj i promatrač. Primarnom jezičnom okolinom djeteta smatra se jezik koji koriste njegovi roditelji (Al-Harbi, 2020). U toploj obiteljskoj atmosferi gdje dijete ima prostora izraziti svoje mišljenje, ravnopravno govoriti o sebi, svojim doživljajima, emocijama, uživati u zajedničkim aktivnostima čitanja, smišljanja rime, šale s roditeljima i slično, dijete ima motivaciju za kasnije spontano prevođenje glasova u slova. PIRLS-ovo istraživanje ukazuje na pozitivnu korelaciju školskog uspjeha s obiteljskim domom koji obiluje

dječjim knjigama. Slijedom navedenog, djecu je potrebno okružiti pisanim materijalima (knjigama, časopisima, slikovnicama) jer na taj način utječemo na čitačku motivaciju djeteta. Raznolikost tekstova kao i funkcionalnih stilova kojima je dijete izloženo utječe na bogaćenje njegovog rječnika (Banjavčić, Kolar Billege, 2021).

Jedan od načina na koji se može iskoristiti doprinos odraslih u razvoju dječjeg jezika je igranje s djecom (Wasik & Jacobi-Vessels, 2016 prema Maftai, 2019). Igra je vrlo važna aktivnost u životu svakog djeteta. Kroz igru, oni istražuju svijet, razvijaju znanje i stvaraju iskustva. Kroz igru, koriste maštu i kreativnost kako bi riješili probleme. Djeca mogu igrati tzv. slobodne igre, (sami ili s drugom djecom), bez uključivanja odraslog ili igre sa stupnjem podrške odraslog. I dok igra ima specifična pravila i ciljeve, u igri sa stupnjem podrške odrasli imaju specifične ciljeve učenja, koje pokušavaju zadovoljiti zajedno s djetetom, no dijete je aktivno uključeno i vodi igru. Postavljanjem pitanja, odrasli mogu stvoriti prilike za djecu da govore o svojim postupcima i idejama tijekom igre, ali bez miješanja u organizaciju njihove igre. I slobodne igre i igre sa stupnjem podrške odraslog pogodne su aktivnosti za razvoj djece (Wasik & Jacobi-Vessels, 2016 prema Maftai, 2019). Prednosti slobodne igre su mnogobrojne i doprinose dječjem učenju, samoregulaciji i motivaciji. Međutim, igranje s odraslima oko sebe posebno je korisno za razvoj djeteta u vidu razvoja jezika. Naime, odrasli mogu koristiti "istraživački utemeljene strategije poput postavljanja pitanja koja potiču proširene odgovore i istraživanje, pružaju značajne povratne informacije i učinkovito koriste vrijeme čekanja" (Wasik & Jacobi-Vessels, 2016 prema Maftai, 2019, str 86). Na taj način, stvaraju priliku za čvrstu interakciju između djece i odraslih, postavljanjem pitanja, davanjem odgovora i slično (Maftai, 2019). Prethodne studije pokazale su da ako su djeca imala visokokvalitetna iskustva u predškolskoj dobi, njihov kognitivni i longitudinalni razvoj se unapređuje (Shonkoff and Phillips, 2000; Reynolds et al., 2011; Campbell et al., 2014; Yoshikawa et al., 2015 prema Yang i sur., 2021). Čitanje nas uvodi u intimne trenutke s djecom i ojačava emocionalne veze te daje osjećaj sigurnosti i bliskosti. Kada dijete čita, vježba koncentraciju, poboljšava rječnik, širi horizonte i potiče intelektualni razvoj i radoznalost (Šauperl, 2007). Izuzetno je važno da dijete čim prije dođe u doticaj s čitanjem knjiga. U dobi od jedne do tri godine, razvoj djeteta je vrlo važan i u tom periodu njegov svijet se neprestano širi. Kako bismo rječnik dodatno obogatili, uvelike nam u tome pomaže čitanje (Šauperl, 2007).

Jezične igre i jezične igrolike aktivnosti, uz čitanje, također su elementi koji mogu pospješiti razvoj rječnika i njegove obogaćenje, a koje je osim u obitelji, moguće provoditi u dječjem vrtiću.

5.2 Uloga odgojitelja u dječjem vrtiću u razvoju dječjeg rječnika

U djetetovom razvoju pod pojmom predškolsko razdoblje podrazumijevamo razdoblje od treće do šeste godine života. To je jedna od faza intenzivnog psihološkog razvoja u životu ljudskog bića. Dominantna aktivnost u predškolskom razdoblju ostaje igra, ali počinje biti povezana s obrazovnim zadacima. Jezik je jedna od temeljnih stečevina koju dijete stječe u ovom razdoblju (Maftai, 2019). Dječji vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova u kojoj se provodi djelatnost predškolskog odgoja također može stvarati prilike u kojima se potiče dječji jezični razvoj. Naime, kao i u obitelji, važna je raznolikost materijala koji utječu na obogaćivanje dječjeg rječnika. Također, prilikom oblikovanja prostora potrebno je imati na umu da on bude čitački poticajan. Odgojitelji trebaju poticati djecu na samostalno bilježenje svojih ideja, misli i osjećaja crtanjem, šaranjem ili nekim drugim materijalima koji utječu na razvoj fine grafomotorike. Socijalno okruženje je također jedan od važnih aspekata u ovom kontekstu. Djeca se međusobno ispravljaju, nadopunjuju i ohrabruju. Uloga odgojitelja u ovom procesu je ključna jer je on govorni model djeci, onaj kojeg dijete oponaša. Zato je iznimno važno da prilikom pojedine jezične aktivnosti koja potiče ranu pismenost odgojitelj bude metodički i interpretativno točan (Banjavčić, Kolar Billege, 2021). Štoviše, znanstvena literatura ukazuje na važnost praćenja tijekom usvajanja/učenja jezika jer na temelju tih spoznaja možemo utjecati na daljnji razvoj, a spriječiti stagnaciju u razvoju vještina i znanja (Kolar Billege, 2020). Curby, Brock, Hamre (2013.) istraživali su je li dosljednost u emocionalnoj podršci odgojitelja povezana s boljim razumijevanjem riječi kod predškolske djece (prosječne dobi od 4,6 godina). Rezultati su pokazali da su djeca koja su dobivala dosljednu emocionalnu podršku u predškolskim ustanovama imala viši stupanj jezične kompetencije, socijalne komunikacije i akademskih rezultata od onih koji to nisu dobivali (Curby i sur., 2013 prema Yang i sur., 2021). Također, Schmitt i sur. (2012) su pokazali da su predškolska djeca (4-6 godina) koju su podržavali učitelji s visokim stupnjem topline i brige pokazali veći napredak u jeziku od onih koji su učili u okruženju s niskom emocionalnom podrškom (Schmitt i sur. 2012. prema Yang i sur., 2021). Osim emocionalne podrške, u vrtićkom okruženju važna je i organizacija prostora. Način na koji odgojitelji organiziraju prostor i dane u vrtiću doprinosi raznolikosti razvoja govora kod male djece (Dickinson i sur., 2014. prema Yang i sur., 2021), a kvaliteta interakcije odgojitelja i djece predviđa uključenost djece u prostoru, razvoj pismenosti i akademski uspjeh (Dobbs-Oates i sur., 2011; Downer i sur., 2012 prema Yang i sur., 2021). Nedavno su kineski istraživači (Hu i sur., 2020. prema Yang i sur., 2021) otkrili da kvaliteta interakcije odgojitelja

i djece, posebno u domeni organizacije prostora, dosljedno predviđa razvoj rane vokabularne sposobnosti predškolske djece. Ova istraživanja pokazala su da su viši nivoi organizacije prostora u vrtiću pozitivno povezani s razvojem govora i akademskim uspjehom (Dobbs-Oates i sur., 2011; Downer i sur., 2012 prema Yang i sur., 2021).

6. METODIČKI POSTUPCI I PREDLOŠCI KOJE KORISTE ODGOJITELJICE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM RADU – PRIKAZ ISTRAŽIVANJA

6.1 *Cilj istraživanja*

Cilj istraživanja bio je ispitati koje to metodičke postupke i predloške odgojitelji koriste za bogaćenje rječnika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi i koliko ih često primjenjuju.

6.2 *Problemi istraživanja*

1. Utvrditi koliko često odgojitelji izlažu djecu pojedinim vrstama teksta.
2. U kojoj mjeri odgojitelji smatraju pojedine vrste teksta primjerenima za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi.
3. Koliko često odgojitelji primjenjuju postupke u kojima su djeca aktivno sudjelovala u odnosu na izloženost slušanju teksta.

6.3 *Hipoteze*

Hipoteza H1: *Odgojitelji često izlažu djecu pojedinim vrstama teksta* testirana je s pet pomoćnih hipoteza koje glase:

PH11: *Odgojitelji često izlažu djecu poetskim tekstovima.*

PH12: *Odgojitelji često izlažu djecu proznim tekstovima.*

PH13: *Odgojitelji često izlažu djecu dramskim tekstovima.*

PH14: *Odgojitelji često izlažu djecu obavijesnim tekstovima.*

PH15: *Odgojitelji često izlažu djecu znanstveno-popularnim tekstovima.*

Hipoteza H2: *Vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je s pet pomoćnih hipoteza koje glase:

PH21: *Poetske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH22: *Prozne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH23: *Dramske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH24: *Obavijesne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH25: *Znanstveno-popularne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

Hipoteza H3: *Odgojitelji često primjenjuju postupke u kojima djeca aktivno sudjeluju u odnosu na izloženost slušanju teksta.*

6.4 Metodologija istraživanja

U ovom su poglavlju dva potpoglavlja. U prvom je opisan istraživački model. Taj opis obuhvaća opise izvora podataka za kvantitativno istraživanje te način testiranja hipoteza. Drugo potpoglavlje obuhvaća rezultate testiranja hipoteza. Testiranje hipoteza je provedeno u istraživačkom modelu predstavljenim načinima testiranja pomoćnih hipoteza.

Istraživački model

Podaci su prikupljeni putem ankete. Istraživački instrument bila je anketa distribuirana putem interneta. Anketa se sastoji od 9 pitanja. Šest pitanja odnosilo se na demografske karakteristike sudionika kao što su dob, razina obrazovanja, godine staža, vrstu vrtićke skupine u kojoj su odgojiteljice zaposlene, broj djece u skupini i mjesto rada. Preostala tri pitanja odnosila su se na ovisne varijable studije. Uputa ankete bila je da sudionici svoje odgovore označe na Likertovoj skali s pet predefiniranih stupnjeva suglasnosti s pretpostavkama u pitanjima. Odgovori sudionika na tri pitanja korištena su za analizu. Prikupljanje podataka odvijalo se između travnja i svibnja 2023. godine, a ukupno je prikupljena 51 povratna informacija.

Sve su tri glavne hipoteze formulirane u alternativnom, odnosno afirmativnom obliku. Zaključci o njihovoj istinitosti izvedeni su na temelju rezultata testiranja pomoćnih hipoteza. Za prve dvije hipoteze formulirano je pet pomoćnih hipoteza. Prve dvije glavne hipoteze smatraju se potvrđenim ako se četiri ili više pomoćnih hipoteza trebaju smatrati potvrđenima.

