Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi

Mišković, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:305217

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi

Monika Mišković

Zagreb, lipanj, 2016.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi

Monika Mišković

Prof. dr. sc. Draženka Blaži

Zagreb, lipanj, 2016.

Zahvaljujem djelatnicima i profesorima Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na ukazanom razumijevanju, pruženom znanju i savjetima za vrijeme stručnog usavršavanja i stjecanja zvanja magistra logopedije.

Zahvaljujem mentorici prof. dr. sc. Draženki Blaži na pomoći, usmjeravanju, sugestijama, uloženom trudu i stručnom vođenju prilikom izrade ovog diplomskog rada.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi“ i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Monika Mišković

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj, 2016.

Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi

Monika Mišković

Prof. dr. sc. Draženka Blaži

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

Sažetak rada

Jezično-govorni razvoj započinje djetetovim rođenjem. Usporedo s jezično-govornim razvojem kod djeteta se odvija proces opismenjavanja koji započinje pojavom rane pismenosti. Roditelji kao prva djetetova okolina doprinose razvoju jezika i govora i rane pismenosti. Cilj ovog rada je dati prikaz recentne domaće i inozemne literature o utjecaju roditelja na razvoj jezika i govora djeteta predškolske dobi. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju kako verbalna odgovorljivost roditelja od najranije dobi doprinosi jezično-govornom razvoju djece urednog jezičnog razvoja, djece s teškoćama u jezično-govornom razvoju ili djece s rizikom za njihov nastanak. Govor usmjeren djetetu (GUD), ponavljanje i proširivanje djetetovog iskaza, postavljanje pitanja, opisivanje radnji i razgovaranje o prošlim događajima i druge strategije doprinose jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi. Strategije kao što su dijaloško čitanje, slušanje glazbe, jezične igre osim što doprinose jezično-govornom razvoju, bitne su za poticanje rane pismenosti. Učinkovitost navedenih strategija verbalne odgovorljivosti roditelja i rane pismenosti u ovisnosti je onjihovoj kvaliteti i kvantiteti, a podrazumijevaslijeđenje djetetovog interesa u kontekstu igre, kao prirodne okoline i aktivnosti djeteta.

Ključne riječi: roditelji, jezično-govorni razvoj, predškolsko dijete

The role of parents in language and speech development of a child of preschool age

Monika Mišković

Prof. dr. sc. Draženka Blaži

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Speech and Language Pathology

Abstract:

Language and speech development begins with the child's birth. Parallel with child's language and speech development begins the process of literacy, which begins with the appearance of early literacy. Parents are the child's first environment who contribute to its development of speech and language and early literacy.The aim of this work was to see the recent domestic and foreign literature on the role of parents in the development of language and speech of preschool children.Results of numerous studies have shown that parental verbal responsiveness from an early age contributes to language and speech development of children with typical language development, children with disorders in language and speech development, or children at risk for their development.Strategies such as child-directed speech, repetition and expansion of the child's production, wh-questions, description of an object, event or activity, and talking about past events contribute to language and speech development of a child of preschool age.Strategies such as dialogic reading, listening to music, language games contribute to language and speech development and are also essential to encourage early literacy.The effectiveness of those strategies of parental verbal responsiveness and early literacy is reflected in their quality and quantity. This means following the child's interests, which are to be performed in the context of play that is child's natural environment and in the context of other child's activities.

Key words: parents, speech and language development, a child of preschool age

SADRŽAJ

1. UVOD ... 7

2. PROBLEMSKA PITANJA I CILJ RADA ... 7

3. RODITELJSTVO-NOVA PREKRETNICA U LJUDSKOM ŽIVOTU ... 8

4. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DJETETA ... 9

4.1.Struktura govornog jezika ... 9

4.2. Rana komunikacija ... 10

4.3. Jezično-govorna proizvodnja ... 13

4.3.1. Razvoj percepcije ... 13

4.3.2. Razdoblje predjezičnog razvoja ... 14

4.3.3. Leksičko razumijevanje i proizvodnja ... 16

4.3.4. Gramatički razvoj ... 18

4.4. Spolne razlike u jezično-govornom razvoju djece urednog jezičnog razvoja ... 19

5. SOCIO-EMOCIONALNA VEZA RODITELJ-DIJETE ... 22

5.1. Spolne razlike u komunikaciji roditelja s djecom ... 23

5.2. Uloga roditelja u poticanju jezično-govornog razvoja predškolskog djeteta ... 27

6. VERBALNA ODGOVORLJIVOST ... 30

6.1. Ciljevi i oblici verbalne odgovorljivosti ... 31

6.2. Utjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj ... 32

6.3. Utjecaj kvantitete (količine) i kvalitete verbalne odgovorljivosti na djetetov jezično-govorni razvoj ... 36

6.4. Kritična (osjetljiva) razdoblja ... 37

6.5. Uloga roditelja u verbalnoj odgovorljivosti ... 38

7. RANA PISMENOST ... 40

7.1. Utjecaj roditeljske pismenosti na djetetov jezično-govorni razvoj i ranu pismenost ... 46

7.2. Strategije poticanja rane pismenosti i uloga roditelja ... 48

7.3. Uloga roditelja u poticanju rane pismenosti ... 52

8. RODITELJSKA ULOGA I DOBIT UKLJUČIVANJEM U RANU INTERVENCIJU I LOGOPEDSKI TRETMAN ... 54

9. ZAKLJUČAK ... 58

10.LITERATURA ... 61

1. UVOD

Roditelji su djetetovi prvi učitelji, odgajatelji, modeli koje djeca oponašaju te je iz tog razloga nužno njihovo temeljno znanje o jezično-govornom razvoju i o strategijama za napredak istog. No, tijekom odrađivanja logopedske prakse i volontiranja u različitim obrazovnim i zdravstvenim ustanovama došla sam do zaključka kako većina roditelja, iako visokoobrazovani i srednje obrazovani, nisu svjesni da svojim rijetkim i/ili neadekvatnim govornim modelom negativno utječu na jezično-govorni razvoj svog djeteta. Nadalje, mnogi roditelji nisu upoznati s razvojnom linijom urednog jezično-govornog razvoja čije poznavanje omogućava uočavanje ranog odstupanja u jezično-govornom razvoju djeteta. Bitnu ulogu razvijanja te svjesnosti u roditelja imaju i stručnjaci različitih profila kao što su pedijatri, logopedi, psiholozi, odgajatelji u vrtiću i drugi.

2. PROBLEMSKA PITANJAI CILJ RADA

Cilj ovog rada je dati prikaz recentne domaće i inozemne literature o utjecajuroditelja na razvoj jezika i govora djeteta predškolske dobi.

S obzirom na navedeni cilj otvaraju se sljedeća problemska pitanja:

1. Zašto je za roditelje nužno poznavanje urednog jezično-govornog razvoja djeteta predškolske dobi?
2. Zašto je nužno aktivno sudjelovanje oba roditelja u razvoju i poticanju jezika i govora djeteta predškolske dobi?
3. Kako verbalna odgovorljivost roditelja utječe na jezično-govorni razvoj predškolskog djeteta?
4. Kako roditeljska pismenost utječe na djetetov jezično-govorni razvoj i pismenost te zašto je važna rana izloženost pisanom materijalu i strategijama poticanja rane pismenosti?
5. Koja je roditeljska uloga i dobit uključivanjem u ranu intervenciju i logopedski tretman?

3. RODITELJSTVO-NOVA PREKRETNICA U LJUDSKOM ŽIVOTU

Za mnoge bračne partnere saznanje kako će postati roditelji predstavlja novu prekretnicu u životu. Kada se kaže prekretnica misli se na sva dobra i loša iskustva koje će roditeljstvo donijeti sa sobom. U 21. stoljeću, kada smo okruženi i izloženi bržim tempom života, novim tehnologijama, kao i velikom nezaposlenošću, to saznanje na različitenačine utječe na bračne partnere. No, svi bračni partneri imaju isti cilj: biti dobar i uspješan roditelj.

Prema Hardin Gookin i Gookin (1996) dobar roditelj je i dobar prijatelj. Biti dobar roditelj znači prihvaćatisvoju djecuonakvom kakva jesu. To ne znači isticati njihove slabosti, nego pomagati im da se usavrše u onome u čemu su dobri. Ohrabrujući ih, ne samo dokazujućida ste im dobar prijatelj, nego pomažući imda razviju svoje samopouzdanje. Likierman i Muter (2007) u svojoj knjizi „Pripremite dijete za školu“ koriste termin „dovoljno dobar“ roditelj. „Dovoljno dobar“ roditelj je onaj koji ima realna očekivanja i koji postavlja pred dijete primjerene ciljeve.

Delač Hrupelj i sur. (2000) navode osim fizičkog i psihičkog zdravlja još neke bitne značajke uspješnih roditelja:

- Uspješan roditelj ima pozitivnu sliku o sebi. Takve osobe djeca rado prihvaćaju, pa su stoga i njihovi odgojni postupci djelotvorni. Pod utjecajem takvog roditelja dijete ima veću vjerojatnost da i samo razvije pozitivnu sliku o sebi.
- Uspješan roditelj je prilagodljiv. Uspješni se roditelji ne uznemiravaju suviše ako trebaju promijeniti nešto u svom dnevnom rasporedu i planovima da bi se prilagodili potrebama djeteta.
- Uspješan roditelj je strpljiv. Djeca su često vrlo zahtjevna i traže značajnu količinu pažnje, što može predstavljati pravo iskušenje za roditelje. No, uspješni roditelji su oni koji se strpljivo ophode prema svojoj djeci. Primjerice, strpljivo odgovarati na brojna znatiželjna pitanja.
- Uspješan roditelj je pozitivan uzor svojoj djeci. Djeca promatraju i oponašaju svoje roditelje. Oni su im najvažniji modeli u učenju ponašanja, onog pozitivnog, ali i negativnog. Uspješni roditelji to znaju i sukladno tome ispravljaju vlastito ponašanje.
- Uspješan roditelj rado uči. Uspješni roditelji nastoje naučiti nove vještine i usvajati znanja koja im mogu pomoći pri odgojunjihovedjece. Većina roditelja smatra da iz vlastitog iskustva ima dovoljno znanja i vještina da bi uspješno odgajali svoju djecu.

Uspješni roditelji znaju da u vlastitom roditeljstvu uvijek mogu naučiti i primijeniti puno toga novog.

- Uspješan roditelj uživa u roditeljstvu. Uspješni roditelji uživaju u roditeljstvu i odgoju svog djeteta, a ti pozitivni osjećaji očituju se u njihovu odnosu prema djeci.

Navedene značajke uspješnih roditelja mogu se primijeniti i u poticanju jezično-govornog razvoja predškolskog djeteta. Prije nego što to detaljnije bude opisano,važno je znati koje su glavne prekretnice u jezično-govornom razvoju predškolskog djeteta i u kojoj se dobi događaju.

4. JEZIČNO-GOVORNI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DJETETA

Objasniti jezično-govorni razvoj pokušalisu bihevioristi (ističući model podražaj-odgovor na podražaj-potkrepljenje), nativisti (polazeći od činjenice da djeca proizvode i potpuno nove rečenice koje nisu imala priliku čuti u svojoj govornoj okolini), kognitivisti (ističućivažnost spoznaje za razvojgovora), te predstavnici socijalne teorije (ističućivažnost okoline za djetetov govorni razvoj). Nijedna teorija pojedinačno nije dala potpune odgovore na taj složenifenomen. Fenomenu djetetova jezično-govornog razvoja najbolje je pristupiti multidisciplinarno. Da bi dijete usvojilo i naučilo jezik, treba imati urođene sposobnosti, razvijen govorni i slušni aparat, uredan kognitivni razvoj te biti izloženo jezičnim uzorima i utjecaju okoline u raznim komunikacijskim situacijama (Šego, 2009).

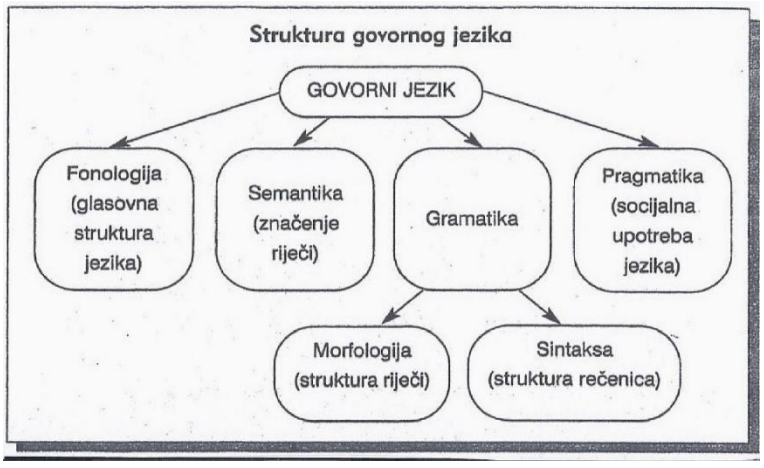
Najprije, važno je sagledati komponente ili strukturu jezika, zatim razvojne prekretnice u dječjem jeziku i, naposljetku, individualne razlike u razvoju jezika. Te informacije su potrebne kako bismo mogli prosuditi je li dijete uspjelo savladati sve prekretnice u svim komponentama jezika (Likierman i Muter, 2007).No, treba naglasiti da je svako dijete jedinstveno i da slijedi svoj razvojni put.Ne ovlada li dijete jednom vještinom u navedenom dobnom rasponu, ne znači da ima određeni poremećaj (Šego, 2009).

4.1. Struktura govornog jezika

Likierman i Muter (2007) navode i opisuju četiri bitne komponente koje čine složeni sustav jezika, a razvijaju se prije djetetova polaska u školu:

1. Fonologija se odnosi na glasovnu strukturu jezika. Svaki jezik ima svoje glasove koji mogu ili ne moraju biti prisutni u drugim jezicima.

2. Semantika obuhvaća značenje riječi. U slučaju predškolske djece, ovaj se naziv uglavnom odnosi na razvoj fonda riječi–rječnika. Dijete može razumjeti značenje mnogih riječi (receptivni rječnik) prije nego ih uspije pravilno ili smisleno upotrijebiti u razgovoru (ekspresivni rječnik).
3. Gramatika se sastoji od dvije odvojene komponente, morfologije i sintakse. Morfologija se odnosi na strukturu riječi, osobito na upotrebu gramatičkih markera koji označavaju vrijeme, rod, aktiv i pasiv, množinu i tome slično. Ti gramatički markeri mogu se dodati mnogim „osnovnim riječima“. Primjerice, možemo govoriti o jednom stolu ili o stolovima gdje nam nastavak „-ovi“ označuje množinu osnovne riječi „stol“. Sintaksa se odnosi na raspored riječi u rečenici-slaganje riječi ili poredak riječi. Promjena poretka riječi u rečenici može promijeniti i značenje cijele rečenice.
4. Pragmatika uključuje širok spektar vještina usmjerenih na interakciju i razgovor s drugim ljudima. Ovdje se radi o primjeni jezika u socijalnom kontekstu. Dijete mora biti sposobno ispričati neku priču ili zgodu koja ima smisla, mora biti sposobno pričekati da dođe na red u razgovoru, mora znati da ne može upotrebljavati iste izraze u razgovoru s učiteljicom kao i u razgovoru s prijateljima. Pragmatika također uključuje i skriveno ili preneseno značenje, koje može biti različito od onog što je izrečeno. Dobar primjer za to je metafora: „Moja curica je zlatna“.



Slika 1: Struktura govornog jezika (Likierman i Muter, 2007)

4.2.Rana komunikacija

Iako mnogi roditelji nisu svjesni, već „bebe“ uspostavljaju komunikaciju s roditeljima od rođenja i imaju potrebu za komunikacijom. Komunikacija u prvim mjesecima djetetovog života u recentnoj inozemnoj i domaćoj literaturi naziva se rana komunikacija (eng. early communication). Ljubešić i Cepanec (2012) ranom komunikacijom nazivaju razdoblje u

kojem se usvajaju vještine koje omogućuju proces razmjene obavijesti: slanja poruka i odgovaranja. Nadalje, iste autorice navode kako je određivanje trajanja rane komunikacije povezano s razumijevanjem razvojnih promjena u komunikaciji. Autorice navode kako najjednostavnije shvaćanje povezuje ranu komunikaciju s ranim djetinjstvom, odnosno, prvih 6 godina života. Tako shvaćena rana komunikacija obuhvaća predjezično razdoblje (0do2godine) i razdoblje rane jezične komunikacije (između2 i 6 godina) (Ljubešić i Cepanec, 2012). U literaturi se za te razvojne dobi navode i termini predgovorno i govorno razdoblje, predverbalno i verbalno razdoblje, predlingvističko i lingvističko razdoblje. Starc i sur. (2004) opisuju predverbalno razdoblje kao razdoblje od rođenja do prve smislene riječi (prema nekim autorima do prve rečenice), dok verbalno razdoblje opisuju kao razdoblje od prve smislene riječi/rečenice do automatizacije govora (a što se događa oko 10. godine).Prema Starc i sur. (2004) u predverbalnom razdoblju stvaraju se važni preduvjeti za kasniji razvoj govora i jezika. S navedenim slaže se i Ivšac (2003) koja navodi kako se u razdoblju predjezične komunikacije stvaraju temelji bitnih obilježja komunikacije (recipročnost, intencionalnost i svjesnost o drugima kao zasebnima) na koje će se nadograditi djetetova najprije sve složnija komunikacijska, a zatim i jezična kompetencija. Autorica zaključuje da su prve dvije godine djetetova života razdoblje pripreme za dominantno služenje jezikom. Ljubešić i Cepanec (2012) smatraju kako je podjela na predjezičnu i jezičnu komunikaciju pojednostavljena i „površinska“ jer razmatra samo sredstva koja su nositelji poruke: jesu li ona jezična (riječi i rečenice) ili predjezična (pogled, mimika gesta i dr.), a zanemaruje promjene u samom komunikacijskom procesu. Iz tog razloga autorice analiziraju stadije u razvoju komunikacije imajući u središtu interesašto se događa s porukom, odnosno, ima li poruka neku komunikacijsku namjeru. S obzirom na komunikacijsku namjeru, Ljubešić i Cepanec (2012) razlikuju predintencijsku i intencijsku komunikaciju:

- Razdoblje u kojem djeca još nisu naučila namjerno slati poruke okolini, tj. u kojem odrasle osobe „iščitavaju“ poruke na osnovi djetetova ponašanja i emocionalnih znakova (npr. majka po djetetovu plaču zaključuje da je ono gladno), naziva se razdobljem predintencijske komunikacije i to razdoblje traje od rođenja do devetog mjeseca djetetovog života.
- Izvođenje ponašanja s namjerom (s jasnim ciljem i očekivanjem) da ono izazove točno određenu promjenu u socijalnoj okolini ukazuje na intencijsku (namjernu) komunikaciju. Razvojne promjene koje omogućuju taj prijelaz intenzivno se odvijaju

prije nego što dijete počne govoriti, a osobito su vidljive krajem prve godine života (u razdoblju od 9 do 12 mjeseci).

Rane interakcije imaju obilježja dijada.Naime, od rođenja do devetog mjeseca dijete je vrlo interaktivno, i prema predmetima (dohvaćanje, manipuliranje) i prema ljudima. U ranim dijadičkim interakcijama („ja i ti“ ili „dijete i predmet“) dijete je nesvjesno činjenice da njegova ponašanja utječu na drugoga (predintencijska komunikacija) da bi negdje iza šestog mjeseca života počelo otkrivati utjecaj vlastitih ponašanja na ponašanje drugih. Oko devetog mjeseca ono počinje shvaćati da onim što izvede može utjecati na usmjerenost (pažnju) drugih, odnosno da njegova ponašanja postaju poruke, te drugoga doživljava kao komunikacijskog partnera. Od tog trenutka započinje intencijska komunikacija u kojoj dijete putem predjezičnih gesti i prvih riječi ostvaruje svoje namjere naspram odrasle osobe.Drugim riječima, dijete počinje shvaćati kako komunikacija „funkcionira“. Kad dijete počinje integrirati pažnju odrasle osobe u svoju aktivnost ili predmet interesa, javljaju se interakcijske epizode koje imaju obilježja trijadičke komunikacije („ja i ti i o nečemu trećem“), a sposobnost koja omogućuje tu razinu komunikacijske kompetencije naziva se združenom pažnjom. Rane manifestacije združene pažnje (dijeljenje), koje se javljaju u dobi od 9 mjeseci, još nisu odraz potpunog shvaćanja drugih kao intencijskih bića. Učestale i sustavne pojave združene pažnje koje se proširuju na druge komunikacijske partnere (izuzev roditelja) obilježavaju razdoblje od 15. do 18. mjeseca života djeteta. Djeca sustavno slijede gestu pokazivanja i točno lociraju ono na što je usmjerena u dobi između 12 i 15 mjeseci (Ivšac, 2003).

Kihak (2013) navodi kako pojavom združene pažnje koja omogućava da dijadičke interakcije postaju trijadičke, dijete otkriva kako može pažnju odrasloga usmjeriti na željeni objekt i kako svojim djelovanjem može utjecati na ljude kojima je okruženo. Također, shvaća kojim ponašanjima, tj. komunikacijskim sredstvima, prenosi svoje intencije, odnosno komunikacijske namjere. Komunikacijska sredstva su svi naši „alati“ kojima možemo prenijeti poruku, tj. načini na koje poruku činimo fizičkom (Ljubešić i Cepanec, 2012). Kotarac i Kovačević (2003) navode podjelu ranih gesta kao komunikacijskih sredstava, od kojih su najučestalije deiktičke geste ili geste pokazivanja. Prema njima deiktičke geste se mogu podijeliti na: gestu iniciranja (indicating), gestu pokazivanja (pointing), gestu dohvaćanja (reaching), gestu davanja (giving) i gestu pokazivanja (showing).

