Učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica za poticanje jezičnih sposobnosti

Alviž, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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:158:758825

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

Učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica za poticanje jezičnih sposobnosti

Sara Alviž

Zagreb, rujan 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica za poticanje jezičnih sposobnosti

Sara Alviž

izv. prof. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Zagreb, rujan 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad **Učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica za poticanje jezičnih sposobnosti** 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: Sara Alviž

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2019.

Učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica za poticanje jezičnih sposobnosti

Sara Alviž

izv. prof. dr. sc. Jasmina Ivšac Pavliša

Logopedija

SAŽETAK

Zajedničko čitanje slikovnica je naturalistička aktivnost kojom se potiču vještine rane pismenosti, a prediktivno je i za kasnije čitanje i pisanje. Djeca sa složenim komunikacijskim potrebama često nemaju pristup takvom obliku implicitnog učenja. Adaptirane slikovnice predstavljaju suvremenu metodu logopedske podrške u okviru potpomognute komunikacije. Upravo zbog širokog raspona prilagodbi pružaju mogućnost interaktivnog sudjelovanja djeci s različitim odstupanjima od urednog komunikacijsko- jezično- govornog razvoja, a pozitivni učinci javljaju se i kod populacije urednog razvoja.

Cilj ovog istraživanja je ispitati učinkovitost čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na čitanje standardne slikovnice u poticanju jezičnih sposobnosti. Jezične sposobnosti promatrane su u okviru pripovjednih sposobnosti kao elementa rane pismenosti na makrostrukturalnoj razini i razini razumijevanja sadržaja. Uzorak ispitanika činilo je 30 djece kronološke dobi između 5;07 i 6;07 godina, urednog kognitivnog i jezičnog razvoja. Za potrebe istraživanja korištene su dvije priče, Mačka i Pas, koje su dio instrumenta MAIN-hrvatska inačica: Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja.

Rezultati su pokazali kako se statistički značajne razlike javljaju u području razumijevanja sadržaja, korištenju riječi koje izražavaju unutarnja stanja te na varijabli strukturalna složenost na razini skraćenih epizoda (*cilj-pokušaj ili cilj-ishod*) uz veći broj strukturalno složenih epizoda u korist adaptiranih slikovnica. Nisu pronađene značajne razlike na varijabli struktura priče i na svim razinama strukturalne složenosti. Osim toga, subjektivno je uočena veća zainteresiranost djece za čitanje adaptirane slikovnice kao i općenito češće iniciranje i komentiranje slikovnice. U skladu s navedenim rezultatima možemo zaključiti kako čitanje adaptiranih slikovnica učinkovito potiče jezične sposobnosti kod djece urednog razvoja. Također, rezultati idu u prilog potrebi za učestalijom primjenom adaptiranih slikovnica i vizualne podrške u logopedskom radu.

Ključne riječi:
Adaptirana slikovnica, potpomognuta komunikacija, zajedničko čitanje, pripovijedanje, MAIN

Efficiency of Adapted Storybooks on Promoting Language Skills

SUMMARY

Shared storybook reading is a naturalistic activity that promotes early literacy skills and is predictive for later reading and writing. Unfortunately, children with complex communication needs can seldom reap the benefits of that method of implicit learning. Adapted storybooks represent a recent method of support that speech and language pathologist use in the field of alternative and augmentative communication. Owing to a wide variety of adaptations, these storybooks offer the opportunity of interactive participation to children with a wide variety of impairments, while also displaying beneficial effects on children with typical development.

The aim of this study is to investigate the efficiency of reading adapted storybooks in promoting language skills compared to reading standard storybooks. Language skills were examined in the context of skills related to narration as an element of early literacy, on both macrostructural and comprehensional level. The study included 30 children of typical cognitive and language development, chronological age from 5;07 to 6;07. Two stories, Mačka and Pas, were used and they are part of MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives.

The results indicated that after reading adapted storybooks, children have significantly differed in the areas of comprehension, using terms that describe internal states, and structural complexity on the level of abbreviated episodes (*goal- attempt* or *goal- outcome*), with a noted higher frequency of more structurally complex episodes. No significant difference was found on the story structure variable and the rest of the levels of structural complexity. Also, subjective assessment has shown increased interest among children in reading adapted storybooks, as well as a more frequent occurence of initiating conversation and commenting of the storybook. Taking results into account, we can conclude that reading adapted storybooks efficiently promotes language skills in typically developing children. In addition, the results encourage speech and language pathologists to include adapted storybooks and visual support more often in their work.

Key words:
Adapted Storybook, Alternative and Augmentative Communication, Shared Storybook Reading, Narrative Skills, MAIN

Prvo bih zahvalila dragoj mentorici izv. prof. dr. sc. Jasmini Ivšac Pavliša na ukazanom povjerenju, uloženom vremenu, podršci i brojnim savjetima koji su me vodili tijekom izrade diplomskog rada. Hvala Vam na svim znanjima koje ste mi prenijeli tijekom studija te što ste kod mene razvili interes za ovo područje.

Zahvaljujem mentorici u praksi Moniki Rosandić, mag.logoped na prenesenom znanju, savjetima i stručnom usmjeravanju koje je oblikovalo moje viđenje primjene potpomognute komunikacije u logopedskom radu.

Zahvaljujem Maji Kovačević Gligorović, prof. logoped i Tatjani Čučković, prof. logoped na dobroj volji, susretljivosti i pomoći pri prikupljanju uzorka ispitanika bez kojih ne bi bilo moguće provesti istraživanje.

Zahvaljujem svojoj obitelji i D.-u koji su mi bili izvor kontinuirane podrške tijekom studiranja.

SADRŽAJ

1.1. Pripovijedanje ... 1
1.1.1. Razvoj pripovijedanja ... 1
1.1.2. Razine pripovijedanja ... 3
1.1.3. Pripovijedanje u kontekstu rane pismenosti ... 4
1.2. Kontekst zajedničkog čitanja ... 5
1.3. Potpomognuta komunikacija ... 8
1.3.1. Vizualna podrška razvoju jezika ... 10
1.3.2. Vizualna podrška kao dio logopedske intervencije ... 11
1.4. Adaptirane slikovnice ... 13
1.4.1. Prilagodba materijala ... 14
1.4.2. Primjena adaptiranih slikovnica ... 19
2. CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA ... 22
3. METODE ISTRAŽIVANJA ... 23
3.1. Uzorak ispitanika ... 23
3.2. Mjerni instrument ... 24
3.3. Postupak ispitivanja ... 26
3.4. Metode obrade podataka ... 26
4. REZULTATI ... 27
4.1. Struktura priče ... 27
4.2. Strukturalna složenost priče ... 29
4.3. Riječi koje izražavaju unutarnja stanja ... 33
4.4. Razumijevanje sadržaja ... 35
5. RASPRAVA ... 38
6. OGRANIČENJA I SMJERNICE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA ... 41
7. ZAKLJUČAK ... 41
9. PRILOZI ... 50

1. UVOD

Zajedničko čitanje slikovnica je samo po sebi važno za razvijanje pripovjednih vještina, usvajanje jezičnih struktura, širenje rječnika te je prediktivno za kasniji uspjeh u čitanju i pisanju. Predstavlja aktivnost koja je prirodna i učestalo se provodi u kućnom okruženju, prije spavanja ili nakon igre. Djeca s teškoćama često su izuzeta iz takvog iskustva. Okolina nerijetko ne uočava korist u čitanju jer su djeca pasivna i nezainteresirana. Zapravo je riječ o tome da su im postavljeni previsoki zahtjevi i da zbog tog gube motivaciju. Adaptirane slikovnice jedan su od suvremenijih oblika podrške unutar potpomognute komunikacije (PK) koji omogućava poticanje vještina pismenosti, ali i brojnih drugih jezičnih vještina. U svojoj biti ujedinjuju nekoliko važnih čimbenika koji bi trebali pozitivno utjecati na jezični razvoj korisnika PK. Prilagodbe materijala otvaraju vrata djeci koja dotad nisu imala mogućnost interaktivno sudjelovati u čitanju. Ponekad je potrebno samo promijeniti način prezentiranja ili ponuditi sredstvo kojim će moći aktivno sudjelovati. Bitno je procijeniti na kojoj se razini nalazi dijete i kako bi mogli potaknuti prijelaz na sljedeću razinu. Mogućnosti prestaju tamo gdje staje naša kreativnost. Njihovo korištenje nije rezervirano samo za djecu s velikim odstupanjima od urednog razvoja, već se može koristiti i kod onih s blažim odstupanjima ili kod djece urednoga razvoja.

Unatoč svim ovim karakteristikama, primjena adaptiranih slikovnica u logopedskom radu i posljedični pozitivni učinci nisu dovoljno istraženi. U Hrvatskoj ne postoje istraživanja na tu temu. Ovim istraživanjem pojasnit će se potreba za primjenom adaptiranih slikovnica u logopedskom radu, korist od implementiranja vizualne podrške te pokrenuti nova istraživačka pitanja.

1.1. Pripovijedanje

1.1.1. Razvoj pripovijedanja

Labov (1972) definira pripovjedni tekst kao metodu rekapitulacije prošlog događaja usklađivanjem niza rečenica s nizom događaja koji su se odigrali. Dijete razvojem pripovjednih

vještina može opisati niz događaja prema određenoj shemi priče. Kod djece predškolske dobi priča se može organizirati na dva načina, centriranjem i ulančavanjem (Applebee, 1978; prema Hedberg i Stoel-Gammon, 1986). Centriranje se odvija oblikovanjem priče oko središnjeg elementa (jezgre) zahvaljujući povezivanju dijelova na temelju sličnosti (vidljiva poveznica, npr. radnja, situacija) ili komplementarnosti (apstraktne logične veze, npr. uzročno-posljedične veze). Nizanje je karakterizirano slijedom događaja koji dijele slične osobitosti i nastavljaju se jedan na drugi. Applebee opisuje šest stadija razvoja narativnih struktura:

1. Hrpice (2 godine)

Dijete imenuje i kratko opisuje radnju ili događaj, ali je riječ o nizanju nepovezanih elemenata. Ne koristi konektore.

2. Sekvence (2 - 3 godine)

U pripovijedanju dijete imenuje događaje vezane uz jezgru priče (glavni lik, tema ili okruženje). Postoji osnovni opis događaja bez jasnog zapleta, uzročnih veza i prostorno- vremenske povezanosti.

3. Primitivna naracija (3 - 4 godine)

Priča se oblikuje oko glavnog lika, teme ili okruženja, a mogu se pojaviti izranjajući strukturalni elementi priče (inicijalni događaj, radnja, posljedice). Često govore o osjećajima likova i koriste osnovne konektore (i, onda). I dalje nema jasnog završetka.

4. Nefokusirano ulančavanje (4 - 4;06 godina)

Djeca povezuju događaje tako da je u priči vidljiva logična ili uzročno- posljedična veza. Elementi koji povezuju događaje (likovi, mjesto i vrijeme radnje) variraju zbog čega nastaje fluktuacija u pripovijedanju. Strukturalno, priča sadrži inicijalni događaj, radnju i posljedicu, dok sam zaplet ostaje slabo razvijen. Javljaju se konektori kao što su “ali”, “jer”.

5. Fokusirano ulančavanje (4;06 - 5 godina)

Priča se oblikuje oko glavnog lika koji prolazi kroz lanac sličnih događaja koji su povezani uzročno-posljedičnim i vremenskim odnosima. Tijekom radnje se ne pokazuju osobine ili motivacija likova. Priča se može naglo završiti.

6. Prava naracija (6 godina)

Priča se oblikuje oko središnjeg događaja. Postoji pravi zaplet, razvoj likova i slijed događaja. Svaki događaj dopunjava središnju radnju, razvije se iz prošlog događaja i donosi novi aspekt teme. Na kraju priče dolazi do razrješenja problema.

1.1.2. Razine pripovijedanja

Temelj pripovijedanja čine spoznajni procesi kojima se događaji koji okružuju govornika skladište u mentalne prikaze, tj. prostorno-vremenski organizirane sekvence. Svaki mentalni prikaz sastoji se od više lokalnih razina ili dijelova događaja i globalne razine koju čini vremensko- prostorna dimenzija događaja. Tek kad se priča oblikuje na obje razine, možemo govoriti o dekontekstualiziranoj i jezično oblikovanoj priči. Kad ispitujemo naraciju promatramo je li dijete sposobno ostvariti globalnu razinu - makrorazinu pripovijedanja ili je na lokalnoj - mikrorazini (Kuvač, 2004; prema Bogetić, Arapović i Kuvač-Kraljević, 2008).

Globalna razina odnosi se na sposobnost pripovjedača da hijerarhijski predstavi sve elemente priče (Norbury i Bishop, 2003). Postoji nekoliko pripovjednih modela koji prikazuju shemu priče. Neki od njih su model gramatike priče (eng. *story grammar*) i model Labovljeva dijamanta koji je usmjeren na analiziranje koherentnosti priče.

Model gramatike priče predlaže da sve priče imaju mjesto i vrijeme radnje (eng. *setting*) i epizodičku strukturu (Stein i Glenn, 1979; prema Cannizzaro i Coelho, 2012). Epizodička struktura sastoji se od:

1. Inicijalnih događaja koji izazivaju odgovor glavnog lika
   - prirodna pojava u fizičkom okruženju
   - jedan od likova ponašanjem izazove odgovor
   - promjene u unutarnjem stanju
2. Pokušaja koji vode do razrješenja
   - ponašanja koja se moraju pojaviti zbog inicijalnih događaja kako bi došlo do ostvarenja ciljeva
3. Direktnih posljedica
   - prirodna pojava koja direktno utječe na cilj
   - ponašanje koje direktno utječe na cilj
   - završna posljedica koja utječe na cilj

Prema Labovljevom dijamantu (1972), cjelovita priča treba sadržavati:

1. Sažetak - jedna ili dvije surečenice u kojima se sažima cijela priča

2. Orijentaciju - iznošenje osnovnih informacija kao što su vrijeme i prostor u kojem se odvija radnja (eng. *settings*)
3. Zaplet - glavni događaj u priči
4. Evaluaciju - poanta, vrijednost priče
5. Rasplet - razrješenje problema
6. Koda - riječ ili fraza koja označava kraj priče

Lokalna razina odnosi se na morfosintaktičku složenost, produkciju rečeničkih iskaza (broj riječi i iskaza u narativnom uzorku) i kohezivne elemente (konektori ili anaforičke reference) (Norbury i Bishop, 2003). Gagarina i sur. (2012) predlažu analizu duljine naracije i leksika kroz ukupan broj riječi s netečnostima (eng. *maze*), ukupan broj riječi bez netečnosti, broj različnica i broj komunikacijskih iskaza te analizu sintaktičke složenosti i kohezije diskursa kroz prosječnu duljinu komunikacijskih iskaza, prosječnu duljinu 3 najduža komunikacijska iskaza, broj i omjer složenih rečenica, broj i omjer zavisnih surečenica, broj i omjer rečeničnih struktura temeljenih na glagolima.

1.1.3. Pripovijedanje u kontekstu rane pismenosti

Rana pismenost obuhvaća znanja, vještine i stavove koji prethode učenju čitanja i pisanja, a u širem smislu odnosi se i na neizravni utjecaj okoline na djetetov razvoj pismenosti (Lonigan, Burgess i Anthony, 2000). Prema Panelu za ranu pismenost (NELP, 2009) i Daly III, Chafouleas i Skinner (2005), glavne sastavnice rane pismenosti su:

1. Fonološka svjesnost (sposobnost baratanja jedinicama manjima od rečenice, riječima, slogovima i glasovima)
2. Rječnik (poznavanje različitih riječi)
3. Pripovjedna sposobnost (sposobnost opisivanja prošlih događaja, prepričavanja priča i ideja)
4. Imenovanje slova (poznavanje veze slovo-glas)
5. Svjesnost o tisku (interes za tiskom i koncept tiska = znanje o tome kako koristiti tisak, kako držati knjigu, redoslijed riječi s lijeva na desno)

Vještine rane pismenosti, koje se usvajaju u predškolskom periodu, predstavljaju osnovu za postepeni prijelaz u rano čitanje, a kasnije i automatizirano čitanje (Justice i Kaderavek, 2004). Djeca koja ulaze u školski sustav s nedovoljno razvijenim vještinama rane pismenosti su visokorizična za razvoj teškoća u čitanju i pisanju (Whitehurst i Lonigan, 2002). One mogu biti slabo razvijene zbog nedovoljne izloženosti tisku ili individualnih karakteristika koje zahtijevaju specifičnu pažnju i intervenciju (Daly i sur., 2005).

Pripovjedne vještine jedne su od najboljih prediktora dekodiranja, razumijevanja pročitanog i pisanja stoga mogu ukazati kod koje djece postoji rizik za teškoće u čitanju i pisanju. Važan su alat za procjenu jezičnih sposobnosti jer zahtijevaju od djeteta različite vještine, od sposobnosti organiziranja informacija na smislen način i povezivanja događanja do predviđanja koje su sve informacije bitne kako bi slušatelj razumio priču. Također, pružaju informacije o semantici, sintaksi, radnom pamćenju i općenitom znanju. Mogu biti i dobar način za ostvarivanje drugih terapijskih ciljeva te promicanje funkcionalne komunikacije i socijalne interakcije. Jezična intervencija koja uključuje poticanje pripovjednih vještina može ojačati razumijevanje i kasnije se prenijeti i na pisanje. Naracija se može poticati kod kuće tako da obitelj zajedno čita te da razgovaraju o priči (Wellman, Lewis, Freebairn, Avrich, Hansen i Stein, 2012).

Justice i Kaderavek (2004) predlažu model koji je „uronjen“ u svakodnevne situacije, no istodobno i eksplicitan (eng. *embedded-explicit*) jer objedinjuje direktnu intervenciju usmjerenu na nedovoljno razvijene predčitalačke vještine i naturalističku intervenciju koja se ostvaruje u svakodnevnom okruženju. Pismenost se može prirodno poticati kroz socijalnu interakciju i stvaranje iskustva s tiskom, kao što su ukazivanje na pisane znakove u okruženju i zajedničko čitanje slikovnica. Ako je kućno ili vrtićko okruženje bogato pisanim materijalima, stvara se podrška fonološkoj svjesnosti, prepoznavanju slova, konceptu riječi. Čitanje slikovnica doprinosi implicitnom i eksplicitnom znanju o pisanom jeziku (Justice i Ezell, 2000). Osim toga pomaže pri razvijanju pozitivnog stava prema knjigama te kasnijem održavanju vještina pismenosti (Justice i Kaderavek, 2004).

