

Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem

Novak, Ela

Master's thesis / Diplomski rad

2025

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:158:374188>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-01**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem

Ela Novak

Zagreb, veljača, 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem

Ela Novak

prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

Zagreb, veljača, 2024.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisao/napisala rad **Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem** i da sam njegov autor/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: Ela Novak

Mjesto i datum: Zagreb, veljača 2025.

ZAHVALE

Prije svega, hvala prof. dr. sc. Jeleni Kuvač Kraljević što me je usmjeravala tijekom cijelog procesa pisanja ovog rada. Hvala Vam na svakom odgovoru, sugestiji, potpori i strpljenju.

Hvala mojim zagrebačkim, samoborskim i vidrenjačkim curama – uz vas je studiranje bilo ne samo lakše, već i puno zabavnije.

Hvala mom T. na svakom oštrom, ali konstruktivnom savjetu, na slušanju, razumijevanju i umirivanju svih mojih briga.

Najviše hvala mojim roditeljima koji su mi omogućili studiranje. Mojoj mami i seki - za svaki džeparac, svaki prijevoz i selidbu, za svaku obrisanu suzu, utjehu i kavu, hvala.

Bez vas sve bi ovo bilo ništa.

Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem

Ela Novak

prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

SAŽETAK

Rana pismenost obuhvaća sposobnosti i vještine važne za ovladavanje čitanjem koje dijete stječe prije početka formalnog školovanja. Ova su ponašanja temelj konvencionalnih oblika čitanja i pisanja, a njihovo je usvajanje važan prediktor uspješnosti u čitanju i akademskog uspjeha. Ranu pismenosti čine fonološka svjesnost, rječnik, pripovjedna sposobnost, interes za tisak, koncept o tisku i poznavanje grafema. Djeca već u ranom predškolskom periodu počinju usvajati znanja o pisanom jeziku te kroz predškolsko razdoblje postupno raste njihovo razumijevanje funkcija i oblika tiska, odnosno koncept o tisku. Osim razumijevanja funkcija i oblika tiska, koncept o tisku odnosi se i na odredbe vezane uz knjige i čitanje, prepoznavanje i razlikovanje različitih oblika tiska te rano metalingvističko razumijevanje terminologije kojim se on opisuje.

S obzirom da je rana pismenosti temelj usvajanja čitanja, sve se više istraživanja bavi prepoznavanjem djece koja čine rizične skupine u usvajanju njenih sastavnica. Ova su istraživanja pokazala da je upravo razvojni jezični poremećaj (RJP) jedan od glavnih rizičnih čimbenika koji utječe na teškoće usvajanja predvještina čitanja i pisanja.

Cilj ovog diplomskog rada je ispitati koncept o tisku, kao važnu sastavnicu predvještina čitanja i pisanja, kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem u dobi od 5;00 do 5;11 te usporediti postignuća s vršnjacima urednog jezičnog razvoja. U svrhu istraživanja preuzeti su podaci iz Testa rane pismenosti koji je u pripremi, a čije su autorice Mirjana Lenček i Jelena Kuvač Kraljević. Test je namijenjen za procjenu vještina rane pismenosti djece dobi od 3;00 do 5;11.

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika na ukupnoj mjeri koncepta o tisku, a kako bi se detaljnije analizirala postignuća oblikovane su tri skupne varijable: znanje o konvencijama o knjigama, znanje o konvencijama o tisku i znanje o oblicima tiska. Na sve tri varijable postoji statistički značajna razlika u postignućima, pri čemu djeca s razvojnim jezičnim poremećajem postižu značajno lošije rezultate na zadacima koji mjere ove koncepte. Iako su ispitanici usvojili neke od osnovnih koncepta tiska kao što je poznavanje funkcije čitanja i materijala za čitanja, nisu usvojila složenije koncepte o tisku koji su bitni za uspjeh u početnom čitanju (smjer čitanja, razlikovanje teksta od ilustracije, koncept o riječi u tekstu)

Ključne riječi: rana pismenost, predvještine čitanja, koncept o tisku, razvojni jezični poremećaj

Print knowledge in children with developmental language disorder

Ela Novak

Jelena Kuvač Kraljević, PhD, Full Professor

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

ABSTRACT

Early literacy encompasses skills and abilities essential for mastering reading, which a child acquires before the start of formal education. These behaviors form the foundation of conventional reading and writing, and their acquisition is an important predictor of reading success and overall academic achievement. Early literacy skills include phonological awareness, vocabulary, narrative skills, print interest, print concept, and grapheme knowledge. Children begin acquiring knowledge about written language in early preschool years, and throughout this period, their understanding of print functions and forms, i.e., print concept, gradually develops. Besides understanding print functions and forms, print concept also includes knowledge about books and reading conventions, recognition and differentiation of various print forms, and early metalinguistic understanding of terminology used to describe print. Given that early literacy is the foundation for reading acquisition, an increasing number of studies focus on identifying children at risk for difficulties in acquiring its components. Research has shown that developmental language disorder (DLD) is one of the main risk factors affecting the acquisition of pre-reading and pre-writing skills.

The aim of this thesis is to examine print concept, as an essential component of early literacy, in children with DLD aged 5;00 to 5;11 and to compare their achievements with peers of typical language development. For research purposes, data were obtained from the Early Literacy Test, which is currently under development by Mirjana Lenček and Jelena Kuvač Kraljević. The test is designed to assess early literacy skills in children aged 3;00 to 5;11.

The results indicate a statistically significant difference in the overall measure of print concept. To further analyze performance, three composite variables were created: knowledge of book conventions, knowledge of print conventions, and knowledge of print forms. Statistically significant differences were found across all three variables, with children with developmental language disorder performing significantly worse on tasks measuring these concepts. Although participants acquired some basic print concepts, such as understanding the function of reading and reading materials, they did not master more complex print concepts crucial for success in early reading (e.g., reading direction, distinguishing text from illustrations, and word concept within text).

Keywords: early literacy, pre-reading skills, print concept, developmental language disorder

Sadržaj

| | |
|---|-----------|
| 1. UVOD | 8 |
| 1.1. RANA PISMENOST | 8 |
| 1.2. KONCEPT O TISKU..... | 10 |
| 1.3. RAZVOJ KONCEPTA O TISKU | 13 |
| 2. RAZVOJNI JEZIČNI POREMEĆAJ | 16 |
| 2.1. RAZVOJNI JEZIČNI POREMEĆAJ I KONCEPT O TISKU | 16 |
| 3. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA | 20 |
| 4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA | 21 |
| 4.1. UZORAK ISPITANIKA..... | 21 |
| 4.2. MJERNI INSTRUMENTI..... | 22 |
| 4.3. METODE OBRADE PODATAKA | 23 |
| 5. REZULTATI | 25 |
| 5.1. KONCEPT O TISKU..... | 25 |
| 5.1.1. KONVENCIJE O KNJIGAMA..... | 25 |
| 5.1.2. KONVENCIJE O TISKU | 26 |
| 5.1.3. ZNANJE O OBLICIMA TISKA..... | 27 |
| 5.2. KVALITATIVNA ANALIZA ZADATAKA..... | 28 |
| 6. RASPRAVA..... | 32 |
| 7. POTVRDA HIPOTEZA | 35 |
| 8. ZAKLJUČAK..... | 36 |
| 8. LITERATURA | 38 |

1. UVOD

1.1. RANA PISMENOST

Rana pismenost odnosi se na sposobnosti i vještine važne za ovladavanje čitanjem koje dijete stječe prije početka formalnog obrazovanja (Scarborough, 2009). Ova su ponašanja, vještine i koncepti temelj razvoja konvencionalnih oblika čitanja i pisanja (Sulzby, 1985). Većina djece ovaj temelj usvaja u periodu prije početka formalnog oblika poduke, odnosno od rođenja do 6. godine života. Zbog navedenog, autori koriste i termin *izranjajuća pismenost*, kako bi se naglasila činjenica da je opismenjavanje bolje konceptualizirati kao razvojni kontinuum nego kao „sve ili ništa“ fenomen koji započinje kada djeca krenu u školu (Whitehurst i Lonigan, 1998). Iako ove termine autori često koriste jednoznačno, o izranjajućoj je pismenosti moguće govoriti kao o onoj koja predstavlja spontani interes za pisani sadržaj i ostvaruje se bez poticaja te prethodi razdoblju rane pismenosti koju čine vještine, znanja i stavovi važni za ovladavanje čitanjem i pisanjem (Peretić i sur., 2015).

Ranu pismenost čine fonološka svjesnost, rječnik, pripovjedna sposobnost, interes za tisak, koncept o tisku i imenovanje grafema (Peretić i sur., 2015). Usvajanje navedenih sposobnosti i vještina važno je za uspješan prijelaz iz predčitalačkog u čitalačko razdoblje.

Istraživanja početnog čitanja često su usredotočena na razvoj fonološke svjesnosti kod djece predškolske dobi te općenito, postoji slaganje među autorima da je fonološka svjesnost jedna od najvažnijih komponenata u razvoju čitanja (Levy i sur., 2006). Međutim, kako bi naučilo čitati, dijete mora razumjeti više od same fonološke strukture jezika i korespondencije grafem-fonem. National Early Literacy Panel (2008) navodi šest vještina rane pismenosti koje imaju visoke prediktivne vrijednosti za razvoj pismenosti, a koje održavaju svoju snagu predviđanja čak i kada su razmatrane uloge drugih varijabli, kao što su kvocijent inteligencije (IQ) i socioekonomski status. Tih šest varijabli su:

1. alfabetsko znanje: poznavanje imena grafema i glasova povezanih s tiskanim grafemima
2. fonološka svjesnost: sposobnost prepoznavanja, manipuliranja i analiziranja auditivnih aspekata govornog jezika, neovisno o značenju
3. alfanumeričko brzo imenovanje: sposobnost brzog imenovanja slijeda nasumičnih slova ili brojki
4. nealfanumeričko brzo imenovanje: sposobnost brzog imenovanja slijeda nasumičnih slika, objekta ili boja
5. pisanje grafema ili vlastitog imena: sposobnost pisanja izoliranih grafema ili vlastitog imena
6. fonološko pamćenje: sposobnost pamćenja govornih podataka u kratkom vremenskom razdoblju.

Dodatnih je pet vještina također umjereno povezano s najmanje jednom mjerom kasnijeg postignuća pismenosti, no one ili ne održavaju prediktivnu moć prilikom uključivanja drugih varijabli ili još nisu ispitane na taj način. Te vještine su:

1. koncept o tisku: poznavanje odrednica i koncepata tiska
2. znanje o tisku: kombinacija alfabetskog znanja, koncepata o tisku i ranog dekodiranja
3. spremnost za čitanje: kombinacija alfabetskog znanja, koncepta o tisku, rječnika, pamćenja te fonološke svjesnosti
4. oralni jezik: ekspresivne i receptivne jezične sposobnosti
5. vizualna obrada: sposobnost spajanja ili diskriminacije vizualno prikazanih simbola.

