

Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama

Urednica:
Jelena Kuvač Kraljević



Projekt je sufinancirala Europska unija
iz Europskog socijalnog fonda
"Ulaganje u budućnost"



NAKLADNIK:

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

ZA NAKLADNIKA:

prof. dr. sc. Antonija Žižak, dekanica

UREDNIK:

doc. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

RECENZENTI:

prof. dr. sc. Melita Kovačević

prof. dr. sc. Draženka Blaži

LEKTURA:

Robert Posavec

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I TISAK:

ACT PRINTLAB d.o.o., Dr. Ivana Novaka 38, 40 000 Čakovec

NAKLADA:

2 000

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.



Projekt je sufinancirala Europska unija
iz Europskog socijalnog fonda

Za više informacija o EU fondovima posjetite:

Ministarstvo regionalnoga razvoja i fondova Europske unije

Strukturni i investicijski fondovi

www.mrrfeu.hr

www.strukturnifondovi.hr

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000898273.

ISBN 978-953-6418-76-3 Stručni niz: Knjiga 24.



*Projekt: Prerequisites for academic equality:
early recognition of language disorders (IPA 4.1.2.2.02.01.c02)*

Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama

Urednica:
Jelena Kuvač Kraljević

Zagreb, 2015.

SADRŽAJ

Prije svega riječ dvije	6
1. Što je jezik? <i>Gordana Hržica, Maja Peretić</i>	9
2. Rani jezični razvoj <i>Jelena Kuvač Kraljević, Lana Kologranić Belić</i>	25
3. Kasni jezični razvoj <i>Jelena Kuvač Kraljević, Marina Olujić</i>	35
4. Rana pismenost <i>Maja Peretić, Nevena Padovan, Lana Kologranić Belić</i>	52
5. Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi <i>Lana Kologranić Belić, Ana Matić, Marina Olujić, Ivana Srebačić</i>	64
6. Važnost prevencije i intervencije u logopedskom radu <i>Nevena Padovan, Jelena Kuvač Kraljević, Ana Matić</i>	78
7. Rano prepoznavanje odstupanja u jezičnom razvoju: probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi <i>Marina Olujić, Gordana Hržica, Ivana Srebačić</i>	88
8. Grupna jezična terapija <i>Ana Matić, Lana Kologranić Belić, Jelena Kuvač Kraljević</i>	101
9. Obrazovanje djece s jezičnim teškoćama <i>Jelena Kuvač Kraljević, Maja Peretić</i>	114
10. Aktivnosti poticanja jezičnog razvoja <i>Ivana Srebačić, Gordana Hržica</i>	128
Literatura	153

PRIJE SVEGA RIJEČ DVIJE

Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama jedan je od ishoda projekta *Preduvjeti školskog uspjeha: rano prepoznavanje jezičnih teškoća*, koji se provodio od kolovoza 2013. do veljače 2015. u Laboratoriju za psiholingvistička istraživanja Odsjeka za logopediju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a u suradnji s Hrvatskim logopedskim društvom, Agencijom za odgoj i obrazovanje te Udrugom odgajatelja dječjih vrtića.

Radi određivanja specifičnosti jezičnih teškoća u hrvatskome jeziku, proteklih su se 20 godina intenzivirala istraživanja usmjerena prema jezičnom usvajanju, razvoju i obradi. Podatci prikupljeni u tim istraživanjima osnovica su za dostizanje novih ciljeva koji su postavljeni logopediji kao struci i znanstvenoj disciplini. Naime, težnja je europske logopedске prakse potaknuti preventivne mjere kojima će se omogućiti što ranije prepoznavanje djece rizične za jezične teškoće kako bi im se pravovremeno pružila odgovarajuća intervencija. Prema nalazima Udruge logopeda Europske unije (eng. *Standing Liaison Committee of E.U. Speech and Language Therapists and Logopedists*; CPLOL) logopedска je djelatnost najvećim dijelom usmjerena na tercijarnu prevenciju, odnosno na osiguravanje različitih vidova podrške kojima se podiže kvaliteta života osoba s jezičnim, govornim i komunikacijskim poremećajima, kao što su razvoj različitih oblika potpomognute komunikacije ili oblikovanje obrazovnih programa primjerenih mogućnostima djece s jezičnim i komunikacijskim teškoćama. Značajno je manje učinjeno u području primarne i sekundarne intervencije. Stoga je cilj ovoga projekta bio potaknuti i razviti te vidove intervencije u logopedskom stručnom radu u našoj sredini, ali utemeljene isključivo na empirijskim dokazima. Budući da se primarna intervencija odnosi na podizanje društvene svijesti o određenim teškoćama, bilo je nužno uključiti sudionike izvan logopedskog područja, a koji neizravno utječu na unaprjeđivanje jezičnih i komunikacijskih sposobnosti djece predškolske dobi. S obzirom na to da se cijelim projektom ističe važnost rane intervencije, što označava razdoblje ranog djetinjstva, roditelji i odgojitelji su prepoznati kao oni koji najvećim dijelom definiraju djetetovu najbližu okolinu u prvim godinama njegova jezičnoga razvoja. Primarna je intervencija bila usmjerena upravo prema njima. Sekundarna se intervencija odnosi na unaprjeđivanje logopedskih postupaka. U ovom su projektu na temelju kliničkog iskustva članova projektnoga tima definirana dva ranjiva područja logopedске djelatnosti u tom dijelu intervencije: područje probira i područje terapijskih programa. Iako logopedi svakodnevno provode terapijske postupke, često izostaje evaluacija uspješnosti pojedinih terapijskih programa. Također, terapije se najčešće temelje na izravnom pristupu - logoped i korisnik terapije - dok neizravni pristup, koji podrazumijeva uključenost drugih osoba koje su važne u svakodnevnom životu primatelja terapije, kao što su roditelji ili braćni partneri, dobrim dijelom izostaje. Također, u našoj se logopedskoj praksi do sada nije ozbiljno pristupilo pitanju probira kao drugog

3.

3. KASNI JEZIČNI RAZVOJ

Jelena Kuvač Kraljević, Marina Olujić

Postati izvorni govornik proces je koji se postiže brzo i s lakoćom, ali postati vješt govornik zahtijeva puno više vremena - tako je Ruth Berman (2007) opisala dug i složen proces jezičnog razvoja koji je još pri tome i paradoksalan u svojoj nepodudarnosti između ranog pojavljivanja i dinamičnog početnog razvoja te dugotrajnog i postupnog ovladavanja jezičnim znanjem u kasnijem razdoblju.

Kada je Noam Chomsky potkraj 50-tih godina prošlog stoljeća postavio novi teorijski pristup – univerzalnu gramatiku – prema kojem je jezični razvoj urođen i neovisan od drugih kognitivnih funkcija, zainteresirao je istraživačku zajednicu za istraživanja u području jezičnog razvoja (vidi Berko, 1958; Brown, 1968; Ervin-Tripp i Slobin, 1966; i drugi...). Ta su istraživanja isključivo bila usmjerena na jezični razvoj u prvim godinama djetetova života jer je prema Chomskome dostizanje *osnove materinskog jezika* (jezičnog miljokaza koji se dostigne između 3. i 4. godine kada djeca ovladaju temeljnim morfološkim i sintaktičkim strukturama svoga jezika) ujedno značilo i kraj jezičnog razvoja. Međutim, ta su se istraživanja međusobno i razlikovala i to s obzirom na dva aspekta:

- a) Nisu proizlazila iz istog teorijskog okvira: upravo 70-tih godina pojačavaju se istraživanja ranog jezičnog razvoja koja su svoje teorijsko uporište imala u viđenju odnosa jezika i spoznaje suprotnom od onoga koji je tada zagovarao Chomsky. Primjerice, Bates, MacWhinney, Slobin, Snow samo su neki od istraživača koji su polazili od postavke da je jezik kognitivna funkcija te da je kao takav neodjeljiv i neobjašnjiv bez drugih kognitivnih funkcija poput pažnje, percepcije, pamćenja, mišljenja i tako dalje.
- b) Nisu podjednako bila usmjerena na sve jezične sastavnice: zahvaljujući Chomskome i njegovoj teorijskoj usmjerenosti prema obradi gramatike, jezične sastavnice koje su se najviše istraživale bile su fonologija, morfologija i sintaksa, dok su pragmatika i leksikon/semantika bile neobuhvaćene teme unutar generativističkog pristupa. Ne čudi stoga što je prvo istraživanje o pragmatičkom razvoju kod djece potaknula Elizabeth Bates, koja je svoje spoznaje objedinila u knjizi *Language and context: The acquisition of pragmatics* (Jezik i kontekst: usvajanje pragmatike) u izdanju Academic Pressa 1976. Oslanjajući se isključivo na funkcionalistički pristup jezičnog razvoja, koji drži da je jezik kognitivna funkcija za čiju je aktivaciju nužna interakcija s okolinom, Bates je opisala razvoj komunikacijske kompetencije definiranjem razvoja namjere u komunikaciji i učinaka koju proizvedena jezična forma ostavlja na sugovornika. Međutim, sustavna istraživanja pragmatičkog razvoja započela su tek 90-tih godina prošlog stoljeća.

Zanimljivo je napomenuti da osim istraživanja u jednom jeziku, 70-tih godina prošlog stoljeća Dan Slobin započinje i s prvim međujezičnim istraživanjima s ciljem razgraničavanja univerzalnih od jezično specifičnih obilježja jezičnog razvoja.

60-tih godina prošlog stoljeća, kada su započela intenzivna istraživanja jezičnog razvoja, broj istraživanja usmjerenih na jezični razvoj nakon predškolskog razdoblja bio je neznatan. Neki pomaci u odnosu na broj istraživanja usmjerenih prema kasnom jezičnom razvoju dogodili su se 80-tih godina prošlog stoljeća. Međutim, oni nisu bili potaknuti potrebom za opisivanjem jezika i jezičnih sposobnosti školske djece, adolescenata ili odraslih, nego potrebom za opisivanjem procesa čitanja i pisanja zbog prepoznate povezanosti tih vještina s jezikom te njihove važnosti za školski uspjeh osnovnoškolaca. I danas kada se pretražuju radovi o jezičnom razvoju u školskoj dobi literatura je isključivo vezana uz pismenost i procese koji leže u pozadini uspješnog učenja čitanja i pisanja. Unatoč pet desetljeća istraživanja jezičnog razvoja u školskoj dobi, adolescenciji i odrasloj dobi, ta su istraživanja i dalje skromnog broja i još uvijek nedostatna te vezana uz svega nekolicinu istraživača poput Marilyn Nippold, Ruth Berman, Julie Dockrell i Liliane Tolchinsky. U prilog zanemarenosti teme kasnog jezičnog razvoja ide i podatak Tolchinsky (2004) koja je u svom radu navela da je od 100 objavljenih radova u vremenskom razdoblju od tri godine (od 2000. do 2003.) u dva vodeća časopisa tematski orijentirana isključivo na jezik, jezični razvoj i obradu, njih samo 7 bilo usmjereno na jezičnu obradu nakon 6. godine.