1.2. Kontekst zajedničkog čitanja

Aktivnost koja se već dugo preporučuje za poticanje jezičnih i drugih vještina povezanih s razvojem rane pismenosti upravo je čitanje priča. Meta-analiza Panela za ranu pismenost (NELP,

2008) pokazuje kako se time najviše potiču vještine govornog jezika i poznavanje tiska. Ističe kako je to najbitnija stvar koju odrasle osobe, roditelji ili odgajatelji, mogu činiti kako bi potaknule ranu pismenost kod djece. Whitehurst i sur. još u 80-im godinama prošlog stoljeća empirijskim istraživanjem (1988) ukazuju kako je čitanje djeci predškolske dobi jedan od najvažnijih faktora kasnijeg uspjeha. Konkretno, djeca su nakon intervencije povećala prosječnu duljinu iskaza (eng. *MLU- mean length utterance*), uz veću učestalost fraza u odnosu na jednočlane iskaze. Poboljšanje se pokazalo i na ponovljenom testiranju, devet mjeseci nakon intervencije. Isbell, Sobol, Lindauer i Lowrance (2004) potvrđuju povećanje složenosti govornog jezika (MLU, tečnost i raznolikost rječnika), uz poboljšanje razumijevanja pročitanog i prepoznavanje strukture priče.

Dok se čitanje slikovnica učestalo koristi kao neformalna metoda poticanja rane pismenosti kod djece urednog razvoja, često je aktivnost koja se zanemaruje kod djece s teškoćama. U uobičajenom kućnom okruženju, roditelji su oni koji održavaju visoke razine verbalne i neverbalne kontrole prilikom čitanja, dok dijete šuti i sluša. Takvo ponašanje je još više pojačano ako roditelj ne očekuje da dijete može dati doprinos čitanju i ne nudi mu prilike za sudjelovanje. Djeci koja imaju odstupanja u jeziku takva aktivnost je izrazito zahtjevan zadatak zbog receptivnih ili ekspresivnih ograničenja, stoga imaju manjak motivacije i interesa (Justice i Kaderavek, 2002). Zaostajanja su vidljiva kod djece s jezičnim teškoćama, kao primarnog poremećaja ili u komorbiditetu s drugim poremećajem. Isto se može odnositi i na djecu urednog razvoja koja imaju smanjen pristup tisku, zbog siromaštva ili drugih razloga (Snow, Burns i Griffin, 1998).

Upravo zbog smanjenog izlaganja i sudjelovanja u aktivnostima koje uključuju čitanje, djeca s teškoćama pokazuju sporije razvijanje vještina rane pismenosti nego vršnjaci urednog razvoja (Boudreau i Hedberg, 1999; Marvin i Mirenda, 1993; prema Justice i Kaderavek, 2002).

Vještine rane pismenosti, kao što je već spomenuto, predstavljaju nužan korak za kasniji razvoj čitanja i pisanja. Prema Povelji o pravima na pismenost (eng. *Literacy Bill of Rights*) (Yoder, Erickson i Koppenhaver, 1997) sve osobe, bez obzira na teškoću, imaju osnovno pravo na korištenje tiska. Ta prava se odnose na:

1. Pravo na priliku za učenje čitanja i pisanja što uključuje aktivno sudjelovanje u čitalačkim zadatcima
2. Pravo na pristup jezično i značenjski prikladnim tekstovima
3. Pravo na interakciju (postavljanje pitanja, komentiranje, raspravu) o tekstu
4. Pravo na obrazovne prilike koje su moguće samo uz vještine čitanja i pisanja

5. Pravo na suradnju sa stručnjacima koji poznaju kako procijeniti i prilagoditi tekst osobama s teškoćama

Kao prikladan način pružanja takve podrške izdvaja se zajedničko čitanje priča (dijaloško) zbog mogućnosti brojnih adaptacija te oblikovanja zabavnog i interaktivnog okruženja koje je bogato jezičnim inputom.

Crowe, Norris i Hoffman (2004) istraživali su komunikacijske i jezične promjene kod djece s jezičnim teškoćama nakon intervencije zajedničkog čitanja u kojoj je naglasak bio na prilagodbi ponašanja roditelja. Rezultati su pokazali statistički značajno povećanje ukupnog broja riječi, ukupnog broja različnica te komunikacijskih izmjena kod ispitanika. Javilo se i proaktivno ponašanje koje se kod dijela ispitanika zadržalo nakon intervencije.

Bellon, Ogletree i Harn (2000) ukazuju da korištenje ponavljajućeg čitanja priča u kombinaciji sa strategijama vođenog sudjelovanja (eng. *scaffolding*) olakšava spontano korištenje jezika. Ponavljajuće čitanje priča (eng. *repeated storybook reading*) koristi se kao oblik intervencije kod djece s visokofunkcionirajućim poremećajem iz spektra autizma. Ono potiče održavanje združene pažnje i konverzacijske razmjene što podupire jezični razvoj. Sadrži nepromjenjive vizualne podražaje koji su ograničeni kontekstom priče i ponavljajući tako da se mogu služiti za poduku željenih jezičnih struktura.

Autori, također, nude smjernice za daljnju primjenu čitanja kao logopedske podrške kod djece sa složenim komunikacijskim potrebama. Prvo bi trebalo ispitati kako dijete reagira na primjenu različitih strategija vođenog sudjelovanja u različitim aktivnostima, jer neka djeca imaju koristi samo od korištenja određene strategije. Nakon toga treba odabrati priču pri čemu treba voditi računa da su slike jednostavne i sa što manje ometajućih vizualnih informacija. Trebale bi sadržavati narativnu strukturu koja uključuje uzročno-posljedične veze ili radnju usmjerenu nekom cilju što omogućava više prilika za tehnike vođenog sudjelovanja. Osim toga, djeca kroz ponavljanja uče o strukturi priče. Poželjno je da priče govore o svakodnevnim događanjima čime će se naučeno lakše generalizirati u svakodnevne kontekste. Predvidiv i redundantan tekst olakšava razumijevanje i učenje novih jezičnih oblika i odnosa, a svakim ponavljanjem može se povećavati semantička i sintaktička složenost. Trebale bi sadržavati objekte i radnje koji su predočivi, npr. da se mogu koristiti igračke kako bi se radnja prezentirala multimodalno.

Liborion i Soto (2006) podupiru činjenicu da zajedničko čitanje slikovnica stvara okruženje koje je interaktivno i bogato jezičnim inputom. Kao takvo predstavlja idealnu priliku za naturalističku intervenciju komunikacijskih i jezičnih teškoća kod djece koja koriste PK. U istraživanju je sudjelovala djevojčica s cerebralnom paralizom koja je koristila Dynavox komunikator, a uključena je u dijaloško čitanje koje je podržano strategijama vođenog sudjelovanja (eng. *scaffolding*). Kao rezultat, djevojčica više nije bila pasivni, već aktivni sudionik o čemu govori i broj od 17 potpunih rečenica koje čine njen narativni uzorak. Takav oblik intervencije podupire produkciju složenijeg i povezanijeg pripovijedanja jer stručnjak pruža brojne modele koje korisnik može imitirati, osjeća se sigurno jer ima stalnu podršku te stječe samopouzdanje u svoje narativne vještine.

Autori potvrđuju važnost korištenja strategija vođenog sudjelovanja pri zajedničkom čitanju. U ovom slučaju najviše su se koristila pitanja za razumijevanje, smjernice (eng. *cues*), pokazna gesta i usmjeravanje na tisak čime je naglasak bio na višim razinama semantičke složenosti kao što su metajezik, inferencijalno zaključivanje i interpretiranje.

Postoje brojni načini kako roditelji mogu povećati sudjelovanje djeteta urednog razvoja ili djeteta s teškoćama prilikom čitanja, od pauziranja tijekom čitanja kako bi dijete moglo dobro proučiti sliku i komentirati, mijenjanja uloga tako da je dijete ono koje "čita", prilagodbe okruženja i materijala (Justice i Kaderavek, 2002) do već spomenutih tehnika vođenog sudjelovanja. No, najvažnije je prepoznati da sva djeca mogu i trebaju sudjelovati u takvim aktivnostima. Nakon omogućavanja pristupa i prilagodbe vlastitog ponašanja, potrebno je adaptirati željenu knjigu kako bi bila u skladu s djetetovim interesima te jezičnim, kognitivnim i fizičkim sposobnostima.

1.3. Potpomognuta komunikacija

Potpomognuta komunikacija (PK) je komunikacija koja je potpomognuta bilo alternativnim sredstvima ili pojačavanjem postojećih sredstava zbog čega se u stranoj literaturi najčešće nalazi pod terminom alternativna i augmentativna komunikacija (AAC) (Ivšac Pavliša, 2012). Američko logopedsko društvo (ASHA, 1991) definira PK kao integriranu skupinu sastavnica koje uključuju simbole, pomagala, strategije i tehnike koje korisnici koriste s ciljem jačanja komunikacije. Intervencija je multimodalna što znači da je pristup korisniku individualan i cjelovit tako da

uključuje postojeće sposobnosti govora ili vokalizacije, geste, manualnih znakova i bilo kojeg drugog načina komunikacije. Može se primijeniti u kombinaciji s tradicionalnim jezično-govornim logopedskim tehnikama ili samostalno; kao kratkotrajna zamjena dok se ne razviju druge potrebne vještine ili kao dugoročna strategija koja omogućava funkcioniranje u svakodnevnom životu (Weitz, Dexter i Moore, 1997). Cilj je da korisnici razviju komunikacijsko- jezične vještine koje nisu ograničene na postavljanje zahtjeva, odbijanje te identifikaciju želja i potreba kako bi ostvarili jednako pravo na dijeljenje informacija s raznolikom skupinom komunikacijskih partnera i razvijanje socijalnih vještina (Beukelman i Mirenda, 1992; prema Weitz i sur. 1997).

Korisnici koji bi imali koristi od ovakvog oblika intervencije su osobe sa složenim komunikacijskim potrebama i mogu se podijeliti u tri skupine (Simion, 2014):

- Korisnici kojima je potrebno alternativno ekspresivno sredstvo jer imaju dobre receptivne sposobnosti, ali senzoričke ili motoričke teškoće zbog čega je govor nerazumljiv široj okolini (npr. cerebralna paraliza i druge motoričke teškoće, moždani udar, traumatska ozljeda mozga) .
- Korisnici kojima je potrebna podrška jeziku jer postoje teškoće i u receptivnom i u ekspresivnom aspektu jezika što uključuje skupinu poremećaja iz spektra autizma, intelektualne teškoće, pa čak i disleksiju.
- Korisnici kojima je potrebna potpomognuta komunikacija u određenom periodu razvoja, kao što su djeca s kašnjenjem u jezičnom razvoju ili neurorazvojnim rizikom, kojima PK sustav podržava razvoj jezika i govora, ili odrasle osobe koje zbog određenih oštećenja imaju teškoće s jezikom i govorom (npr. moždani udar, traumatska ozljeda mozga, multipla skleroza, demencija).

U literaturi postoji više različitih podjela potpomognute komunikacije, no prema Silvermanu (1980; prema Simion, 2014), najjednostavnija podjela je na direktne (eng. *unaided*) metode/ metode bez pomagala i posredničke (eng. *aided*) metode/ metode uz pomagala. Direktne metode ne koriste nikakvu dodatnu opremu ili materijale, npr. geste i manualni znakovi. Metode PK uz pomagala čine komunikacijski sustavi koji koriste opremu te se mogu podijeliti na visokotehnološka i niskotehnološka pomagala. Visokotehnološka pomagala koriste složenu elektroničku ili računalnu tehnologiju (komunikatori, sklopke, igračke koje se pokreću pomoću

sklopke, nespecijalizirani tableti), dok su niskotehnološka pomagala sastavljena od jednostavne opreme koja ne uključuje bateriju ili elektroniku (vizualni rasporedi, komunikacijske knjige, E-TRAN).

U okviru niskotehnoloških pomagala postoje specijalizirane strategije pomoću materijala napravljenih od papira. Među njima se nalaze PECS (eng. *Picture Exchange Communication System*), kartice s temom od najvećeg interesa za korisnika, komunikacijski rječnici, adaptirane knjige, adaptirani pisani materijali, knjiga sa suvenirima (eng. *remnant books*), obogaćeni jezični unos (eng. *aided language stimulation*) i PODD (eng. *Pragmatic Organisation Dynamic Display*) (Bornman, 2011; E-Glas, 2019).

1.3.1. Vizualna podrška razvoju jezika

Cheetham (2017) u svom istraživanju govori o dobrobitima usvajanja jezika kroz više različitih modaliteta te aditivnom i supraadivitnom efektu koji se javljaju kao posljedica. Informacije koje se dobivaju putem različitih modaliteta u nekim dijelovima se preklapaju, a u drugima su specifične za određeni modalitet. Zbog preklapanja dolazi do redundantnosti što povećava vjerojatnost pravilne obrade, dok informacije specifične za modalitet povećavaju cjelokupni input što poboljšava općenite mogućnosti obrade. Takav efekt naziva se aditivni i odvija se u trenutku primanja ulaznih informacija.

Primjerice, ako je informacija prezentirana kroz kombinaciju ilustracije i pisanog teksta dolazi do značajno boljeg razumijevanja i upamćivanja, nego ako je informacija primljena samo kroz tekstualni input. Hipotetski problem kod multimodalnog predstavljanja informacija jest opterećenje na radno pamćenje. Međutim, ako je riječ o inputu kroz dva različita senzorička sustava (npr. slika i izgovorena riječ), kako fonološka petlja i vizualno- prostorna crtanka imaju različite kapacitete, zapravo dolazi do povećanja kapaciteta i smanjenog opterećenja u odnosu na obradu jednog modaliteta. Radno pamćenje je povezano s učenjem, tako da bi povećanje kapaciteta radnog pamćenja trebalo dovesti do dugoročnih pozitivnih posljedica u razvoju jezika i kratkoročnih posljedica na razumijevanje.

Zanimljiv primjer su slikovnice zbog složenih vizualno verbalnih interakcija. Čitanje slikovnica može biti jednostavan proces u kojem roditelj čita priču djetetu ili dijaloški proces u kojem zajednički čitaju i razgovaraju o pročitanom. Takvo čitanje uključuje više modaliteta, među kojima

su ekspresivni jezik i aktivno postavljanje pitanja. Kod samostalnog čitanja slikovnica dolazi do integracije dva modaliteta, teksta i ilustracija. Interaktivno čitanje uključuje i dodatni input kroz verbalizaciju teksta i ukazivanje prstom kako bi bile jasnije veze između teksta i slike. Osim toga, česte su verbalne interakcije temeljene na tekstu što pruža više prilika kako bi se sadržaj mogao razumjeti i upamtiti (Lewis, 2001; prema Cheetham, 2017). Što je više modaliteta integrirano, aktivnost je zabavnija, a sveukupni efekt učenja veći. Vizualni input značajno doprinosi usvajanju rječnika, razumijevanju pročitanog i razvijanju viših razina pismenosti.
Kako bi se potvrdilo da se djeca često oslanjaju na slike tijekom čitanja priče, obavljeno je istraživanje tehnologijom praćenja pogleda (Takacs i Bus, 2018). Rezultati se nastavljaju na već spomenute tvrdnje da se vizualna i auditivna informacija sintetiziraju u mozgu te da djeca koriste vizualne informacije da bi konkretizirali naraciju pripovjedača kad je narativna informacija kompleksna.

Dugotrajnim izlaganjem multimodalnom primanju informacija, mozak počinje stvarati veze između pojedinih modaliteta te se javlja supraaditivni efekt. Dakle, osim aditivnog efekta kombiniranih modaliteta, moždane strukture zadužene za pamćenje omogućuju stvaranje pretpostavki koje podržavaju čak i informacije primljene samo jednim modalitetom te dopunjuju nepotpune inpute što olakšava razumijevanje jezika (Cheetham, 2017).

1.3.2. Vizualna podrška kao dio logopedske intervencije

Vizualna podrška učestalo se koristi u različitim intervencijama, ali i svakodnevnom funkcioniranju osoba s poremećajem iz spektra autizma (PSA). Dokazi koji podupiru korištenje vizualne podrške nalaze se u kliničkoj praksi, budući da National Autism Center (2015) uvrštava korištenje vizualnih rasporeda i socijalnih priča u utemeljene pristupe, a PECS (eng. *Picture Exchange Communication System*) u intervencije u prodoru. Vizualna podrška može biti integrirani dio i drugih utemeljenih pristupa, ako stručnjak procjeni korist od takve intervencije i svjestan je svih pozitivnih učinaka.

Vizualna podrška koristi se i kao oblik podrške za osobe s intelektualnim teškoćama. Koyama i Wang (2011) izvještavaju kako prezentiranje niza aktivnosti vizualnim putem promiče

samostalnost kod različitih tipova intelektualnih teškoća. Vizualni rasporedi mogu se koristiti u školi, za školske zadatke kao što su slovkanje ili kod kuće za održavanje kućanstva ili osobnu njegu. Također, pokazalo se da mogu naučiti koristiti raspored bez supervizije i sami osmisliti svoj raspored čime se potiče prava samostalnost.

Fields i Demchak (2018) opisuju primjer integracije sustava vizualne podrške u projekt poticanja zaposlenja kod osoba s intelektualnim teškoćama. Vizualna podrška implementirana je za inicijaciju zadataka, izvršenje zadatka i kao podsjetnik. Kod inicijacije zadatka riječ je o identifikaciji zaduženja unutar uloge koje ima kao zaposlenik kafića (npr. priprema narudžbe, nošenje narudžbe, korištenje blagajne, čišćenje aparata za kavu i sl). Kako bi jednostavnije izvršili zaduženje postoji niz interaktivnih oblika vizualne podrške, npr. koja je narudžba i kome je treba dostaviti ili kako napraviti kavu. Vizualni podsjetnici pomažu u pružanju kvalitetne usluge, npr. informacije o cjeniku usluga ili scenarij (eng. *scripting*) kako voditi interakciju s gostima. Uvođenjem vizualne podrške olakšano je uvježbavanje radnih vještina koje će osobama s intelektualnim teškoćama pomoći u kasnijem zaposlenju.