1.2. KONCEPT O TISKU

Kako bi postala vješta u čitanju i pisanju, djeca moraju razviti konceptualno razumijevanje funkcija i konvencija pisanog jezika kao i razumjeti jezik koji učitelji koriste kada govore o tisku. Već i prije polaska u školu, a samim time i prije formalne poduke, iako većina djece ne zna čitati u tradicionalnom smislu te riječi, znaju mnogo o tisku i o procesima čitanja i pisanja. U tom razdoblju postupno usvajaju implicitna i eksplicitna znanja o pisanom jeziku. Počinju shvaćati kako se koriste knjige, razvijaju svijest o tome zašto ljudi čitaju te uče nazive za svoje interakcije s pisanim jezikom (*pisati, čitati...*). Navedena znanja jednom riječi možemo nazvati *znanje o tisku*. Ova znanja obuhvaćaju djetetovo rano razumijevanje oblika, obilježja i funkcija tiska (Cabell i sur. 2007). Jednostavno rečeno, znanje o tisku odnosi se na ono što dijete zna o tisku prije formalnog podučavanja čitanja.

Justice i sur. (2006) definiraju znanje o tisku kao krovni pojam koji opisuje djetetovo rastuće razumijevanje sustava ortografije i pisanog jezika vođenog pravilima. Prema njima, ovo uključuje znanje o konceptu tiska (*print-concept knowledge* - PCK), definirano kao razumijevanje organizacijskih obilježja tiska koja se temelje na pravilima (poput usmjerenosti s lijeva na desno, kombinatornih obilježja grafema koji čine riječi) i alfabetsko znanje, koje podrazumijeva poznavanje razlikovnih obilježja i imena pojedinih grafema (Justice i Ezell, 2004).

Cabell i sur. (2007) znanje o tisku dijele u tri odvojena, no međusobno povezana područja razvoja: koncept o tisku, znanje abecede i izranjajuće pisanje. Drugi autori kao važne sastavnice znanja o tisku ističu koncept o tisku, prepoznavanje tiska u okolini (engl. *environmental print recognition*) i alfabetsko znanje (Pullen i Justice, 2003).

Koncept o tisku odnosi se na djetetovo razumijevanje funkcija i oblika tiska, što uključuje odredbe vezane uz knjige i čitanje te rano metalingvističko razumijevanje terminologije kojom se tisak opisuje, kao što su *slovo, riječ, čitati, pisati* (Kaderavek i Justice, 2004).

Znanje o oblicima tiska uključuje razumijevanje konvencija i sporazuma tiska. Ovo podrazumijeva razumijevanje da knjiga ima početak i kraj, da počinjemo čitati u gornjem lijevom kutu, nastavljamo s lijeva na desno, odozgo prema dolje; da tekst čine pojedinačne riječi koje su sastavljene od grafema. S druge strane, znanje o funkcijama tiska odnosi se na poznavanje svrhe i uporabe tiska, primjerice svijest o tome da riječi nose poruku, da se različite vrste tiska koriste za različite svrhe i sl.

Djeca moraju razviti svijest o tisku razumijevajući da su: (1) knjige „zapisani“ jezik, (2) pisanje i čitanje služe čuvanju i komuniciranju značenja, (3) knjige i čitanje odražavaju stvarno životno iskustvo i (4) pisanje i čitanje mogu imati različite oblike ovisno o svrsi i prirodi zadatka (npr. popis za kupnju, oglasi, pisanje slova) (Kaderavek i Justice, 2004).

Slično, Stewart i Lovelace (2007) znanje o konceptu tiska opisuju kao skup informacija koji obuhvaća tri komponente: konvencije o knjigama, konvencije o tisku i oblike tiska.

Prema njima, znanje o oblicima tiska odnosi se na sposobnost prepoznavanja i razlikovanja različitih jedinica tiska (npr. k je slovo, 3 je broj, te da se slova i brojevi razlikuju). Razumijevanje konvencija o tisku uključuje spoznaju da tisak ima organizacijski sustav, poput čitanja s lijeva na desno i odozgo prema dolje. Znanje o konvencijama o knjigama je razumijevanje kako knjige funkcioniraju, kako su organizirane i kako se koriste (npr. da autor piše priču, da knjige imaju naslov, prednju i stražnju koricu)

Clay (1993, prema Nichols, 2004) navodi da su važni koncepti o tisku:

1. prepoznavanje prednjeg dijela knjige
2. razumijevanje da tisak sadrži poruku
3. znanje o tome gdje se počinje čitati, u kojem se smjeru čita, povratak lijevo na početak sljedećeg reda
4. razumijevanje pojmova *prvi* i *posljednji*, *veliki* i *mali*, lokacija prostornih odnosa
5. razumijevanje uloge interpunkcije.

Koncept o tisku također uključuje djetetovo razumijevanje različitih jedinica tiska i kako svaka služi različitoj svrsi (Cabell i sur, 2007). Na osnovnoj razini, dijete mora razlikovati grafeme od riječi dok u kasnijim fazama razvija svjesnost o sofisticiranim jedinicama tiska, kao što su interpunkcijski znakovi. U predškolskoj dobi jedno od najsofisticiranijih postignuća u razumijevanja jedinica tiska jest prepoznavanje riječi kao osnovnih jedinica tiska, što se naziva *koncept riječi u tekstu* (Cabell i sur., 2007). Ovo razumijevanje neka djeca usvoje između treće i pete godine, dok ga druga razvijaju kasnije, tijekom formalne poduke čitanja (Cabell i sur., 2007). Stručnjaci smatraju da je koncept riječi u tekstu temeljeno razumijevanje koje djeca moraju usvojiti kako bi napredovala u čitanju (Morris i sur., 2003).

Adams (1991) isti koncept naziva *svjesnost o riječima u tekstu* te ga navodi kao važan dio koncepta o tisku. Naglašava da je sposobnost prepoznavanja riječi kao zasebnih, izgovorljivih, čitljivih i razumljivih jedinica ključna ne samo za usvajanje odnosa između grafema i fonema, već i prije toga, za dobivanje početnog uvida u to kako pisani jezik funkcionira.

Osim istraživanja koja se bave prirodom znanja o tisku, značajna su i ona koja proučavaju odnos između koncepta o tisku i kasnijeg uspjeha u čitanju. Različiti modeli razvoja čitanja sugeriraju da rano znanje o konceptu tiska ima direktnu ulogu u čitalačkom uspjehu djeteta u budućnosti. Rezultati

na testovima koji mjere koncept o tisku povezani su s mjerama uspješnosti čitanja na kraju prvog razreda (Day i sur., 1981) te s vještinom čitanja u nižim razredima osnovne škole (Scarborough, 1998; Snow i sur., 1998; Tizard i sur., 2017), a također su povezani i s tradicionalnim mjerama spremnosti čitanja i čitalačkog uspjeha (Lomax i McGee, 1987; Johns, 1980; Adams, 1991)

Također, Clay (1985) navodi da djeca koja ne razumiju koncepte tiska i instrukcijski jezik koji se koristi prilikom podučavanja čitanja postaju zbunjena u procesu učenja čitanja i pisanja, što se održava na njihov konačan uspjeh u savladavanju ovih vještina.

O važnosti koncepta o tisku govore Mason (1980) i Adams (1991) koji ističu da djetetova svjesnost o oblicima, funkcijama i svrsi tiska pruža kontekst u kojem se čitanja i pisanje mogu najuspješnije usvojiti, a da ovo znanje služi kao temelj na koji se nadograđuju ortografske i fonološke vještine. Clay (1993) smatra da znanje o konceptima tiska podržava usvajanje čitanja te da teškoće čitanja proizlaze iz nedovoljnog obraćanja pažnje na iste (Clay 1989).

Navedene činjenice potvrđuju da kako bi naučila čitati, djeca moraju razviti konceptualno razumijevanje funkcija i konvencija pisanog jezika, razumjeti jezik koji se koristi kada se govori o tisku te da djeca koja započinju formalnu poduku čitanja s dobro razvijenim znanjem o tisku u svladavanju čitanja napreduju relativno bolje od djece s manje razvijenim znanjem o tisku (Justice i sur., 2006).

1.3. RAZVOJ KONCEPTA O TISKU

Djeca kreću graditi koncepte o tisku kroz interakcije s tiskom u ranoj dobi (Pullen i Justice, 2001). Već u predškolskom razdoblju opažaju razlike između pisanja i crtanja, razumiju da tisak na specifičan način predstavlja objekte te aktivno otkrivaju konvencije i pravila pisanih jezičnih sustava. No, razvoj ovakvog i sličnog ponašanja traži aktivno sudjelovanje djeteta i odrasle osobe u aktivnostima čitanja koje su kognitivno, emocionalno, socijalno i jezično prikladne kronološkoj dobi (Adams, 1991). Drugim riječima, razvoj razumijevanja i prepoznavanja koncepta o tisku ne odvija se u „vakuumu“, već ovisi o odrastanju u okruženju u kojem je tisak prisutan i bitan te o interakcijama s pisanim jezikom koje su izvor socijalnog i intelektualnog zadovoljstva za dijete (Adams, 1991).

Dakle, istraživanja predlažu da djeca koncepte o tisku uče neformalno, u okruženju bogatom tiskom te kada su izloženi pisanom jeziku koji se koristi na funkcionalni način (Goodman, 1986; Teale, 1987).

Hiebertovo (1981) istraživanje ukazuje da usvajanje konceptata o tisku prati iste obrasce prisutne u usvajanju drugih vještina i koncepta te podržava ideju da mnoga djeca koncepte o tisku usvajaju iz tiska u okruženju, ne nužno formalnom podukom. Tijekom svakodnevnih situacija, djeca promatraju tisak u okruženju, gledaju kako osobe koriste tisak za različite svrhe, a odrasli ih ponekad i uključuju u ove aktivnosti. Kroz ovakva iskustva, djeca uče o svrhama i uporabi tiska. Dakle, informacije o tisku ne uče uniformnim, linearnim slijedom već o aspektima pisanog jezika djeca uče iz iskustva u vlastitom okruženju koji im pruža različite informacije o tisku.

Upravo u predškolskom razdoblju djeca usvoje da tisak ima značenje, da simbolizira jezik i nosi informacije. Istraživanja pokazuju da djeca već od treće godine života razumiju određene svrhe i koncepte tiska (Hiebert, 1981; Lenček i Užarević, 2016; Lomax i McGee, 1987).

Hiebert (1981) u svom istraživanju ističe da su znanja koncepta o tisku prisutna već kod trogodišnjaka, no ova se znanja značajno povećavaju prema kraju predškolskog razdoblja. Tako je znanje petogodišnjaka znatno bolje od znanja trogodišnjaka na svim mjerama koncepta o tisku. Veća je razlika u znanju prisutna između trogodišnjaka i četverogodišnjaka nego između četverogodišnjaka i petogodišnjaka. Navedeno ukazuje da je rani period predškolskog razdoblja najaktivnije razdoblje učenja o oblicima i funkcijama tiska.

