

Utjecaj grupnog programa pripreme za školu "Mala studilica" na razvoj nekih fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima

Strišković, Magdalena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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:158:147478>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-09-27**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj nekih fonoloških
vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima

Magdalena Strišković

Zagreb, rujan, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj nekih fonoloških
vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima

Magdalena Strišković

Prof. dr. sc. Draženka Blaži

Zagreb, rujan, 2020.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad "Utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj nekih fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima" 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.

Magdalena Strišković

Zagreb, rujan, 2020.

Zahvala

Zahvaljujem se prof.dr.sc. Draženki Blaži na pomoći i vodstvu pri izradi ovog diplomskog rada. Također, zahvaljujem svim zaposlenicima Logopedsko-rehabilitacijskog centra BLAŽI koji su proveli ispitivanje i skupili potrebne materijale za ovo istraživanje.

Hvala svim ispitanicima i njihovim obiteljima.

Najveće hvala ide mojoj dragoj obitelji i prijateljima.

Utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj nekih fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima

Magdalena Strišković

Prof.dr.sc. Draženka Blaži

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

Sažetak

Većina sposobnosti i vještina koje određuju ranu pismenost jezično su utemeljene. Stoga djeca s razvojnim jezičnim poremećajima čine skupinu koja je rizična za nastanak teškoća u razdoblju rane pismenosti te razdoblju učenja čitanja i pisanja. Fonološka svjesnost i imenovanje slova su važni pretkazatelji uspješnosti ovladavanja čitanjem i pisanjem, a djeca s razvojnim jezičnim poremećajima pokazuju teškoće u ovladavanju tim vještinama. Pravovremenom i usmjerenom logopedskom intervencijom, postoji mogućnost da se teškoće u potpunosti ili djelomično otklone. Osim individualne logopedske terapije kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima, uspješnim su se pokazali i grupni programi terapije. Hrvatski grupni program „Mala studilica“ osmišljen je u Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI i za cilj ima pripremiti djecu s komunikacijskim i jezičnim teškoćama za školu.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima. U istraživanje je uključeno 13 djece, polaznika programa „Mala studilica“ u godini 2018./2019. U ovom istraživanju su se zadacima iz PredČiP testa (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) ispitivali fonološka svjesnost i imenovanje slova. Ispitivanje je provedeno na početku programa i na kraju, te su rezultati uspoređeni.

Rezultati istraživanja prikazuju kako su prisutne razlike na varijablama raspoznavanja rime, slogovne raščlambe, fonemske raščlambe, fonemskog stapanja, fonološkog imenovanja malih i velikih slova velike između početne i završne točke ispitivanja, a inferencijalnom analizom se pokazalo da su značajne. Razlike između rezultata na varijablama proizvodnje rime i slogovnog stapanja nisu velike, niti značajne.

Temeljem rezultata istraživanja, zaključuje se kako program pripreme za školu „Mala studilica“ uspješno utječe na razvoj fonološke svjesnosti i imenovanja slova kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima te poremećajima socijalne komunikacije s izraženom jezičnom komponentom. Obzirom na uspješnost provedbe programa zaključuje se kako je dobro strukturirana grupna jezična terapija jednako učinkovita kao i individualna. Istraživanje može doprinijeti unaprjeđivanju logopedske djelatnosti u Hrvatskoj i potaknuti izradu grupnih programa po uzoru na program „Mala studilica“.

Ključne riječi: fonološka svjesnost, imenovanje slova, grupna terapija, „Mala studilica“, razvojni jezični poremećaji

The effects of school readiness group program „Mala studilica“ on development of phonological skills in children with specific language impairment

Magdalena Strišković

Prof.dr.sc. Draženka Blaži

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

Summary

Most of the skills and abilities that determine early literacy are language based. Therefore, children with specific language form a group that is at risk for occurrence of difficulties in the period of early literacy and later in period of learning to read and write. Phonological awareness and letter naming are important predictors of performance in mastery of reading and writing. Children with primary language impairment show difficulties in mastering these skills. Timely and targeted speech language therapy can entirely or partially eliminate difficulties. Researches show that both individual and group therapy are successful ways for delivering speech language therapy for children with primary language disorders. The Croatian group program „Mala studilica“ that is designed and developed in „Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI“ aims to prepare children with communication and language difficulties for school.

The aim of this study was to examine the impact of school readiness group program „Mala studilica“ on the development of phonological skills in children with specific language impairment. The sample included 13 children, participants of group school readiness program „Mala studilica“ in the year 2018./2019. For research purpose some tasks from PredČiP test (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) were used and those were: phonological awareness and letter naming. The trial was conducted at the beginning of the program and at the end, and the results were compared.

The results show significant differences on variables of rhyme identification, syllable segmentation, phoneme segmentation, phoneme blending, naming capital letters and naming small letters. Differences on variables of rhyme production and syllable blending did not show significant differences.

Based on the results of the research, it is concluded that the school readiness group program „Mala studilica“ successfully influences the development of phonological awareness and letter naming in children with specific language impairment and social communication disorders with an emphasis on language difficulties. Given the success of the program, it is concluded that well-structured group language therapy is just as effective as individual. The research can contribute to the improvement of speech therapy in Croatia and encourage the development of group programs modeled on the "Mala studilica" program.

Keywords: phonological awareness, letter naming, group therapy, "Mala studilica", specific language disorders

Sadržaj

1.	Uvod	1
1.1.	Jezični pretkazatelji uspješnosti čitanja i pisanja	1
1.1.1.	Fonološka svjesnost.....	2
1.1.2.	Imenovanje slova.....	4
1.2.	Razvojni jezični poremećaji	5
1.2.1.	Zakašnjeli jezični razvoj	7
1.2.2.	Posebne jezične teškoće.....	8
1.3.	Teškoće u fonološkoj svjesnosti i imenovanju slova kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima.....	9
1.4.	Grupni programi terapije.....	11
1.4.1.	Grupni programi terapije za djecu s razvojnim jezičnim poremećajima.....	11
1.4.2.	Izgled grupe	13
1.4.3.	Program „Mala studilica“	14
2.	Cilj istraživanja i pretpostavke.....	16
3.	Metode istraživanja.....	16
3.1.	Uzorak ispitanika	16
3.2.	Mjerni instrumenti i način provedbe istraživanja	18
3.3.	Metode obrade podataka	19
4.	Rezultati i rasprava.....	20
4.1.	Rezultati na pojedinim varijablama.....	20
4.1.1.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja raspoznavanja rime	20
4.1.2.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja proizvodnja rime.....	20
4.1.3.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovna raščlamba	21
4.1.4.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovno stapanje.....	21
4.1.5.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemska raščlamba.....	22
4.1.6.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemsko stapanje	22
4.1.7.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje velikih slova	23
4.1.8.	Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje malih slova	23
4.2.	Rasprava	24
5.	Zaključak.....	29
6.	Literatura.....	31

1. Uvod

Teškoće u jeziku kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima prisutne su od ranih dana njihova života, a najčešće se nastavljaju u predškolskom te kasnije i školskom razdoblju. Uspoređivanjem tri skupine djece školske dobi čiji su roditelji izvijestili o njihovom ranom jezičnom razvoju i vremenu pojave prve riječi, na nizu se mjera (rječnik, spontani govor, fonološka svjesnost, fonološka obrada, razumijevanje pročitano, točnost i tečnost čitanja) potvrdilo da je većina djece koja su prepoznata kao kasni govornici u razdoblju ranog jezičnog razvoja u školskoj dobi pokazivala također slabije rezultate (Preston i sur., 2010). S obzirom na to da su fonološka svjesnost i imenovanje slova iznimno bitni jezični pretkazatelji uspješnosti čitanja i pisanja, a mnoga istraživanja ukazuju kako djeca s razvojnim jezičnim poremećajima pokazuju teškoće u usvajanju ovih vještina, potrebno je pravovremeno prepoznati teškoće i pružiti odgovarajuću podršku. Osim u individualnim, intervencija se pokazala uspješnom i u grupnim programima. Stoga je u Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI osmišljen program „Mala studilica“ koji za cilj ima putem edukativnih i strukturiranih grupnih radionica pripremiti djecu za školu. Radionicama se potiče razvoj predvještina čitanja i pisanja, matematičkih predvještina, vježbanje socio-komunikacijskih jezičnih vještina, vježbanje pažnje i koncentracije, perceptivnih sposobnosti, vježbe fine motorike i grafomotorike, jačanje samopouzdanja, poticanje samostalnosti u radu i jačanje motivacije za učenje.

1.1. Jezični pretkazatelji uspješnosti čitanja i pisanja

Mnoga istraživanja pismenosti izdvajaju dvije skupine čimbenika koji određuju uspješnost u ovladavanju vještinama rane pismenosti. Jednu skupinu čimbenika čine okolinski i neformalni faktori poput kućnog okruženja. Drugu skupinu čimbenika čini formalna poduka koja je usmjerena na jezična znanja, vidnu percepciju, grafomotoriku, pažnju i ostale vještine (Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019). Jezična znanja čine čimbenike koji su najčešće istraživani i dokazano su presudni za ovladavanje vještinama rane pismenosti. Pismenost se kao razvojni kontinuum može podijeliti na predčitalačko i čitalačko razdoblje (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012; prema Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Predčitalačkom razdoblju pripadaju izranjajuća pismenost i rana pismenost. Izranjajuća pismenost se ostvaruje bez poticaja i označava spontani interes za pisani sadržaj. Rana pismenost uključuje vještine i znanja koja su važna za ovladavanje čitanja i pisanja, a to su: fonološka svjesnost, rječnik,

narativne sposobnosti, interes za tisak, koncept tiska i imenovanje slova (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Gotovo sva istraživanja usvajanja vještine čitanja naglašavaju kako su usvajanje fonoloških vještina te sposobnost fonološke obrade presudni za uspješno čitanje i da su teškoće u usvajanju fonoloških vještina jedan od uzroka disleksije (Reid, 2011; prema Blaži, Farago i Pavić, 2017). S obzirom na provedeno istraživanje u nastavku će se detaljnije opisati jezični pretkazatelji uspješnosti čitanja i pisanja: fonološka svjesnost i imenovanje slova.

1.1.1. Fonološka svjesnost

Fletcher, Lyon, Fuchs i Barnes (2007) navode kako je fonološka svjesnost razumijevanje da riječi koje čitamo ili slušamo imaju unutrašnju strukturu, a Ouellette i Haley (2013) dodatno naglašavaju kako je ona sposobnost svjesnog promišljanja o riječi i njezinim fonološkim jedinicama. Fonološka svjesnost se očituje putem prepoznavanja riječi koje se rimuju, prebrojavanja slogova, odvajanja početka i kraja riječi te izdvajanja glasova u riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Razvoj fonološke svjesnosti prati određeni slijed i razvija se postepeno. Razine razvoja kreću se od svjesnosti većih jedinica kao što su rima i slog, prema manjim jedinicama koje predstavljaju fonemi u svim pozicijama unutar riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011; Pullen i Justice, 2003; Ouellette i Haley, 2013; Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019). Anthony i Francis (2005) navode kako je slijed kojim se razvija fonološka svjesnost univerzalan, ali brzina kojom djeca u različitim jezicima napreduju kroz različite razine je određena obilježjima pojedinog jezika.