Istraživanja ranog jezičnog razvoja važna su jer pružaju opise djetetovog **primarnoga jezika**, odnosno onog jezika koji nije opterećen standardnim jezikom, već je mješavina različitih idioma (maminskog, obiteljskog jezika, zavičajnog jezika, dijalekta, jezika vršnjaka itd.) kojima je dijete izloženo u prvim godinama života. Taj je jezik temelj za buduće formalno obrazovanje. Međutim, jezični je razvoj nakon predškolskog razdoblja podjednako važan jer je temelj suštinskim školskim vještinama i jedan od preduvjeta profesionalnog uspjeha i osobnog zadovoljstva tijekom cijelog života (Nippold, 2007).

3.1. Vremenske odrednice kasnog jezičnog razvoja

Kasni jezični razvoj, termin koji je upotrijebila Nippold (1988), odmah otvara temeljno pitanje: *kada započinje i koliko traje?* Kao što je već navedeno, za Chomskog, a time i za sve pristaše ranog razdoblja generativizma, jezični je razvoj završen dosezanjem osnove materinskog jezika pa je izučavanje jezika tim više nepotrebno nakon te dobi. Jezični je razvoj, može se reći, prema Chomskome bio kratkotrajan proces. Tim više je zanimljivo da je upravo njegova supruga Carol Chomsky u svojoj knjizi *The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10* (1969.; *Usvajanje sintakse kod djece u dobi od 5 do 10*) tvrdila suprotno: ne samo da proces sintaktičkog razvoja ne završava do desete godine nego se nastavlja razvijati i u odrasloj dobi. Pod utjecajem Chomskyjeve teorije o urođenosti jezika Eric Lenneberg je 1967. postavio utjecajnu teoriju prema kojoj se jezik može usvojiti od 2. do najkasnije 12.

godine, a što je omogućeno maturacijskim procesima koji reguliraju početak razvoja i njegov napredak. Svoju postavku Lenneberg je nazvao *hipoteza kritičnog razdoblja* (eng. *critical period hypothesis, CPH*), ali ono što je ključno u toj hipotezi jest to da je kod djece urednih govornika jezik utemeljen do 5. godine kada su djeca prošla sve značajne miljojake ranog jezičnog razvoja (brbljanje, proizvodnja prve riječi, leksički brzaci, dvočlani iskazi, osnova materinskog jezika, višočlani iskazi ...) te da su tek tada u mogućnosti proizvoditi složene rečenice. Lenneberg je zapravo pomaknuo donju granicu usvojenosti jezika u odnosu na dob koju je postavio Chomsky. Dominantna odrednica formalističkog viđenja jezičnog razvoja bila je postavka da je jezik usvojen do 5. godine (McNeill, 1970). Ono što se u jezičnom razvoju događa nakon 5. godine, smatrao je Lenneberg, gotovo je beznačajno u odnosu na prvih 5 godina razvoja, a svodi se na kompletiranje gramatičkog sustava i širenje leksikona. U specifičnim životnim okolnostima (npr. prisutnost jezičnih teškoća, kulturna deprivacija i slično) jezik se može usvajati sve do razdoblja kasnog djetinjstva. Ulaskom u pubertet kapacitet za jezično usvajanje opada zbog završavanja procesa mozgovne organizacije i značajnog umanjivanja neuralne plastičnosti. U skladu s tim, tvrdio je Lenneberg, ako pojedinac nije usvojio primarni jezik do razdoblja kasnog djetinjstva, u tome više neće ni uspjeti. Međutim, Lenneberg nije bio radikalno restriktivan u svojim tvrdnjama. Smatrao je da se jezični razvoj nastavlja i nakon 12. godine, istina samo na leksičkoj razini, odnosno da se samo mentalni leksikon nakon 12. godine može nadopunjavati novim riječima i tako mijenjati tijekom života. Unatoč takvom ograničenju, Lennebergove tvrdnje ipak su bile u skladu s postavkom Carol Chomsky (1969) o razvoju jezika i u kasnijim godinama.

Zanimljivo je da ni danas autori nisu usuglašeni oko vremenske granice kasnog jezičnog razvoja. Tako je za Karmiloff-Smith (1986) donja granica pet godina, za Nippold (2007) devet godina, a za Berman (2004) polazak u školu. Iako Nippold kao gornju granicu uzima razdoblje kasne adolescencije (19 godina), većina izvora navodi razdoblje rane adolescencije (15 godina) kao vrijeme završavanja jezičnog razvoja, jednako kao i razvoja ostalih kognitivnih funkcija. Međutim, koju god dob uzeli, nužno je istaknuti da to nikako ne znači da jezik u tim godinama dosegne završnu točku svoga razvoja i da se u narednim godinama više neće razvijati. U razdoblju adolescencije dostiže se razina jezičnog funkcioniranja, apstraktnog mišljenja i metajezičnog znanja kakvu nalazimo kod prosječnog odraslog govornika, a daljnji će jezični razvoj posebno biti određen obrazovanjem i postignutim akademskim vještinama. Jezik se razvija cijeli život, odnosno kako je to istaknula Mildred Berry (1969): *Toliko dugo dok govoriš, moraš učiti kako govoriti.*

3.2. Obilježja kasnog jezičnog razvoja

Jezični se razvoj u kasnijim godinama, tj. godinama nakon vrtićkog razdoblja, razlikuje od ranog jezičnog razvoja s obzirom na brzinu i sadržaj (Nippold, 2007). Dok je jezični razvoj u prvim godinama života obilježen brzim i predvidljivim promjenama na svim jezičnim sastavnicama, u kasnijim su godinama te promjene postupne, a kvantitativni je napredak sporiji.

Da bi se dočarale razlike između ranog i kasnog jezičnog razvoja, u nastavku slijedi tablični prikaz u kojem su iznesena neka obilježja jezičnih i govornih sposobnosti, kao i sposobnosti verbalnog rasuđivanja kod djece u dobi od 5 i 10 godina te osoba u dobi od 25 godina. Temeljna obilježja preuzeta su od Nippold (2007) te nadopunjena recentnim podacima.

Tablica 1. Prikaz jezičnih i govornih obilježja u ranom (5 godina) i kasnom (u dvije vremenske točke: 10 i 25) jezičnom razvoju

	5	10	25
tečnost i izgovor	konverzacijski je govor razumljiv čak i nepoznatim osobama	konverzacijski je govor razumljiv	konverzacijski je govor razumljiv
	moguće su teškoće u izgovoru pojedinih glasova (primjerice, r, č, đ...)	nema uočljivih teškoća u izgovoru pojedinih glasova	nema uočljivih teškoća u izgovoru pojedinih glasova
	povremene poteškoće u izgovoru višesložnih riječi	govor je adekvatne brzine	govor je adekvatne brzine
	prisutna su povremena ponavljanja		
semantika	poznaje značenje najmanje 10 000 različitih riječi	poznaje značenje najmanje 20 000 različitih riječi	poznaje značenje najmanje 50 000 različitih riječi
	može proizvesti besmislene riječi tijekom repetitivnih ritmičkih aktivnosti (<i>Ante bante vante</i>)	poznaje denotativno (osnovno) i konotativno (preneseno) značenje nekih dvoznačnih pojmova (primjerice, <i>bistar, hladan</i>)	razumije fine razlike među riječima (primjerice, <i>znatan, povećí</i>)
	poznaje značenje uobičajenih prefikasa i sufikasa	poznaje značenje manje učestalih prefikasa i sufikasa	uspješnije, odnosno brže i točnije priziva rijetke, apstraktne riječi
		uspješno rabi morfološku analizu i kontekstualne ključeve za dostizanje značenja nepoznatih riječi u pisanom tekstu	nastavlja uspješno rabiti morfološku analizu i kontekstualne ključeve za dostizanje značenja nepoznatih riječi u pisanom tekstu
		rabi organizacijske strategije za prizivanje riječi iz pamćenja	vješto primjenjuje pisani rječnik u formalnim situacijama
		određuje značenje konkretnih i uobičajenih riječi rabeći <i>Aristotelov način</i> (primjerice, <i>Pas je životinja koja laje i nosi pseću ogrlicu</i>)	određuje značenje apstraktnih riječi rabeći <i>Aristotelov način</i> (primjerice, <i>Mir je stanje kada ljudi žive u skladu</i>)

morfosintaksa	proizvodi subjektne odnosne rečenice (primjerice, <i>Želim haljinu koja ima točkice</i>)	duljina samostalnog iskaza u konverzijskom diskursu je 7+ riječi, a u izlagačkom diskursu 9+ riječi	duljina konverzijskog diskursa je 9+ riječi, a izlagačkog 11+ riječi
	proizvodi nezavisno složene rečenice (primjerice <i>Ja ću uzeti jednu bijelu lopticu, a ti uzmi jednu crvenu</i>)	upotrebljava veznike zavisno složenih rečenica (<i>jer, dok...</i>) i veznike priloge (<i>nego, samo, zato</i>)	upotrebljava složene veznike zavisno složenih rečenica (<i>što, koji</i>) te složenije veznike priloge (<i>dakle, tek, stoga</i>)
verbalno rasuđivanje	može riješiti neke analogne probleme predstavljene slikovno (primjerice, <i>Pile je koki ono što je mačić</i> _____)	može riješiti analogiju drugog reda (problemi poput: <i>Ona misli da on misli...</i>)	može riješiti problem koji sadrži apstraktne riječi
	razumije analogije koje uključuju poznate objekte i događaje	može predložiti rješenje na jednostavan način	rabi analogno rasuđivanje za razumijevanje složenih problema
	razumije logičke zaključke (silogizme) koji uključuju jednostavne koncepte (primjerice, <i>Svi dječaci su djeca. Ivan je dječak. Znači Ivan je</i> _____)	razumije logički silogizam lagano otežan nelogičnim dijelovima	pokazuje značajan napredak u razumijevanju nelogičnih silogizama (primjerice, <i>Svi psi su biljke, a sve biljke su zelene. Prema tome</i> _____ <i>psi</i> _____)
pragmatika	aktivno sudjeluje u konverzaciji s djecom i odraslima	prilagođuje obraćanje s obzirom na dob i status sugovornika	može oblikovati diskurs u različitim jezičnim stilovima
	postavlja temu konverzacije	duže se može zadržati na temi konverzacije	značajno se duže može zadržati na temi konverzacije
	uspješan je u ostvarivanju govornih izmjena u konverzaciji	može zauzeti perspektivu slušatelja kada je u raspravi; uspjeva procijeniti je li slušatelj zbunjen	uspješno zauzima perspektivu slušatelja i prilagođava diskurs situaciji
	dijeli anegdote iz priča	rabi veznike za povezivanje epizoda i oblikuje kohezivni diskurs	rabi objašnjenja koja odražavaju veće znanje o temi o kojoj se raspravlja
	pita i odgovara na pitanje	daje jasne i nedvosmislene upute	daje točne, jasne i informativne upute
	pripovijeda jednostavne priče (primjerice, događaje iz obiteljskog ili vrtičkog života)	pripovijeda nove i zanimljive priče s višestrukim zapletima	pripovijeda duge i složene priče
		označava sve dijelove u strukturi priče analizirano gramatikom priče te iznosi unutarnja stanja likova (osjećaje, ciljeve)	upotrebljava složene argumente u raspravi te ima vještinu kontraargumentacije s ciljem uvjeravanja drugih