Sve su pomoćne hipoteze testirane istim postupkom koji se odnosi na analiziranje postoji li uzročno-posljedična povezanost između nezavisne i zavisne varijable. Nezavisnu varijablu istraživanja predstavljaju svi ispitanici. Zavisne varijable predstavljaju odgovori ispitanika na anketna pitanja.

Postupak testiranja pomoćnih hipoteza obuhvaća dva koraka.

U prvom koraku analizirano je postoji li statistički značajna razlika opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje u odnosu na očekivanu razdiobu. Očekivana razdioba je normalna, odnosno Gaussova, koja se u društvenim istraživanjima najčešće određuje kao očekivana. Vrijednosti očekivanih razdioba izračunate su korištenjem formule Papića (Papić, 2014, str. 237).

U slučaju ako ne bi postojala statistički razlika opažene i očekivane razdiobe, alternativni oblik hipoteze, kako su u ovom istraživanju formulirane sve hipoteze, treba se smatrati izravno opovrgnutim, zato što su odgovori distribuirani u skladu s očekivanjem pa se nulti oblik hipoteze treba smatrati potvrđenim. U tom se slučaju ne bi provodio drugi korak testiranja jer je logički sud o istinitosti pomoćne hipoteze izveden izravno na temelju rezultata prvog koraka u testiranju. Postoji li razlika opažene i očekivane razdiobe odgovora analizirano je korištenjem neparametarske statističke metode *Hi kvadrat test*.

Drugi se korak testiranja provodi, samo ako postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti. U tom se koraku logički sud o istinitosti hipoteze izvodi na temelju vrijednosti statističkog parametra *Aritmetička sredina*. U slučajevima kada je vrijednost parametra veća od 3, koja je neutralna vrijednost, među odgovorima prevladavaju odgovori *često (dva puta tjedno)* i *gotovo svakodnevno* pa se alternativni oblik hipoteze treba smatrati potvrđenim. U slučajevima kada je vrijednost statističkog parametra *Aritmetička sredina* manja od 3 alternativni se oblik hipoteze treba smatrati opovrgnutim jer među odgovorima prevladavaju *odgovori vrlo rijetko (jedanput mjesečno)* i *rijetko (2 – 3 puta mjesečno)*.

Rezultati testiranja prikazani su grafikonima koji sadrže krivulje opažene i normalne, odnosno Gaussove razdiobe i u tablicama koje sadrže izračunate vrijednosti primjene *Hi kvadrat testa*, vrijednosti varijable *p* i vrijednosti varijable *Aritmetička sredina*. Zaključak postoji li statistički značajna razlika opažene i očekivane razdiobe izvodi se na temelju vrijednosti varijable *Ukupno Hi kvadrat test*. U slučajevima kada je vrijednost te varijable veća od granične, za u istraživanju određenu razinu statističke značajnosti, koje su također prikazane u tablicama, statistički značajna razlika opažene i očekivane razdiobe postoji. U suprotnim slučajevima, statistički značajna razlika opažene i očekivane razdiobe ne postoji. U ovom je istraživanju određen stroži kriterij statističke značajnosti $\alpha = 0,01$, odnosno 1 %. Tablice sadrže i vrijednosti varijable *p* na temelju koje je zaključak postoji li statistički značajna razlika opažene i očekivane razdiobe izveden drugim načinom. Ako je vrijednost te varijable manja od u istraživanju određene razine statističke značajnosti, statistički značajna razlika opažene i očekivane razdiobe postoji. Najvažnije vrijednosti iz tablica, na temelju kojih su izvedeni logički sudovi o istinitosti hipoteze, su interpretirane.

6.4.1 Rezultati

Testiranje hipoteze H1

Hipoteza H1: *Odgojitelji često izlažu djecu pojedinim vrstama teksta* testirana je testiranjem pet pomoćnih hipoteza koje glase:

PH11: *Odgojitelji često izlažu djecu poetskim tekstovima.*

PH12: *Odgojitelji često izlažu djecu proznim tekstovima.*

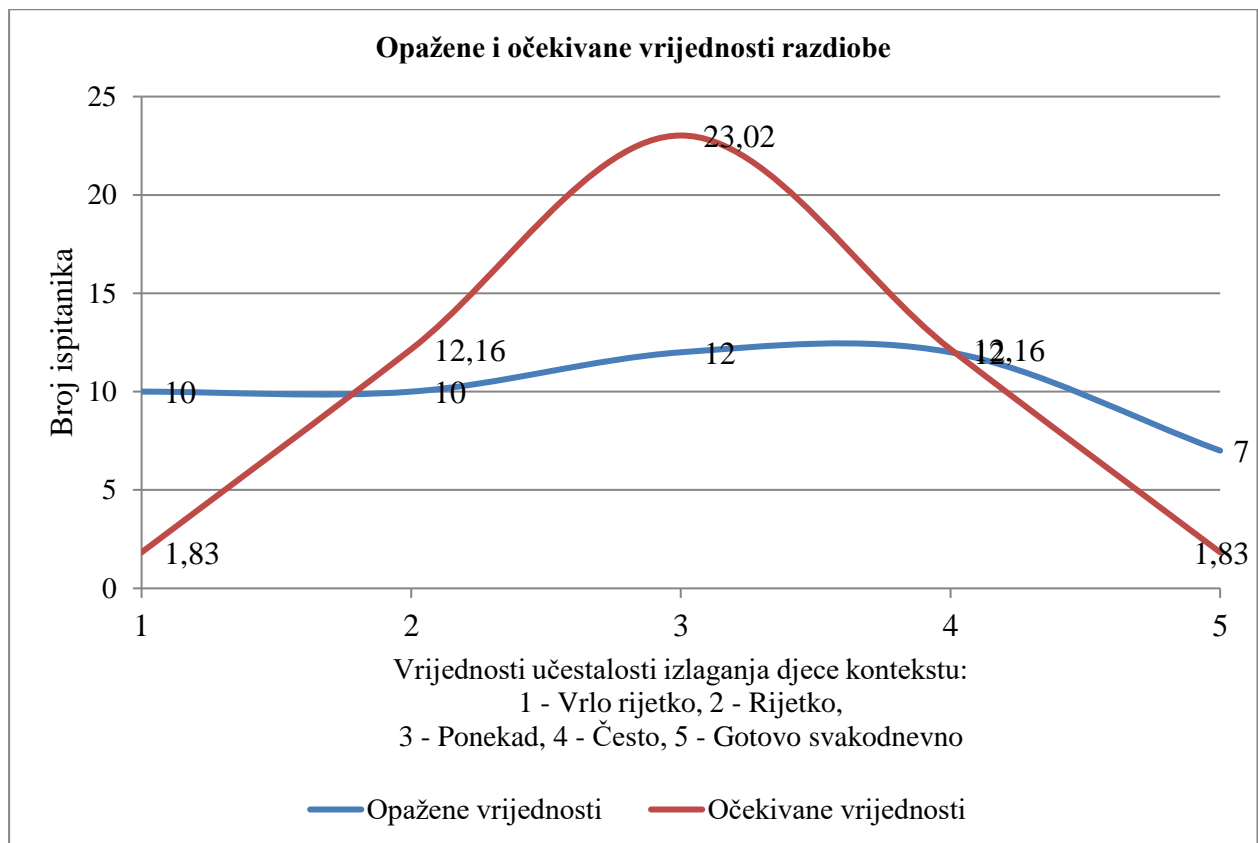
PH13: *Odgojitelji često izlažu djecu dramskim tekstovima.*

PH14: *Odgojitelji često izlažu djecu obavijesnim tekstovima.*

PH15: *Odgojitelji često izlažu djecu znanstveno-popularnim tekstovima.*

Pomoćna hipoteza PH11: *Odgojitelji često izlažu djecu poetskim tekstovima* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu poetskim tekstovima u predškolskoj dobi?* U grafikonu 1. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 1. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH11



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 1. Prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH11. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 1. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 56,70, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 1,43 \text{ E-}11$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 1. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH11

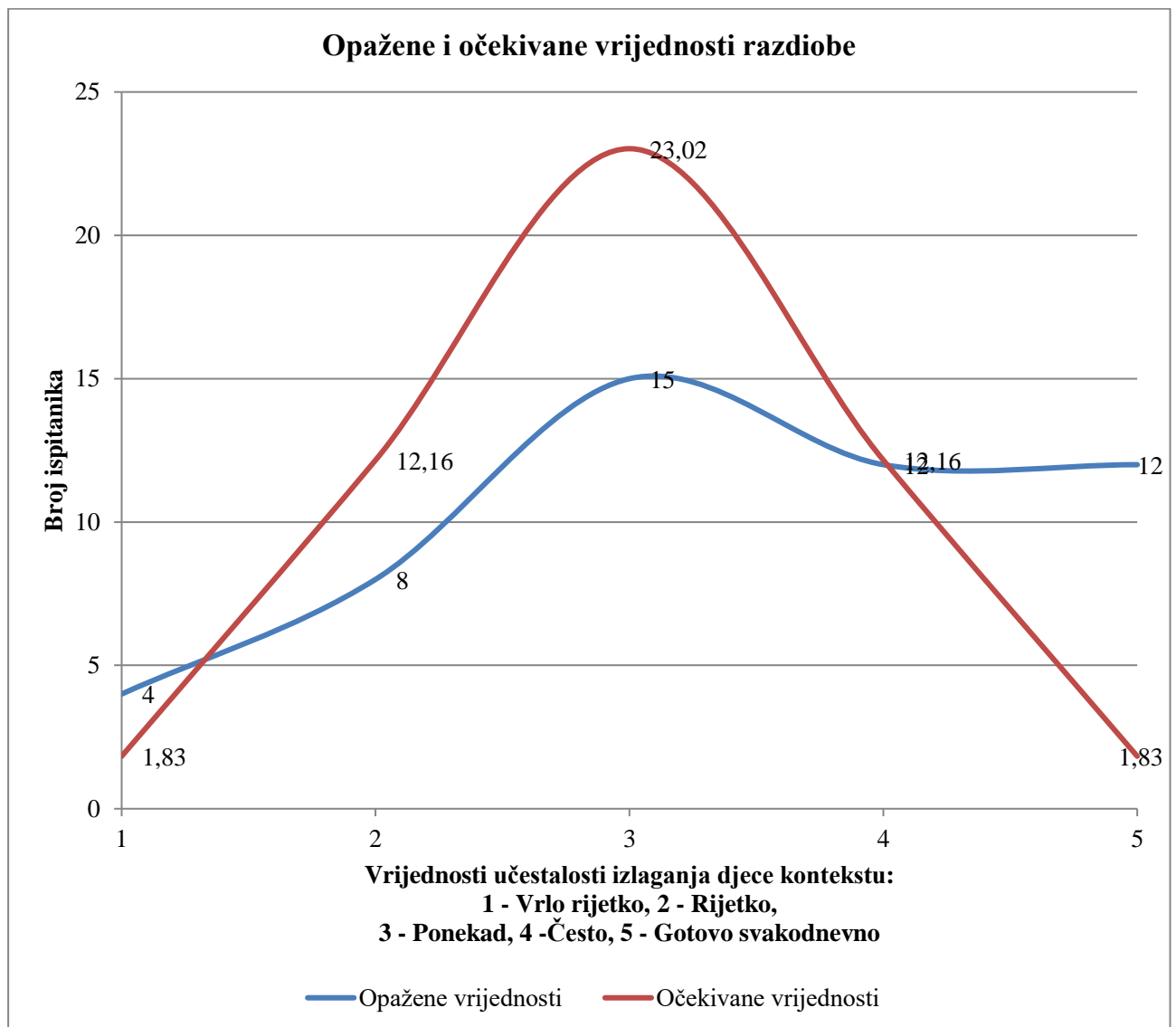
Ocjene Varijable	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	10	10	12	12	7	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	8,17	-2,16	-11,02	-0,16	5,17	
Kvadrirane razlike ($f_e - f_i$) ²	66,73	4,66	121,47	0,03	26,72	
Hi kvadrat ($f_e - f_i$) ² / f_i	36,45	0,38	5,28	0,00	14,59	56,70
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	2,92	p		1,43 E-11
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina < 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			OPOVRGNUT	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 2,92, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH11: *Odgojitelji često izlažu djecu poetskim tekstovima* treba smatrati nedvojbeno opovrgnutom.

