

**Anita Peti–Stantić (2019) Čitanjem do (spo)razumijevanja. Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti. Zagreb: Ljevak.**

Knjiga prof. dr. Anite Peti–Stantić *Čitanjem do (spo)razumijevanja: od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti* objavljena je u svibnju 2019. godine u izdavačkoj kući Ljevak. Napisana je u okviru projekta Hrvatske zaklade za znanost *Modeliranje mentalne gramatike hrvatskoga: ograničenja informacijske strukture* kojem je autorica voditeljica. Knjiga je interdisciplinarni pristup čitanju kojemu Anita Peti–Stantić prilazi iz perspektive (psih)lingvistike i neurokognitivne znanosti, neprestano se pozivajući na znanstvena istraživanja iz psihologije obrazovanja, ali i na dobre primjere prakse u Hrvatskoj i inozemstvu te vlastitoga iskustva.

Sastoji se od uvodnoga dijela, nakon čega slijedi devet opsežnih poglavlja (*Igra je ozbiljna stvar. Što bi bilo da se prestanemo igrati?*, *Mozak (ni)je za čitanje*, *Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti*, *Kritičko čitanje za kritičko građanstvo ili zašto moramo čitati*, *Dubinsko čitanje iz perspektive psiholingvisti (i čitatelja)*, *Sadašnjost za budućnost*, *Vokabular, pouzdan prijatelj i plašitelj iz zasjede*, *Čitanje za život: strukture teksta za strukture mišljenja*, *Čitanje za (spo)razumijevanje: čitač je danas svatko. Čitatelj nije*), *Pojmovnik*, *Literatura* i dio pod naslovom *Knjige koje su nas oblikovale dok su naša djeca odrastala*, *Dodaci te Bilješka o autorici*.

Knjigu otvara poglavlje *Igra je ozbiljna stvar. Što bi bilo da se prestanemo igrati?* koje se sastoji od pet potpoglavljia. U uvodnom dijelu pod naslovom *Uloga igre u kognitivnom razvoju* (str. 16–20) autorica se bavi povezanošću igre i jezika. Definiira jezične igre kao one kojima je izražajno sredstvo jezik u svim svojim pojavnostima te vidi njihovu primjenu u obrazovnom sustavu. Navodi tipove i primjere fonetsko–fonoloških, morfoloških, sintaktičko–semantičkih igara, te u konačnici ciljanih vježbi rada na vokabularu i strukturama teksta. Jezična se igra već dugo koristi u nastavi stranih jezika, pa smatra da bi pristup igrom trebalo preslikati i na podučavanje materinskoga jezika. Smatra da se jačanjem sposobnosti u materinskom jeziku znatno utječe na cjelokupni jezični razvoj i sposobnost dubinskog čitanja. Osim u nastavi materinskoga jezika, primjenu predložene metode autorica vidi i u podučavanju drugih nastavnih predmeta. Drugo je potpoglavljie *Uloga jezika u kognitivnom razvoju* u kojem autorica, polazeći od pretpostavke da jezični razvoj utječe na potencijal za razvoj drugih sposobnosti, dodatno naglašava važnost jezične igre na razvoj čitalačkih sposobnosti. U potpoglavljia *Smisao jezične igre* (28–30) autorica kao ciljeve jezične igre navodi intuitivno savladavanje jezika i usvajanje širega rječničkoga fonda, ali i uvježbavanje zadržavanja pažnje i pamćenja što je danas posebno važno zbog brojnosti nefiltriranih informacija kojima su čitatelji izloženi. *Materinji i drugi jezici* (30–35) naslov je potpoglavljia u kojem autorica raspravlja o mjestu materinskoga jezika u savladavanju jezika uopće. Naglašava važnost razvijanja funkcionalne jezične kompetencije upravo u materinskome jeziku, budući da je materinski jezik onaj s kojim uspoređujemo i omjeravamo svaki drugi jezik. Fluidan

status materinskoga jezika autorica oprimjeruje slučajevima nasljednih govornika koji žive u jezičnim zajednicama u kojima se govori jezik koji im nije materinski. Nadalje raspravlja o važnosti neprestanoga razvijanja sposobnosti materinskoga jezika koje se u školskome sustavu zanemaruju u odnosu na savladavanje metajezičnih ili lingvističkih sadržaja. U završnom dijelu prvoga poglavlja pod naslovom *Od jezične igre do jezične sposobnosti* (35–36) autorica upućuje na nužnost poticanja motivacije za jezičnom igrom čime se u konačnici povećava i mogućnost postizanja najvećega stupnja jezične sposobnosti. Navodi da se u knjizi zagovara pristup ovladavanjem vokabularom i stukturama teksta koji je utemeljen na psiholingvističkim istraživanjima leksičke gustoće, raznolikosti i dubinskoga razumijevanja riječi.