U novijoj literaturi spominje se vizualni izranjajući program (Shane i sur, 2015) koji predstavlja komunikacijsku intervenciju temeljenu na vizualnoj podršci. Dio intervencije je i vizualna jezična intervencija (eng. *visual language intervention*). Ističe kako je osnovna vještina koja se mora poticati kod osoba sa PSA razumijevanje veze između grafičkog simbola i izgovorene riječi, a zatim razumijevanje i produciranje niza grafičkih simbola koji odgovaraju frazama i rečenicama govornog ili pisanog jezika. Tek nakon što se ona razvije, osoba može koristiti složenije oblike potpomognute komunikacije. Iako ne postoje stroga pravila za takav vizualni jezik, vizualni izranjajući sustav ima nekoliko osnovnih smjernica. To su: izolirane riječi/simboli predstavljaju različite lingvističke kategorije, riječi se slažu s lijeva na desno, grafički simboli se koriste na strukturiran način, a pravila slaganja riječi slijede sintaktička pravila standardnog jezika. Sustav slijedi model semantičkog slaganja riječi prema Brownu (1973), samo što su riječi zamijenjene grafičkim simbolima.

Razlog za oslanjanje na vizualni modalitet nalazi se u otežanom razumijevanju jezika, od apstraktnih vrsta riječi kao što su glagoli, pridjevi, prijedlozi do složenih sintaktičkih struktura i odnosa između riječi. Ako je razumijevanje ograničeno samo na ono što osobe mogu iskusiti

osjetilima, onda neće napredovati iznad razine konkretnih predmeta. Značajne prepreke u razumijevanju svijeta dovode do teškoća u ekspresivnom jeziku i funkcionalnoj komunikaciji. Kako bi razvili apstraktno razmišljanje moraju se odmaknuti od razumijevanja "sada i ovdje" i uključiti u simboličku komunikaciju jer je i sam jezik sustav simbola (Shane i sur, 2015).
Vizualni podražaji su nešto stabilno i nepromjenjivo, dok je govorni jezik prolazan, a interakcije brze i pune informacija (Arthur- Kelly, Sigafoos, Green, Mathisen i Arthur-Kelly, 2009).

1.4. Adaptirane slikovnice

Adaptirane slikovnice učestalo se koriste u kliničkoj praksi za poticanje komunikacije i jezičnih sposobnosti kod djece sa složenim komunikacijskim potrebama. Predstavljaju niskotehnološko sredstvo u okviru potpomognute komunikacije što ih čini pristupačnima za izradu i upotrebu. Osnovne karakteristike kao što su mogućnost individualnog pristupa svakom korisniku i podržavanje trenutne razine znanja uz pružanje ruke pomoći za prijelaz na sljedeću razinu čine ih klasičnim primjerom primjene sociointerakcionističke teorije u logopedskoj rehabilitaciji.

Standardne priče mogu biti izrazito zahtjevne za djecu sa složenim komunikacijskim potrebama. Unatoč tome što iskustvo zajedničkog čitanja priča pruža brojne prilike za upoznavanjem jezičnih struktura i korištenje komunikacijskih funkcija, djeci sa značajnim deficitima u jezičnoj domeni mogu ostati nedostupne. Kad je priča kognitivno i lingvistički na višoj razini od one koju dijete može zahvatiti, ono propušta priliku za opisivanjem ilustracija i postavljanjem različitih pitanja o sadržaju čime se gubi smisao čitanja (Dodd, 2012). Razumijevanje sadržaja standardnih slikovnica zahtjeva određeno prijašnje znanje o svijetu i kompleksan rječnik za djecu koja imaju sužene prilike za usvajanjem istog. Osim toga tekst često sadrži informacije koje nisu relevantne za radnju te traži razumijevanje elemenata priče koji nisu eksplicitno izneseni u tekstu, što djeci sa složenim komunikacijskim potrebama otežava ionako složen zadatak obrade informacija jer traži od njih filtriranje važnih podataka i inferencijalno zaključivanje (Franke i Dodd, 2009). Adaptacijom slikovnica, prema univerzalnom dizajnu za učenje (eng. *Universal Design for Learning (UDL)*), omogućen je pristup svim korisnicima logopedskih usluga. UDL je okvir za poboljšanje i osmišljavanje najboljeg rješenja za podučavanje i učenje. Temelji se na pružanju različitih sredstava za sudjelovanje u aktivnosti uzimajući u obzir interese korisnika kako bi se postavili

prikladni izazovi u skladu s postojećim sposobnostima i povećala motivacija za aktivnim sudjelovanjem; pružanju različitih načina za prezentiranje informacija kako bi se proširile prilike za usvajanje znanja; pružanje više načina za izražavanje naučenog (CAST, 2011). Također, adaptirane slikovnice, kao aspekt intervencije, u sebi ujedinjuju sva propisana prava na pismenost izražena u Povelji o pravima na pismenost (Yoder i sur., 1997).

1.4.1. Prilagodba materijala

Prilagodba slikovnice može se podijeliti na tehničku prilagodbu same slikovnice i na prilagodbu sadržaja. Tehničke prilagodbe odnose se na fizičke izmjene materijala koje olakšavaju pristup i korištenje. Potrebno je plastificirati stranice kako bi bile jednostavnije za manipulaciju i održavanje te ih uvezati širokim uvezom kako bi se lakše okretale. Za korisnike s motoričkim teškoćama može se dodati ručka za lakše otvaranje slikovnice, štapići za okretanje stranica ili komadi materijala (tkanina, spužva) kako bi stranice bile odvojene. Mogu se koristiti i fizičke smjernice (eng. *cues*), vizualne ili taktilne, za djecu sa značajnim teškoćama kako bi ukazivale na naslov, ime autora, repetitivne iskaze ili ciljani rječnik. Važno je koristiti ih sistematično, dakle konzistentno za određenu svrhu, te ih postepeno uklanjati kako dijete savlada ciljanu vještinu (Lee i Henderson, 2012; Schoonover i Norton- Darr, 2016).

Prilagodba sadržaja odnosi se na kognitivnu i lingvističku složenost koja treba biti usklađena s trenutnim mogućnostima i potrebama djeteta. Elementi kognitivne složenosti su mogućnosti pamćenja priče, znanje o događajima i kontekstualna potpora. Djeca se prilikom pamćenja priče oslanjaju na internaliziranu strukturu kako bi priča trebala izgledati na temelju iskustva. Ako se struktura ne može lako prepoznati ili je previše apstraktna, djeca sa složenim komunikacijskim potrebama mogu biti zbunjena. One koje imaju poznate i predvidljive strukture puno su jednostavnije za razumijevanje. Također, kako bi razumjeli priču, koriste prijašnja znanja i iskustva o temi i događajima što čini priče o temama koje su iskusili i koje su im poznate bliskijima te ih lakše razumiju. Osim toga, kao kontekstualnu potporu koriste slike koje predstavljaju vizualne smjernice. Ako postoji nesklad između teksta priče i popratne slike ili se traži zaključivanje informacija koje ne mogu shvatiti na temelju slike, vrlo često se zbune i ne mogu doći do odgovora (Dodd, 2012). Tijekom intervencije, kognitivna složenost se postepeno povećava tako da se

zahtjevi za pamćenje priče povećavaju od niskih prema visokim, radnja usložava od svakodnevnih rutina s malim udjelom verbalne varijabilnosti do priča s više epizodičkih situacija, a oslanjanje na kontekstualnu vizualnu potporu smanjuje (Franke i Dodd, 2012).

Elementi lingvističke složenosti odnose se na adaptaciju teksta, sintakse, semantike i mogućnosti postavljanja pitanja. Lingvistička obrada u skladu sa sposobnostima djece sa složenim komunikacijskim potrebama traži od teksta eksplicitno i detaljno iznesene informacije. Sintaktički se prvo uvode jednostavne rečenice (subjekt + predikat + objekt), a kasnije složene jer dijete treba imati iskustva s ciljanim rečeničnim obrascima kako bi shvatilo sadržaj priče. Iskustvo se stječe korištenjem repetitivnih i lako pamtljivih fraza, kako bi se dijete što više uključilo, dok se ciljana sintaktička struktura ne usvoji. Semantički se bira rječnik koji je konkretan i jednostavno se može prikazati slikom. Postepeno se povećava na višu razinu razumijevanja kao što su emocije, namjere i želje. Također, potrebno je i ograničiti broj novih riječi u priči. Kad se uvodi novi rječnik važno je da je kontekst poznat kako bi korisnici što lakše interpretirali značenje nepoznate riječi te kako bi postala dio njihovog leksika (Dodd, 2009). Postavljanje pitanja započinje s vrlo jednostavnim "ovdje i sada" pitanjima (Tko? Što? Što radi? Da/ne? Gdje?), a u kasnijim fazama odnosi se na pitanja koja traže zaključivanje (Zašto? Kako?) (Franke i Dodd, 2012).

Prilikom adaptacije teksta, postoji još jedna smjernica kojom se stručnjaci mogu voditi. Već spomenuta vizualna jezična intervencija (Shane, 2015), u sklopu vizualnog izranjajućeg sustava, primjenjuje Brownov koncept semantičkih odnosa (1973). To bi značilo da kad se dijete nalazi u fazi dvočlanih iskaza možemo prilagoditi logopedsku podršku tako da potiče strukture onim redoslijedom kojim prirodno izranjaju kod djece urednog razvoja (tablica 1).

S obzirom na djetetove potrebe treba pažljivo odabrati način prezentiranja sadržaja. Pisana riječ je djeci sa složenim komunikacijskim potrebama izrazito zahtjevna pa još jedan način prilagodbe predstavlja korištenje grafičkih simbola kao zamjene za riječ ili korištenje kombinacije grafičkog simbola i riječi. Grafički simboli su vizualna reprezentacija određenog koncepta te čine značenje pisane riječi lakšim za razumijevanje. Danas postoji više različitih galerija simbola kao što su Widgit Symbols, PCS, ARASAAC, Mulberry Symbols, Sclera Pictos i druge.

Widgit Symbols je galerija od preko 17,000 simbola koji mogu zamijeniti oko 45,000 riječi engleskog jezika. Osim engleskog, podržava i 17 različitih svjetskih jezika. Simboli su jasno i jednostavno nacrtani sa što manje ometajućih elemenata, sadržavaju gramatičke označivače

Tablica 1. Brownov koncept semantičkih odnosa (Brown, 1973)

Dvočlani iskazi	Semantički odnosi
1. mama dolazi, tata sjedi	subjekt (*agent*) + radnja
2. voziti auto, jesti grožđe	radnja + objekt
3. mama čarapa, dječak knjiga	subjekt + objekt
4. ići park, sjediti stolica	radnja + lokacija
5. šalica stol, igračka pod	predmet (*entity*) + lokacija
6. moj medo, mamina haljina	zamjenica/osoba koja posjeduje (*possessor*) + vlasništvo
7. kutija prazna, bojica velika	predmet + atribut
8. ovaj telefon, ona lopta	pokazna zamjenica + predmet

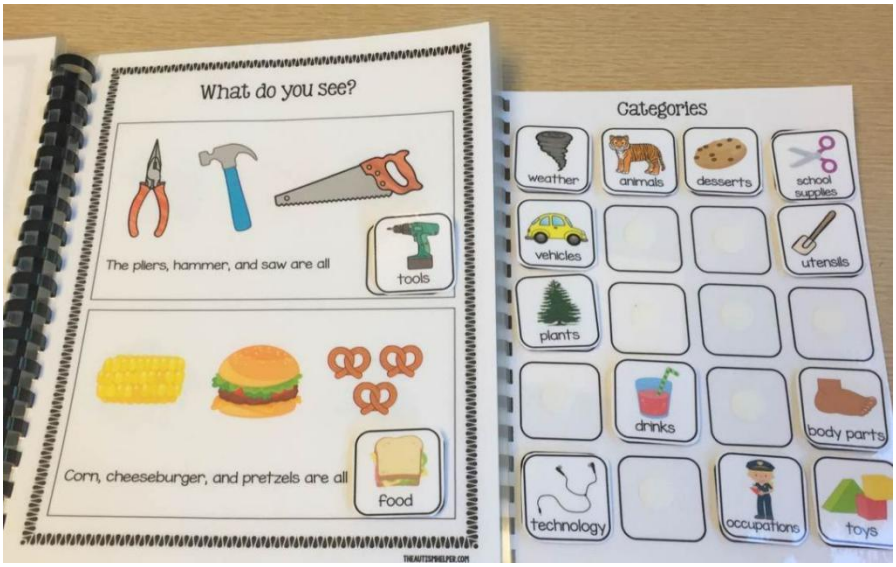
za korisnike na višoj razini znanja, imaju jasnu shematsku strukturu koja podržava jezični razvoj i rječnik koji je u skladu s vremenom i suvremenim (*up-to-date*) temama (Widgit Software, n.d.).

PCS (*Tobii Dynavox Picture Communication Symbols*) su galerija simbola koja se koriste u kliničke svrhe preko 30 godina. Galerija sadrži nekoliko različitih stilova kako bi se mogli prilagoditi specifičnim potrebama korisnika. Npr. PCS Classic su nacrtani su debelim crnim linijama bez sjenčanja, vrlo jasno te su dostupni u boji i crno-bijeloj boji, a PCS In-Context su simboli osmišljeni za odrasle osobe koji otežano koriste jezik u svakodnevnoj komunikaciji. Riječ je o realističnim ilustracijama koje su bogate detaljima pa se mogu koristiti kao reprezentacija jednog značenja ili vizualna scena koje prenosi širu poruku (Goboardmaker, n.d.).

Većina galerija traži posjedovanje licence ili plaćanje u zamjenu za korištenje, međutim, postoje i galerije koje su besplatne i dostupne svima, kao što su ARAASAC, Mulberry Symbols i Sclera Pictos koje su ugrađene u besplatne ICT-AAC aplikacije na hrvatskome jeziku (Car, Ivšac Pavliša i Rašan, 2018). Vode se idejom da je osnovno ljudsko pravo, pravo na komunikaciju, stoga omogućavaju besplatan pristup i nadaju se da će pomoći stručnjacima u izradi materijala za poticanje komunikacije i jezika (Mulberry symbols, n.d.).

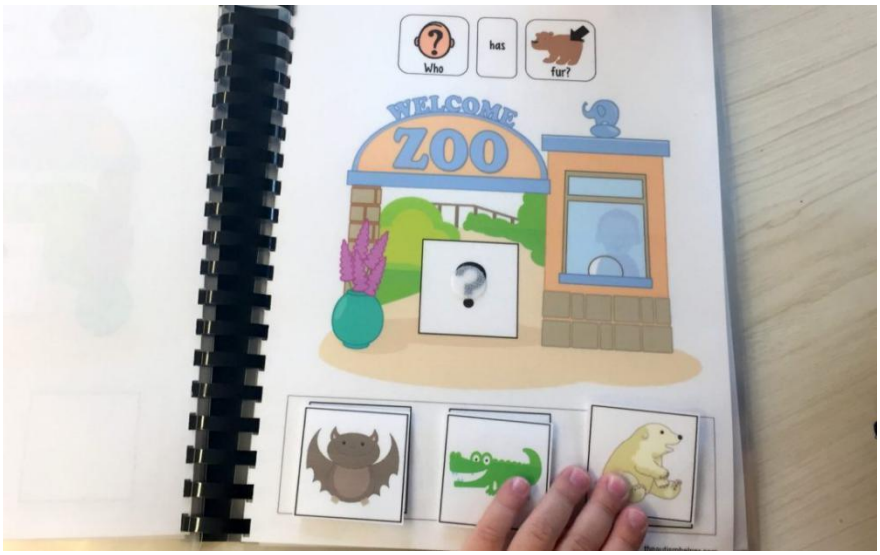
Ako primijenimo teoriju Vigotskog na jezični razvoj djece sa složenim komunikacijskim potrebama, korištenje grafičkih simbola može se promatrati kao način na koji odrasla osoba određuje djetetovu razinu znanja i obrade te nudi potrebnu podršku kako dijete dostiglo više jezične razine. Grafički simboli su reprezentacijski kapaciteti koji su potrebni kako bi se dijete izrazilo i kognitivno razvijalo (McNaughton, 1993).

Slikovnica se uključivanjem grafičkih simbola adaptira tako da se svaka stranica plastificira, a ispod glavne slike postavi se niz simbola koji predstavljaju rečenicu, tj. iskaz vezan uz glavnu sliku (Thomas i Ross, 2017). Simboli mogu biti zalijepljeni ili pričvršćeni čičak trakom koja korisniku omogućava manipulaciju kako bi mogao sintaktički ispravno sastaviti višečlani iskaz ili čak prepričati priču. Također, slikovnica se može prilagoditi tako da je dio iskaza u obliku pisane riječi ili simbola isprintan na donjem dijelu stranice uz prazna polja, dok se simboli koji nedostaju nalaze na mreži (eng. *grid layout*) slikovnice (slika 1).



Slika 1. Organizacija simbola u adaptiranoj slikovnici (The Autism Helper, 2018)

Kako bi se ispitalo razumije li dijete radnju ili utvrdilo razumijevanje samog pitanja, mogu se postaviti i pitanja s dva ponuđena odgovora (npr. pitanje "Tko jede jabuku?" s ponuđenim odgovorima, "Žirafa" i "Majmun"), a dijete može odgovoriti pomicanjem grafičkog simbola (Bornman, 2011) (slika 2).



Slika 2. Postavljanje pitanja unutar slikovnice (The Autism Helper, 2019)

Još jedan način prilagodbe jest da su svi simboli koji tvore priču na posebnoj stranici, organiziranoj u obliku mreže gdje su izolirani simboli posloženi u retke i stupce, dok se ispod slika samo nalazi čičak traka koja označava prazno mjesto. Prilikom primjene u logopedskom radu, djetetu se prvo čita priča s već posloženim rečenicama, radi upoznavanja sa samom radnjom i jezičnim strukturama, a kasnije se od njega traži da postepeno samostalno slaže cijeli iskaz. Pritom se od korisnika očekuje da će sam, ili uz pomoć stručnjaka, pronaći simbol na posebnoj stanici. Tu se postavlja vrlo važno pitanje organizacije simbola.