Pomoćna hipoteza PH12: *Odgojitelji često izlažu djecu proznim tekstovima* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu proznim tekstovima u predškolskoj dobi?* U grafikonu 2. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 2. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH12



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 2. Prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH12. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana

u grafikonu 2. Zato što je vrijednost varijable $Ukupno\ Hi\ kvadrat = 63,27$, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 5,95\ E-13$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 2. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH12

Varijable \ Ocjene	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	4	8	15	12	12	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	2,17	-4,16	-8,02	-0,16	10,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_i)^2$)	4,70	17,29	64,34	0,03	103,41	
Hi kvadrat ($(f_e - f_i)^2 / f_i$)	2,57	1,42	2,79	0,00	56,48	63,27
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	3,39	p		5,95 E-13
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

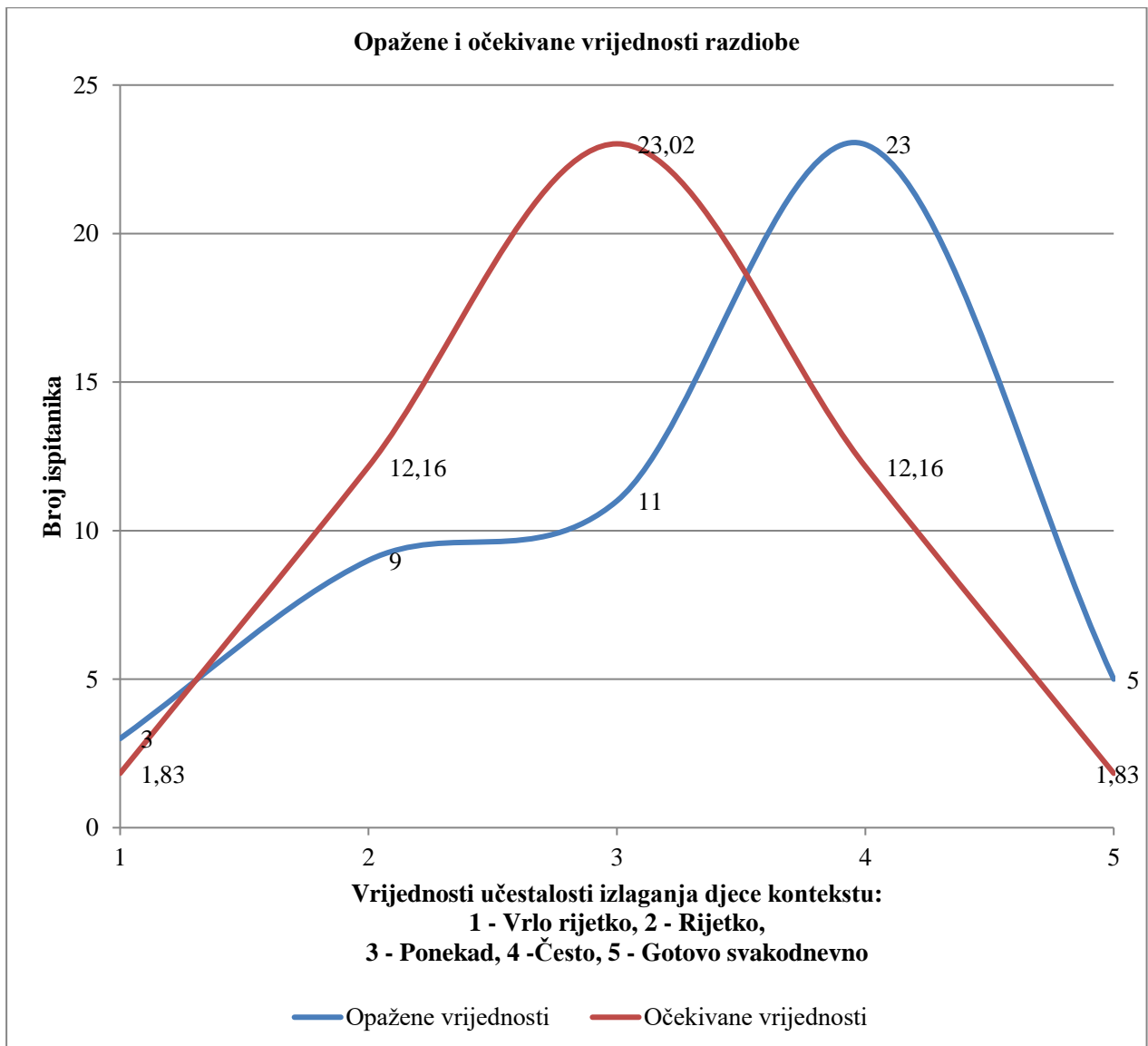
Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička*

sredina = 3,39, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH12: *Odgovitelji često izlažu djecu proznim tekstovima* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

Pomoćna hipoteza PH13: *Odgovitelji često izlažu djecu dramskim tekstovima* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu dramskim tekstovima u predškolskoj dobi?* U grafikonu 3. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 3. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH13



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 3. Prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH13. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 3. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 23,00, koja je za u

istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 1,27 \text{ E-}04$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 3,35, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH13: *Odgajatelji često izlažu djecu dramskim tekstovima* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

Tablica 3. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH13

Varijable \ Ocjene	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	3	9	11	23	5	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_t)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_t)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_t$)	1,17	-3,16	-12,02	10,84	3,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_t)^2$)	1,37	9,98	144,51	117,54	10,04	
Hi kvadrat ($(f_e - f_t)^2 / f_t$)	0,75	0,82	6,28	9,67	5,49	23,00
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	3,35	p		1,27 E-04
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

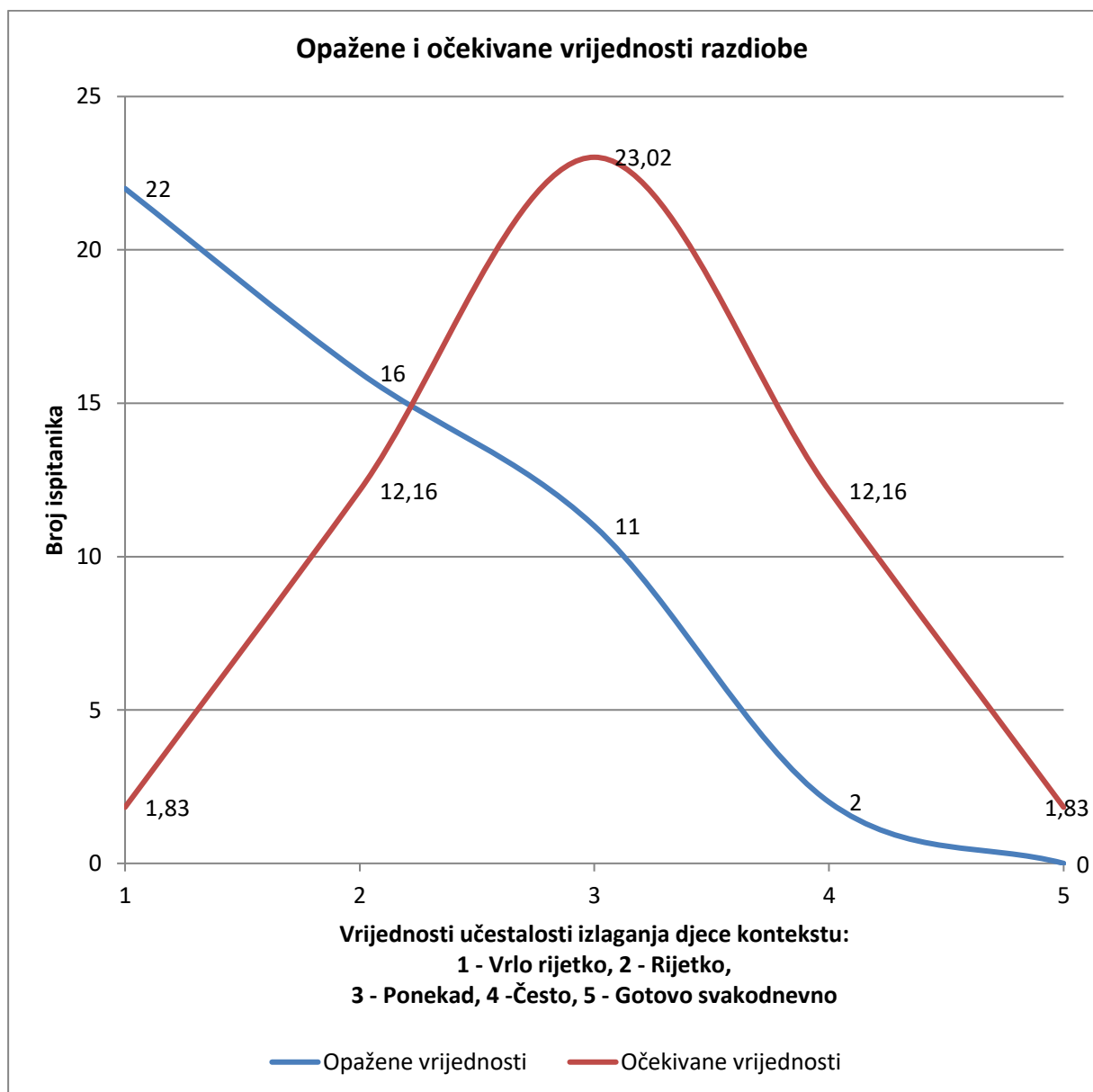
Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Pomoćna hipoteza PH14: *Odgajatelji često izlažu djecu obavijesnim tekstovima* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu*

obavijesnim tekstovima u predškolskoj dobi? U grafikonu 4. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

U tablici 4. Prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH14. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 4. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 239,99, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 9,32 \text{ E-}51$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Grafikon 4. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH14



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 1,86, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH14: *Odgojitelji često izlažu djecu obavijesnim tekstovima* treba smatrati nedvojbeno opovrgnutom