Gledajući s aspekta kognitivne složenosti, istraživači navode kako je fonološku svjesnost moguće podijeliti na implicitnu i eksplicitnu. Tako Morais (1991; prema Ouellette i Haley, 2013) navodi da se fonološka svjesnost razvija od implicitne osjetljivosti prema eksplicitnoj svjesnosti. Implicitna se odnosi na aktivnosti vezane uz razinu riječi i sloga, a eksplicitna na aktivnosti vezane zu foneme. Eksplicitna tj. svjesnost o pojedinim fonemima se u mnogim istraživanjima naziva i fonemskom svjesnošću (Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019).

Anthony i Francis (2005) navode kako se fonološka svjesnost bihevioralno manifestira u različitim vještinama, a to su: stapanje, raščlamba, brisanje, dodavanje i premještanje na razini sloga i fonema, te prepoznavanje i proizvodnja rime. Razvojno gledajući, slogovno stapanje predstavlja najjednostavniju razinu fonološke svjesnosti. Slogovno stapanje označava

povezivanje slogova tako da oni tvore riječ. Primjerice, niz slogova vi-li-ca čini riječ vilica (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Nakon slogovnog stapanja, kod djeteta se razvija mogućnost za raspoznavanjem rime. To predstavlja početak shvaćanja fonološke strukture riječi i odmak od orijentiranosti na značenje riječi. Dijete u tom razdoblju prepoznaje koji se obrasci rimuju što predstavlja pomak i u metajezičnoj svjesnosti (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Na primjer, određivanje rimuju li se ili ne riječi soba i roba (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Sljedeća vještina koja se razvija je slogovna raščlamba te ona predstavlja preduvjet za proizvodnju rime prema ponuđenim riječima (Peretić, Padovan i Kologranić Belić, 2015). Slogovna raščlamba označava dijeljenje cjelovite riječi na njezine slogove. Primjerice, riječ vješalica čine slogovi vje-ša-li-ca (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Proizvodnja rime označava samostalno smišljanje obje riječi koje se rimuju ili smišljanje druge riječi koja se rimuje s ponuđenom riječi. Kao primjerice u PredČiP testu (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) gdje je potrebno smisliti riječ koja se rimuje s riječju most. Blaži, Buzdum i Kozarić-Ciković (2011) navode kako se posljednja razina fonološke svjesnosti, raščlanjivanje, stapanje i manipuliranje fonemima, počinje razvijati oko pete godine života. Reid (2009; prema Blaži, Buzdum i Kozarić-Ciković 2011) navodi kako se ove vještine razvijaju i tijekom školskog razdoblja. Fonemska raščlamba riječi zahtijeva da se cjelovita riječ poput vuk, rastavi na foneme v-u-k (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Fonemsko stapanje je vještina koja označava stapanje fonema u cjelovitu riječ primjerice fonemi z-e-k-o čine riječ zeko (PredČiP test; Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Navedene vještine dio su fonemske svjesnosti koja označava veće ili manje eksplicitno razumijevanje da se riječi sastoje od dijelova manjih od sloga, ali i svjesnost o razlikovnim obilježjima fonema (Ivšac Pavliša, 2009; prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Vancaš (1999; prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) navodi kako je fonemska svjesnost jedan aspekt fonološke svjesnosti, a koja je zatim sastavnica metajezične svjesnosti.

Fonološka svjesnost ključna je vještina za razvoj čitanja i pisanja. Razina djetetove fonološke svjesnosti na kraju vrtićkog razdoblja najbolji je pretpokazatelj uspješnosti čitanja u prvom razredu i kasnije (Kolić-Vehovec, 2003). Dobra svjesnost o fonemima pred polazak u školu dovesti će do dobrih rezultata u početnom čitanju, dok će neosvijještenost za foneme uzrokovati lošije rezultate na mjerama početnog čitanja (Vancaš i Ivšac, 2004). Fonološka svjesnost i usvajanje čitanja međusobno utječu jedna na drugu tijekom razvoja. Razvoj fonološke svjesnosti doprinosi usvajanju čitanja, a učenje čitanja abecednog pisma doprinosi razvoju fonološke svjesnosti (Kolić-Vehovec, 2003). Blaži, Buzdum i Kozarić-Ciković (2011)

naglašavaju kako nedostaci u području fonološke svjesnosti često predstavljaju temelj teškoćama u čitanju, a prema postavkama teorije fonološkog nedostatka upravo su ti procesi ključni za usvajanje vještine čitanja. Kako se osnovne čitalačke vještine jačaju tako se značaj fonemske svjesnosti smanjuje (Badian, 1995; prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011).

1.1.2. Imenovanje slova

Poznavanje, odnosno imenovanje slova odnosi se na znanje o nazivu i zvuku koji proizvodimo prilikom izgovora nekog slova (McBride-Chang, 1999; prema Blaži, Farago i Pavić, 2017). Poznavanje zahtijeva stvaranje veze između vizualnog i fonološkog oblika (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Foulin (2005) detaljnije objašnjava kako je poznavanje slova koncept koji uključuje svjesnost da slovo ima nekoliko identiteta. Identiteti se odnose na različite grafičke izvedbe slova, ime slova i njegovo izgovorno ostvarenje.

Mnoga istraživanja su pokazala kako transparentnost jezika uvelike utječe na usvajanje vještine imenovanja slova. Anthony i Francis (2005) navode da transparentnost jezika utječe i na vrijeme potrebno za usvajanje, tako je nekoj djeci potrebno godinu, a nekoj i do 3 godine da točno imenuju sva slova u svome jeziku. Hrvatski jezik pripada u skupinu transparentnih jezika odnosno jezika s plitkom ortografijom kod kojih jedan grafem predstavlja jedan fonem (Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019). Dosljedna veza između grafema i fonema, glavno je obilježje transparentnih jezika. Takva povezanost omogućuje da se rezultati na zadacima poznavanja slova izjednače sa zadacima imenovanja slova te se rezultati mogu gledati kao jedno (Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund i Lyytinen, 2006). Poznavanje slova snažno korelira i s fonološkom obradom u predškolskoj dobi i s čitanjem u školskoj (Molfese i sur., 2006; prema Blaži, Farago i Pavić, 2017). Istraživanjem povezanosti između poznavanja slova i fonološke svjesnosti, dokazano je da je korelacija između ovih varijabli pozitivna, a mnoga istraživanja upravo ove vještine izdvajaju kao najznačajnije pretkazatelje čitanja i pisanja. Isto tako je i u hrvatskom jeziku kod kojeg je zbog transparentnosti jezika najveća korelacija dobivena između poznavanja slova i fonemske svjesnosti (Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019). S obzirom na to da proces dekodiranja u transparentnim jezicima nije "kontaminiran" dodatnim pravilima vezanim uz fonemska okruženja, on je lakši i omogućava uspješnije ovladavanje fonemskom analizom, sintezom te manipuliranjem fonemima. Također, omogućava lakše usvajanje tehnike čitanja (Vancaš i Ivšac, 2004). Pretpostavlja se da se u plitkim (jasnim, transparentnim)

ortografijama čitači oslanjaju na subleksički (fonemski) kod, dok duboka ortografija zahtijeva leksički kod (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Anthony i Francis (2005) su istraživanjem uspješnosti čitanja kod odraslih, pismenih ispitanika dokazali kako kod netransparentnih jezika postoji više nesigurnosti u fonološkim vještinama u odrasloj dobi, za razliku od transparentnih jezika, što još jednom naglašava kako jezik utječe na brzinu usvajanja i samu ovladanost fonološkim vještinama. Badian (1995) naglašava kako su lakoća i točnost imenovanja slova ključni za čitanje, a Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) dodatno navode kako je poznavanje slova veći pretkazatelj kasnijeg čitanja što je ortografija jezika transparentnija. Longitudinalnim istraživanjem dokazano je kako je poznavanje slova dobar pretkazatelj uspješnosti čitanja do šestog razreda osnovne škole (Badian, 1995).

Adams (1990; prema Ivšac Pavliša i Lenček, 2011) iznosi kako vizualno perceptivna složenost samih slova i sposobnost percepcije detalja uvjetuju mogućnosti ranog ili kasnijeg usvajanja slova. Djeca u hrvatskom jeziku, isto kao i u većini jezika i pisama, bolje usvajaju velika tiskana slova nego mala tiskana slova. Nadalje, dokazano je kako trogodišnjaci poznaju upola manje slova nego četverogodišnjaci, ali u usporedbi s nekim jezicima i pismima u zemljama koje naglašavaju važnost učenja slova, rezultati u Hrvatskoj su puno manji od očekivanih. Najčešća slova koja djeca imenuju su samoglasnici "A" i "O" zbog njihove vizualne prepoznatljivosti i učestalosti, dok slova s dijakritičkim znakovima djeca najmanje imenuju. Navedeno dovodi do zaključka kako imenovanje slova ovisi o kriterijima učestalosti pojavljivanja slova, grafičkoj jednostavnosti ili upečatljivosti te povezivanju s bliskim osobnim iskustvima i određenjima (Lenček i Užarević, 2016). Christie (2008; prema Kuvač Kraljević, Lenček i Matešić, 2019) navodi kako se ove jezične vještine mogu poticati neposredno ili stvaranjem prilika i okruženja za učenje, odnosno oblikovanjem uvjeta za učenje na manje formalan način.

1.2. Razvojni jezični poremećaji

Jezični poremećaji mogu se podijeliti na razvojne jezične poremećaje i stečene jezične poremećaje (Kologranić-Belić, Matić, Olujčić i Srebačić, 2015). Razvojni jezični poremećaji se odnose na jezične poremećaje nastale u vrijeme usvajanja jezika, prije nego li je osnova materinskog jezika usvojena, primjerice posebne jezične teškoće. Stečeni jezični poremećaji uključuju jezične poremećaje nastale nakon što je osnova materinskog jezika usvojena, primjerice traumatske ozljede mozga kod odraslih.

Razvojni jezični poremećaji mogu se dodatno podijeliti na primarne i sekundarne (Schuele, Spencer, Barako-Arndt, Guillot, 2007). Primarni jezični poremećaji se odnose na teškoće koje se javljaju kod djece kojima se ne mogu pripisati neke druge teškoće ili poremećaji. Sekundarni jezični poremećaji se javljaju uz poremećaje iz spektra autizma, oštećenja sluha, intelektualne teškoće, traumatske ozljede mozga kod djece, motoričke poremećaje, sindrome i drugo, dakle u komorbiditetu s drugim teškoćama i poremećajima.

Pojam i kriteriji dijagnosticiranja jezičnih poremećaja su se tijekom povijesti često mijenjali, stoga je bitno naglasiti kako se u kliničkoj praksi u Hrvatskoj za dijagnosticiranje ovih poremećaja najčešće koristi Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje-V (*DSM-V*) (Američka psihijatrijska udruga, 2013). U *DSM-V* postoji jedna dijagnoza za sve podvrste jezičnih poremećaja, receptivne i ekspresivne te za oba modaliteta, govorni i pisani jezik, a naziva se *jezični poremećaj*. Priručnik navodi sljedeće kriterije za donošenje dijagnoze jezičnih poremećaja:

A) Perzistentne teškoće u usvajanju i korištenju jezika u različitim modalitetima (tj. govornom, pisanom, jeziku znakova ili drugom) prouzročene deficitima razumijevanja i/ili produkcije koji uključuju: oskudan rječnik (poznavanje i korištenje riječi); ograničenu strukturu rečenice (sposobnost slaganja riječi i nastavaka riječi kako bi se oblikovala rečenica prema pravilima gramatike i morfologije); oštećenja u dijalogu (sposobnost uporabe rječnika i povezivanja rečenica kako bi se objasnila ili opisala tema ili niz događaja ili vodila konverzacija).