Zaslon (eng. *display*) koji nije promišljeno sastavljen može otežati upotrebu što dovodi do sporije izvedbe, češćih grešaka i frustracije komunikacijskih partnera. Simboli se mogu grupirati prema vrstama riječi (imenice na jednom dijelu, glagoli na drugom i sl.), učestalosti upotrebe (visoko frekventne u odnosu na nisko frekventne riječi) ili tematici (npr. odlazak u zoološki vrt, nogometni trening) (Thistle i Wilkinson, 2017).

Pri organizaciji zaslona često se koristi Fitzgeraldov ključ koji se može primijeniti i na rečeničnu strukturu adaptiranih slikovnica. Fitzgeraldov ključ slijedi pravilo o redoslijedu riječi u rečenici s lijeva na desno, tako da su simboli posloženi u kategorije s obzirom na uobičajen položaj u rečenici. Označeni su i bojom, bilo da je riječ o ispunjenoj pozadini ili obojenom okviru, kako bi se olakšalo traženje specifičnog simbola. Sustav kodiranja nalaže da su subjekti (ljudi, zamjenice) označeni žutom bojom, glagoli zelenom, imenice u funkciji objekta narančastom, priložne oznake

mjesta ljubičastom, deskriptori (pridjevi i prilozi) plavom, socijalni izrazi (pozdravi) ružičastom, a kratke riječi (prijedlozi i članovi u engleskom jeziku) bez boje (Millikin, 1997; prema Johnson, 1981).

Thistle i Wilkinson (2015) ističu kako se u kliničkoj praksi često koristi pozadinska boja simbola kao vizualna smjernica tj. sintaktička smjernica jer boja označava vrstu riječi što bi trebalo imati važnu ulogu u slaganju rečenice. Međutim, istraživanje Thistle i Wilkinson (2017) pokazuje kako organizacija simbola, a ne pozadinska boja zapravo utječe na konstrukciju višečlanih rečenica kod djece urednog razvoja. Organizacija prema kategorijama riječi smanjuje vrijeme potrebno za slaganje rečenica što smanjuje zahtjeve na radno pamćenje i pažnju, dok smjernice u obliku pozadinske boje nemaju utjecaja kod djece između 3 i 7 godina. Kako je istraživanje provedeno na uzorku djece urednog razvoja, potrebno je provesti istraživanje na djeci s teškoćama jer je moguće da će djeca koja su osjetljiva na fizičke karakteristike kao što je boja imati koristi od takvih smjernica, dok djeca urednog razvoja neće.

1.4.2. Primjena adaptiranih slikovnica

U Hrvatskoj je općenito pojam potpomognute komunikacije i primjene u radu logopeda i drugih stručnjaka relativno nov. Stoga ne čudi da ne postoje istraživanja vezana uz prilagodbu slikovnica. U stranoj literaturi može se pronaći niz istraživanja, međutim, opet je riječ o malom broju uspoređujući s drugim intervencijama. Većinu članaka koji opisuju samu izradu napisali su klinički logopedi ili drugi stručnjaci koji u svom radu nailaze na djecu sa složenim komunikacijskim potrebama i uviđaju kako je prikladno uklopiti prilagođene slikovnice kao dio podrške. Također, treba odbaciti mit da se podrška uz grafičke simbole koristi samo kod većih odstupanja od urednog razvoja jer se pozitivne promjene mogu se dogoditi kod blažih odstupanja i kod djece urednog razvoja, za poticanje pismenosti.

Thomas i Ross (2017) su istraživali kako intervencija koja uključuje korištenje adaptirane slikovnice i komunikacijsko-čitalačke strategije (eng. *CRS- communicative reading strategies*) utječe na čitalačke sposobnosti i razumijevanje priče kod djeteta urednog razvoja predškolske dobi s ispodprosječnim vještinama rane pismenosti. U slikovnici, tekst je bio popraćen nizom grafičkih simbola na koje je ispitivač ukazivao prstom dok je čitao. Koristila se kontinuirano tijekom četiri

tjedna kako bi dijete razvilo shemu za radnju, likove i uloge te kako bi priča postala rutina. Tema je pružala puno prilika za komentiranje, nadovezivanje i uvođenje koncepata, a sama slikovnica je odabrana zbog ponavljajućih iskaza i zanimljivosti. Prilikom čitanja ispitivač je uvažavao komentare ispitanika i odgovarao na pitanja, a nakon čitanja je postavljao pitanja kojima je provjeravao razumijevanje. Pitanja su varirala složenošću, od jednostavnih "tko?", "što?", "gdje?", "da/ne?" do "kako?" i "zašto?". Pokazalo se da je takva intervencija dovela do sveopćeg poboljšanja vještina rane pismenosti čime su se njene sposobnosti mogle opisati kao prosječne. Osim toga, poboljšalo se razumijevanje kod odgovaranja na pitanja o priči te je ispitanik pokazao dugoročno prisjećanje detalja.

Justice i Kadevarek (2002) potvrđuju kako su ilustracije u knjizi jako važne jer mogu direktno poticati vještine rane pismenosti pogotovo kad je pisani tekst isprepleten i podržan slikama. Npr. ako se pored slike nalazi napisana riječ, dijete može postavljati pitanja: "Što to piše?", čime se može poticati fonološka svjesnost, poznavanje slova i sl.

Aktivnost zajedničkog čitanja adaptiranih priča ispitana je i na uzorku dvoje djece urednog razvoja, djeteta s Downovim sindromom i djeteta s teškim motoričkim i govornim teškoćama bez specifične dijagnoze (Trudeau, Cleave i Woelk, 2003). Grafički simboli bili su dostupni djeci na nekoliko načina. Prvo, kao podrška tekstu nalazili su se na dnu svake stranice, bili su dostupni na komunikacijskim pločama koje su bile dio aktivnosti, a kad im se nudio izbor tijekom čitanja, simboli su predstavljali predmete između kojih su trebali odabrati. Osim simbola, koristili su se i rekviziti vezani uz priče te glasovno komunikacijsko pomagalo (*VOCA*). Rezultati su pokazali zainteresiranost djece urednog razvoja za adaptirane materijale, kao i djece s teškoćama, što podržava ideju da djeca urednog razvoja mogu biti model za djecu sa složenim komunikacijskim potrebama. Povećanje protočitanja u individualnim i grupnim aktivnostima još jednom potvrđuje kako adaptacija povećava sudjelovanje i podržava vještine rane pismenosti kod djece s teškoćama. Osim toga, djeca urednog razvoja su nakon intervencije mogla povezati pisanu riječ u tekstu s nazivom grafičkog simbola te dohvatiti značenje nekoliko riječi. To bi značilo da kod adaptacije priča postoji potencijal za poticanje jezičnog razvoja čak i ako nema odstupanja u razvoju, no tu tvrdnju je potrebno dodatno istražiti.

Primjena adaptiranih slikovnica ipak se značajno više istraživala kod djece s intelektualnim teškoćama i poremećajem iz spektra autizma. Stephenson (2009) u istraživanju koristi kontekst adaptiranih slikovnica kako bi ispitala hoće li djeca s teškim intelektualnim teškoćama razumjeti receptivnu i ekspresivnu svrhu grafičkih simbola te vezu između grafičkih simbola i izgovorene riječi ili stvarnog predmeta. Slikovnica je bila prilagođena pomoću grafičkih crteža u boji koji su bili pričvršćeni čičak trakom na stranice, a svako dijete je imalo i vlastitu komunikacijsku ploču s grafičkim crtežima. Ispitanici su imali dijagnozu teških intelektualnih teškoća kao samostalne teškoće ili u kombinaciji s teškom ozljedom mozga i cerebralnom paralizom. Rezultati su pokazali kako je intervencija povećala interaktivno sudjelovanje u čitanju priča što je bitno zbog vještina rane pismenosti. Korištenjem grafičkih simbola i ilustracija bili su responzivniji i izmjenjivali su pažnju između slikovnice i simbola. Dio ispitanika je pokazao poboljšanje u razumijevanju veze između grafičkog simbola, stvarnog predmeta i ilustracije u knjizi. Autorica naglašava kako je rezultatima pridonio i prirodni kontekst učenja u školskom okruženju, kao i činjenica da su ispitanici mogli gledati kako drugi koriste slike i tako učiti.

Na temelju već spomenutog UDL okvira, osmišljen je intervencijski program zajedničkog čitanja adaptiranih slikovnica (Golloher, 2018) u koji je uključeno troje djece s poremećajem iz spektra autizma. Prije provedbe istraživanja, ispitanici su pokazivali manje od 25% spontanog iniciranja kod čitanja neadaptiranih slikovnica te početno razumijevanje veze između slike i njenog značenja. Nijedno dijete u opisu ciljeva terapije nije imalo razvijanje vještina pismenosti. Slikovnice su odabrane tako da sadrže repetitivne jezične konstrukcije i zanimljive koncepte. Sadržajno su skraćene, a tekst je popraćen grafičkim simbolima koji su zalijepljeni čičak trakom na plastificirane stranice. Individualizirane su tako da je svaka uključivala ime djeteta i sliku korištenu za glavnog lika. Korišteni su i konkretni objekti za bolje razumijevanje te elementi iznenađenja (npr. ako dijete okrene stranicu, čuje se lajanje psa) kako bi se potaknulo samostalno sudjelovanje djeteta u aktivnosti. Osim toga, sustavno se koristila hijerarhija različitih oblika podrške: gesta, gesta + verbalna smjernica, modeliranje željenog odgovora, fizička podrška pomicanja ruke. Rezultati su pokazali da su svi ispitanici pokazali povećano sudjelovanje u aktivnostima koje potiču pismenost. Međutim, kad se gleda svaka sastavnica neka djeca su bolje reagirala na adaptaciju materijala, neki na elemente iznenađenja, dok su svi pozitivno reagirali na hijerarhijsku podršku (eng. *prompting*). Prve dvije sastavnice su bile bitne kako bi omogućile sudjelovanje u

aktivnosti čitanja, no kako bi došlo do razvoja novih kompetencija, djeci sa PSA nužna je sistematična podrška. Također, ovakav oblik intervencije generalizirao je stečene vještine na situaciju zajedničkog čitanja s roditeljima tako da se vještine čitanja mogu poticati i kod kuće.

Sličan intervencijski program koristili su Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell i Lee (2008) kod djece s teškim intelektualnim teškoćama kako bi potaknuli aktivno sudjelovanje u čitalačkim aktivnostima, kao i razvoj ranih vještina pismenosti. Zbog teških intelektualnih teškoća cilj intervencije su bile osnovne vještine odabiranje knjige i fokusiranje na objekte vezane uz priču. Sljedeći korak bila bi nadogradnja na početno razumijevanje i pažnju tako da se iste strategije primjene na druge knjige te poticanje odgovora koji zahtijevaju specifičnije shvaćanje sadržaja. Rezultati su potvrdili kako zajedničko čitanje adaptiranih priča promiče ranu pismenost čak i kod djece s izrazito teškim zaostajanjima.

Sva navedena istraživanja ukazuju da je primjena prilagođenih slikovnica zaista raznolika, s obzirom na populaciju, ciljeve i načine korištenja te da postoji realna potreba za provedbom sličnih istraživanja u Hrvatskoj.

2. CILJ I PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja je utvrditi učinkovitost korištenja adaptiranih slikovnica u odnosu na standardne slikovnice u poticanju jezičnih sposobnosti kod djece predškolske dobi urednog razvoja. Jezične sposobnosti promatrane su u okviru pripovjednih sposobnosti kao elementa rane pismenosti na makrostrukturalnoj razini i razini razumijevanja sadržaja. Svrha istraživanja je stjecanje novih spoznaja o učincima čitanja prilagođenih slikovnica kao podrške unutar potpomognute komunikacije te poticanje primjene navedenih spoznaja u kliničkom logopedskom radu.

U skladu s navedenim ciljem izdvojena su sljedeća istraživačka pitanja, odnosno pretpostavke:
1.Postoji li razlika u strukturi priče kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu?

H1: Pripovijedanje djece urednog razvoja sadržavat će više elemenata strukture priče nakon čitanja adaptirane slikovnice.

2. Postoji li razlika u strukturalnoj složenosti kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu?

H2: Postoji razlika u strukturalnoj složenosti kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu.

3. Koriste li djeca urednog razvoja više riječi koje izražavaju unutarnja stanja nakon čitanja adaptirane slikovnice?

H3: Djeca urednog razvoja koristit će više riječi koje izražavaju unutarnja stanja nakon čitanja adaptirane slikovnice.

4. Javlja li se razlika u razumijevanju sadržaja kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu?

H4: Postoji razlika u razumijevanju sadržaja kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

U ispitivanju je sudjelovalo ukupno 30 djece kronološke dobi između 5;07 i 6;07 godina. Među djecom bilo je 16 djevojčica i 14 dječaka. Svi ispitanici pohađaju redovne vrtićke skupine te su urednog kognitivnog i jezičnog razvoja. Podaci o urednom intelektualnom, motoričkom ili senzoričkom te jezičnom razvoju su dobiveni od stručnog suradnika- logopeda. Od ukupnog broja ispitanika 13 djece polaznici su vrtićkog programa DV Srednjaci, a 17 djece su polaznici vrtićkog

programa DV Zapruđe u gradu Zagrebu. Uključena su samo ona djeca čiji su roditelji prethodno potpisali informirani pristanak o sudjelovanju (prilog 1).

3.2. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korišten je MAIN-hrvatska inačica: Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja (Hržica i Kuvač Kraljević, 2012, Gagarina i sur., 2012). MAIN je dio LITMUS (eng. *Language Impairment Testing in Multilingual Settings*) baterije testova (Gagarina i sur., 2012). Instrument je osmišljen za procjenu narativnih vještina djece koja usvajaju jedan ili više jezika od rođenja do rane dobi. Nije normiran, ali zbog ujednačenosti, kontroliranosti te standardne procedure može se koristiti u procjeni i istraživanjima.

Prikladan je za ispitivanje djece od 3 do 10 godina. Njime se procjenjuje razumijevanje i proizvodnja pripovijedanja. Materijal se sastoji od četiri usporedne priče koje su kontrolirane s obzirom na kognitivnu i lingvističku složenost, usporednost u makrostrukturi i mikrostrukturi te kulturološku prikladnost i robusnost. Proizvodnja priče može se potaknuti različitim metodama: pripovijedanje na temelju slikovnog materijala (eng. *telling*), prepričavanje korištenjem slikovnog materijala nakon čitanja priče (eng. *retelling*) i model priče (prepričavanje priče korištenjem slikovnog materijala nakon čitanja različite, ali strukturalno paralelne priče).

S obzirom na ciljeve istraživanja odabrane su dvije priče, Mačka i Pas, za metodu prepričavanja uz korištenje slika nakon čitanja. Navedene priče koristile su se u dva oblika, standardnom i adaptiranom. Po uzoru na već navedeni model gramatike priče (Stein i Glenn, 1979; prema Cannizzaro, 2012), svaka priča sastoji se od tri kratke epizode kako bi dijete imalo više prilika za produkciju strukturalnih elemenata. Započinje uvođenjem protagonista i davanjem informacija o vremenu i mjestu radnje, nakon čega slijede tri epizode. Epizoda se sastoji od: cilja protagonista, pokušaja da ostvari cilj, ishoda pokušaja i unutarnjih stanja koja iniciraju cilj te izražavaju reakciju protagonista.

Standardna slikovnica sastoji se od niza od šest slika koje su posložene u obliku harmonike, tako da se prvo vide dvije slike, pa četiri i na kraju svih šest slika (prilog 2). Slike su jednostavne, pastelnih boja, oslobođene redundantnih detalja, nejasnih ili nepotrebnih linija te nisu popraćene pisanim tekstom. Slikovni materijal u obje priče usklađen je s obzirom na mikrostrukturu i makrostrukturu, likove i njihova ponašanja, unutarnja stanja te kulturalnu i dobnu prikladnost.

Adaptirana slikovnica obuhvaćala je tehničku prilagodbu u vidu plastificiranja stranica i postavljanje čičak trake ispod slika (prilog 3). Na svakoj stranici nalazile su se dvije slike, a ispod njih nekoliko mreža s grafičkim simbolima koji su se mogli okretati. Grafički simboli pratili su standardni tekst instrumenta MAIN za priče Mačka i Pas, a izrađeni su u programu Picto-selector iz galerija ARAASAC, Mulberry Symbols i Sclera Pictos. Uz grafički simbol bio je prisutan i prateći pisani tekst (prilog 4). Svaki iskaz bio je postavljen na vlastitoj mreži radi bolje preglednosti i ograničavanja broja istovremenih vizualnih podražaja. Kako su ispitanike činila djeca urednog razvoja predškolske dobi, nisu provedene raznolike lingvističke prilagodbe. Od tipične djece ranog jezičnog razvoja (5 godina) prema Kuvač Kraljević i Olujić (2015) očekuje se:

1. Poznavanje značenja uobičajenih prefikasa i sufikasa (npr. *ugledati, odletjeti, uzviknuti*)
2. Proizvodnja nezavisno složenih rečenica (npr. *Ozlijedila se i bila je jako razočarana*)
3. Proizvodnja subjektnih odnosnih rečenica
4. Razumijevanje jednostavnih priča koje im čitaju odrasli na glas
5. Pripovijedanje jednostavnih priča
6. Postavljanje i odgovaranje na pitanja (npr. *Zašto je mačka skočila?*)
7. Dijeljenje anegdota iz priča

Budući da je duljina sintaktičkih jedinica varirala od 6 do 23 riječi, određene riječi su spojene i prikazane jednim simbolom. Tako se prikaz nastojao učiniti preglednijim i smislenijim. Spojene su primjerice fraze (*jednog je dana, u to vrijeme, za to vrijeme, na kraju*), pomoćni glagoli i povratne zamjenice (*je bio sretan, leptir je, ozlijedila se*), veznici (*kad je vidio, i pomislila*) i prijedlozi (*u vodu, iz ruku, u grm*). Povezivanje riječi temeljilo se na naglasnim cjelinama, a njime su izbjegnuti problemi s reprezentacijom apstraktnih riječi kao što su veznici i prijedlozi.