Tablica 4. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH14

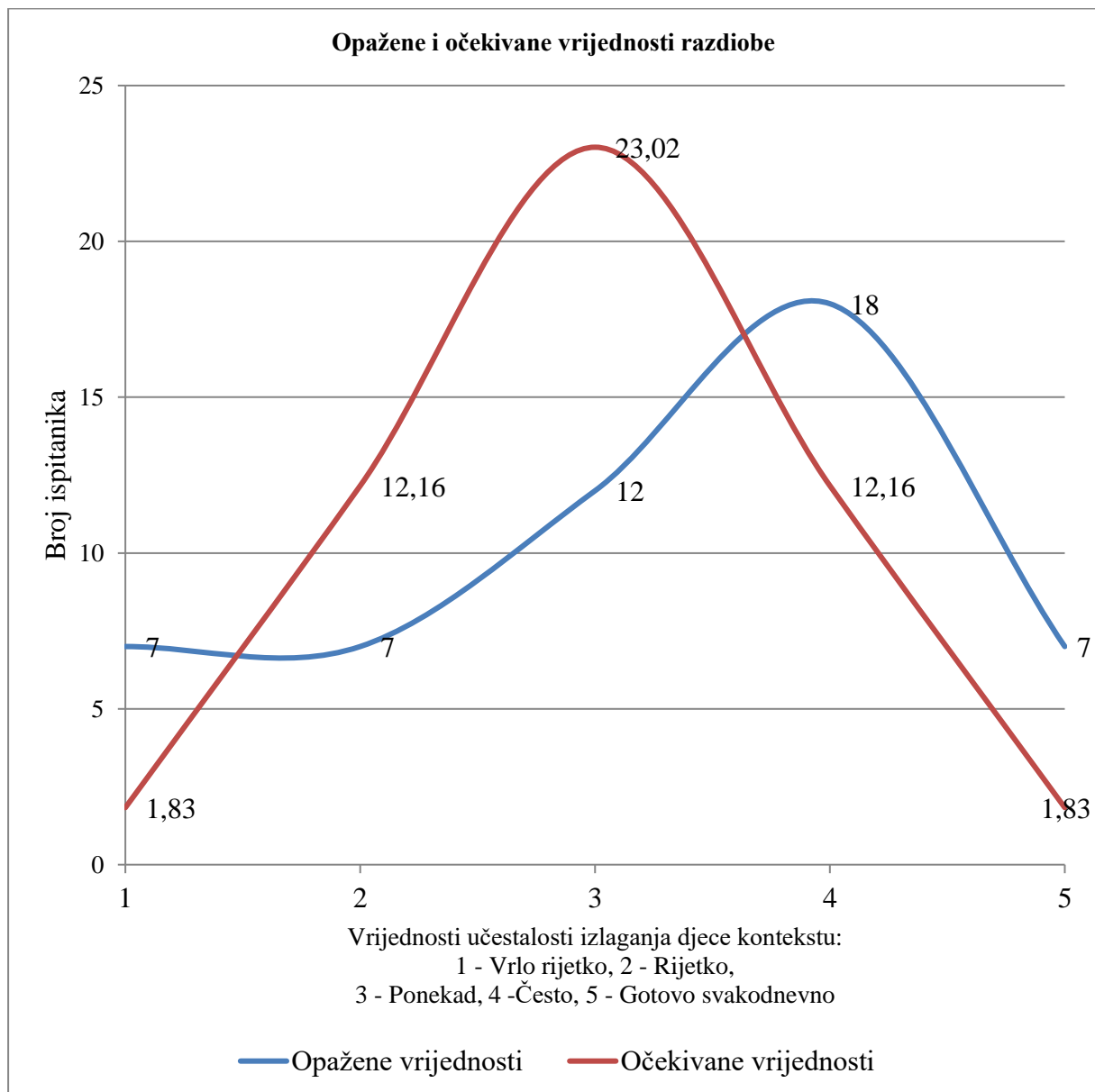
Ocjene Varijable	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	22	16	11	2	0	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_t)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_t)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_t$)	20,17	3,84	-12,02	-10,16	-1,83	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_t)^2$)	406,79	14,76	144,51	103,19	3,35	
Hi kvadrat ($(f_e - f_t)^2 / f_t$)	222,18	1,21	6,28	8,49	1,83	239,99
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	1,86	p		9,32 E-51
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina < 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			OPOVRGNUT	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Pomoćna hipoteza PH15: *Odgojitelji često izlažu djecu znanstveno-popularnim tekstovima* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu znanstveno-popularnim tekstovima u predškolskoj dobi?* U grafikonu 5. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

U tablici 5. Prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH15. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 5. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 39,46, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable *p* = 5,60 E-08 koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Grafikon 5. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH15



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička*

sredina = **3,22**, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH15: *Odgojitelji često izlažu djecu znanstveno-popularnim tekstovima* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

Zato što se pomoćne hipoteze PH11 i PH14 trebaju smatrati nedvojbeno opovrgnutim, a pomoćne hipoteze PH12, PH13 i PH15 potvrđenima, hipoteza H1: *Odgojitelji često izlažu djecu pojedinim vrstama teksta* treba se smatrati opovrgnutom jer je u potpoglavlju *Istraživački model* navedeno da se prve dvije glavne hipoteze smatraju potvrđenim ako se četiri ili više pomoćnih hipoteza trebaju smatrati potvrđenima.

Tablica 5. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH15

Varijable \ Ocjene	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	7	7	12	18	7	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	5,17	-5,16	-11,02	5,84	5,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_i)^2$)	26,72	26,61	121,47	34,12	26,72	
Hi kvadrat ($(f_e - f_i)^2 / f_t$)	14,59	2,19	5,28	2,81	14,59	39,46
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	3,22	p		5,60 E-08
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Testiranje hipoteze H2

Hipoteza H2: *Vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je testiranjem pet pomoćnih hipoteza koje glase:

PH21: *Poetske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH22: *Prozne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

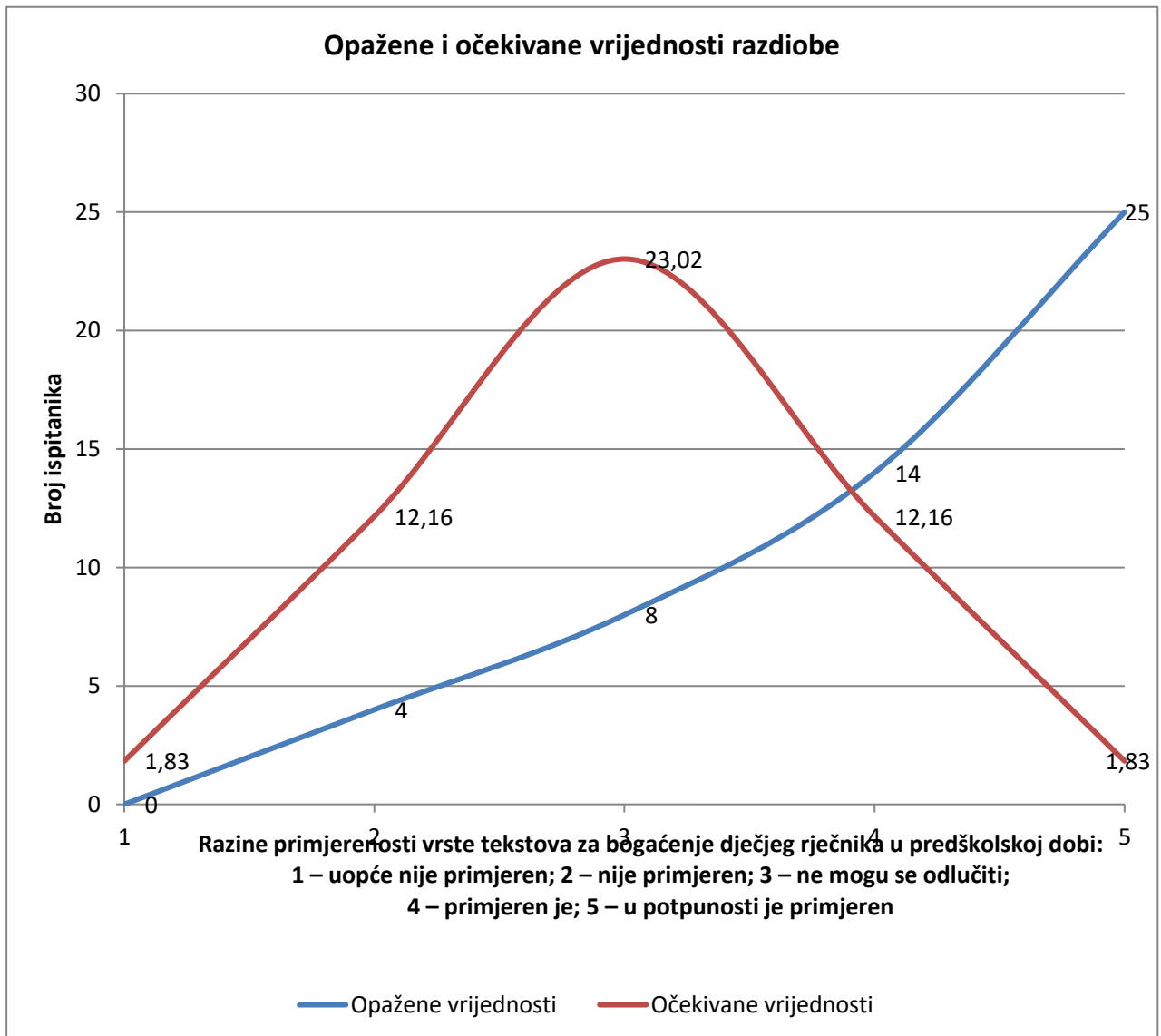
PH23: *Dramske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH24: *Obavijesne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

PH25: *Znanstveno-popularne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.*

Pomoćna hipoteza PH21: *Poetske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko su poetski tekstovi primjereni (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi?* U grafikonu 6. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 6. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH21



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 6. prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH21. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 1. Zato što je vrijednost varijable $Ukupno\ Hi\ kvadrat = 310,58$, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 5,66\ E-66$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 6. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH21