B) Jezične su sposobnosti znatno i mjerljivo ispod očekivanih za dob, što ima za posljedicu funkcionalna ograničenja u učinkovitoj komunikaciji, socijalnom sudjelovanju, akademskom postignuću ili radnom učinku.

C) Početak simptoma je u ranoj razvojnoj dobi.

D) Ove teškoće ne mogu se pripisati oštećenju sluha ili drugom senzoričkom oštećenju, motoričkoj disfunkciji ili drugom zdravstvenom ili neurološkom stanju i ne mogu se bolje objasniti intelektualnom onesposobljenošću ili općim razvojnim zaostajanjem.

Osim *DSM-V* u nekim se sustavima u Hrvatskoj za dijagnosticiranje jezičnih poremećaja koriste i Međunarodne klasifikacije bolesti. Tako je u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti-10 (*MKB-10*) dijagnoza jezičnih poremećaja pod nazivom *specifični poremećaji razvoja govora i jezika* te se dodatno dijeli na dvije dijagnoze s obzirom na receptivne ili ekspresivne teškoće. Novo izdanje Međunarodne klasifikacije bolesti-11 (*MKB-11*) navodi dijagnozu *razvojni*

jezični poremećaj te ih također dijeli na dvije dijagnoze s obzirom na receptivne ili ekspresivne teškoće.

S obzirom na uzorak ispitanika u istraživanju, u nastavku će se opisati razvojni jezični poremećaji i to zakašnjeli jezični razvoj i posebne jezične teškoće.

1.2.1. Zakašnjeli jezični razvoj

Djeca koja slijede normalan tijek jezičnog razvoja, ali se on razvija sporijim tempom, pripadaju u skupinu djece s dijagnozom zakašnjelog jezičnog razvoja (Roth i Worthington, 2005; prema Kologranić-Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015). Naime, prva riječ se kod neke djece neće javiti kao što je to očekivano oko prve godine života, već pola godine kasnije, a nekada čak i više. Isto to dijete u dobi od dvije godine najvjerojatnije neće proizvoditi oko 50 riječi te ih neće kombinirati, stoga se jednogodišnjacima i dvogodišnjacima koji slijede ovakav jezični razvoj pridaje dijagnoza kašnjenja u jezičnom razvoju. Dio djece će nakon treće godine nastaviti pokazivati teškoće te će oni pripasti u skupinu djece s posebnim jezičnim teškoćama, dok će dio djece teškoće prevladati te će se njihov jezični razvoj uredno dalje razvijati.

Ellis i Thal (2008) navode kako je u ranom razvoju teško razlučiti jesu li jezične teškoće odraz normalne varijabilnosti u usvajanju jezika ili one predstavljaju teškoću. Karakteristike djece sa zakašnjelim jezičnim razvojem su: zakašnjeli razvoj rječnika i kombiniranja riječi, ograničeni fonološki inventar, češće ili rjeđe korištenje gesti od očekivanja za dob, ovisno o vrsti jezične teškoće, proizvodnja netipičnih grešaka, upotreba jednostavnijih slogovnih struktura, kasnije je uočljivo i odstupanje u usvajanju gramatike. Pregledom istraživanja, Ellis i Thal (2008) donose nekoliko prediktora kasnijeg jezičnog razvoja. To su: razina ekspresivnog rječnika, dob početka jezične produkcije, razina receptivnog rječnika te uporaba gesti. Prediktori zbog velike varijabilnosti u jezičnom razvoju u tom razdoblju i same heterogenosti teškoća ne mogu biti dovoljni za predviđanje točnog ishoda, ali ih je potrebno i preporučljivo mjeriti i kontrolirati. Djecu koja nakon treće godine ipak počnu pokazivati normalan razvoj i ne pripadnu u kategoriju djece s posebnim jezičnim teškoćama, potrebno je i dalje monitorirati i pratiti njihov jezični razvoj jer je ta skupina djece podložna čestim recidivima teškoća, osobito na početku usvajanja vještine čitanja i pisanja (Kologranić-Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015).

1.2.2. Posebne jezične teškoće

Naziv posebne jezične teškoće (PJT) je najčešće korišten termin u kliničkoj praksi i domaćoj literaturi, a u stranoj literaturi odgovara terminu Specific Language Impairment (SLI) (Arapović, Grobler i Jakubin, 2010). Bishop i Adams (1991; prema Blaži i Banek, 1998) navode kako su vještine kod djece s posebnim jezičnim teškoćama disproporcijски siromašnije u odnosu na njihovu dob i neverbalne sposobnosti zbog nepoznatog razloga. Zbog nedovoljno definiranih dijagnostičkih kriterija, naziv posebne jezične teškoće se tijekom prošlosti često mijenjao, a u novije vrijeme dio istraživača je naklonjen i novom nazivu, primarne jezične teškoće (Kohnert, Windsor i Danahy Ebert, 2009). Parisse i Maillard (2008; prema Blaži i Opačak, 2011) navode kako se heterogenost naziva posebne jezične teškoće može pripisati i velikoj raznolikosti populacije. Terminom se obuhvaća predškolsku djecu, djecu s blagim jezičnim teškoćama i onu s teškim te je i to jedan od razloga nepostojanja definitivne klasifikacije i terminologije. Djeca sa zakašnjelim jezičnim razvojem, često nazvani i kasni govornici ili na engleskom *late talkers*, ako i nakon 3. godine života pokazuju teškoće, pripadaju u skupinu djece s posebnim jezičnim poremećajima, uz uvjet da te teškoće nisu uzrokovane intelektualnim, motoričkim ili senzoričkim oštećenjem. Conti-Ramsden i Durkin (2008) navode kako odstupanja u jeziku nakon treće godine postaju sve uočljivija te direktno utječu na ovladavanje vještinama čitanja i pisanja, kao i na socijalne vještine. Većina djece će u školskom razdoblju zatim imati dijagnozu disleksije ili specifičnih teškoća učenja (Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015).

Najraširenija podjela posebnih jezičnih teškoća razlikuje dva tipa teškoća, receptivne i ekspresivne (Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith i O'Brien, 1997). Receptivne jezične teškoće se odnose na niže razumijevanje od onoga primjerenog za dob. Ekspresivne jezične teškoće se odnose na nedostatnu sposobnost proizvodnje jezičnih iskaza s obzirom na dob. Djeca s receptivnim jezičnim teškoćama će svakako u nekoj mjeri imati i ekspresivne jezične teškoće, ali ona s ekspresivnima mogu i ne moraju imati receptivne teškoće.

Kologranić-Belić, Matić, Olujić i Srebačić (2015) navode prikaz simptoma posebnih jezičnih teškoća nakon 3. godine, a to su: otežano usvajaju nove riječi te imaju poteškoća s prizivanjem riječi, kasne s oblikovanjem dvočlanih i tročlanih iskaza, razvoj fonološkog sustava je usporen, prizivanje fonoloških kodova je otežano, kasnije dostižu osnovu materinskog jezika, prisutne su sustavne i nesustavne pogreške u glagolskoj i imenskoj morfologiji, otežano usvajaju prostorne odnose, rijetko započinju i održavaju konverzaciju, u diskursu nedostaje koherentnosti i kohezije, struktura priče je znatno jednostavnija. Blaži i Opačak (2011) navode kako teškoće kod djece s PJT-om često uzrokuju iskaze koji nalikuju telegrafskom stilu. Djeca

s posebnim jezičnim teškoćama imaju receptivnih, ekspresivnih ili receptivnih i ekspresivnih teškoća u govornom i pisanom jeziku na svim ili samo nekim jezičnim sastavnicama (fonologija, morfologija, semantika, sintaksa i pragmatika). Poremećaj se može javljati u vrlo različitim stupnjevima težine, od vrlo teškog do vrlo blagog oštećenja koje se rijetko na vrijeme dijagnosticira (Blaži i Banek, 1998). Najčešće se teškoće primjećuju početkom formalnog obrazovanja, kada dijete ima značajnih teškoća u ovladavanju čitanja i pisanja, razumijevanjem pisanog sadržaja te usvajanjem i savladavanjem školskog gradiva. Stoga je iznimno bitno rano otkrivanje poremećaja, a zatim i uključivanje u terapijski postupak i pružanje odgovarajuće podrške.

1.3. Teškoće u fonološkoj svjesnosti i imenovanju slova kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima

S obzirom na to da je većina sposobnosti i vještina koje određuju ranu pismenost jezično utemeljena, djeca s posebnim jezičnim teškoćama čine skupinu rizičnu za teškoće, kako u ranoj pismenosti tako i u razdoblju učenja čitanja i pisanja (Boudreau i Hedberg, 1999; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013).

Boudreau i Hedberg (1999; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013) navode kako djeca s posebnim jezičnim teškoćama imaju nedostatno razvijenu fonološku svjesnost u predškolskoj dobi. Teškoće se javljaju na zadacima prepoznavanja i proizvodnje rime, imenovanja slova te prepoznavanja slova i riječi (razlikovanje slova i riječi od ostalog sadržaja, prepoznavanje prvog i posljednjeg slova u riječi te prepoznavanje velikih tiskanih slova). Istraživanja u hrvatskom jeziku pokazuju slične rezultate kao i istraživanja provedena u drugim jezicima. Ivšac Pavliša i Lenček (2011) su usporedbom djece urednog razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama, dokazale kako skupina s PJT-om ima značajne teškoće u svim segmentima fonološke obrade što objašnjava loša postignuća na zadacima fonološke svjesnosti. Skupina djece s posebnim jezičnim teškoćama postiže najniže rezultate na svim varijablama te su razlike između te skupine i skupine djece s perinatalnim oštećenjem i djece urednog razvoja, statistički značajne. Ispitanici s PJT-om pokazuju teškoće na svim zadacima fonološke svjesnosti (proizvodnja rime, prepoznavanje prvog i zadnjeg glasa, glasovno stapanje i raščlamba) kao i na zadatku imenovanja slova. Ivšac Pavliša (2009; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013) navodi kako su djeca s PJT-om najuspješnija u izdvajanju prvog glasa, dok su im najzahtjevniji zadaci rime te glasovna raščlamba i stapanje.

Blaži, Farago i Pavić (2017) istraživanjem djece u 1. razredu osnovne škole, također potvrđuju da djeca s teškoćama u usvajanju vještine čitanja ne poznaju koncept rime te su im zadaci raspoznavanja i proizvodnje rime teški. Kao dokaz ne poznavanja koncepta rime navodi se specifičnost grešaka koje su djeca s teškoćama u usvajanju vještine čitanja činila. Naime, na zadacima prepoznavanja i proizvodnje rime izmišljali su ili izdvajali riječi prema značenju, a ne prema tome rimuju li se ili ne. Navedeno istraživanje također potvrđuje kako djeca s teškoćama postižu visoke rezultate na zadatku prepoznavanja prvog glasa. Greške se javljaju u perceptivno manje uočljivom prvom glasu ili početnoj konsonantskoj skupini. Na zadatku izdvajanja zadnjeg glasa, djeca s teškoćama u usvajanju vještine čitanja griješe na dugim riječima. Na zadacima fonemskog stapanja djeca s teškoćama postižu bolje rezultate nego na zadacima fonemske raščlambe. S obzirom na razvojni redoslijed očekivano je da će zadaci fonemskog stapanja biti lakši od raščlambe.