Ljubešić i Cepanec (2012) opisuju podjelu komunikacijskih funkcija/svrha prema Bates i sur. (1975) na imperativne i deklerativne. Naime, kada djeca koriste komunikacijske partnere kao „instrumente“, tj. pokušavaju usmjeriti ponašanje odrasle osobe na način da lakše ostvaruje svoj „fizički“ cilj (npr. dijete želi da mu majka upali TV), govorimo o imperativnim (lat. imperator = zapovjednik, vođa) funkcijama. S druge strane, dijete može jednostavno željeti da odrasla osoba obrati pažnju na nešto u okolini (npr. može pružiti predmet prema roditelju samo zato da mu ga pokaže), s ciljem razmjene iskustva ili informacija o tome. Kako u tom slučaju cilj komunikacije nije izazivanje određenih - točno definiranih promjena u ponašanju, već samo usmjeravanje pažnje druge osobe na nešto i podjela iskustva, takve se komunikacijske funkcije nazivaju deklerativnima (lat. declaratio = izraz, očitovanje, pokazivanje).

S obzirom na komunikacijska sredstva i komunikacijske funkcije, Ljubešić i Cepanec (2012) navode kako razvojno gledano, komunikacijske funkcije prethode komunikacijskim sredstvima tj. dijete prvo otkriva što sve komunikacijom može ostvariti (zahtjev, traženje, molbu, pitanje, pažnju, kontrolu i dr.), a onda uči sredstva kojima to ostvaruje.

4.3.Jezično-govorna proizvodnja

4.3.1. Razvoj percepcije

Uredan razvoj percepcije temelj je svih aspekata jezičnoga razvoja i on započinje vrlo rano (Blaži, 2003). Starc i sur. (2004) navode kako prema nekim autorima, već u dobi od samo nekoliko dana novorođenče prepoznaje i preferira majčin glas, za koji se pretpostavlja da ga poznaje već iz svoje fetusne dobi. Apel i Masterson (2004) navode kako sposobnost prepoznavanja majčinog glasa nije jedina slušna sposobnost koju dojenče ima od rođenja. Ono je došlo na svijet spremno da čuje razlike među glasovima koje koristimo u govoru.U prvim mjesecima veća je osjetljivost za tonove niskih nego za tonove visokih frekvencija, ali do 6. mjeseca premoćno raste osjetljivost za visoke frekvencije (Starc i sur., 2004).

Blaži (2003) opisuje niz istraživanja o auditivnoj percepciji i auditivnoj diskriminaciji. Pa tako, autorica navodi istraživanjaKuhl i Meltzoff (1997) koja su pokazala da već vrlo mala djeca (od oko mjesec dana) imaju sposobnost kategorijalnog percipiranja glasova, dok prema Kuhl (1990) već četveromjesečno dijete prepoznaje da izgovor vokala „a“ ide sa široko otvorenim ustima, dok izgovor vokala „i“ s izduženim oblikom usana. Nadalje, Blaži (2003) navodi istraživanje Hoff (2001) koje pokazuje da je već dojenčad u stanju razlikovati glasove prema njihovim distinktivnim obilježjima. Tako će razlikovati zvučne od bezvučnih glasova,

konsonante od vokala i slično. Također, pred kraj prve godine života dijete postaje sposobno diskriminirati glasove koji pripadaju glasovnom sustavu materinskog jezika od ostalih glasova. Prema Starc i sur. (2004) postoji i posebna osjetljivost na podizanje i spuštanje intonacije glasa koji koriste odrasli kad govore s malom djecom. Takav se način govora naziva „maminski“(eng. „mothereese“).

4.3.2. Razdoblje predjezičnog razvoja

Hoff (2009) navodipet dijelova razdoblja predjezičnog razvoja prema Stark (1986):

1. Refleksno plakanje i vegetativni zvukovi
2. Gukanje i smijeh
3. Vokalna igra
4. Redupliciranо brbljanje
5. Nereduplicirano brbljanje

Refleksno plakanje i vegetativni zvukovi. Prema Starc i sur. (2004) u prva dva mjeseca života dojenče se glasa krikom, plačem i nekim fiziološkim zvukovima, i toje prvo glasanje spontano, refleksno i odraz fiziološkog stanja dojenčeta- ugode ili neugode.

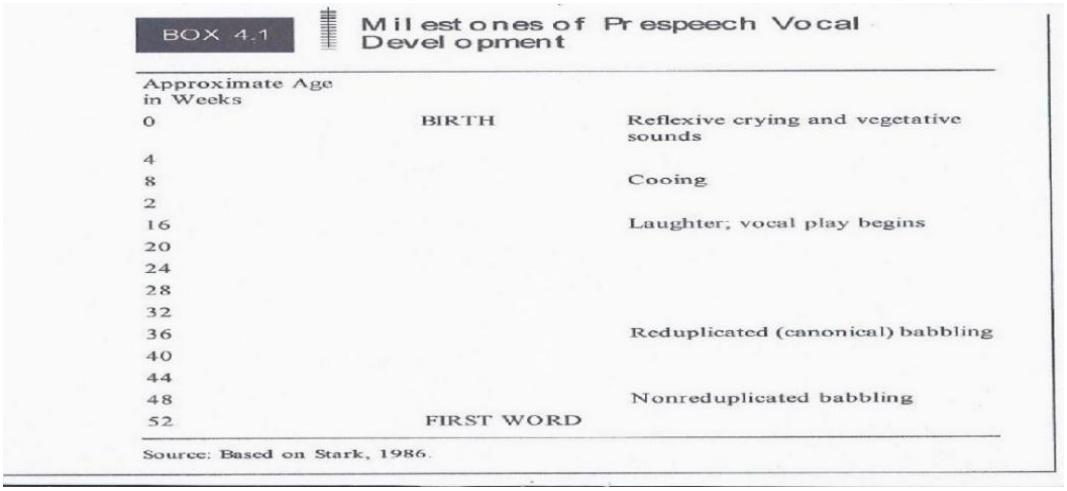
Gukanje. Oko 2. mjeseca (oko 6. do 8. tjedna) dojenčad počinjegukati (Hoff, 2009). Prema ovoj autorici gukanje čine glasovi koje bebe proizvode kada su sretne i zadovoljne.Repertoar glasanja se proširuje smijanjem i kašljanje tijekom 2. i 3. mjeseca, te spontanim glasanjem u kojemu okolina prepoznaje glasove „k“, „g“ i „h“ (Blaži, 2003). Istodobno propuštanjem zračne struje kroz različite oblike usne šupljine od jako otvorenog do gotovo zatvorenog dolazi do pojave prvih vokala (Blaži, 2003). Iz navedenog zaključuje se kako razdoblje gukanja obilježavaju guturalni glasovi i vokali. Prema Starc i sur. (2004) gukanje je urođeno, te ga nalazimo u glasanju sve djece, bez obzira na rasu i kulturu kojoj pripadaju. Nadalje, autori navode kako se gukanje počinje mijenjati pod utjecajem okoline. Naime, kad roditelji govorno reagiraju na gukanje, najčešće uz smiješak i oponašanje, dijete će vrlo rano više gukati u njihovoj nazočnosti. Prema Hoff (2009) bebe proizvode svoj prvi smijeh sa 16 tjedana života.

Vokalna igra. Hoff (2009) navodi kako se prema Stark (1986) period između 16. i 30. tjedna djetetovog života naziva vokalnom igrom, a prema Oller (1980) stadij ekspanzije. Blaži (2003) navodi da oko 5. mjeseca dolazi do pojave vokalne igre u kojoj dijete mijenjajući visinu i glasnoću glasa proizvodi sve veći broj različitih glasova, suglasnika i samoglasnika.

Također, autorica navodi kako „igrajući“ se svojim govornim organima, dijete počinje proizvoditi dulje i kraće glasove. Naposljetku, vokalnom igrom dijete sve češće dolazi do stvaranja konsonanata čija se artikulacija odvija u prednjem dijelu usne šupljine stvarajući predkanoničko brbljanje odnosno, predkanonički slog pa čujemo nešto nalik na „ba“, „na“, „de“, „me“.

Redupliciranо brbljanje. Prema Blaži (2003) iza 6. mjeseca životaglasovi što ih dijete izgovara postaju prepoznatljivi. Široki repertoar glasova koje je dijete prije koristilo gubi se, a ustaljuju se samo glasovi koje čuje u svojoj okolini. Nadalje, najčešće kombinira zvučne konsonante s otvorenim vokalima i time u razdoblju od 6. do 10. mjeseca obično stvara kanonički slog. To razdoblje naziva se kanoničko ili redupliciranо brbljanje (Oller, 1986, Oller i Lynch, 1992, prema Hoff, 2009). Prema Hoff (2009) kanoničko brbljanje razlikuje se od vokalizacije po tome što se u kanoničkom brbljanju pojavljuju pravi slogovi koji se proizvode redupliciranо u konsonant + vokal kombinaciji. Slušajući tada djetetovo glasanje (npr. „ma-ma-ma-ma“) vrlo često najuža mu okolina pridaje govorno značenje i zaključuje da je njihovo dijete „pozvalo“ mamu (Blaži, 2003). Međutim, autorica navodi kako to glasanje za dijete još nema značenja, ono je sada samo pokazalo auditivnu i motoričku zrelost za govor.

Nereduplicirano brbljanje. Prema Hoff (2009) za razliku od kanoničkog brbljanja, u nereduplicirаnom brbljanju dijete kombinira različite „konsonant + vokal“ i „konsonant + vokal + konsonant“ slogove. Blaži (2003) navodi kakou dobi od 10 mjeseci pa nadalje dijete postaje pravi mali brbljavac te, slušajući ga, imamo dojam da tečno govori nekim stranim jezikom poštujući intonaciju i ritam materinskog jezika. I Hoff (2009) navodi kako prozodija, odnosno intonacija govora postaje uočljiva u ovom razdoblju raznolikog brbljanja. Blaži (2003) navodi kako dijete tada koristi kombinacije različitih slogova slažući ih u „riječi“ i stvarajući tako „rečenice“. Nadalje, kad u toj dobi tražimo od djeteta da ponovi za nama jednostavnu riječ, ono će je ponoviti iako možda još ne zna značenje te riječi. Ono je sada stvorilo žargon, odnosno, uvod u pravi artikulirani govor koji se u većine djece javlja oko prve godine života (Slika 2).



BOX 4.1 Milestones of Prespeech Vocal Development

Approximate Age in Weeks		
0	BIRTH	Reflexive crying and vegetative sounds
4		
8		Cooing
2		
16		Laughter; vocal play begins
20		
24		
28		
32		
36		Reduplicated (canonical) babbling
40		
44		
48		Nonreduplicated babbling
52	FIRST WORD	

Source: Based on Stark, 1986.

Slika 2: Prekretnice razdoblja predjezičnog razvoja (Stark, 1986, prema Hoff, 2009)

4.3.3. Leksičko razumijevanje i proizvodnja

Prema Hoff (2009) za vrijeme druge godine djetetovog života, najočitiji razvoj je onaj u području rječnika.Za mnoge roditelje najuzbudljiviji događaj u djetetovom razvoju je trenutak kada njihova beba izgovori svoju prvu riječ (Apel i Masterson, 2004). Prema Starc i sur. (2004) prve riječi nastaju između 12. i 18. mjeseca, odnosno, prema nekim autorima između 10. i 15. mjeseca. Međutim, budući da je razumijevanje jezika osnova za njegovo proizvođenje, prirodno je da djeca razumiju jezik prije nego što počnu govoriti (Blaži, 2003).

Usporedo s razvojem percepcije, diskriminacije i zapamćivanja dijete razvija mentalne reprezentacije, odnosno, unutarnju svijest o nečemu (nekom objektu, situaciji, pojavi, i sl.) što onda dovodi do početnih znakova razumijevanja. U dobi oko 9. do 10. mjeseca životapočinje stvarati leksičke i mentalne reprezentacije određenih riječi, te je konačni rezultat razumijevanje.Djetetovo prvo razumijevanje jezika strogo je kontekstualno i započinje razumijevanjem najjednostavnijih riječi i fraza u određenoj situaciji, kao što je razumijevanje vlastitog imena, zabrane „ne, ne“ i sl.(Blaži, 2003).

S obzirom na proizvodnju riječi prema Hoff (2009) prve riječi koje djeca proizvode su kontekstualno ovisne riječi. Autorica, navodi primjer prema Bloom (1975) kojiopisuje kako je djevojčica Allison proizvela riječ „auto“ s devet mjeseci jedino kada je pogledala kroz prozor i vidjela parkirano auto, međutim, djevojčica nije rekla „auto“ kada je istog vidjela na slici ili na ulici. Navedeni primjer predstavlja ono što Blaži (2003) naziva sužavanje značenja. Naime prema autorici, ovaj se pojam odnosi na pretjerano sužavanje značenja riječi koje može biti situacijskokad dijete neku riječ za označavanje predmeta koristi samo u određenoj situaciji, a

istu riječ za isti takav predmet u drugoj situaciji ne koristi, i semantičkokad određenu riječ koristi samo u određenom semantičkom kontekstu.

Prema Likierman i Muter (2007) prve riječi koje djeca izgovaraju su nazivi objekata (pas, mama, auto), nakon njih dolaze riječi koje označavaju radnju (idi, još, van). Blaži (2003) navodi istraživanja na korpusu hrvatskoga jezika koja su pokazala da se u početnom usvajanju hrvatskog jezika nešto učestalije javljaju glagoli u usporedbi s imenicama. Prema Starc i sur. (2004) prve riječi su obično dvosložne, po vrsti imenice, a po sadržaju mogu činiti cijele iskaze tzv. holofraze, prema engleskom-rečenice od jedne riječi. Nadalje autori navode, uz geste i mimiku, intonaciju, u poznatoj situaciji, dijete i samim holofrazama vrlo uspješno komunicira s okolinom. Kronološki, razdoblje jednočlanih iskaza traje tijekom druge godine života djeteta odnosno do završetka senzomotoričkog stadija u kognitivnom razvoju (Blaži, 2003).Kako bi djeca proizvodila riječi razumljive svojoj okolini ona moraju ovladati fonološkim sustavom materinskog jezika. Prema Blaži (2003) da bi dijete ovladalo fonološkim sustavom treba imati fonološke (mentalne) reprezentacije koje će izgrađivati slušajući glasove govora svoje okoline, a da bi moglo artikulirati pojedini glas treba imatiusvojene motoričke reprezentacije glasova (odnosno način njihove izvedbe), kao i sposobnost kontrole pokreta artikulacijskih organa. Nadalje, autorica navodi da ti procesi nisu usvojeni s pojavom prve riječi i razvijaju se tijekom gotovo cijele predškolske dobi slijedeći razvojnu liniju glasova i postupno smanjujući stupanj pogreške pri izgovoru. Naposljetku, izostavljanja glasova i međusobne zamjene glasova ograničene su na nižu kronološku dob djeteta (do 3. godine), dok se blaži oblici iskrivljenog izgovora (distorzije) toleriraju i kasnije. Prema Vuletić (1990) dijete koje je navršilo pet i pol godina treba ispravno izgovarati sve glasove materinskoga jezika. Za detaljniji pregled usvajanja fonološkog sustava hrvatskog jezika pogledati Vuletić (1990).

Prema Blaži (2003), s porastom kronološke dobi, sve razvijenijim spoznajnim sposobnostima, sve boljim motoričkim ovladavanjem prostorom i stjecanjem novih iskustava, dolazi i do sve boljeg razumijevanja riječi. Naime, ono počinje razumijevati riječi koje nisu nužno vezane uz njemu poznate, određene situacije, dakle riječi izvan situacijskog konteksta.Nadalje, autorica navodi kakotakvo obilježje razumijevanja i korištenja prvih riječi naziva pretjerano proširivanje značenja riječi. To znači da će dijete pripisati određenoj riječi više različitih značenja odnosno dijete ne veže uvijek riječ za ista obilježja situacije.Likierman i Muter (2007) navode kako će u periodu pretjeranog proširivanja značenja dijete riječ „auto“

koristiti za sva vozila uključujući autobuse, bicikle i kamione, i da te pogreške postupno nestaju jer djetetov fond riječi postaje sve bogatiji.

Hoff (2009) navodi kako neki autori smatraju da je period poslije proizvodnje prve riječiobilježen sporim razvojemrječnika u kojem dijete mjesečno dodaje u prosjeku između 8 do11 riječi u svoj rječnik. Nadalje, oko 18. mjeseca počinje nagli rast rječnika u kojem djeca mjesečno usvajaju u prosjeku između 22 do 37 novih riječi.Tu prekretnicu u jezično-govornom razvoju koju obilježava nagli rast rječnika i u kojoj dijete proizvodi najmanje 50-ak riječi, prema Hoff (2009) neki autori nazivaju prekretnicom od 50 riječi, leksički brzac, eksplozijom rječnika ili eksplozijom imenovanja. Prema Likierman i Muter (2007) djeca usvajaju nove riječi automatski i nesvjesno, tijekom procesa koji zovemo „brzo mapiranje“ (eng. fast mapping). Naime, prema ovim autorima dijete može neku riječ čuti samo jedanput i dodati je u svoj mentalni leksikon.

Mentalni leksikon sadržava skup ili »leksički inventar« riječi usvojenih tijekom života. On reflektira semantičku i komunikativnu sposobnost osobe. Govorniku je mentalni leksikon poput opreme koja mu omogućuje da izabere i koristi odgovarajuće riječi, te formira različite strukture i rečenične kontekste u kojima će riječ biti upotrijebljena (Majetić, 2009).

4.3.4. Gramatički razvoj

Prema Šego (2009) leksički razvoj (usvajanje rječnika) prati i usvajanje gramatičkog sustava materinskoga jezika (tj. ovladavanje tvorbenim pravilima, morfološkim promjenama riječi, sintaktičkim strukturama rečenice).Prema tome, Hoff (2009) navodi da se u periodu između 18. i 24. mjeseca u jezičnom razvoju događa i prekretnica kombiniranja riječi, koju Blaži (2003) naziva razdoblje uporabe dvočlanih iskaza i objašnjava da neki autori takav način govora u djece nazivaju telegrafskim govorom. Prema Blaži (2003) u telegrafskom govoru dijete svoj govor ograničava samo na one riječi (uglavnom imenice i glagole) kojima izriče bit poruke, dok ispuštaju gramatičko funkcionalne riječi kao što su pomoćni glagoli, prijedlozi i sl. Zanimljivi su primjeri telegrafskog govora koji se mogu čuti kod djeteta: „Idemo auto“ ili „ Mama cipela“ misleći „Idemo li autom“ ili „Mama obuj mi cipele“ (Likierman i Muter, 2007).

Uvođenjem dvočlanih iskaza u komunikaciju, dakle kombiniranjem dviju riječi u rečenicu, sve je učestalija uporaba morfoloških nastavaka u dječjemiskazu. Brojna istraživanja pokazuju da se najprije usvajaju oni morfološki nastavci koji su najučestaliji u

jeziku (npr. u hrvatskom jeziku nastavak „-i“ pri označavanju množine riječi), zatim jednostavniji i značenjski važniji morfemi(Blaži 2003).

Prema Likierman i Muter (2007) kad dijete počne sklapati rečenice od tri riječi, dolazi do gramatičke eksplozije. Prema Blaži (2003) nakon završene 2. godine života, a neka djeca čak i prije, dijete proširuje svoju dvočlanu rečenicu na više riječi različitih vrsta, nastojeći je izreći gramatički što sličnije rečenici odraslih. To je doba kad većina djece započinje s korištenjem osobnih zamjenica (ja, ti), pridjeva, pomoćnih glagola, veznika, prijedloga (u, na), priloga. Nadalje, autorica navodi da oko 3.godine dijete počinje hipergeneralizirati najučestalije morfološke oblike u jeziku. Tako se vrlo često može čuti kako dijete urednog jezičnog razvoja u toj dobi kaže „opram“ umjesto „operem“ po analogiji s „gledam“, „uzmeti“ umjesto „uzeti“ i sl.

Prema Šego (2009) dijete svake godine prosječno povećava svoju rečenicu jednom riječju. Blaži (2003) navodi kako se proces porasta duljine rečenice odvija po određenoj hijerarhijskoj strukturi te da već i u rečenici od tri riječi postoji jasna hijerarhijska struktura prema kojoj dijete započinje s predikatskom frazom, a zatim je vrlo brzo zamjenjuje konstrukcijom subjekt-objekt.

Prema Hoff (2009) period između 3. i 4. godine djetetovoga života je najznačajniji u razvoju gramatike kada dijete proizvodi višečlane i složenije rečenice, dok Blaži (2003) navodi da je u toj dobi dijete usvojilo gramatičke osnove materinskog jezika. Međutim, Blaži (2003) navodi kako jezični razvoj ne završava u četvrtoj godini i da su rečenice koje dijete koristi gramatički ispravne, no ono i dalje nastavlja s usvajanjem složenih gramatičkih struktura. Prema Starc i sur. (2004) četvrta i peta godina su godine dječjih pitanja, pa u tom razdoblju jezik ima važniju ulogu u spoznajnom razvoju.Autori navode da dijete od 6 i 7 godina ima usvojena sva gramatička pravila i iznimke. Međutim,prema ovim autorima,ako u neke djece još ima pretjerane primjene pravila (nepravilnosti u glasovnim promjenama unutar riječi), najvjerojatnije je tome razlog okolina koja ponekad zna podržavati dječje rane tvorevine. Većina istraživanja su pokazala da se najkasnije do 10. godine automatizira uporaba morfoloških i sintaktičkih pravila u jeziku i govoru (Starc i sur. 2004).