Navedene prilagodbe ne predstavljaju klasičan način prilagođavanja sadržaja za pružanje podrške djeci sa složenim komunikacijskim potrebama. U ovom slučaju ispitanike čine djeca tipičnog razvoja stoga su zahtjevi nešto viši, a prilagodbe umjerenije. Također, nastojala se što više poštovati procedura provođenja i struktura instrumenta MAIN kako bi se rezultati ovog istraživanja mogli uspoređivati s budućim sličnim istraživanjima.

3.3. Postupak ispitivanja

Ispitanici su ispitani individualno, u zasebnoj prostoriji vrtića, ali uz prisutnost niske razine pozadinske buke. Ispitivanje je trajalo između 10 i 15 minuta. Svako dijete ispitano je korištenjem jedne standardne i jedne adaptirane slikovnice. Kako bi postupak bio ujednačen za sve ispitanike, svi su čuli obje priče, samo što je jednoj polovici ispitanika adaptirana priča bila Mačka, a drugoj polovici adaptiran Pas.

U pripremnom razdoblju nastojala se ostvariti opuštena atmosfera i kontakt s djetetom. Postavljala su se pitanja o tome čime se vole igrati u vrtiću, s kim se najviše igraju, koja im je najdraža priča i sl. Ispitivač je prvo predstavljao standardnu slikovnicu. Na stol ispred ispitanika su se postavile tri različito označene omotnice u kojima je bila ista priča. Ispitivač bi rekao djetetu: "Pogledaj, ovdje su tri omotnice. U svakoj se nalazi različita priča. Izaberi jednu i ispričat ću ti priču." Nakon odabira priče, dijete bi pogledalo prvo cijelu priču, a onda poslušalo kako je ispitivač priča. Slike su se otvarale tako da se vide prve dvije, zatim četiri i na kraju svih šest. Nakon poslušane priče, od djeteta se tražilo samostalno pripovijedanje: "Hajde sad ti ispričaj priču. Pogledaj slike i pokušaj ispričati što se dogodilo." Kada bi dijete završilo s prepričavanjem dijela priče prikazanim na prve dvije slike, otvarale su se sljedeće dvije tako da bi bile vidljive četiri slike i tako do kraja priče. Ako bi tijekom prepričavanja dijete zastalo, poticalo ga se s: "Nastavi", "Jel ima još nešto u priči?", "Super ti ide, samo tako." Ako ispitivač nije bio siguran je li dijete završilo s prepričavanjem, postavljao je pitanje: "Je li to kraj priče ili ima još?" Na kraju ga se pohvalilo za prepričavanje te su mu postavljena pitanja za razumijevanje. Nakon standardne slikovnice, na isti način je prezentirana i adaptirana slikovnica. Jedino je izostavljen pripremni period i odabir omotnice. Prilikom pričanja, ispitivač je pokaznom gestom usmjeravao pažnju ispitanika na popratne grafičke simbole i okretao stranice. Tijekom prepričavanja i postavljanja pitanja za razumijevanje, grafički simboli nisu bili vidljivi. Ispitivanja su tonski snimljena, zatim transkribirana i obrađena.

3.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci uneseni su i obrađeni statističkim programom IBM SPSS Statistics 25. Za obradu rezultata koristila se deskriptivna analiza te inferencijalna statistika ovisno o normalnosti distribucije rezultata svake varijable.

4. REZULTATI

4.1. Struktura priče

U istraživanju je sudjelovala skupina od 30 ispitanika urednog razvoja koja je ispitana dvama različitim postupcima, standardnom i adaptiranom slikovnicom. Ispitivanje se sastojalo od čitanja slikovnice i pripovijedanja djeteta uz slikovni materijal. Pripovijedanje je transkribirano i analizirano prema uputama instrumenta MAIN- hrvatska inačica: Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja (prilog 5). Kako se ono temelji na modelu gramatike priče, bodovali su se vrijeme i mjesto radnje te elementi svake od triju epizoda (tablica 2). Za svaku točno označenu strukturu dijete je dobilo 1 bod, osim u *situaciji* gdje je moglo ostvariti 2 boda, a na kraju bi se bodovi zbrojili. Maksimalan broj bodova koje je dijete moglo ostvariti bio je 17.

Tablica 2. Primjer bodovanja jedne epizode u priči *Mačka*

Strukturalni element	**Primjeri točnih odgovora**	**Primjeri netočnih odgovora**
Situacija (vrijeme i mjesto radnje)	Jednom.. jednog dana... jednom u šumi... jednom na jezeru... jednom na obali rijeke...	*"Mačka je vidjela leptira i htjela ga je uloviti"* (0 bodova) *"Mačka je vidjela leptira na grmu i pomislila je"* (1 bod)
Epizoda 1: Mačka **(Likovi epizode: mačka i leptir)**		
Unutarnje stanje kao uvodni događaj	Mačka je bila sretna / igrala se / vidjela je leptira	*"Vidim mačku kako lovi leptira"*
Cilj	Mačka je htjela uhvatiti / uzeti / uloviti leptira / igrati se s leptirom…	*"Mačka je vidjela reptila leptira* *I onda je i onda je skočila"*
Pokušaj	Mačka je poskočila / skočila…	*"I onda htjela ga je uloviti* *I mačka* *Leptir je odletio a mačka je pala u grm"*
Ishod	Mačka je pala u grm / nije uhvatila leptira / nije bila dovoljno brza Leptir je odletio / pobjegao	*"Onda je mačka ga htjela ulovit* *I mačka se tu ozlijedila mačka"*

Unutarnje stanje kao reakcija	Mačka je bila ljuta / razočarana…/ Leptir je bio sretan	*"I onda zapela u grm* *A dečko se tako iznenadio da mu je ispala lopta"*

Prilikom bodovanja epizoda, bilo je potrebno obratiti pozornost na likove epizode. Naime, prijelaz iz prve u drugu epizodu u priči označavala je rečenica: *"Dječak se tako iznenadio da mu je lopta ispala iz ruku/ Dječak se tako iznenadio da mu je balon kliznuo iz ruku."* Tom rečenicom se izražava unutarnje stanje lika koji je protagonist druge epizode, ali je to unutarnje stanje posljedica događaja prve epizode. Iako se daje bod kad dijete označi unutarnje stanje glavnog lika za početak druge epizode (A7), to unutarnje stanje treba se odnositi na radnju druge epizode- gubitak lopte/balona. Primjerice, dijete neće dobiti bod u dijelu A7 za navedene iskaze*: "I dječak se tako iznenadio da mu je lopta ispala iz ruku"/ "I to je onda toliko prestrašilo da mu je ispala lopta iz ruku"/ "I dječak je bio tako tužan da mu je balon iskliznuo iz ruke".* Međutim, primjeri u kojima je A7 ispravno označen su: *"Onda je dječaku iz ruke pala lopta otplovila je. I onda je dječak bio tužan"/ "Dječak je bio tužan zato što je mu pala lopta odmah u vodu".*

Kako bi utvrdili postoji li razlika u strukturi priče kod djece nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice, prvo je bilo potrebno ispitati normalnost distribucije. Kolmogorov- Smirnov test je pokazao kako su rezultati varijabli struktura priče kod adaptirane slikovnice ($p=0.001$) i struktura priče kod standardne slikovnice ($p=0.045$) normalno distribuirani ($p<0.05$). Deskriptivnom analizom utvrđene su aritmetička sredina kao središnja vrijednost i standardna devijacija kao mjera raspršenja rezultata (tablica 3). Dobiveno je da su rezultati u sličnom rasponu, uz jednaki minimalni rezultat (MIN=7) i veći maksimalni rezultat kod standardne slikovnice (MAX=15). Veća aritmetička sredina (M= 10.13), kao i standardna devijacija (SD= 2.03) javlja se na varijabli struktura priče kod adaptirane slikovnice, što ukazuje da ta skupina postiže bolje rezultate.

Tablica 3. Rezultati deskriptivne analize

VARIJABLA	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**
struktura priče kod adaptirane slikovnice	7	14	10.13	2.03
struktura priče kod standardne slikovnice	7	15	9.57	1.739

Budući da su ostvareni uvjeti u vidu normalne distribucije rezultata i dovoljno velikog uzorka ispitanika, značajnost razlike u strukturi priče nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice ispitana je T-testom za zavisne uzorke (tablica 4). Rezultati su pokazali kako razlika između varijabli nije statistički značajna ($t= 1.332$, $df= 29$, $p> 0.05$).

Tablica 4. Razlika u strukturi priče nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice

USPOREDBA VARIJABLI	**t**	**df**	**p**
struktura priče kod adaptirane i standardne slikovnice	1.332	29	0.193

Pretpostavka 1: Pripovijedanje djece urednog razvoja sadržavat će više elemenata strukture priče nakon čitanja adaptirane slikovnice, nije prihvaćena. Unatoč tome što je aritmetička sredina nakon čitanja adaptirane slikovnice veća, razlika nije dovoljno velika da bi bila statistički značajna. Zaključuje se da nema razlike u strukturi priče prilikom pripovijedanja djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice.

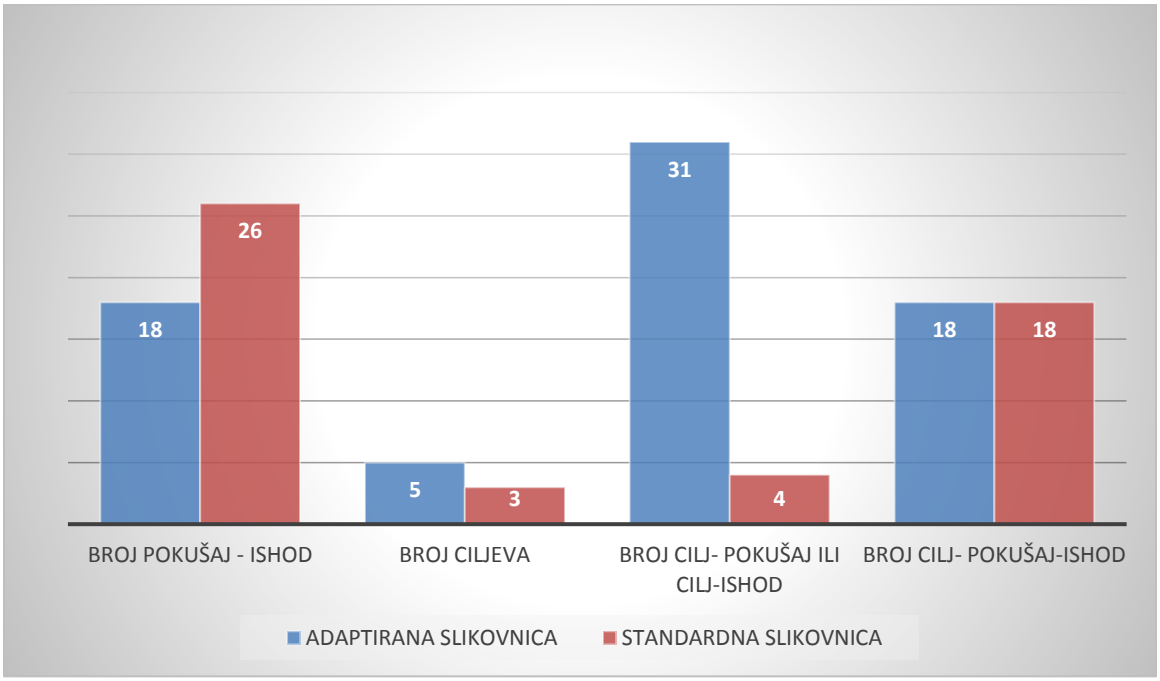
4.2. Strukturalna složenost priče

Strukturalna složenost kod instrumenta MAIN ocjenjuje se na temelju stabla dvostrukog odlučivanja (eng. *binary decision tree*) (Westby, 2005; prema Gagarina i sur., 2012). Prema tome, možemo govoriti o sljedećim razinama složenosti: *pokušaj- ishod, samo cilj, cilj-pokušaj ili cilj-ishod, cilj- pokušaj- ishod*. Nakon transkripcije pripovjednog uzorka ispitanika, unutar svake epizode se označavala najviša postignuta razina strukturalne složenosti. Svaki ispitanik je mogao ukupno dobiti 3 boda, a ocjenjivala se svaka razina posebno. Ono što je specifično za analizu jest kad dijete označi epizodu s *cilj-pokušaj-ishod*, što je najviša moguća razina, automatski dobiva 0 bodova za ostale kategorije. Isto tako dobiva 0 bodova na razini *samo cilj*, čak i ako *cilj* postoji, ali je u kombinaciji s *pokušajem* i/ili *ishodom*. Zbog objedinjujućeg karaktera autori instrumenta su predložili bilježenje frekvencija posebno za svaku od razina strukturalne složenosti te zamjenu

generalne usporedbe s međusobnom usporedbom razina. Primjerice, ako prvo dijete ostvari 3 boda tako da ima jednu *cilj-pokušaj-ishod* epizodu, a dvije *pokušaj-ishod*, dok drugo dijete 3 boda tako da ima 3 *cilj-pokušaj ili cilj-ishod*, ne bi bilo ispravno smatrati kako prvo dijete ima strukturalno složenije pripovijedanje.

Na grafikonu 1 prikazane su frekvencije razina složenosti s obzirom na vrstu slikovnice. Na najvišoj razini *cilj-pokušaj-ishod*, ispitanici su postigli jednaku frekvenciju nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice. Veća frekvencija označenih razina složenosti nalazi se na razini *cilj-pokušaj ili cilj-ishod* i razini *cilj* nakon čitanja adaptirane slikovnice. Jedino na najnižoj razini *pokušaj-ishod* ispitanici nakon čitanja standardne slikovnice postižu veću frekvenciju. Kad se gleda općenito broj označenih razina, veća frekvencija se nalazi kod ispitanika nakon čitanja adaptirane slikovnice (72), nego nakon čitanja standardne slikovnice (64).

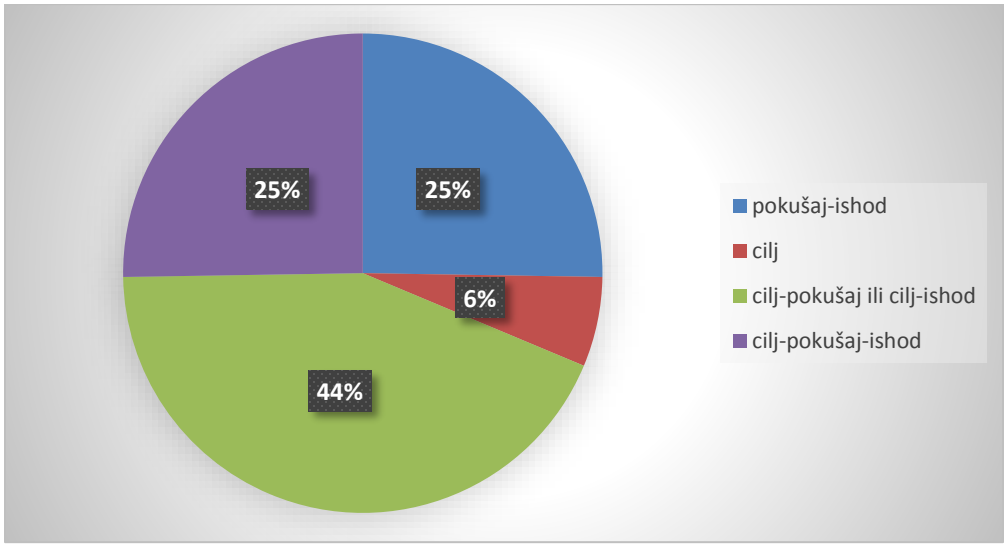
Grafikon 1. Strukturalna složenost



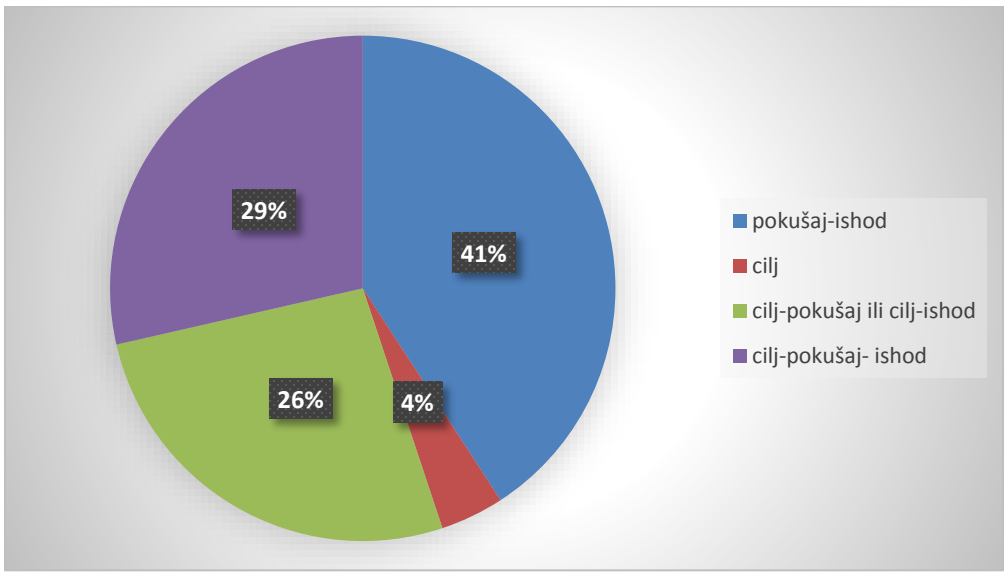
Ako se proučava strukturalna složenost posebno za pripovijedanje nakon adaptirane slikovnice i nakon standardne slikovnice dobivaju se sljedeći rezultati (grafikon 2 i 3). Od ukupnog broja označenih razina složenosti (72) nakon čitanja adaptirane slikovnice postotak razina *cilj-pokušaj-ishod* i *cilj-pokušaj ili cilj-ishod* iznosi 68%, dok postotak razina *cilj* i *pokušaj-ishod* iznosi 32%.