Na zadatku imenovanja slova, šestogodišnja djeca urednog jezičnog razvoja u prosjeku imenuju 23 velika tiskana slova, djeca iste dobi s perinatalnim oštećenjem mozga imenuju 19, a djeca s posebnim jezičnim teškoćama samo 10 (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). U predškolskoj dobi, kod djece s PJT-om, poznavanje slova je najbolji pretkazatelj uspjeha u čitanju (Catts, Fey, Tomblin i Zahng, 2002).

Justice, Bowles, Pence Turnbull i Skibbe (2009) naglašavaju da djeca koja imaju teškoće ne pokazuju te teškoće ravnomjerno tijekom razvoja već kao i djeca urednog razvoja imaju skokovite promjene prilikom usvajanja i razvoja jezika. Prilikom nelinearnog rasta, kao što je to jezični razvoj, teškoće se najviše uočavaju kada u normalnom razvoju dolazi do naglog rasta vještina (Scarborough, 2001). Stoga će se teškoće kod djece s jezičnim teškoćama najviše uočiti prilikom ulaska u školu, kada je potrebno postojeće jezične vještine upotrijebiti za čitanje. Lenček, Blaži i Ivšac (2007) navode da je s obzirom na povezanost jezika, čitanja i pisanja, te povezanost nedostataka u ovim aktivnostima, opravdano očekivati da će jezične teškoće u predškolskoj dobi dovesti do teškoća čitanja i pisanja u školskoj dobi. Kada se vještine čitanja i pisanja automatiziraju, te teškoće se prepoznaju kao disleksija. Kuvač Kraljević i Palmović (2011; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013) disleksiju dijele na jezični i vizualni tip. Jezični koji nastaje zbog teškoća u fonološkom dekodiranju, a vizualni koji nastaje zbog teškoća u vizualnom sustavu. Djeca koja su u predškolskom razdoblju, a neki i ranije, pokazivala teškoće, prilikom ulaska u formalan sustav obrazovanja najčešće pokazuju ove teškoće: nedostatne vještine glasovne sinteze i analize, neprepoznavanje i neimenovanje slova, nedostatan ili nepostojeći "vizualni rječnik", teškoće povezivanja glas – slovo, obrnuto pisanje slova i brojki,

zrcalno pisanje, znatno produženo slovkanje ili sricanje, ispuštanja, dodavanja, zamjene glasova i slova (posebno u skupini malih tiskanih slova: b, p, d; m, n, u; a, o; š, ž), slogova pa i cijelih riječi u čitanju i pisanju, produženo vrijeme potrebno za čitanje i pisanje, nepoštivanje ortografije, nerazumijevanje pročitanoga (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007).

Ivšac i Lenček (2011) navode kako izrazito niske vrijednosti djece s posebnim jezičnim teškoćama jasno pokazuju da je njihov stupanj spremnosti za školu najniži. S obzirom na iznimnu važnost i utjecaj fonološke svjesnosti i poznavanja slova na daljnje usvajanje vještine čitanja i pisanja te automatizaciju tih vještina, potrebno je pravovremeno reagirati i pružiti podršku djeci s posebnim jezičnim teškoćama kako bi se utjecaj istih što više smanjio i omogućio im bolju kvalitetu života.

1.4. Grupni programi terapije

Ross i Weismer (2008) navode kako će djeca s jezičnim teškoćama, u društvu u kojem sposobnost korištenja jezika za govor, razumijevanje, čitanje i pisanje utječe na daljnji uspjeh, biti u nepovoljnom položaju u odnosu na svoje vršnjake urednog razvoja. Međutim, pravovremena intervencija kod djece s jezičnim teškoćama omogućava dostizanje uspjeha vršnjaka urednog razvoja te utječe na daljnji edukacijski i opći uspjeh djeteta (Thal, Reilly, Seibert, Jeffries i Fenson, 2004). Blaži, Vancaš i Znaor (2003) navode kako su otkrivanje i intervencija kod poremećaja jezika, čitanja i pisanja imperativ pojedinčevog uspjeha. Terapijske postupke kod djece s jezičnim teškoćama moguće je provoditi i u individualnim i u grupnim uvjetima. Individualna terapija označava provođenje terapijskih postupaka pojedinačno, gdje jedan logoped radi s jednim djetetom, dok grupna terapija označava istovremeni rad jednog logopeda s nekoliko djece koja obavljaju iste ili slične aktivnosti. S obzirom na istraživanje, u nastavku će se opisati grupna terapija kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima i hrvatski program „Mala studilica“.

1.4.1. Grupni programi terapije za djecu s razvojnim jezičnim poremećajima

Različita istraživanja dokazuju kako grupna terapija ima pozitivne učinke kod djece s jezičnim teškoćama u svim razvojnim dobima. Law, Garrett i Nye (2004; prema Watt i White, 2018) navode kako rezultati individualne i grupne terapije u ranoj razvojnoj dobi i predškolskoj dobi pružaju jednake učinke. Pravovremena i dobro organizirana grupna terapija je kod 79%

djece s teškoćama, u dobi prije polaska u vrtić, dovela do poboljšanja u svim vještinama. Osim pozitivnog utjecaja na vještine djece, ovakav oblik intervencije je za 95% roditelja omogućio bolje razumijevanje razvojnih vještina i pružio im strategije za razvoj tih vještina u svakodnevnom životu (Johnson, Moffatt, Smith i White, 2012).

Boyle, McCartney, O'Hare i Forbes (2009) istraživanjem djece s jezičnim poremećajima u dobi od 6 do 12 godina navode kako nema razlike između direktne, indirektna, grupne i individualne intervencije. Učinak terapije je izjednačen ako se terapija provodi jedan na jedan ili u maloj grupi. Naglašavaju i kako je intervencija jednako učinkovita neovisno o tome provodi li ju logoped ili "logoped-asistent" koji ima završenu edukaciju i iskustvo rada s djecom. Nekoliko godina kasnije, provođenjem istih metoda terapije na djeci istih karakteristika, istraživači zaključuju kako je neophodno da grupnu terapiju vodi logoped ili "logoped-asistent" jer je terapija vođena od strane učitelja bila nedovoljno učinkovita (McCartney, Boyle, Ellis, Bannatyne i Turnbull, 2011). Logopedska intervencija se kod djece s jezičnim poremećajima, u dobi od 5 do 7 godina, najviše usmjerava na jezik, a manje na komunikaciju i govor kao što je to slučaj u ranijim ili kasnijim fazama razvoja (Roulstone, Wren, Bakopoulou i Goodlad, 2012). U školskom razdoblju će djeca imati koristi i od individualne i od grupne terapije ako je ona točno usmjerena na jezične potrebe djeteta (Sharp i Hillenbrand, 2008).

Hrvatska istraživanja koja ispituju utjecaje grupnih terapija iznimno su oskudna. Matić, Kologranić Belić i Kuvač Kraljević (2015) navode kako je prvi program grupne jezične terapije u logopedskoj djelatnosti proveden 2013./2014. godine u Kliničko-istraživačkom odjelu Laboratorija za psiholingvistička istraživanja (POLIN) Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta smještenog u Dječjem vrtiću Mali princ u Zagrebu. Istraživači putem roditeljskih opažanja o programu navode kako je grupna terapija omogućila napredak u svim vještinama koje su se u programu poticale. Također, omogućuje smanjenje liste čekanja za logopedsku terapiju, uključivanje roditelja, povećanje djetetove koncentracije, povećanje mogućnosti sudjelovanja u grupnom radu s ostalom djecom, socijalizaciju te razvoj radnih navika i samopouzdanja.

Grupna terapija pruža mnogo prirodnih situacija u kojima djeca mogu i moraju koristiti jezik za komunikaciju sa svojim vršnjacima što dovodi do boljeg savladavanja i uporabe jezika u ostalim socijalnim okruženjima (Sharp i Hillenbrand, 2008). Tu činjenicu potvrđuje i uključenost logopeda u poticanje različitih vještina u grupnoj terapiji, gdje 96% logopeda radi na jeziku, njih 80% potiče komunikaciju, 49% potiče socijalne interakcije, 25% govor i 13% fluentnost (Roulstone, Wren, Bakopoulou i Goodlad, 2012). Navedene mogućnosti koje grupna

terapija pruža u usporedbi s individualnom terapijom, omogućuju najveći napredak u ekspresivnim vještinama kod djece s ekspresivnim jezičnim teškoćama (Watt i White, 2018).

Usporedbom predškolskih kurikuluma, Lonigan, Farver, Phillips i Clancy-Menchetti (2011) navode kako je za djecu s razvojnim jezičnim poremećajima uspješnije provoditi kurikulum koji je usmjeren na akademske vještine nego tradicionalni kurikulum. Takav kurikulum, koji je usmjeren na akademske vještine, uključuje veću uključenost učitelja u aktivnosti, fokusirane aktivnosti, male grupe i individualizirane instrukcije koje se ne mogu pronaći u tradicionalnom pristupu. Filić, Kolundžić, Vidović (2017) navode da budući da svako dijete u Hrvatskoj ima zakonsku obavezu pohađanja programa predškole s ciljem usvajanja kompetencija potrebnih za ulazak u školski sustav, potrebno je stvoriti strukturirane i točno određene programe predškolskog odgoja i obrazovanja, koji bi ciljanim aktivnostima, među ostalim, poticali predvještine čitanja i pisanja te predmatematičke vještine. Navedenim se dolazi do zaključka kako su dobro strukturirani programi potrebni i neophodni za daljnji uspjeh djece s razvojnim jezičnim poremećajima, djece s drugim teškoćama u razvoju kao i djece urednog razvoja.

1.4.2. Izgled grupe

Johnson, Moffatt, Smith i White (2012) navode neke smjernice kako bi se grupna terapija trebala održavati i kako bi trebala izgledati. Prvenstveno je potrebno pomno izabrati sudionike u grupi što može biti kritična točka za daljnji napredak. Grupe su uspješnije ako su djeca na istoj razvojnoj razini. To znači da su njihove komunikacijske, jezične i govorne vještine podjednake, da je raspon održavanja pažnje kod svih približno jednak te da djeca dijele slična prijašnja iskustva sudjelovanja u malim grupama. Nadalje, bitno je organizirati grupu tako da se na kraju terapije ostvare ciljevi i potrebe svakog djeteta pojedinačno. Svako dijete ima svoje osobne potrebe stoga je u grupnoj terapiji potrebno obratiti pozornost na njih te ih uvrstiti u grupni plan.

Grupna terapija omogućava i vršnjačku interakciju. Pokazalo se kako su grupe od 3 do 5 djece idealne za ostvarivanje međusobne interakcije, poštivanja izmjena između govornika, čekanja i dijeljenja s drugima. Matić, Kologranić Belić i Kuvač Kraljević (2015) navode kako veličina grupe ovisi o dobi korisnika, individualnim profilima djece, veličini prostora te vrsti i zahtjevnosti aktivnosti koje se provode. Roditelji izvješćuju kako djeca u takvim oblicima grupa stvaraju više prijateljstava nego u programima koji uključuju veći broj djece. Nadalje, grupe

omogućuju i međusobnu roditeljsku podršku jer njihova djeca kao sudionici grupe pokazuju iste teškoće i izazove u odgoju. Dokazano je i kako su grupe efikasne i efektive za jednog logopeda. Potrebno je mnogo vremena i ulaganja u organiziranje dobre grupne podrške, ali ukupno gledajući manje vremena je potrebno za organiziranje jedne grupe nego individualne terapije za svako dijete iz te grupe. Na uspješnost grupne terapije utječe i sama konzistentnost održavanja jer omogućava da se dijete nauči slijediti i poštivati rutinu (Johnson, Moffatt, Smith i White, 2012).