4.4.Spolne razlike u jezično-govornom razvoju djece urednog jezičnog razvoja

„Individualne razlike“ podrazumijevaju različiti tempo i način jezičnog razvoja svakog djeteta (Likierman i Muter, 2007).Mnoga istraživanja bavila su se utjecajem spola na djetetov

jezično-govorni razvoj. Međutim, potrebno je istaknuti spolne razlike u strukturi mozga koje mogu utjecati na spolne razlike u jezično-govornom razvoju.

Malnar i sur. (2015) opisuju niz istraživanja o spolnim razlikama u strukturi mozga i njihovu povezanost sa spolnim razlikama u jezično-govornom razvoju.Autori navode kako najčešće spominjane spolne razlike u mozgu žena i muškaraca jesu one koje opisuju razliku u omjeru sive i bijele tvari u mozgu. Jedno od istraživanja koje ovi autori navode jeste prema Luders i sur. (2005) koji su otkrili povećanje volumena sive tvari kod žena u području iza lijevog gyrus temporalis superior (planum temporale ili Wernikovo područje koje ima ulogu u slušnom razumijevanju jezika i koje je dominantno razvijeno u lijevoj hemisferi) te lijevi gyrus frontalis superior. Navedena područja pokazujuznačajno veći volumen sive tvari koji je za čak 23,2% veći kod žena.

Nadalje, Malnar i sur. (2015) navode istraživanje Good i sur. (2001) koji su otkrili povećanje volumena sive tvari u stražnjem dijelu lijevog gyrus frontalis inferior (Brokino područje kore mozga vezano je uz motornu funkciju govora, Brokino područje u lijevoj hemisferi smatra se dominantnim u jezičnom funkcioniranju) kod žena.Rezultati MRI studije koju su proveli Schlaepfer i sur. (1995, prema Malnar i sur. 2015) pokazala je da Brokino područje ima 23% više volumena kod žena u odnosu na muškarce. Ono što je zanimljivo kod istraživanja Brokinog područja, Malnar i sur. (2015) navode prema brojnim autorima (Shaywitz i sur. 1995, Schlösser i sur.1998) kako zbog razlika u strukturi Brokinog područja, mozak žena ima mogućnost obrade govora obostrano, dok muškarci koriste Brokino područje samo u lijevoj hemisferi. Iako su navedena istraživanja o Brokinom području provedena na odraslim osobama, ova je razlika primjetna od rane životne dobi (Burman i sur. 2008, prema Malnar i sur. 2015).

Što se tiče područja temporalnog režnja,Malnar i sur. (2015) opisuju istraživanje prema Rademacher i sur. (2001) koji navode povećanje volumena sive tvari slušnog korteksa kod žena u području temporalnog režnja posebno desne hemisfere, čime se slažu i Leonard i sur. (2008. prema Malnar i sur. 2015) koji dodaju da je gyrus temporalistransversus (Heschlova vijuga), koji se smatra primarnim slušnim područjem, za 11% veći na lijevoj strani i 15 % na desnoj strani kod žena.

Također, Malnar i sur. (2015) navode istraživanja vezana za područje parijetalnog režnja odnosno istraživanja o lobulus parietalis inferior (LPI)koji je uključen je u interpretaciju osjetnih podražaja, razumijevanje jezika, matematičke operacije, ali i u percepciju prostora.

Prema rezultatima istraživanja Frederiksa i sur. (1999), a koje opisuju Malnar i sur. (2015), LPI značajno je veći u muškaraca nego u žena. Prema tome, Malnar i sur. (2015) navode pretpostavku da je ovo područje veće kod fizičara i matematičara s obzirom na korelaciju LPI-a i matematičkih sposobnosti.

Prema Malnar i sur. (2015) mnogi istraživači (Filipek i sur. 1994, Giedd i sur. 1997, Geary 1998, Good i sur. 2001, Gur i sur. 2002) navode kako su žene bolje u prepoznavanju emocija i reakcijama na njih i pritom mogu upotrebljavati obje hemisfere, dok muškarci teže izražavaju osjećaje i pritom upotrebljavaju samo desnu hemisferu.

Apel i Masterson (2004) navode kako, općenito, uzevši cjelokupan jezično-govorni 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.

Lukač Lukšić (2013) navodiistraživanja koja govore orazlici u usvajanju prvih riječi prema kojima većina djevojčica prve riječi počinje koristiti u dobi između 9 i 10 mjeseci, a većina dječaka između 12 i 13 mjeseci. Do 13. mjeseca života djevojčice imaju otprilike 13 riječi u svom aktivnom rječniku, dok dječaci tu brojku dostižu s otprilike 16 mjeseci. Nadalje, prema navedenim istraživanjima, aktivni rječnik s otprilike 50 korištenih riječi oba spola dostižu do 17. mjeseca života, međutim, djevojčicama je potrebno otprilike 5, a dječacima 7 mjeseci da dostignu razinu rječnika od 50riječi. Anderson i sur. (2011) proveli su istraživanje u kojem su željeli otkriti postoje li spolne razlike u veličini ekspresivnog rječnika u dobi između 18. i 24. mjeseca. Rezultati su pokazali kako do kraja druge godine života postoje male razlike u veličini ekspresivnog rječnika i kako su one veće u djevojčica u dobi između 21 i 24 mjeseca nego u dobi od 18 mjeseci. Autori zaključuju kako na razlike u veličini ekspresivnog rječnika u dobi između 18 i 24 mjeseca imaju utjecaj genetski i okolinski čimbenici.

Apel i Masterson (2004) navode kako je možda jedna od značajnih razlika, ona razlika u stilovima jezičnog razvoja. Navedeni autori navode kako su istraživanja pokazala da oko 80% svih djevojčica ima referenti stil usvajanja jezika, a oko 60% dječaka ekspresivni. Takodjevojčice u početku imaju bogatijikorpus imenica u rječniku, vole igre imenovanja i pokazuju veću razgovjetnost, odnosno preciznost u izgovoru od dječaka. Razvoj jezičnih stilova može se povezati s različitim tipovima igara koje djeca koriste. Naime, Apel i Masterson (2004) navode kako se većina djevojčica najviše igra lutkama, što podrazumijeva veću upotrebu jezika tijekom igre, češće imenovanje i postavljanje pitanja. Nasuprot tome, u

igri vozilima i konstrukcijskim igračkama, veća je sklonost upotrebi bučnih zvukova i ekspresivnog jezičnog stila.Kao što je već navedeno, istraživanja mozga pokazala su kako djevojčice lakše izražavaju svoje emocije od dječaka. Apel i Masterson (2004) s tim istraživanjima povezuju raniju upotrebu riječi koje opisuju emocije (volim, sviđa mi se, tužna, sretna) kod djevojčica u odnosu na dječake.

Razlike između dječaka i djevojčica djelomice su uvjetovane i različitim načinima na koje im se roditelji obraćaju (Apel i Masterson, 2004). Međutim, o ovoj temi će se detaljnije govoriti u sljedećem poglavlju rada. Likierman i Muter (2007) navode da su spolne razlike u jezično-govornom razvoju vrlo male i da se one smanjuju kako se djeca približavaju školskoj dobi.

5. SOCIO-EMOCIONALNA VEZA RODITELJ-DIJETE

Nešto o čemu se mnogo raspravljalo unutar psihologije roditeljstva, jest veza između odraslih i djece, prije svega između majke i djeteta, kako prije tako i poslije poroda. Na engleskom jeziku se o ovoj vezi koriste izrazi „bond“ i „attachment“. Vezivanje („bond“) odnosi se na emocionalnu vezu koja postoji između majke i djeteta, a spona („attachment“) na relaciju koju dijete uspostavlja s majkom (Hwang i Nilsson, 2000).

Kihak (2013) navodi da je prema Ljubešić (2005) važno istaknuti kako emocije i njihove razvojne promjene tijekom prve godine nije moguće proučavati izvan dijade roditelj-dijete. Tako,Starc i sur. (2004) navode da majka počinje vrlo brzo razlikovati plač koji je izraz manje nelagode od plača koji je izraz boli i prema tome određuje svoje ponašanje. Na taj način prema ovim autorima između djeteta i njemu bliskih osoba počinje se uspostavljati rana emotivna komunikacija za koju se smatra da je jedna od najvažnijih pretpostavki za zdrav jezično-govorni, kao i za opći razvoj djeteta.

Prema nekim autorima (Maleš 1999, Ljubetić 2007), iako se dugo prednost davala majci kao primarnom odgajatelju u odnosu na oca, danas je jasno da su majka i otac jednako važni za djetetov cjelovit razvoj, iako svatko od njih drugačije utječe na dijete. Temelj djetetovog cjelokupnog kasnijeg razvoja predstavlja socio-emocionalna vezanost koju dijete uspostavlja s oba roditelja već u najranijem razdoblju života(Kihak, 2013).

Prema Hwang i Nilsson (2000) djeca pokazuju individualne razlike u svojim emocionalnim vezama s odraslima. Naime, ona djeca koja imaju sigurno emocionalno vezivanje s jednim roditeljem, koriste njega ili nju kao neku vrstu temelja za istraživanje okoline.

Prilikom istraživanja okoline majke i očevi različito komuniciraju s djecom. Upravo je to cilj sljedećeg dijela ovog rada tj. dati opis spolnih razlika u komunikaciji roditelja s djecom, kao i dječjih reakcijana njihovu komunikaciju. Prije toga, treba naglasiti kako prema Valjan Vukić (2009) čvrsta emocionalna veza stvorena u djetinjstvu predstavlja temelj za budući uspješan razvoj djetetovih emocionalnih, socijalnih i intelektualnih vještina, dok je prema Gligora (2003) skladna interakcija djeteta i roditelja iznimno važna za razvoj svih djetetovih sposobnosti kao i njegove cjelokupne ličnosti.

5.1.Spolne razlike u komunikaciji roditelja s djecom

Postoje brojna istraživanja koja su se desetljećima bavila spolnim razlikama u komunikaciji roditelja s djecom. Lovas (2011) navodi kako prema Abkarian i sur. (2003) majke i očevi slično razgovaraju sa svojom djecom, ali postoje područja u kojima se razlikuju.

Lanvers (2004) navodi istraživanje Leapers i sur. (1998) koji su pronašli kako majke općenito više govore djeci, više podržavaju dječji govor, više koriste niječni oblik govora od očeva, dok s druge strane majke manje od očeva koriste direktive (smjernice) kao i informativni govor. Roditelji se međusobno razlikuju u stupnju iniciranja razgovora o nekoj temi (Lanvers,2004). Naime, očevi imaju duže monologe o nekoj temi, dok majke pokazuju više razumijevanja i vraćaju se na temu koja je u djetetovom interesu. Flippin i Crais (2011) navode kako očevi u razgovorima s djecom koriste raznolikiji rječnik i složeniji jezični model od majki. Prema prethodno navedenom, Lovas (2011) navodi kako su istraživanja (Leaper i sur. 1998, Rowe i sur. 2004 i dr.) pokazala kako očevi za razliku od majki u razgovoru s djecom koriste rijetke i apstraktne riječi kao i upitne rečenice („tko“, „što“, „kada“, „gdje“, „zašto“). Flippin i Crais (2011) navode kako očeva upotreba složenijeg jezičnog modela ima važnu ulogu u komunikacijskim ishodima u djece urednog jezičnog razvoja. Naime, autori navode istraživanje Pancsofar i Vernon-Feagans (2006) koji tvrde kako očevi promjenom jezičnih modela mogu poticati razvoj dječjeg rječnika.Primjerice jezični modeli koje očevi koriste u razgovoru s djetetom od dvije godine predviđaju djetetovu razinu ekspresivnog jezika godinu dana kasnije.Lovas (2012) navodi kako prema nekim drugim autorima (Leaper i sur. 1998, Dawidson i Snow 1996 i dr.) očevi općenito manje razgovaraju s mlađom djecom od majki. Međutim, Lanvers (2004) navodi istraživanje prema Brachfeld-Child i sur. (1988) čiji nalazi pokazuju kako očevi ulažu više napora u kontroliranju situacije i usmjeravanju dječjeg ponašanja. Naime, prilikom učenja nekog ponašanja, očevi koriste više riječi i proizvode više iskaza sa svojom osmomjesečnom bebom, dok majke koriste više ponavljanja.

Naposljetku, komunikacijski lomovi se češće događaju u otac-dijete dijadama stoga očevi češće traže od djece da pojasne izrečeno.TamisLeMonda i sur. (2012) navode kako očevi u razgovoru sa svojom djecom koriste više potvrdnih riječi („da“, „dobro“), dok majke više ponavljaju djetetove iskaze, u svrhu pokazivanja razumijevanja djetetovih iskaza. S obzirom na govor usmjeren djetetu (GUD - eng. CDS – child-directed speech) Lanvers (2004) navodi istraživanje prema Korman i Lewis (2001) koji su analizirajući govor usmjeren djetetu u periodu između 7i 16 tjedana djetetovog života dobili da očevi koriste više DA-NE pitanja, više zahtjeva i smjernica od majki,međutim manje provode vremena s bebom. Nadalje, prema brojnim istraživanjima (Abkarian i sur. 2003, Leaper i sur. 1998 i dr.) koje Lovas (2011) navodi očevi manje mijenjaju visinu glasa od majki što je jedna od značajki govora usmjerenom djetetu. Blaži (1994) navodi istraživanje Tomasella i sur. (1990) koje je pokazalo da se majke više prilagođavaju načinu djetetovog razgovora nego očevi te stogaočevi predstavljaju neku vrstu „jezičnog mosta“ prema široj jezičnoj zajednici koja zahtjeva upotrebu dekontekstualnog jezika i više objašnjavanja zbog lošijeg razumijevanja djetetovog govora. Mnoge polemike su se vodile oko toga utječe li socioekonomski status (SES) roditelja na spolne razlike u komunikaciji roditelja s djecom kao i na jezično-govorni razvoj predškolskog djeteta.Tamis LeMonda i sur.(2012) navode istraživanja Cabrera i sur. (2004) i Carlson i McLanahan (2002) koji su otkrili da je između 70% i 80% očeva s nižim SES uključeno u živote njihove djece i aktivno sudjeluju u svakodnevnim rutinama (hranjenje, presvlačenje, igranje). Nadalje, autori navode istraživanje Hart i Risley (1995) prema kojem su djeca iz obitelji s nižim prihodima izložena oko 50% riječi od ukupnog broja riječi na sat kojima su izložena djeca iz obitelji s višim prihodima, a oko 25%riječi od ukupnog broja riječi na sat kojima su izložena djeca iz obitelji sa srednjim do visokim prihodima. Nadalje, navedeni autori navode kako u prosjeku djeca iz obitelji s nižim prihodima stječu siromašniji rječnik od djece iz obitelji s višim prihodima. Na ovo istraživanje može se dodati i istraživanje Huttenlocher (1998) kojegponovo navode Tamis LeMonda i sur. (2012) a prema kojem djeca iz obitelji s nižim prihodima proizvode oko 2/3 manje različitih vrsta riječi od djece iz obitelji sa srednjim prihodima, što prema Hart i Risley (1995. prema Tamis LeMonda i sur., 2012) znači da pri polasku u prvi razred osnovne škole ta djeca imaju manji rječnik od djece iz obitelji s višim prihodima. Prema gore navedenim istraživanjima može se zaključiti kako SES obitelji znatno utječe na jezično-govorni razvoj djece predškolske dobi. Međutim, osim SES obitelji potrebno je uzeti i druge čimbenike u obzir kao što su genetske predispozicije djeteta kao i druge okolinske čimbenike.

Brojna istraživanja su se bavila pitanjem postoje li razlike u komunikaciji roditelja s obzirom na spol djeteta. Lanvers (2004) navodi istraživanje Leaper i sur. (1998) koji su pronašli kako majke razgovaraju više s kćerkama nego sa sinovima te zbog toga, prema brojnim istraživanjima (Berry i sur. 1992, Clearfield i Nelson, 2006 i dr.) koje navodi Lovas (2011),kćerke su izložene ije većem jezičnom iskustvu.Zatim, majke koje imaju kćerke više podržavaju njihov govor, majke koriste više direktiva i jezično restriktivnih stilova s kćerkama nego sa sinovima, dok očevi koriste kognitivno složeniji jezik sa sinovima nego s kćerkama. Lovas (2011) navodi kako majke različito razgovaraju s kćerkama nego sa sinovima. Naime, Lovas (2011) navodi istraživanje prema Masur (1987) koje je pokazalo kako majke još u najranijoj dječjoj dobi više imitiraju vokalizacijekćeri nego sinova. Nadalje, Clearfield i Nelson (2006, prema Lovas, 2011) navode kako majke u djetetovoj prvoj godini života interpretiraju djetetova osjećanja, potrebe i želje i više sudjeluju u razgovorima s kćerkama nego sa sinovima, dok sinovima više daju komentare (imenuju) i koriste riječi kojeprivlačenjihovu pažnju. Lanvers (2004) navodi istraživanje prema Brachfeld-Child i sur. (1998) čiji su nalazi pokazali kako majke koriste niječne izričaje, imperative i poticanja više u razgovorima s kćerkama nego sa sinovima. Lovas (2011) u svom istraživanju komunikacije roditelja s djecom kronološke dobi od dvije godine dolazi do zaključkakako majke više od očeva razgovaraju s kćerkama. Nasuprot tome, očevi su imali dužu prosječnu duljinu iskaza (MLU) s kćerkama nego majke.

Osim istraživanja spolnih razlika u komunikaciji roditelja s djecom, mnoga su se istraživanja bavila i pitanjem postoje li spolne razlike u komunikaciji djece s njihovim roditeljima. Ako se pitamo razgovaraju li djeca više s majkama ili s očevima istraživanjem literature dobit ćemo različite odgovore. Naime, Lanvers (2011) navodi istraživanje prema Tomasello i sur. (1990) čiji rezultati pokazuju kako djeca u dobi između 1;03 i 1;09 razgovaraju više s majkama i manje se trude popraviti komunikacijske lomove koji nastaju u razgovorima s očevima. Međutim, djeca u dobi od 2 godine pokazuju više samoispravljanja nakon komunikacijskihlomova u razgovorima s očevima, dok u komunikacijskim lomovima s majkama proširuju i razgrađuju svoj iskaz. S druge strane, Tomasello i sur. (1990. prema Flippin i Crais, 2011) navode kako djeca koriste višu razinu rječnika s očevima i strancima nego s majkama.S prethodnim istraživanjem slažu se i TamisLeMonda i sur.(2012) koji navode kako prema nekim istraživanjima (Rowe i sur. 2004) djeca više razgovaraju i koriste različite vrste riječi s očevima nego s majkama.Prema ovim autorima taj se podatak može objasniti time da očevi koriste više upitnih rečenica u razgovorima s djecom zbog čega se

djeca potiču da proizvode više iskaza i odgovora. Usporedbom djece urednog jezičnog razvoja i djece s jezičnim teškoćamaBlackwelli sur. (2015) navode kako djeca s jezičnim teškoćama manje iniciranju komunikaciju u interakciji s roditeljima od svojih vršnjaka urednog jezičnog razvoja. Nadalje,Blackwell i sur. (2015) navode istraživanje Rescorla i sur. (2001) koji naglašavaju kako djeca s jezičnim teškoćama manje postavljaju pitanja roditeljima od svojih vršnjaka urednog jezičnog razvoja.

Navedene spolne razlike u komunikaciji roditelja s djecom i obrnuto, Lovas (2011) objašnjava na način da su roditeljska verbalna ponašanja s djecom pod utjecajem dječjih ponašanja, vlastitih vjerovanja o spolnim ulogama i količine provedenog vremena s djecom. S druge strane, na dječja verbalna ponašanja utječu njihova biološka spremnost za verbalnu komunikaciju, ali i roditeljska verbalna ponašanja. O verbalnim ponašanjima roditelja te o njihovom utjecaju na dječji jezično-govorni razvoj bit će detaljnije raspravljano u sljedećim poglavljima rada.

