

POTICANJE GOVORA U KONTEKSTU ZADOVOLJENJA DJEČJIH POTREBA U SUVREMENOM DJEČJEM VRTIĆU

Vladimira Velički

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

***Sažetak** – U radu se razmatra problematika poticanja govora u predškolskome razdoblju, pri čemu se uzima u obzir opadanje jezične kompetencije mladih, kao i porast broja govorno-jezičnih teškoća te se analiziraju uzroci takvih pojava. U svrhu razumijevanja i poboljšanja takvoga stanja provedeno je opsežno empirijsko istraživanje o percepciji studija i odgojiteljskoga poziva. Cilj istraživanja bio je utvrditi temeljne stavove, vještine i vrijednosti studenata 3. godine odgojiteljskoga studija i zaposlenih odgojitelja, njihove sličnosti i razlike, s posebnim osvrtom na načine i oblike rada u dječjim vrtićima, veću ili manju primjerenost određenih oblika rada te njihov utjecaj na razvoj govora, kao i na odgojno-obrazovne sadržaje potrebne za razvoj govora kod djece. Rezultati istraživanja su pokazali da su i studenti i odgojitelji, bez obzira na minimalne razlike u stavovima, itekako upoznati sa suvremenim pedagoškim pristupima, ali i da veliku pozornost pridaju kako kontekstu zajedništva i sigurnosti, tako i komunikaciji odgojitelja i djece te prepoznaju važnost upoznavanja djece s adekvatnim književnoumjetničkim sadržajima i njihov bitan utjecaj na razvoj govora.*

***Ključne riječi:** govor, književnoumjetnički sadržaji, predškolsko dijete, stavovi oblici rada,*

UVODNA RAZMATRANJA

Poticanje govora jedna je od bitnih tema kojom se znanstvenici i stručnjaci zadnjih desetak godina pojačano bave. Razlog tomu je vidljivo opadanje jezične kompetencije mladih, kao i porast govorno-jezičnih teškoća zabilježen u brojnim

istraživanjima. O uzrocima se u znanstvenim krugovima također često raspravlja, a kao uzrok se prije svega spominje manjak komunikacije i nedostatak interakcije, utjecaj medija te neadekvatno zadovoljavanje stvarnih dječjih potreba u predškolskom razdoblju, kao temelja za razvoj govora. S tim u skladu valja razmotriti postojeće stanje u odgojno-obrazovnoj praksi, mogućnosti za poticanje govora, kao i stavove odgojitelja i studenata o važnosti zadovoljenja dječjih potreba od 1. do 3. godine života te od 3. godine života do polaska u školu, odnosno o prepoznavanju tih potreba.

Prema istraživanjima provedenim u Americi 1997. godine, američki roditelji provodili su 40% manje vremena sa svojom djecom, nego trideset godina ranije (Benoit, 1997, 20). Hammel navodi podatke studije prema kojoj će djeca starosti između deset i sedamnaest godina, a koja odrastaju u današnjoj kulturi obilježenoj elektroničkim medijima, imati tijekom svog života u prosjeku za trećinu manje socijalnih kontakata od ljudi koji su bili djeca prije dvadesetak godina (Hammel, 1999, 79). Poznata je činjenica da izazovi neposredne ljudske interakcije s djecom pružaju najbolja iskustva za osjećajno sazrijevanje i buduće kvalitetne socijalne kontakte. Ljudska komunikacija primarno se odvija govorom. Istraživanja također pokazuju da je vrijeme koje roditelji s djecom provode u aktivnom razgovoru sve kraće. Prema europskim istraživanjima majka u prosjeku s djetetom razgovara dvanaest minuta na dan (Borbonus, 1997). Stručnjaci s područja logopedije ukazuju na velik porast govornih poremećaja koji se ne dovodi u vezu s medicinskim uzrocima, već prije svega, s promijenjenim sociokulturnim uvjetima života, te u skladu s tim, s manjkavom komunikacijom odraslih i djece. Činjenica da su govorni poremećaji kod djece u porastu dokazana je dosad u brojnim istraživanjima. Europski podaci pokazuju da u prosjeku 25 % djece predškolske dobi ima manje ili veće poremećaje u govoru, od toga polovina lakše, četvrtina srednje ili teške (Heinemann, 1997, 13). Podaci Hrvatskog logopedskog društva iz 2008. godine pokazuju da u Hrvatskoj 20-25% djece predškolske dobi ima jezično-govorne teškoće (Europski dan logopedije, 6.3.2008).