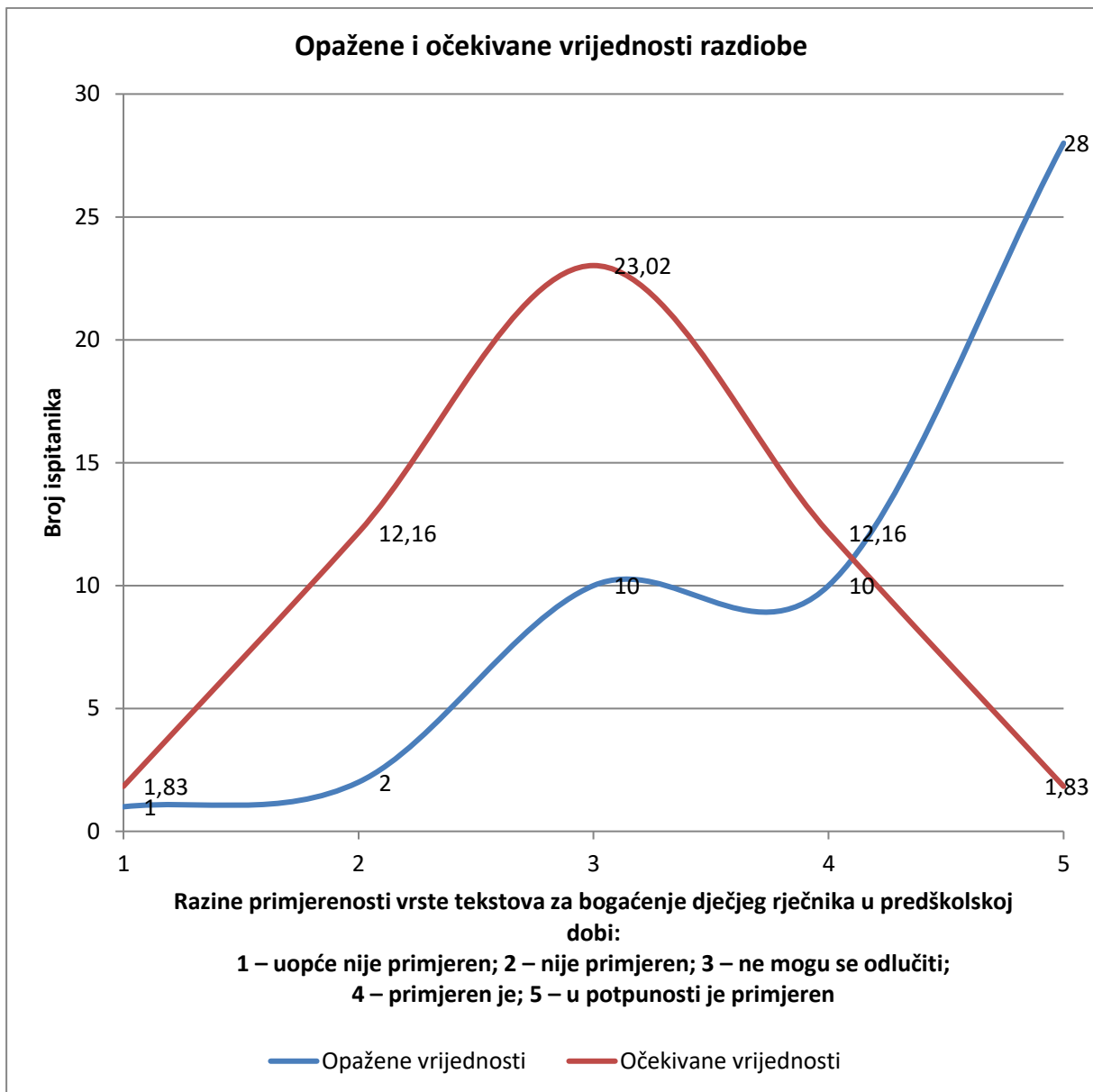
Varijable \ Ocjene	Uopće nije primjeren	Nije primjeren	Ne mogu se odlučiti	Primjeren je	Potpuno je primjer.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	0	4	8	14	25	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	-1,83	-8,16	-15,02	1,84	23,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_i)^2$)	3,35	66,56	225,64	3,39	536,81	
Hi kvadrat ($(f_e - f_i)^2 / f_i$)	1,83	5,47	9,80	0,28	293,19	310,58
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	4,18	p		5,66 E-66
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,18, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH21: *Poetske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

Pomoćna hipoteza PH22: *Prozne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko su prozni tekstovi primjereni (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi?* U grafikonu 7. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 7. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH22



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 7. prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH22. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 7. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 390,65, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 2,92 \text{ E-}83$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 7. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH22

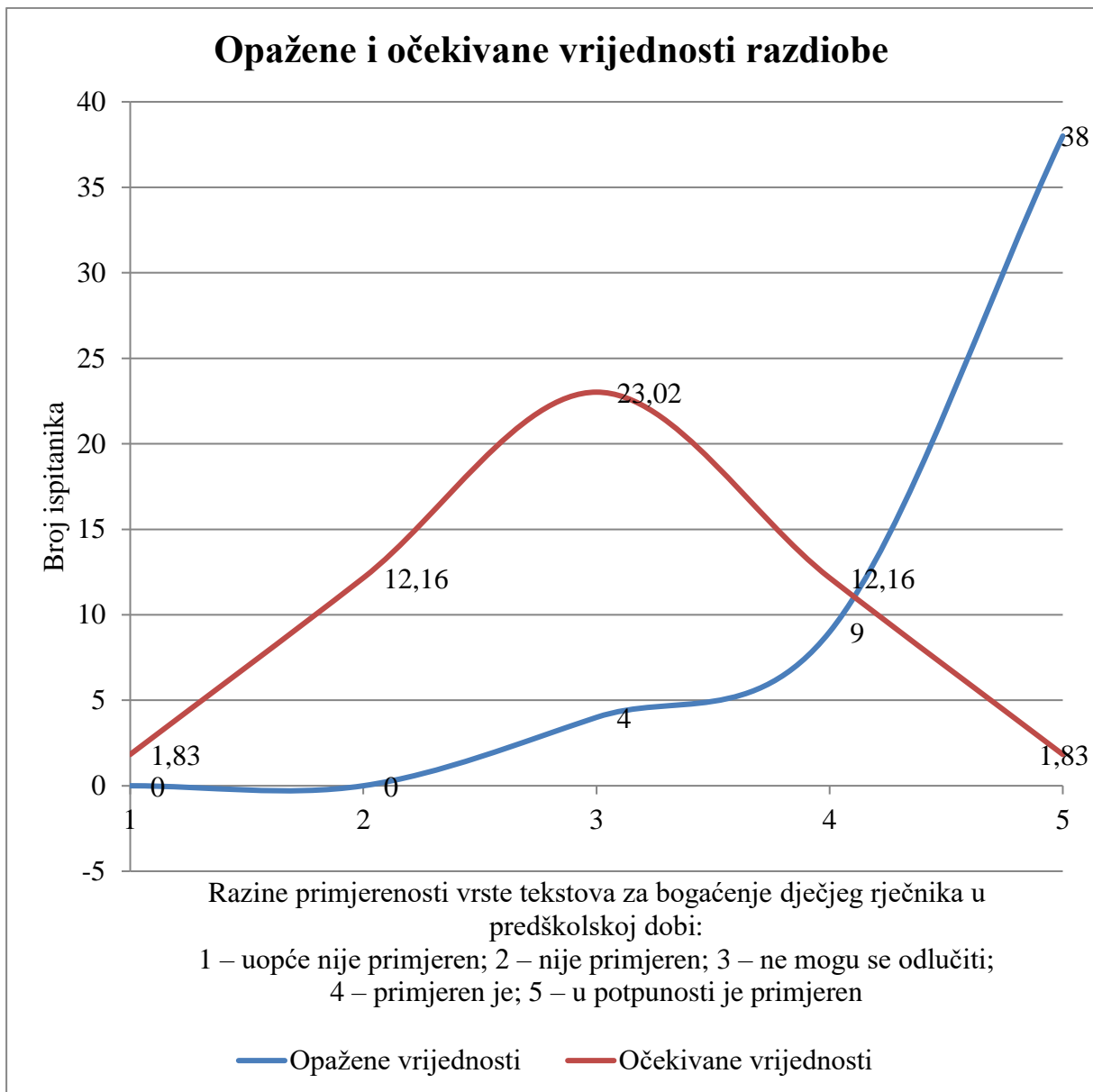
Varijable \ Ocjene	Uopće nije primjeren	Nije primjeren	Ne mogu se odlučiti	Primjeren je	Potpuno je primjer.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	1	2	10	10	28	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	-0,83	-10,16	-13,02	-2,16	26,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_i)^2$)	0,69	103,19	169,56	4,66	684,82	
Hi kvadrat ($(f_e - f_i)^2 / f_i$)	0,38	8,49	7,37	0,38	374,04	390,65
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	4,22	p		2,92 E-83
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,22, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH22: *Prozne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

Pomoćna hipoteza PH23: *Dramske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko su dramski tekstovi primjereni (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi?* U grafikonu 8. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 8. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH23



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 8. prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH23. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 8. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 745,04, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 6,15 \text{ E-}160$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 8. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH23

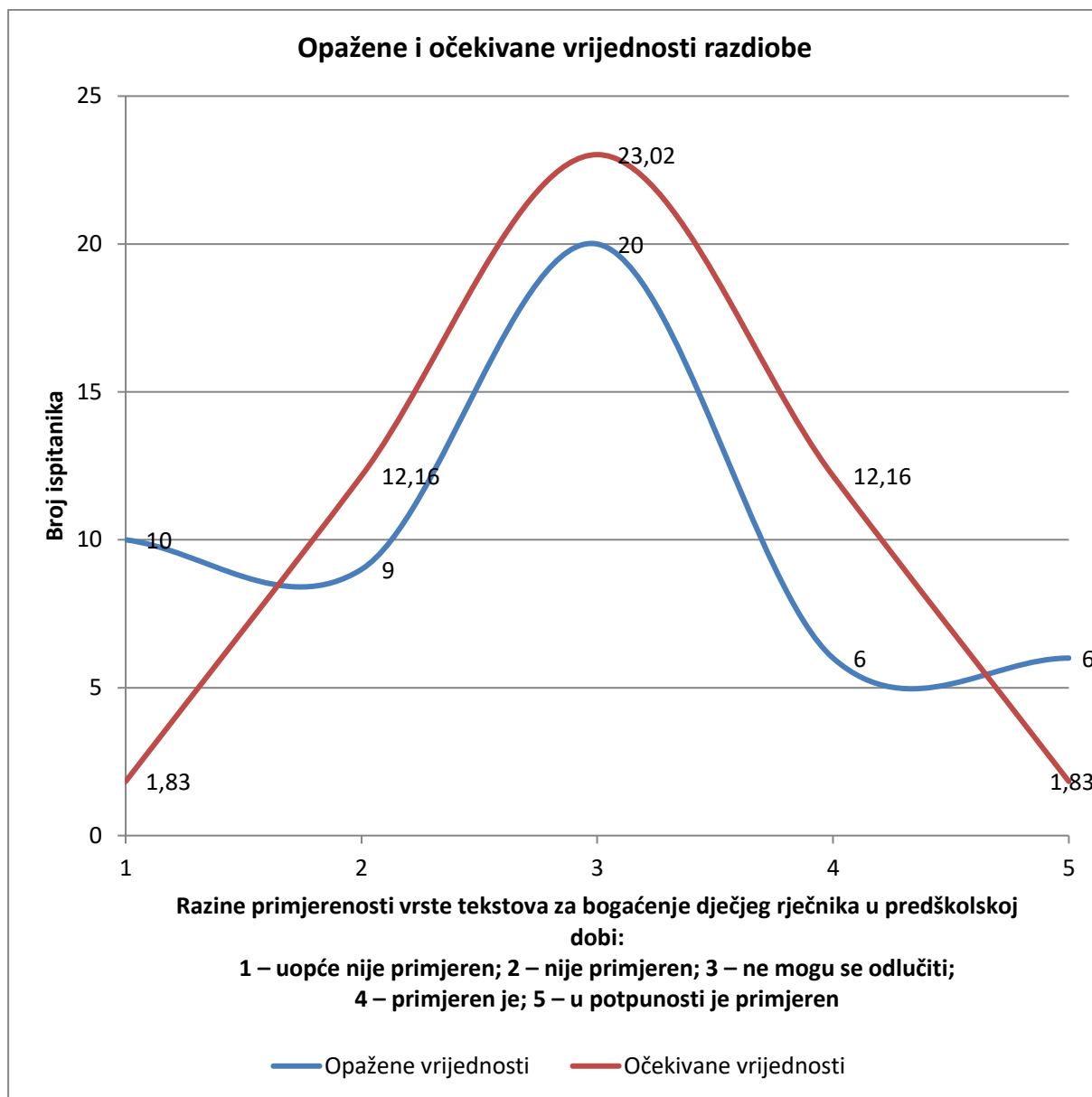
Varijable \ Ocjene	Uopće nije primjeren	Nije primjeren	Ne mogu se odlučiti	Primjeren je	Potpuno je primjer.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	0	0	4	9	38	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	-1,83	-12,16	-19,02	-3,16	36,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_i)^2$)	3,35	147,83	361,81	9,98	1308,20	
Hi kvadrat ($(f_e - f_i)^2 / f_i$)	1,83	12,16	15,72	0,82	714,51	745,04
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	4,67	p		6,15 E-160
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,67, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH23: *Dramske vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni i treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.*