Lomax i McGee (1987) navode da djeca u dobi od tri godine počinju prepoznavati što se može čitati te razlikuju čitanje i pisanje od drugih aktivnosti, no u toj dobi još nisu ovladala konceptima tiska. U istom istraživanju rezultati razvojne analize ukazuju da, s dobi, djeca nastavljaju povećavati koncepte o tisku, pri čemu petogodišnjaci i šestogodišnjaci pokazuju više znanja od trogodišnjaka i četverogodišnjaka.

Lenček i Užarević (2016) ispitale su razumijevanje koncepta tiska kod trogodišnjaka i četvergodišnjaka Upitnikom za procjenu rane pismenosti, a koristeći slikovnicu „Medo Paddington u vrtu“. Rezultati ovog istraživanja također su potvrdili da već i trogodišnjaci posjeduju određene spoznaje o tisku. Primjerice, mogu prepoznati što se može čitati, razumiju smjer čitanja, razlikuju velika i mala tiskana slova te mogu identificirati naslov na knjizi ili slikovnici, a uspješnost trogodišnjaka u ovim zadacima bila je gotovo jednaka onoj četvergodišnjaka. Međutim, zadaci koji su razlikovali mlađu i stariju skupinu uključivali su znanje o funkciji broja stranice, razumijevanje okretanja stranica te prepoznavanje mjesta gdje je naveden autor. Na svim ovim zadacima četvergodišnjaci su pokazali veću uspješnost. Ti se rezultati podudaraju s onima iz istraživanja Justice i Ezell (2001). Pri ispitivanju koncepta o tisku kod četvergodišnje djece ove autorice koriste *Preschool Word and Print Awareness (PWPA)* upitnik koji se također oslanja na korištenje slikovnice pri testiranju koncepta o tisku. Na PWPA testu većina četvergodišnjaka prepoznala je prednju stranicu knjige, naslov i smjer čitanja te su razlikovali mala i velika tiskana slova. No, u oba spomenuta istraživanja, ispitana su djeca poprilično neuspješna u rješavanju zadataka koji mjere koncept riječi u tekstu. Pri tome su u istraživanju Lenček i Užarević (2016) ispitanici bili neuspješni u pokazivanju prve riječi na stranici, kao i zadnje riječi na stranici. Na PWPA testu (Justice i Ezell, 2001) manje od 20% ispitanika pokazuje prvu riječi na stranici, dok zadnju riječ nije pokazao niti jedan četvergodišnjak. Vrlo slične podatke, a koristeći PWPA navode Papadopoulos i Bourogianni (2024). Iz navedenog se zaključuje da djeca u ovim istraživanjima nemaju usvojen koncept riječi o tisku ili kako isti koncept naziva Adams (1991), svjesnost o riječima.

U istraživanju Lenček i Užarević (2016) svi su trogodišnjaci, a načelno i četvergodišnjaci neuspješni u prepoznavanju i rješavanju zadataka koji ispituju poznavanje interpunkcijskih znakova.

Martinović (2016) koristi Upitnik za procjenu rane pismenosti kako bi koncept o tisku ispitala kod djece u dobi od pet i šest godina te rezultati istraživanja ukazuju na daljnji rast znanja o tisku s porastom kronološke dobi. Djeca obje dobne skupine uspješno prepoznaju slikovnicu i što se u njoj može čitati. Također, petogodišnjaci su najuspješniji u pokazivanju prvog slova, poznaju funkciju knjige i smjer čitanja. Šestogodišnjaci dodatno grade svoje koncepte o tisku pa uz prethodno stečena znanja sada prepoznaju i znakove drugačije od slova, poznaju brojeve te uspješno pokazuju prvo i zadnje slovo na stranici. Također, šestogodišnjaci u većoj mjeri od petogodišnjaka razumiju funkciju teksta i ilustracije. U ovim dobnim skupinama, pokazivanje rečenice i riječi u tekstu težak je zadatak, što ukazuje da niti u toj dobi ovi koncepti nisu usvojeni. Osim toga, probleme objema skupinama čine zadatci s interpunkcijskim znakovima. Niti jedan ispitanik ne pokazuje navodne znakove, a vrlo malo uspješno pokazuje zarez, uskličnik i upitnik.

Johnson (2015) ističe da direktno poučavanje znanjima koja se odnose na koncept riječi i rečenice u tekstu, kao i na interpunkcijske znakove, daje mnogo bolje rezultate u testovima koncepta tiska, ali i na kasnijim mjerama pismenosti, u usporedbi s indirektnim poučavanjem. Stoga bi valjalo djecu ovim konceptima podučavati neposrednim putem.

Standardi ranog učenja Južne Karoline čine okvir koji definira što znači biti „spreman za školu“ u toj saveznoj državi, kao i razvojne miljokaze koje djeca trebaju postići na putu do te spremnosti. U sklopu ovih miljokaza mogu se pronaći i standardi za razvoj koncepta o tisku. Prema njima petogodišnjaci poznaju dijelove knjige, uključujući prednju i stražnju koricu, naslov te ime autora. Nadalje, znaju da se čita s lijeva na desno, odozgo prema dolje te razlikuju riječi od grafema (South Carolina Early Learning Standards for 3, 4 and 5 Year Old Children; https://www.scchildcare.org/media/1038/gsgs_finalbook_022608.pdf)

Sličan okvir miljokaza daju i standardi ranog učenja Arizone prema kojima dijete u dobi od 3 godine razlikuje tisak od slika, prepoznaje da se grafemi povezuju u riječi te razumije da se svaka izgovorena riječ može zapisati i pročitati. Četverogodišnjaci prepoznaju riječ kao jedinicu tiska, razumiju da se riječi sastoje od pojedinačnih grafema te da su riječi u tekstu odvojene praznim prostorom. U ovoj dobi djeca razumiju da se govor može zapisati, a da tisak prenosi značenje. Petogodišnjaci prepoznaju dijelove knjige (korice, naslov) i informacije koje ti dijelovi pružaju te znaju smjer čitanja (Arizona Early Learning Standards, <http://www.ade.az.gov/earlychildhood/elstandards.asp>)

Iako su ovakvi standardi korisni za usporedbu usvojenih koncepta kod djece određene kronološke dobi, važno ih je sagledavati u kontekstu predškolskog obrazovanja i odgojno-obrazovnih programa u Hrvatskoj.

2. RAZVOJNI JEZIČNI POREMEĆAJ

ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) razvojni jezični poremećaj (u daljnjem tekstu RJP) definira kao značajno odstupanje u usvajanju i korištenju jezika kroz sve ili neke modalitete, uzrokovano prvenstveno teškoćama u razumijevanju ili proizvodnji. Odstupanja su moguća u svim jezičnim sastavnicama (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika i pragmatika), a mogu se manifestirati u govornom, pisanom ili znakovnom jeziku (ASHA, n.d.). Stručnjaci naglašavaju utjecaj ovog poremećaja na svakodnevni život pri čemu može uzrokovati teškoće u učenju i u komunikaciji s okolinom (Bishop i sur., 2017).

Istraživanje iz 2016. godine pokazuje da je učestalosti jezičnog poremećaja kod petogodišnjaka 7,58 % (Norbury i sur., 2016) u britanskoj populaciji. Sličan podatak o učestalosti navode i Tomblin i sur. (1997) za američku populaciju u jednom od najčešće citiranih istraživanja na ovu temu, pri čemu navode da je pojavnost jezičnog poremećaja kod djece vrtićke dobi 7,4%.

Osim utjecaja RJP-a na jezični razvoj, ovaj poremećaj posljedično utječe i na akademski uspjeh odnosno ovladavanje čitanjem, pisanjem i aritmetičkim vještinama.

2.1. RAZVOJNI JEZIČNI POREMEĆAJ I KONCEPT O TISKU

Istovremenost jezičnih teškoća i teškoća savladavanja čitalačkih vještina dugo je promatrana kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem, no sustavna istraživanja ovog odnosa započela su tek nedavno. Rezultati istraživanja potvrđuju da je jezični poremećaj jedan od rizičnih čimbenika koji pridonosi kasnijim teškoćama čitanja (Catts i sur., 2002; Wilson i Risuci, 1988), odnosno da teškoćama u ovladavanju čitanja i pisanja često prethode jezične teškoće u predškolskoj dobi. Prema podacima, otprilike polovica djece predškolske dobi s jezičnim poremećajem pokazuje teškoće u čitanju u drugom razredu osnovne škole (Catts i sur., 2002; Ivšac Pavliša, 2009), a ove teškoće često ostaju prisutne tijekom daljnjeg obrazovanja i odrasle dobi (Snowling i sur., 2000; Botting, 2020).

Vrlo često se teškoće u učenju čitanja i pisanja ne prepoznaju sve do prvog ili drugog razreda osnovne škole. U tom trenutku djeca već počinju doživljavati neuspjeh u procesu koji je ključan za budući akademski uspjeh, što može utjecati na njihovo samopoštovanje i motivaciju (Boudreau i Hedberg, 1999). Budući da čitanje u kasnijim razredima postaje primarno sredstvo učenja novih informacija, a ne cilj sam po sebi, pružanje podrške djeci koja su u rizičnoj skupini u ranoj fazi procesa učenja čitanja može biti od ključne važnosti. S obzirom da su vještine rane pismenosti temelj za usvajanje čitanja, sve se više istraživanja bavi prepoznavanjem djece koja čine rizične skupine u usvajanju sastavnica rane pismenosti, pa tako i usvajanja koncepta o tisku. Među najčešćim rizičnim čimbenima za teškoće u usvajanju ovih koncepata ističu se upravo jezični poremećaji i nizak socioekonomski status.

Doista, longitudinalna istraživanja koja ispituju povezanost jezika i pismenosti pokazuju da jezične sposobnosti u ranom djetinjstvu značajno utječu na kasniji razvoj pismenosti. Sukladno tome, istraživanja ističu da djeca s jezičnim poremećajima, kao skupina, ostvaruju slabije rezultate u području rane pismenosti u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja. Ovi slabiji rezultati obuhvaćaju širok spektar znanja i vještina ključnih za usvajanje pismenosti, uključujući metajezične sposobnosti, fonološku svjesnost, poznavanje naziva grafema te koncept o tisku (Boudreau i Hedberg, 1999).

Većina sposobnosti i vještina koje čine temelj rane pismenosti jezično su uvjetovane, što objašnjava zašto djeca s razvojnim jezičnim poremećajem pripadaju rizičnoj skupini za teškoće usvajanja predvještina čitanja i pisanja, a time i razvoja koncepata o tisku kao jedne od sastavnica rane pismenosti. Teškoće razumijevanja tiska kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem (RJP) često se dovode u vezu s njihovim jezičnim slabostima koje utječu i na usvajanje govornog i pisanog jezika (Dickinson i sur., 2003). Ovo je potkrijepljeno sličnostima u teškoćama koje se javljaju u govornom kao i u pisanom jeziku kod djece s RJP-om. Naime, teškoće povezane s oblicima, značajkama i funkcijama govornog jezika (Rescorla i Lee, 2000) često se odražavaju i na pisani jezik. Ove teškoće uključuju kašnjenje u prepoznavanju grafema i usvajanju metajezičnih pojmova, sporije ovladavanje pravilima tiska, teškoće u korištenju konteksta za razumijevanje pisanih informacija te izazove pri usvajanju osnovnih vještina pisanja (Boudreau i Hedberg, 1999; Cabell i sur., 2009; Gillam i Johnston, 1985). Stoga je stav pojedinih autora da teškoće razumijevanja tiska mogu biti rezultat temeljnih jezičnih slabosti koje se istodobno očituju u obje jezične djelatnosti - govornom i pisanom jeziku.