Nadalje, sve aktivnosti moraju biti osmišljene unaprijed, a njihova provedba mora biti smisljena i svrhovita. Aktivnosti moraju ostvariti kratkoročne i dugoročne ciljeve terapije. Kako bi terapija bila dinamična, a omogućila sudjelovanje i podjednaku uključenost svih polaznika, aktivnosti bi se trebale grupirati i provoditi stupnjevito: od jednostavnijih vještina koje se ranije javljaju prema zahtjevnijim vještinama. Bitno je da su materijali dostupni, zanimljivi, jednostavni i sigurni za korištenje (Matić, Kologranić Belić i Kuvač Kraljević, 2015).

1.4.3. Program „Mala studilica“

S obzirom na važnost ranog prepoznavanja i pravovremenog pružanja podrške djeci s teškoćama, osmišljen je program „Mala studilica“, u Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI, koji za cilj ima putem edukativnih i strukturiranih grupnih radionica pripremiti djecu za školu. Ovaj oblik terapijskog programa osmišljen je kako bi se djeci omogućio što uspješniji proces usvajanja vještina čitanja, pisanja i računanja te lakši ulazak u obrazovni sustav sa što manje stresa. Osim ključnih vještina za početno školovanje, program potiče komunikacijski, psihomotorički i socioemocionalni razvoj, vježbanje pažnje i koncentracije, jačanje samopouzdanja u vlastite sposobnosti, potiče samostalnost u radu i jača motivaciju za učenje. Radionice su strukturirane na način da potiču: pripovjedačke vještine (iznošenje događaja organiziranim, vremenskim i uzročno-posljedičnim slijedom – prema zadanom predlošku), bogaćenje rječničkog znanja na ekspresivnoj i receptivnoj razini (strukturirana kategorizacija i upotreba pojmova u odgovarajućim jezičnim situacijama), razvoj vještina upamćivanja i rješavanja problema (organiziranje elemenata, razvijanje metamemorije, osmišljavanje i planiranje ideja), razvoj hotimične pažnje (upućivanjem na sadržaje iz neposredne okoline i svakodnevnog života), razvoj koncentracije (ciljano povećanje vremena usmjerene pažnje), razvoj vizuoperceptivnih sposobnosti (uočavanje sličnosti i različitosti zadanih podražaja uzimajući u obzir prostorno-konstruktivne kriterije), razvijanje sposobnosti opažanja i

strukturiranog promatranja, razvijanje fine motorike i grafomotorike, poticanje suradnje s vršnjacima, stvaranje pozitivne slike o sebi, stvaranje radnih navika, poticanje predvještina čitanja i pisanja (strukturirano vježbanje glasovne analize i sinteze, jačanje fonoloških vještina koje uključuju nekoliko razina – fonološku obradu, fonološko pamćenje, diskriminaciju i manipulaciju glasovnim jedinicama), poticanje predmatematičkih vještina (strukturirano vježbanje vještina razvrstavanja, nizanja, ujednačavanja, brojanja).

Program je namijenjen predškolskoj djeci u dobi od 6 do 7;06 godina. Radionice se provode svaki tjedan, u isto vrijeme kako bi se djecu naučilo slijeđenju i poštivanju rutine. Svaka grupa broji od 6 do 8 djece, što strana istraživanja smatraju idealnim brojem za ostvarivanje najboljeg uspjeha. Radionice se odvijaju po dva sata tjedno kroz 30 susreta. Grupe se pomno organiziraju prema razvojnim vještinama i mogućnostima svakoga djeteta. Pojedinačna radionica traje 60 minuta, ali se vještine unutar tog vremena potiču kroz različite aktivnosti kako bi se interes i koncentracija djece maksimalno održali. Radionice su strukturirane na način da slijede jedna drugu te omogućuju ponavljanje već naučenih i usvajanje novih vještina. Kako bi se potaknulo razvijanje odgovornosti prema školskim obavezama, djeci se iz tjedna u tjedan dijeli domaća zadaća koja sadržajno prati svaku radionicu. Struktura i način provođenja programa odgovaraju svim smjernicama za provođenje grupne terapije koja su navedena kako u stranim tako i u hrvatskom istraživanju.

Fonološka svjesnost i imenovanje slova se kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima u radionicama potiču kroz raznovrsne sadržaje i aktivnosti. Primjerice, aktivnost zajedničkog čitanja priče je tehnika u kojoj logoped čita priču, zastaje na određenim dijelovima i ispituje djecu “što?”, “tko?”, “kako?”, “gdje?” i “zašto?”, modelira i ponavlja dijelove priče kako bi potaknuo uključivanje djece u priču te ih usmjerio na bitne dijelove priče. Provođenjem ove tehnike logoped se u sljedećoj aktivnosti može usmjeriti na poučavanje novog slova ili poučavanju fonološke svjesnosti na ključnim riječima iz priče. Igre riječima koje koriste konkretne poput puzzli, slika ili drugih predmeta omogućuju lakše savladavanje svih vještina fonološke svjesnosti, od slogovne raščlambe i stapanja do fonemske raščlambe i stapanja, te manipulacije fonemima. Vještina imenovanja slova se potiče kroz prvotno prepoznavanje slova u svom imenu te u imenima drugih sudionika u grupi, zatim se potiče imenovanje slova i pisanje istog. Prepoznavanje i proizvodnja rime se najčešće potiču kroz raznolike brojalice i pjesmice. Mnogo je različitih aktivnosti koje se mogu koristiti u grupnoj terapiji, kao i u individualnoj terapiji, ali najbitnije je da su aktivnosti strukturirane i usmjerene na točno onu vještinu koju žele poticati.

2. Cilj istraživanja i pretpostavke

Cilj ovog istraživanja je ispitati utjecaj grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj fonoloških vještina kod djece s primarno razvojnim jezičnim poremećajima. Kao mjera ispitivanja fonoloških vještina koristili su se fonološki blokovi iz Testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Ispitivanje je provedeno u dvije vremenske točke, na početku programa i na kraju. Zatim su se rezultati početnog i završnog testiranja na svakoj pojedinoj vještini uspoređivali kako bi se dokazao utjecaj programa na razvoj tih vještina. Stoga je s obzirom na cilj ovog istraživačkog rada, postavljeno sljedeće istraživačko pitanje:

1. Postoji li statistički značajna razlika između početnih i završnih rezultata na fonološkim blokovima PredČiP testa?

S obzirom na cilj istraživanja, istraživačka pitanja i dati pregled literature, postavljena je sljedeća hipoteza:

H1 : Postoji statistički značajna razlika između početnih i završnih rezultata na fonološkim blokovima PredČiP testa.

3. Metode istraživanja

3.1. Uzorak ispitanika

Istraživački rad se temelji na neprobabilističkom, namjernom uzorku djece polaznika specijaliziranog programa pripreme za školu za djecu s jezičnim poremećajima „Mala studilica“ u Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI. Uzorak je činilo 13 djece predškolskog uzrasta koji su program polazili 2018./2019. godine. Od ukupnog broja djece, 11 je bilo dječaka i 2 djevojčice. Svi ispitanici su imali teškoće u jezičnom razvoju te potrebu za logopedskom intervencijom. Nekoliko djece uz dijagnozu razvojnog jezičnog poremećaja imalo je i pridodane teškoće. Tako je kod nekoliko djece navedeno da je prisutan Socijalno (pragmatički) komunikacijski poremećaj, ali uz teškoće u sociopragmatičkom aspektu jezika jače je izražen jezični poremećaj u svim jezičnim sastavnicama odnosno uz sumnju na poremećaj iz spektra autizma (visokofunkcionalan) izražen je i jezični poremećaj (Tablica 1.).

Tablica 1. *Dijagnoze ispitanika*

Ispitanik	Dijagnoza
Ispitanik 1	Razvojni jezični poremećaj Deficit pažnje/ hiperaktivni poremećaj
Ispitanik 2	Razvojni jezični poremećaj Fonološko-artikulacijski poremećaj Disharmoničan razvojni profil (isključene intelektualne teškoće)
Ispitanik 3	Razvojni jezični poremećaj Teškoće socijalne komunikacije
Ispitanik 4	Razvojni jezični poremećaj
Ispitanik 5	Razvojni jezični poremećaj Poremećaj iz spektra autizma (in obs.)*
Ispitanik 6	Razvojni jezični poremećaj Poremećaj iz spektra autizma (in obs.)*
Ispitanik 7	Razvojni jezični poremećaj
Ispitanik 8	Razvojni jezični poremećaj
Ispitanik 9	Razvojni jezični poremećaj Socijalni (pragmatični) komunikacijski poremećaj
Ispitanik 10	Razvojni jezični poremećaj Artikulacijski poremećaj Poremećaj iz spektra autizma (in obs.)*
Ispitanik 11	Razvojni jezični poremećaj
Ispitanik 12	Razvojni jezični poremećaj
Ispitanik 13	Razvojni jezični poremećaj

*in obs. – in observatione; u promatranju

Program „Mala studilica“ posebno je osmišljen program pripreme za školu djece s komunikacijskim i jezičnim poremećajima, a kreirali su ga stručnjaci (logopedi, psiholog, radni terapeut) iz Logopedsko-rehabilitacijskog centra „Blaži“ s višegodišnjim iskustvom u radu s djecom kod koje su dijagnosticirani navedeni poremećaji.

Kriterij za uključivanje kandidata u program Male studilice jest dijagnosticiran jezični i/ili sociokomunikacijski (pragmatički) poremećaj te eventualno visokofunkcionalni poremećaj iz spektra autizma te predškolska dob djeteta (između 6 i 7;06 godina).

Na početku svakog ciklusa radionica provodi se procjena jezičnih i sociokomunikacijskih vještina, predčitalačkih i predmatematičkih vještina, emocionalne regulacije i pažnje, standardiziranim testovima i nestandardiziranim, ali klinički provjerenim Baterijama zadataka te se u poseban protokol bilježe rezultati. Istim ispitnim materijalom provodi se procjena nakon završenog ciklusa od 30 sati kako bi se objektivno utvrdio napredak kod pojedinog djeteta. Svako dijete je ispitivano pojedinačno od strane diplomiranih magistara logopedije koji su educirani i osposobljeni za provođenje PredČiP testa. Prije rješavanja zadataka, svakom ispitaniku je kroz primjere za uvježbavanje objašnjeno što se od njega očekuje. Oba ispitivanja su provedena u istim uvjetima i od strane istih ispitivača kako bi utjecaj okolinskih faktora i utjecaj ispitivača bio što manji. O svim ispitivanim parametrima i postignutim rezultatima obaviješteni su roditelji nakon inicijalnog i finalnog ispitivanja, a tijekom trajanja programa roditelji su na tjednoj razini informirani o radnim zadacima i djetetovom funkcioniranju.

3.2. Mjerni instrumenti i način provedbe istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja uzeti su samo rezultati dobiveni prilikom inicijalnog i finalnog ispitivanja polaznika programa „Mala studilica“ i to na primijenjenim dijelovima Testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja – PredČiP test (Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Iako test sadrži 16 zadataka kojima se procjenjuje: brzo imenovanje, fonološka svjesnost, poznavanje slova, pripovijedanje, sposobnost ponavljanja lažnih riječi i rečenica te vizualna percepcija, za potrebe procjene unutar programa „Mala studilica“ korišteni su zadaci fonološke svjesnosti i imenovanja slova budući da su ostali zadaci procijenjeni već tijekom provedene šire logopedске dijagnostike.