Drugo se poglavlje *Mozak (ni)je za čitanje* sastoji od četiriju potpoglavlja. U potpoglavlju *Društvo, jezik (oslovlje) i mozak* (38–43) autorica definira pojam jezikoslovne kompetencije u materinskome i stranome jeziku te navodi kako je u jezičnoj interakciji zamjetno međudjelovanje svih jezika koje govornik ima na raspolaganju. U poglavlju definira pojmove mentalne gramatike i mentalnoga leksika te smatra da je razumijevanje njihove organizacije i funkcioniranja nužno za razumijevanje procesa koji omogućuju čitanje. U potpoglavlju *Čitanje u mozgu* (43–56) autorica dvojako definira pismenost. S jedne strane, kao proces elementarnoga opismenjanja, dekodiranja glasova i njihova ulančavanja u riječi i rečenice, te kao ukupnost aktivnosti pismenih ljudi, što uključuje elementarnu pismenost, ali i pismenost na najvišem stupnju složenosti. Drži da mogućnost čitanja i pisanja nije moguće izjednačiti s mogućnošću razumijevanja teksta, već da je razumijevanje teksta kruna čitateljske sposobnosti koja uključuje aktivaciju brojnih jezičnih i nejezičnih znanja. U tom kontekstu, dubinskim čitanjem autorica smatra čitanje »u kojem čitatelj zauzima aktivnu ulogu u odnosu na tekst«. U ovome poglavlju naglašava ideju koja se provlači kroz cijelu knjigu: čitanje kao aktivnost ljudima nije urođena, već je vrlo složena aktivnost koja se razvija reprogramiranjem mozga. Naime, izumom čitanja ljudi su preoblikovali organizaciju mozga što je dovelo do intelektualne evolucije vrste i pojedinca. O vezi između mozga i čitanja govori na trima razinama, s obzirom na (1) historijski razvoj čitanja, (2) tumačenja učenja čitanja i (2) utjecaj čitanja na restrukturiranje biološke osnovice ljudskoga mozga. U potpoglavlju *Čitanje u društvu* (str. 56–64) autorica raspravlja o utjecaju koje čitanje ima na opstoj kulture, ali i naglašava promjene u čitanju koji su posljedica migriranja sadržaja na digitalne medije. Navodi istraživanja prema kojima postoje brojne razlike u čitanju iz knjige i sa zaslona. U poglavlju ujedno propituje mjesto knjižnica u suvremenim društvima, te mjesto čitanja u obitelji. Autorica otvara pitanja mogućnosti razumijevanja kanonskih tekstova u obrazovnome sustavu u okviru nastave materinskoga jezika i propituje utjecaj obrazovnih politika na pad interesa za čitanjem kod prosječnoga djeteta. S tim u vezi, završno potpoglavlje pod naslovom *Užitak čitanja: čitanje kao intelektualna razbibriga i/ili intelektualna potreba* (str. 65–69) govori o važnosti uživanja u tekstu za stvaranje cjeloživotnih čitatelja.