Ono što pridaje poseban značaj u odnosu na spolne razlike u komunikaciji roditelja s djecom jesu razlike u načinu komuniciranja između djece s teškoćama u jezično-govornom razvoju i djece urednog jezičnog razvoja i njihovih roditelja.Flippin i Crais (2011) opisuju istraživanje Wolchik (1983) prema kojem roditelji djece s poremećajem iz autističnog spektra (nadalje PAS) koriste više pitanja i imenovanja u razgovoru s njima nego roditelji djece urednog jezičnog razvoja. Nadalje, razlike između majki i očeva djece s PAS vidljive su u tome što majke koriste više zahtjeva, proširuju djetetov jezik od očeva. Očevi sudjeluju više u nekim „drugim ponašanjima“ kao što su mirno sjedenje, razgovaranje telefonom, smijanje i dr. No, to ne znači da očevi ne bi trebali biti uključeni u program poticanja komunikacijskih vještina djece s PAS. Walton i Ingersoll (2014) navode kako majke djece s PAS za razliku od majki djece urednog jezičnog razvoja učestalije koriste orijentacijske znakove (dodirivanje djeteta, dozivanje djeteta, zadržavanje djetetove igračke) kako bi zadržale djetetovu pažnju.Blaži (1994) navodi istraživanje Rasku-Puttonen i sur. (1991) koji ističu kako su neke studije djece s posebnim jezičnim teškoćama (nadalje PJT) pokazale da njihove majke brže usvajaju ulogu učitelja i direktnije su u svom nastupu od majki djece bez jezičnih teškoća. Blackwell i sur. (2015) navode istraživanje Rescorla i sur. (2001) koje je pokazalo kako majke djece s PJT razgovaraju više sa svojom djecom nego majke djece urednog jezičnog razvoja. Blaži (1994) navodi istraživanje Conti-Reamsdem (1990) koja otkriva značajne razlike između majki djece s PJT i majki djece bez jezičnih teškoća u tomu kakvu ulogu imaju njihovi odgovori za djecu. Naime, istraživanje pokazuje da majke djece s PJT-omu razgovoru

sa svojom djecom koriste značajno više nego majke djece bez jezičnih teškoća tzv. „ meaning illocutions“ tj. izraze koji zahtijevaju odgovore od konverzacijskih partnera (djece), zatim informacije, opise, objašnjenja, sud o nečemu, a značajno manje koriste tzv. „cohesion illocutions“ tj. izraze koji sadržavaju odgovore na dječja pitanja, priznanja, slaganja i sl. Iz gore navedenog Blaži (1994) zaključuje kako majke djece s PJT-omviše podučavaju svoju djecu, dok majke djece bez jezičnih teškoća više razgovaraju s djecom.Conti-Ramsden (1990. prema Blaži, 1994) našla je da majke djece s PJT-omkoriste značajno više jednostavnih proširivanja (preoblikovanja) odgovora u razgovoru sa svojom djecom nego majke djece bez jezičnih teškoća i da taj jednostavniji način doprinosi boljem razumijevanju u njihove djece. Blackwell i sur. (2015) navode istraživanje Cunningham i sur. (1985) koji nalaze damajke djece s PJT-omprilagođavaju svoj jezični model djetetovim receptivnim vještinama kojeg djeca uspješnije imitiraju. Općenito, Blaži (1994) zaključuje kako se razlike između majki djece s PJT-omi djece bez tih teškoća odnose prvenstveno na prilagodbu roditelja djetetovim mogućnostima prijema i kognitivne obrade jezika.

5.2.Uloga roditelja u poticanju jezično-govornog razvoja predškolskog djeteta

Prevladava mišljenje da je usvajanje materinskog jezika, odnosno govora kompromis između bioloških preduvjeta za usvajanje govora i međudjelovanja s okolinom (Nettelbladt i Hakansson, 1991, prema Blaži 1994). S time se slaže i Woodfield (1999) koja navodi kako je usvajanje jezika i govora povezano s urednom sposobnošću slušanja, urednim intelektualnim i neurološkim razvojem, i rezultat je djetetovih odgovora na okolinsku stimulaciju. Prema Blaži (1994) u početku pojam okoline najviše se odnosi na majku, odnosno osobu koja se najviše bavi djetetom. Naime, od trenutka rođenja majka se obraća djetetu i govori mu iako zna da ono još ne razumijejezik. No, prema ovoj autorici, majci se instinktivno čini da unapređuje komunikaciju koliko je to najbrže moguće putem tog međudjelovanja, koristeći djetetovo najranije biološko glasanje (plakanje, podrigivanje, štucanje, kihanje, kašljanje i sl.) kao podražaje. Ivšac (2003) navodi kako u prvim mjesecima djetetova života roditelji i djeca sudjeluju u socijalnim interakcijama u kojima su usmjereni jedni na drugeuglavnom licem u lice, pri čemu reguliraju svoje ponašanje jedno naspram drugog. Naime, svakodnevne rutine, kao što su hranjenje, odijevanje, kupanje, u kojima majke pokušavaju izmamiti odgovor od djeteta su visoko koordinirane, sinkronizirane i recipročne (npr. majka se nasmije, zatim se dijete nasmije, potom majka poškaklja dijete). Ove rane interakcije između majke i djeteta koje podsjećaju na konverzacijske rutine odraslih u literaturi se nazivaju proto-

konverzacijama. Čini se kako temelji konverzacije leže u ovom najranijem međudjelovanju (Blaži, 1994).

Odrasli (majka i otac) se intuitivno obraćaju djetetu glasom koji je viši, šireg frekvencijskog raspona, te naglašene intonacije, zatim govore sporije, jasno i tečno, s nizom stanki između riječi i izričaja. Jezik kojim se roditelji služe je redundantniji, u smislu količine ponavljanja i parafraziranja, te je ujedno sintaktički i semantički jednostavniji. Tako govor usmjeren djetetuliteratura naziva maminski (eng. motherese), odnosno očinski (eng. parentese). Obilježje koje se najčešće veže uz maminski govor je fino usklađivanje (eng. fine-tuning) što znači da roditelji prilagođavaju način obraćanja djetetu ovisno o razini jezičnog razumijevanja djeteta, specifičnosti situacijeteda je usklađivanje različito s obzirom na

	Značajke
Fonologija	viša visina glasa, promjenljiva intonacija, produženi samoglasnici, jasna dikcija i sporiji govor s dužim stankama
Semantika	ograničen opseg rječnika, "baby-talk" riječi i upućivanje na ovdje i sada

različite aspekte roditeljskoga govora (Ivšac, 2003) (Tablica 1).

Sintaksa	kraća duljina iskaza, dobro strukturirane rečenice, manja zastupljenost glagola
Pragmatika	više direktiva, više pitanja, više ponavljanja dječjih iskaza

Tablica 1.: Značajke „maminskog“ (Schaffer, 1984, prema Woodfield, 1999)

Što se tiče utjecaja upotrebe GUD istraživači su otkrili da bebe čije majke koriste GUD imaju veći rječnik i gramatički pravilniji govor. Nadalje, izostavivši pojednostavljenje riječi, GUD rezultira boljim jezičnim modelima i daje bebi samopouzdanje da bude aktivan sudionikrazgovora.

GUD se, tako npr.,koristi u crtanoj seriji „Teletubbiesi“. Svaka epozida Teletubbiesa govori djetetu poznatim riječima te daje mnoge primjere značenja riječi kada se smatra da su te riječi djeci nove. Nadalje, glumci govore sporo, radnje i predmeti predstavljaju se sada i ovdje, struktura rečenice je jednostavna (slična govoru djece), a svaka epizoda nudi novu, zanimljivu i korisnu informaciju (Apel i Masterson 2004).

Roditelji i djeca,postaju aktivni sudionici u razgovoru pri uzajamnom međudjelovanju u raznim dnevnim rutinama koje se najčešće događaju u kontekstu igre. Skolnick Weisberg i sur. (2013) navode povezanost igre i ranog jezično-govornog razvoja. Prvo, autori navode kako u ranoj dobi djeteta igra potiče stvaranje objekt-simbol veze. Stvaranjem objekt-simbol veze kroz igru djeca se distanciraju od situacije ovdje-i-sada pripremajući se za upotrebu riječi kao apstraktnih referencijalnih simbola. Drugo, autori navode kako socijalna interakcija za vrijeme igre „hrani“ jezični razvoj. Primjerice aktivnosti kao što su preuzimanje uloga i dogovaranje (ja sam mama, ti budi tata) ukazuju na dijelove socijalne igre koje potiču dijete da koristi složenije jezične oblike, nego što će to raditi u drugim interakcijama. Treće, prema ovim autorima količina jezičnog *inputa* dana u igri doprinosi jezičnom razvoju.S time se slažu i TamisLeMonda i Bornstein (2002) koji navode da postoji značajna povezanost između količine jezika koju djeca čuju i njihovih jezičnih vještina. Naposljetku, igra može biti važna za jezični razvoj onda kada djeca kontroliraju interakciju za vrijeme igre. Naime, tada djeca govore i slušaju ono što je u njihovom interesu. Skolnick Weisberg i sur. (2013) navode istraživanje prema Dunham i sur. (1993)čiji rezultati pokazuju kako djeca nauče više novih riječi kada odrasli slijede njihove interese nego kada djeca slijede interese odraslih.

Polazeći od tog kako je usvajanje jezika i govora povezano s urednom sposobnošću slušanja,roditelji trebaju omogućiti stjecanje iskustva slušanja, vodeći dijete svaki dan u šetnju, u trgovinu, boraveći u društvu odraslih (slušanjem njihovih razgovora i sl.), dati djetetu zanimljive predmete i igračke kako bi ih istražilo i slušalo njihove zvukove.Dijete treba rano zainteresirati za glazbu i pokret, koji mu pomažu naučiti slušati, uskladiti pokret tijela i ruku, izraziti se na kreativan način. Nadalje, igrama za slušnu pažnju dijete razvija sposobnost razlikovanja zvukova na temelju njihovih akustičkih kvaliteta, ispravno percipiranje i razumijevanje poruka sugovornika, glasovnu svijest, pažnju, koncentraciju, suradnju u skupini i sl. Stoga su igre poticanja izgovora glasova i slogova usko povezane s igrama koje potiču slušanje (Šego, 2009).

Šego (2009) nadaljezaključuje kako je za stimuliranje govornih sposobnosti važna rana djetetova izloženost glazbi, govoru i razgovoru. S druge strane, Woodfield (1999) navodi kako roditelji mogu olakšati stjecanje jezično-govornih vještina upotrebom različitih strategija kao što su proširivanje i imitacija djetetovih iskaza, GUD, iniciranje razgovora. Stockall i Dennis (2013) navode kako sudjelovanje roditelja u specifičnim oblicima igara može imati značajan utjecaj na poticanje pismenosti kao i na školski uspjeh djeteta. Međutim, o ulozi roditelja u poticanju rane pismenosti bit će riječi u jednom od sljedećih poglavlja rada.

Iz svega gore navedenog može se zaključiti kako roditelji (majka i otac) od najranije dobi svog djeteta trebaju stvarati situacije međudjelovanja i prilagođavati svoj jezik i govor razini djetetovog jezičnog razumijevanja. Nadalje, temeljna aktivnost za vrijeme ranog djetinjstva je igra pri kojoj bi roditelji trebalipoticati djetetovu sposobnost slušanja, slijediti djetetov interes i davati pravili jezično-govorni model svom djetetu kojeg će ono oponašati.

6. VERBALNA ODGOVORLJIVOST

Kao što je navedeno, roditelji se intuitivno obraćaju djetetu od najranije dobi tijekom socijalnih interakcija koje nazivamo proto-konverzacijama u kojima roditelji odgovaraju na djetetove podražaje kao i djeca na podražaje odraslih odnosno roditelja. U tim ranim socijalnim interakcijama postoje individualne razlike u međudjelovanju i komunikaciji između roditelja i djece. Cilj ovog dijela rada je objasniti utjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj. Drugim riječima, u ovom dijelu objasnit će se kako verbalna odgovorljivost roditelja utječe na dječja ponašanja kao i kako različite vrste verbalne odgovorljivosti roditelja, odnosno govornog modela roditelja, utječu na jezično-govorni razvoj predškolskog djeteta. Međutim, da bismo mogli objasniti utjecaj verbalne

odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj potrebno je najprije opisati prirodu verbalne odgovorljivoti.

TamisLeMonda i Bornstein (2002) navode kako se verbalna odgovorljivost (verbalna stimulacija) sastoji od tri značajke:

1. brzina (eng. promptness) verbalne odgovorljivosti- odnosi se na vrijeme/brzinu roditeljskog (najčešće majčinog) odgovaranja na djetetovo ponašanje,
2. kontingencijski odgovori (eng. contingency) -reakcije roditelja na djetetovo ponašanje u nepredvidljivim situacijama,
3. prikladnost (eng. appropriateness) verbalne odgovorljivosti - odnosi se na odgovore roditelja koji su konceptualno i pozitivno povezani s djetetovim ponašanjem (primjerice, majka govori „Hraniš medu“ dok dijete usmjerava žlicu prema medinim ustima).

6.1.Ciljevi i oblici verbalne odgovorljivosti

Cilj verbalne odgovorljivosti (verbalne stimulacije) je dati odgovor na djetetovo neverbalno ili verbalno ponašanje i utjecati na djetetov jezično-govorni razvoj. Ivšac (2003) navodi i opisuje prema Yoder i sur. (1998) oblike roditeljske odgovorljivosti s obzirom na vrstu odgovora u razdoblju predjezične i rane jezične sposobnosti. Tako navodinejezične kontingencijske odgovore koji podrazumijevajuimitiranje facijalne ekspresije, pokreta, vokalizacije, nadogradnju djetetove igre, verbalno potvrđivanje promjene djetetove usmjerenosti bez dodavanja lingvističkih informacija; zatim, jezični kontingencijski odgovori na predmet djetetovog interesa koji podrazumijevaju komentare i naloge s obzirom na ono što dijete u danome trenutku radi ili na što je usmjereno; tejezični kontingencijski odgovori na sam komunikacijski činkoji se odnose na verbalno nadovezivanje na situaciju proširujući dječji iskaz novim jezičnim oblicima. TamisLeMonda i Bornstein (2002) navode kako se 90% roditeljskih (najčešće majčinih) odgovora možesvrstati u sljedeće kategorije:

1. potvrđivanje djetetovog ponašanja/aktivnosti
2. imitacija/proširivanje djetetove vokalizacije
3. opisivanje predmeta, događaja ili aktivnosti
4. postavljanje pitanja o predmetu, događaju ili aktivnosti
5. poticanje igre ili demonstracije (primjerice „Zašto ne hraniš lutku?“)

6. poticanje istraživanja (primjerice „Pogledaj!“ ili „Što još možemo učiniti?“).

6.2.Utjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj

Pregledom literature uočava se kako su se mnoga istraživanja bavila utjecajem verbalne odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj.Iako su se istraživanja uglavnom usmjeravala nautjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja u prve dvije godine djetetovog života kada se, što je prema brojnim autorima već navedeno, događaju temeljne prekretnice u jezično-govornom razvoju, istraživanja navode kako je verbalna odgovorljivost roditelja bitna i u kasnijoj životnoj dobi i predstavlja važančimbenik za razvoj jezično-govornih vještina.

Ako se usmjerimo prema jezično-govornojrazvojnoj linijimožemo se zapitati kako verbalna odgovorljivost roditelja utječe na dječji jezično-govorni razvoj u razdoblju predintencijske komunikacije (od rođenja do 9 mjesecaživota djeteta). Ivšac (2003) navodi kako su istraživanja pokazala da je nejezična kontigencijska odgovorljivost primjerena razdoblju predintencijske komunikacije. Naime, autorica navodi kako se kontingencijska odgovorljivostpokazala prediktivnom za pojavu veće količine istraživačkog ponašanja, kontingencijskoga učenja (tj. učenje uzroka i posljedica, odnosno, dijete uči o tome kako njegovo ponašanje utječe na okolinu), sigurne privrženosti majke te učestalijih komunikacijskih epizoda s odgovorljivim komunikacijskim partnerima. Naposljetku, autorica navodi kako je u razdoblju predintencijske komunikacije važno slijediti djetetov predmet interesa.S jedne strane zato štoće dijete uvijek biti spremno na komunikaciju o onome što ga u danome trenutku zaokuplja, dok s druge strane,postoji činjenica da je u ranom stadiju razvoja lakše zadržati pozornost na nekom predmetu negoli ju preusmjeravati.

Ivšac (2003) navodi kako je vrijednost ranih interakcija neprocjenjiva jer se u njima stvaraju osnove konverzacijskoga obrasca na kojemu će se postupno graditi komunikacijske i jezične vještine. Kao što je gore navedeno, rane interakcije se događaju u kontekstu združene pažnje.

Istraživanjem združene pažnje između majki i djece urednog jezičnog razvoja u dobi od 14 mjeseci, Laakso i sur. (1999) navode da njihovi nalazi pokazuju kako sudjelovanje u svakodnevnim rutinama združene pažnje (igra, češljanje, hranjenje žlicom, odlazak u krevet i dr.) i upotreba gesti (npr. ne, pa-pa) su značajno povezani s jezičnim razumijevanjem i proizvodnjom. Naime, združena pažnja u svakodnevnim rutinama između majke i djeteta kao i upotreba gesti snažan su prediktor za jezično razumijevanje u dobi od 18 mjeseci i za

ekspresivni jezik u dobi od 24 mjeseca. Međutim, autori zaključuju kako povezanost združene pažnje i jezičnih vještina ovise o specifičnim vještinama koje su mjerene. Istraživanje je pokazalo kako su koordinativne aktivnosti (npr. uzimanje predmeta od majke, slijedeći majčine aktivnosti ili odgovarajućina njih) značajan prediktor kasnijeg receptivnog jezika. Nadalje, slijedeći ili usmjeravajući majčin pogled i imitiranje majčinih aktivnosti (npr. hranjenje žlicom) značajno doprinosi ekspresivnom jeziku u dobi od 24 mjeseca. Autori navode kako su ovi podaci sukladni količini *inputa* kojem su djeca izložena. Naime, što roditelji češće izlažu djecu svakodnevnim rutinama i upotrebi gesti s 14 mjeseci, to je razumijevanje jezika bolje četiri mjeseca kasnije. S druge strane, što roditelji češće potiču imitaciju kod djece s 14 mjeseci to su njihove ekspresivne vještine bolje s 18 mjeseci.Što se tiče majčine osjetljivosti u aktivnostima združene pažnje istraživanje je pokazalo kako majke koje su vještije u održavanju djetetove pažnje i motivacije, kao i one majke koje su osjetljivije i odgovaraju naemocionalnostanje djeteta imaju djecu koja su naprednija u ranoj intencijskoj komunikaciji. Autori zaključuju kako kvaliteta majčinog ponašanja igra bitnu ulogu u ranim interakcijskim rutinama u kojima majke i djeca razvijaju uzajamnu osjetljivost. Tamis-LeMonda i Bornstein (2002) opisuju svoje istraživanje iz 1997. godine i navode kako majčina osjetljivost na djetetove vokalizacije, poglede usmjerene prema majci, igru i istraživanje igračaka s 9 mjeseci predviđa jezično razumijevanje u djece s 13 mjeseci. Ovo istraživanje također ukazuje na važnost kvalitete majčinog verbalnog ponašanja nadjetetovo stjecanje jezika. Magill-Evans i Harrison (1999) također navode kako su rane interakcije između roditelja i djece povezane s razvojem receptivnog jezika u dobi od 18 mjeseci, ali ne i ekspresivnog jezika. Autori navode kako jedan od mogućih razloga nepovezanosti ranih interakcija roditelja i djece i ekspresivnog jezika leži u činjenici da je ekspresivni jezik u dobi od 18 mjeseci u ranom stadiju razvoja te se na temelju toga ne mogu pouzdano predvidjeti rane interakcije. Callanan i sur. (2014) navode kako je združena pažnja bitna u ranom učenju riječi. Naime, njihovim istraživanjem pokazalo se kako djeca u dobi od 18 mjeseci uspješnije uče nove riječi putem imenovanja, dok starija djeca (u dobi od 24 mjeseca) nove riječi podjednako uspješno uče kako putem imenovanja tako i upotrebom direktiva (usmjeravanjem). Naime, dijete u dobi od 18 mjeseci ima kratku pažnju, stoga je imenovanje uspješniji način učenja novih riječi jer se prilikom imenovanja ciljana riječ čuje posljednja (npr. „To je Tomica.“) u odnosu na usmjeravanje gdje se ciljana riječ čuje u sredini iskaza (npr. „Stavi Tomicu u kutiju.“). Autori navode da su neka istraživanja potvrdila kako je učenje riječi imenovanjem lakše od učenja riječi usmjeravanjem zbog toga što imenovanje uglavnom slijedi djetetovo ponašanje, dok direktivi preusmjeravaju djetetovu pažnju. Iz gore

navedenog, autori upozoravaju kako mlađa djeca mogu naučiti nove riječi ukoliko je temeljni cilj roditelja slijeđenje djetetovog ponašanja a ne učenje riječi.Skolnick Weisberg i sur. (2013) navode istraživanje prema Ferrera i sur. (2011) koje je također pokazalo kako slijeđenje djetetovog interesa utječe na djetetovo stjecanje jezika. Naime, učestalost proizvodnje riječi koje opisuju „spacijalni“ jezik („oko“, „kroz“, „na“, „ispod“)bila je većakada su roditelji slijedili djetetov interes.

TamisLeMonda i Bornstein (2002) opisuju istraživanje prema TamisLeMonda i sur. (2001) koje se bavilo pitanjem utječe li majčina verbalna odgovorljivost na vrijeme pojavljivanja leksičkog brzaca i kombiniranja riječi u jednu cjelinu. Ovo istraživanje pokazaloje kako majčina verbalna odgovorljivost u djeteta s 13 mjeseci doprinosi djetetovim ranim jezičnim sposobnostima (50 riječi u receptivnom jeziku i pojavu proizvodnje prve riječi) kao i nastanku temeljnih prekretnica u drugoj godini djetetovog života, odnosno, leksičkog brzaca i kombiniranja riječi u cjelinu. Vrijeme nastanka leksičkog brzaca predviđaju majčina imitiranja ili proširivanja djetetovih vokalizacijas 13 mjeseci. Nadalje,početak kombiniranja riječi u cjelinu predviđaju majčina imitiranja ili proširivanja djetetovih vokalizacija i poticanje igre s 13 mjeseci, dok majčina imitiranja ili proširivanja djetetovih vokalizacija i postavljanje otvorenih/zatvorenih pitanja s 13 mjeseci predviđaju djetetovo razgovaranje o prošlosti.Ovi autori zaključuju, kako djeca s verbalno odgovorljivim majkama postižu navedene prekretnice ranije od djece čije majke rjeđe verbalno odgovaraju na djetetova ponašanja. Pored toga, djeca kod koje se prva smislena riječ ranije pojavila, mogu u interakciji s verbalno odgovorljivim majkama ranije postići temeljne jezične prekretnice. Nadalje, TamisLeMonda i Bornstein (2002) navode kako je u prethodnom istraživanju pronađeno da su majčini odgovori na određena dječja ponašanja prediktivniu odnosu naneka druga dječja ponašanja. Prema ovom istraživanju majčini odgovori na dječju igru ili jezik su najbolji prediktori dječjih jezičnih prekretnicanakon djetetovog stjecanja 50 riječi u ekspresivnom jeziku, kombiniranja riječi u cjelinu i korištenja jezika u razgovoru o prošlosti. Naime, kako su djeca vremenom u mogućnosti izraziti komunikacijski smisao upotrebom igre i jezika, majčina odgovorljivost pri nastanku tih mogućnosti postaje učinkovitija i značajnija u razvoju. Peterson i sur. (1999) istraživanjem narativnih interakcija između roditelja i djece u dobi od 3;07 godinadobili su podatak da se narativne vještine u djece predškolske dobi razvijaju učestalim interakcijamaroditelja i djece kao i učestalimpoticanjemrazgovaranja o događajima iz prošlosti. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako količina izlaganja djece razgovorima o prošlim događajima i upotreba specifičnih

strategija naracije („wh“ pitanja, „otvorena-zatvorena“ pitanja, proširivanje djetetove naracije, ponovno prisjećanje događaja iz prošlosti)utječu na razvoj djetetovih vještina naracije. Istraživanja su pokazala kako verbalna odgovorljivost roditelja utječe na ranu pismenost predškolskog djeteta što će biti detaljnije opisano u sljedećem poglavlju rada.