Pomoćna hipoteza PH24: *Obavijesne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko su obavijesni tekstovi primjereni (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi?* U grafikonu 9. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 9. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH24



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 9. prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH24. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 9. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 50,28, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 3,16 \text{ E-}10$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 9. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH24

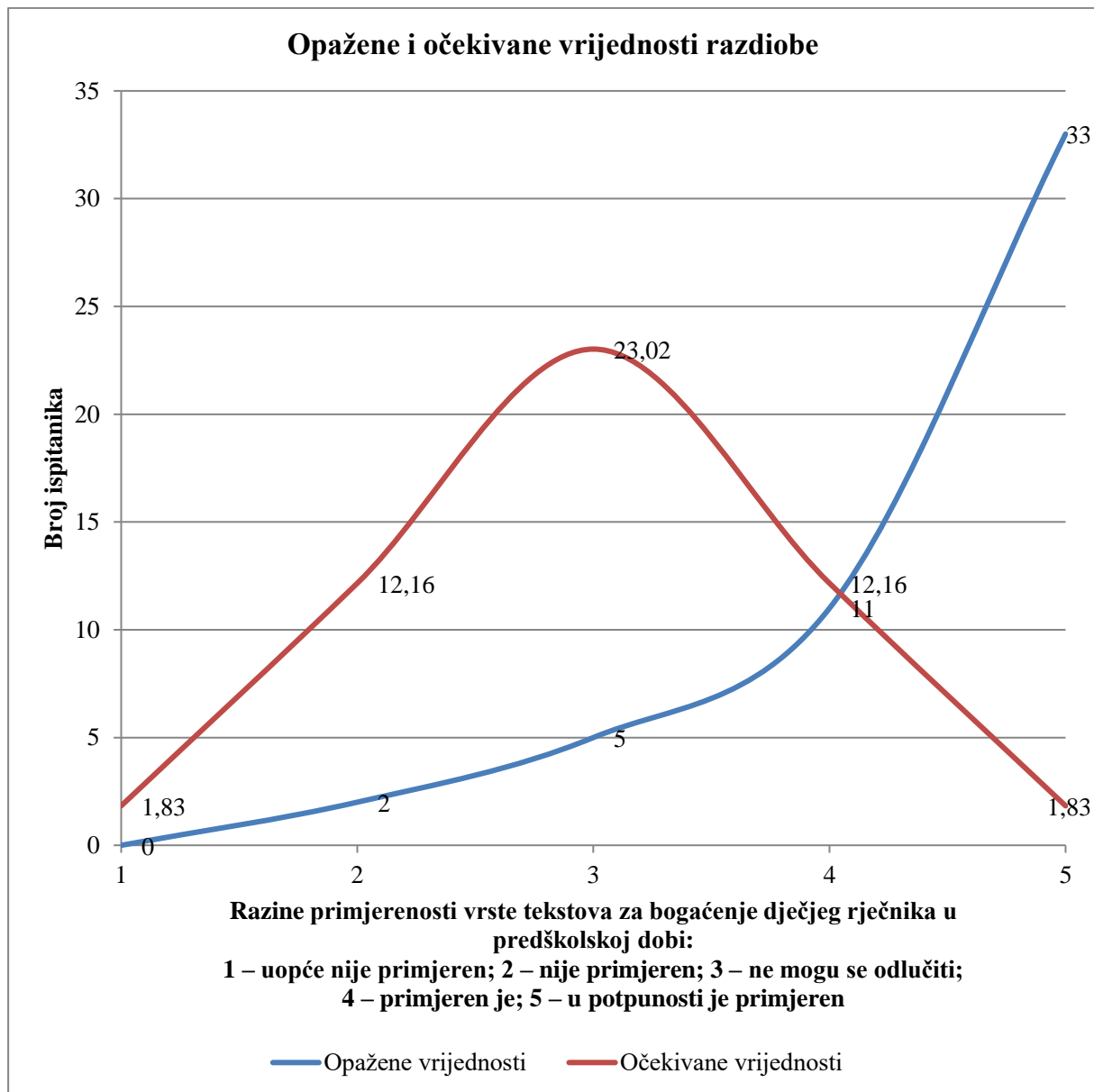
Varijable \ Ocjene	Uopće nije primjeren	Nije primjeren	Ne mogu se odlučiti	Primjeren je	Potpuno je primjer.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	10	9	20	6	6	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_t)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_t)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_t$)	8,17	-3,16	-3,02	-6,16	4,17	
Kvadrirane razlike ($(f_e - f_t)^2$)	66,73	9,98	9,13	37,93	17,38	
Hi kvadrat ($(f_e - f_t)^2 / f_t$)	36,45	0,82	0,40	3,12	9,49	50,28
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	2,78	p		3,16 E-10
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina < 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			OPOVRGNUT	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 2,78, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH24: *Obavijesne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* treba smatrati nedvojbeno opovrgnutom.

Pomoćna hipoteza PH25: *Znanstveno popularne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko su znanstveno-popularni tekstovi primjereni (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi?* U grafikonu 10. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje

Grafikon 10. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH25



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 10. prikazane su vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH25. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 10. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 555,16, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 7,84 \text{ E-}119$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 10. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH25

Varijable \ Ocjene	Uopće nije primjeren	Nije primjeren	Ne mogu se odlučiti	Primjeren je	Potpuno je primjer.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	0	2	5	11	33	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	-1,83	-10,16	-18,02	-1,16	31,17	
Kvadrirane razlike ($f_e - f_i$) ²	3,35	103,19	324,77	1,34	971,51	
Hi kvadrat ($f_e - f_i$) ² / f_i	1,83	8,49	14,11	0,11	530,62	555,16
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	4,47	p		7,84 E-119
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

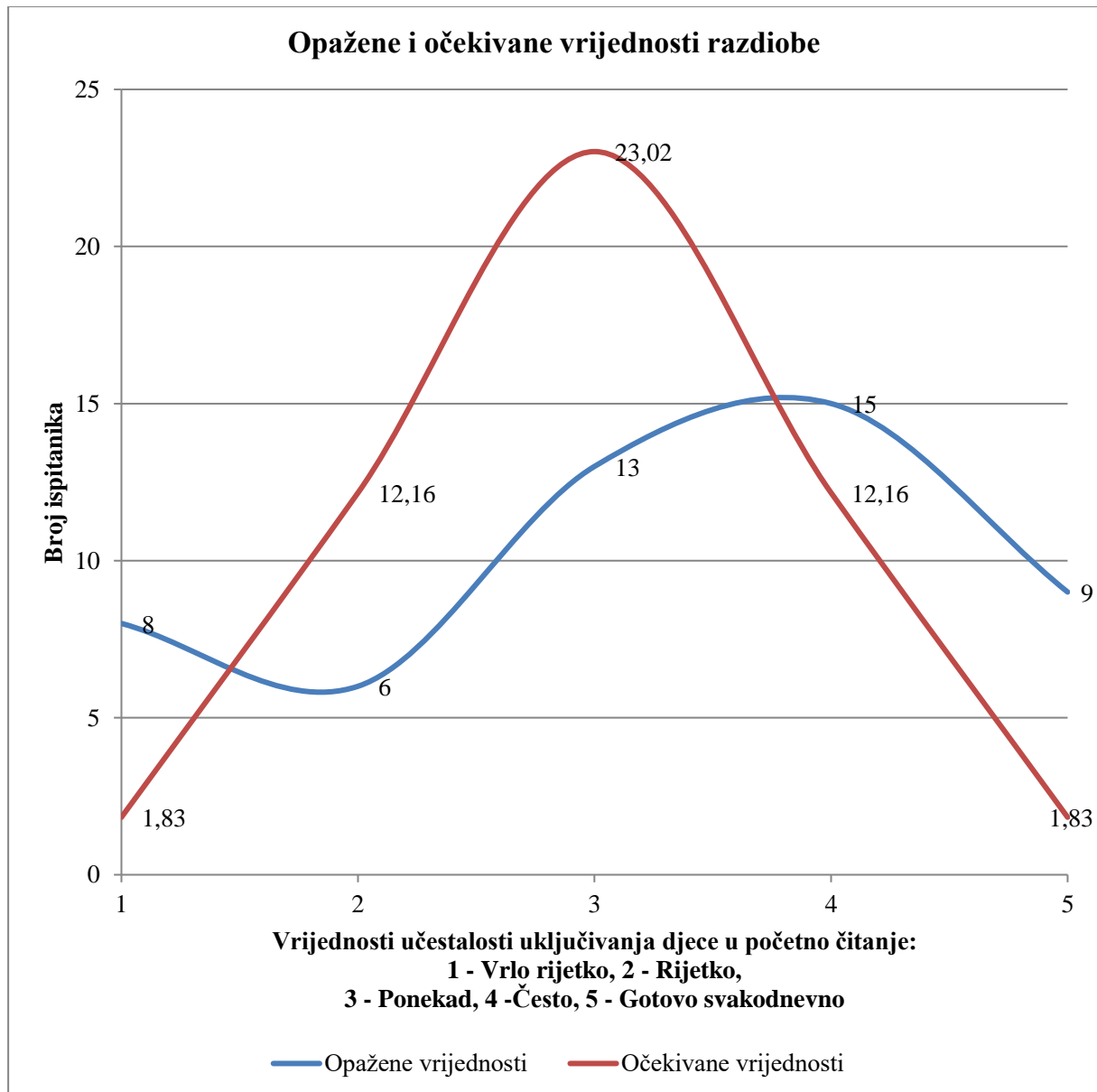
Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,47, izveden je zaključak da se pomoćna hipoteza PH25: *Znanstveno-popularne vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom

Zato što su samo pomoćna hipoteza PH24 trebaju smatrati nedvojbeno opovrgnutom, a sve ostale pomoćne hipoteze potvrđenima, hipoteza H2: *Vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni* se treba smatrati potvrđenom jer je u potpoglavlju *Istraživački model* navedeno da se prve dvije glavne hipoteze smatraju potvrđenim ako se četiri ili više pomoćnih hipoteza trebaju smatrati potvrđenima.