pismenost	prepoznaje sliku riječi (razvijen je rječnik slika riječi, primjerice čita reklamne natpise: <i>Duhan, Tisak, Konzum</i>)	čita odgovarajućom brzinom i točno	čita i razumije sadržaje različite tematike
	poznaje većinu grafema	razumije činjenične informacije iz pisanog teksta	objedinjuje i kritički promišlja o suprotnim stajalištima ponuđenima u pisanom tekstu
	svjesno manipulira riječima na razini slogovnog stapanja i raščlambe te može prepoznati prvi fonem u riječi, posebice onaj akustički izraženije (primjerice, š, ž, č...)	izazov mu predstavlja inferencijalno čitanje, odnosno čitanje koje nije usmjereno samo na prikupljanje činjenica nego traži dublje procesiranje (primjerice, u smislu predviđanja događaja)	oslanja se na inferencijalno čitanje (zaključivanje među retcima)
	razumije jednostavne priče koje im čitaju odrasli na glas (primjerice, bajke)	čitanje rabi kao sredstvo za dostizanje novog znanja	uspješno se oslanja na morfološku analizu za dekodiranje i razumijevanje nepoznatih riječi u pisanom tekstu
	piše svoje ime i imena bliskih članova obitelji	rabi morfološku analizu za dekodiranje nepoznatih riječi	piše dulje, složenije tekstove s više riječi iz pisanog rječnika
		uspješno piše u pripovjedačkom i opisnom stilu, dok mu drugi stilovi još predstavljaju izazov	
prenesena značenja	razumije frazeme koji odražavaju osobine, poput <i>vrijedan kao mrav, spor kao puž</i>	razumije šale i zagonetke i uživa u njima	razumije značenje složenih psiholoških prenesenih značenja (primjerice, <i>Genijalnost je ustrajnost u djelovanju</i>)
		oslanja se na kontekstualne i intonacijske ključeve za razumijevanje prenesenog značenja	rabe figurativne izričaje u formalnim situacijama (primjerice, <i>Ne trči pred rudo</i>)
			rabi kontekstualne ključeve za razumijevanje prenesenog značenja u odsustvu intonacijskih ključeva

Ono što je razvidno iz prethodnog pregleda jest postupno usložnjavanje jezičnog sustava u kasnijim godinama. Za razliku od djece predškolske dobi koja jezik usvajaju isključivo u govornoj komunikaciji sa svojom okolinom, za djecu školske dobi ulazni jezik uz govorni počinje biti i pisani jezik, koji ima značajnu ulogu u daljnjem jezičnom razvoju. Dijete u predškolskom razdoblju prepoznaje pojedinačne grafeme i slike riječi, dok u dobi od 10 godina čita tečno (relativno točno i odgovarajućom brzinom) i uglavnom je usmjereno na literarno čitanje (prikupljanje činjeničnog znanja). Između trećeg i četvrtog razreda djeca automatiziraju vještine čitanja i pisanja te prolaze prijelazno razdoblje kada više ne čitaju da bi postali kompetentni čitatelji, već da bi čitanje postalo učinkovito sredstvo stjecanja novih znanja pa time i jezičnog. Uspješno razvijene vještine čitanja i pisanja omogućuju djeci razvoj individualizacije u njihovom jeziku tijekom osnovnoškolskog obrazovanja (Nippold, 2007). Primjerice, ako dijete zanima svemir, ono će posezati za knjigama takvog sadržaja što će povećati njegov specijalizirani rječnik, terminima kao što su *galaksija*, *meteori*, *planeti*, *planetoidi*, *sateliti*, *komete*, *crne rupe*, *svjetlosna godina*, od kojih većina može biti nepoznata njegovim vršnjacima. U dobi nakon 15. godine čitanje bi trebalo biti u funkciji razvijanja kreativnosti i kritičkog mišljenja, a ne samo usvajanja novih znanja.

U leksičkom razvoju u kasnijim godinama dolazi, osim do bogatijeg i apstraktnijeg rječnika u kojem su riječi višestrukog i figurativnog značenja, i do učenja riječi koje pripadaju pisanom jeziku (*taliri*, *korjenčuljak*). Takav je leksikon bolje organiziran, što se očituje bržim prizivom riječi i većom točnošću prizivanja. Uz kvantitativne razlike očite su i kvalitativne. Osim što se pridodaju nove riječi, već postojeće riječi u leksikonu dobivaju nova, suptilnija značenja. Napredak u svim aspektima leksičkoga razvoja nastavlja se u odrasloj dobi i čini se da taj napredak nema ograničenje tijekom cijelog čovjekovog života (Nippold, 1998). Procjenjuje se da se rječnik djece u razdoblju kasnijih godina osnovnoškolskog obrazovanja i tijekom srednjoškolskog obrazovanja povećava dnevno za 10 do 15 riječi i to bez izravne poduke riječi, već tijekom svakodnevnog učenja različitih sadržaja i izloženosti različitim pisanim tekstovima i govornom diskursu (Berman, 2007). Riječi u rječniku usvojene u kasnom jezičnom razvoju su dulje, manje učestale i semantički specijaliziranije u upotrebi, ali djeca i adolescenti ih znaju upotrijebiti s obzirom na jezični registar. Porast u broju usvojenih pisanih riječi najčešće se procjenjuje mjerama *leksičke raznolikosti* (omjer različitih riječi upotrijebljenih u pisanom tekstu) i *leksičke gustoće* (omjer leksičkih riječi i ukupnog broja riječi). Istraživanja su potvrdila statistički značajne promjene u obje mjere tijekom obrazovanja. Starija djeca rabe više apstraktnih imenica s niskom razinom predočivosti (npr. *standard*, *ego*) te više riječi izvan njihovih osnovnih značenja (primjerice, *glava kao dio tijela* ili *kao starješina kuće* ili *zajednice*), dok su glagoli konceptualno složeniji (primjerice, *identificirati*, *dokučiti*) (Berman, 2007).

Kasni jezični razvoj obilježen je i sofisticiranim razinom proizvodnje sintaktičkih struktura. Djeca uspješnije razumiju i proizvode sintaktičke strukture niske čestotnosti. Primjerice, razumiju pasivne konstrukcije iz novinskih članaka (*Banka*

je orobljena od nepoznatih lopova usred bijela dana). Za neke druge strukture poput zavisnih (npr. odnosne rečenice: *Slon koji trči je siv* i vremenske rečenice čak i u inverziji: *Otišla je u park nakon što je napisala zadaću*) vidljiv je postupni napredak u razumijevanju i proizvodnji. Sve je češća upotreba veznika različite razine složenosti. Sintaktičke strukture su u kasnom jezičnom razvoju dulje i složenije (Scott, 2005), a upotreba je tih naprednih struktura prilagođena s obzirom na jezičnu situaciju. Djeca školske dobi, a posebice adolescenti i odrasli znaju upotrijebiti kompaktno oblikovane rečenice u formalnom pisanom jeziku (*Ovim putem Vam se obraćam kako bih Vas zamolila da razmotrite mogućnost uključivanja...*). Pri tome znaju da to znanje nikada ne bi upotrijebili u svakodnevnoj konverzaciji. Može se zaključiti da se u sintaksi događaju tri ključne promjene: promjena duljine sintaktičkih struktura, promjena složenosti rečenica i promjena uporabe veznika (Nippold, 2009).

U pragmatičkom razvoju posebice jača razvoj *jezične socijalizacije*, odnosno razvijaju se vještine i znanja potrebna za primjenu različitih registara s obzirom na situaciju u kojoj se komunikacija događa i s obzirom na sugovornike. U tematski raznolikim konverzacijama djeca uče kako pregovarati i raspravljati argumentirano. S razvojem apstraktnog mišljenja izravno je povezana djetetova povećana sposobnost zauzimanja perspektive druge osobe. O toj sposobnosti najvećim dijelom ovise svi aspekti pragmatičkog razvoja. Za razliku od djece vrtićke dobi, djeca školske dobi, adolescenti i odrasli svjesniji su emocija, stanja, osjećaja i želja svoga sugovornika i posljedica koje njihovi postupci ostavljaju u komunikaciji. U skladu s tim, u mogućnosti su prilagoditi sadržaj i stil svog obraćanja (Blum-Kulka, 2004). Primjerice, adolescenti pokazuju bogatstvo svog registra preskačući iz idioma u idiom ovisno o sugovorniku. Tako je idiom kojim se služe u obraćanju svojim vršnjacima više obilježen kao slang ili govor mladih, dok je idiom kojim se služe u razgovoru s nastavnicima bliži standardnom idiomu. Upotreba idioma specifičnih za određeno razdoblje ili različite društvene skupine, kao slang, vršnjački jezik i jezik mladih, značajni su čimbenici za identifikaciju s nekom skupinom i za razvoj osjećaja solidarnosti (Nippold, 1993). Upravo je vještina prilagođavanja sadržaja i stila govorenja u komunikaciji s različitim sugovornicima u različitim situacijama pokazatelj razvojnih promjena govornog jezika (Nippold, 2007).

Iz prethodnog se opisa jezičnog razvoja kod djece školske dobi, adolescenata i odraslih može zaključiti da se najveće promjene događaju u sintaksi, leksikonu i pragmatici. Morfologija se još dorađuje i nadopunjava, a najmanje se promjene događaju u području fonologije (Nippold, 1993).

3.3. Metajezikno znanje i apstraktno mišljenje

Osim usložnjavanja jezičnog sustava još dvije sposobnosti čine poseban kontrast između ranog i kasnog jezičnog razvoja. To su metajezikno znanje i apstraktno mišljenje koji izravno utječu na kasni jezični razvoj.