Psiholozi Alison Garton i Chris Pratt nakon detaljnog proučavanja znanstvene literature došli su do zaključka da se upravo poticajni socijalni kontakti s govorno kompetentnim ljudima pojavljuju kao konstantan faktor u istraživanjima dječjega govora, čitanja i pisanja (Garton i Pratt, 1998, 218-220). Djeca (i odrasli) kojima su uskraćeni izravni kontakti s ostalim ljudima izloženi su opasnosti zaostajanja u jezičnom razvoju i uporabi jezika (Patzlaff, 2001). Također nedostatak socijalnih jezičnih iskustava u djetinjstvu (dakle, kvalitetne komunikacije, verbalne i neverbalne), može na dulje staze pridonijeti smanjenu sposobnosti usmenog i pismenog izražavanja, sastavljanja cjelovitog pisanog teksta, samorazumijevanja i logičko-analitičkog mišljenja (Healy, 1998).

U Velikoj Britaniji su 1996. godine, nakon što su uočeni problemi ne samo neadekvatne uporebe pisanog jezika, već i neadekvatne i manjkave sposobnosti govornog izražavanja, uvedeni ciljani programi za prvoškolce u kojima uvježba-

vaju elementarne govorne sposobnosti, npr. pozdravljanje, postavljanje pitanja, davanje odgovora i sl. (Patzlaff, 2004, 100).

Nadalje, kvalitetan govor preduvjet je za ovladavanje čitanjem i pisanjem, a "... dobri čitači počinju kao dobri recitatori i govornici" (Sanders, 1995, 320).

Upravo navedeni podaci otvaraju nam iznova pitanje o načinima i oblicima rada u dječjim vrtićima, o većoj ili manjoj primjerenosti određenih oblika rada te o njihovom utjecaju na razvoj govora, kao i o odgojno-obrazovnim sadržajima koji, osim poticajnog okruženja i bogatstva materijala, itekako utječu na dječji razvoj, a zadnjih su godina u pedagoškoj praksi stavljeni u drugi plan.

MOGUĆI PRISTUPI ORGANIZACIJI ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U DJEČJEM VRTIĆU

U posljednje vrijeme u mnogim radovima koji se bave razmatranjem suvremenih tendencija u predškolskome odgoju nalazimo na tvrdnje da vrtić, odnosno ustanova kao organizacija koja uči treba prevladati tradicionalno i determinističko poimanje svijeta (Slunjski, 2006, 5) te se prilagoditi i fleksibilno uskladiti s promjenama za neočekivanu, nepredvidivu i neizvjesnu budućnost (Capra, 1986, Morin, 2002, prema Slunjski 2006.).

Međutim, „u ljudskim organizacijama valja tragati za strategijama kontinuiranog i fleksibilnog usklađivanja s neočekivanim i neplaniranim situacijama, tj. učiti „(...) ploviti oceanom neizvjesnosti od arhipelaga do arhipelaga izvjesnosti.“ (Morin, 2002, 22, prema Slunjski, 2006).

Ako pažljivo iščitamo navedene citate možemo zaključiti da se iz konteksta društvenih zbivanja izvode zaključci o potrebi nove organizacije odgojno-obrazovnog rada, tj. o potrebi pripremljenosti djelatnika (i djece) za nove izazove. Međutim, posljednji citat upućuje nas i na to da u neizvjesnosti, nestabilnosti i nepredvidivosti koja nas okružuje trebaju postojati „arhipelazi“ izvjesnosti, u dječjoj, kao i u odrasloj dobi.

Potrebe predškolskoga djeteta se donekle razlikuju od potreba djeteta školske dobi, a djeca nisu „mali odrasli“ za koje vrijede iste zakonitosti suvremenoga svijeta. U predškolskom razdoblju, u brizi za djecu trebamo prije svega zadovoljiti njihove potrebe, a jedna od osnovnih je i potreba za sigurnošću, za ljubavlju i pripadanjem. Da bi te potrebe bile zadovoljene potrebno je djeci pružiti predvidljivost umjesto nesigurnosti, linearnost umjesto umreženosti, ritam umjesto kaosa, rituale umjesto neizvjesnosti. Na taj način dijete će biti spremno za izazove koji ga očekuju u suvremenom svijetu kojega odlikuju upravo ove druge karakteristike. Djetetu ćemo dati sigurnost kako bi se moglo nositi s nesigurnošću. I odrasli u svoju svakodnevicu unose rituale zastajkivanja koji znače predah unutar kaosa. Upravo nam rituali olakšavaju svakodnevicu i štite od straha koji je prema mnogim istraživanjima u velikom postotku prisutan i među djecom i mladeži. Oni pružaju sigurnost te tematiziraju arhetipsku građu koja je zajednička svim kulturama i

na taj način nam omogućavaju iskusiti vrijednost života i poručuju da nismo samo oni koji ispunjavaju obveze i postižu uspjeh (Preuschoff, 2000). C.G. Jung bavio se upravo i značenjem rituala i u njima je vidio mogući izlaz iz žrnjva banalnog života (Jung, 1974). Ritualni odnosno socijalni kontakti povezani su s emocijama, a emocionalne dinamične interakcije, dakle, emocije, intenzivno djeluju na jezični razvoj i potiču ga (Greenspan, Lewis, 2007).