Također, ideja povezanosti između razine jezične spretnosti i znanja o tisku kod djece s jezičnim poremećajima potkrijepljena je saznanjima studija koje su dokazale povezanosti istih vještina na uzorcima djece urednog jezičnog razvoja (Dickinson i sur., 2003; Storch i Whitehurts, 2002).

Osim direktne povezanosti između jezika i vještina rane pismenosti, autori naglašavaju da deficiti jezičnih sposobnosti mogu negativno utjecati na mogućnost djece da sudjeluju u aktivnostima čitanja i da od njih imaju koristi (Schuele i van Kleeck, 1987). U istraživanju načina razvoja pismenosti kroz socijalizaciju kod djece predškolske dobi, Marvin i Wright (1997) otkrili su da za neku djecu s jezičnim teškoćama interakcije s roditeljima i pisanim sadržajem (slikovnice, knjige) nisu bile dovoljno dobro podržane kod kuće. Iako su roditelji navodili da sudjeluju u aktivnostima vezanima uz pismenost, rjeđe su postavljali pitanja tijekom čitanja naglas, komentirali ili pripovijedali priče. Isto je istraživanje pokazalo da su djeca s jezičnim poremećajem rjeđe slušala priče te pričala s odraslima o knjigama/pričama, postavljala pitanja ili odgovarala na pitanja koja su postavljali odrasli tijekom čitanja.

Autori smatraju da je nedostatak interakcije s odraslima i tiskom u ovim aktivnostima povezan s jezičnom prirodom tih aktivnosti, a ne nužno s nedostatkom izlaganja takvim sadržajima. Zaključili su kako su slabije jezične vještine i vještine pismenosti djece povezane s njihovom nemogućnošću da iz tih interakcija izvuku smisao. Ovi rezultati sugeriraju da interakcija s tiskanim materijalima i izloženost ranim iskustvima s tiskom, zajedno s jezičnim teškoćama, čine simbiotski odnos, pri čemu prisutnost jezičnih teškoća može negativno utjecati na smisljeno uključivanje djece u aktivnosti čitanja i pismenosti.

Djeca s nedovoljno razvijenim jezičnim vještinama, a naročito ona s klinički smanjenim jezičnim sposobnostima, odnosno razvojnim jezičnim poremećajem, pokazuju kašnjenje u razumijevanju simboličkog značaja tiska i prepoznavanju značenja tiska u okruženju (Gillam i Johnston, 1985).

Uz to, češće nego djeca tipičnog razvoja pokazuju loše razumijevanje značenja tiska te nisku razinu interesa prema tisku (Justice i sur., 2006; Kaderavek i Sulzby, 1998, prema Ivet Perez, 2018).

Nadalje, Boudreau i Hedberg (1999) proveli su istraživanje koje je uključivalo 63 djece predškolske dobi, uspoređujući djecu s RJP-om i njihove vršnjake istog socioekonomskog statusa na različitim vještinama povezanim uz tisak. Rezultati su pokazali da djeca s RJP-om postižu znatno lošije rezultate na mjerama koncepta o tisku te poznavanju abecede. Ovi podaci podržavaju saznanja iz studije Cabell i sur. (2009) koja je također uspoređivala vještine povezane s tiskom između djece s RJP-om i vršnjaka urednog jezičnog razvoja. Svi su ispitanici u istraživanju bili kontrolirani prema dobi i socioekonomskom statusu. Djeca s RJP-om značajno su zaostajala za svojim vršnjacima na trima zadacima koji su mjerili znanje o tisku: koncept o tisku, poznavanje abecede i izranjajuće pisanje.

McGinty i Justice (2009) zaključuju da djeca s RJP-om na mjerama vještina povezanih s tiskom postižu rezultate koji su za više od jedne standardne devijacije ispod rezultata vršnjaka urednog jezičnoga razvoja. Ovu skupinu djece karakteriziraju teškoće usvajanja grafema i metajezikovnih pojmova kao i razumijevanja koncepta tiska i izranjajućeg pisanja.

Ipak, sva djeca s razvojnim jezičnim poremećajem nisu suočena s teškoćama usvajanja znanja o tisku. Justice i suradnici (2006) proučavali su vještine rane pismenosti predškolaraca s RJP-om, te su, kao skupina, ova djeca pokazala značajno niže rezultate od svojih vršnjaka bez jezičnih poremećaja na skali znanja o tisku ($M=94$, $M=111$). Međutim raspon rezultata pokazao je da su neka djeca, unatoč deficitima u govornom jeziku, ostvarila rezultate unutar urednog raspona na zadacima koji ispituju znanje o tisku. Takvi podaci mogu ukazivati na mogućnost nekonzistentnosti između jezičnih sposobnosti i znanja o tisku kod djece s jezičnim poremećajima, iako istraživanja djece urednog

jezičnog razvoja upućuju na umjerenu povezanost jezičnih sposobnosti i znanja o tisku (Dickinson i sur., 2003; Storch i Whitehurts, 2002).

McGinty i Justice (2009) dolaze do sličnog zaključka u svom istraživanju prediktora znanja o tisku kod djece s RJP-om. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost između znanja o tisku, jezičnih sposobnosti, pažnje te učestalosti i kvalitete aktivnosti rane pismenosti u obiteljskom okruženju. Rezultati su pokazali da individualne razlike u jezičnim sposobnostima ne objašnjavaju u potpunosti individualne razlike znanja o tisku. Ova činjenica sugerira da teškoće u usvajanju znanja i koncepata o tisku kod ove skupine djece nisu isključivo posljedica teškoća u govornom jeziku.

Ova otkrića podudaraju se s istraživanjima koja pokazuju da jezične teškoće ne sprječavaju svu djecu s RJP-om u stjecanju znanja i koncepta o tisku (Cabell i sur., 2011, Justice i sur., 2006), odnosno da neka djeca s RJP-om uspijevaju usvojiti pismenost na uobičajen i vremenski očekivan način.

3. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA

S obzirom na rastuće razumijevanje važne uloge znanja o tisku u savladavanju vještina čitanja i pisanja te zabrinjavajuće činjenice da otprilike polovica djece vrtićke dobi s jezičnim poremećajem ne uspijeva dostići razinu vještog čitanja, cilj je ovog rada ispitati koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem. Nadalje, istraživanjem se nastoji pružiti detaljna analiza koja će identificirati koncepte koje ova skupina djece usvaja uspješnije te one koji predstavljaju veći izazov. Prepoznavanje djece koje ne posjeduju dovoljno znanja i koncepta o tisku u ovom ranom, početnom razdoblju učenja koji prethodi ovladavanju čitanja omogućilo bi sustavno podučavanje koncepta o tisku s ciljem bolje pripreme za samu poduku čitanja.

Radom će se pokušati odgovoriti na pitanja razlikuju li se djeca s razvojnim jezičnim poremećajem od vršnjaka urednog jezičnog razvoja u ovladanosti konvencijama o knjigama, konvencijama o tisku te u poznavanju različitih oblika tiska.

Na temelju proučene literature i saznanja ranije provedenih istraživanja proizlaze sljedeće hipoteze:

H1: Djeca s RJP-om, kao skupina, postizat će lošije rezultate na ukupnoj mjeri koncepta o tisku od djece urednog jezičnog razvoja.

H2: Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere usvojenost konvencija o knjigama od djece urednog jezičnog razvoja.

H3: Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere usvojenost konvencija o tisku od djece urednog jezičnog razvoja.

H4: Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere znanje o oblicima tiska od djece urednog jezičnog razvoja.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. UZORAK ISPITANIKA

Istraživanje uključuje namjerni uzorak od 15 ispitanika dobi između 60 i 71 mjeseci, ravnomjerno raspoređenih po spolu. Djeca su podijeljena u četiri dobne kategorije, izražene u mjesecima. Svi su ispitanici u istraživanju prepoznati kao djeca s razvojnim jezičnim poremećajem od strane logopeda, temeljem logopedске procjene provedene različitim testovima koji ispituju jezično razumijevanje i proizvodnju.

Dobne kategorije i raspodjela po spolu prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1 Dobne kategorije i raspodjela po spolu ispitanika.

| Dob u mjesecima | Dječaci | Djevojčice | Ukupno |
|-----------------|---------|------------|--------|
| 60-62 | 2 | 1 | 3 |
| 63-65 | 2 | 2 | 4 |
| 66-68 | 2 | 2 | 4 |
| 69-71 | 2 | 2 | 4 |
| ukupno | 8 | 8 | 15 |

Svaka dobna skupina sadrži ukupno 4 djece (osim skupine dobi 60-62 mj) uz uravnoteženu zastupljenost spolova u svim dobnim skupinama, odnosno jednaku zastupljenost dječaka i djevojčica u svakoj razvojnoj fazi unutar određenog dobnog raspona.

Uz eksperimentalnu skupinu, u istraživanje je uključeno i 15 djece urednog jezičnog statusa. Djeca su izjednačena prema dobi i spolu tako da je svako dijete s razvojnim jezičnim poremećajem upareno s vršnjakom urednog jezičnog razvoja.

4.2. MJERNI INSTRUMENTI

Koncept o tisku ispitan je Testom rane pismenosti (RaPis) koji je u pripremi, a čije su autorice Mirjana Lenček i Jelena Kuvač Kraljević. Test je namijenjen djeci u dobi od 3;00 do 5;11, a ispituje vještine rane pismenosti. Prvi se dio testa sastoji od 36 zadataka kojima se ispituju tri sastavnice znanja o tisku - koncept o tisku, poznavanje abecede i vizualni rječnik. Zadaci koncepta o tisku ispituju poznavanje funkcije knjige, prednje i stražnje korice, identifikaciju naslova i autora, razlikovanje teksta od ilustracija te poznavanja njihovih uloga, poznavanje smjera čitanja te identifikaciju rečenice, riječi, razlikovanje velikih i malih grafema te grafema općenito od brojeva i interpunkcijskih znakova. Uz ovo, ispituje se i poznavanje nazivlja interpunkcijskih znakova. Sva navedena pitanja ispituju se uz pomoć slikovnice „Viktor i pas“ koji je dio ispitnog materijala. Ova je slikovnica izrađena u svrhu ispitivanja rane pismenosti te je prilagođena upravo toj svrsi.

Korištenje slikovnice pri ispitivanju koncepta o tisku usklađeno je s preporukama autora o najučinkovitijim metodama procjene tih koncepata kod djece predškolske dobi. Preporuča se korištenje situacija iz svakodnevnog okruženja i konkretnih materijala kako bi odgovori što vjernije odražavali stvarno djetetovo znanje, a ne zadatke koji ne uspijevaju u potpunosti obuhvatiti vještine i sposobnosti male djece (Hiebert, 1981).