Metajezikno znanje ili **znanje o jeziku** sposobnost je promišljanja i analiziranja jezika te sposobnost svjesne kontrole nad jezičnom uporabom (Gombert, 1992). Razvoj metajeziknog znanja započinje u predškolskom razdoblju (vidi više Kovačević, 2008; Ellis, 2008), što je vidljivo primjerice kroz razvoj fonološke svjesnosti, prepoznavanja riječi kao strane, traženja objašnjenja za nepoznate riječi ili gramatičke oblike, npr. *zašto se kaže vidi psa, a ne vidi pasa kad je pas?* Međutim, Gombert (1992) u svojoj knjizi *Metalinguistic development (Metajezikni razvoj)* zaključuje da djeca u prvom razredu (6-7 godina) pokazuju značajnu tendenciju prema uporabi metajeziknog znanja kako bi poboljšala vlastito razumijevanje i uporabu jezika na svim njegovim sastavnicama. To je i opravdano jer su uporaba jezika u školskom i srednjoškolskom razdoblju te razvoj jezičnih djelatnosti čitanja i pisanja ovisne i utemeljene u metajeziknom znanju. Metajezikno znanje pomaže učeniku u prvom razredu da kontrolira čitanje fonološki sličnih, a semantički različitih riječi (u sok je greškom stavio sol); da odredi vršitelja radnje u rečenicama s nekanonskim redoslijedom (rečenice koje nemaju prototipni redoslijed subjekt – predikat – objekt, npr. *Kravu je gurnuo stol*); u višim razredima da odredi značenje nepoznatih riječi analizirajući dijelove riječi (*krajputaš-nešto kraj puta*) ili da se osloni na okolinski kontekst u kojem se pojavljuje riječ koja mu je nepoznata (primjerice, *busola je pokazivala sjeverozapad*). Metajezikno znanje omogućuje govorniku da odredi značenje frazema poput *zasukati rukave, imati prazne džepove, držati jezik za zubima*, čija se značenja ne dohvaćaju analizom riječi, već detaljnim proučavanjem jezičnog konteksta u kojem se frazem pojavio te trenutnom interpretacijom koja će poslije biti prihvaćena ili odbijena ovisno o dostupnosti jezičnih i nejezičnih ukazivača (Nippold i sur., 2001).

Apstraktno mišljenje još je jedan proces koji obilježava kasni jezični razvoj. Kako navodi Piaget, djeca predškolskog uzrasta nalaze se u *predoperacijskom razdoblju* koje traje od druge do šeste godine, a čije je ključno obilježje simbolička funkcija, odnosno sposobnost upotrebe jedne stvari za predočavanje druge (Vasta i sur., 2005). Jezik je simbolički sustav jer svaka riječ stoji za neki objekt ili aktivnost. Pretvaranje da je *metla konj* ili *olovka mač* primjeri su dječje simboličke igre. Predoperacijsku fazu obilježava egocentričan govor što se odnosi na nemogućnost postavljanja djeteta u položaj druge osobe pa se prema slušatelju ponaša kao da slušatelj zna sve ono što i on zna. Čini se kako u ovom razdoblju djeca mnogo govore, ali mnogo toga što kažu ne treba biti rečeno naglas. Primjerice, dijete može opisivati sve što radi premda sugovornik jasno vidi sve što dijete radi. Dijete, naime, nema još razvijenu svjesnost o mogućnosti zauzimanja sugovornikovog gledišta ili perspektive. Razdoblje *konkretnih operacija* jest razdoblje od šeste do jedanaeste godine, odnosno razdoblje kada

djeca polaze niže razrede osnovnoškolskog obrazovanja. Ono što razlikuje mišljenje djece školske dobi od mišljenja djece predškolske dobi jest logičnije razmišljanje kod starije djece. Treba naglasiti kako i djeca predškolske dobi mogu logično razmišljati, ali ta su razmišljanja često nesustavna i nepotpuna. Jezik se u razdoblju konkretnih operacija rabi za iznošenje specifičnih i konkretnih činjenica, ali ne i apstraktnih koncepata. Također, djeca u ovoj fazi teže decentriranju svoga gledišta i čini se da jezik postaje *socijaliziran*, što se očituje kroz češća postavljanja pitanja kao i nuđenja odgovora i vlastitih kritika. Razdoblje *formalnih operacija* započinje oko 12. godine i traje cijeli život. Posebnost ovog razdoblja jest mogućnost hipotetičko-deduktivnog rasuđivanja. Dakle, djeca su sposobna razmišljati o mogućim ishodima i posljedicama nekih događaja te mogu pružiti neka logična rješenja na postavljene probleme. Primjerice, dijete staro četiri godine vjeruje da će mu Zubić vila donijeti poklon ostavi li svoj zub ispod jastuka. Djeca koja su u razdoblju konkretnih operacija proći će faze od postavljanja niza pitanja o postojanju Zubić vile (primjerice, *Gdje ona stanuje? Kako zna da mi je ispao zub? Zašto je nitko ne vidi? Kako ona uđe u moju sobu?*) do procjenjivanja istinitosti tvrdnje i u skladu s tim njezina daljnjeg podržavanja ili odbacivanja. Uz hipotetičko-deduktivno mišljenje razvija se i apstraktno mišljenje.

Jezik kao sustav apstraktnih simbola zahtijeva mogućnost kombiniranja tih simbola i pravila uz pomoć vještina apstraktnog mišljenja. Sposobnost apstraktnog mišljenja odražava se stoga izravno na jezični razvoj. Dokazi za to lako se mogu pronaći primjerice u dječjem rječniku. Promotri li se Peabody slikovni test rječnika (PPVT-III-HR., Dunn, Dunn, Kovačević i sur., 2010) kojim se procjenjuje receptivni rječnik djece i odraslih, uočava se da su riječi koje označavaju objekte, a razumiju ih djeca stara četiri godine, isključivo konkretne (primjerice, *vrat, žirafa, biljka, truba, lopata*), a glagoli visoko predočivi (primjerice, *spavati, bacati, plivati*). U popisu riječi namijenjenih djeci starijoj od devet godina uočava se povećati broj teže predočivih riječi (*usmjeravati, prehrambeno, plamsati*). Djeca u predškolskom razdoblju doslovno shvaćaju jezik dok starija djeca pokazuju sposobnost razumijevanja prenesenih značenja. Primjerice, ako roditelj na upit četverogodišnjeg djeteta da mu ode kupiti sladoled odgovori: *Malo sutra ću ti ići!*, dijete predškolske dobi će to shvatiti kao da će mu roditelj sutra kupiti sladoled i vjerojatno će negodovati: *Uvijek sutra, sve sutra!* Dijete staro 9 godina shvatit će da ga je roditelj odbio u molbi. Osim putem razvoja rječnika, razvoj apstraktnog mišljenja može se promatrati i putem mogućnosti promišljanja o apstraktnim jezičnim jedinicama poput fonema. Daljnji razvoj i usložnjavanje vještina apstraktnog mišljenja potrebni su za usvajanje i uporabu pravila morfonologije, sintakse i pragmatike (Bloom i Keil, 2001).

Također, apstraktno mišljenje omogućit će djeci školske dobi razumijevanje jezičnih dvosmislenosti poput onih u dječjim zagonetkama (*Bijele koke s neba pale cijelo selo zatrpale*) ili metaforičkih izraza u novinskim natpisima i reklamama (*Život kako ga piše Cedevita* ili *Pozdrav iz Rovinja*).

3.4. Lingvistička i diskursna pismenost

Jezično znanje u kasnijim godinama više je analitičko i eksplicitno (Berman, 2007). Međutim, da bi takvo postalo potrebno je iskustvo s različitim kontekstima jezične uporabe i dovoljna izloženost pisanim tekstovima različitog jezičnog stila i složenosti. Stoga, jezik u školskom razdoblju zahtijeva razvoj dviju vrsta pismenosti: **lingvističku** i **diskursnu pismenost**.

1) **Diskursna pismenost** temelj je razvoja naprednih oblika govornog jezika kao što su monološki oblik izlagačkog i pripovjednog diskursa kao ključnih odrednica školskih vještina (Berman, 2007). Ona označava sposobnost da se protumači i oblikuje prošireni diskurs u obliku odgovarajućeg jezičnog stila (Blum-Kulka, 2004). Uključuje sposobnost oblikovanja dobro strukturiranog diskursa koji je temom prilagođen razini upoznatosti slušateljstva s njom te je odgovarajući s obzirom na situaciju i jezični stil (Blum-Kulka, 2004). Jedan od najčešće procjenjivanog jezičnog stila diskursne pismenosti jest sposobnost pripovijedanja. U dobi od 10 godina djeca su sposobna razlikovati i na drugačiji način izraziti pripovjedni od izlagačkog diskursa, a u dobi do 12 godina mogu usporediti sličnosti izmišljenih priča i opisnog teksta. To znači da dijete može prepoznavati jezične stilove najranije u ranoj školskoj dobi (Berman, 2007).

2) **Lingvistička pismenost** temelj je za razumijevanje pisanog jezika. Ravid i Tolchinsky (2002, str. 420) određuju lingvističku pismenost kao:

...konstituent jezičnog znanja koji obilježava pristupanje višestrukim lingvističkim izvorima, sposobnost svjesnog pristupa vlastitom lingvističkom znanju te sposobnost da se na jezik gleda iz različitih perspektiva. Biti lingvistički pismen znači posjedovati lingvistički repertoar koji obuhvaća široki raspon registara i jezičnih stilova. Kada jednom pismenost postane dio kognitivnog sustava pojedinca, u interakciji s drugim dijelovima lingvističkog znanja oblikuje ključni uvjet koji se naziva rektorička fleksibilnost. ...Retorička fleksibilnost sposobnost je proizvodnje zanimljivih i raznolikih lingvističkih iskaza koji su usklađeni sa sugovornikom i komunikacijskim kontekstom.

Iz ovog određenja razvidno je da lingvistička pismenost uključuje dvije komponente (Berman, 2007):

- a. lingvističku varijaciju, odnosno pristup raznolikim vrstama jezične uporabe od svakodnevne konverzacije do akademskog pisanja i
- b. metajezičnu svjesnost kako bi se učilo iz vlastitog ulaznog i izlaznog jezika.

Da bi se lingvistička pismenost razvila i postala sredstvom za razumijevanje pisanog jezika, važno je osigurati izloženost knjigama i pisanim tekstovima koji sadržajem i jezikom odgovaraju dobi čitatelja. To znači da bi čitanje, odnosno pisani tekstovi postali izvor rječničkoga razvoja, potrebno je osigurati tri preduvjeta (Radić i sur., 2010):

1. da dijete dekodira tekst bez poteškoće
2. da prepozna da mu je riječ nepoznata i
3. da ima sposobnost zaključivati o značenju riječi iz konteksta.