Zadaci fonološke svjesnosti uključuju zadatke raspoznavanja i proizvodnje rime, slogovnu raščlambu i stapanje te fonemsku raščlambu i stapanje. Bodovanje je izvršeno prema pravilima za provođenje PredČiP testa, tako da je svakom točnom odgovoru dodijeljen po jedan bod, a zbroj bodova unutar pojedine varijable je ukupno postignuće na toj varijabli. U svakom pojedinom zadatku, iz skupine zadataka koje ispituju fonološku svjesnost, maksimalan broj bodova je 7.

Uz zadatke fonološke svjesnosti ispitivano je i fonološko imenovanje velikih i malih slova. Svako točno imenovano slovo donosi jedan bod. Maksimalan broj bodova koji ispitanik može ostvariti u pojedinom zadatku je 30.

Odgovori na ispitnim česticama bodovani su prema pravilima za provedbu PredČiP testa te su uspoređivani s normama za taj test.

Prikupljanje podataka za istraživanje provedeno je tijekom ljetnog semestra 2019/20 godine. Podaci su prikupljeni u Logopedsko-rehabilitacijskom centru BLAŽI u kojem se provodi program „Mala studilica“ te su analizirani rezultati polaznika programa „Mala studilica“ koji su program polazili od listopada 2018. godine do lipnja 2019. godine. Dakle, inicijalno ispitivanje bilo je provedeno u listopadu 2018., a finalno ispitivanje u lipnju 2019. Ispitivanje je provedeno u dvije vremenske točke. Prvo ispitivanje je provedeno na početku programa, u rujnu. 2018. godine, a završno ispitivanje na kraju programa, u lipnju 2019. godine.

3.3. Metode obrade podataka

Prikupljeni podaci su obrađeni pomoću računalnog programa za statističku obradu podataka IBM SPSS Statistics 24. Podaci svih ispitanika su grupirani, a zatim analizirani za svaki zadatak pojedinačno. S obzirom na mali broj ispitanika (N=13), za provjeru normalnosti distribucije korišten je Shapiro-Wilks test. Uvjeti za računanje parametrijske statistike nisu bili zadovoljeni, stoga je za daljnju obradu podataka korišten Wilcoxon test ekvivalentnih parova iz neparametrijske statistike. Navedeni test je korišten za usporedbu rezultata prije i nakon provedenog programa „Mala studilica“.

4. Rezultati i rasprava

4.1. Rezultati na pojedinim varijablama

4.1.1. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja raspoznavanja rime

Tablica 2. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja raspoznavanja rime*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje raspoznavanje rime	3	7	5,15	1,573
Završno testiranje raspoznavanje rime	4	7	6,46	1,050

Shapiro-Wilkovim testom pokazalo se da distribucija odstupa od normalne ($p < 0,05$).

Na mjeri raspoznavanja rime, u tablici deskriptivne statistike (Tablica 2.), uočava se da su ispitanici postigli bolje rezultate na završnom testiranju ($M=6,46$, $Min=4$, $Max=7$, $SD=1,050$) u odnosu na početno testiranje ($M=5,15$, $Min=3$, $Max=7$, $SD=1,573$). Wilcoxon testom ekvivalentnih parova utvrđena je statistički značajna razlika između početnog testiranja i završnog testiranja na varijabli raspoznavanje rime ($p < 0,05$, $Z=-2,549$).

4.1.2. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja proizvodnja rime

Tablica 3. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja proizvodnja rime*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje proizvodnja rime	0	7	5,31	2,394
Završno testiranje proizvodnja rime	0	7	5,46	2,634

Testiranjem normalnosti, Shapiro-Wilkovim testom utvrđeno je da distribucija odstupa od normalne ($p < 0,05$).

U tablici deskriptivne statistike (Tablica 3.) za mjeru proizvodnja rime, uočava se kako su ispitanici postigli veće rezultate na završnom testiranju ($M=5,46$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=2,634$) u odnosu na početno testiranje ($M=5,31$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=5,394$), ali testiranjem značajnosti Wilcoxon testom ekvivalentnih parova utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika između početnog i završnog testiranja ($p>0,05$).

4.1.3. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovna raščlamba

Tablica 4. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovna raščlamba*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje slogovna raščlamba	0	7	4,92	1,847
Završno testiranje slogovna raščlamba	6	7	6,62	0,506

Testiranjem normalnosti za varijablu slogovna raščlamba, Shapiro-Wilkovim testom, utvrđeno je da distribucija odstupa od normalne ($p<0,05$).

Na mjeri slogovna raščlamba, ispitanici su postigli veće rezultate na završnom testiranju ($M=6,62$, $Min=6$, $Max=7$, $SD=0,506$) nego na početnom testiranju ($M=4,92$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=1,847$) što je vidljivo iz tablice deskriptivne statistike (Tablica 4.). Testiranjem značajnosti, Wilcoxon testom ekvivalentnih parova, utvrđena je statistički značajna razlika između mjerenja ($p<0,05$, $Z=-2,809$).

4.1.4. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovno stapanje

Tablica 5. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja slogovno stapanje*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje slogovno stapanje	0	7	6,08	2,139
Završno testiranje slogovno stapanje	5	7	6,77	0,599

Distribucija varijabli odstupa od normalne ($p<0,05$), što je utvrđeno Shapiro-Wilkovim testom.

U tablici deskriptivne statistike za varijablu slogovno stapanje (Tablica 5.) iščitava se kako su ispitanici postigli veće rezultate na završnom testiranju ($M=6,77$, $Min=5$, $Max=7$, $SD=0,599$) nego na početnom testiranju ($M=6,08$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=2,139$). Wilcoxon testom ekvivalentnih parova utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika između mjerenja ($p>0,05$, $Z=-1,604$).

4.1.5. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemska raščlamba

Tablica 6. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemska raščlamba*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje fonemska raščlamba	0	6	2,00	2,309
Završno testiranje fonemska raščlamba	0	7	3,77	2,351

Shapiro-Wilkovim testom utvrđeno je da distribucija na početnom mjerenju odstupa od normalne ($p<0,05$), dok na završnom ne odstupa ($p>0,05$).

Ispitanici su na mjeri fonemska raščlamba postigli bolje rezultate na završnom testiranju ($M=3,77$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=2,351$), nego na početnom ($M=2,00$, $Min=0$, $Max=6$, $SD=2,30$) što je vidljivo u tablici deskriptivne statistike (Tablica 6.). Wilcoxon testom ekvivalentnih parova utvrđena je statistički značajna razlika između mjerenja ($p<0,05$, $Z=-2,536$).

4.1.6. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemsko stapanje

Tablica 7. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonemsko stapanje*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje fonemsko stapanje	0	6	1,85	2,375
Završno testiranje fonemsko stapanje	0	7	3,23	2,619

Testiranjem normalnosti distribucije, Shapiro-Wilkovim testom, utvrđeno je kako za varijablu početnog testiranja distribucija odstupa od normalne ($p < 0,05$), a za varijablu završnog testiranja ne odstupa ($p > 0,05$).

U tablici deskriptivne statistike (Tablica 7.) za varijablu fonemsko stapanje, ispitanici su postigli bolje rezultate na završnom testiranju ($M=3,23$, $Min=0$, $Max=7$, $SD=2,619$), nego na početnom ($M=1,85$, $Min=0$, $Max=6$, $SD=2,375$), a kasnijom analizom Wilcoxon testom ekvivalentnih parova utvrđena je statistički značajna razlika između mjerenja ($p < 0,05$, $Z=-2,859$).

4.1.7. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje velikih slova

Tablica 8. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje velikih slova*

Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje fonološko imenovanje velikih slova	3	30	17,62	9,887
Završno testiranje fonološko imenovanje velikih slova	9	30	24,77	6,978

Shapiro-Wilkovim testom utvrđena je normalnost distribucije na varijabli početnog testiranja ($p < 0,05$) dok varijabla završnog testiranja odstupa od normalnosti distribucije ($p < 0,05$).

Na mjeri proizvodnja rime, u tablici deskriptivne statistike (Tablica 8.), ispitanici su postigli veće rezultate na završnom testiranju ($M=24,77$, $Min=9$, $Max=30$, $SD=6,978$), nego li na početnom ($M=17,62$, $Min=3$, $Max=30$, $SD=9,887$). Analizom Wilcoxon testom utvrđeno je da između mjerenja postoji statistički značajna razlika ($p < 0,05$, $Z=-3,063$).

4.1.8. Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje malih slova

Tablica 9. *Rezultati na mjerama početnog i završnog testiranja fonološko imenovanje malih slova*

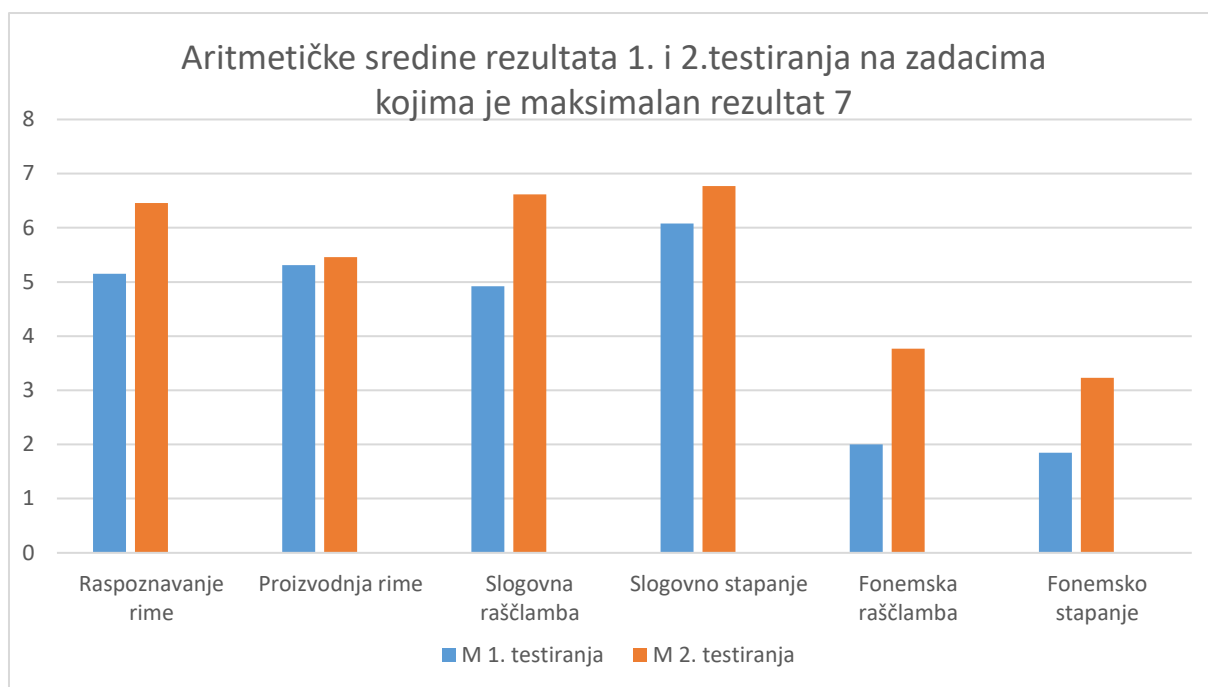
Varijabla	MIN	MAX	M	SD
Početno testiranje fonološko imenovanje malih slova	1	24	10,00	7,735
Završno testiranje fonološko imenovanje malih slova	2	25	14,31	8,199

Za obje varijable na mjeri fonološkog imenovanja malih slova, Shapiro-Wilkovim testom utvrđena je normalna distribucija ($p > 0,05$).