Osim znanja o tisku, RaPis ispituje i vještine fonološke svjesnosti (slogovno stapanje i raščlamba, prepoznavanje i proizvodnja rime, izdvajanje prvog glasa, fonemsku analizu i sintezu), izranjajuće pisanje što podrazumijeva hvat, lateralnost pisanja, posturu tijela i smjer pisanja, pisanje grafema i imenovanje napisanog grafema te pisanje riječi. Također, test sadrži i zadatke za ispitivanje grafomotoričkih vještina, odnosno sposobnosti precrtavanja linija i likova te karakteristike crteža.

4.3. METODE OBRADE PODATAKA

Korišteni podaci preuzeti su iz Testa rane pismenosti (RaPiS). Podaci su kodirani i obrađeni u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Prije same obrade podataka definirane su dvije skupine ispitanika (eksperimentalna skupina djece s dijagnozom razvojnog jezičnog poremećaja i kontrolna skupina djece urednog jezičnog razvoja) te zavisna varijabla koja označava broj bodova na zadacima RaPiS-a koji mjere koncept o tisku. Glavna varijabla ovog istraživanja, Koncept o tisku, dodatno je podijeljena u tri zavisne varijable kako bi se detaljnije analizirali različiti aspekti ovog koncepta. Podjela je provedena na temelju sadržajne analize svakog pitanja u testu, uzimajući u obzir vrstu znanja i vještina koje pojedino pitanje mjeri, a prema podjeli koncepta o tisku koju nude Stewart i Lovelace (2007). Podjela je prikazana u Tablici 2.

Normalnost distribucije provjerena je Shapiro-Wilk testom, koji je posebno prikladan za male uzorke. Zbog odstupanja distribucija od normalnosti i malog broja ispitanika, razlike među ispitanicima analizirane su pomoću neparametrijskog Mann-Whitney U testa.

Tablica 2. Zavisne varijable, opis varijable, ispitna čestica iz RaPiS-a

| Varijabla | Opis varijable | Ispitna čestica |
|---|---|--|
| ZNANJE O KONVENCIJAMA O KNJIGAMA | razumijevanje funkcije tiska i kako knjige funkcioniraju | <p><i>Reci mi što sve možemo čitati?</i></p> <p><i>Što je ovo (pokazujemo slikovnicu)?</i></p> <p><i>Što radimo sa slikovnicom?</i></p> <p><i>Pokaži mi koje su prednje korice ove slikovnice.</i></p> <p><i>Pokaži mi koje su stražnje korice ove slikovnice.</i></p> <p><i>Gdje piše naslov slikovnice?</i></p> <p><i>Gdje piše tko je napisao slikovnicu?</i></p> <p><i>Pokaži mi što čitamo na ovoj stranici.</i></p> <p><i>Zašto nam trebaju ove riječi?</i></p> <p><i>Zašto nam trebaju ove slike?</i></p> |
| ZNANJE O KONVENCIJAMA O TISKU | razumijevanje organizacijskog sustava tiska | <p><i>Otvori prvu stranicu.</i></p> <p><i>Pokaži mi prstom gdje točno počinjemo čitati.</i></p> <p><i>Ako tu počnem čitati, na koju stranu nastavljam?</i></p> <p><i>Gdje trebam nastaviti čitati ako ovdje zastanem?</i></p> |
| ZNANJE O OBLICIMA TISKA | razumijevanje različitih jedinica tiska i kako svaka služi različitoj svrsi | <p><i>Pokaži mi jednu rečenicu na ovoj stranici.</i></p> <p><i>Pokaži mi jednu riječ na ovoj stranici.</i></p> <p><i>Pokaži mi prvu riječ na ovoj stranici.</i></p> <p><i>Pokaži mi zadnju riječ na ovoj stranici.</i></p> <p><i>Pokaži mi prvo slovo u ovoj riječi.</i></p> <p><i>Pokaži mi zadnje slovo u ovoj riječi.</i></p> |

5. REZULTATI

5.1. KONCEPT O TISKU

Rezultati deskriptivne statistike za postignuće na varijabli Koncept o tisku prikazani su u Tablici 3. Zbog malenog broja ispitanika kao mjera središnje vrijednosti korišten je medijan (C), a kao mjera varijabilnosti poluinterkvartilno raspršenje (Q). U tablici su također prikazane vrijednosti minimalnog (Min) i maksimalnog (Max) broja ostvarenih bodova za svaku skupinu ispitanika, kao i teoretski raspon bodova (TR) koji je moguće ostvariti na varijabli koncept o tisku.

Tablica 3 Deskriptivna statistika za varijablu Koncept o tisku

| Skupina | N | C | Q | Min | Max | TR |
|-------------------------------|----|----|---|-----|-----|----|
| Djeca urednog jezično razvoja | 15 | 15 | 4 | 6 | 18 | 22 |
| Djeca RJP | 15 | 7 | 2 | 3 | 15 | 22 |

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da djeca s razvojnim jezičnim poremećajem prosječno postižu niži broj bodova (C=7) na testu koncepta o tisku od djece urednog jezičnog razvoja (C=15).

Statistička analiza primjenom Mann-Whitney U testa pokazala je postojanje statistički značajne razlike velikog učinka između djece urednog jezičnog razvoja i djece s razvojnim jezičnim poremećajem u postignućima na testu koncepta o tisku ($U = 27$, $p < 0,001$, $r = 0,65$).

Ispitanici s razvojnim jezičnim poremećajem ostvarili su lošije postignuće na mjerama koje ispituju koncept o tisku (središnji rang= 9.80) od djece urednog jezičnog razvoja (središnji rang=21.20). Ovi su rezultati u skladu s brojnim istraživanjima koja pokazuju da je razvojni jezični poremećaj jedan od glavnih čimbenika koji utječe na teškoće usvajanja koncepta o tisku na očekivan način (Boudreau i Hedberg, 1999; Cabell i sur., 2009; McGinty i Justice, 2009).

Zanimljivo je istaknuti da je u obje skupine uočen značajan raspon između minimalnog i maksimalnog broja ostvarenih bodova, što upućuje na individualne razlike u razini usvojenosti koncepta kod obje skupine ispitanika.

5.1.1. KONVENCIJE O KNJIGAMA

U Tablici 4. prikazane su vrijednosti medijana (C), poluinterkvartilnog raspršenja (Q), vrijednosti minimalne (Min) i maksimalne (Max) postignute vrijednosti za obje skupine ispitanika te teoretski raspon bodova (TR) koji je moguće ostvariti na varijabli Konvencije o knjigama.

Tablica 4 Deskriptivna statistika za varijablu Konvencije o knjigama

| Skupina | N | C | Q | Min | Max | TR |
|-------------------------------|----|---|-----|-----|-----|----|
| Djeca urednog jezično razvoja | 15 | 6 | 1,5 | 2 | 8 | 10 |
| Djeca RJP | 15 | 4 | 1,5 | 2 | 7 | 10 |

Djeca s RJP-om prosječno postižu lošije rezultate na zadacima koji ispituju poznavanje konvencija o knjigama (C=4) od djece urednog jezičnog razvoja (C=6).

Mann-Whitney U testom ispitivala se statistička značajnost razlika između ispitanika. Rezultati potvrđuju statistički značajnu razliku velikog učinka (U=42, p=0.003, r=0.54) između skupina. Djeca s RJP-om postižu lošija postignuća na mjeri konvencija o knjigama (središnji rang= 10.80) od djece urednog jezičnog razvoja (središnji rang= 20.20)

5.1.2. KONVENCIJE O TISKU

Tablica 5. prikazuje vrijednosti medijana (C), poluinterkvartilnog raspršenja (Q), vrijednosti minimalne (Min) i maksimalne (Max) postignute vrijednosti za obje skupine ispitanika te teoretski raspon bodova (TR) koji je moguće ostvariti na varijabli Konvencije o tisku.

Tablica 5 Deskriptivna statistika za varijablu Konvencije o tisku

| Skupina | N | C | Q | Min | Max | TR |
|-------------------------------|----|---|-----|-----|-----|----|
| Djeca urednog jezično razvoja | 15 | 4 | 1,5 | 1 | 6 | 6 |
| Djeca RJP | 15 | 2 | 0,5 | 0 | 6 | 6 |

Kao što je vidljivo iz tablice, i na ovoj varijabli djeca s RJP-om postižu prosječno lošije rezultate (C=2) od djece urednog jezičnog razvoja (C=4).

Ovo je činjenica potvrđena i provedbom Mann-Whitney U testa koji je pokazao statistički značajnu razliku velikog učinka (U=44, p=0.004, r=0,53) između djece urednog jezičnog razvoja i djece s dijagnozom RJP-a na mjerama konvencija o tisku pri čemu djeca s RJP-om postižu lošija postignuća na zadacima koji mjere poznavanje konvencija o knjigama (središnji rang= 10.93) od djece urednog jezičnog razvoja (središnji rang= 20.07).

5.1.3. ZNANJE O OBLICIMA TISKA

Vrijednosti deskriptivne statistike za postignuća na varijabli znanje o oblicima tiska prikazane su u Tablici 6. Prikazane su vrijednosti medijana (C), poluinterkvartilnog raspršenja (Q), minimalan (Min) i maksimalan (Max) broj postignutih bodova kao i teoretski raspon bodova (TR) koji je moguće ostvariti na varijabli Znanje o oblicima tiska.