S druge strane nakon čitanja standardne slikovnice od ukupnog broja označenih razina (64) postotak razina *cilj-pokušaj-ishod* i *cilj-pokušaj ili cilj-ishod* iznosi 54%, dok postotak razina *cilj* i *pokušaj-ishod* iznosi 45%.

Grafikon 2. Postotak pojedinih razina unutar ukupnog broja razina strukturalne složenosti kod adaptirane slikovnice



Grafikon 3. Postotak pojedinih razina unutar ukupnog broja razina strukturalne složenosti kod standardne slikovnice



Nakon što je Kolmogorov-Smirnov testom utvrđena normalnost distribucije rezultata na svim varijablama ($p=0.000$, $p<0.05$), T-testom za zavisne uzorke ispitana je statistička značajnost razlike (tablica 5). Utvrđena je statistički značajna razlika samo na razini *cilj-pokušaj ili cilj-ishod* u korist čitanja adaptirane slikovnice ($t= 2.454$, $df=29$, $p=0.02$, $p<0.05$).

Tablica 5. Razlika u strukturalnoj složenosti nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice

USPOREDBA VARIJABLI	**t**	**df**	**p**
pokušaj-ishod kod adaptirane i standardne slikovnice	-1.313	29	0.199
cilj kod adaptirane i standardne slikovnice	0.701	29	0.489
cilj-pokušaj ili cilj-ishod kod adaptirane i standardne slikovnice	2.454	29	0.020
broj cilj-pokušaj-ishod kod adaptirane i standardne slikovnice	0.000	29	1.000

Pretpostavka 2: Postoji razlika u strukturalnoj složenosti kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu se djelomice prihvaća. Iako se nije analizirala cjelokupna statistička značajnost razlike između strukturalne složenosti pripovijedanja nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice utvrđeno je kako djeca urednog razvoja postižu veći broj razina složenosti nakon čitanja adaptirane slikovnice, postižu jednak broj razina *cilj-pokušaj-ishod* neovisno o vrsti slikovnice te imaju veći postotak viših razina (*cilj-pokušaj-ishod* i *cilj- pokušaj ili cilj-ishod*) unutar ukupnog broja razina za adaptiranu slikovnicu. Ono što pokazuje statistički značajnu razliku je razina *cilj-pokušaj ili cilj-ishod* koju djeca više postižu nakon čitanja adaptirane slikovnice.

4.3. Riječi koje izražavaju unutarnja stanja

Riječi koje izražavaju unutarnja stanja su riječi koje označavaju različita mentalna stanja, emocije i namjere kod protagonista u priči (tablica 6). Kod instrumenta MAIN proučavaju se kroz strukturu priče kao elementa koji pokreće radnju i elementa koji predstavlja reakciju na ishod te kao izdvojeni dio u kojem se gleda pojavnost takvih riječi u narativnom uzorku djeteta. Tekst slikovnica sadržavao je jednake riječi koje izražavaju unutarnja stanja kao i jednak broj riječi.

Kako se u tekstu ne koriste riječi kojima se opisuje svjesnost (živ, budan, spava), rijetko se nalaze u pripovijedanju djece. Riječi kojima se opisuje percepcija i emotivna stanja su najviše zastupljene tijekom čitanja slikovnica, pa imaju i najviše varijacija u dječjem pripovijedanju. Uz to, djeca su se često oslanjala na slikovni predložak za označavanje emocija. Tako je riječ *iznenadio* („Dječak se tako *iznenadio* da mu je balon kliznuo iz ruku/ lopta ispala iz ruku“) često zamijenjena s *preplašio, uplašio, začudio, uzbuđen*. Isto tako, riječ kojom se opisuje percepcija *primijetio/la* je često zamijenjena s mentalnim glagolima *skužio, shvatio*.

Ako su djeca označila unutarnje stanje kao reakciju na prvu epizodu, često su izostavljala riječ koja opisuje emotivno stanje (npr. „I onda je mišek pobjegao pa se udario i bio je jako *razočaran*/ I onda se mačka ozlijedila i bila je jako *tužna*“) te samo označila fiziološko stanje (npr. „Se pas zaletio u drvo i *ozlijedio* se i onda je dječaku odletio balon/ Leptir je brzo odletio a mačka je se *ozlijedila* i pala u grm”).

Također, djeca su često izostavljala riječ koja izražava unutarnje stanje na početku druge epizode kad je trebalo označiti kako se dječak osjeća zbog gubitka lopte/balona („Bio je *tužan* i htio je dohvatiti svoj balon/ loptu“). Najčešće bi označili emotivno stanje zbog kojeg je dijete ispustilo balon/ loptu („*iznenadio*“) ili percepciju („*vidio* kako balon leti/lopta pada“) i zatim nastavili s ciljem i pokušajem epizode.

U ovom dijelu uspoređivao se ukupan broj pojavnica kod djece nakon čitanja adaptirane slikovnice i standardne slikovnice. Kolmogorov-Smirnov test je pokazao da je varijabla *riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod standardne slikovnice* normalno distribuirana ($p=0.004$, $p<0.05$), dok varijabla *riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod adaptirane slikovnice* značajno odstupa od normalne distribucije rezultata ($p=0.094$, $p>0.05$).

Tablica 6. Riječi koje izražavaju unutarnja stanja uz primjere

Riječi koje izražavaju unutarnja stanja	**Riječi korištene u slikovnici**	**Primjeri iz dječjih transkripata**
riječi kojima se opisuje percepcija (vidjeti, čuti, osjetiti, mirisati…)	ugledala, vidio, primijetio/la, ukusne	ugledala, vidjela, fine, osjećao, primijetio, čula, gledao, ukusne, spazila
riječi kojima se opisuju fiziološka stanja (žedan, gladan, umoran, bolestan…)	ozlijedio/la	ozlijedio, boljelo
riječi kojima se opisuje svjesnost (živ, budan, spava...)	/	Živio
riječi kojima se opisuju emotivna stanja (ljut, tužan, sretan, zabrinut, razočaran…)	razigran/a, veseo, razočaran/a, iznenadio, tužan, zadovoljan/a, sretan	iznenadio, sretan, prestrašio, začudio, zadovoljan, veseo, tužan, loše, uplašio, razočaran, razigrana, zaigrana, uzbuđen
mentalni glagoli (željeti, misliti, znati, zaboraviti, odlučiti, vjerovati, planirati…)	željela, pomislio/la	želio, pomislio, mislio, zamislila, skužio, shvatio
glagoli govorenja (reći, zvati, vikati, pitati, upozoriti…)	uzviknuo	reko, govorio, uzviknuo

Zbog toga su u prikazu deskriptivne analize korišteni medijan (C) i poluinterkvartilno raspršenje rezultata (Q). Veći medijan (C=7.5, Q=1.63) nalazi se kod *riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod adaptirane slikovnice* u odnosu na medijan *riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod standardne slikovnice* (C=6.00, Q=1.5). To bi značilo da bolje rezultate postiže skupina djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice (tablica 7).

Tablica 7. Rezultati deskriptivne analize

VARIJABLA	MIN	MAX	C	Q
riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod adaptirane slikovnice	4	14	7.50	1.63
riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod standardne slikovnice	1	13	6.00	1.5

Kako bi utvrdili je li razlika statistički značajna, zbog odstupanja od normalne distribucije rezultata, korištena je neparametrijska statistika (tablica 8). Wilcoxonov test ekvivalentnih parova pokazao je statistički značajnu razliku između *riječi koje izražavaju unutarnja stanja* kod adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu ($Z= -2.098$, $p=0.036$, $p<0.05$).

Tablica 8. Razlika u riječima koje izražavaju unutarnja stanja nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice

USPOREDBA VARIJABLI	Z	p
riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod adaptirane i standardne slikovnice	-2.098	0.036

Pretpostavka 3: Djeca urednog razvoja koristit će više riječi koje izražavaju unutarnja stanja nakon čitanja adaptirane slikovnice je prihvaćena. Dodatna vizualna podrška koju pruža adaptirana slikovnica dovodi do statistički značajne razlike i veće pojavnosti riječi koje izražavaju unutarnja stanja kod pripovijedanja djece urednog razvoja.

4.4. Razumijevanje sadržaja

Drugi dio ispitivanja sastojao se od postavljanja pitanja kojima se provjeravalo razumijevanje sadržaja nakon standardne i adaptirane slikovnice (prilog 6). Pitanja su se postavljala uz ukazivanje pokaznom gestom na slikovni materijal prema uputama instrumenta MAIN. Ukupno je bilo 10

pitanja na kojima su ispitanici mogli postići maksimalno 10 bodova. Kolmogorov-Smirnov testom analizirana je normalnost distribucije te su rezultati pokazali da su obje varijable *razumijevanje sadržaja kod adaptirane slikovnice* i *razumijevanje sadržaja kod standardne slikovnice* normalno distribuirane ($p=0.000$, $p<0.05$).

Deskriptivnom analizom utvrđeno je da varijabla *razumijevanje sadržaja kod adaptirane slikovnice* pokazuje više vrijednosti aritmetičke sredine ($M= 8.73$, $SD= 0.785$) u odnosu na varijablu *razumijevanje sadržaja kod standardne slikovnice* ($M=8.30$, $SD= 1.149$). Zaključuje se da djeca urednog razvoja postižu bolje rezultate u razumijevanju sadržaja nakon čitanja adaptirane slikovnice (tablica 9).

Tablica 9. Rezultati deskriptivne analize

VARIJABLA	**MIN**	**MAX**	**M**	**SD**
razumijevanje sadržaja kod adaptirane slikovnice	6	10	8.73	0.785
razumijevanje sadržaja kod standardne slikovnice	5	10	8.30	1.149

Kako bi se utvrdila statistička značajnost razlike u razumijevanju sadržaja, proveden je T-test za zavisne uzorke. Njime je utvrđeno kako postoji statistički značajna razlika ($t= 3.067$, $df=29$, $p=0.005$, $p<0.05$) u korist razumijevanja sadržaja nakon čitanja adaptirane slikovnice (tablica 10).

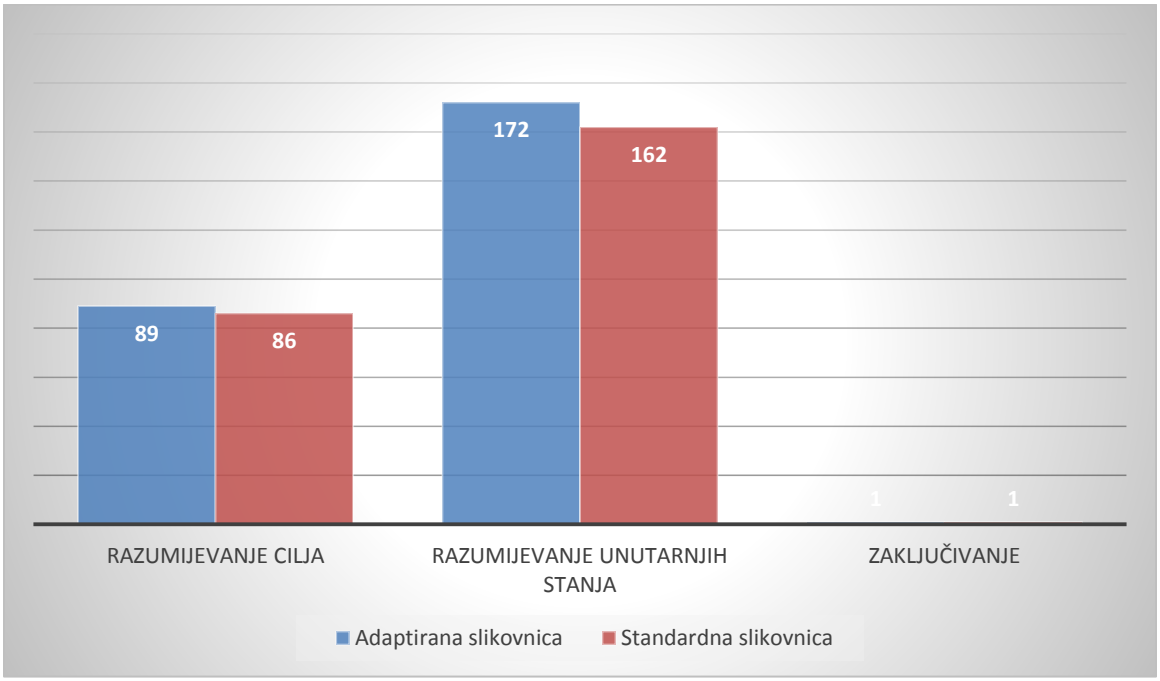
Tablica 10. Razlika u razumijevanju nakon čitanja adaptirane i standardne slikovnice

USPOREDBA VARIJABLI	**t**	**df**	**P**
razumijevanje sadržaja kod adaptirane i standardne slikovnice	3.067	29	0.005

Iako se prilikom analize uzimao ukupan rezultat ispitanika, pitanja se prema vrsti mogu podijeliti u tri skupine. Tri pitanja su usmjerena na cilj epizode (*Zašto je pas skočio? / Zašto se dječak penje?*), šest pitanja je usmjereno na unutarnja stanja protagonista (*Kako se pas osjeća? Zašto*

misliš da se pas osjeća ljuto / razočarano /bijesno?) i jedno pitanje je usmjereno na zaključivanje, tj. teoriju uma (*Hoće li dječak i pas/mačka postati prijatelji? Zašto?*). Na grafikonu 4 prezentirane su frekvencije točno odgovorenih pitanja. Veći broj točnih pitanja usmjerenih na razumijevanje cilja i unutarnjih stanja javlja se kod adaptirane slikovnice. Zanimljivo je da je samo jedno dijete točno odgovorilo na pitanje usmjereno na zaključivanje, ostala djeca su odgovorila „*ne znam*“ ili varijacijama odgovora „ *hoće, zato što su sretni*“.

Grafikon 4. Frekvencija točno riješenih pitanja



Deskriptivnom analizom utvrđena je veća aritmetička sredina na varijablama razumijevanje cilja (M= 2.97, SD=0.183) i razumijevanje unutarnjih stanja (M=5.73, SD=0.74) kod adaptirane slikovnice u odnosu na razumijevanje cilja (M=2.87, SD= 0.346) i unutarnjih stanja (M=5.40, SD=1.003) kod standardne slikovnice.

Nakon utvrđene normalnosti distribucije na svim varijablama ($p=0.000$, $p<0.05$), provedena je i dodatna analiza T-testom za zavisne uzorke. Analiza je pokazala da ne postoji statistički značajna razlika u razumijevanju cilja ($t=-1.361$, $df=29$, $p=0.184$, $p>0.05$), no postoji statistički značajna razlika na pitanjima usmjerenima na razumijevanje unutarnjih stanja ($t= -2,567$, $df=29$, $p=0.016$, $p<0.05$) u korist čitanja adaptiranih slikovnica.

Pretpostavka 4: Postoji razlika u razumijevanju kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu je prihvaćena. Inferencijalnom analizom potvrđena je statistički značajna razlika u razumijevanju sadržaja te se bolji rezultati postižu čitanjem adaptiranih slikovnica. Dodatnom analizom, utvrđeno je kako statistički značajna razlika postoji i u dijelu pitanja usmjerenih na razumijevanje unutarnjih stanja u korist čitanja adaptiranih slikovnica.

5. RASPRAVA

Kroz postavljena istraživačka pitanja i pretpostavke ispitivala se učinkovitost primjene adaptiranih slikovnica u poticanju jezičnih sposobnosti u odnosu na standardne slikovnice. Analiza je provedena na varijablama struktura priče, strukturalna složenost, riječi koje izražavaju unutarnja stanja i razumijevanje sadržaja. U tablici 11 prikazane su pretpostavke i njihovo prihvaćanje ili odbijanje na temelju rezultata.

Tablica 11. Pregled pretpostavki s obzirom na rezultate istraživanja

H1	Pripovijedanje djece urednog razvoja sadržavat će više elemenata strukture priče nakon čitanja adaptirane slikovnice	ODBIJENA
H2	Postoji razlika u strukturalnoj složenosti kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu	DJELOMIČNO PRIHVAĆENA
H3	Djeca urednog razvoja koristit će više riječi koje izražavaju unutarnja stanja nakon čitanja adaptirane slikovnice.	PRIHVAĆENA
H4	Postoji razlika u razumijevanju kod djece urednog razvoja nakon čitanja adaptirane slikovnice u odnosu na standardnu slikovnicu.	PRIHVAĆENA

Jedina pretpostavka koja je u potpunosti odbijena, odnosila se na strukturu priče. Djeca su nakon čitanja obje vrste slikovnica ostvarivala slične rezultate. Rezultat se može objasniti time da su djeca predškolske dobi na standardnoj slikovnici već ostvarila najbolje rezultate s obzirom na svoje sposobnosti i očekivanja s obzirom na kronološku dob, dok dodatna vizualna podrška pružena putem grafičkih simbola nije bila dostatna da dovede do značajnog poboljšanja. Osim toga, na ovoj varijabli, uzimao se broj označenih strukturalnih elemenata koji ne daje posebne informacije o složenosti priče. Primjerice, dijete može ostvariti 2 boda ako označi mjesto i vrijeme radnje, a isto tako može dobiti 2 boda ako označi cilj i pokušaj.

Govoreći o strukturalnoj složenosti djeca su nakon adaptirane i standardne slikovnice podjednako postigla četvrtu, najvišu, razinu složenosti, no kod treće razine (*cilj-pokušaj ili cilj-ishod*) dokazana je statistički značajna razlika u korist adaptirane slikovnice. Uz informaciju da djeca označavaju više razina složenosti nakon čitanja adaptirane slikovnice to bi ipak značilo da djeca postižu veću strukturalnu složenost. Time se barem djelomično potvrđuje kako vizualna podrška potiče bolje pripovjedne sposobnosti. Takav zaključak u skladu je s već spomenutim aditivnim efektom (Cheetam, 2017) koji nastaje kada imamo više modaliteta kojima primamo informaciju. U ovom slučaju, osim auditivnog modaliteta kojima djeca primaju tekst priče i vizualnog koji prati općenitu radnju priče, postoje grafički simboli koji dodatno pojašnjavaju izgovoreni tekst i podupiru strukturalnu složenost. Kao što potvrđuju Takacs i Bus (2018) djeca se mogu osloniti na grafičke simbole kako bi konkretizirali naraciju pripovjedača.