Treće poglavlje *Od čitalačke pismenosti do čitateljske sposobnosti* podijeljeno je u tri manja tematski bliska poglavlja. U potpoglavlju *Čitalačka pismenost* (72–87) autorica, polazeći od istraživanja koja pokazuju da je razina čitalačke pismenosti bolji prediktor gospodarskoga rasta od obrazovanja, uspoređuje istraživanja čitalačke pismenosti PISA i PIRLS. Iz PISA priručnika izdvaja objašnjenja tipova tekstova koji su korišteni u istraživanjima (*deskriptivni, narativni, ekspozitorni, argumentativni, instruktivni i transakcijski*) i objašnjava korist od provođenja takvih tipova testova među mladima. Te testove uspoređuje sa srodnim ispitivanjima čitanja koja se provode u Americi. Najprije sa MCSA–om (engl. *Massachusetts Comprehensive Assessment System*), ispitivanjem koje se provodi u osnovnim i srednjim školama u državi Massachusetts. Drugo je ispitivanje međunarodni test SAT (engl. *Scholastic Aptitude Test*). Riječ je o testu sposobnosti koji se koristi kao prijemni ispit na američka i druga sveučilišta na preddiplomskoj razini. Između ostaloga, u testu se ispituje razina poznavanja intelektualnoga vokabulara te razumijevanje pročitano-ga teksta. Smatra da su SAT testovi kompleksniji u odnosu na PISA tekstove zbog veće raznolikosti tekstova koje SAT ispituje, a s kojima se mladi susreću. Poglavlje zaključuje tvrdnjom da je na temelju provedenih istraživanja čitalačke pismenosti, razdoblje viših razreda srednje škole nužno za razvoj čitalačke pismenosti te mora uključivati širenje vokabulara, rad na sposobnostima zaključivanja i interpretacije podataka. Čitateljsku sposobnost (str. 88–95) definira kao sposobnost čitanja svakoga teksta koji čitatelj može razumjeti. U tom kontekstu, razlikuje brojne tipove tekstova koje odrasla osoba može pročitati, no stupanj njihova razumijevanja ovisi o drugim čimbenicima. U poglavlju donosi izvadak iz teksta Keitha Devlina o povezivanju jezične i matematičke sposobnosti, kao i o odnosu konkretnoga i apstraktnoga čemu se autorica opetovano vraća u narednim poglavljima. Čitanjem s razumijevanjem (str. 95–103) smatra sposobnost čitanja i razumijevanja značenja teksta koje čitatelj dovodi u vezu s prethodnim znanjima, a čija je širina zapravo pretpostavka uspješnoga čitanja. U poglavlju autorica navodi dobre primjere iz prakse u Hrvatskoj i svijetu na temelju kojih pokazuje brojne strategije podučavanja čitanja s razumijevanjem. Izdvaja proceduru uzajamnoga ispitivanja, tzv. *Request*, te udžbenike i priručnike metodičara Stjepka Težaka i Dragutina Rosandića koji su smatrali da se nastava materinskoga jezika mora usredotočiti na sve oblike jezičnoga izražavanja. Kao osnovni preduvjet učenja navodi motivaciju učenika, a kombinaciju individualnoga i grupnoga rada smatra najboljim načinima učenja. Na temelju toga, čitatelja uvodi u sljedeća poglavlja naglašavajući važnost osmišljavanja strategija za razvijanje čitanja s razumijevanjem.

Četvrto poglavlje *Kritičko čitanje za kritičko građanstvo ili zašto moramo čitati* započinje potpoglavljem *Čitanje za razumijevanje* (str. 106–113) u kojem autorica naglašava važnost automatiziranosti čitanja za uspješnost u čitanju. Automatiziranosti čitanja, koju je nužno uvježbavati, suprotstavlja automatiziranost govorenja ili slušanja za što je čovjek programiran. Stoga naglašava da je u čitanju potrebno slijediti korake koji su strukturirani tako da jedan otvara prostor drugome. Smatra

da je za savladavanje složenoga procesa dubinskoga čitanja uz obiteljsko okruženje i širu zajednicu nužna potpora obrazovnoga sustava, pa je u nacionalne kurikule nužno uključiti detaljnije podučavanje čitalačke pismenosti u okviru svih predmeta, a ne samo materinskoga jezika. Autorica navodi da se podučavanje čitanja ne može provoditi samo vježbama (automatizacije) čitanja, već je nužno u programe uvesti i brojne druge vježbe, od čega posebno ističe vježbe širenja dubine i širine vokabulara. Pozivajući se na neurološka istraživanja, u poglavlju se navode razlozi zbog kojih je važno djeci čitati od najranije dobi. Naime, takva praksa dovodi do povećanja broja i gustoće sinapsi što dugoročno utječe na čitalačke sposobnosti pojedinca. U poglavlju se navode i pozitivni primjeri promicanja ranoga čitanja u pedijatrijskim ustanovama i dječjim vrtićima u Hrvatskoj. *Nacionalna strategija poticanja čitanja* (str. 113–117) naslov je potpoglavlja u kojem autorica iznosi osnovna polazišta strategije usvojene 2017. godine. U potpoglavlju *Mjesto čitalačke pismenosti u obrazovnom sustavu: promišljanja* (str. 117–121) Anita Peti–Stantić na temelju iskustva rada na izradi cjelovite kurikularne reforme, u okviru jezično–komunikacijskoga programa, navodi ključne smjernice za izradu programa koji bi omogućili razvoj kritičke pismenosti i sposobnosti kritičkoga čitanja.