Posljednja dva preduvjeta ne mogu se ostvariti ako dijete nije tečni čitatelj, a razvoj prema točnom i relativno brzom čitanju s razumijevanjem pročitanoj traje barem prva dva razreda. Stoga pojavljivanje nepoznate riječi u pisanim tekstovima ima značajnu ulogu: što se riječ više puta pojavljuje u tekstu koji dijete samostalno čita, veća je vjerojatnost da će ono s većom točnošću shvatiti njezino značenje i da će ju usvojiti. Za razliku od uobičajenih procjena do 7 ponavljanja iste riječi u govornom jeziku, Beck i sur. (2002) navode da je potrebno biti i do 12 puta izložen određenoj riječi u pisanom tekstu da bi se ona usvojila i da bi se razumjelo pročitano. Kovačević i Kuvač (2004) provele su analizu šest udžbenika i pet čitanki i početnica sedam različitih autora za prvi razred osnovne škole na razini leksičke analize mjereno preko natuknica i pojava. Ukupan broj svih pojava u građi iznosio je 76 000 od čega je bilo 17 000 različenica, odnosno različitih oblika riječi. Ono što je zabrinjavajuće jest da se u 50% slučajeva oblik neke riječi u građi pojavio tek jednom (npr. *prstenjak*, *tegoba*, *došljak*), a u 16% slučajeva tek dva puta (npr. *stožić*, *pelerina*, *tračak*). Tako niska pojavnost pojedinih nepoznatih riječi, i to ne samo djeci nego čak i odraslima, nije dovoljna da bi se dohvatilo njihovo značenje. Ne samo da dijete neće razumjeti značenje same riječi nego će se opteretiti razumljivost sintaktičke strukture u kojoj se riječ nalazi, a time i cijelog diskursa. Naime, pogrešno je vjerovanje autora pisanih tekstova namijenjenih školskoj djeci da će ona uvijek izvući značenje riječi iz konteksta. Pojavljivanje pojedine riječi u različitim kontekstima omogućuje djetetu da iscrpi sva značenja koja pojedina riječ može imati. No sposobnost oslanjanja na kontekst kao izvora tumačenja značenja nepoznatih riječi može se dogoditi tek kada dijete ovlada vještinom čitanja, što nikako nije u razdoblju početnog čitanja, odnosno u prvom razredu.

Prema Scottu (2005) postoje dva tipa konteksta:

1. lokalni se kontekst odnosi na obilježja na razini riječi - koliko će dijete utrošiti pažnje u jezičnoj obradi pojedine riječi ovisi o morfološkim obilježjima riječi, značenjskoj konkretnosti riječi te njezinoj čestotnosti u govornome i pisanome jeziku
2. globalni kontekst koji zahtijeva cjelokupno znanje koje dijete posjeduje, djetetovo rječničko znanje i njegove pojedinačne sposobnosti u upotrebi kontekstualnih ključeva. Ovaj je kontekst više individualan, jer dijete s bogatijim rječnikom čita uspješnije, s većom lakoćom te čitanjem lakše usvaja nove riječi, a dijete sa siromašnijim rječnikom manje je uspješan čitatelj koji s manjom umješnošću rabi kontekstualne ključeve u razumijevanju i usvajanju novih riječi i njihovih značenja.

Smatra se da se bogaćenje rječnika iz pisanih tekstova u razdoblju početnog čitanja ili ne događa ili se događa uz razmjerno mali porast pa će tijekom čitanja 100 nepoznatih riječi samo 5 do 15 riječi biti usvojeno (Beck i sur., 2002). Uzevši u obzir da dijete u prvim godinama formalnog obrazovanja čita da bi postalo tečan čitatelj, Kovačević i Kuvač (2004) smatraju da riječi u udžbenicima za početno obrazovanje trebaju biti isključivo česte i djeci poznate kako bi se osigurala ta kompetencija. Do povećanja rječnika temeljem čitanja dolazit će u razdoblju kada čitanje bude isključivo sredstvo usvajanja novih znanja. Jezik je znanje pa će čitanjem i ono biti osigurano.

Iz tog je razloga jako bitno da djeca u prvim godinama obrazovanja budu izložena novim riječima kroz interaktivno čitanje u kojem će učitelj davati objašnjenja nepoznatim riječima koje se pojavljuju u tekstovima (Dockrell i Messer, 2004). Kada dijete postane tečan čitatelj, a to je između 9. i 10. godine, ono će, oslanjajući se na vlastita metajezikna znanja, samostalno izvlačiti značenja nepoznatih riječi. Metajezikno će znanje posebno doći do izražaja u procesu usvajanja riječi vezanih za posebna obrazovna područja, primjerice matematičkih pojmova (*geometrija, asimetrija, hipotenuza*) ili pojmova iz prirodnih znanosti (*reakcija, paralele, kiseline*).

3.5. Čimbenici koji oblikuju kasni jezični razvoj

Tri su glavna čimbenika koja izravno utječu na unaprijeđivanje jezičnih sposobnosti u školskom razdoblju, razdoblju adolescencije i odrasloj dobi: kognitivni razvoj, socijalizacija i obrazovanje (Nippold, 2004).

3.5.1. Kognitivni razvoj

Kasni je jezični razvoj, jednako kao i rani, ovisan o kognitivnoj spremnosti da se unaprijede više razine mišljenja. Da bi dijete moglo razmišljati na apstraktnoj razini, potrebno je, govoreći piagetovskim rječnikom, dostići razinu formalnih operacija oko 12. godine. Posebnost ovog razdoblja mogućnost je hipotetičko-deduktivnog rasuđivanja, odnosno djeca su sposobna razmišljati o mogućim ishodima i posljedicama nekih događaja te pružati neka logična rješenja na izazvane probleme. Promjene na kognitivnoj razini reflektiraju se na jezični razvoj. Tako će dijete, osim mogućnosti da čita na literarnoj razini prikupljajući činjenične podatke, biti u mogućnosti posegnuti za višim razinama čitanja kao što su inferencijalno čitanje, odnosno *čitanje među redcima* (*Što misliš što se dogodilo? Zašto?*), kreativno čitanje (*čitatelj sam završava priču*) i kritičko čitanje kojim se potiče refleksija na pročitano (*Što te najviše dojmilo u knjizi i zašto? Što bi promijenio da si autor teksta?*). Općenito, dječja sposobnost razumijevanja jezika učinkovito raste s dobi jer se razvijaju strategije na metakognitivnoj razini, poput kontrole, planiranja, praćenja, ispravljanja, sažimanja i vrednovanja koje su važne za razumijevanje jezika i generiranje verbalnog materijala (Sternberg, 2005).

3.5.2. Socijalizacija

Sposobnost stvaranja socijalnih odnosa sljedeći je čimbenik koji pokreće kasni jezični razvoj. Razgovori s različitim sugovornicima o različitim temama daju mogućnost djetetu da se jezično socijalizira, odnosno da usvojeni jezik zna prilagoditi zadanim socijalnim uvjetima. Da bi dijete moglo nesmetano prilagođavati svoj jezik, potrebno je razviti registre koje svaki uspješni govornik zna pravilno upotrijebiti. Razgovor s vršnjacima svakako aktivira neformalni jezik koji u adolescentskim godinama obilježava mladenački, kolokvijalni govor (*Di ti je frend?, Sorry stara!, A jesi kompa lud!*), dok razgovor s nastavnicima i nepoznatim starijim osobama traži znatno formalniji i složeniji jezik na sintaktičkoj i diskursnoj razini (Blum-Kulka, 2004). Svaka konverzacija s različitim sugovornicima na različitu temu u različitim situacijama potiče razvoj vještine *govorne izmjene* (eng. *turn-taking*; naizmjenično iznošenje iskaza sugovornika, čijim se nepridržavanjem narušava dijaloški temelj konverzacije i pretvara u monolog), potiče uporabu složenijih veznika i konektora, usavršava logičko nizanje događaja, razvija fleksibilnije zauzimanje perspektive sugovornika i vještinu suradničkog raspravljanja. Iako su djeca u zapadnim kulturama od rođenja uključena u konverzaciju kao ravnopravni sugovornici, što je poticajno za razvoj pragmatičkih vještina od početka jezičnog razvoja, to ne znači da je njihova pragmatička kompetencija na razini odraslih govornika i da nemaju poteškoća u konverzaciji s većim brojem sugovornika, posebice ako su sugovornici različitih generacija. U tom pogledu iznimno je važan vršnjački govor koji prema Blum-Kulka (2004) može biti izvrsno prijelazno sredstvo za ovladavanje komunikacijskim vještinama zbog njegovih dvaju temeljnih obilježja: vršnjačka se komunikacijska interakcija temelji na složenoj suradničkoj strukturi te na kulturnim obrascima koji su jednaki za sve članove koji su uključeni u interakciju (primjerice, dječja kultura ili kultura mladih).

3.5.3. Obrazovanje

Još je šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog stoljeća poznati sociolingvist Basil Bernstein tvrdio da se jezik razlikuje s obzirom na pripadnost društvenoj klasi. Pripadnici radničkih klasa nižeg obrazovanja posjeduju ograničeni kod, dok pripadnici srednje i više klase, a time i većeg stupnja obrazovanja posjeduju razrađene jezične kodove, odnosno imaju bogatiji rječnik, složenije sintaktičke strukture i razvijenije pragmatičke vještine (Bernstein, 1979). Opismenjavanje i usvajanje novih sadržaja u formalnom obrazovanju daju školi značajnu ulogu u razvoju jezika u kasnijem razdoblju. Izloženost fonološki složenijim i manje učestalim riječima nepoznatog značenja te manje čestim i složenijim sintaktičkim strukturama u tekstovima, kao i slušanje ili čitanje složenog diskursa, pokretači su aktiviranja metajezičnoga znanja jer zahtijevaju promišljanje o značenju takvih riječi i sintaktičkih struktura. Niz je istraživanja pokazao da osobe s višim obrazovanjem postižu bolje rezultate na testovima kojima se procjenjuju jezične sposobnosti, češće posežu za pisanim tekstovima, češće se izlažu različitim

jezičnim situacijama i različitim sugovornicima, a što onda izravno utječe na unaprjeđivanje jezičnih sposobnosti (Fletcher i Reese, 2005).