Djeca, prema brojnim autorima, uče čineći, konstruirajući i sukonstruirajući vlastitu stvarnost.

„U organizaciji koja uči, težište odgojno-obrazovnog procesa stavlja se na **učenje čineći**, kojim se nastoji omogućiti aktivno konstruiranje znanja subjekta koji uči, i to na svoj jedinstveni način. „najvažnije od svega je da dijete uči čineći. Puzati ono uči puzajući. Hodati ono uči hodajući, a govoriti govoreći...“ (Dryden i Vos, 2001, 231, prema Slunjski, 2006, 24). U takvom je pristupu pozicija djeteta aktivna, dok je pozicija odraslog reaktivna, i ona se odnosi na indirektnu podršku učenju djeteta osmišljavanjem fizičkog i socijalnog okruženja koje promovira učenje čineći i sudjelujući. (Slunjski, 2006, 24).

U ovom kontekstu valja postaviti pitanje uči li dijete zaista govoriti samo govoreći ili su mu potrebni poticaji poput dobrog govornog uzora i kvalitetne govorne okoline, prostora za govor koji se odlikuje različitim aspektima, a o kojima će više biti riječi u nastavku rada. Da bi govor bio ostvaren, on, u načelu (ako nije monološki) mora biti upućen nekome i od nekoga prihvaćen i kao takav prepoznat. Poruka mora biti očitana i vraćena. U usvajanju govora u dječjoj dobi izuzetno je jaka socijalna povratna sprega (dijete izgovara rečenice i gleda kako će na njih okolina reagirati, hoće li ih vratiti „na popravak“ ili će ih prihvatiti). Na taj način djeca uče govoriti, dakle, govoreći, ali i slušajući, odnosno, vanjska povratna sprega znatno je jača od unutarnje u cijelom predškolskom razdoblju. Osim toga, dijete bogati rječnik na različite načine – oponašanjem govora okoline, stvaranjem vlastitih jezičnih konstrukcija, odnosno na temelju iskustva i urođenih procesnih mehanizama za stvaranje govora. Određeno iskustvo, poticaj okoline i oponašanje nužan su preduvjet za razvoj govora, kao što je to i kvalitetno razvijena urođena sposobnost za govor na temelju koje će se razvijati govorne sposobnosti (Apel, Masterson, 2004). Komunikacijska funkcija jezika samo je jedna od njegovih komponenti i temelji se na pragmatičnom vokabularu. Ako govor smatramo samo komunikacijom, on postaje reduciran na pojmovno značenje. Ako se od djeteta očekuje da samo istražuje svjesnu realnost, da poznaje predmete koji ga okružuju i da uči pojedina značenja predmeta, dijete ne dobiva posredovano iskustvo jezika, već je to iskustvo determinirano oskudnim materijalom oko njega. To posredovano iskustvo jezika dijete može dobiti isključivo putem osjetila za sluh, što znači da bi se, osim komunikacijske funkcije, ako želimo da dijete kreativno djeluje u jeziku i bude sposobno za izražavanje, djetetu morala pružiti mogućnost slušanja različitih kvaliteta govora, njihovo pounutrašnjenje i na temelju toga percepcija i stvaranje smisla. Takvo iskustvo dijete stječe upravo slušanjem priča,

bajki i poezije, a zatim i kreativnim jezičnim igrama u kojima u jednom aspektu smislenost može izraziti.