Za lingviste je iznimno zanimljivo peto poglavlje pod naslovom *Dubinsko čitanje iz perspektive psiholingvisti (i čitatelja)* u kojem autorica dovodi u vezu brojne (psiho)lingvističke kategorije s dubinskim čitanjem. U prvom potpoglavlju pod naslovom *Što je dubinsko čitanje i zašto je važno?* (str. 124–145) pojmovno razdvaja često zamjenjive kategorije čitanje s razumijevanjem i *dubinsko čitanje* s obzirom na znanstveni pristup. Pod prvim smatra čitanje koje je predmetom obrazovnih znanosti i psihologije, dok dubinskim čitanjem smatra čitanje promatrano iz perspektive psiholingvistike i kognitivne neuroznanosti. Autorica navodi korake koje je potrebno usvojiti kako bi se savladavalo procesom čitanja, od čega posebno izdvaja raspoznavanje brojnih značenja riječi. Kao posljedica činjenice da sve manje ljudi dubinski čita, autorica izdvaja sve češće poremećaje pažnje koji dovode do nemogućnosti ovladavanja težim i zahtjevnijim tekstovima. Smatra da je to posljedica i preopterećenosti nastavnoga kurikula zbog čega se učenicima ne ostavlja dovoljno vremena za dubinsko čitanje nastavnih materijala. Dubinsko se čitanje, prema autorici, ne može savladati čitanjem jednostavnih tekstova, stoga se u obrazovnim sustavima valja usredotočiti na to da se učenicima ponude relevantni tekstovi odgovarajuće zahtjevnosti. Smatra da nerazumljivost tekstova može proizlaziti iz vokabulara koji učenicima nije poznat, a kao drugi razlog autorica izdvaja nedorađenost strukture teksta kojima nedostaju jasne uzročno–posljedične veze između cjelina. U dijelu *Mentalni leksikon i mogućnost dubinskog čitanja* (str. 145–148) autorica definira mentalni leksikon kao oblik pohrane riječi koji sadrži sve fonološke, morfološke, semantičke i druge podatke o riječima, te pretpostavlja dekomponiranost pohrane jedinica, što ima reperkusiju za proučavanje i podučavanje strukture leksikona. U nastavku poglavlja raspravlja o prirodni organizacije riječi u mentalnome leksikonu te navodi različite tipove veza među jedinicama: kolokacije, koordinacije,

sinonimiju, antonimiju. Smatra da nastavnici moraju biti upoznati s organizacijom mentalnoga leksikona s ciljem boljšeg pristupa podučavanju čitanja i čitalačkih strategija. U poglavlju *Zašto se treba baviti konkretnošću i predočivošću riječi?* (str. 149–159) autorica dovodi u vezu utjecaj opsega i strukture mentalnoga leksikona na ostvarivanje jezične sposobnosti pojedinca. Smatra kako je za istraživanje strukture mentalnoga leksikona važno normirati kategorije koje utječu na brzinu i dubinu jezične obrade kao što su to konkretnost (apstraktnost) i predočivost. Konkretne riječi definira kao one kojima se označavaju pojave koje je moguće neposredno osjetilno doživjeti, a apstraktne one do kojih to nije moguće već se njihova značenja uglavnom definiraju drugim riječima. Dovodi u vezu kategorije konkretnosti i apstraktnosti, predočivosti, dobi usvajanja riječi, subjektivne ili relativne čestoće te apsolutne čestoće s čitateljskom sposobnošću. U poglavlju dalje navodi dvije baze za hrvatski jezik s podacima o procjenama konkretnosti i predočivosti – Hrvatsku psiholingvističku bazu i Hrvatsku leksičku bazu, te mogućnosti njihove primjene za izradu nastavnih materijala za rad na vokabularu.