Osim u djece urednog jezičnog razvoja, istraživanja su pokazala kako verbalna odgovorljivost roditelja utječe na jezično-govorna postignuća djece s jezično-govornim teškoćama. Walton i Ingersoll (2014) istraživanjem interakcija između majki i djece s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) dobili su kako su djeca u mogućnosti verbalno odgovoriti na iskaze čije majke slijede djetetov interes, potiču dijete da koristi jezik i podržavaju djetetovu združenu pažnju upotrebom orijentacijskih znakova (primjerice dodirivanje djeteta, dozivanje djeteta i zadržavanjem djetetove igračke). Heabig i sur. (2013) istraživali su koje vrste verbalne odgovorljivosti roditelja utječu na kasniji jezično-govorni uspjeh djece s PAS u dobi između 24. i 39. mjeseca. Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako djeca s minimalnim verbalnim mogućnostima čiji su roditelji komentirali ono na što dijete usmjerava pažnju imaju bolje jezične ishode godinu dana kasnije. Naime, djeca s nižim jezičnim mogućnostima imaju ograničenu proizvodnju neverbalnih i verbalnih činova zbog toga je bitno imati roditelje koji komentirajuono na što dijete usmjerava pažnjui što je djetetov trenutačni interes. S druge straneopisivanje roditeljskih aktivnosti nije povezano s jezičnim uspjehom djece s PAS godinu dana kasnije. Autori navode kako se čini da djeca s PAS imaju različito vrijeme „mapiranja“ oznaka za objekte kojima ne manipuliraju i s kojima ne izvode aktivnost, čak iako se čini kako sudjeluju u aktivnostima koje obavlja druga osoba. Nadalje, roditeljsko usmjeravanje djeteta u proizvodnji jezika povezano je s kasnijim jezičnim uspjehom djece s PAS. Naime, ova vrsta verbalne odgovorljivosti roditelja unapređuje djetetovu pažnju zbog toga što ovisi o djetetovoj prvobitnoj pažnji interesa. Djeca s minimalnim jezičnim mogućnostima također mogu imati koristi od ove vrste verbalne odgovorljivosti zbog toga što roditelji mogu postaviti pitanja kako bi unaprijedili činove neverbalne komunikacije, a potom usmeno odgovoriti na neverbalni odgovor djeteta (primjerice kada roditelj pita „Gdje je stričev nos?“ i dijete odgovori gestom pokazivanja, roditelj nakon tog odgovori „Tu je njegov nos!“). Proširivanje djetetovog iskaza kao vrsta verbalne odgovorljivosti nije povezano s djetetovim kasnijim jezičnim mogućnostima zbog toga što proširivanje ovisi o djetetovim činovima verbalne komunikacije. Autori zaključuju kako kroz interakcije združene pažnje i direktnim poticanjem jezika,djeca s PAS najefikasnije razvijaju svoje jezično-govorne vještine.

Ivšac (2003) navodi kako je s obzirom na očitu poticajnu ulogu roditelja kao aktivnog sudionika komunikacije jasno da neprimjereni načini obraćanja mogu nepovoljno djelovati na razvoj jezika i komunikacije. Autorica navodi istraživanje prema Harris i sur. (1986) koje je pokazalo kako kašnjenja majčinih odgovora interferiraju s djetetovim doživljajem kontingencijskih veza tako da se ometa tijek konverzacije i koči komunikacija. Nadalje, Ivšac (2003) navodi istraživanje prema Roth (1987) koje ističe da je manja učestalost brzih majčinih odgovora (unutar jedne sekunde) na vokalizacije djeteta u dobi od 12 mjeseci rezultat smanjene odgovorljivosti od strane majke. Ivšac (2003) navodi kakoje jedan od čimbenika koji se pokazao nepovoljnim za razvoj konverzacijskih vještina prema Tomasello i Farrar (1986) majčina direktivnost u konverzaciji, bilo da je ona usmjerena na temu konverzacije ili na ponašanje/pažnju djeteta (stalna preusmjeravanja vizualne pažnje, te manipulacija temom konverzacije koja ne mora odgovarati danome kontekstu). Ovo istraživanje sugerira kako je slijeđenje djetetovog ponašanja bitno u ranim konverzacijskim interakcijama o čemu se i ranije govorilo.

Iz navedenih istraživanja može se zaključiti kako je utjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja na djetetov jezično-govorni razvoj ogroman kako za djecu urednog jezičnog razvoja tako i za djecu s teškoćama ili s kašnjenjem u jezično-govornom i komunikacijskomrazvoju.

6.3.Utjecaj kvantitete (količine) i kvalitete verbalne odgovorljivosti na djetetov jezično-govorni razvoj

Nakon što su opisani ciljevi i vrste verbalne odgovorljivosti te njihov utjecaj na jezično-govorni razvoj, potrebno je objasniti što ima veći utjecaj na jezično-govorni razvoj predškolskog djeteta: kvantiteta (količina) ili kvaliteta verbalne odgovorljivosti.

Rowe (2012) navodi kako je utjecaj kvantitete ili kvalitete verbalne odgovorljivosti na dječji jezično-govorni razvoj dosljedan razvojnoj dobi djeteta ili njegovim jezičnim mogućnostima. Naime, kvantiteta verbalne odgovorljivosti je učinkovitija u drugoj godini djetetovog života, dok je kvalitetaverbalne odgovorljivosti kao što je upotreba raznolikog ili sofisticiranijeg rječnika učinkovitija u trećoj godini djetetovog života.Naposljetku, upotreba preciznijih vrsta kvalitete verbalne odgovorljivosti kao što su naracija i objašnjavanje najkorisniji su u četvrtoj godini djetetovog života. U svom istraživanju Rowe (2012) navodi kako u djece u dobi od 18 mjeseci kvantiteta verbalne odgovorljivosti najviše utječe na kasniji razvoj rječnika i objašnjava kako ovaj podatak ne bi trebao biti iznenađujući zbog toga što se dijete u dobi od 18 mjeseci (1;06 godina) nalazi u ranom stadiju leksičkog razvoja i zbog toga

je veća kvantiteta verbalne odgovorljivosti u ovoj dobi učinkovitija jer omogućuje veću izloženost različitim vrstama riječi. Međutim, to ne znači da kvaliteta verbalne odgovorljivosti nije učinkovita u ovoj dobi.U odnosu na dijete u dobi od 18 mjeseci, Rowe (2012) navodi kako u djece u dobi od 30 mjeseci (2:06 godina), kvaliteta (raznoliki i sofisticiraniji rječnik) verbalne odgovorljivosti za razliku od kvantitete više utječe na razvoj rječnika godinu dana kasnije. Autorica navodi kako jedan od razloga zbog čega su raznoliki i sofisticiraniji rječnik najkorisniji u ovoj dobi u odnosu na druge vrste kvantitete verbalne odgovorljivosti jest što u dobi od 30 mjeseci djeca imaju veću izloženost najučestalijim riječima te time imaju izgrađen rječnički temelj što ih opet čini spremnijima za izloženost težem i sofisticiranijem rječniku. Nadalje, u dobi od 42 mjeseca (3;06 godina) roditeljska upotreba preciznijih vrsta kvalitete verbalne odgovorljivosti (primjerice naracija) utječe na kasniji rječnički razvoj. Naime, roditelji koji razgovaraju s djecom o prošlim ili budućim događajima imaju djecu s većim rječnikom godinu dana kasnije. Osim toga, roditelji potiču djecu u sudjelovanju i dužem zadržavanju u razgovoru. U dobi od 42 mjeseca (3;06 godina) osim naracije, objašnjenja,kao vrsta kvalitete verbalne odgovorljivosti,također su povezana s kasnijim razvojem rječnika. Rowe (2012) ukazuje kako djeca od 3;06 godina nisu premlada za razumjeti kako stvari funkcioniraju u svijetu, kao ni razumjeti buduće događaje što naposljetku dovodi do zaključka kako objašnjenja mogu unaprijediti razvojrječnika.

Zaključno, Rowe (2012) navodi da iako se u zadnje vrijeme pridavalo dostaznačaja važnosti kvantitete roditeljske verbalne odgovorljivosti kao bitnom čimbeniku koji utječe na kasniji jezični razvoj, istraživanja ukazujukako ne utječe svaki razgovor podjednako na jezični razvoj. Prema TamisLeMonda i Bornstein (2002) kvaliteta za razliku od kvantitete verbalne odgovorljivosti kojoj su djeca izložena više doprinosi djetetovom jezičnom razvoju. Roditeljima će bitikorisnije usmjeriti se na kvalitetu svog govora, upotrebljavajući raznolik i sofisticiraniji rječnik kao i uključujući djecu u razgovor o prošlim ili budućim događajima(Rowe, 2012).

6.4.Kritična (osjetljiva) razdoblja

Navedena istraživanja verbalne odgovorljivosti (verbalne stimulacije) roditelja pokazala su kako je utjecaj verbalne odgovorljivosti izrazito snažan u prvim godinama djetetovog života na njegov jezično-govorni razvoj. Taj utjecaj literatura objašnjava fenomenom osjetljivog (kritičnog) razdoblja. Starc i sur. (2004) navode kako se prema E. H. Lennenberg, kojeg opisuje Spencer (2001), kritični period u kojem djeca započinju govoriti nalazi u

rasponu od 18 do 24 mjeseca poslije rođenja, a period od druge godine do puberteta smatra se osjetljivim razdobljem za jezično-govorni razvoj. Starc i sur. (2004) navode kako je ta osjetljivost povezana sa sazrijevanjem živčanog sustava, posebno strukturalnim promjenama u mozgu: naglo povećanje moždane mase (istodobno i površine moždane kore) te broja veza između živčanih stanica kao i između određenih regija u mozgu. Te promjene u razvoju dječjeg mozga literatura naziva plastičnost mozga. Autori dodaju kako je važno da u tom osjetljivom razdoblju dijete ima adekvatnu verbalnu stimulaciju jer će samo tako doći do korištenja njegovih urođenih mogućnosti i time do razvoja jezika i govora. Naposljetku, autori navode kako u periodu od 2. do 12. godine života mozak ima najbolje mogućnosti za fleksibilnu organizaciju mnogih kognitivnih funkcija, osobito onih koje su povezane s govorom, te nakon tog razdoblja ta fleksibilnost mozgovne reorganizacije postupno opada. U nastavku je dan primjer koji opisuje kako je verbalna odgovorljivost (verbalna stimulacija) roditelja važan čimbenik u vrijeme kritičnog razdoblja razvoja govora za dječji jezično-govorni razvoj.

Slučaj Genie

Postoji jedan tragičan primjer djeteta koje je raslo bez verbalne stimulacije. Socijalne su vlasti u Los Angelesu, 1970. godine, našle jednu djevojčicu, Genie, koja je tada imala nešto više od 13 godina i koja je veći dio svog života (počev od, otprilike, 20 mjeseci) bila vezana u jednoj maloj i mračnoj sobi. Otac uopće nije razgovarao s njom, a ako je ona nešto i pokušala reći, dobila bi batine. Majka se svakog dana pokazivala samo na kratko kako bi joj dala jesti.

Ovakva situacija ne stvara, dakako, samo jezične teškoće nego i emocionalne. U vrijeme kad je preuzeta briga o Genie, ona je imala teških emocionalnih teškoća i snažne ispade bijesa. Bila je nijema i nije razumjela nikakvu gramatiku, ali je razumjela jedan manji broj riječi. U jednoj pozitivnoj sredini ona je potom učinila relativno veliki jezični napredak. Prošla je kroz više tipičnih stadija jezičnog razvoja, premda je još uvijek imala socijalnih i emocionalnih teškoća. Međutim, jezični razvoj tekao je sporo: bilo joj je potrebno sedam godina da nauči ono za što je prosječnom djetetu potrebno dvije godine (Hwang i Nilsson, 2000).

6.5.Uloga roditelja u verbalnoj odgovorljivosti

Šego (2009) navodi kako obitelj kao najprirodnija djetetova sredina ima značajnu ulogu u razvoju njegova govora. U razdobljima komunikacijskoga i ranoga jezičnoga razvoja važan je jezični *input* koji dijete prima (Ivšac 2003). Yoder (1998, prema Ivšac, 2003) navodi kako

prema nekim autorima neovisno o tome kasni li dijete u jezično-govornom razvoju ili je razvoj urednog tijeka roditelji trebaju obratiti pozornost na sljedeće:

- povećati učestalost dnevnih rutina u kojima je jasna komunikacijska svrha,
- voditi računa o obilježjima *inputa* (duljina, tema, sadržaj, izbor riječi, prozodija) s obzirom na razinu kooperativnosti djeteta,
- provoditi što više vremena u interakciji (igri) gdje dijete određuje aktivnost i temu, a odrasli ga slijede,
- u razdoblju rane jezične sposobnosti važan je funkcionalni jezični *input*: dodavanje novih jezičnih oblika za poznate svrhe i sadržaje u situacijama koje djetetu omogućuju da ekstrahira značenje; pri komentiranju novih iskustava i koncepcija koristiti jezik koji dijete razumije.

Hamer (2012) navodi kako roditelji djece svih dobnih skupina mogu poticati dječji jezik razgovaranjem o prošlim događajima i pritom uključivati dijete u razgovor. Naime, prisjećanje prošlih događaja učinkovit je način pomoći djetetovomrazumijevanju i korištenju riječi. Autorica navodi nekoliko učinkovitih stilova prisjećanja prošlih događaja kao što su „wh“ pitanja, asocijacije (povezanost događaja s djetetovim znanjem), slijeđenje djetetovog vodstva (razgovor o temi djetetovog interesa) i pohvala. Autorica zaključuje kako su kvantiteta (količina) kao i kvaliteta razgovorabitni čimbenici u poticanju djetetovog jezika.

Kao što je već navedeno poticanjem djece da razgovaraju o događajima iz prošlosti potiču se njihove narativne vještine. Peterson i sur. (1999) navode nekoliko specifičnih strategija koje roditelji mogu koristiti u razgovoru sa svojom djecom i pritom poticati narativne vještine predškolskog djeteta:

- učestalije razgovarati s djetetom o prošlim događajima,
- odvojiti dovoljno vremena za razgovor o svakoj temi,
- postavljati mnogo „wh“ pitanja i nekoliko da/ne pitanja. Dio pitanja može se odnositi na kontekst događaja, odnosno, gdje i kada su se dogodili
- pažljivo slušati što dijete govori i poticati daljnje izlaganje
- poticati dijete da proširuje svoju naraciju za jednu rečenicu prilikom situacija ponavljanja iste
- slijediti djetetovo vodstvo, odnosno, razgovarati o onome o čemu ono želi.

Jezično-govorni razvoj potrebno je stalno poticati. Roditelji trebaju biti pravilni govorni uzori djetetu što znači biti njegovi sugovornici: pitači, slušatelji, poticatelji dječjih jezičnih mogućnosti. Kada su roditelji više sugovornici i partneri, a manje autoriteti, djeca dulje i više uživaju u interakciji. Djecu treba motivirati na razmišljanje i razgovor o različitim temama, da postavljaju pitanja i pronalaze odgovore, igrati se s njima. Izbaciti igru značilo bi uskratiti djetetu potrebu realiziranja i razvoja njegovih potencijala te mu oduzeti radost življenja (Šego, 2009).

Navedene smjernice i strategije verbalne odgovorljivosti važno je primjenjivati i u interakciji s djecom koja imaju teškoće u jezično-govornom razvoju. Međutim, verbalna odgovorljivost roditelja djece s teškoćama u jezično-govornom razvoju treba biti učestalija i osjetljivija kako bi se postigao napredak u jezično-govornom razvoju ove djece. Osim toga, roditelji djece s teškoćama u jezično-govornom razvoju trebaju biti uključeni u programe rane intervencije i logopedski tretman koji bi doprinijeli dječjem jezično-govornom razvoju i njihovoj kvaliteti življenja, ali i poučili roditelje kako pravilno komunicirati sa svojim djetetom kako bi komunikacija bila učinkovita i poticajna za jezično-govorni razvoj djeteta.

7. RANA PISMENOST

Pismenost je kompleksan proces koji se u najužem smislu odnosi na vještine čitanja i pisanja(Grginić, 2007). Štivić (2012) istraživanjem literature zaključuje kakoje pismenost širok pojam koji obuhvaća vještine čitanja, pisanja i računanja ali je naglasak i na niz drugih vještina od pronalaženja i pristupa do primjene informacije. Nadalje, autorica navodi kako pismenost uključuje vještine i znanja kao što su čitanje s razumijevanjem, vještine pismenog izražavanja, poznavanje stranih jezika, vještine komuniciranja, vještine kritičnog razmišljanja, znanje i vještine upotrebe informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanja i vještine neophodne za čovjekov osobni razvoj i napredak koji svojim djelima i znanjem aktivno doprinosi društvenoj zajednici što je i svrha opismenjavanja. Opismenjavanje je složen proces koji dugo traje i zahtijeva poduku, ali počinje i prije formalnog obrazovanja (Peretić i sur. 2015). Pismenost koja se razvija u djece predškolske dobi naziva se rana pismenost (Štivić, 2012).

Rana pismenost (eng. early literacy) opisuje „temeljne“ vještine koje su fundamentalne za fluentno čitanje (Daly i sur., 2005). Ranu pismenost čine vještine, znanja i stavovi važni za ovladavanje čitanjem, a koje se stječu prije formalne poduke konvencionalnih vještina čitanja i pisanja (Dickinson i McCabe, 2001 prema Peretić i sur. 2015). Prema Peretić i sur. (2015)

rana pismenost započinje takozvanom izranjajućom pismenošću (eng. emergent literacy) koja započinje od samog rođenja i predstavlja spontani i samostalni interes za pisani sadržaj zahvaljujući izloženosti pisanom tekstu, a bez ikakvog poticaja.

Peretić i sur. (2015) navode koje su vještine i znanja rane pismenosti prema Kuvač Kraljević i Lenček (2012) važni za ovladavanje čitanjem:

1. fonološka svjesnost
2. rječnik
3. pripovjedna sposobnost
4. interes za tisak
5. koncept tiska
6. imenovanje slova.

Fonološka svjesnost odnosi se na prepoznavanje, izdvajanje i baratanje manjim dijelovima od riječi, a očituje se putem prepoznavanja riječi koje se rimuju, prebrojavanja slogova, odvajanja početka riječi od kraja te izdvajanjem fonema u riječi. Slijed kojim se razvija fonološka svjesnost je univerzalan, ali brzina kojom djeca u različitim jezicima napreduju kroz različite razine je određena obilježjima jezika. Razvoj fonološke svjesnosti ne odvija se prema «sve ili ništa» principu već postoji slijed odnosno razine koje idu od svjesnosti većih jedinica (slogova, *onseta*, rime) do više razine osjetljivosti o postojanju manjih jedinica (fonemi) u svim pozicijama unutar riječi(Ivšac Pavliša i Lenček, 2010).

Djeca najranije počinju stapati riječi iz ponuđenih slogova (primjerice, niz slogova *ku-ća* čini riječ *kuća*) što se naziva slogovno stapanje i predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti. Slogovno stapanje slijedi raspoznavanje rime. Djeca prepoznaju rimuju li se riječi ili ne (primjerice, koji se parovi riječi rimuju *most-kost* ili *most-drvo*) prije nego uspješno mogu raščlaniti riječi na slogove. Slogovna raščlamba (primjerice, riječ *kuća* sastoji se od niza slogova *ku-ća*) osvještava i priprema dijete za uspješnu proizvodnju rime prema ponuđenim riječima (primjerice, reci što se rimuje s riječi *mama*?). Baratanje rimom i slogovima dovodi do sposobnosti baratanja manjim jedinicama- fonemima(Peretić i sur. 2015).

Mogućnost djeteta da prepoznaje, identificira i manipulira fonemima neke riječi naziva se fonemska svjesnost (Brown i College, 2014). Fonemska svjesnost je jedan aspekt fonološke svjesnosti (Brown i College, 2014). Reid (2009, prema Blaži i sur., 2011) navodi kako se ova svjesnost počinje razvijati oko 5. godine.