Govor je dio kulture i razvija se, dakle, ne samo govoreći, već i slušajući, te u suodnosu s drugim sudionicima, u kvalitetnom socijalnom okruženju. Govorom se prenosi kultura, a kultura se prenosi i književnošću koja je temeljena na jeziku. Za usvajanje moralnih i kulturnih vrijednosti potreban je odgovarajući socijalni kontekst. Odgojitelj djetetu omogućuje poticajno okruženje za sve aspekte njegova razvoja, pa i za govor. Da bi okruženje za govor bilo poticajno, osim „prostora za govor“, dakle, omogućavanja djetetu da govori u malim skupinama, u paru, ali i pred cijelom skupinom, potrebno je također djecu okružiti i kvalitetnim (jezičnim) sadržajima te im omogućiti da slušaju, odnosno čuju kvalitetan, posredovani govor. Dijete u svom iskustvu ne posjeduje takve sadržaje, naravno, ako ih prije nije čulo, te se oni također mogu smatrati poticajnim okruženjem ako na „okruženje“ ne gledamo samo kao na materijalni kontekst. Svjedoci smo vremena u kojem se u obitelji sve manje čita, pripovijeda i razgovara. Osim toga, s obzirom na odnos vremena provedenog u vrtiću i kod kuće, zadaća je vrtića kao odgojno-obrazovne ustanove osigurati djetetu i taj aspekt poticajnog okruženja i stjecanje kompleksnih govornih i jezičnih iskustava, kako bi na temelju njih dijete sukonstruiralo i konstruiralo vlastitu stvarnost. Poput hrvatskih, i europska istraživanja pokazuju, kao što je već navedeno, da se kod gotovo svakog četvrtog djeteta mogu ustanoviti poremećaji u govoru ili komunikaciji, a deficiti se mogu nalaziti na različitim razinama (Ferrari, 1998), što zadnju tvrdnju još više potkrepljuje.

Dakle, za zdrav razvoj govora komunikacija s djecom je neophodno potrebna. U prvih sedam godina života dijete je posebno otvoreno za oponašanje uzora. Uzor djeluje više od sveg odgajanja. Djetetu samo moramo omogućiti da bude u blizini svoga uzora (Prekop, 2008). Jednako tako, govor dijete uči na temelju sadržaja koje mu odgojitelj, kao središte i govorni uzor prezentira, kojima se sam raduje i za koje misli da su važni te o kojima s djecom razgovara, na temelju kojih stvara. To je dio socijalnog učenja, stjecanja i dijeljenja zajedničkih iskustava.

Stjecanje zajedničkih iskustava u cijelome djetinjstvu igra veliku ulogu, a ta je uloga posebno značajna u prvim godinama života (Largo, 2007). Slika koju odrasli daje djetetu obilježava dijete u puno većoj mjeri od bilo kojih drugih odgojnih metoda i pravila.

Istovremeno, valja naglasiti da se poticanje govornog razvoja djece ne može sažeti isključivo u kratke programe ili aktivnosti ograničene vremenom. Komunikacija s djecom odvija se uvijek i u svakom trenutku koji s djecom provodimo. Odgojitelj bi trebao uvijek iznova propitivati svoje ponašanje kao i svoje postupke, a također bi trebao i propitivati vlastiti govor, govor koji nudi djeci te govorno-jezične i književnoumjetničke sadržaje kojima djecu okružuje, njihovu primjerenost te adekvatnost okruženja za slušanje i primanje takvih sadržaja.

Tek analizom vlastita govora, može se doći i do osnovnih zaključaka o govoru djece u određenoj skupini. Dijete, kao što smo već naveli, u usvajanju govo-

ra osim što uvježbava govor govoreći, treba i uzor, sadržaje, nove riječi koje će od nekoga čuti, ako želimo sasvim pojednostaviti navedene tvrdnje.

Kad je riječ o govornoj kompetenciji djece, gotovo da i neće biti stručnjaka ili praktičara koji se neće složiti s tim da govornu kompetenciju treba poticati, jednako kao i izražavanje i govorno stvaralaštvo. Nažalost, primjeri iz prakse pokazuju da je poticanje upravo te kompetencije poprilično zanemareno, dijelom i zbog gotovo potpunog izbacivanja metodičke prakse okupljanja djece (naravno, ne prisilnog), već okupljanja u smislu zajedničkog druženja, razgovaranja, čitanja i slušanja priča i stihova, igranja gestovnih i pokretnih igara te igara za poticanje govornog stvaralaštva, tj. stvaranja prije spomenutog “prostora za govor”, na kojega djeca svakako imaju pravo. Nedostatak govorne kompetencije nedvojbeno kasnije dovodi do nesigurnosti, koja se može očitovati u plašljivost ili u agresivnosti.

Djeci moramo omogućiti “prostor za govor” prije svega u smislu da se dijete osjeća prihvaćeno, shvaćeno i voljeno, kako bi se moglo pozitivno razvijati u svakom pogledu, pa i u pogledu govora. Dijete bi trebalo imati osjećaj da se u svojoj skupini može izraziti, da može sve izreći i da neće biti ismijano, neshvaćeno ili neuočeno. Djeci moramo osigurati priliku da govore i da razgovaraju, na standardnom jeziku ili dijalektu, glasno ili tiho, ekstrovertirano ili introvertirano. Kvalitetan razgovor i izmjenjivanje iskustava vrijedni su sami za sebe. Istovremeno, “prostor za govor” omogućuje djeci primanje i uočavanje govora te percepciju smisla na temelju auditivnog doživljaja.