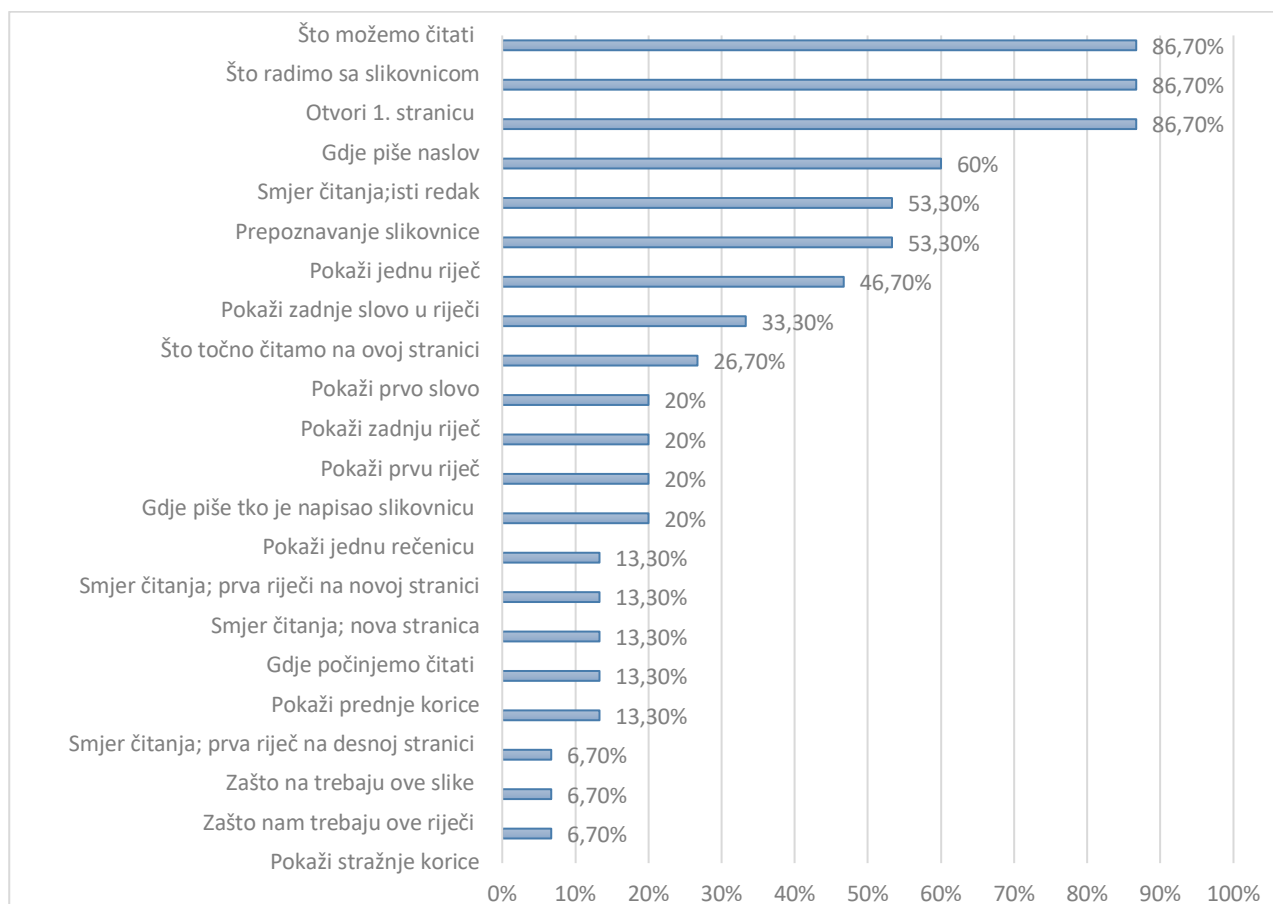
| <i>Skupina</i> | N | C | Q | Min | Max | TR |
|--------------------------------------|----|---|-----|-----|-----|----|
| <i>Djeca urednog jezično razvoja</i> | 15 | 4 | 1 | 0 | 6 | 6 |
| <i>Djeca s dijagnozom RJP-a</i> | 15 | 1 | 1,5 | 0 | 5 | 6 |

Kako bi se provjerila statistička značajnost razlike među grupama korišten je Mann-Whitney U test. Dobivena je statistički značajna razlika velikog učinka ($U=45$, $p=0.004$, $r=0,52$) između djece urednog jezičnog razvoja i djece s RJP-om na zadacima koji mjere znanje o oblicima tiska. Djeca urednog jezičnog razvoja imala su viši središnji rang (0.07) u odnosu na djecu s RJP-om (10.93).

5.2. KVALITATIVNA ANALIZA ZADATAKA

Analizirajući varijable koncepta o tisku, napravljen je poredak težine zadataka za djecu s razvojnim jezičnim poremećajem (Prikaz 1) koji se temelji na postotku točnih odgovora za svako pitanje unutar varijabla Konvencije o knjigama, Konvencije o tisku i Znanje o oblicima tiska. Isti je poredak napravljen i za djecu urednog jezično razvoja (Prikaz 2).

Prikaz 1 Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem



Iz prikaza možemo utvrditi da najveću uspješnost djeca s RJP-om postižu na zadacima poznavanja materijala za čitanje, funkcije slikovnice te otvaranja prve stranice. Pritom najveći broj djece zna da se čitaju knjige (N=12), a pojedini ispitanici navode da se čitaju i novine, pjesmice, bilježnice i slikovnice ili navode specifična imena slikovnica bliskih njima (npr. Crvenkapica). Osim navedenih, iznad 50% ispitanika točno rješava i zadatke prepoznavanja naslova, smjera čitanja u istom redu i prepoznavanja, odnosno imenovanja slikovnice. Vidljiva je velika razlika u postotku točnosti na zadacima prepoznavanja naslova (60%) i prepoznavanja autora (20%). S obzirom na tendenciju da prilikom čitanja ističemo naziv priče, ali ne i autore, ovaj podatak je očekivan.

Najteži zadaci su oni koji ispituju razumijevanje funkcije teksta i ilustracija koje je uspješno riješilo samo jedno dijete, dok stražnju korice ne prepoznaje niti jedan ispitanik. Velik broj djece (73,3%)

označava ilustracije kao početak čitanja, što dodatno potvrđuje ograničeno razumijevanje funkcije ilustracija te njihovo nedovoljno razlikovanje od funkcije teksta.

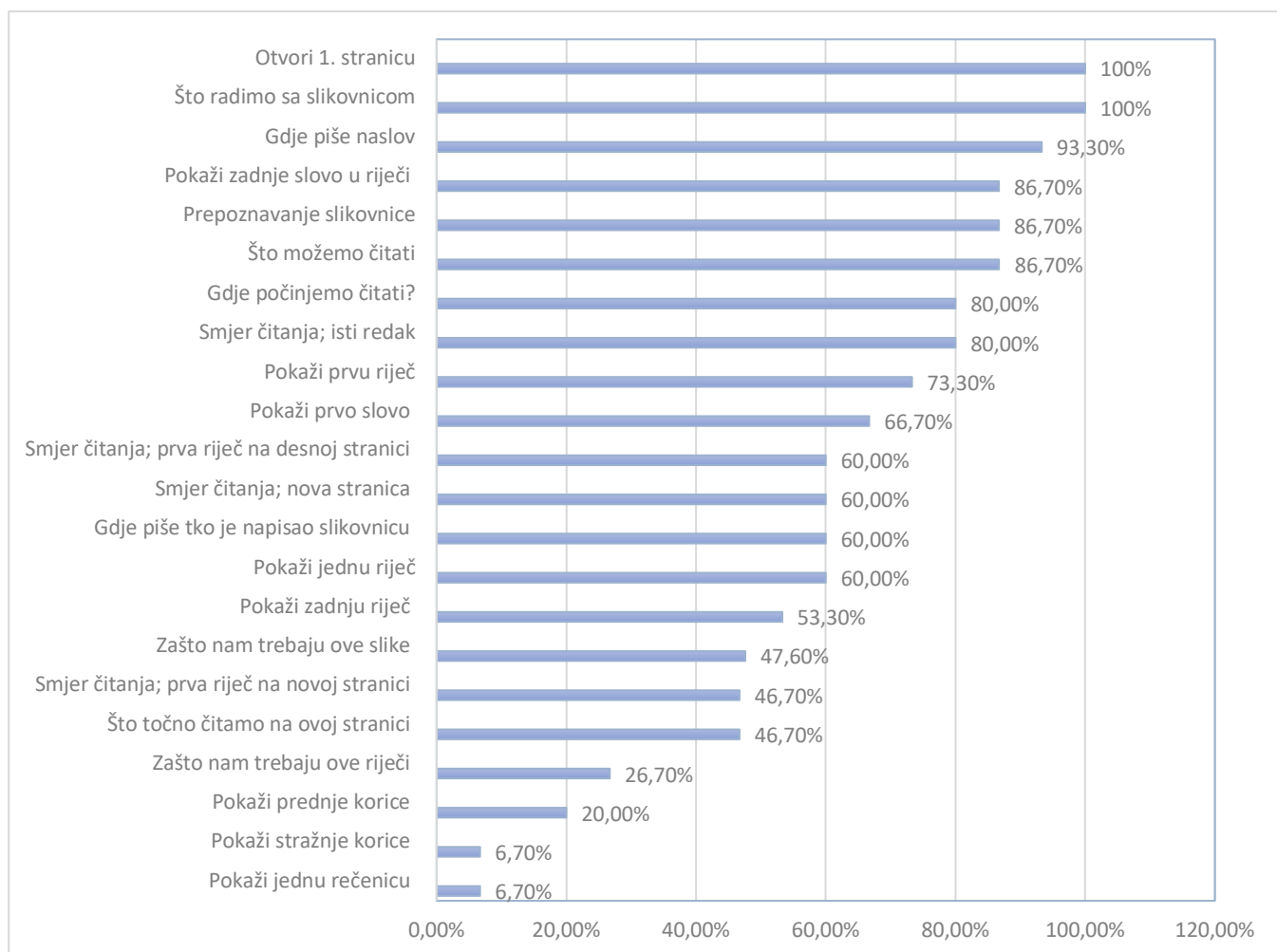
Ovakva raspodjela rezultata ukazuje da djeca s dijagnozom RJP-a imaju teškoće u razumijevanju konvencija o tisku, odnosno da nisu savladala organizacijski sustav tiska. Iako dio ispitanika pokazuje razumijevanje smjera čitanja kada se nastavlja čitati isti redak, vrlo malen broj ispitanika točno odgovara na zadacima koji ispituju poznavanje smjera čitanja kada se prelazi na novi redak ili stranicu.

Djeca iz ove skupine ispitanika nisu usvojila znanja o oblicima tiska, pri čemu pokazuju teškoće u zadacima koji zahtijevaju pokazivanje rečenice, prve i zadnje riječi u rečenici te prvog i zadnjeg slova u riječi. S druge strane, nešto su uspješniji u zadacima prepoznavanja bilo koje riječi na stranici. Ovakvi podaci su u skladu s prethodnim istraživanjima provedenima na populaciji djece urednog jezičnog razvoja u Republici Hrvatskoj, koja su pokazala da ni njihovi vršnjaci bez jezičnih teškoća nisu u potpunosti savladala ovim aspektom koncepta o tisku (Martinović, 2016).

Dodatno, rješavanje ovih zadataka zahtijeva ne samo prepoznavanje oblika tiska, već i razumijevanje pojmova prvi i zadnji, što može predstavljati dodatni izazov za djecu s jezičnim poremećajem (Blaži, 1997). Isto je pokazano i u istraživanju Boudreau i Hedberg (1999), u kojem je upravo ova kategorija zadataka bila jedina u kojoj su djeca s RJP-om pokazala značajne razlike u odnosu na djecu urednog jezičnog razvoja. Autori objašnjavaju ove razlike činjenicom da uspješno rješavanje takvih zadataka zahtijeva razvijene metalingvističke vještine i razumijevanje terminologije povezane s čitanjem, što je područje u kojem djeca s RJP-om često pokazuju teškoće.

S druge strane, djeci urednog jezičnog statusa u dobi od 5 godina najteži je zadatak pokazivanje rečenice kao i pokazivanje stražnje korice, koje točno rješava samo jedan ispitanik. S obzirom da se s djecom puno više priča o slovima i riječima, lako je povjerovati da je rečenica u ovoj predškolskoj dobi djeci nepoznati termin. Također manje od 50% ispitanika je uspješno u pokazivanju prednje korice, poznavanju funkcije riječi i ilustracija. I u ovoj skupini više od 50% ispitanika označava ilustraciju kao ono što čitamo. S obzirom da mnogi autori navode da je ovaj koncept jedan od prvih koja djeca usvajaju te je izrazito važan jer uspostavlja zaseban identitet za tisak i omogućuje djeci da počnu učiti o njegovoj funkciji i strukturi (Christie i sur., 2003) važno je sustavno podučavati djecu o razlikama ilustracija i riječi te njihovim funkcijama.