Kao i kod sloga i rime, dijete je prvo u mogućnosti proizvesti riječ iz niza ponuđenih fonema što predstavlja fonemsko stapanje (primjerice, niz fonema *k-u-ć-a* čini riječ *kuća*), a potom i riječi raščlaniti na foneme što predstavlja fonemsku raščlambu (primjerice, riječ *kuća* sastoji se od niza fonema *k-u-ć-a*). Prije nego uspješno raščlanjuju riječi na sve sastavne foneme, djeca usvajaju izdvajanje prvog fonema u riječi zbog njegove perceptivne uočljivosti (primjerice, koje prvo slovo čuješ u riječi *šuma*?). Suprotno vjerovanju da djeca s lakoćom i prije ostalih glasova nakon prvog izdvajaju i zadnji glas u riječi, to je točno samo ako je u pitanju slušno izrazito uočljiv glas (primjerice, djetetu je lakše izdvojiti zadnji glas u riječi *tuš* nego u riječi *puh*). Jednako načelo vrijedi i kod izdvajanja prvog glasa. Dok su slog i rima isprepleteni, fonemsko stapanje i raščlamba posljednji su u nizu vještina fonološkesvjesnosti koje dijete usvaja (Peretić i sur. 2015).

Daly i sur. (2005) navode kako suprotno od prirode fonološke svjesnosti, poznavanje slova se odnosi na ortografske vještine- znanje da pisani simboli predstavljaju glasove jezika. Autori dodaju kako se to znanje može pokazati na različite načine, od točnog imenovanja slova do fluentnog (točno i brzo) imenovanja slova. Znati imenovati slova često se smatra najvažnijim uvjetom čitanja i nerijetko se poistovjećuje s čitanjem (Ivšac-Pavliša i Lenček, 2010).Poznavanje slova zahtijeva stvaranje veze između vizualnog simbola i fonološkog oblika (Ivšac-Pavliša i Lenček, 2010). Hrvatski jezik spada u skupinu transparentnih jezika (jezik s plitkom ortografijom) kod kojih je omjer fonem-grafem 1:1, odnosno jedan grafem predstavlja jedan fonem (Peretić i sur. 2015). Ta svjesnost o povezanosti fonema i grafema pojedinog jezika naziva se znanje o abecedi (eng. alphabetic knowledge) (Pulen i Justice, 2003). U literaturi se spominje i sinonim alfabetski princip. Jednom kad su stečene vještine fonološke svjesnosti i poznavanja slova, dijete ima temelj za razumijevanje i primjenjivanje alfabetskog principa (Daly i sur. 2004). Razumijevanje te veze kasnije pomaže djeci u dekodiranju i upamćivanju riječi koje su pročitali, dok poznavanjem izgleda pojedinog slova, dijete može vizualno predočiti određenu izgovorenu riječ, odnosno slova koja čine tu riječ (Peretić i sur. 2015). Djeca koja ne razumiju tu vezu nisu u mogućnosti adekvatno stjecati vještine prepoznavanja i dekodiranja riječi (Pulen i Justice, 2003).

Istraživanja koja navode Vancaš i Ivšac (2004, prema Blaži i sur., 2011) naglašavaju važnost fonološke obrade za razvoj vještine čitanja. Anthony i Francis (2005) u istraživanju povezanosti fonološke obrade i uspjeha u čitanju i pisanju prepoznaju tri fonološka procesa:

1. fonološko pamćenje – odnosi se na kodiranje informacije u glasovnu predodžbu

2. fonološki pristup leksičkom pamćenju – odnosi se na uspješnost prizivanja fonoloških kodova iz pamćenja, i
3. fonološka svjesnost – odnosi se na stupanj osjetljivosti na glasovne strukture oralnoga jezika.

Anthony i Francis (2005) navode kako su ove sposobnosti u velikoj mjeri međusobno povezane i u čvrstoj vezi s usvajanjem čitanja. Ta povezanost opisana je u brojnim istraživanjima.Ščapec i Kuvač Kraljević (2012) navode istraživanja prema Catts i sur. (2002) i Ivšac Pavliša (2009) koji ističu kako više od 50% djece kojoj su u predškolskom razdoblju dijagnosticirane posebne jezične teškoće(PJT) u školskoj dobi ima teškoće u čitanju i pisanju. Istraživanja prema brojnim autorima koja opisuju Ščapec i Kuvač Kraljević (2012) pokazala su kako djeca s PJT-om imaju teškoće s verbalnim radnim pamćenjem.Ščapec i Kuvač Kraljević (2012) navode kako je verbalno radno pamćenje i fonološko pamćenje uključeno u fonološku obradu na razini obje jezične jedinice (sloga i fonema). Nadalje, autorice objašnjavaju kako zadaci poput raščlambe riječi na slogove ili foneme i spajanje niza slogova ili fonema u riječ, ovise isključivo o funkciji fonološkog pamćenja jer zahtijevajujednostavniju obradu, dok s druge strane zadaci fonološke svjesnosti koji zahtijevaju pohranu i obradu na razini složenijih postupaka baratanja fonemima ili slogovima, poput brisanja i zamjene fonema ili slogova u svrhu oblikovanja nove leksičke jedinice, osim fonološkog pamćenja zahtijevaju visoki stupanj uključenosti verbalnoga radnoga pamćenja. Može se zaključiti kako djeca s PJT-om zbog teškoća s verbalnim radnim pamćenjem imaju nerazvijenu fonološku svjesnost koja je bitan čimbenik usvajanja čitanja i pisanja. Dakle, djeca koja nemaju razvijenu fonološku svjesnost imaju tendenciju da budu loši čitači (Kolić-Vehovec, 2003). Naime, nerazvijena fonološka svjesnost doprinosi problemima fonološkog kodiranja i prepoznavanja riječi, koji su osnovna značajka disleksičnih čitača (Kolić-Vehovec, 2003).Blaži i sur. (2011) navode istraživanje prema Vancaš i Ivšac (2004) čiji su rezultati pokazali kako će dobra svjesnost o fonemima, kao oblika fonološke obrade, pred polazak u školu dovesti do dobrih rezultata početnog čitanja, dok se nerazvijena svjesnost o fonemima smatra dobrim pokazateljem rizika za nastanak poremećaja čitanja i pisanja. Dakle, do teškoća čitanja mogu dovesti brojni čimbenici, a jedan od najčešćih su fonološke poteškoće i to posebno teškoće glasovne raščlambe, glasovnog stapanja i baratanja fonemima u riječima, kao i teškoće u pretvorbi fonem-grafem (Vancaš i sur. 2007, prema Blaži i sur., 2011).

Za razliku od drugih predvještina važnih za usvajanje čitanja čije savladavanje traje određeno vrijeme, ne postoji granica za učenje novih riječi. Dijete učenjem nove riječi usvaja

njezino značenje odnosno obilježja koncepta kojeg označava (primjerice, riječ *konj* označava živo biće koje ima četiri noge, izduženu njušku, grivu, dugačak rep i biće koje čovjek može jahati). Također usvajaju se i različiti oblici riječi te njezina gramatička svojstva (primjerice, je li riječ glagol ili imenica, kako se može mijenjati i kombinirati u veće cjeline ovisno osvojoj ulozi i prema propisanim pravilima – npr. Čovjek hrani konje.). Zbog svih tih pravila rječničko znanje jedno je od glavnih čimbenika koje utječe na razumijevanje pročitanog teksta. Možemo reći da je njihov odnos recipročan- veličina rječnika utječe na razumijevanje pročitanog, a čitanje utječe na rječnik i razumijevanje (Peretić i sur. 2015).

Pripovijedanje uključuje velik broj naprednih vještina kao što su nizanje događaja, oblikovanje povezanog teksta (semantički i sintaktički), upotrebu specifičnog rječnika, razumijevanje uzročno-posljedične povezanosti i iznošenje ideje uzimajući u obzir slušatelja, što znači da pripovjedač mora biti u stanju prepoznati i reagirati na komunikacijski neuspjeh, dakle preoblikovati sadržaj da on bude drugome razumljiv. Pripovijedani tekst analizira se obično na globalnoj, makrorazini i na mikrorazini. Na makrorazini se analizira struktura priče: događaji, problemi, pokušaji likova da riješe problem i njihove reakcije. Na mikrorazini se analiziraju riječi ili iskazi u priči upotrebom različitih leksičkih ili sintaktičkih mjera: prosječna duljina iskaza, broj različitih riječi, broj različitih oblika riječi i slično (Peretić i sur. 2015).

Kao što je navedeno u doba izranjajuće pismenosti djeca pokazuju spontani i samostalni interes za tisak. Peretić i sur. (2015) navode kako djeca vrlo rano pokazuju interes i usmjeravaju pažnju na knjige, pretvaraju se da čitaju bez obzira što to rade bez poznavanja ijednog slova i držeći knjigu naopačke. Autori navode kako većina djece do dobi od 2 do 3 godine prepoznaje uobičajene znakove, simbole ili logo tipove te „čitaju“ slike riječi (primjerice, prepoznaju natpise trgovina, igračaka i drugih proizvoda) čime se razvija rječnik slika. Nadalje, bez dodatnih poticaja spontano uživaju u pjesmicama i igrama rimom, pričanju i čitanju priča i prepoznaju kada se neki dio priče ponavlja. Također, sposobni su prepoznati prepričane događaje i radnje i povezati ih s vlastitim iskustvom (primjerice, kažemo li djetetu pri čitanju slikovnice: „Maja na plaži traži školjke“, dijete na to često prokomentira: „I ja sam našla školjku!“). Stoga se nameće zaključak da nikada nije prerano izlagati dijete tiskanom materijalu, čitati mu i pričati (Peretić i sur. 2015).

Usporedo s ostalim predvještinama, u predškolskom se razdoblju razvija i svjesnost o pisanom tekstu kao jednom od ključnih temelja kasnijeg razvoja čitanja. Svjesnost o pisanom

tekstu pojam je koji opisuje postojanje koncepta o tisku i razumijevanje konvencija u pisanju mnogo prije početka formalnog obrazovanja. Do razumijevanja svjesnosti o pisanom tekstu djeca dolaze kroz interakcije temeljene na pismenosti (eng. literacy based interactions). Dokazano je da zajedničko čitanje slikovnica odraslih i djece povećava djetetovo shvaćanje značenja važnosti pisanog teksta (Peretić i sur. 2015).

Peretić i sur. (2015) navode podjelu svjesnosti o pisanom tekstu na tri podkategorije prema McGinty i sur. (2006):

1. funkcije pisanog jezika koje se odnose na znanje da pisani tekst nosi značenje te da je važan sustav međuljudske komunikacije,
2. konvencije pisanog teksta odnose se na znanje o pravilima korištenja pisanog teksta kao što su pisanje s lijeva na desno, odozgo prema dolje,
3. oblici pisanog teksta kao znanje o različitim formama kojima se koristimo kao npr. različitim fontovima u pisanju, poznavanju interpunkcijskih znakova i drugo.

Ščapec i Kuvač-Kraljević (2012) navode kako većina djece s PJT-om pokazuje teškoće u razumijevanju oblika, obilježja i funkcije pisma. Djetetova svjesnost o oblicima, svrsi i upotrebi pisma pruža temelj na kojem se grade vještine čitanja i pisanja (Adams, 1990, Mason 1980, prema Pullen i Justice, 2003).

Pullen i Justice (2003) opisuju prema Justice i Ezell (2001) što djeca,koja uspješno ovladaju svjesnošću o pisanom tekstu,znaju:

1. pisani tekst ima značenje,
2. pisani tekst se čita s lijeve na desnu stranu,
3. pisani tekst čitamo odozgo prema dolje,
4. priča se nastavlja na sljedećoj stranici knjige,
5. bijeli razmaci između niza slova odjeljuju dvije riječi i granice su riječi.

6-12 mjeseci	Prihvaća knjigu. Prinosi je ustima. Sjedi u krilu. Drži glavu uspravno.	Gleda slike, glasa se, gladi slike. Najradije gleda fotografije lica.	Roditelji drže dijete udobno tako da se gledaju licem u lice. Roditelji slijede djetetov znak za "još" i "stop".
12-16 mjeseci	Pridržava knjigu uz pomoć. Okreće stranice, nekoliko istovremeno. Sjedi bez pomoći. U stanju je nositi knjigu.	Više ne ide s knjigom pravo u usta. Pokazuje na slici s jednim prstom. Prepoznaje sliku javljajući se za nju tipičnim glasanjem.	Dijete može biti žalosno ako roditelj čita nezainteresirano. Dijete donosi knjigu da mu se čita. Ako roditelj inzistira da dijete sluša, ono može odbijati.
18-36 mjeseci	Lista stranicu po stranicu. Nosi knjigu po kući.	Daje imena slikama. Pažnja jako varira. Traži da mu se jedna te ista priča stalno čita iznova. "Čita" knjige svojim lutkama.	Roditelj pita "Što je ovo" i daje vremena djetetu da odgovori. Roditelj prilagođava knjigu djetetovom iskustvu. Roditelj treba tolerirati fluktuirajuću pažnju djeteta.
3 godine i stariji	Drži knjigu bez pomoći. Lista stranice normalne debljine jednu po jednu.	Opisuje jednostavne radnje. U stanju je prepričati priču. Igra se čitajući, prati prstom s lijeva na desno, s vrha na dno. "Piše" svoje ime/linearno piskara/	Roditelj postavlja pitanja kao "Što se događa?" Roditelji vrednuju djetetove odgovore i raščlanjuju ih. Roditelji ne forsiraju dijete već pokazuju zadovoljstvo kada ono koristi riječi.

Slika 3: Razvojne prekretnice rane pismenosti (Kanadsko pedijatrijsko društvo, 2006, prema Radonić i Stričević, 2009)

Kao što se može primijetiti rana pismenost predstavlja doista širok pojam čije vještine djeca stječu u predškolskoj dobi. Stjecanje tih vještina mogu ubrzati i unaprijediti roditelji kao djetetova poticajna okolina. No, kako i na koji način to roditelji mogu činiti i koliko je važna roditeljska pismenost pri stjecanju vještina rane pismenosti pojasnit će se u sljedećim dijelovima rada.

7.1. Utjecaj roditeljske pismenosti na djetetov jezično-govorni razvoj i ranu pismenost

Štivić (2012) navodi prema Pert (2005) projekt pod nazivom „Istraživanje čitateljskih interesa i potreba djece i mladeži“ koji se bavio utjecajem roditelja na predškolsko dijete u razvijanju vještine čitanja i čitateljske kulture. Projektom se pokazalo kako kvantitativni i kvalitativni čimbenici obiteljske pismenosti, poput broja knjiga u kućnoj knjižnici, izloženost djeteta pisanoj građi, broj knjiga koje pročitaju roditelji, učestalost čitanja djetetu, osobe koje najčešće čitaju djetetu, aktivnosti vezane uz čitanje koje se najčešće provode, članovi obitelji koji su učlanjeni u knjižnicu i drugi znatno utječu na razvoj rane pismenosti i čitateljske kulture u djeteta predškolske dobi. No, veoma su bitni stavovi i vjerovanja o poticanju rane pismenosti.

Istraživanja su pokazala kako postoje različita vjerovanja i stavovi roditelja o poticanju rane pismenosti. DesJardin i Ambrose (2010) navode istraživanje prema Weigel i

sur. (2006) koji su pronašli kako majčini stavovi da trebaju preuzeti aktivnu ulogu u djetetovom stjecanju vještine čitanja predviđaju bogata okruženja pismenošću u kućnoj atmosferi s brojnim jezičnim aktivnostima i aktivnostima rane pismenosti koje su povezane s djetetovom ranom svjesnošću o tisku i interesu za knjige. S druge strane, neka istraživanja roditeljskih stavova o poticanju rane pismenosti koja navode DesJardin i Ambrose (2010) pokazala suda roditelji čujuće djece, djece oštećena sluha ili gluhe djece smatraju kako je poticanje rane pismenosti isključivo posao terapeuta.Međutim, DesJardin i Ambrose (2010) zaključuju kako je bitna međusobna suradnja roditelja i terapeuta.DesJardin i sur. (2011) navode kako roditelji koji aktivno potiču djetetovu ranu pismenost prije polaska u školu pružaju djeci bogata jezična iskustva. Štivić (2012) navodi kako prema Petr (2005) mnogi autori ističu dvosmjernu narav odnosa roditelj-dijete prilikom poticanja pismenosti. Drugim riječima, roditelji svojim pozitivnim ili negativnim stavom mogu utjecati na djetetov stav prema čitanju, ali i djeca svojim pozitivnim ili negativnim stavom mogu utjecati na roditelje. Naime, dijete koje smatra čitateljske aktivnosti razonodom željet će češće sudjelovati u njima, dok dijete koje smatra da su aktivnosti vezane uz čitanje dosadne i nezanimljive, nastojat će ih izbjeći. Ipak, autori navode kako su roditelji ti koji su odgovorni za zdrav razvoj djeteta i koji svojim postupcima usmjeravaju njegov razvoj.

Mnogi autori navode kako roditelji mogu poticati dječji govor i ranu pismenost upotrebom različitih aktivnosti rane pismenosti u kućnoj atmosferi (DesJardin i Ambrose, 2010, DesJardin i sur. 2011, Liebeskind i sur. 2013, Pulen i Justice, 2003 i dr.).Međutim, prema brojnim istraživanjima jedan od demografskih čimbenika koji utječe na razvoj dječjeg govora i jezika i ranu pismenost je socioekonomski status obitelji. Primjerice, Liebeskind i sur. (2013) navode istraživanja prema Adams (1990), Evans (2004), Whitehurs i Lonigan (1998) čiji su rezultati pokazali kako je nižisocioekonomski status obitelji povezan s manjom uključenošću roditelja, izloženošću knjigama i kraćim vremenom izdvojenim za čitanje, što dovodi do ometanja jezičnog razvoja (Aikens i Barbarin, 2008, prema Liebeskind i sur. 2013). Slično prethodnom istraživanju, Fekonja-Peklaj i Marjanovič-Umek (2011) navode kako je kvaliteta obiteljske pismenosti povezana s obiteljskim obrazovanjem. Naime, istraživanjem se dobilo da visoko obrazovane majke učestalije potiču djecu da koriste jezik i podržavaju ih u tomu, više koriste objašnjenja u zajedničkom čitanju, posjećuju kazališta i kino. Sukladno tome, djeca visoko obrazovanih majki pokazala su veću razinu jezične proizvodnje i dosljednosti u prepričavanju priče iz slikovnice. S druge strane, Liebeskind i sur. (2013) navode istraživanje prema Christian i sur. (1998) koje je pokazalo kako djeca manje

obrazovanih majki koje pružaju djeci materijal za čitanje i model čitanja,ostvaruju bolje jezične rezultate od djece čije su majke obrazovanije alikoje rijetko potiču jezične aktivnosti. Slično ovom istraživanju, Liebeskind i sur. (2013) navode istraživanje prema Aikens i Barbarin (2008) koje je pokazalo kako djeca iz obitelji s bogatijom pismenošću u kojoj čitaju i imaju pristup raznim materijalima pokazuju bolje čitalačke sposobnosti, bez obzira na socioekonomski status obitelji. Prema ovim istraživanjima može se zaključiti kako socioekonomski status obitelji ne možemo isključiti kao čimbenika koji utječe na jezično-govorni razvoj i ranu pismenost predškolskog djeteta. Ipak, prema Liebeskind i sur. (2013) jedini čimbenik koji je značajno povezan s jezičnom proizvodnjom,kao i s ranom pismenošću (Dodici i sur., 2003) bila je roditelj-dijete interakcija.

Zaključno, kada se promatra utjecaj roditeljske pismenosti na djetetov jezično-govorni razvoj i ranu pismenost onda taj utjecaj značajno ovisi o roditeljskoj svjesnosti kako vlastitom aktivnošću u interakciji s djecom mogu poticati jezično-govorni razvoj i ranu pismenost predškolskog djeteta. Najčešće se roditeljska svjesnost očituje prema vlastitim stavovima i vjerovanjima o poticanju rane pismenosti. DesJarin i Ambrose (2010) navode kako su vjerovanja i roditeljski stavovi o poticanju rane pismenosti kod djece temelj za njihova iskustva s istom u kućnom okruženju. Nadalje, roditelji moraju biti svjesni kako socioekonomski status obiteljine igra toliku veliku ulogu u jezično-govornom razvoju i razvoju rane pismenosti predškolskog djeteta,koliko kvantiteta i kvaliteta izloženosti pisanom materijalu.

7.2.Strategije poticanja rane pismenosti

Rana pismenost djeteta predškolske dobi može se poticati na različite načine upotrebom mnogobrojnih strategija. Jedna od strategija poticanja rane pismenosti je dijaloško čitanje (eng. dialogic reading) ili zajedničko čitanje (eng. parent-child book reading).

Prema Peretić i sur. (2015) dijaloško čitanje je aktivan način čitanja slikovnica i uključuje brojne postupke u kojima odrasla osoba (čitatelj) pruža djetetu prilike u kojima ono može sudjelovati u pričanju priče, postavlja otvorena pitanja te potiče razgovor o pročitanom tekstu. Uloga roditelja u dijaloškom čitanju je vođenje djeteta kroz tekst (Štivić, 2012). Kroz iskustva zajedničkog čitanja,u različitoj životnoj dobi djeteta,djeca stječu razna znanja (Laakso i sur., 2004). Čitanjem, razgovaranjem o pročitanom te odgovaranjem na postavljena pitanja, dijete se uči međusobnom komuniciranju te tako razvija otvorenost i osjećaj za društvo.Također, čitanjem se dijete misaono i intelektualno razvija, a doživljaj tih prvih spoznaja postaje temelj

na koji se poslije dograđuju druge potrebne informacije, znanja i vještine (Radonić i Stričević, 2009). Prema Artikson i sur. (2002) čije istraživanje opisuju Radonić i Stričević (2009) čitanje od najranije dobi pomaže u razvijanjujezično-govornih sposobnosti, bogati djetetov rječnik, uvodi ga u svijet mašte i umjetnosti, unapređuje njegove sposobnosti slušanja, pomaže u razvoju opažanja, promatranja, pozornosti, mišljenja i logičkog zaključivanja.Prema Dursma i sur. (2008) neki autori (Vivas, 1996, Wells, 1983) navode kako zajedničko čitanje više potiče verbalnu interakciju roditelj-dijete, zbog čega djetetov jezični razvoj vjerojatnije ima više dobiti od interakcija glasnog čitanja u odnosu na neke druge roditelj-dijete interakcije. Naime, knjige sadrže sofisticiranije riječi kojima su djeca manje izložena u govornom jeziku (Sénéchal, 1996, prema Dursma i sur., 2008).Farrant i Zubrick (2011) navode kako prema Durkin (1995) zajedničko čitanje slikovnica uključuje združenu pažnju, gestu pokazivanja i imenovanje. Kao što je već navedeno, ove tri značajke su značajni čimbenici koji utječu na učenje novih riječi, što se pokazalo i u istraživanju Farrant i Zubrick (2011) koji zaključuju kako su združena pažnja i zajedničko čitanje roditelja i djece jedan od prediktora leksičkog razvoja.