3.6. Riječ, dvije na kraju...

Za razliku od ranog jezičnog razvoja u prvim godinama života koji je obilježen brzim i predvidljivim promjenama na svim jezičnim sastavnicama, u kasnijim godinama, odnosno od školske dobi te su promjene postupne, a kvantitativni napredak spor. Sintaksa, leksikon i pragmatika te djelomično morfologija jezične su sastavnice na kojima se događaju uočljive promjene u kasnom jezičnom razvoju. Najmanje promjena događa se u području fonologije.

Koliki je napredak postignut u kasnom jezičnom razvoju uočljivo je ako se mlade i odrasle stavi pred zahtjevne zadatke pisanog i govornog jezika koji iziskuju apstraktni rječnik i složene sintaktičke strukture. Nadalje, iskazi koji se ne mogu doslovno razumjeti posebice odražavaju napredak kasnog jezičnog razvoja. Takvi iskazi pri tome još mogu biti u različitim sintaktičkim ulogama. Primjerice, mogu biti dio subjektnih konstrukcija ili služiti kao dio imenskog predikata (*stari lisac ili on je plave krvi*), mogu dolaziti u ulozi predikata (*prodavati maglu, baciti na koljena*), kao priložna oznake (*u najboljim godinama, pod mus*), mogu stajati samostalno kao replika prethodnom iskazu (*pitaj Boga!* kao odgovor na pitanje kako?) ili pak kao uzvični frazem (*ni govora!, kamo sreće!*). Da bi dijete moglo razumjeti takve strukture, ono prije svega mora razumjeti da ponekad postoji nerazmjer između izrečenog i njegovog značenja, odnosno između doslovnog značenja i doznačenog značenja iskazu (Berman, 2007). Također, rješavanje verbalnih analogija s različitom težinom rječnika (primjerice, *životinje žive u zoološkom vrtu, a ribe žive u _____? (akvariju)*) dobri su zadatci u čijem se rješavanju odražava rafiniranost jezika.

Postajanje vještim govornikom u odrasloj dobi s jedne je strane određeno socio-biološkim čimbenicima, a s druge obrazovanjem čije učinke tvorci obrazovne politike mogu i moraju kontrolirati i prilagođavati s obzirom na djetetove mogućnosti.

Iako je tema kasnog jezičnog razvoja istraživački još uvijek na margini psiholingvističkih istraživanja, neosporno je da jezični razvoj traje cijeli život. Istraživanja usmjerena prema ranom jezičnom razvoju iznimno su dragocjena jer daju temeljna određenja jezika na kojem se temelji formalno obrazovanje. Međutim, jednako su tako nužna i istraživanja jezika u kasnijim godinama jezičnog razvoja jer je jezik u tom razdoblju temelj čovjekovog profesionalnog uspjeha i društvene prihvaćenosti, što znači da je temelj cjeloživotnog osobnog zadovoljstva.

U trenutku pisanja ove knjige Laboratoriju za psiholingvistička istraživanja Odsjeka za logopediju dodijeljena su nova dva projekta koja su isključivo usmjerena na jezičnu obradu kod odraslih i to u oba područja jezične djelatnosti govornog i pisanog jezika. *Jezična obrada kod odraslih govornika* projekt je koji je Laboratoriju dodijelila Hrvatska zaklada za znanost na trogodišnje razdoblje čime se na nacionalnoj razini prepoznala važnost jezičnog razvoja i obrade u odrasloj dobi. *Računalni asistent za podršku pri unosu teksta osobama s jezičnim poremećajima* (RAPUT; RC.2.2.08-0050) dodijeljen je iz okvira Europskog socijalnog fonda na razdoblje od 16 mjeseci s ciljem razvijanja korpusa pisanog jezika kod adolescenata i odraslih s razvojnim i stečenim poremećajima.

LITERATURA

- Aitchison, J. (2003) *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Akmajian, A., Demeres, R. A., Farmer, A. K., Harnish, R. M. (1997) *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: The MIT Press.
- Američko psihijatrijsko udruženje, APU (2014) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, DSM-V*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Anglin, J. M. (1993) Vocabulary development: a morphological analysis. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 58(10). 1-186.
- Anić Kuhar, K., Blaži, D., Butorac, Ž., Cvijanović, K., Horvatić, S., Kovačić, M., Kudek Mirošević, J., Ljubić, M., Matok, D., Pribanić, Lj., Špoljarec, M. (2007) *Upute za vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005) Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5). 255-259.
- Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, S., Zečević, V., Znika, M. (2005) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E., Brayne, C. (2009) Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *British Journal of Psychiatry*, 194. 500-509.
- Barrett, M. D. (1995) Early lexical development. U: P. Fletcher, B. MacWhinney (ur.) *The handbook of child language*. Malden, MA: Blackwell Publishers. 211-241.
- Bates, E. (1976) *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Devescovi, A., Wulfeck, B. (2001) Psycholinguistics: A Cross-Language Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52. 369-396.
- Bauman-Waengler, J. (2000) *Articulation and phonological impairments: A clinical focus*. Boston: Allyn & Bacon.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. (2002) *Bringing words to life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: The Guilford Press.

Berko, J. (1958) The child's learning of english morphology. *Word*, 14. 150-177.

Berman, R. A. (2007) Developing language knowledge and language use across adolescence. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 347-367.

Berman, R. A. (2004) Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 9-34.

Bernstein, B. (1979) *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Berry, M. F. (1969) *Language disorders of children: The bases and diagnoses*. New York: Appleton Century Crofts.

Bialystok, E. (1992) Symbolic representation of letters and numbers. *Cognitive development*, 7(3). 306-310.

Biemiller, A. (2003) Vocabulary: Needed if More Children are to Read Well. *Reading Psychology*, 24. 323-334.

Bishop, D. V. M., Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Kovačević, M., Kologranić Belić, L. (2014) *Test razumijevanja gramatike (TROG-2: HR)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Blaži, D. (2011) *Artikulacijsko-fonološki poremećaji* (sveučilišna skripta). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Blaži, D., Opačak, I. (2010) 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., Arapović, D. (2003) Artikulacijski nasuprot fonološkom poremećaju. *Govor XX(1-2)*. 27-38.

Blaži, D., Vancaš, M., Kovačević, M. (2001) Glagolska i imenska morfologija u ranom usvajanju hrvatskog jezika. U: D. Sesar, I. Vidović Bolt (ur.) *Zbornik radova II. slavističkoga kongresa*. Zagreb: Filozofski fakultet, Hrvatsko filološko društvo. 341-348.

Bloom, P., Keil, F. C. (2001) Thinking through language. *Mind & Language*, 16(4). 351-367.

Blum-Kulka, S. (2004) The role of peer interaction in later pragmatic development: The case of speech representation. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 191-211.

Botting, N. (2002) Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(1). 1-21.

Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J., O'Hare, A. (2007) *Language therapy manual: health technology assessment*. Glasgow: University of Strathclyde.

Brown, R. (1973) *A first language: the early stages*. Cambridge: Harvard University Press.

Burden, V., Scott, C. M. Forge, J., Goodyer, I. (1996) The Cambridge Language and Speech Project (CLASP). I. Detection of language difficulties at 36 to 39 months. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38. 613-31.

Campbell, R. (2013) Exploring key literacy learning: own name and alphabet. U: L. Miller, R. Drury, R. Campbell (ur.) *Exploring Issues in Early Years Education and Care*. New York: David Fulton Publishers. 19-27.

Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G., Hulme, C. (2013) Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8). 1398-1407.

Carpenter, B., Blackburn, C., Egerton, J. (2009) Introduction. U: B. Carpenter, J. Schloesser, J. Egerton (ur.) *European Developments in Early Childhood Intervention*. Eurlayid - the European Association on Early Intervention, Eurlayid/EAECI.

Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., Vorhaus, J. (2011) *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Caulfield, R. (2002) Babytalk: Developmental Precourses to Speech. *Early Childhood Education Journal*, 30(1). 59-62.

Cepanec, M. (u pripremi) *Ljestvica za procjenu ranog komunikacijskog i simboličkog razvoja- razvojni profil*. Zagreb.

Chomsky, C. (1969) *The Acquisition of Syntax in Children From 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.

Cohen, L., Chehimi, S. (2010) The Imperative for Primary Prevention. U: L. Cohen, V. Chavez, S. Chehimi (ur.) *Prevention is primary: Strategies for community wellbeing*. San Francisco: Jossey-Bass & ALPHA. 3-31.

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 Hearing Research*, 51(1). 70-83.

Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M., Peters, K. (2002) Epidemiology of stuttering in the communication across the entire life span. *Journal of Speech Language Hearing Research*, 45. 1097-1105.

Cvetko, J. (2004) Rana intervencija unutar obitelji za djecu s autizmom. *Autizam*, 1(24). 19-25.

Darwin, C. (1877) *A Biographical Sketch of an Infant*. *Mind*, 2. 285–294.

De Moor, J. M. H., Van Waesberghe, B. T. M., Hosman, J. B. L., Jaeken, D., Miedema, S. (1993) Early intervention for children with developmental disabilities: manifesto of the Eurlayd working party. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16(1). 23-32.

Dhillon, R. (2010) Examining the 'Noun Bias': A Structural Approach. *Working Papers in Linguistics*, 16(1). 51-60.

Dickinson, D. K., McCabe A. (2001) Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4). 186-202.

Dockrell, J. E., Messer, D. (2004) Lexical acquisition in the early school years. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 35-53.

Dressler, W. U., Karpf, A. (1995) The Theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. U: G. Booij, J. van Marle, (ur.) *Yearbook of Morphology*. Netherlands: Springer Science. 99-122.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., Kovačević, M., Padovan, N., Hržica, G., Kuvač Kraljević, J., Mustapić, M., Dobravac, G., Palmović, M. (2010) *Peabody slikovni test rječnika - PPVT-III-HR*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Đuran Sokač, I. (2012) Individualizirani odgojno-obrazovni programi u redovnim predškolskim ustanovama. Specijalistički rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Ellis, N. (2008) Implicit and Explicit Knowledge about Language. U: J. Cenoz,

N. Hornberger (ur.) *Encyclopedia of language and education: Knowledge about Language*. New York: Springer. 119-133.

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.

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

Ervin-Tripp, S. M., Slobin, D. I. (1966) Psycholinguistics. *Annual Review of Psychology*, 17. 435-474.

Farago, E., Arapović, D., Heđever, M. (1998) Phonological-articulation disorders in Croatian children. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34 (2). 165-181.

Fletcher, P., Reese, E. (2005) Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1). 64-103.

Gilman, R. (2006) *Individual vs. Group Administered Tests*. <http://www.education.com/reference/article/individual-vs-group-administered-tests/#B> (1.7.2014.)

Gombert, J. E. (1992) *Metalinguistic development*. Chicago: The University Chicago Press.