Prikaz 2 Postotak uspješnosti rješavanja pojedinih zadataka skupne varijable Koncept o tisku kod djece urednog jezičnog razvoja



Djeca urednog jezičnog razvoja su, očekivano, u skoro svim zadacima uspješnija od djece s razvojnim jezičnim poremećajem. Jedini zadatak u kojem je skupina djece s RJP-om postigla bolji rezultat je pokazivanje rečenice, pri čemu je pokazuje dvoje djece iz skupine RJP i jedno djece iz skupine djece urednog jezičnog statusa. Međutim, ova je razlika u uspješnosti vrlo mala te se može pripisati individualnim razlikama. Na zadatku prepoznavanja materijala za čitanja ispitanici obje grupe postižu jednaku uspješnost (86,7%).

Velike razlike u uspješnosti između skupina vidljive su u nekoliko zadataka. Primjerice, zadatak koji ispituje prepoznavanje mjesta početka čitanja točno rješava 80% djece urednog jezičnog razvoja, dok isti zadatak uspješno izvršava samo 13,30% djece s RJP-om. Ovi rezultati dodatno potvrđuju da djeca s RJP-om nisu sigurna u razlikovanju funkcija teksta i ilustracija te da tijekom čitanja slikovnica usmjeravaju znatno manje pažnje na tekstualne elemente, a više na vizualne sadržaje.

Također, veće razlike primjećuju se u zadacima koji ispituju razumijevanje smjera čitanja i prelaska na drugu stranicu. Dok djeca urednog jezičnog razvoja u ovoj dobi već uglavnom shvaćaju sekvencijalnu prirodu čitanja, djeca s RJP-om nailaze na veće teškoće u usvajanju ovog koncepta.

Značajne razlike vidljive su i u zadacima koji procjenjuju znanje o oblicima tiska, pri čemu se ističe uspješnost prepoznavanja prve riječi te prvog i zadnjeg slova. Djeca urednog jezičnog razvoja u ovoj su dobi već razvila temeljne vještine fonološke svjesnosti, što im omogućuje preciznije prepoznavanje manjih jezičnih jedinica unutar riječi. S druge strane, djeca s RJP-om pokazuju teškoće ne samo u prepoznavanju strukture pisanog jezika, već i u fonološkoj analizi. S obzirom na recipročnost koja postoji između predvještina čitanja i pisanja, moguće je da upravo fonološka svjesnost pomaže djeci urednog jezičnog statusa u prepoznavanju ovih elemenata tiska što objašnjava njihovu veću uspješnost u ovim zadacima. Također, ovi zadaci traže razumijevanje pojmova *prvi* i *zadnji*, što je dodatan izazov za djecu s jezičnim poremećajem.

6. RASPRAVA

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na značajne razlike u usvajanju koncepta o tisku kod djece s RJP-om u odnosu na očekivane razvojne norme. Djeca uključena u istraživanje pokazala su uspješnost u prepoznavanju osnovnih koncepta tiska, kao što je prepoznavanje slikovnice i njene funkcije te prepoznavanje materijala namijenjenih čitanju. Ovi se koncepti razvojno javljaju ranije te se lakše usvajaju neformalnim izlaganjem tiskanom sadržaju, a prethodna istraživanja sugeriraju da djeca urednog jezičnog razvoja ove koncepte usvajaju već u početnoj fazi stjecanja znanja o pisanom jeziku, pri čemu ih neka istraživanja identificiraju već kod trogodišnjaka (Lenček i Užarević, 2016; Hiebert, 1981; Lomax i McGee, 1987; Šimek, 2016).

S druge strane, djeca s jezičnim teškoćama pokazuju otežano usvajanje složenijih koncepata tiska, posebice onih koji se ne stječu intuitivno ili neformalnim putem i onih koji u većoj mjeri ovise o jezičnim sposobnostima pojedinca. Ovi podaci u skladu su s prethodnim istraživanjima koja ukazuju na značajnu povezanost jezičnih sposobnosti i razvoja koncepta o tisku (Dickinson i sur., 2003; Storch i Whitehurts, 2002), pri čemu je opravdano očekivati da će djeca s deficitima u jezičnim sposobnostima pokazivati deficite u razumijevanju funkcija i oblika tiska. Razumijevanje organizacije pisanog teksta, sekvencijalne prirode čitanja, razlikovanje funkcije teksta i ilustracija kao i znanje o oblicima tiska, odnosno koncept riječi u tekstu pokazali su se znatno zahtjevniji za ovu skupinu ispitanika. Osim teškoća u jezičnom razumijevanju i usvajanju rječničkih znanja, važan čimbenik koji utječe na teškoće u savladavanju ovih koncepata ograničene su metalingvističke sposobnosti djece s jezičnim poremećajem, koje otežavaju refleksiju o jeziku i razumijevanje apstraktnih jezičnih koncepata povezanih s pismenošću.

Drugi mogući razlog slabije usvojenosti koncepta o tisku može biti ograničeno izlaganje tiskanom materijalu te nemogućnost aktivnog i smislenog sudjelovanja u istim aktivnostima. Djeca s jezičnim teškoćama imaju manji pristup kvalitetnim interakcijama u okruženju bogatom tiskom, budući da roditelji i odgojitelji često nesvjesno smanjuju verbalne interakcije tijekom zajedničkog čitanja zbog djetetovih jezičnih teškoća, a sama djeca s RJP-om pokazuju manje interesa i manje se uključuju u aktivnosti s tiskanim sadržajem (Marvin i Wright, 1997). S obzirom na dokumentirane pozitivne pomake u znanju o tisku kod djece s jezičnim teškoćama koristeći strategije zajedničkog čitanja i pritom referenciranja na slikovnicu verbalnim i neverbalnim znakovima (Justice i Ezell, 2004), važno je poticati roditelje i odgojitelje da s djecom sudjeluju u takvim aktivnostima. Razumijevanje koncepta o tisku vještina je ograničenog opsega, odnosno obuhvaća mali i konačan broj eksplicitnih elemenata ili koncepata koje djeca mogu usvojiti u relativno kratkom vremenskom razdoblju (Paris, 2005), pa ovi koncepti mogu biti lakši za eksplicitno podučavanje.

Zanimljivo je istaknuti da su se u ovom istraživanju postignuća djece s RJP-om značajno razlikovala od onih djece urednog jezičnog razvoja na svim zavisnim varijablama, što se kosi s nalazima Boudreau, i Hedberg (1999). Njihova je pretpostavka da je znanje o tisku varijabla pod utjecajem okolišnih čimbenika te su stoga smatrali da će djeca s RJP-om biti uspješna na barem nekim od zadataka testa koncepta o tisku. Ovo se pokazalo istinitim, pri čemu je značajna razlika između skupina pronađena samo na zadacima koji su uključivali metalingvističke vještine i poznavanje terminologije čitanja (npr. prepoznavanje grafema, riječi, prvog i zadnjeg grafema). Djeca s jezičnim teškoćama u ovom istraživanju bila su uspješna u poznavanju smjera čitanja te razlike između tiska i ilustracija. Ovu je činjenicu korisno sagledati u kontekstu ranog predškolskog obrazovanja te odgojno obrazovnih programa u vrtiću u Hrvatskoj u kojima nema jasno definiranih ciljeva učenja ovakvih i sličnih vještina. Moguće je da su djeca s RJP-om u istraživanju Boudreau i Hedberg (1999) u vrtiću bila upoznata s navedenim konceptima te su zbog toga postizala bolje rezultate.

Činjenica da su u obje skupine uočeni veliki rasponi između minimalnog i maksimalnog broja postignutih bodova upućuje da kod ispitanika postoje značajne individualne razlike u razini usvojenosti ispitanih koncepta. Slične podatke ističu Justice i sur. (2006) te McGinty i Justice (2009), u čijim je istraživanjima dio ispitanika s RJP-om ostvarilo rezultate unutar urednog raspona na zadacima koji ispituju znanje o tisku što ukazuje da jezične teškoće ne sprječavaju svu djecu s RJP-om u stjecanju ovih znanja i koncepta (Cabell i sur., 2011; Justice i sur., 2006).

Ovakvi podaci mogu se objasniti činjenicom da je znanje o tisku multidimenzionalna mjera (McGinty i Justice, 2009), čije usvajanje ovisi o razvojnim karakteristikama djeteta (jezične i kognitivne sposobnosti, dob, ponašanje), ali i o okolišnim čimbenicima, poput socioekonomskog statusa i kulturološke pozadine. Uz to, ključnu ulogu u razvoju ovih koncepta imaju i iskustva povezana s tiskom. Nadalje, na razlike u usvajanju može utjecati i heterogenost djece s razvojnim jezičnim poremećajem kao skupine. Djeca s RJP-om nisu homogena populacija; njihove ekspresivne i receptivne jezične sposobnosti mogu značajno varirati, od blažih do težih deficita. Dodatno, neka su djeca rano prepoznata, uključena u terapijske postupke i programe za poticanje rane pismenosti, što može pozitivno utjecati na njihove vještine (Justice i Ezell, 2004). Ovakav ekološki pristup naglašava složenost interakcije između unutarnjih i vanjskih čimbenika u procesu usvajanja znanja o tisku i važan je za razumijevanje varijabilnosti u usvajanju koncepta kod djece s RJP-om.

Kako bi se bolje razumjelo što dovodi do heterogenosti u usvajanju koncepta o tisku kod hrvatske populacije djece s razvojnim jezičnim poremećajem potrebno je nastaviti istraživati znanja i koncepte u kontekstu ekološkog pristupa istražujući različite vanjske čimbenike i njihov utjecaj na uspješnost savladavanja navedenih vještina.

Ako je koncept o tisku uistinu temelj na koji se nadograđuju ortografske i fonološke vještine, kako navodi Adams (1991), ova su saznanja važna za rano prepoznavanje djece koja su rizična za teškoće u drugim predvještinama čitanja i pisanja, a samim time i u početnom čitanju. Pravovremeno identificiranje teškoća u usvajanju vještina rane pismenosti omogućuje ranu intervenciju i prilagodbu poučavanja, čime se smanjuje rizik od kasnijih teškoća u čitanju. Rezultati ovog istraživanja mogu pridonijeti boljem razumijevanju specifičnih aspekta koncepta o tisku koji predstavljaju izazov za djecu s jezičnim poremećajem te kao takvi služiti kao smjernice za oblikovanje učinkovitih strategija poučavanja ovim konceptima.

7. POTVRDA HIPOTEZA

Na temelju provedenog istraživanja sve se četiri hipoteze prihvaćaju.

Prva hipoteza (H1): *Djeca s RJP-om, kao skupina, postizat će lošije rezultate na ukupnoj mjeri koncepta o tisku od djece urednog jezičnog razvoja, se prihvaća.* Statistička analiza pokazala je značajnu razliku u postignućima između dviju skupina, pri čemu su djeca s RJP-om ostvarila značajno niže rezultate na ukupnoj mjeri koncepta o tisku.