Kanadsko pedijatrijsko društvo (2006. prema Radonić i Stričević, 2009) navodi kako se svakodnevnim čitanjem dijete uči pravilima čitanja, stvaraju se predčitalačke vještine i navike djeteta koje mu omogućuju upoznavanje i privikavanje na pisanu riječ bez nužnosti da zna čitati i pisati i otvara se put ranoj pismenosti. Prema Dursma i sur. (2008) mnogi autori (Bus i sur., 1995, Snow i Nino, 1986, Vivas, 1996)navode kako zajedničkim čitanjem djeca uče prepoznati slova, počinju razumijevati da pisani tekst predstavlja govorni svijet, uče kako se drži i prelistava knjiga. Nadalje, zajedničko čitanje povezano je sa svjesnošću o tiskanom konceptu (Snow i Nino, 1986. premaDursma i sur., 2008) i izlaže djecu pisanom jeziku koji je različit od govornog jezika (Mason i Allen, 1986. prema Dursma i sur., 2008), strukturi priče (primjerice, priča ima početak, sredinu i kraj) kao i sintaksi i gramatici koje su neophodne za razumijevanje teksta (Cochran-Smith, 1984. prema Dursma i sur., 2008). Lawson (2012) navodi istraživanje prema Cunningham i Stanovich (1997) čiji su rezultati pokazali kako će djeca koja su od najranije dobi izložena pisanom materijalu najvjerojatnije početi rano i dobro čitati. S druge strane, autor opisuje istraživanje prema Felton (1998) čiji su rezultati pokazali kako će djeca koja su manje izložena čitanju vjerojatnije iskusiti rane teškoće čitanja koje će pokazivati i za vrijeme školovanja.

Istraživanja su pokazala kako općenito strategija zajedničkog čitanja utječe na jezično-govorni razvoj i razvoj rane pismenosti i kod djece oštećena sluha. DesJardin i Ambrose

(2010) navode nekoliko strategija zajedničkog čitanja koje se mogu primjenjivati u interakciji s djecom oštećena sluha: paralelni govor (roditelj i dijete opisuju ono na što dijete usmjeri pogled), otvorena-zatvorena pitanja, proširivanje djetetovog iskaza, objašnjenja (davanje novih informacija o djetetovom iskazu), preoblikovanje (djetetov iskaz umetnut u pitanje). DesJardin i sur. (2011) navode strategije koje roditelji često koriste, a koje negativno utječu na jezično-govorni razvoj i razvoj rane pismenosti u djece oštećena sluha: ignoriranje teškoća, proizvodnja negativnih izjava primjerice „ne tako“, ispravljanje govora. Strategijerazumijevanja kao što su povezivanje vlastitog znanja s pričom, poticanje pitanja za razumijevanje („wh“- pitanja), glasno čitanje, učenje riječi, bitne su za njegovanje interesa za čitanje i za povećanje razumijevanja pročitanog u djece s kohlearnim implantatom (Nevis i Garber, 2006. prema DesJardin i sur., 2011).

Mnoga su se istraživanja bavila utjecajemrazličitih vrsta knjiga u zajedničkom čitanju na jezično-govorni razvoj i ranu pismenost djece, a jedna od njih su personalizirane knjige. Personalizirane knjige su one knjige koje su pisane i značajne za neko određeno dijete, i prikladne njegovoj kulturi i okolini (Kucirkova i sur., 2012). Ističu se neke značajke i značaj personaliziranih knjiga:

a) sadržaj knjige se temelji na onome u čemu djeca uživaju i čemu su prethodno bila izložena,

b) sadržaj knjige predstavlja vlastiti interes roditelja i djece za vrijeme zajedničkog čitanja (Kucirkova i sur., 2012).

Kucirkova i sur. (2012) istraživanjem utjecaja čitanja personaliziranih knjiga na djetetovo sudjelovanje u istom u dobi između 12 i 33 mjeseca dobili su kako djeca više sudjeluju pri čitanju personaliziranih knjiga, nego pri čitanju ostalih vrsta knjiga. Učestalost vokalnih aktivnosti, osmijeha i smijanja bila je značajno veća pri čitanju personaliziranih knjiga. Međutim, nisu značajne razlike u učestalosti dječjih osmijeha i smijanja pri čitanju personaliziranih knjiga i omiljenih dječjih knjiga. Autori navode kako jedan od mogućih razloga ovakvih rezultata u tome što učestalost izloženosti djeteta njemu omiljenim knjigama dovodi do toga da one dobivaju osobnu (personaliziranu) vrijednost za dijete. Što se tiče roditelja i njihovog sudjelovanja, istraživanje je pokazalo kako su roditeljski osmijesi i smijanje te slijeđenje djetetovog pogleda bili učestaliji pri čitanju personaliziranih knjiga nego pri čitanju drugih vrsta knjiga. Najvjerojatnije su ti rezultati odgovor na djetetovo pozitivno sudjelovanje pri čitanju personaliziranih knjiga. Dobiveni rezultati prema autorima pokazuju kako personalizirane knjige mogu podržati djetetov jezični razvoj kroz poticanje govora i

razgovor o knjizi. Slična istraživanja su provedena pri aktivnostima zajedničkog čitanja roditelja i djece koji u obiteljskoj povijesti imaju jezične teškoće. Vander Woude i Barton (2003) nalaze kako pri aktivnostima zajedničkog čitanja, roditelji i djeca koji u obiteljskoj povijesti imaju jezične teškoćeučestalije koriste njima poznate knjige. Nadalje, učestalije koriste poznate opisne knjige (primjerice knjige o nekom pojmu- dvorcu, abecedi) od poznatih priča. Roditelji na taj način povećavaju učestalost imenovanja poznatih pojmova. Osim toga, intuitivno roditelji razumiju kako njihova djeca trebaju više iskustva s riječima koje su ranije čula, stoga roditelji više razgovaraju s djecom pri čitanju poznatih knjiga. Roditelji su najčešće postavljali pitanja u interakcijama zajedničkog čitanja. Autori navode kako interakcija kroz aktivnost postavljanja pitanja igra bitnu ulogu u stjecanju vještina rane pismenosti kod djece s jezičnim teškoćama.

Kao što je već navedeno, djeca s PJT-om u školskoj dobi imaju teškoće čitanja i pisanja, a čimbenik koji utječe na teškoće čitanja i pisanja je nerazvijena fonološka svjesnost. Mnogi autori navode kako se fonološka svjesnost može poticati strategijom zajedničkog čitanja (Justice i sur. 2005, Pullen i Justice, 2003). Pullen i Justice (2003) navode konkretne aktivnosti koje potiču određene razine fonološke svjesnosti. Tako npr. za razvoj rime autori navode neke od sljedećih aktivnosti:

- glasno čitanje rime (čitanje raznih pjesmica koje se rimuju),
- eksplicitno učenje koncepta rime (primjerice možete reći: „*kapa* ima *pa*, ima li *šapapa*?, Ima li *ruka pa*?“),
- nizanje rime (nizanje igračaka koje se rimuju).

Istraživanja su pokazala kako slušanje glazbe potiče rimu ali i druge jezične vještine. Liebeskind i sur. (2013) navode kako slušanje glazbe putem radio prijemnika u roditelj-dijete interakcijama indirektno utječe na jezično-govorni razvoj, pa tako i na rimu. Liebeskind i sur. (2013) opisuju istraživanja prema Calvert i Tart (1993) i Gromko (2005) čiji su rezultati pokazali kako slušanje glazbe ili drugih sadržaja putem radio prijemnika daje mogućnost roditeljima i djeci da razgovaraju o nepoznatim riječima, pjevaju i ponavljaju rimu, igraju jezične igre ili igre brojanja, uče o konceptima riječi i fonološke svjesnosti.

Pullen i Justice (2003) navode neke aktivnosti poticanja svjesnosti prvog glasa u riječima (aliteracija):

- recitiranje rečenica s aliteracijom (Petar Petru plete petlju.),

- uočavanje glasa (možete pitati: „Koja riječ počinje istim slovom kao *brod?Kuća*, *balon* ili *sat*?),
- nizanje glasa(nizanje igračaka koje počinju istim glasom).

Za poticanje raščlambe i spajanja Pullen i Justice (2003) navode sljedeće aktivnosti: otkucavanje riječi i brojanje kuglica (na vrpcu se niže onoliko kuglica koliko riječ ima slogova ili glasova).

Postoje još brojne aktivnosti za poticanje jezično-govornog razvoja i fonološke svjesnosti koje se mogu pronaći u brojnim priručnicima za roditelje, odgajatelje, učiteljei logopede, ali i razne mobilne aplikacije (primjerice ICT-AAC).

7.3.Uloga roditelja u poticanju rane pismenosti

Kao što je već navedeno, čitanje od najranije dobi pozitivno utječe na djetetovu ranu pismenost i vještine čitanja i pisanja. Prije nego što roditelji počnu čitatidjeci, važno je poznavati značajke knjiga s obzirom na djetetovu dob. Radović i Stričević (2009) navode kako su slikovnice prva štiva za djecu. Naime, prema ovim autoricama slikovnice su oslikane knjige koje sadrže priču popraćenu ilustracijama koje objašnjavaju tu priču. Autorice navode sljedeće značajke slikovnica s obzirom na djetetovu dob:

- od 6 do 18 mjeseci – pojmovne slikovnice (slikovnice su bez teksta koje oslikavaju i označuju neki predmet. Čitanje se svodi na pokazivanje i objašnjavanje slika. Izrađene su od tkanine, plastike i kartona zaobljenih rubova kako se djeca ne bi ozlijedila),
- od 2 godine – slikovnice u kojima se nalaze kratki tekstovi ili stihovi
- u 3. i 4. godini- slikovnice za upoznavanje s okolinom i zbivanja u njoj (životinjski svijet, priče o dobru i zlu)
- predškolska dob – bajke i basne.

Ono na što roditelji trebaju paziti jest da tekst slikovnice koju odaberu bude zanimljiv i jasan djetetu te sukladan njegovoj sposobnosti shvaćanja budući da svaka godina života donosi promjene u sazrijevanju i shvaćanju, no pri tom treba imati u vidu da je svako dijete individua i slijedi osobni ritam razvoja (Radonić i Stričević, 2009) (Slika 3.). Djetetu je potrebna slikovnica koja će biti u skladu s njegovim potrebama i iskustvom, pratiti i poduprijeti njegov razvoj, odgovoriti na njegove trenutne, ali i specifične potrebe i interese (Martinović i Stričević, 2011). Nadalje, dobra slikovnica je u skladu s djetetovim razvojem, što znači da temom i izgledom korespondira s djetetovim razvojnim osobitostima, ima

usklađenu tekstualnu i slikovnu komponentu, a s obzirom na svrhu i vrstu slikovnice, istovremeno potiče dječji razvoj (Martinović i Stričević, 2011).

Radonić i Stričević (2009) navode kako jeu projektu „Čitajmo im od najranije dobi“ (Stričević, 2006) opisano deset zlatnih pravila za roditelje kojima mogu poticati djetetovu ljubav prema čitanju i vještinu čitanja:

1. razgovarajte s djetetom (razgovor je višesmjerna komunikacija)
2. slušajte dijete (djetetu treba dati priliku da se izrazi i poticati kratkim pitanjima otvorenog tipa, ne prekidati ga, ne požurivati)
3. poštujte dijete, pokažite mu da vam je važno
4. čitajte djetetu na glas svaki dan
5. stvarajte rituale čitanja (dijete treba stjecati naviku da postoji i posebno vrijeme za čitanje, kada se toj aktivnosti predaje u potpunosti)
6. čitajte s djetetom u svakoj prilici različite tekstove i poruke
7. čitajte i sami jer vi ste djetetu model
8. pišite i zapisujte pred djetetom (svako pisanje koje dijete vidi govori mu o vezi čitanja, pisanja, riječi i značenja u stvarnom životu)
9. ograničite vrijeme za gledanje TV i igranje računalnih igrica
10. darujte djetetu knjigu.

Kad čitanje postane dio obiteljskoga života, dijete shvaća da knjige mogu biti veoma zanimljive i zabavne te da se iz njih može mnogo naučiti (Šego, 2009).

Uključivanje i sudjelovanje roditelja u specifičnim vrstama igara može imati značajan utjecaj na kasniji školski uspjeh predškolskog djeteta. Neke od tih igara su: zajedničko čitanje, slaganje abecednih puzzli, pisanje popisa za dućan, što sve doprinosi razvoju pismenosti. Ključ uspjeha nalazi se u stvaranju tih aktivnosti u prirodnim dnevnim rutinama (primjerice, socijalne rutine, igre uloga, rituali koji uključuju rimu i ponavljanje slogova pomoći će u upamćivanju novih vještina) (Stockhall i Dennis, 2013).

Kao što se to može vidjeti iz gore navedenih „zlatnih pravila“, zajedničko čitanje uključuje široki raspon aktivnosti, bilo to samo doslovno čitanje djetetu ili pak razgovaranje o pročitanom tekstu, sve su to aktivnosti rane pismenosti (Howat, 2006). S druge strane, dnevne rutine kao što su aktivnosti zajedničkog kuhanja, čišćenja, odlaska u kupovinu stvaraju iskustva pismenosti i predstavljaju kamen temeljac za razvoj rane pismenosti (Howat, 2006).

8. RODITELJSKA ULOGA I DOBIT UKLJUČIVANJEM U RANU INTERVENCIJU I LOGOPEDSKI TRETMAN

Rana intervencija (eng. early intervention) je termin kojem se u svijetu pridaje veliki značaj. „Rano“ u sintagmi rana intervencija ima dvojako značenje: 1) intervencija u ranoj životnoj dobi ili 2) rano netom po postavljanju dijagnoze (Padovan i sur., 2015).Dakle, rana intervencija ne počinje postavljanjem dijagnoze, jer je put do konačne dijagnoze često veoma dug (Ljubešić, 2003). Rana intervencija počiva na spoznaji da rane godine sadrže jedinstvenu mogućnost za utjecaj na djetetov razvoj s dugoročnim učincima (Ljubešić, 2003).

Rana intervencija primjenjuje se onda kada postoji mogućnost da bi određeni biološki čimbenici mogli imati negativne posljedice na razvoj djeteta (Padovan i sur., 2015). Dakle, rana intervencija primjenjuje se kod djece s biološkim ili okolinskim čimbenicima rizika za uredan razvoj, ali i na onu s već utvrđenim smetnjama u razvoju i usmjerena je na prevenciju teškoća odnosno na njihovo ograničavanje na najmanju moguću mjeru (Guranlick, 1997. prema Ljubešić, 2003).Pojam rana intervencija označava proces informiranja, savjetovanja, edukacije i podrške djece u ranoj dobi (i njihovim roditeljima) kod koje je utvrđeno stanje mogućeg odstupanja u razvoju, s visokim rizikom za daljnji razvoj (Košiček i sur., 2009). Ono što je izrazito važno, rana intervencija povećava svjesnost društva i otvara nove mogućnosti inkluzije i integracije (Padovan i sur., 2015). Prema Košiček i sur. (2009) bit rane intervencije je što ranije uključivanje djeteta u sam proces rehabilitacije, neovisno o tome je li oštećenje nastalo prenatalno, perinatalno ili postnatalno, te rad s roditeljima i pružanje podrške.

No, postavlja se pitanje zašto je bitno što ranije uključivanje u program rane intervencije i rehabilitacije odnosno tretmana? Joković-Turalija i Pajca (1999. prema Košiček i sur., 2009) navode kako je rano djetinjstvo najkritičnije razdoblje u razvoju djeteta jer je iznimno važno za stjecanje ranog iskustva i razvoj mozga u cijelosti, a razlog zbog kojeg se naglašava važnost ranog djelovanja i uključivanja djeteta u tretman, upravo je plastičnost mozga. S druge strane, Košiček i sur. (2009) navode kako Nelson (1999) u svojoj knjizi „Koliko su važne prve tri godine?“ govori kako ne treba zanemariti niti razdoblje iza prve tri godine jer neurorazvojna plastičnost i učinkovite mogućnosti utjecaja na kvalitetu razvoja, postoje i nakon treće godine.

Djeca oštećena sluha pripadaju skupini djece kojoj je što ranije uključivanje u ranu intervenciju i tretman od izrazitog značaja. Reakcije dojenčeta poput smijanja, usmjeravanje

pogleda prema izvoru zvuka, negodovanje na određene varijacije roditeljskog govora ukazuju da nas dojenče čuje i sluša. Suprotno, izostanak tih reakcija u dojenčadi može ukazati na oštećenje sluha ili potpunu gluhoću koja remeti uredan jezično-govorni razvoj djece te skupine.

Oštećenje sluha najteže je ustanoviti kod male djece, osobito u prvoj godini života, odnosno u čitavom razdoblju predjezičnog razvoja. Ako je gubitak sluha nastao nakon što se govor razvio, govor se jedno vrijeme zadržava, ali zbog slabljenja njegove kontrole govor propada i postaje sve nejasniji. Osobe koje su kasnije oglušile zadržavaju u svojem sjećanju predodžbe govornog zvuka. Zato je za razvoj govora važan svaki mjesec kada je dijete imalo intaktan sluh. Što je duže vremensko razdoblje između pojave oštećenja i početka rehabilitacije, to je i mogućnost kumulacije negativnih posljedica oštećenja sluha veća. Zato je pravovremeno otkrivanje osoba s oštećenim sluhom, zatim i njegovo dijagnosticiranje bezuvjetan preduvjet za početak svakog sustavnog rehabilitacijskog rada (Radovančić, 1995).

Rana intervencija moguća je jedino uz poznavanje bioloških osnova svih aspekata urednog tijeka razvoja temeljnih sposobnosti, njihovih preduvjeta i miljokaza (Padovan i sur., 2015).

Ako uzimamo uredan jezično-govorni razvoj kao vodilju za ranu intervenciju onda ćemo se prvo usmjeriti na ranu komunikaciju našeg dojenčeta. Već krajem prve i tijekom druge godine života važno je obratiti pažnju na pitanje uvlači li dijete druge ljude u svoje aktivnosti, donosi li im i pokazuje predmete koji mu se sviđaju i iščekuje li reakcije okoline, zatim, obraća li dijete pažnju na lica osoba s kojima se igra, razmjenjuje li pogled te gleda li u smjeru u kojem mu drugi nešto pokazuju (Ljubešić, 2012). Ako ovih ponašanja nema ili su izuzetno rijetka, to je već razlog za početak rane intervencije, a primarna strategija u ranoj intervenciji kod djece s niskom učestalosti komunikacijskih epizoda je povećati upravo njihovu učestalost (Ljubešić, 2012). Ovo je jedan primjer kako je rana intervencija potrebna ranije i ne započinje postavljanjem dijagnoze.

Rana intervencija se ne ograničava samo na odstupanja u ranom komunikacijskom razvoju koja nastaju rano i imaju dugoročne posljedice na jezično-govorni razvoj jer kod neke djece je rani komunikacijski razvoj uredan, a odstupanja nastaju u domeni jezično-govornog razvoja zbog ograničenja koja postoje u sposobnostima uključenim u usvajanje jezika i njegovu proizvodnju. Ta se odstupanja klasificiraju kao jezični poremećaji te uključuju kašnjenje ili poremećaj u sposobnostima važnim za razumijevanje i/ili primjerenu upotrebu

riječi i gramatičkih konstrukcija u materinskom jeziku u tijeku njegovog usvajanja (primjerice, posebne jezične teškoće, fonološki poremećaji i dr.) i govorni poremećaji (poremećaji koji utječu na djetetovu sposobnost da govori primjerenim tempom, tečno i razgovijetno, primjerice, mucanje, dizartrija, artikulacijski poremećaji i dr.) (Ljubešić, 2012).

U ranoj intervenciji i tretmanu djece s teškoćama u jezično-govornom razvoju ili djece s rizikom za njihov nastanak bitnu ulogu ima logoped. Ljubešić (2012) opisuje dokument kojeg je izradilo Američko logopedsko društvo - ASHA (2008) u kojem se navodi važnost rane intervencije koju pružaju logopedi. Naime, u spomenutom dokumentu opisana su znanja i vještine koje logopedi u sustavu rane intervencije trebaju imati za rad s dojenčadi i malom djecom u okviru sljedećih profesionalnih aktivnosti: prevenciji, probiru i procjeni, u planiranju i primjeni intervencije te njezinom praćenju, u savjetovanju drugih članova tima, uključujući i roditelje, u koordinaciji usluga, u planiranju djetetovog prijelaza iz jednog sustava u drugi, u zagovaranju te u podizanju svjesnosti i unapređivanju znanja o ranoj intervenciji.