Góral-Pórola, J., Tarkowski, Z. (2014) Cluttering: A Multifaceted Communication Disorder. *Perspectives on Global Issues in Communication Sciences and Related Disorders*, 4. 63-67.

Goswami, U. (2002) In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82. 47-57.

Habib, M. (2000) The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12). 2373-2399.

Harley, T. (2003) *The Psychology of Language: From Data to Theory*. New York: Psychology Press.

Harris, C. L. (2003) *Language and cognition. Encyclopedia of Cognitive Science*. London: MacMillan. <http://www.bu.edu/psych/charris/papers/Encyclopedia.pdf> (20.8.2014.).

Haynes, W. O., Pindzola, R. H. (2004) *Diagnosis And Evaluation In Speech Pathology*. Boston: Allyn & Bacon.

Hedge, M. N. (2006) *A Coursebook on Aphasia and Other Neurogenic Language Disorders*. Canada: Delmar Cengage Learning.

Hržica, G., Lice, K. (2013) Morfološke pogreške u uzorcima govornog jezika djece urednog jezičnog razvoja i djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 4(1). 65-77.

Hržica, G., Ordulj, A. (2013) Dvočlane glagolske konstrukcije u usvajanju hrvatskoga jezika. *Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 39(2). 433-456.

Hržica, G. (2012) Daj mi to napisaj: preopćavanja glagolske osnove u usvajanju hrvatskog jezika. *Suvremena lingvistika*, 38(74). 189-208.

Hržica, G. (2011) Pojavljivanje morfoloških kategorija i sintaktičkih obrazaca glagola u usvajanju hrvatskog jezika. Kvalifikacijski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za lingvistiku.

Ingemarsson, M., Ovstebo Grini, B. (2009) *Language Intervention in Daily Life: The Karlstad model of Language Learning*. U: B. Carpenter, J., Schloesser, J. Egerton, (ur.) *European Developments in Early Childhood Intervention*. Eurlayd – the European Association on Early Intervention, Eurlayd/EAECI. 69-90.

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 prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1). 1-16.

Jelaska, Z. (2004) *Fonološki opisi hrvatskoga jezika: glasovi, slogovi, naglasci*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jelaska, Z., Kovačević, M. (2001) Odnos glagola i imenica u ranome jezičnome razvoju. U: D. Sesar, I. Vidović Bolt, (ur.) *Zbornik radova II. slavističkoga kongresa*. Zagreb: Filozofski fakultet, Hrvatsko filološko društvo. 441-452.

Johnson, N., Moffatt, J., Smith, J., White, C. (2012) *A Guide to Early Intervention Group Therapy*. Maple Ridge: Ridge Meadows Child Development Centre Society.

Justice, L. M., Ezell, H. K. (2001) Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17 (3). 207-225.

Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2003) *Everything your baby would ask if only he/she could talk*. London: Cassell/Ward Lock.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age 5. U: P. Fletcher, M. Garman, (ur.) *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 455-474.

Kavkler, M., Magajna, L., Košak Babuder, M., Zemljak, B., Janželj, L., Andrejčić, M. (2011) *Disleksija-vodič za samostalno učenje studenata i učenika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. (Lenček, M. urednica hrvatskog izdanja).

Kohnert, K., Windsor, J., Ebert, K. D. (2009) Primary or “specific” language impairment and children learning a second language. *Brain and Language*, 109(2-3). 101-111.

Kovačević, M., Palmović, M., Hržica, G. (2009) The Acquisition of Case, Number and Gender in Croatian. U: U. Stephany, M. Voeikova (ur.) *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton De Gruyter. 153-177.

Kovačević, M. (2008) Language awareness in first language acquisition. U: J. Cenoz, N. Hornberger (ur.) *Encyclopedia of language and education: Knowledge about Language*. New York: Springer. 105-117.

Kovačević, M., Jelaska, Z., Kuvač, J., Cepanec, M. (2007) Komunikacijske razvojne ljestvice (KORALJE). Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kovačević, M., Kuvač, J. (2004) Jezik udžbenika i jezik djeteta: razumiju li se oni? U: R. Bacalja, (ur.) *Dijete, odgojitelj i učitelj: zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom*. Zadar: Sveučilište u Zadru. 93-101.

Kovačević, M. (2002) Hrvatski korpus dječjeg jezika. <http://chilides.psy.cmu.edu> (18.8.2014.)

Kuhn, P. K., Tsao, F.-M., Liu, H.-M. (2003) Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 100(15). 9096-9101.

Kuvač Kraljević, Lenček, M., Matešić, K. (u tisku) Fonološka svjesnost i pismo: pokazatelji rane pismenosti u hrvatskome.

Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Kologranić Belić, L., Padovan, N., Peretić, M., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015) *Probirni test jezičnih sposobnosti*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. (2012) *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja (PredČiP)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kuvač Kraljević J., Palmović, M. (2011) Spatial and temporal measurements of eye movement in children with dyslexia: individual differences. *Collegium Antropologicum*, 35(1). 191-198.

Kuvač, J. (2007) Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj. U: Cvikić, L. (ur.) *Poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga*. Zagreb: Profil International. 49-54.

Kuvač, J. (2004) Jezik i spoznaja u ranom dječjem pripovijedanju. Magistarski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B., Lindsay, G. (2012) "What works": *Interceptions for children and young people with speech, language and communication needs*. London: Department for Education.

Law, J., Garrett, Z., Nye, C. (2010) Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder (Review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5. 1-79.

Law, J., Boyle J., Harris F., Harkness A., Nye, C. (1998) Screening for speech and language delay: A systematic review of the literature. *Health Technology Assessment*, 2(9). 1-184.

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

Lenneberg, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

Leonard, L. (1998) *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.

Lewis, V., Boucher J., Lupton, L., Watson, S. (2000) Relations between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35. 117-127.

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(3). 305-337.

Lyytinen, H., Aro, M., Holopainen, L., Leiwo, M., Lyytinen, P., Tolvanen, A. (2006) Children's Language Development and Reading Acquisition in Highly Transparent Orthography. U: R. M. Joshi, P. G. Aaron (ur.) *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 47-62.

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

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

Ljubešić, M. (2009) Croatian Perspective on Early Childhood Intervention: being a parent. U: Carpenter, B., Schloesser, J., Egerton, J. (ur.) *European Developments in Early Childhood Intervention*. http://www.eurlyaid.eu/docs/eaei_eci_development_eng.pdf.

Macnamara, J. (1984) *Names for Things: A Study of Human Learning*. Cambridge: MIT Press.

MacWhinney, B. (2001) First Language Acquisition. U: M. Aronoff, J. Rees-Miller (ur.) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers. 466-488.

Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., Bornstein, M. H. (2000) The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27. 43-67.

Matić, A. (2014) Prikaz Pilot Programa grupne jezične terapije. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet.

McGinty, A. S., Sofka, A., Sutton, M., Justice, L. (2006) Fostering print awareness through interactive shared reading. U: A. Van Kleeck, L. Justice (ur.) *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego, CA: Plural Publishing. 77-119.

McKenna, M. C., Stahl, S. A. (2003) *Assessment for Reading Instruction*. New York: The Guilford Press.

McLaughlin, M. R. (2011) Speech and language delay in children. *American family physician*, 83(10). 1183-1188.

McNeill, D. (1970) *The acquisition of language. The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper and Row.

Menn, L., Stoel-Gammon, C. (1995) Phonological Development. U: P. Fletcher, B. MacWhinney (ur.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishers. 335-360.

Mićanović, K. (2006) *Hrvatski s naglaskom: standard i jezični varijeteti*. Zagreb: Disput.

Mikas, D., Roudi, B. (2012) Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatrica Croatica*, 56 (1). 207-214.

Nelson, H. D., Nygren, P., Walker, M., Nye, C. (2006) Screening for Speech and language delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117. 298-319.

Nicholas, J. S., Carpenter, L. A., King, L. B., Jenner, W., Charles, J. M. (2009) Autism spectrum disorders in preschool-aged children: Prevalence and comparison to a school-aged population. *Annals of Epidemiology*, 19. 808-814.

Nippold, M. A. (2009) School-age children talk about chess: Does knowledge drive syntactic complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52. 856-871.

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., Billow, J. L., Tomblin, J. B. (2009) Syntactic Development in Adolescents With a History of Language Impairments: A Follow-Up Investigation. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18. 241-251.

Nippold, M. A. (2007) *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M. A. (2004) Research on later language development: International perspectives. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 1-9

Nippold, M. A., Allen, M. M., Kirsch, D. I. (2001) Proverb comprehension as a function of reading proficiency in preadolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32. 90-100.

Nippold, M. A. (1998) *Later language development: The school-age and adolescent years*. Austin, TX: Pro-Ed.

Nippold, M. A. (1993) Developmental markers in adolescent language: Syntax, semantics, and pragmatics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24. 21-28.

O'Connell, M. E., Boat, T., Warner, K. E. (2009) *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. Washington: National Academies Press US Available.

Oller, D. K., Eilers, R.E. (1988) The Role of Audition in Infant Babbling. *Child Development*, 59. 441-449.

Oller, D. K. (1980) The Emergence of the Sound of Speech in Infancy. U: G. Yeni-Komshian, J. Kavanagh, C. Ferguson (ur.) *Child Phonology: Production*. New York: Academic Press. 93-112.

Olujic, M. (2014) Usporedba individualnog i grupnog probirnog instrumenta za ispitivanje jezičnih sposobnosti kod predškolske djece (5 i 6 godina). Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Olujic, M., Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Srebačić, I., Matić, A., Kologranić Belić, L., Padovan, N., Peretić, M. (2014) Probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi: individualni ili grupni? *Logopedija*, 4(1). 23-30.

Petz, B., Furlan, I., Kljaić, S., Kolesarić, M., Szabo, S., Šverko, B. (2005) *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pintarić Mlinar, Lj. (2014) *Priručnik za razvoj inkluzivnih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Jastrebarsko-Zagreb: Dječji vrtić Radost i Printera.

Pinjatela, R., Joković Oreb, I. (2010) Rana intervencija kod djece visokorizične za odstupanja u motoričkom razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(1). 80-102.

Posokhova, I. (2005) *Izgovor: kako ga poboljšati*. Lekenik: Ostvarenje.

Preston, J. L., Frost, S. J., Mencl, W. E., Fulbright, R. K., Landi, N., Grigorenko, E., Jacobsen, L., Pugh, K. R. (2010) Early and late talkers: school-age language, literacy and neurolinguistic differences. *Brain*, 133(8). 2185-2195.

Proctor A., Duff, M., Yairi, E. (2002) Early childhood stuttering: African Americans and European Americans. *ASHA Leader*, 4(15). 102.

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.