Riječi koje izražavaju unutarnja stanja u narativnom uzorku mogu nam dati informacije o stupnju razvoja teorije uma kod djeteta. Točnije, koliko dobro dijete može razumjeti emocije protagonista, koliko ima razvijene kognitivne procese za interpretaciju ciljeva i namjera protagonista te sposobnosti zaključivanja o dijelovima priče (Nippold, Ward-Lonergan i Fanning, 2005; prema Gagarina i sur, 2012). Osim toga, prema Curenton i Justice (2004) korištenje takvih riječi je osnova pripovijedanja koje se razvija u školskom periodu i općenito je važno za akademski uspjeh. Također, prema Applebee (1978; prema Hedberg i Stoel-Gammon, 1986) element je koji ne postoji kod fokusiranog ulančavanja, ali se javlja kod prave naracije koja se razvija oko 6 godine. Upravo je nakon čitanja adaptiranih slikovnica u pripovjednom uzorku djece urednog razvoja pronađena statistički značajna razlika riječi koje izražavaju unutarnja stanja u odnosu na standardnu slikovnicu. To bi značilo da grafički simboli podupiru ne samo razumijevanje radnje (cilja,

pokušaja i ishoda), već upravo teoriju uma zbog čega se učestalo koriste kao dio podrške djeci s poremećajem iz spektra autizma.

Druga u potpunosti prihvaćena pretpostavka odnosila se na razumijevanje sadržaja. Ispitanici su općenito dobro rješavali pitanja vezana za razumijevanje sadržaja, a ona su primarno uključena u instrument MAIN za razlikovanje dvojezične djece sa i bez jezičnih teškoća. Unatoč tome, utvrđena je statistički značajna razlika i značajno bolje razumijevanje sadržaja nakon čitanja adaptirane slikovnice, poglavito u dijelu pitanja koji se odnosio na unutarnja stanja. Ponovno možemo govoriti o pozitivnim učincima vizualne podrške u vidu dodatnog modaliteta za pružanja informacija te modaliteta koji je nepromjenjiv i podupire kognitivni razvoj. Slični rezultati nađeni su kod Thomas i Ross (2017) kad je došlo do poboljšanja u razumijevanju sadržaja i općenitoj razini pismenosti nakon intervencije s adaptiranim slikovnicama.

Jedan aspekt koji nije bio uključen u analizu, ali je uočen prilikom samog ispitivanja jest zainteresiranost djece za adaptirane slikovnice te općenito iniciranje komunikacije i komentiranje prilikom čitanja. Kao neformalni dio, za odmor od čitanja i stvaranje opuštene atmosfere, postavljeno im je pitanje koja im se slikovnica više svidjela. U skladu s istraživanjem Trudeau i sur. (2003) većina ispitanika je pokazala zainteresiranost te se odlučila za adaptiranu slikovnicu. Osim toga, više djece je bilo spremno za komentiranje dijelova priče prilikom čitanja adaptirane slikovnice. Dok se prilikom čitanja standardne slikovnice javio samo jedan komentar, tijekom čitanja adaptirane slikovnice ih se javilo dvadesetak. Dio njih se odnosio na direktno postavljanje pitanja o radnji (*Kako se ozlijedila?)* ili povezivanje s nekim doživljajem iz njihovog života (*I onakvog psa ima moj bratić*). Često su tijekom čitanja priče komentirali radnju (*A dječak ga tu isto nije vidio. Tu dječak.*) ili neke dijelove slike (*Gle kako ju je okostila*). Jedno dijete je postavljalo pitanja o samoj slikovnici i izrazilo želju da takvu napravi doma, a drugo prepoznalo simbole kao nešto što je već vidjelo kod drugog djeteta koje ide kod logopeda. Također, jedno dijete je uočilo kako postoji razlika između boje balona na grafičkom simbolu i boje balona na slikama što ukazuje da je zaista prepoznalo kako simboli nose važne informacije. Prema subjektivnom doživljaju i navedenim primjerima zajedničko čitanje uz adaptirane slikovnice predstavlja plodno tlo za interaktivno čitanje bogato jezičnim inputom.

6. OGRANIČENJA I SMJERNICE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju za uzorak ispitanika odabrana je skupina djece urednog kognitivnog i jezičnog razvoja. Takva odluka je donesena kako bi uslijed nedostatka sličnih istraživanja, pogotovo na hrvatskom govornom području, došli do spoznaja koje je moguće generalizirati, tj. primijeniti na širu populaciju. Kad je riječ o djeci s teškoćama, ponekad se istraživači nalaze u problemu s prikupljanjem ispitanika i izjednačavanjem po jezičnoj i mentalnoj dobi. Time bi homogena skupina djece urednog razvoja predstavljala početnu točku za daljnja istraživanja u kojima bi sudjelovala populacija djece s teškoćama. Kako se podrška u vidu adaptiranih slikovnica prvenstveno preporučuje kod djece sa složenim komunikacijskim potrebama, potrebno je utvrditi kakve se razlike kod njih pronalaze u ovdje analiziranim varijablama. Postoji vjerojatnost da bi kod njih bile pronađene značajne razlike koje se nisu pokazale kod djece urednog razvoja u strukturi priče te veće razlike u strukturalnoj složenosti. Moguće je da se djeca urednog razvoja u manjoj mjeri oslanjaju na vizualnu podršku u odnosu na djecu s teškoćama kojima su ovakvi ispitni zadaci puno teži. Također, prijedlog za buduća istraživanja je testirati kakve bi se razlike pronašle primjenom adaptiranih slikovnica kroz duži period te do kakvih bi dugoročnih posljedica dovele.

7. ZAKLJUČAK

Primjena adaptiranih slikovnica kao dio podrške za poticanje razvoja jezičnih sposobnosti slabo je istraženo područje. Brojna istraživanja govore o općenitim pozitivnim učincima čitanja u obiteljskom i školskom okruženju. Kako bi čitanje bilo dostupno i djeci sa složenim komunikacijskim potrebama, u okviru potpomognute komunikacije predlažu se različite sadržajne i tehničke prilagodbe. U ovom istraživanju prilagođene su dvije priče instrumenta MAIN, Mačka i Pas, a prilagodbe su većinski bile lingvističke. Točnije, fokus je bio na utjecaju vizualne podrške putem grafičkih simbola na jezične sposobnosti, tj. pripovjedne sposobnosti na makrorazini i razini razumijevanja sadržaja.

Na uzorku djece urednog razvoja, dobiveno je kako primjenom vizualne podrške u obliku grafičkih simbola dolazi do statistički značajnih razlika u području razumijevanja sadržaja, korištenju riječi koje izražavaju unutarnja stanja te razlika u strukturalnoj složenosti na razini skraćenih epizoda

(*cilj-pokušaj ili cilj-ishod*) i većem broju strukturalno složenih epizoda. Također, djeca su pokazala visoku razinu zainteresiranosti za adaptirane slikovnice te su bili skloniji komentiranju i postavljanju pitanja prilikom čitanja. Dobiveni rezultati idu u prilog teoriji Vigotskog kako je moguće da su grafički simboli korak kojeg odrasle osobe mogu napraviti kako bi pomogli djeci da prijeđu na višu razinu sposobnosti (McNaughton, 1993). Čitanjem adaptiranih slikovnica, djeca urednog razvoja su pokazala poboljšanje dijela pripovjednih sposobnosti. Kako su one jedna od sastavnica rane pismenosti, imaju direktnu povezanost s kasnijim razvojem pismenosti i akademskim uspjehom.

Budući da su rezultati u korist vizualne podrške dobiveni na uzorku djece urednog razvoja, može se pretpostaviti kako će se razlike javiti i kod skupine djece s teškoćama u razvoju. U daljnjim istraživanjima potrebno je opisati moguća poboljšanja koja se javljaju kod različitih populacija te naravno potvrditi pozitivne učinke, ne samo kratkoročne već i dugoročne.

Ovo istraživanje govori i o potrebi češće upotrebe adaptiranih slikovnica u logopedskoj podršci. Budući da su adaptacije slikovnica fleksibilne i usmjerene na individualnog korisnika moguća je primjena kod gotovo svake populacije kojoj je potrebno komunikacijsko i jezično poticanje. Upravo zbog slobode u kreiranju prilagodbi, cilj čitanja adaptiranih slikovnica mogu biti ne samo pripovjedne sposobnosti, već upoznavanje s određenim jezičnim strukturama, novim rječnikom, poticanje socijalnih ponašanja, povezivanje grafičkih simbola s konceptom, proširivanje komunikacijskih funkcija i sl. Iako sama izrada slikovnica znači više uloženog vremena, istraživanja pokazuju da donosi mnogo pozitivnih učinka. Osim toga, kako je čitanje slikovnica aktivnost koja se nerijetko provodi u obiteljskom okruženju, velika je vjerojatnost da će roditelji djece s teškoćama vrlo spremno prihvatiti ovu prirodnu metodu poticanja komunikacijsko-jezičnog razvoja. Učinke adaptiranih slikovnica na jezične sposobnosti potrebno je i dalje istraživati, no sadašnje spoznaje već pružaju dovoljno argumenata za uključivanje u logopedski rad prema mogućnostima i potrebama korisnika.

8. LITERATURA

American Speech-Language-Hearing Association (1991). Report: Augmentative and Alternative Communication. *ASHA, 33,* 9-12.

Arthur-Kelly, M., Sigafoos, J., Green, V., Mathisen, B. i Arthur-Kelly, R. (2009). Issues in the use of visual supports to promote communication in individuals with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation, 31 (18),* 1474-1486.

Bellon, M. L., Ogletree, B.T. i Harn, W.E. (2000). Repeated Storybook Reading as a Language Intervention for Children with Autism: A Case Study on the Application of Scaffolding. *Focus on autism and other developmental disabilities, 15 (1),* 52-58.

Bogetić, P., Arapović, D. i Kuvač- Kraljević, J. (2008). Struktura priče djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Govor, 25 (1), 7*5-92.

Bornman J. (2011). Low Technology. U Q. Wendt, R.W. Quist i L.L. Lloyd (ur.*), Assistive Technology Principles and Applications for Communication Disorders and Special Education* (204-205). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Browder, D.M., Mims, P.J., Spooner,F., Ahlgrim-Delzell, L. i Lee, A. (2008). Teaching Elementary Students With Multiple Disabilities to Participate in Shared Stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 33 (1),* 3–12.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Cannizzaro, M. i Coelho, C. (2013). Analysis of narrative discourse structure as an ecologically relevant measure of executive function in adults. *Journal of Psycholinguistic Research, 42,* 527-549.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author.

Car, Ž., Ivšac Pavliša, J. i Rašan, I. (2018). *Digitalna tehnologija za potporu posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.* Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET.

Cheetman, D. (2017). Multi-modal language input: A learned superadditive effect. *Applied Linguistics Review.* doi: 10.1515/applirev-2017-0036

Crowe, L. K., Norris, J. A. i Hoffman, P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders, 37,* 177-196.

Curenton, S.M. i Justice, L.M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language: Literate Language Features in Oral Narratives. *Language, speech, and hearing services in schools, 35 (3),* 240–253.

Daly III, E.J., Chafouleas, S. i Skinner, C.H. (2005). *Interventions for Reading Problems.* New York: Guilford Publications.

Dodd, Janet L. (2012). Adapted Stories: Creating Accessible Stories for Children With Complex Language Problems. *Special Interest Group 1 Perspectives on Language Learning and Education, 19 (4),* 139-146.

E-Glas.hr. n.d. Posjećeno 04.08.2019. na mrežnoj stranici: https://www.eglas.hr/podd-softver/

Fields, C.J. i Demchak, M. (2018). Integrated Visual Supports in a School- Based Microenterprise for Students With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42 (2),* 1-7.

Franke, L. K. i Dodd, J. L. (2009). Impact of story complexity on story comprehension and retell skills of children with complicated language problems. *American Speech-Language-Hearing Association Annual Convention.* New Orleans, LA: Chapman University.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa,T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U. i Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics, 56,* 1-135.

Golloher, A.N. (2018). Adapted Shared Storybook Reading: A Study of Its Application for Children With Autism Spectrum Disorders in Home Settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33 (1),* 35-46.

Goboardmaker.com. n.d. Posjećeno 19.07.2019. na mrežnoj stranici: https://goboardmaker.com/pages/picture-communication-symbols

Hedberg, N. L. i Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis. *Topics in Language Disorders, 7 (1),* 58–69.

Hržica, G. i Kuvač Kraljević, J. (2012). MAIN – hrvatska inačica: Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja. *ZAS Papers in Linguistics 56.*

Ivšac Pavliša, J. (2012). Logopedi i potpomognuta komunikacija- koliko se poznaju? *Logopedija: jučer, danas, sutra.* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L. i Lowrance, A. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 32 (3),* 157- 163.

Justice, L.M. i Kaderavek, J.N. (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. *Teaching Exceptional Children, 34 (4),* 8-13.

Justice, L.M. i Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *35*, 201-211.

Koyama, T. i Wang, H.T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities, 32,* 2235-2242.

Kuvač Kraljević, J. i Olujić, M. (2015). Kasni jezični razvoj. U J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (35- 50). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Labov, W. (1972). *Language in the inner city.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lee, A. i Henderson, K. (2012). Students with significant cognitive disabilities: Adapting books – A PowerPoint presentation for professional development. *Modules Addressing Special Education and Teacher Education (MAST).* Greenville, NC: East Carolina University.

Liboiron, N. i Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child Language Teaching and Therapy, 22 (1),* 69-95.

Lonigan, C.L., Burgess, S.R. i Anthony, J.L. (2000). Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent-Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 36,* 596-613.

McNaughton, S. (1993). Graphic representational systems and literacy learning. *Topics in Language Disorders, 13 (2),* 58-75.

Millikin, C.C. (1997). Symbol Systems and Vocabulary Selection Strategies. U S.L. Glennen i D.C. DeCoste (ur.), *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (142). San Diego: Delmar.

Mulberry symbols. n.d. Posjećeno 19.07.2019. na mrežnoj stranici: https://mulberrysymbols.org

National Autism Center. (2015). Posjećeno 23.07.2019. na mrežnoj stranici: https://www.nationalautismcenter.org/autism/autism-interventions/

Norbury, C. F. i Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders, 38 (3),* 287-313.

Schoonover, J. i Norton- Darr, S. (2016). Adapting books: Ready, set, read! *Journal of Occupational Therapy, Schools and Early Intervention, 9 (1),* 19-26.

Shane, H.C., Laubscher, E., Schlosser, R.W., Fadie, H.L., Sorce, J.F., Abramson, J.S., Flynn, S. i Corley, K. (2015). *Enhancing Communication for Individuals with Autism: A Guide to the Visual Immersion System.* Baltimore: Brookes Publishing.

Simion, E. (2014). Augmentative and alternative communication- support for people with severe speech disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128,* 77-81.

Snow, C., Burns, M. S. i Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academy Press.

Stephenson, J. (2009). Picture-Book Reading as an Intervention to Teach the Use of Line Drawings for Communication with Students with Severe Intellectual Disabilities. *Augmentative and Alternative Communication, 25 (3),* 202-214.

Takacs, Z. K. i Bus, A. G. (2018). How pictures in picture storybooks support young children's story comprehension: An eye-tracking experiment. *Journal of Experimental Child Psychology, 174,* 1-12.

Thistle, J.J. i Wilkinson, K. (2017). Effects of background color and symbol arrangement cues on construction of multi-symbol messages by young children without disabilities: implications for aided AAC design. *Augmentative and Alternative Communication, 33 (3),* 160-169.

Thistle, J.J. i Wilkinson, K.M. (2015). Building evidence-based practice in AAC display design for young children: Current practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication, 31,* 124–136.

The Autism Helper. (2018). Posjećeno 29.07.2019. na mrežnoj stranici: http://theautismhelper.com/new-category-adapted-books/

The Autism Helper. (2019). Posjećeno 23.07.2019. na mrežnoj stranici: https://theautismhelper.com/guess-the-zoo-animal-adapted-book/

The National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

The National Early Literacy Panel. (2009). *Early Beginnings: Early Literacy Knowledge and Instruction.* Washington DC: National Institute for Literacy

Thomas, D. i Ross, B. (2017). Promoting Reading Success: The Effects of an Adapted Book on Reading Comprehension. *Journal of Communication Disorders and Assistive Technology, 1,* 1-11.

Trudeau, N., Cleave, P. L. i Woelk., E. J. (2003). Using augmentative and alternative communication approaches to promote participation of preschoolers during book reading: a pilot study. *Child Language Teaching and Therapy, 19,* 181-210.

Weitz, C., Dexter, M. i Moore, J. (1997). AAC and Children with Developmental Disabilities. U S.L. Glennen i D.C. DeCoste (ur.), *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (397-398). San Diego: Delmar.

Wellman, R.L., Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Avrich, A.A., Hansen, A.J. i Stein, C.M. (2012). Narrative Ability of Children With Speech Sound Disorders and the Prediction of Later Literacy Skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 42 (4),* 561-579.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B.D., Valdez- Menchaca, M.C. i Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology, 24 (4),* 552-559.

Whitehurst, G.J. i Lonigan, C.J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers, U S. B. Neuman i D. K. Dickinson (ur.*), Handbook of Early Literacy Research* (11-15). New York: Guilford Press.

Yoder, D.E., Erickson, K.A. i Koppenhaver, D.A. (1997). *Literacy Bill of Rights.* Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, Center for Literacy and Disability Studies.