Rana intervencija, osim rada s djetetom, uključuje i rad s obitelji u obliku pružanja podrške i edukacije kao i ukazivanje na važnost rada roditelja s djetetom u roditeljskom domu (Jokovi ć-Turalija i Pajca, 1999. prema Košiček i sur., 2009). Za rano otkrivanje razvojnih teškoća vrlo važan dijagnostički oslonac su zapažanja roditelja (Jokovi ć-Turalija i sur. 2002.prema Košiček i sur., 2009). Stoga je potrebno educirati roditelje o mogućim odstupanjima koja se mogu javiti kod djeteta u najranijoj dobi (Košiček i sur. 2009). Smith i Gibbard (2011) opisuju ishodišta nakon edukacije 349 roditelja u okviru BHTV (Babytalk Home Visiting) usluga. Istraživanje je pokazalo da sunakon provedenih edukacija 94,6% roditelja znali više o jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi, 72,5% roditelja odlučili su promijeniti svoj pristup prema djeci nakon edukacije, a 62,2% roditelja odlučili su učestalije govoriti svojoj djeci, izdvajati više vremena za interakciju sa svojim djetetom, pjevati pjesmice i čitati knjige. Čak 96,8% roditelja saznalo jekako će pomoći svom djetetu ukoliko to bude potrebno, dok je 91,1% roditelja bilo zadovoljno uslugama i stekli su mnogo znanja o jezično-govornom razvoju i poticanju djeteta predškolske dobi. Peterson i sur. (1999) navode kako su djeca čiji su roditelji pohađali edukaciju o poticanju naracije kod predškolske djecepokazala bolje rezultate na testu jezičnog razumijevanja. Godinu dana nakon edukacije dječje vještine naracije bile su bogatije i informativnije u odnosu na djecu čiji roditelji nisu pohađali edukaciju. Resse i sur. (2010) opisuju istraživanje prema Jordon i sur. (2000) koji navode kako se EASE projektom koji se bavio intervencijom „roditelj-dijete

konverzacije“pokazalo kako je stupanj sudjelovanja roditelja u intervenciji povezan s učincima intervencije, a veći učinak intervencije bio je u djece koja su imala slabije jezične vještine. Nadalje, Resse i sur. (2010) opisuju prema Justice i sur. (2000) program intervencije za roditelje djece urednog jezičnog razvoja za poticanje vještine pismenosti, kao i za roditelje djece s komunikacijskim teškoćama. Roditelji koji su pohađali njihov program intervencije stekli su potrebna znanja i time unaprijedili stjecanje pismenosti njihove djece. Naposljetku, Resse i sur. (2010) opisuju istraživanje prema Aram i Levin's (2009) čiji su rezultati pokazali kako su djeca roditelja koji su pohađali intervencije zajedničkog pisanja pokazala bolje abecedno znanje, a djeca roditelja koji su pohađali intervenciju zajedničkog čitanja s bolje jezične vještine kao što su receptivni i ekspresivni jezik.

Pregledom literature uočava se kako su istraživanja pokazala da promjenom roditeljskog ponašanja te aktivnim sudjelovanjem u logopedskom tretmanu, roditelji i djeca postižu bolje rezultate u sveukupnomjezično-govornom razvoju i kvalitetinjihovog života. Mnoga istraživanja su se usmjerila na tretman djece s PAS-om. Drobnjak i Milošević (2015) opisuju istraživanje Stocka i sur. (2013) koji su ispitivali učinke ABA (primijenjena analiza ponašanja) metode na uzorku od 28 djece s PAS-om. Rezultati su pokazali statistički značajne promjene u kognitivnim sposobnostima, ekspresivnim i receptivnim jezičnim sposobnostima i u sferi nepoželjnog ponašanja. Nadalje, Warren i sur. (2011. prema Drobnjak i Milošević, 2015) navode kako su istraživači na Vanderbilt Univeristy 2011. godine objavili sveobuhvatnu analizu literature o ABA baziranim i drugim terapijama koje se primjenjuju kod djece s PAS-om i zaključuju da ovakav pristup pokazuje poboljšanje kognitivnih i jezičnih vještina te adaptivnog ponašanja.

Istraživanja su pokazala kako djeca s PJT-om i roditelji ove djece imaju višestruke dobiti uključivanjem i sudjelovanjem u logopedskom tretmanu. Justice i sur. (2005) opisuju istraživanje Gillon (2000) prema kojem logopedskeintervencije poticanja razvojafonološke svjesnosti kao što su svjesnost o rimi, početnog i zadnjeg glasa, raščlambe i spajanja fonema, u djeteta,povećavaju njihove predčitalačke sposobnosti. Međutim, njihov napredak nije bio moguć ako roditelji nisu primjenjivali iste intervencije kod kuće. Zbog togasu, Justice i sur. (2005) istražili utjecaj roditeljske provedbe intervencija fonološke svjesnosti u kućnoj atmosferi za govorno-jezični razvoj i predčitalačke sposobnosti djece s PJT-om. Istraživanje je pokazalo kako roditeljska provedba intervencija fonološke svjesnosti dovodi do povećanja svjesnosti o istoj u djece s PJT-om. Nadalje, istraživanje naglašava važnost uključivanja

roditelja u dječji rani jezični razvoj kao i upotrebu strategija koje će povećati djetetovu jezičnu izvedbu.

Može se zaključiti kako je roditeljska uloga i dobit uključivanjem u ranu intervenciju i logopedski tretman značajna. Naime, roditeljska uloga u ranoj intervenciji i logopedskom tretmanu jest njihova suradnja s logopedom koja podrazumijeva njihovo kontinuirano primjenjivanje savjeta i strategija poticanja dječjeg jezično-govornog razvoja i stvaranja kvalitetnog odnosno poticajnog obiteljskog okruženja što povećava kvalitetu života djeteta i cijele obitelji. Na taj način, roditelji mogu pratiti napredak svog djeteta i u suradnji s logopedom mijenjati strategije poticanja i ciljeve rane intervencije i logopedskog tretmana. S druge strane, roditeljska dobit uključivanjem u ranu intervenciju i logopedski tretman očitava se u povećanju vlastitog znanja o urednom jezično-govornom razvoju, značajkama teškoća koje njihova djeca imaju te kako se nositi s tim teškoćama i poboljšati njihovo opće funkcioniranje. Međutim, da bi roditelji bili svjesni značaja rane intervencije i logopedskog tretmana, bez obzira bili to roditelji djece urednog jezičnog razvoja, roditelji djece s jezično-govornim teškoćama ili roditelji djece s rizikom za njihov nastanak, zadaća zajednice je povećati tu svjesnost putem različitih medija i organizacijom radionica za roditelje u rodilištima, udrugama i drugim nevladinim organizacijama.

9. ZAKLJUČAK

Rano djetinjstvo predstavlja period brzog rasta i razvoja. To je period kada djeca najbrže i najlakše usvajanju određene vještine i znanja. Usvajanje različitih vještina i znanja najprije omogućuje djetetova urođena sposobnost za usvajanje vještina, zatim, struktura živčanog sustava i strukturalne promjene mozga i naposljetku, veliku ulogu ima djetetova okolina odnosno roditelji koji svakodnevnim interakcijama potiču usvajanje djetetovih vještina i znanja.

Ovaj rad usmjeren je na opisivanje načinausvajanje jezično-govornih vještina djeteta, odnosno na jezično-govorni razvoj i ulogu roditelja u tom razvoju. Može se reći kako jezično-govorni razvoj ima svoj početak, ali ne ikraj. Naime, jezično-govorni razvoj počinje rođenjem i razvija se cijeloga života. U ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi roditelji imaju ulogu u

razvoju temeljnih djetetovih jezično-govornih vještina, a koje će djeca nadograđivati različitim životnim iskustvima kroz proces formalnog obrazovanja.

U jezično-govornom razvoju djetetaverbalna odgovorljivost roditelja pokazala se kao čimbenik koji značajno doprinosi tom razvoju. Utjecaj verbalne odgovorljivosti roditelja možemo podijeliti na dva dijela. Prvi se odnosi na pojavu temeljnih prekretnica jezično-govornog razvoja, a drugi na djetetove narativne vještine. Međutim, bitnu ulogu igraju i kvantiteta (količina) i kvaliteta verbalne odgovorljivosti roditelja. Naime, adekvatna kvantiteta i kvaliteta verbalne odgovorljivosti roditelja koju dijete prima dovodi u djeteta do boljeg jezičnog razumijevanja, pojave leksičkog brzaca, odnosno naglog rasta rječnika, kao i razvoja vještine kombiniranja riječi u cjelinu. Kada se u djeteta pojave navedene prekretnice i vještina kombiniranja riječi u cjelinu, verbalna odgovorljivost roditelja ima za cilj nadograditi djetetov iskaz i poticati djetetove narativne vještine. Treba naglasiti kako je verbalna odgovorljivost roditelja učinkovitija ako ona slijedi djetetov interes i kada je pružena u djetetovoj prirodnoj okolini i kontekstu igre.

Usporedo s razvojem govora i jezika u ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi, u djeteta počinje proces opismenjavanja. Dijete dolazi u kontakt s pisanom riječju i počinje razumijevati da se govorni jezik može prenijeti ili predstaviti i u pisanom obliku. To znanje predstavlja pojavu rane pismenosti. Do pojave rane pismenosti i usvajanja vještina rane pismenosti dovode razni čimbenici kao što su izloženost pisanom materijalu, zajedničko (dijaloško) čitanje, obiteljska pismenost i drugi. Dakle, i kod procesa djetetovog opismenjavanja i pojave rane pismenosti kvantiteta (količina) i kvaliteta zajedničkog (dijaloškog) čitanja igra bitnu ulogu. Ono je nužno kako bi se kod djeteta razvile vještine koje su neophodne za usvajanje vještina čitanja i pisanja. Naime, kvantiteta i kvaliteta zajedničkog (dijaloškog) čitanja dovodi do usvajanja sofisticiranijeg i povećanog rječnika,povećava i unapređuje sposobnost slušanja, razvija kognitivne vještine kao što su logično zaključivanje i pozornost, razvija fonološku svjesnost i svjesnost o fonem-grafem vezi. Ukoliko dijete nema razvijene navedene vještine i sposobnosti može pripadati skupini djece s rizikom za nastanak teškoća čitanja i pisanja koje se u kasnijoj školskoj dobi mogu dijagnosticirati kao disleksija. Zbog toga, roditeljski stav,kao jošjedan od čimbenika koji utječe na proces opismenjavanja, o zajedničkom (dijaloškom) čitanju od najranije dobi treba biti pozitivan kako bi dijete bilo izloženo pisanom materijalu i iskustvima zajedničkog (dijaloškog) čitanja te pri tome razvilo neophodne vještine koje su preduvjet za postizanje uspjeha u čitanju i pisanju.

U neke djece moguća su određena odstupanja u jezično-govornom razvoju koja mogu biti uzrokovana genetskim predispozicijama ili neadekvatnim jezično-govornim modelom roditelja. Zbog toga je od izrazitog značaja poznavanje urednog jezično-govornog razvoja kako bi se roditelji i djeca mogli pravovremeno uključiti u proces rane intervencije i logopedski tretman. U takvim situacijama roditeljska uloga u jezično-govornom razvoju njihove djece još je značajnija i iziskuje više strpljenja, verbalne odgovorljivosti, izloženosti djetetapisanom materijalu i zajedničkom (dijaloškom) čitanju, više rada s njihovom djecom i stručnim suradnicima.

Naposljetku, bez obzira radi li se o djetetu urednog jezično-govornog razvojaili djetetus odstupanjima ili pak o djetetus rizikom za nastanak jezično-govornih teškoća, roditelji imaju ključnu ulogu u jezično-govornom razvoju predškolskog djeteta.

10. LITERATURA

Anderson, I., Gauding, J., Graca, A., Holm, K., Öhlin, L., Marklaund, U., Ericsson, A. (2011): Productive vocabulary size development in children aged 18-24 months-gender differences, Fonetik, 51, 109-112.

Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005): Development of phonological awareness. Current directions in psychological science, 14, 5, 255-259.

Apel, K., Masterson, J. (2004): Jezik i govor od rođenja do šeste godine: Od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti – potpuni vodič za roditelje i odgojitelje. Lekenik: Ostvarenje.

Blackwell, A. K. M., Harding, S., Babayigit, S., Roulstone, S. (2015): Characteristics of parent-child interactions: A systematic review of studies comparing children with primary language impairment and their typically developing peers, Comuication Disorders Quarterly, 36, 2, 67-78.

Blaži, D. (2003): Rani jezični razvoj. U Ljubešić M. (ur.): Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. (str.116-133). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.

Blaži, D. (2004): Utjecaj okoline na razvoj govora u djece, Defektologija, 30, 2, 153-161.

Blaži, D., Buzdum, I., Kozarić-Ciković, M. (2011): Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47, 2, 14-25.

Brown, C. S., College, H. (2014): Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers, The language and literacy spectrum, 24, 35-49.

Callanan, M. A., Akhtar, N., Sussman, L. (2014): Learning words from labeling and directive speech, First Language, 34, 5, 450-461.

Daly, E. J., Chafouleas, S., Skinner, C. H. (2005): Interventions for reading problems: Designing and evaluating effective strategies. Guildford: The Guildford Press.

Delač Hrupelj, J., Miljković D., Lugomer Armano, G. (2000): Lijepo je biti roditelj: priručnik za roditelje i djecu. Zagreb: Creativa.

DesJardin, J. L., Ambrose, S. E. (2010): The importance of home literacy environment for developing literacy skills in young children who are deaf or hard of hearing, Young Exceptional Children, 13, 5, 28-44.

DesJardin, J. L., Ambrose, S.E., Eisenberg, L. S. (2011): Maternal involvement in the home literacy environment: Supporting literacy skills in children with cochlear implants, Communication Disorders quarterly, 32, 3, 135-150.

Dodici, B. J., Draper, D. C., Peterson, C. A. (2003): Early parent-child interactions and early literacy development, Topics in Eary Childhood Special Education 23, 3, 124-136.

Drobnjak, B., Milošević, N. (2015): Komparativna analiza terapijskih pristupa u tretmanu verbalnog ponašanja djece s autizmom. Zbornik radova II kongresa logopeda Srbije Govorno-jezični poremećaji razvojnog doba (str. 159-171), Milošević, N. (ur.), 15.-17.05. 2015. Beograd: Udruženje logopeda Srbije.

Duursma, E., Augustyn, M., Zuckerman, B. (2008): Reading aloud to children: the evidence, Archive of Disease in Childhood, 93, 7, 554-557.

Farrant, B. M., Zubrick, S. R. (2011): Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading, First Language, 32, 3, 343-364.

Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, LJ. (2011): Family literacy environment and parental education in relation to different measures of child's language, Suvremena psihologija, 14, 1, 57-73.

Filippin, M., Crais, E.R. (2011): The need for more effective father involvement in early autism intervention: A systematic rewiew and recommendations, Journal of Early Intervention, 33, 1, 24-50.

Gligora, J (2003): Oblici izravnog rada i odaziv obitelji s malom djecom. U Ljubešić M. (ur.): Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. (str.247-255). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.

Grginić, M. (2007): Što petogodišnjaci znaju o pismenosti, Život i škola, 17, 7-27.

Haebig, E., McDuffie, A., Weismer, S. E. (2013): The contribution of two categories of parent verbal responsiveness to later language for toddlers and preschoolers on the autism spectrum, American Journal of Speech-Language Pathology, 22, 57-70.

Hamer, C. (2012): NTC Research overview: Parent-child communication is important from birth, NTC's journal on preparing parents from birth and early parenthood.

Hardin Gookin, S., Gookin, D. (1996): Roditeljstvo za neznalice. Zagreb: Znak.

Hoff, E. (2009): Languge development. Wadsworth: Cengage Learning.

Howat, H. (2006): Maximizing family involvement in early literacy, Contenporary Issues in Communication Science and Disorders, 33, 93-100.

Hwang, P., Nilsson, B. (2000): Razvojna psihologija od fetusa do odraslog. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.

Ivšac Pavliša J., Lenček M. (2010): Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 47, 1, 1-16.

Ivšac, P. (2003): Rani komunikacijski razvoj. U Ljubešić M. (ur.): Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. (str. 85-104). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.

Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R., Grimm, K. (2005): Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study, Topics in Early Childhood Special Education, 25, 3, 143-157.

Kihak, K. (2013): Uloga socio-emocionalne veze između majke i djeteta u govorno-jezičnom razvoju. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kolić-Vehovec, S. (2003): Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39, 1, 17-32.

Koščiek, T., Kobetić, D., Stančić, Z., Joković Oreb, I. (2009): Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45, 1, 1-14.

Kotarac, I., Kovačević, M. (2003): Geste u ranoj komunikaciji. U Ljubešić M. (ur.): Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. (str. 105-115). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.

Kucirkuva, N., Messer, D., Whitelock, D. (2012): Parents reading with their toddlers: The role of personalization in book engagement, Journal of Early Childhood Literacy, 13, 4, 445-470.

Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lyytinen, P. (2004): Interest in early shared reading: Its relation to later language and latter knowledge in children with and without risk for reading difficulties, First Language, 24, 3, 323-345.

Laakso, M. L., Poikkeus, A. M., Katajamäki, J., Lyytinen, P. (1999): Early intentional communication as a predictor of language development in young toddlers, First Language, 19, 207-231.

Lanvers, U. (2004): Gender in discourse behavior in parent-child dyads: a literature review, Child: Care, Health & Development, 30, 5, 481-493.

Lawson, K.(2012): The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions, Australian Journal of Education, 56, 3, 257 - 272.

Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., Linebarger, D. L. (2013): The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production, Journal of Early Childhood Literacy, 14, 4, 482-509.

Likierman, H., Muter, V. (2007): Pripremite dijete za školu. Lekenik: Ostvarenje.

Lovas, G. (2011): Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads, First Language, 31, 1, 83-108.

Lukač Lukšić, K. (2013): Razvoj dječjeg govora u prvoj godini života- prikaz slučaja. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Ljubešić, M. (2003): Od teorijskog ishodišta do promjene: Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. U Ljubešić M. (ur.): Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. (str. 17-40). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.

Ljubešić, M. (2012): Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja, Paediatrica Croatica, 56, 1, 202-206.

Ljubešić, M., Cepanec, M. (2012): Rana komunikacija: u čemu je tajna?, Logopedija, 3, 1, 35-45.

Magill-Evans, Y., Harrison, M. J. (1999): Parent-child interactions and development of toddlers born preterm, Western Journal of Nursing Research, 21, 3, 292-312.

Majetić, S. (2009): Leksikologija i leksikografija: Komparativni pristup, Filozofija, 53, 93-104.

Malnar, D., Arbanas, J., Tkalčić, M. (2015): I mozak ima spol, Medicina fluminensis, 51, 4, 440-447.

Martinović, I., Stričević, I. (2011): Slikovnica: prvi strukturalni čitateljski materijal namijenjen djetetu, Libellarium, 4, 1, 39-63.

Padovan, N., Kuvač Kraljević, J., Matić, A. (2015): Važnost prevencije i intervencije u logopedskom radu. U Kuvač Kraljević, J. (ur.): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama (str. 78-87). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015): Rana pismenost. U Kuvač Kraljević, J. (ur.): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama (str. 52-63). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Peterson, C., Jesso, B., McCabe, A. (1999): Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study, Journal of Child Language, 26, 49-67.

Pullen, P. C., Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children, Intervention in School and Clinic, 39, 2, 87-98.

Radonić, M., Stričević, I. (2009): Rođeni za čitanje: Promocija ranog glasnog čitanja djeci od najranije dobi, Paediatr Croat, 53, 1, 7-11.

Radovančić, B. (1995): Osnove rehabilitacije slušanja i govora. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu i Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske.

Reese, E., Sparks, A., Leyva, D. (2010): A Review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy, Journal of Early Childhood Literacy, 10, 1, 97-117.

Rowe, M. L. (2012): A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development, Child Development, 83, 5, 1762-1774.

Skolnick Weisberg, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (2013): Talk it up: Play, language development, and the role of adult support, American Journal of Play, 6, 1, 39-54.

Smith, C., Gibbard, D. (2011): Baby talk home visits: Development and initial evaluations of a primary prevention service, Child Language Teaching and Therapy, 27, 1, 68-83.

Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004): Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Stockall, N., Dennis L. (2013): Fathers' role in play: Enhancing early language and literacy of children with developmental delays, Early Childhood Education Journal, 41, 299-306.

Ščapec, K., Kuvač Kraljević, J. (2012): Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 1, 120-134.

Šego, J. (2009): Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece, jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju, Govor časopis za fonetiku, 26, 2,119-149.

Štivić, V. (2012):Poticanje rane pismenosti u obitelji, odgojno-obrazovnim ustanovama i narodnim knjižnicama. Diplomski rad. Odjel za informacijske znanosti Sveučilišta u Zadru.

TamisLeMonda, C. S., Baumwell, L., Cristofaro, T. (2012): Parent-child conversations during play, First Language, 32, 4, 413-438.

TamisLeMonda, C. S., Bornstein, M. H. (2002): Maternal responsiveness and early language acquisition. Advances in Children Development, 29, 89-127.

Valjan Vukić, V. (2009): Obitelj i škola - temeljni čimbenici socijalizacije, Magistra ladertina, 4, 4, 172-178.

Vander Woude, J., Barton, E. (2003): Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay, Journal of Early Childhood Literacy, 3, 3, 249-273.

Vuletić, D. (1990): Test artikulacije. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

Walton, K. M., Ingersoll, B. I. (2014): The influence of maternal language responsiveness on the expressive speech production of children with autism spectrum disorders: A microanalysis of mother-child play interactions, Autism, 1-12.

Woodfield, T. A. (1999): The acquisition of speech and language, Journal of Child Health Care, 3, 3, 35-38.