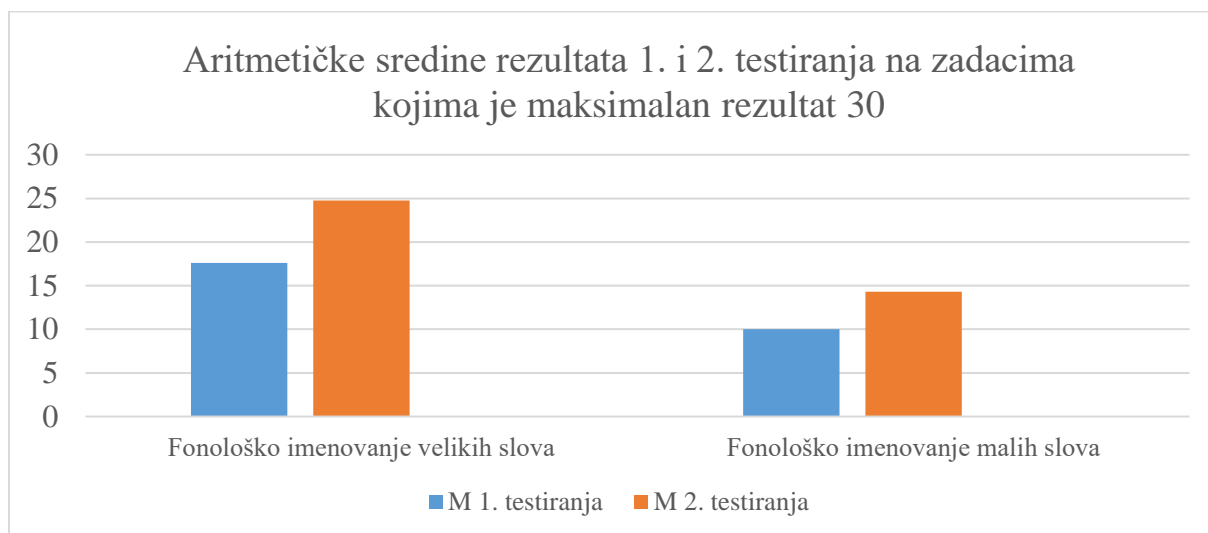
Ispitanici su postigli bolje rezultate na završnom testiranju ($M=14,31$, $Min=2$, $Max=25$, $SD=8,199$), nego li na početnom ($M=10,00$, $Min=1$, $Max=24$, $SD=7,735$) što vidljivo u tablici deskriptivne statistike (Tablica 9.). Iako su obje varijable normalno distribuirane, za analizu je korišten Wilcoxon test ekvivalentnih parova zbog malog uzorka ispitanika. Testom je utvrđena statistički značajna razlika između testiranja ($p < 0,05$, $Z=-2,357$).

4.2. Rasprava

Na grafikonima (Slika 1. i Slika 2.) slikovno su prikazane razlike u aritmetičkim sredinama rezultata između 1. i 2. testiranja, posebno za zadatke kojima je maksimalan rezultat 7 i one kojima je maksimalan rezultat 30. Vidljivo je kako su razlike u rezultatima na varijablama raspoznavanja rime, slogovne raščlambe, fonemske raščlambe, fonemskog stapanja, fonološkog imenovanja malih i velikih slova velike, a inferencijalnom analizom se pokazalo kako su i značajne. Razlike između rezultata između početnog i završnog testiranja na varijablama proizvodnje rime i slogovnog stapanja nisu velike, niti značajne.



Slika 1. Aritmetičke sredine rezultata 1. i 2. testiranja na zadacima kojima je maksimalan rezultat 7



Slika 2. Aritmetičke sredine rezultata 1. i 2. testiranja kojima je maksimalan rezultat 30

Logopedska terapija se sastoji od tri međusobno ovisna dijela: planiranja, provedbe i procjene učinkovitosti terapije. U logopedskoj djelatnosti se procjena same uspješnosti terapije i terapijskih programa najčešće zanemaruje i nedovoljno istražuje (Matić, Kologranić Belić i Kuvač Kraljević, 2015). Stoga ne čudi što je ovo prvo hrvatsko istraživanje koje ispituje uspješnost provedbe grupnog programa na razvoj fonoloških vještina kod djece s razvojnim

jezičnim poremećajima. S obzirom na rečeno, rezultate nije moguće usporediti s prijašnjim saznanjima u području hrvatskog jezika. Istraživanja grupnih programa u drugim jezicima najveću pažnju usmjeravaju prema izgledu grupe, provođenju aktivnosti i usporedbi s individualnom terapijom, dok se sama uspješnost provođenja terapije i njezin utjecaj na jezične vještine često zanemaruju. Rezultati ovog istraživanja teško su usporedivi s rezultatima drugih istraživanja, ali s obzirom na specifičnosti djece s razvojnim jezičnim poremećajima i teškoćama koje se javljaju u fonološkoj svjesnosti i imenovanju slova mogu se donijeti neki zaključci.

Razvoj fonoloških vještina kod djece prati sljedeći razvojni slijed: slogovno stapanje, raspoznavanje rime, slogovna raščlamba, proizvodnja rime, fonemska raščlamba i zatim fonemsko stapanje. U ovom istraživanju pokazalo se kako na varijablama slogovnog stapanja i proizvodnje rime nije došlo do statistički značajnih razlika između prvog i drugog ispitivanja. Jedno od objašnjenja ovih rezultata može se pronaći u samom razvojnem slijedu vještina. Na varijabli slogovnog stapanja nije došlo do značajne razlike zato što su već i početni rezultati svih ispitanika bila visoki. S obzirom na to da je slogovno stapanje prva vještina fonološke svjesnosti koju djeca usvajaju, djeca s razvojnim jezičnim teškoćama neće imati značajnih teškoća u usvajanju ove vještine. Iako razlika između rezultata nije bila značajna i dalje se uočava napredak u toj vještini. Razlog tomu može biti i sama maturacija djece, direktno poticanje logopeda kod djece koja su pokazivala teškoće u tom segmentu fonološke svjesnosti ili je napredak u ostalim vještinama fonološke svjesnosti potaknuo napredak u vještini slogovnog stapanja. Takav rezultat je očekivan s obzirom da se radi o jednostavnijoj vještini fonološke obrade za koju se očekuje da će biti razvijena u predškolskom razdoblju u kojem su bili ispitanici.

Sljedeća vještina kod koje se nije pojavila statistički značajna razlika između početnog i završnog mjerenja je vještina proizvodnje rime. Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) navode kako je slogovna raščlamba vještina koja predstavlja preduvjet za proizvodnju rime prema ponuđenim riječima. Kada djeca razumiju da su riječi sačinjene od segmenata tj. slogova, to čini preduvjet za samostalnu proizvodnju riječi koje se rimuju. Osim poznavanja slogovne raščlambe, za proizvodnju rime potrebno je i poznavanje samog koncepta rime, što ona znači, kako se ostvaruje, dobro razvijeno fonološko i verbalno radno pamćenje i bogat rječnik. Blaži, Farago i Pavić (2017) navode kako djeca s razvojnim jezičnim poremećajima imaju velikih teškoća u poznavanju koncepta rime, što dokazuju greške koje čine prilikom proizvodnje rime. Naime, djeca izmišljaju ili izdvajaju riječi prema značenju, a ne prema tome rimuju li se ili ne.

S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako sama specifičnost teškoća kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima može biti razlog zašto rezultati na mjeri prepoznavanja rime nisu značajni.

Zahtjev koji zadatak proizvodnje rime u PredČiP testu stavlja pred djecu je izazovan za djecu urednog razvoja, a pogotovo za djecu s razvojnim jezičnim teškoćama. Ostali zadaci, poput slogovne raščlambe i stapanja, fonemske raščlambe i stapanja zahtijevaju od djeteta da „čini nešto“ s onim što mu je logoped ponudio, a zadatak prepoznavanja rime, zahtijeva od djeteta da odgovori DA/NE na pitanje koje sadrži obje riječi koje se rimuju. Svaki od tih zadataka ima već određenu formu koju dijete prepoznaje, ali ne i zadatak proizvodnje rime. Zadatak proizvodnje rime predstavlja izazov zato što se od djeteta očekuje da će samostalno prizvati riječ koja se rimuje s ponuđenom riječi i proizvesti ju. S obzirom na to da djeca s jezičnim teškoćama imaju siromašniji rječnik od djece urednog razvoja i visoku povezanost između fonološke svjesnosti, razvoja rječnika i razvoja rane pismenosti, opravdano je za pretpostaviti da se statistički značajna razlika na varijabli proizvodnje rime nije ostvarila upravo iz ovih razloga.

Još jedna specifičnost djece s jezičnim teškoćama koja može opravdati navedene rezultate su i teškoće u verbalnom radnom pamćenju tj. neučinkovitost i smanjeni kapacitet za obradu i pohranu informacija. Ščapec i Kuvač Kraljević (2013) navode kako je verbalno radno pamćenje od najranije dobi bitno za pohranjivanje i obrađivanje fonemskih kombinacija, spajanje i brisanje fonema te za proizvodnju rime. Proizvodnja rime je jedan od složenijih zadataka fonološke svjesnosti koji zahtijeva uključenost fonološkog pamćenja i visoki stupanj uključenosti verbalnog radnog pamćenja. Rezultati djece s razvojnim jezičnim poremećajima pokazuju kako je njihovo fonološko pamćenje intaktno, ali se teškoće javljaju u obradi i pohranjivanju informacija tj. verbalnom radnom pamćenju. Stoga će rezultati na fonološkim zadacima koji uključuju verbalno radno pamćenje, poput proizvodnje rime, biti loši ili ih djeca neće moći izvršiti. Navedeno još jednom potvrđuje kako su teškoće kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima mogući uzrok zašto se nije ostvarila statistički značajna razlika na varijabli proizvodnje rime.

Iako sve navodi k tome da su jezične teškoće kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima uzrok zbog kojeg se nije ostvarila statistički značajna razlika na varijabli prepoznavanja rime, mora se uzeti u razmatranje i mogućnost da se u programu ta vještina nije dovoljno poticala. Vančaš (1999; prema Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013) navodi kako su niska postignuća na zadacima proizvodnje rime kulturološki određena jer čak i djeca urednog razvoja

pokazuju oskudno znanje proizvodnje rime. S obzirom na navedeno, postoji mogućnost da su se logopedi više usmjerili na aktivnosti poticanja ostalih fonoloških vještina, a manje na vještinu proizvodnje rime.

Rezultati na ostalim varijablama, koji su statistički značajni, ukazuju na to da su aktivnosti provedene u programu svrhovito i ciljano poticale vještine fonološke svjesnosti i imenovanja slova. Rezultati na vještinama raspoznavanja rime i slogovne raščlambe su već pri inicijalnom istraživanju bili visoki, ali je program omogućio dodatni poticaj i još bolje rezultate na završnom ispitivanju. Ispitanici su na vještinama fonemske svjesnosti, koju čine fonemska raščlamba i fonemsko stapanje, ostvarili značajno bolje rezultate nakon provedenog programa. Usporedbom središnjih rezultata svih ispitanika s normama za PredČiP test, uočava se kako su rezultati ispitanika na početnom mjerenju pripali u kategoriju loših postignuća, a na završnom na najnižu granicu urednog postignuća. Unatoč teškoćama i razvojnom slijedu usvajanja fonemske svjesnosti, aktivnosti programa su omogućile velik napredak kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima.