Druga hipoteza (H2): *Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere usvojenost konvencija o knjigama od djece urednog jezičnog razvoja, se prihvaća.* Rezultati pokazuju da djeca s RJP-om imaju teškoće s poznavanjem konvencija o knjigama, a pritom slabije prepoznaju osnovne elemente knjige.

Treća hipoteza (H3): *Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere usvojenost konvencija o tisku od djece urednog jezičnog razvoja, se prihvaća.* Statističkom analizom potvrđena je značajna razlike između ispitanika u usvojenosti konvencija o tisku, pri čemu je uočeno je da ispitanici s RJP-om imaju poteškoća s pravilnim smjerom čitanja.

Četvrta hipoteza (H4): *Djeca s RJP-om postizat će lošije rezultate na zadacima koji mjere znanje o oblicima tiska od djece urednog jezičnog razvoja, se prihvaća.* Djeca s RJP-om pokazala su značajno lošije znanje o oblicima tiska, uključujući prepoznavanje riječi, rečenica i pojedinih grafema.

Ovi rezultati potvrđuju pretpostavke ranijih istraživanja i ukazuju na potrebu za dodatnim poticajima i prilagođenim metodama rada kako bi se poboljšalo razumijevanje koncepta o tisku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajem.

8. ZAKLJUČAK

Koncept o tisku važna je sastavnica rane pismenosti koja obuhvaća razumijevanje funkcija, organizacije i strukture pisanog jezika. Djeca kroz predškolsko razdoblje postupno usvajaju osnovna znanja o tisku kroz svakodnevne interakcije s tiskanim materijalima, pri čemu razvijaju svijest o tome što se čita, kako se tekst organizira i na koji način funkcioniraju knjige. Ova znanja čine temelj za početno čitanje i pisanje, a njihova usvojenost u ranoj dobi snažno je povezana s kasnijim čitalačkim postignućima.

S obzirom na važnost koncepta o tisku, prepoznavanje djece koja spadaju u rizične skupine za usvajanje istih, kao i razumijevanje čimbenika koji utječu na usvajanje istih, važno je kako bi se toj djeci pružila odgovarajuća podrška. Brojna istraživanja pokazuju da djeca s razvojnim jezičnim poremećajem (RJP) čine rizičnu skupinu za teškoće u razvoju predvještina čitanja i pisanja, uključujući i razumijevanje koncepta o tisku.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju tu rizičnost i pokazuju da djeca s RJP-om ostvaruju značajno lošije rezultate u razumijevanju koncepta o tisku u usporedbi s vršnjacima urednog jezičnog razvoja. Iako su neka djeca s RJP-om usvojila osnovne koncepte poput prepoznavanja slikovnice i razumijevanja njene funkcije, složeniji aspekti koncepta o tisku – uključujući razlikovanje teksta od ilustracija, razumijevanje smjera čitanja, koncept o riječi u tisku i znanje o različitim oblicima tiska – ostali su nedovoljno razvijeni.

Činjenica da djeca s RJP-om u dobi od 5 godina pokazuju teškoće u većini zadataka koje određuju koncept o tisku važna je ako se sagleda u kontekstu podučavanja čitanja. Razumijevanje koncepta tiska i instrukcijskog jezika koji se koristi pri podučavanju čitanja temelj je procesu podučavanja čitanja, te djeca koja ove koncepte ne razumiju često ostaju zbunjena u samom procesu učenja čitanja i pisanja što se u konačnici odražava na njihov školski uspjeh. Također, istraživanja su pokazala da ona djeca koja formalnu poduku čitanja započinju s dobro razvijenim znanjem o tisku lakše savladavaju početno čitanje i napreduju bolje od djece s nedovoljno razvijenim konceptima o tisku. S obzirom na navedeno, ovo istraživanje ukazuje na potrebu za sustavnim poticanjem razumijevanja koncepta o tisku kod djece s RJP-om kako bi se umanjilo rizik kasnijih teškoća čitanja i pisanja.

Unatoč vrijednim podacima, istraživanje ima nekoliko ograničenja. Veličina uzorka relativno je mala, što ograničava mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju djece s razvojnim jezičnim poremećajem u Republici Hrvatskoj. Nadalje, djeca s RJP-om heterogena su skupina, te je moguće da su među njima postojale individualne razlike u jezičnim sposobnostima koje nisu detaljno analizirane. S obzirom da je koncept o tisku multidimenzionalna mjera, buduća bi istraživanja trebala

detaljnije ispitati čimbenike koji, osim jezičnih sposobnosti, utječu na usvajanje koncepta o tisku kod djece s RJP-om, uključujući utjecaj socioekonomskog statusa, kvalitetu interakcije s tiskanim materijalima, uključenosti u terapijske postupke koji utječu na vještine rane pismenosti i njihov učinak na koncept o tisku.

8. LITERATURA

1. Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249–259. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
2. Adams, M.J. (1991). Beginning To Read: Thinking and Learning about Print. *Language*, 67, 388.
3. Arizona Early Learning Standards (2018), <http://www.ade.az.gov/earlychildhood/elstandards.asp>
4. Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. i CATALISE-2 konzorcij (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
5. Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. i CATALISE-2 konzorcij (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
6. Blaži, D. (1997a). Obilježja posebnih jezičnih teškoća. U Ljubešić, M. (ur.), *Jezične teškoće školske djece*, (str. 97-104). Zagreb: Školske novine.
7. Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 255–265. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12518>
8. Cabell, S. Q., McGinty, A. S., Justice, L. M., (2007). Assessing Print Knowledge. U: Pence, K. L. (ur.), *Assessment in Emergent Literacy* (str. 327-377). Plural Publishing
9. Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
10. Cabell, S. Q., Justice, L. M., Zucker, T. A., & McGinty, A. S. (2009). Emergent Name-Writing Abilities of Preschool-Age Children With Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 53–66. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0052\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0052))
11. Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))

12. Christie, J., Enz, B., & Vukelich, C. (2003). Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades (2nd ed.). Allyn & Bacon
13. Clay, M. M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Heinemann.
14. Day, K.C., Day, H.D., Spicola, R., & Griffin, M. (1981). The development of orthographic linguistic awareness in kindergarten children and the relationship of this awareness to later reading achievement. *Reading Psychology, 2*, 76-87.
15. Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 465–481.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.465>
16. Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 521–526.
17. Gillam, R. B., & Johnston, J. R. (1985). Development of print awareness in language-disordered preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 28*, 521–526.
18. Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. U W. Teale, & E. Sulzby (ur), *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex.
19. Hiebert, E. H. (1981). Developmental Patterns and Interrelationships of Preschool Children's Print Awareness. *Reading Research Quarterly, 16*(2), 236.
<https://doi.org/10.2307/747558>
20. Ivšac Pavliša, J. (2009). Predvještine čitanja u djece s rizikom za teškoće učenja. Doktorska disertacija. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
21. Johns, J. L. (1980). First Graders' Concepts about Print. *Reading Research Quarterly, 15*(4), 529. <https://doi.org/10.2307/747278>
22. Johnson, C. (2015): Concepts About Print and Literacy Skill Acquisition of Preschool Students. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*, Walden University.
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1359>
23. Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy, 17*(3), 207–225.
<https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
24. Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(2), 185–193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/018\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/018))
25. Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A study of typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old children using

- item response theory. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224–235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024)
26. Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge: A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 224–235. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/024](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024)
 27. Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention II. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 212–228. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/021](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/021)
 28. Lenček, M., & Užarević, M. (2016). Rana pismenost - vrijednost procjene. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 52(2), 42–59. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.5>
 29. Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2005). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63–93. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.07.003>
 30. Lomax, R. G., & McGee, L. M. (1987). Young Children's Concepts about Print and Reading: Toward a Model of Word Reading Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237. <https://doi.org/10.2307/747667>
 31. Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing Print Awareness in Preschoolers With Language Impairment Using Non-Evocative Print Referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 16–30. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/003](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/003)
 32. Martinović, I. (2016). *Rana pismenost kod petogodišnjaka i šestogodišnjaka* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:940959>
 33. Marvin, C. A., & Wright, D. (1997). Literacy Socialization in the Homes of Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28(2), 154–163. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2802.154>
 34. McGinty, A. S., & Justice, L. M. (2009). Predictors of Print Knowledge in Children With Specific Language Impairment: Experiential and Developmental Factors. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 81–97. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0279](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0279)
 35. Morris, D., Bloodgood, J., & Perney, J. (2003). Kindergarten Predictors of First- and Second-Grade Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 104(2), 93–109. <https://doi.org/10.1086/499744>
 36. National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy. <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf> (25.09.2024)

37. Nichols, W.D., Rupley, W.H., Rickelman, R.J., Algozzine, B. (2004). Examining phonemic awareness and concepts of print patterns of kindergarten students. *Reading Research and Instruction*, 43(3), 56-82. [10.1080/19388070509558411](https://doi.org/10.1080/19388070509558411)
38. Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
39. Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202. <https://doi.org/10.1598/rrq.40.2.3>
40. 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.52-62). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
41. 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. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
42. 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. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
43. Rescorla, L. A., & Lee, E. C. (2000). Language impairment in young children. U Layton T. L., Crais E. R., Watson L. R. (Ur.), *Handbook of early language impairment in children: Nature* (str. 1–38). Delman Thompson Learning.
44. Scarborough, H. S. (1998). Early Identification of Children at Risk for Reading Disabilities: Phonological Awareness and Some Other Promising Predictors. U Accardo, P., Capute A., Shapiro B. K. (ur.), *Specific Reading Disability: A View of the Spectrum* (str. 75-119). Pro-Ed
45. Scarborough, H. S. (2009): Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. U: Fletcher-Campbell, F., Soler, J., Reid, G. (ur): *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy and Programmes* (str. 23-39). Open University Press
46. Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
47. Snowling, M., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587–600. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00651>

48. South Carolina Early Learning Standards for 3, 4 and 5 Year Old Children (2017), https://www.scchildcare.org/media/1038/gsgs_finalbook_022608.pdf
49. Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). *Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model*. 38(6), 934–947. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.6.934>
50. Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly* (20), 458–481
51. Šimek, M. (2016). *Rana pismenost kod trogodišnjaka i četverogodišnjaka* (Diplomski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:448747>
52. Taylor, N. E., Blum, I. E., & Logsdon, D. M. (1986). The development of written language awareness: Environmental aspects and program characteristics. *Reading Research Quarterly*, 21, 132-149.
53. Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. U Readence, J. E. & Baldwin, R. S. (Ur.), *Research in literacy: Merging perspectives*. Thirty-sixth yearbook of the National Reading Conference (pp. 45–74). Rochester, NY: National Reading Conference.
54. Tizard, B., Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., & Plewis, I. (2017). *Young Children at School in the Inner City*. Routledge.
55. Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
56. van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (1987). Precursors to literacy. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 13–31. <https://doi.org/10.1097/00011363-198703000-00004>
57. Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
58. Wilson, B. C., & Risucci, D. A. (1988). The early identification of developmental language disorders and the prediction of acquisition of reading skills. U: Masland, R. L., Masland, M. W. (Ur.), *Preschool prevention of reading failure*. York Press.