U uvodnom dijelu šestoga poglavlja pod naslovom *Sadašnjost za budućnost* (str. 162–165) Anita Peti–Stantić spominje znanstvena istraživanja koja su doprinijela razvoju dviju teorija relevantnih za predmet ove knjige. *Teorija recepcije*, koja se naziva i *teorijom čitateljskoga odgovora*, određena je ključnim pojmom *horizont očekivanja* koji se odnosi na sustav predodžbi, predrasuda i preduvjerenja s kojima čitatelj pristupa tekstu. Dovodeći taj pojam u vezu s pretpostavkom da je svako čitanje interpretacija, a svaka interpretacija sustvaranje, navodi da se čitanjem ostvaruje interakcija teksta i čitatelja. Navedeno povezuje sa spoznajama suvremene psihologije i neuroznanosti koje potvrđuju da je čitanje individualna aktivnost, ali uvijek uklopljena u društvene okvire. U tom kontekstu, naglašava važnost individualiziranoga pristupa čitanju. U poglavlju *Što i koga podučavamo, zašto podučavamo i kako to činimo* (str. 165–169) navodi razloge zbog kojih je nužno preslikati načela igre na načela učenja. Na temelju iskustva rada na cjelovitoj kurikularnoj reformi, autorica smatra da se u obrazovanju mora moći odgovoriti na tri pitanja: *Što podučavamo? Koga podučavamo? i Zašto podučavamo?* Govoreći o jezično–komunikacijskom području, ne umanjuje važnost podučavanja kanona, koji se u nastavi jezika odnosi na gramatička i pravopisna pravila, ali smatra da se ne smiju zanemariti ostale kompetencije koje spadaju pod jezično izražavanje. U poglavlju *Psihologija učenja i podučavanja* (str. 169–175) autorica navodi dobre primjere iz psihologije učenja o načinima podučavanja zahtjevnijih nastavnih sadržaja te ih primjenjuje na podučavanje strukture teksta. U potpoglavlju *Od glasa i slova do teksta* (str. 175–182) navodi segmente koje je nužno savladati za čitanje s razumijevanjem: automatizaciju koja je nužna na razini fonološke svjesnosti i prepoznavanja riječi, ali i značenja, te ulančavanje koraka. Osvrće se na pojmove dubine i širine vokabulara, koji su jedni od najboljih prediktora uspješnosti čitanja, ali i ukupnoga obrazovanja. *Psihološki prediktori čitanja: motivacija i stav* (str. 182–185) naslov je poglavlja u

kojem autorica ističe važnost motivacije za uspješnost čitanja, ali i nužnost povezivanja učenja i životnoga iskustva.

Sedmo poglavlje *Vokabular, pouzdan prijatelj i plašitelj iz zasjede* započinje potpoglavljem *O strukturi vokabulara, prije svega značenjskoj* (str. 188–200). Autorica navodi razlike u govornom sporazumijevanju koje je određeno vremenskom dimenzijom, pa stoga i prolazno u odnosu na pisano koje je drugačijega karaktera te mu je svojstven viši stupanj konvencionalizacije što je, povijesno gledano, dovelo do mogućnosti standardizacije jezika. Smatra da je u razdoblju širenja pismenosti došlo do kvalitativne i kvantitativne promjene vokabulara koji se, s jedne strane ustalio, ali se počeo i mijenjati zbog potreba društva. Te se promjene najčešće odnose na apstraktni fond riječi. Autorica tvrdi da u savladavanju jezika oblik riječi ne predstavlja veliki problem, već značenjska struktura. Stoga je nužno učenike suočavati s brojnim značenjima riječi tijekom obrazovnoga procesa, što će dovesti do jačanja kompetencija koje omogućuju dubinsko čitanje. Zato u poglavlju *Primjeri igara i vježbi* (str. 200–228) nudi niz vježbi za učenike kojima je cilj osvijestiti veze među riječima sa svrhom produbljivanja vokabulara. Predlaže četiri tipa vježbi: vježbe razvrstavanja, asocijacija, povezivanja i uvrštavanja koje zatim detaljno opimjeruje.