Testiranje hipoteze H3

Hipoteza H3: *Odgojitelji često primjenjuju postupke u kojima djeca aktivno sudjeluju u odnosu na izloženost slušanju teksta* testirana je na temelju odgovora na anketno pitanje: *Koliko često uključujete djecu u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)?* U grafikonu 11. prikazane su opažene i očekivane vrijednosti razdioba odgovora na to pitanje.

Grafikon 11. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje glavne hipoteze H3



Izvor: Istraživanje i obrada autorice

U tablici 11. prikazane su vrijednosti testiranja hipoteze H3. U prvom je koraku testirana "normalnost" opažene razdiobe odgovora na anketno pitanje čija je razdioba prikazana u grafikonu 11. Zato što je vrijednost varijable *Ukupno Hi kvadrat* = 57,00, koja je za u istraživanju određenu značajnost $\alpha = 0,01$ veća od granične = 13,28, izvodi se zaključak da se

vrijednosti opažene razdiobe ocjena u odnosu na vrijednosti očekivane razdiobe statistički značajno razlikuju. Isti se zaključak izvodi i na temelju vrijednosti varijable $p = 1,23 \text{ E-}11$ koja je manja od u istraživanju određene značajnosti $\alpha = 0,01$.

Tablica 11. Vrijednosti testiranja hipoteze H3

Ocjene Varijable	Vrlo rijetko	Rijetko	Ponekad	Često	Gotovo svakodnev.	Ukupno
Opažene vrijednosti (f_e)	8	6	13	15	9	51
Formule za izračun očekivanih vrijed. (f_i)	ukupno x 0,0359	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,4514	ukupno x 0,2384	ukupno x 0,0359	
Očekivane vrijednosti (f_i)	1,83	12,16	23,02	12,16	1,83	51
Razlike ($f_e - f_i$)	6,17	-6,16	-10,02	2,84	7,17	
Kvadrirane razlike ($f_e - f_i$) ²	38,06	37,93	100,43	8,07	51,40	
Hi kvadrat ($f_e - f_i$) ² / f_i	20,79	3,12	4,36	0,66	28,07	57,00
Značajnost	1 %	Aritmetička sredina	3,22	p		1,23 E-11
Stupanj slobode	4	Ukupno Hi kvadrat > od granične vrijednosti → opažene i očekivane vrijednosti se statistički			RAZLIKUJU	
Granična vrijednost	13,28	Aritmetička sredina > 3 → alternativni oblik pomoćne hipoteze je			POTVRĐEN	

Izvor: Istraživanje i obrada autorice

Zato što je zadovoljen nužan uvjet da postoji statistički značajna razlika opaženih i očekivanih vrijednosti, proveden je i drugi korak testiranja. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = **3,22**, izveden je zaključak da se hipoteza H3: *Odgojitelji često primjenjuju postupke u kojima djeca aktivno sudjeluju u odnosu na izloženost slušanju teksta* treba smatrati nedvojbeno potvrđenom.

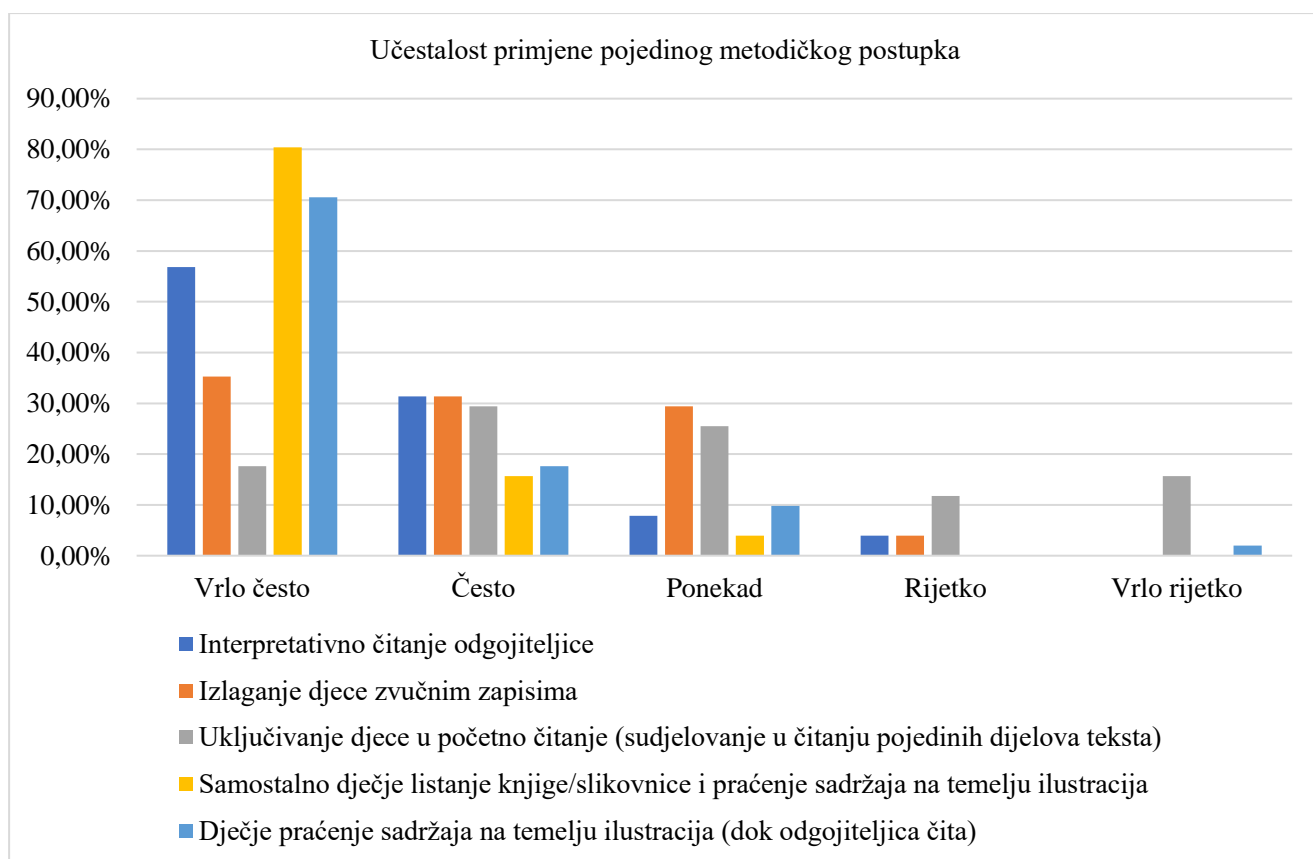
Tablica 12. Učestalost korištenja pojedinog metodičkog postupka

Metodički postupak	Vrlo često	Često	Ponekad	Rijetko	Vrlo rijetko
<i>Interpretativno čitanje odgojiteljice</i>	56,86%	31,37%	7,84%	3,92%	0,00%
<i>Izlaganje djece zvučnim zapisima</i>	35,29%	31,37%	29,41%	3,92%	0,00%
<i>Uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)</i>	17,65%	29,41%	25,49%	11,76%	15,69%
<i>Samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija</i>	80,39%	15,69%	3,92%	0,00%	0,00%
<i>Dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)</i>	70,59%	17,65%	9,80%	0,00%	1,96%

Metodičke postupke koje smatramo aktivnima jesu: *uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)*, *samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija* i *dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)*. Metodičke postupke za koje smatramo da su djeca izložena tekstu su *interpretativno čitanje odgojiteljice* i *izlaganje djece zvučnim zapisima*.

Detaljnijom analizom, ustanovili smo da vrlo često metodički postupak *uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)* primjenjuje 17,65% odgojitelja, *samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija* 80,39% odgojitelja i *dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)* 70,59% odgojitelja. Metodički postupak *interpretativnog čitanja odgojiteljice* vrlo često primjenjuje 56,86% dok metodički postupak *izlaganja djece zvučnim zapisima* primjenjuje 35,29% odgojiteljica. Navedeni podaci prikazani su u nastavku tablično (tablica 12) i grafički (grafikon 12).

Grafikon 12. Učestalost primjene pojedinog metodičkog postupka



7. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Provedenim istraživanjem u radu *Metodički postupci i predlošci za bogaćenje rječnika u predškolskoj dobi* utvrdilo se koje metodičke postupke i predloške odgojiteljice koriste u svom radu s djecom i koliko često ih koriste. Provedeno istraživanje imalo je tri glavne hipoteze. Sve tri hipoteze postavljene su u afirmativnom obliku. Prve dvije hipoteze imale su pet pomoćnih hipoteza. Hipoteza se smatra potvrđenom ukoliko su četiri ili više od četiri pomoćne hipoteze potvrđene.

Prva hipoteza: *Odgojitelji često izlažu djecu pojedinim vrstama teksta.*

Pomoćna hipoteza PH11 koja tvrdi da *Odgojitelji često izlažu djecu poetskim tekstovima* na temelju vrijednosti varijable *Aritmetičke sredine* = 2,97 nedvojbeno je opovrgnuta.

Pomoćna hipoteza PH12: *Odgojitelji često izlažu djecu proznim tekstovima* potvrđena je na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 3,39.

Pomoćna hipoteza PH13: *Odgojitelji često izlažu djecu dramskim tekstovima* potvrđena je na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 3,35.

Pomoćna hipoteza PH14: *Odgojitelji često izlažu djecu obavijesnim tekstovima* opovrgnuta je na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 1,86.

Pomoćna hipoteza PH15: *Odgojitelji često izlažu djecu znanstveno-popularnim tekstovima* potvrđena je na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 3,22.

Budući da su tri pomoćne hipoteze potvrđene, a dvije opovrgnute, prva hipoteza smatra se opovrgnutom.

Druga hipoteza: *Vrste tekstova koje odgojitelji koriste u radu za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi su primjereni.* Navedena hipoteza također sadrži pet pomoćnih hipoteza.

Prvom pomoćnom hipotezom testirala se primjerenost *poetskih* vrsta tekstova i navedena hipoteza je potvrđena na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,18.

Drugom pomoćnom hipotezom testirala se primjerenost *proznih* vrsta tekstova i na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,22 hipoteza je potvrđena.

Trećom pomoćnom hipotezom testirala se primjerenost *dramskih* vrsta tekstova i na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,67, izveden je zaključak da se navedena pomoćna hipoteza smatra potvrđenom.

Četvrta pomoćna hipoteza testirala je primjerenost *obavijesnih* vrsta tekstova. Navedena hipoteza smatra se opovrgnutom na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 2,78.

Peta pomoćna hipoteza ispitivala je primjerenost *znanstveno-popularnih* vrsta teksta. Navedena hipoteza je potvrđena na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 4,47.

Budući da su četiri pomoćne hipoteze potvrđene, druga hipoteza smatra se potvrđenom.

Treća hipoteza: *Odgojitelji često primjenjuju postupke u kojima djeca aktivno sudjeluju u odnosu na izloženost* i navedena hipoteza nema pomoćnih hipoteza. Na temelju vrijednosti varijable *Aritmetička sredina* = 3,22 ova hipoteza smatra se potvrđenom.