Rack, J. P., Snowling, M. J., Olson, R. K. (1992) Then on word reading deficit in developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 27(1). 29-53.

Radić, Ž., Kuvač Kraljević, J., Kovačević, M. (2010) Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju. *Lahor*, 5(9). 43–59.

Raven, J. C. (1995) *Progresivne matrice u boji (CPM)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ravid, D., Tolchinsky, L. (2002) Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29. 419-448.

Ravlić, S. (2012) *Hrvatska enciklopedija*. <http://www.enciklopedija.hr> (1. 10. 2014).

Reed, V. A. (2005) *An introduction to Children with Language Disorders*. Boston: Allyn & Bacon.

Reid, G. (2013) *Disleksija - potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Reid, G., Green, S. (2011) *100+ Ideas for Supporting Students with Dyslexia*. London: Continuum Books.

Rescorla, L., Lee, E. C. (2000) Language impairment in children. U: T. Layton, L. Watson (ur.) *Early language impairment in children: Nature*. New York: Delmar Publication. 1-38.

Rescorla, L., Roberts, J., Dahlsgaard, K. (1997) Late Talkers at Outcome at Age 3. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40(3). 556-566.

Rice, M. L., Taylor, C. L., Zubrick, S. R. (2008) Language outcomes of 7-year-old children with or without a history of late language emergence at 24 months. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(2). 394-407.

Roos, E. M., Weismer, S. E. (2008) Language outcomes of late talking toddlers at preschool and beyond. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3). 119-126.

Rosch, E. (1975) Cognitive Representations of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3). 192-233.

Rosch, E. (1973) Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4. 328-350.

Roth, F. P., Worthington, C. K. (2005) *Treatment Resource*. USA: Delmar Cengage Learning.

Roulstone, S., Wren, Y., Bakopoulou, I., Goodlad, S., Lindsay, G. (2012) *Exploring interventions for children and young people with speech, language and communication needs: A study of practice*. London: Department for Education.

Samardžija, M. (2003) *Leksikologija hrvatskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Sardelić, S., Rendulić, A. (2012) Sindrom brzopletosti: prepoznavanje i razlučivanje. Čovjek i govor, znanstveno stručna monografija VII. Međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema. Zagreb: Poliklinika SUVAG, 443-457.

Sardelić, S., Šikić, N. (2008) Neurogeno mucanje kod djece. *Paediatrica Croatica*, 52(3). 222- 223.

Schöler, H., Braun, L., Keilmann, A. (2003) *Intelligenz - Ein relevantes differentialdiagnostisches Merkmal bei Sprachentwicklungsstörungen? Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differentialdiagnostik“*. Berrich 14. Heidelberg: University of Heidelberg.

Scott, J. A. (2005) Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text. U: E. E. Hiebert, M. L. Kamil (ur.) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate. 69-94.

Scovel, T. (2001) *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Sénéchal, M. (1997) The differential effect of story book reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1). 123-138.

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

Shipley, K. G., McAfee, J. G. (2004) *Assessment in Speech-Language Pathology*. USA: Delmar Cengage Learning.

Shriberg, L. D., Aram, D. M., Kwiatkowski, J. (1997) Developmental apraxia of speech: I. Descriptive and theoretical perspectives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40. 273–285.

Silić, J., Pranjković, I. (2005) *Gramatika hrvatskog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Silvén, M., Ahtola, A., Niemi, P. (2003) Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30(2). 253-279.

Soodla, P. (2011) Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence. Doctoral dissertation. Estonia: University of Tartu, Faculty of Social Sciences and Education.

St. Louis, K. O., Schulte, K. (2011) Defining cluttering: the lowest common denominator. U: D. Ward, K. Scaler Scott (ur.) *Cluttering: A Handbook of Research, Intervention and Education*. New York: Psychology Press. 233-253.

Sternberg, R. J. (2005) *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Sturner, R. A., Layton, T. L., Evans, A. W., Heller, J. H., Funk, S. G., Machon, M. W. (1994) Preschool Speech and Language Screening: A Review of Currently Available Tests. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1). 25-36.

Škarić, I. (1991) Fonetika hrvatskoga književnog jezika. U: M. Moguš, I. Škarić, D. Brozović, S. Težak, S. Babić, S. Pavešić (ur.) *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: HAZU-Globus. 61-379.

Thordardottir, E. T., Weismer, S. E., Evans, J. L. (2002) Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds. *First Language*, 22. 3-28.

Tolchinsky, L. (2004) The nature and scope of later language development. U: R. A. Berman (ur.) *Language Development across Childhood and Adolescence: Psycholinguistic and Crosslinguistic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 233-247.

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. 1245-1260.

Trask, R. L. (2005) *Temeljni lingvistički pojmovi*. Zagreb: Školska knjiga

Tribushinina, E., van den Bergh, H. H., Kilani-Schoch, M., Aksu-Koç, A., Dabašinskiene, I., Hržica, G., Korecky-Kröll, K., Noccetti, S., Dressler, W.U. (2013) The role of explicit contrast in adjective acquisition: Longitudinal study of spontaneous child speech. *First language*, 33(6), 594-616.

Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., Harm, H. M. (2005) The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal Of Speech, Language & Hearing Research*, 48(6). 1363-1377.

US Preventive Task Force (2006) Screening for speech and language delay in preeschool children: Recommendation statement. *Pediatrics*, 117. 497-501.

Vasta, R., Maith, M. M., Miller, S. A. (2005) *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Velleman, S. (2003) Key Factors in Appropriate Therapy Approach for Childhood Apraxia of Speech. <https://www.kintera.org/site/apps/nl/content2.asp?c=chKMI0PIIsE&b=701773&ct=464153> (9.7.2014.)

Wake, M., Biostatsa, E., Tobin, S., Levickis, P., Gold, L., Ukoumunne, O. C., Zens, N., Goldfeld, S., Le, H., Jaw, L., Reilly, S. (2013) Randomized trial of a population-based, home-delivered intervention for preschool language delay. *Pediatrics*, 132(4). 895-904.

Wake, M., Levickis, P., Tobin, S., Zens, N., Law, J., Gold, L., Ukoumunne, O. C., Goldfeld, S., Skeat, J., Reilly, S. (2012) Improving outcomes of preschool language delay in the community: protocol for the Language for Learning randomised controlled trial. *Pediatrics*, 12(96).

Ward, D. (2006) *Stuttering and Cluttering: Frameworks for Understanding and Treatment*. New York: Psychology Press.

Wasik, B. A., Bond, M. A. (2001) Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2). 243-250.

Wechsler, D. (1999) *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence™ (WASI™)*. San Antonio: Psychological Corporation.

Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J. (1998) Child development and early literacy. *Child Development*, 69(3). 848-872.

Wong, V., Lee, P. W. H., Lieh-Mak, F., Yeung, C. Y., Leung, P. W. L., Luk, S. L., Yiu, E. (1992) Language screening in preschool Chinese children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 27(3). 247-264.

Yairi, E., Ambrose, N. (2005) *Early Childhood Stuttering*. Austin: Pro-Ed.

Yule, G. (2010) *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yule, G., Widdowson, H. G. (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., Blomert, L. (2010) Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 21(4). 551-559.

Ziegler, J. C., Goswami, U. (2006) Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5). 429-453.

POVEZNICE:

- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (2011) *Speech-Language Pathology Medical Review Guidelines*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/SLP-Medical-Review-Guidelines.pdf> (20.7.2014.)
- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (2008) *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines*. <http://www.asha.org/policy/GL2008-00293/> (23.9.2014.)
- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (2007) *Childhood apraxia of speech* ŠTechnical ReportĆ. www.asha.org/policy (22.7.2014.)
- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (2004) *Preferred Practice Patterns for the Profession of Speech-Language Pathology*. <http://www.asha.org/uploadedFiles/PP2004-00191.pdf> (23.9.2014.)
- American Speech-Language-Hearing Association, ASHA (1999) *Terminology pertaining to fluency and fluency disorders: guidelines*. <http://www.asha.org/docs/html/GL1999-00063.html#sthash.r6iWCi3x.dpuf> (10.7.2014.)
- The American Board of Preventive Medicine. *Booklet of Information*. <https://www.theabpm.org/public/infobook.pdf> (23.9.2014.)
- Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'UE Standing Liaison/Committee of EU Speech and Language Therapists and Logopedists – CPLOL (2000) *Guidelines for prevention in speech and language therapy*. <http://www.cplol.eu/eng/guidelines.html> (25.9.2014.)
- Državni zavod za statistiku. www.dzs.hr (1.10.2014.)
- European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education (2005) *Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe - Key Aspects and Recommendations (Summary Report)*. http://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_en.pdf (25.9.2014.)
- Eurostat (2014) European Commission. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Fertility_statistics (20.9.2014.)

- Prevention Institute and The California Endowment with The Urban Institute (2007) *Reducing Health Care Costs through Prevention* Author(s) Institute. http://www.calendow.org/uploadedFiles/Publications/By_Topic/Disparities/General/HE_HealthCareReformPolicyDraft_091507.pdf (22.9.2014)
- The Elementary and Second Education Act. *The No Child Left Behind Act* (2001) U.S. Department of Education. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> (1.9.2014.)
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994) *World conference on special needs education: access and quality*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (1.9.2014.)
- World Health Organization (2002) *Prevention and promotion in mental health*. http://www.who.int/mental_health/media/en/545.pdf (25.9.2014.)

PRAVILNICI I DRUGI RELEVANTNI DOKUMENTI:

- Državni pedagoški standardi predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) iz NN 063/2008. <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/339617.html> (1.9.2014.)
- Konvencija o pravima djeteta iz NN 12/1993. http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf (1.9.2014.). Odluka o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u srednje škole u školskoj godini 2014/2015 (2014) MZOŠ. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13158&sec=3339> (1.9.2014.)
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (1991) iz NN23/91. <http://www.propisi.hr/print.php?id=7237> (1.9.2014.)
- Pravilnik o sastavu i načinu rada tijela vještačenja u postupku ostvarivanja prava iz socijalne skrbi i drugih prava po posebnim propisima (2014) iz NN 79/14 i 110/14. <http://www.propisi.hr/print.php?id=7093> (1.9.2014.)
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) MZOŠ. http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti/pravilnik_vrjednovanje_os_ss.pdf (1.9.2014.)
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (2014) iz NN 67/14. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11226> (1.9.2014.)
- Smjernice za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom (2011) http://www.unizg.hr/uredssi/images/datoteke/smjernice_disleksija.pdf (1.9.2014.)
- Upute za prilagodbu ispitne tehnologije na ispitima državne mature. NCVVO (2010)
- Zakon o socijalnoj skrbi Republike Hrvatske iz NN 157/13. <http://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi> (25.9.2014.)