Osmo poglavlje *Čitanje za život: strukture teksta za strukture mišljenja* objašnjava dva znanstveno utemeljena interventna pristupa čitanju s razumijevanjem. Prvi je pristup *RAVE–O* (str. 231–237) koji polazi od pretpostavke da metode podučavanja djece s poteškoćama u čitanju su primjenjive i na zdravu populaciju. Pristup je zasnovan na istraživanjima tzv. *dvostrukoga nedostatka*, poremećaja u brzini imenovanja i poremećaja u fonološkoj svjesnosti čije supojavljivanje onemogućuje savladanje čitanja u cijelosti. *RAVE–O* uzima u obzir pet segmenata relevantnih za uspješnost razvoja sposobnosti čitanja – dohvat, automatizaciju, vokabular, razradu i ortografiju. Nedostatak samo jednoga od tih segmenata onemogućuje cjelovit razvoj čitalačkih vještina. *Strukture objasnidbenog (ali i književnog) teksta* (str. 237–253) naslov je sljedećega dijela u kojem autorica objašnjava pristup strukturama teksta u nastavnim programima. U nastavku poglavlja navodi tri najkorisnije strukture za iščitavanje veza između podataka i teksta, kao i za njihovo pamćenje: *struktura uspoređivanja, uzročno–posljedična struktura i struktura u kojoj se ističe problem i nudi rješenje za njega*, kao i dva lošija tipa struktura – *onaj opisivački i nabrajački*. Donosi se tablični pregled tipova struktura teksta te signalni izrazi koji se najčešće nalaze u tako strukturiranim tekstovima, a zatim i pet tipova strukturiranih tekstova. U potpoglavlju *Primjer strukturiranog teksta* (str. 253–264) autorica iznosi iskustva s radionice provedene s osnovnoškolskim nastavnicima s ciljem osvješćivanja problema praćenja nastavnoga materijala koji nije adekvatno strukturiran. Poglavlje zatvara *Završnim razmišljanjima o strukturi* (str. 264–265) gdje se dodatno navode razlozi za bavljenje strukturama teksta, naglašavajući da taj pristup omogućuje razvijanje strategija za suočavanje s loše strukturiranim tekstovima što je posebno korisno za učenike.

U zaključnom poglavlju *Čitanje za (spo)razumijevanje: čitač je danas svatko. Čitatelj nije* autorica sažima neke od ključnih ideja knjige. Naglašava da uz osobne koristi za pojedinca, čitanje ima i snažnu društvenu ulogu. Nemjerljivim smatra važnost osposobljavanja pojedinca za čitanje, a istraživačkim imperativom smatra proučavanje procesiranja čitanja kako bi se znanstvene spoznaje primijenile na uvježbavanje čitalačkih kompetencija.

Knjiga završava *Pojmovnikom* (str. 275–276), iscrpnim pregledom *Literature* (str. 277–297) i dijelom pod naslovom *Knjige koje su nas oblikovale dok su naša djeca odrastala* (str. 298–299). U *Dodacima* autorica analizira i komentira *Deklaraciju o pravu europskih građana na pismenost i druge projekte poticanja pismenosti na europskoj razini* (str. 302–309). Slijede primjeri intelektualnog vokabulara za vježbu (*Tri puta po sto riječi intelektualnog vokabulara iz udžbenika za vježbu*, str. 310–314), *Popis resursa za pomoć u smišljanju igara i vježbi* (str. 315) te *Bilješka o autorici*.

Zaključno treba istaknuti da je knjiga Anite Peti–Stantić vrijedan doprinos interdisciplinarnom području proučavanja i podučavanja čitanja u nas. Povezujući lingvistička istraživanja s razvojnom psihologijom, psihologijom učenja, kognitivnom neuroznanosti, ali i brojnim drugim područjima ljudskoga djelovanja, autorica je stvorila interdisciplinarno djelo o čitanju kao temelju za stvaranje kritičkoga čitatelja, građanina pa onda i kritičkoga društva. Knjiga će zasigurno biti korisna istraživačima i praktičarima iz brojnih područja, prvenstveno filozofima, psiholozima, pedagogima i logopedima, a posebnu će od nje korist imati osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici. Premda raspravlja o razvoju čitalačkih vještina od uključivanja u obrazovni proces, autorica neprestano upućuje na važnost razvijanja svijesti o čitanju i kod djece od najranije dobi, stoga je ova knjiga dragocjen izvor informacija predškolskim pedagogima i odgojiteljima koji, uz užu i širu obiteljsku okolinu, postavljaju ključne temelje budućim čitateljima, a ne samo čitačima.

Jelena Tušek