Iako rezultati prvog i drugog mjerenja vještine imenovanja slova ukazuju da je program omogućio povećanje broja imenovanih slova i dalje je ta brojka niža u usporedbi s rezultatima djece urednog razvoja. Prema normativnim vrijednostima iz Testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP testa, Kuvač Kraljević i Lenček, 2012) djeca urednog razvoja u istoj dobi imenuju u prosjeku 43 velika i mala slova. Ispitanici u ovom istraživanju na početku programa u prosjeku imenuju 27 velikih i malih slova, a nakon provedbe programa 39. Rezultati početnog ispitivanja se slažu s rezultatima dobivenim u drugim istraživanjima kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima koja su također u prosjeku imenovala 27 slova. Imenovanje slova ne predstavlja kognitivno zahtjevan zadatak u smislu obrade nego on više ovisi o djetetovim iskustvima s tiskom u aktivnostima povezanim s pismenošću. Djeca s jezičnim teškoćama pokazuju smanjen interes za takve aktivnosti što posljedično utječe na njihovo iskustvo s tiskom i učenje slova (Ščapec i Kuvač Kraljević, 2013). Iz navedenog se može pretpostaviti da je grupni program pripreme za školu „Mala studilica“ svojim poticajnim aktivnostima omogućio da se rezultati djece s razvojnim jezičnim teškoćama približe urednim vrijednostima, unatoč teškoćama koje ta djeca pokazuju u razvoju ove vještine. Usporedbom rezultata između varijable imenovanja velikih slova i imenovanja malih slova, uočava se kako su ispitanici uspješniji u imenovanju velikih slova i u početnom i u završnom ispitivanju. U početnom ispitivanju djeca prosječno imenuju 18 velikih slova te 10 malih slova, a u završnom

ispitivanju prosječno 25 velikih te 14 malih slova. Rezultat da djeca više imenuju velika slova ne začuđuje s obzirom da je takav razvoj vještine uočen i kod djece urednog razvoja.

Iz svih navedenih rezultata vidljivo je kako grupni program pripreme za školu „Mala studilica“ omogućuje napredak u svim ispitanim vještinama kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima. Većina rezultata se značajno poboljšala, dok kod dva pojedinačna zadatka nije došlo do statistički značajnog napretka tj. promjene. Same karakteristike djece s razvojnim jezičnim poremećajima i teškoće s kojima se oni suočavaju su izgledniji uzroci zašto na određenim vještinama nije došlo do poboljšanja. Može se pretpostaviti da program „Mala studilica“ nije značajno utjecao na te rezultate.

Navedeno dokazuje kako grupni program pripreme za školu „Mala studilica“ potiče razvoj fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima i omogućava im napredak. S obzirom na rezultate, postavljena hipoteza u ovom istraživanju je prihvaćena. Na većini zadataka iz fonoloških blokova PredČiP testa postoji statistički značajna razlika između početnih i završnih rezultata.

5. Zaključak

Djeca s razvojnim jezičnim poremećajima pokazuju teškoće u svim jezičnim sastavnicama, a većina sposobnosti i vještina koje određuju ranu pismenost su jezično utemeljene. Djeca stoga čine rizičnu skupinu za nastanak teškoća u razdoblju rane pismenosti te kasnije u razdoblju učenja čitanja i pisanja. Ako se ispravna i dobro usmjerena logopedska intervencija pruži na vrijeme moguće je u potpunosti ili barem djelomično otkloniti teškoće i omogućiti napredak svakog pojedinca. S obzirom kako su istraživanja utjecaja grupnih programa na razvoj jezičnih vještina iznimno oskudna, postoji potreba za što brojnijim provođenjem sličnih programa, a najvažnije i evaluacijom provedenog. Upravo je ta činjenica bila povod za izradu ovog diplomskog rada.

Cilj istraživanja bio je ispitati utjecaj hrvatskog grupnog programa pripreme za školu „Mala studilica“ na razvoj fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima. Za mjerenje se koristio normirani Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test, Kuvač Kraljević i Lenček, 2012). Također, cilj istraživanja je potvrditi uspješnost provedbe grupnih terapijskih programa kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima kako bi se oni što

više provodili te prikazati što je sve potrebno za dobru organizaciju i provedbu takvog programa.

Temeljem provedenog istraživanja može se zaključiti kako aktivnosti u grupnom programu pripreme za školu „Mala studilica“ direktno utječu i potiču razvoj fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima. Može se zaključiti kako je program dobro strukturiran i da uspješno potiče i ispitivane vještine, ali i cjelokupan komunikacijski, jezični, psihomotorički i socioemocionalni razvoj djeteta. što nije bio predmet ovog istraživanja, ali uvidom u rezultate svakog pojedinog djeteta može se istaknuti navedeni zaključak. Program uspješno utječe na razvoj predvještina čitanja i pisanja kao i na razvoj predmatematičkih vještina. S obzirom na to kako je ovim istraživanjem dokazano da program pozitivno utječe na razvoj fonološke svjesnosti i imenovanja slova kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima, opravdano je što je više moguće organizirati slične programe i provoditi ih u različitim ustanovama i sustavima diljem Hrvatske. Pozitivan pomak na svim vještinama dovodi do zaključka kako se dobro organiziranom grupnom terapijom mogu postići isti učinci kao i individualnom terapijom.

Iako nije prva grupna jezična terapija koja je provedena u Hrvatskoj, ovo je prvo istraživanje koje je za cilj imalo procijeniti uspješnost grupnog programa na razvoj nekih fonoloških vještina kod djece s razvojnim jezičnim poremećajima. Istraživanje može doprinijeti unaprjeđivanju logopedске djelatnosti u Hrvatskoj i potaknuti logopede na što češće strukturiranje i provedbu ovakvih programa. Osim u privatnim logopedskim kabinetima, ovakve je grupne terapije moguće organizirati i u predškolskom te školskom obrazovnom sustavu.

Grupni programi poput programa „Mala studilica“ osim što potiču razvoj vještina bitnih za polazak u školu, omogućuju i smanjenje liste čekanja za individualnu logopedsku terapiju, veću uključenost roditelja u sam proces terapije i terapijskih postupaka te razvoj radnih navika i sudjelovanje u grupnom radu s ostalom djecom. S obzirom na sve navedeno, teško je pronaći značajne nedostatke ovakvog načina provedbe terapije te se ovim istraživanjem potiče i ostale logopede da daju šansu grupnim programima i grupnoj jezičnoj terapiji.

6. Literatura

Arapović, D., Grobler, M., Jakubin, M. (2010). Narativni diskurs predškolske djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Logopedija*, 2(1), 1-6.

Anthony, J.L., Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.

Badian, N.A. (1995). Predicting reading ability over the long term: The changing roles of letter naming, phonological awareness and orthographic processing. *Annals of dyslexia*, 45, 79-96.

Blaži, D., Banek, L.J. (1998). Posebne jezične teškoće-uzrok školskom neuspjehu?. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34(1), 183-190.

Blaži, D., Vancaš, M., Znaor, M. (2003). NE PREPOZNATI - NE DJELOVATI - KRŠITI PRAVA (Posebne jezične poteškoće, disleksija, disgrafija – osvrt na sadašnje stannje). U: Vrgoč, H. (ur.) Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske: "Odgoj, Obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva", 587-593. Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.

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

Blaži, D., Opačak, I. (2011). Teorijski prikaz dječje govorne apraksije i ostalih jezično-govornih poremećaja na temelju diferencijalno-dijagnostičkih parametara. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 49-63.

Blaži, D., Farago, E., Pavić, P. (2017). Karakteristike fonološke obrade djece s teškoćama čitanja. *Napredak*, 158(1-2), 33-48.

Boyle, J.M., McCartney, E., O'Hare, A., Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(6), 826-846.

Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(1), 70-83.

Ellis, E. M., Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93-100.

Filić, M., Kolundžić, Z., Vidović, I. (2017). Jezične i govorne sposobnosti, predvještine čitanja, pisanja i matematike školskih obveznika 2017./2018. u Požeško-slavonskoj županiji. *Logopedija*, 7(2), 49-55.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. *Journal of Attention Disorders*, 11(3), 412-415.

Foulin, J.N. (2005). Why is letter-naming knowledge such a good predictor of learning to read?. *Reading and writing*, 18, 129-155.

Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktori čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 1-16.

Johnson, N., Moffatt, J., Smith K., White, C. (2012). A Guide to early intervention group therapy. Posjećeno: 04.08.2020. Preuzeto s :<https://rmcdc.com/wp-content/uploads/2014/11/AGuidetoEarlyInterventionGroupTherapy.pdf>

Justice, L.M., Bowles, R.P., Pence Turnbull, K.L., Skibbe, L.E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.

Kohnert, K., Windsor, J., Ebert Danahy, K. (2009). Primary or "specific" language impairment and children learning a second language. *Brain & Language*, 109, 101-111.

Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (ur): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim poremećajima, 64-76. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

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

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012). Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP test).

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M., Matešić, K. (2019). Phonological awareness and letter knowledge: indicators of early literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263-1293.

Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(1), 107-121.

Lenček, M., Užarević, M. (2016). Rana pismenost - vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 42-59.

Lonigan, C.J., Farver, J.M., Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: a randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing*, 24, 305-337.

Matić, A., Kologranić Belić, L., Kuvač Kraljević, J. (2015). Grupna jezična terapija. U: Kuvač Kraljević, J. (ur): Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim poremećajima, 64-76. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S., Turnbull, M. (2011). Indirect language therapy for children with persistent language impairment in mainstream primary schools: outcomes from a cohort intervention. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 46(1), 74-82.

Ouellette, G.P., Haley, A. (2013). One complicated extended family: The influence of alphabetic knowledge and vocabulary on phonemic awareness. *Journal of Research in Reading*, 26, 29-41.

Peretić, M., Padovan, N., Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.) Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama, 52-62. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

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

Ross, E.M., Weismer, S.E. (2008). Language outcomes of late talking toddlers at preschool and beyond. *Perspect Lang Learn Educ.*, 15(3), 119-126.

Roulstone, S., Wren, Y., Bakopoulou, I., Goodlad, S. (2012). Exploring interventions for children and young people with speech, language and communication needs: A study of practice. Posjećeno: 01.08.2020. Preuzeto s:

https://www.researchgate.net/publication/265906594_Exploring_interventions_for_children_and_young_people_with_speech_language_and_communication_needs_A_study_of_practice

Scarborough, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. U: Neuman, S.B., Dickinson, D.K. (ur.). Handbook of early literacy research, 97-110. New York: Guilford Press.

Schuele, C. M., Spencer, E.J., Barako-Arndt, K., Guillot, K.M. (2007). Literacy and children with specific language impairment. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 35-47.

Sharp, H.M., Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, 55(5), 1159-1173.

Ščapec, K., Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 120-134.

Thal, D.J., Reilly, J., Seibert, L., Jeffries, R., Fenson, J. (2004). Language development in children at risk for language impairment: Cross-population comparisons. *Brain and Language*, 88, 167-179.

Tomblin, B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245-1260.

Torppa, M., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K., Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.

Vancaš, M., Ivšac, J. (2004). Ima neka tajna (?) veza: jezik-čitanje-pisanje. U: Bacalj, R. (ur.), *Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom*, 103-118. Zadar: Sveučilište u Zadru, Strčni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.

Watt, A., White, S. (2018). Efficacy of group versus individual therapy for advancing receptive and expressive language development for children aged 6–12 years within community

settings: A critically appraised topic. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 12 (1-2), 54-71.