Nastavno na treću hipotezu, detaljnijom obradom podataka ispitanika utvrdio se postotni udio svakog pojedinog metodičkog postupka te su podaci prikazani grafički i tablično. U anketi je bilo ponuđeno pet metodičkih postupaka koje su odgojitelji trebali označiti prema učestalosti korištenja u svome radu.

Metodičke postupke koje smatramo aktivnima jesu: *uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)*, *samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija* i *dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)*. Metodičke postupke za koje smatramo da su djeca izložena tekstu su *interpretativno čitanje odgojiteljice* i *izlaganje djece zvučnim zapisima*.

Metodičke postupke koje odgojitelji koriste vrlo često jesu: *uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)* 17,65%, *samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija* 80,39% i *dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)* 70,59%. Metodički postupak *interpretativnog čitanja odgojiteljice* vrlo često primjenjuje 56,86% odgojitelja dok metodički postupak *izlaganja djece zvučnim zapisima* primjenjuje 35,29% odgojitelja.

Iz teorijskog okvira rada i rezultata istraživanja na temu *Metodički postupci i predlošci za bogaćenje dječjeg rječnika u predškolskoj dobi* možemo zaključiti da odgojitelji u neposrednom metodičkom činu koriste primjerene metodičke predloške i postupke. Rezultati ukazuju na raznovrsnost metodičkih predložaka (različiti funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnoga jezika) te metodičku artikulaciju na temelju primjerenog sustava provedbe. Takav metodički

proces utječe na razvoj jezičnih predvještina i sposobnosti, a time i na jačanje dječjeg rječnika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

KORIŠTENA LITERATURA

- Al-Harbi, S. S. (2020). Language development and acquisition in early childhood. *Journal of education and learning (Edulearn)*, 14(1), 69-73. https://www.researchgate.net/publication/346740876_Language_development_and_acquisition_in_early_childhood (21.3.2023).
- Apel K. i Masterson J.J., prilagodila Posokhova I. (2004). Jezik i govor od rođenja do 6. godine. Lekenik: Ostvarenja d.o.o.
- Banjavčić, M., & Kolar Billege, M. (2021). Važnost početnog opismenjavanja u predškolskoj dobi. *Zrno*. Broj 144-145 (170-171)
- Bežen, A., Budinski, V., & Kolar Billege, M. (2012). Što, zašto, kako u poučavanju hrvatskoga jezika. *Metodički praktikum nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole*.
- Bežen, A. (2008). Metodika–znanost o poučavanju nastavnog predmeta. *Zagreb: Učiteljski fakultet, Profil*.
- Bežen, A., & Reberski, S. (2014). *Početno pisanje na hrvatskome jeziku: priručnik uz „Hrvatski pravopis“*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Budinski, V. (2012). Jezične kompetencije učenika na kraju prvoga razreda osnovne škole s obzirom na uporabu vrsta riječi u pisanome hrvatskom jeziku. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(3-4), 327-353.
- Budinski, V., Lujčić, I. (2018). „Mišljenje odgojitelja o metodičkim postupcima za razvoj predvještina čitanja i pisanja“. *Croatian Journal of Education*, Sveučilište u Zagrebu, Vol. 20, br. 2, 131–170. <https://hrcak.srce.hr/214283> (22.4.2023).
- Budinski, V. (2019). Početno čitanje i pisanje na hrvatskome jeziku. Zagreb: Profil Klett
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22, 384-401. https://www.researchgate.net/publication/227177832_Language_Development_and_Assessment_in_the_Preschool_Period (23.4.2023).
- Čudina-Obradović, M. (2002). Čitanje prije škole: priručnik za roditelje i odgojitelje. *Zagreb: Školska knjiga*.

Čudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga

Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Ibis grafika.

Hansen, J. E. (2018). Educational language practices and language development in early childhood education and care. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2712081/Joakim_E_Hansen_PhDopen.pdf?sequence=1 (23.4.2023).

Hržica, G., & Peretić, M. (2015). Što je jezik. U *Kuvač Kraljević, J.(ur.): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*, 9-23.

Jelaska, Z. (2007). Pojedinaac i jezik. U: *Cvikić, L.(ur.), Drugi jezik hrvatski*, 34-41.

Jelavić, F. (2003). Nastavna metoda u obrazovno-odgojnom procesu. Dostupno: <https://hrcak.srce.hr/113856> (20.4.2023)

Kolar Billege, M. (2020). Sadržaj, ishodi i vrednovanje u hrvatskome jeziku - metodički pristup. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet

Kuvač, J. (2007). Granica između urednoga jezičnoga razvoja i jezičnih poteškoća. U *M. Cvikić (ur.), Drugi jezik hrvatski*, 54-57.

Kuvač, J., & Palmović, M. (2007). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Naklada Slap.

Kuvač, J. (2007). Uloga vrtića u razvoju jezičnih sposobnosti i predvještina. *Drugi jezik hrvatski*, 60-63.

Kuvač, J. (2007). Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. U: *Cvikić, L.(Ur.), Drugi jezik hrvatski*, 49-53.

Lujčić, I. (2017). *Metodički postupci u razvoju predvještina čitanja i pisanja* (Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet).

Maftai, L. (2019). Language development in early education. *Journal of Education Studies (JES)*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3785811 (21.4.2023).

Milić, A. (2014). Metodika nastave hrvatske književnosti. *Pridobljeno*, 3(08), 2019. https://www.academia.edu/4435106/Metodika_nastave_hrvatske_knjizevnosti (25.4.2023).

- Pavličević, I. (2015). *Metodički pristupi lektiri u razrednoj nastavi* (Diplomski rad, Sveučilište u Puli. Odjel za odgoj i obrazovanje učitelja i odgojitelja). <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A62/datastream/PDF/view> (10.4.2023).
- Papić, M. (2014). *Primijenjena statistika u MS Excelu*. Zagreb, Hrvatska: ZORO d.o.o.
- Peti-Stantić, A. (2019). Čitanjem do (spo)razumijevanja. *Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*. Ljevak.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- Šauperl, L. (2007). Čitanje djeci rane dobi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 13(48), 22-23. <https://hrcak.srce.hr/177625> (29.4.2023).
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149. <https://hrcak.srce.hr/165964> (27.4.2023).
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika* (Vol. 1). Školska knjiga.
- Yang, N., Shi, J., Lu, J., & Huang, Y. (2021). Language development in early childhood: Quality of teacher-child interaction and children's receptive vocabulary competency. *Frontiers in Psychology*, 12, 649680. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.649680/full> (29.3.2023).

POPIS ILUSTRACIJA

Popis grafikona

Grafikon 1. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH11	37
Grafikon 2. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH12	39
Grafikon 3. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH13	41
Grafikon 4. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH14...	43
Grafikon 5. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH15	45
Grafikon 6. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH21	48
Grafikon 7. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH22	50
Grafikon 8. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH23	52
Grafikon 9. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH24	54
Grafikon 10. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH25	56
Grafikon 11. Opažene i očekivane vrijednosti razdioba za testiranje pomoćne hipoteze PH25	58
Grafikon 12. Učestalost primjene pojedinog metodičkog postupka	

Popis tablica

Tablica 1. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH11	38
Tablica 2. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH12	40
Tablica 3. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH13	42
Tablica 4. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH14	44
Tablica 5. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH15	46
Tablica 6. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH21	49
Tablica 7. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH22	51
Tablica 8. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH23	53
Tablica 9. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH24	55
Tablica 10. Vrijednosti testiranja pomoćne hipoteze PH25	57
Tablica 11. Vrijednosti testiranja hipoteze H3	59
Tablica 12. Učestalost korištenja pojedinog metodičkog postupka	

INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA: ANKETA

Cilj je ovog istraživanja utvrditi koje metodičke predloške i postupke odgojiteljice koriste za bogaćenje rječnika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi i koliko ih često primjenjuju.

DEMOGRAFSKI POKAZATELJI:

1. Dob ispitanika
 - 18-28
 - 29-39
 - 40-50
 - 51-61
 - 62 i više
2. Stručna sprema
 - SSS
 - VŠS
 - VSS
 - Mr. Sc. / dr.sc.
3. Godine staža
 - Do 5 godina
 - Od 5 do 10 godina
 - Od 10 godina do 15 godina
 - Više od 15 godina
4. Vrsta vrtićke skupine
5. Broj djece u skupini
 - 15-20
 - 21-25
 - 26-30
 - Više od 30
6. Mjesto rada
7. Koliko često izlažete djecu u metodičkom kontekstu ovim tekstovima u predškolskoj dobi?

Značenje: 1 – vrlo rijetko (jedanput mjesečno); 2 – rijetko (2 – 3 puta mjesečno) ; 3 – ponekad (jedanput tjedno) ; 4 – često (dva puta tjedno); 5 – gotovo svakodnevno

	1	2	3	4	5
poetski					
Prozni					

dramski					
obavijesni tekst (novinski članak, članak s interneta i sl.)					
znanstveno- popularni tekst (dječja enciklopedija i sl.)					

8. Koliko su ove vrste tekstova primjerene (imaju dobar potencijal) za bogaćenje dječjega rječnika u predškolskoj dobi?

Značenje: 1 – uopće nije primjeren; 2 – nije primjeren ; 3 – ne mogu se odlučiti ; 4 – primjeren je ; 5 – u potpunosti je primjeren

	1	2	3	4	5
poetski					
Prozni					
dramski					
obavijesni tekst (novinski članak, članak s interneta i sl.)					
znanstveno- popularni tekst (dječja enciklopedija i sl.)					

9. Koliko često u metodičkoj artikulaciji koristite ove postupke:

Značenje: 1 – vrlo rijetko; 2 – rijetko; 3 – ponekad; 4 – često; 5 – vrlo često

	1	2	3	4	5
interpretativno čitanje odgojiteljice					
izlaganje djece zvučnim zapisima					
uključivanje djece u početno čitanje (sudjelovanje u čitanju pojedinih dijelova teksta)					

samostalno dječje listanje knjige/slikovnice i praćenje sadržaja na temelju ilustracija					
dječje praćenje sadržaja na temelju ilustracija (dok odgojiteljica čita)					

*Instrument sastavila doc. dr. sc. Martina Kolar Billege (2023.)

Izjava o izvornosti završnog/diplomskog rada

Izjavljujem da je moj završni/diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

_____ (vlastoručni potpis studenta)

ZAHVALA

Od srca se zahvaljujem svojoj mentorici, doc. dr. sc. Martini Kolar Billege za svaki pruženi savjet, podršku, stručno vođenje i usmjeravanje u procesu pisanja diplomskog rada.

Veliko hvala profesorici izv. dr. sc. Vesni Budinski na nesebičnoj pomoći i brojnim savjetima, ali i prijateljskoj potpori i podršci.

Hvala mojoj obitelji za svaku molitvu, mojim prijateljicama i F. za podršku, motivaciju i ohrabrivanje tijekom čitavog studija, a posebice tijekom izrade mog diplomskog rada. Hvala vam što nikada niste posumnjali u mene.

Hvala svim divnim odgojiteljima koji su odvojili svoje vrijeme i na taj način pomogli u izradi mog diplomskog rada.