Widgit Software. n.d. Posjećeno 19.07.2019. na mrežnoj stranici: https://www.widgit.com/widgit_symbols_project/index.htm

9. PRILOZI

Prilog 1. Informirani pristanak za roditelje

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Odsjek za logopediju

Suglasnost za roditelje

Poštovani roditelji!
U okviru izrade diplomskog rada na Edukacijsko- rehabilitacijskom fakultetu, smjeru logopedija, studentica završne godine, Sara Alvič, provodi istraživanje s ciljem ispitivanja učinkovitosti adaptiranih slikovnica u poticanju jezičnih sposobnosti. Za provedbu istraživanja potrebna su djeca dobi između 5 i pol i 6 i pol godina. Ispitivanje se provodi individualno, a ispitni materijal se sastoji od standardne i adaptirane slikovnice. Ispitivanje će se zabilježiti u obliku zvučnog zapisa. Sudjelovanje je u potpunosti dobrovoljno što znači da ispitanik može odustati od sudjelovanja u svakom trenutku bez ikakvih posljedica. Svi osobni podatci kao što su ime djeteta i njegova kronološka dob bit će strogo zaštićeni, a samo će istraživački tim imati uvid u te podatke. Rezultati će se koristiti samo za potrebe istraživačkog rada i moguće daljnje publikacije.
Ako ste suglasni da i Vaše dijete bude uključeno u navedeno istraživanje, molimo Vas da svoju suglasnost potvrdite potpisom. Vašom suglasnošću doprinijeli ste boljem razumijevanju terapijskih tehnika i poticanja jezičnih sposobnosti unutar logopedske znanosti, na čemu Vam iskreno zahvaljujemo.

S poštovanjem,
Sara Alvič,
studentica 2.godine diplomskog studija logopedije

Doc.dr.sc. Jasmina Ivšac Pavliša,
mentorica diplomskog rada

SUGLASNOST

Pristajem da moje dijete _____ bude obuhvaćeno
(ime i prezime)
navedenim ispitivanjem koje će provoditi studentica završne godine logopedije za potrebe izrade diplomskog rada.

_____, _____ 2019. Potpis roditelja:
(mjesto) (datum)

Prilog 2. Slikovni materijal instrumenta MAIN (*Mačka* i *Pas*) (Hržica i Kuvač Kraljević, 2012, Gagarina i sur., 2012)

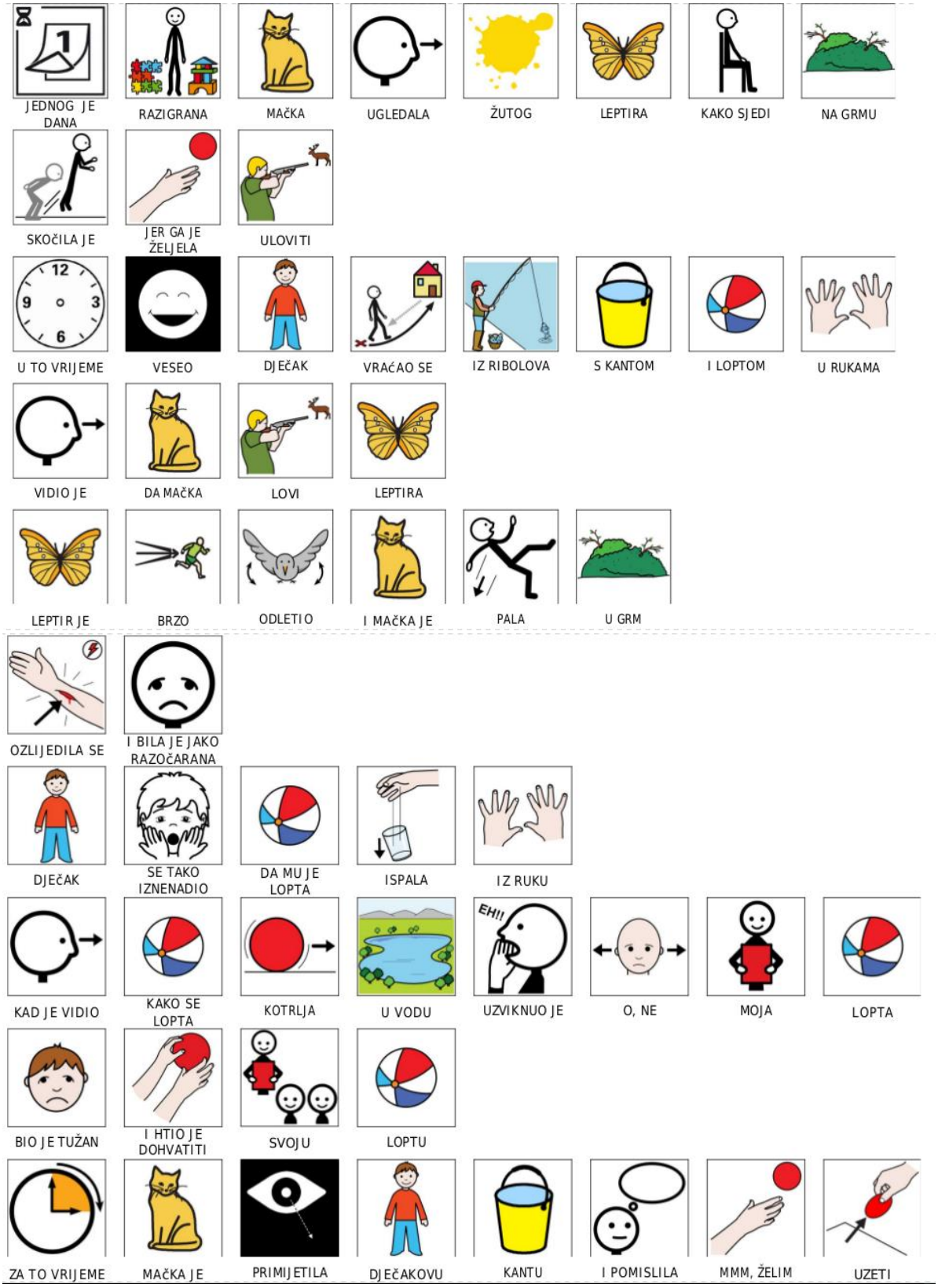


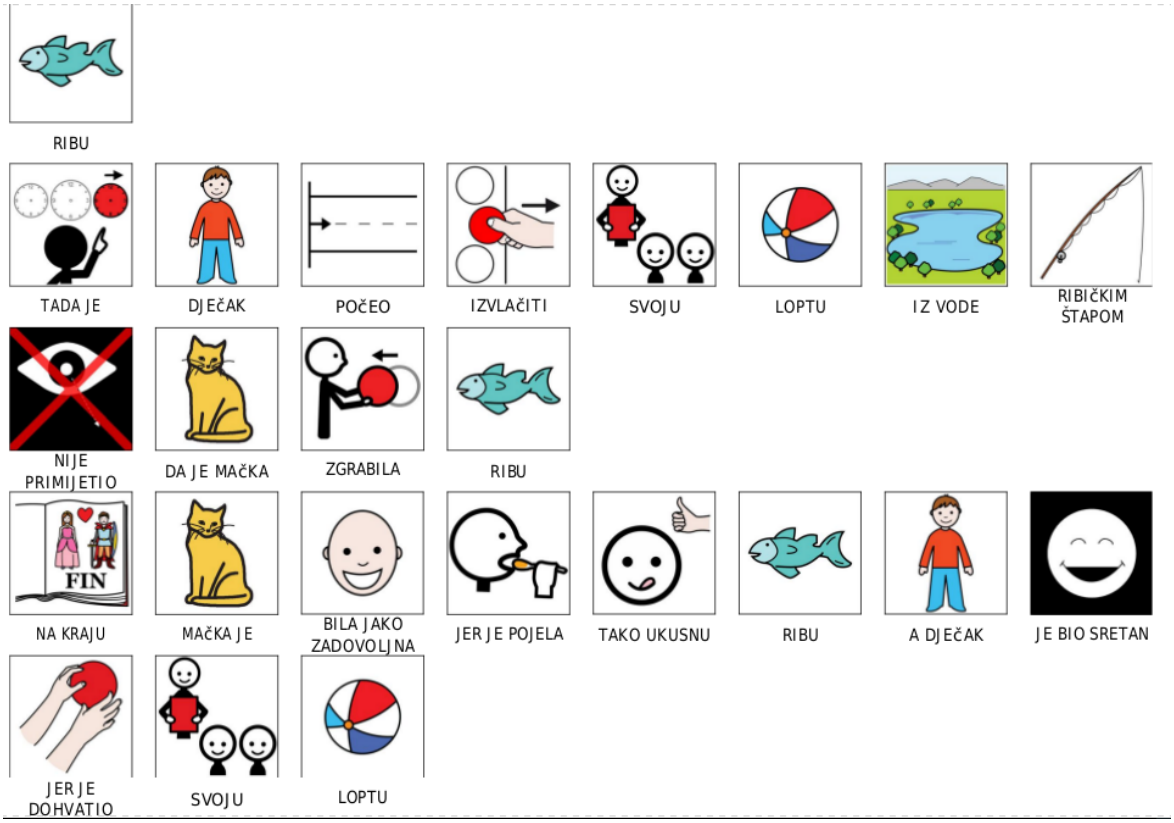
Prilog 3. Adaptirane slikovnice Mačka i Pas





Prilog 4. Prikaz grafičkih simbola za priču *Mačka*





Prilog 5. Obrasci za bodovanje strukture priče

A. Struktura priče *Mačka*

		Primjeri točnih odgovora[1]	**Bodovi**	**Komentari**
A1.	Situacija	Vrijeme i mjesto događanja Na primjer: jednom.. jednog dana... jednom u šumi... jednom na jezeru... jednom na obali rijeke...	**0 1 2**	
***Epizoda 1: Mačka* (Likovi epizode: mačka i leptir)**				
A2.	US kao uvodni događaj	Mačka je bila sretna / igrala se / vidjela je leptira	**0 1**	
A3.	Cilj	Mačka je htjela uhvatiti / uzeti / uloviti leptira / igrati se s leptirom…	**0 1**	

A4.	Pokušaj	Mačka je poskočila / skočila…	**0** **1**	
A5.	Ishod	Mačka je pala u grm / nije uhvatila leptira / nije bila dovoljno brza Leptir je odletio / pobjegao	**0** **1**	
A6.	US kao reakcija	Mačka je bila ljuta / razočarana…/ Leptir je bio sretan	**0** **1**	
Epizoda 2: Dječak **(Lik epizode: dječak)**				
A7.	US kao uvodni događaj	Dječak je bio ljut / tužan / zabrinut zbog svoje lopte…	**0** **1**	
A8.	Cilj	Dječak je odlučio / želio / htio uhvatiti / dohvatiti / uzeti svoju loptu…	**0** **1**	
A9.	Pokušaj	Dječak je uzimao / vukao / lovio / hvatao loptu u vodi / iz vode…	**0** **1**	
A10.	Ishod	Dječak je dohvatio / vratio / uzeo svoju loptu.	**0** **1**	
A11.	US kao reakcija	Dječak je bio sretan / zadovoljan što opet ima svoju loptu…	**0** **1**	
Epizoda 3: Mačka **(Lik epizode: mačka)**				
A12.	US kao uvodni događaj	Mačka je vidjela / primijetila ribu… Mačka je bila gladna / znatiželjna / zločesta…	**0** **1**	
A13.	Cilj	Mačka je željela / uzeti / odlučila ukrasti / pojesti ribu…	**0** **1**	
A14.	Pokušaj	Mačka je uhvatila / dohvatila / zgrabila ribu	**0** **1**	
A15.	Ishod	Mačka je jela / pojela ribu…	**0** **1**	
A16.	US kao reakcija	Mačka je bila zadovoljna / sretna / sita	**0** **1**	
A17.	**Ukupan rezultat na strukturi priče od mogućih 17:**			

A. Struktura priče *Pas*

		Primjeri točnih odgovora[7]	Bodovi	Komentari[8]
A1.	Situacija	Vrijeme i mjesto događanja Na primjer: jednom... jednog dana... jednom u šumi / parku / na livadi... jednom uz cestu...	**0 1 2**	
***Epizoda 1: Pas* (Likovi epizode: pas i miš)**				
A2.	US kao uvodni događaj	Pas je bio sretan / igrao se / vidio je miša	**0 1**	
A3.	Cilj	Pas je htio uhvatiti / uzeti / uloviti miša…	**0 1**	
A4.	Pokušaj	Pas je poskočio / skočio…	**0 1**	
A5.	Ishod	Pas je udario glavom / nije uhvatio miša / nije bio dovoljno brz Miš je otrčao / pobjegao / sakrio se iza drva…	**0 1**	
A6.	US kao reakcija	Pas je bio ljut / razočaran… Miš je bio sretan…	**0 1**	
***Epizoda 2: Dječak* (Likovi epizode: dječak)**				
A7.	US kao uvodni događaj	Dječak je bio ljut / tužan / zabrinut zbog svog balona…	**0 1**	
A8.	Cilj	Dječak je odlučio / želio / htio uhvatiti / dohvatiti / uzeti svoj balon…	**0 1**	
A9.	Pokušaj	Dječak je uzimao / vukao / lovio / balon / sa stabla / drva…	**0 1**	
A10.	Ishod	Dječak je dohvatio / vratio / uzeo svoj balon.	**0 1**	
A11.	US kao reakcija	Dječak je bio sretan / zadovoljan što opet ima svoj balon…	**0 1**	
***Epizoda 3: Pas* (Likovi epizode: pas)**				

A12.	US kao uvodni događaj	Pas je vidio / primijetio kobasice u vrećici… Pas je bio gladan / znatiželjan / zločest…	**0 1**	
A13.	Cilj	Pas je želio / odlučio uzeti / ukrasti / pojesti kobasice…	**0 1**	
A14.	Pokušaj	Pas je uzeo / dohvatio / uhvatio kobasice…	**0 1**	
A15.	Ishod	Pas je jeo / pojeo kobasice…	**0 1**	
A16.	US kao reakcija	Pas je bio zadovoljan / sretan / sit…	**0 1**	
A17.	**Ukupan rezultat na strukturi priče od mogućih 17:**			

Prilog 6. Obrasci za bodovanje razumijevanje sadržaja

Razumijevanje priče *Mačka*

		Primjeri točnih odgovora	**Primjeri pogrešnih odgovora**	**Bodovi**	**Komentari**
0	Je li ti se svidjela priča?	Uvodno pitanje, ne boduje se			
D1.	Zašto je mačka skočila? (Cilj – epizoda 1) (pokažite sliku 1 i 2)	Želi uhvatiti / uzeti /uloviti leptira /igrati se s leptirom	Odlazi / trči / hoće skočiti	01	
D2.	Kako se mačka osjeća? (pokažite sliku 3) (US kao reakcija)	Ljuta/razočarana/ bijesna	Dobro / sretno / zadovoljno	01	
D3.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D2)* Zašto misliš da se mačka osjeća ljuto / razočarano/ bijesno?	Zato što ne može uhvatiti leptira / zato što je pala u grm	Neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D4.	Zašto dječak drži ribički štap u vodi? (Cilj – epizoda 2) (pokažite sliku 5)	Želi izvući / dohvatiti svoju loptu	Želi se igrati u vodi	01	
D5.	Kako se dječak osjeća? (pokažite sliku 6)	Dobro / sretno / zadovoljno	Loše/ljuto/ bijesno	01	

D6.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D5)* Zašto misliš da se dječak osjeća dobro /sretno/ zadovoljno?	Zato što je dohvatio /uhvatio svoju loptu	Zato što se smije ili bilo koji drugi neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D7.	Zašto je mačka uhvatila ribu? (Cilj – epizoda 2) (pokažite sliku 5)	Željela je pojesti / ukrasti ribu	Želi se igrati s ribom	01	
D8.	Zamisli da dječak vidi mačku. Kako bi se dječak osjećao? (pokažite sliku 6)	Loše/ljuto/ bijesno	Dobro / sretno / zadovoljno	01	
D9.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D8)* Zašto misliš da bi se dječak osjećao loše /ljuto/bijesno?	Zato jer je mačka pojela / uzela njegovu ribu.	Ribički štap je na zemlji ili bilo koji drugi neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D10.	Hoće li dječak i pas postati prijatelji? Zašto?	Ne – daje barem jedan razlog (pas je pojeo kobasice) ili bilo koji drugi prikladan odgovor	Da / ne znam ili bilo koji drugi neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D11.	**Ukupan rezultat na pitanjima razumijevanja od mogućih 10:**				

Razumijevanje priče *Pas*

		Primjeri točnih odgovora	**Primjeri pogrešnih odgovora**	**Bodovi**	**Komentari**
0	Je li ti se svidjela priča?	Uvodno pitanje, ne boduje se			
D1.	Zašto je pas skočio? (Cilj – epizoda 1) (pokažite sliku 1 i 2)	Želi uhvatiti / uzeti /uloviti miša /igrati se s mišem	Odlazi / trči / hoće skočiti	01	
D2.	Kako se pas osjeća? (pokažite sliku 3) (US kao reakcija)	Ljuto/razočarano / bijesno	Dobro / sretno / zadovoljno	01	
D3.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D2)* Zašto misliš da se pas osjeća ljuto / razočarano/ bijesno?	Zato što ne može uhvatiti miša / zato što je udario glavom	Neprikladan ili nevažan odgovor	01	

D4.	Zašto se dječak penje? (Cilj – epizoda 2) (pokažite sliku 5)	Želi uzeti/ dohvatiti svoj balon	Želi se popeti na drvo	01	
D5.	Kako se dječak osjeća? (pokažite sliku 6)	Dobro / sretno / zadovoljno	Loše/ljuto/ bijesno	01	
D6.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D5)* Zašto misliš da se dječak osjeća dobro /sretno/ zadovoljno?	Zato što je dohvatio /uhvatio svoj balon	Zato što se smije ili bilo koji drugi neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D7.	Zašto je pas dohvatio kobasicu? (Cilj – epizoda 2) (pokažite sliku 5)	Želio je pojesti / ukrasti kobasicu	Želi se igrati s vrećicom	01	
D8.	Zamisli da dječak vidi psa. Kako bi se dječak osjećao? (pokažite sliku 6)	Loše/ljuto/ bijesno	Dobro / sretno / zadovoljno	01	
D9.	*(Postavite ovo pitanje samo ako je dijete odgovorilo točno, ali bez objašnjenja na D8)* Zašto misliš da bi se dječak osjećao loše /ljuto/bijesno?	Zato jer je pas pojeo/ uzeo njegove kobasice.	Neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D10.	Hoće li dječak i pas postati prijatelji? Zašto?	Ne – daje barem jedan razlog (pas je pojeo kobasice) ili bilo koji drugi prikladan odgovor	Da / ne znam ili bilo koji drugi neprikladan ili nevažan odgovor	01	
D11.	**Ukupan rezultat na pitanjima razumijevanja od mogućih 10:**				