Da bi se “prostor za govor” stvorio, moraju se stvoriti i preduvjeti za to. Pritom je bitno da sami odgojitelji budu svjesni potrebe stvaranja takvih preduvjeta, odnosno, potreba za adekvatnom organizacijom odgojno-obrazovnog konteksta u kojem će biti zadovoljene dječje potrebe koje su preduvjet za kvalitetan razvoj govora. U skladu s time bilo je potrebno provesti istraživanje te provjeriti stavove odgojitelja i studenata 3. godine odgojiteljskog studija (budućih odgojitelja) te na osnovi rezultata stvoriti temelj za uključivanje tih elemenata u kurikulum predškolskog odgoja.

ISTRAŽIVANJE STAVOVA ODGOJITELJA I STUDENATA PREDŠKOLSKOGA ODGOJA O VAŽNOSTI ZADOVOLJENJA DJEČJIH POTREBA OD 1. DO 3. GODINE ŽIVOTA TE OD 3. GODINE ŽIVOTA DO POLASKA U ŠKOLU

U okviru znanstvenoga projekta “Metode i modeli u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi u dječjim vrtićima” na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu provedeno je opsežno istraživanje o percepciji studija i odgojiteljskog poziva.

Cilj istraživanja bio je utvrditi temeljne stavove, vještine i vrijednosti studenata 3. godine odgojiteljskog studija i zaposlenih odgojitelja predškolske djece, njihove sličnosti i razlike.

O upitniku – metoda

Za potrebe ovoga istraživanja konstruirani su i primijenjeni upitnici za studente 3. godine odgojiteljskog studija te za zaposlene odgojitelje. Upitnici se odnose na očekivanja, motivaciju te stavove prema potrebi i važnosti zadovoljenja dječjih potreba, načinima i oblicima rada u dječjim vrtićima te prema potrebi i važnosti uključivanja određenih sadržaja u rad s djecom. Istraživanje je provedeno u svibnju 2008. godine.

U istraživanju su korištene su čestice koje se odnose na procjenu važnosti zadovoljenja dječjih potreba od 1. do 3. godine života te od 3. godine života do polaska u školu, i to prije svega one koje se odnose na načine i oblike rada u dječjim vrtićima te njihov utjecaju na razvoj govora, kao i na odgojno-obrazovne sadržaje koji utječu na dječji razvoj, a posebno na razvoj govora.

Ispitanici

U okviru istraživanja ispitan je 101 student 3. godine odgojiteljskog studija i 90 zaposlenih odgojitelja (*Upitnik: Važnost zadovoljenja dječjih potreba od 1. do 3. godine života*), te 93 studenta 3. godine odgojiteljskog studija i 88 zaposlenih odgojitelja (*Upitnik: Važnost zadovoljenja dječjih potreba od 3. godine do polaska u školu*).

Prikaz i analiza rezultata

Važnost zadovoljenja dječjih potreba od 1. do 3. godine života – studenti 3. godine odgojiteljskoga studija i zaposleni odgojitelji

	Skupina ispitanika	N	M	SD	Značajnost razlike t(df), p *
1. potreba za sigurnošću (do 3. godine)	3. godina	101	4,88	,516	
	zaposleni odg.	90	4,92	,455	
2. strukturirane (vođene) dnevne aktivnosti (do 3. godine)	3. godina	101	3,54	1,082	
	zaposleni odg.	89	3,39	1,062	
3. ljubav i pripadanje (do 3. godine)	3. godina	101	4,86	,401	
	zaposleni odg.	90	4,89	,507	
4. vođenje od strane odraslih (do 3. godine)	3. godina	101	3,80	1,077	
	zaposleni odg.	89	3,75	,980	
5. čvrsta disciplina (do 3. godine)	3. godina	100	2,94	1,270	2,240 (187), p<.05
	zaposleni odg.	89	2,54	1,178	
6. poticaji za igru i aktivnosti (do 3. godine)	3. godina	101	4,62	,583	
	zaposleni odg.	90	4,60	,634	

Velički V.: Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba

	Skupina ispitanika	N	M	SD	Značajnost razlike t(df), p *
7. usvajanje socijalnih vještina (do 3. godine)	3. godina	101	4,62	,661	
	zaposleni odg.	89	4,44	,753	
8. stalnost osoba koje se brinu za njih (do 3. godine)	3. godina	101	4,54	,671	
	zaposleni odg.	90	4,67	,561	
9. osoba u koju imaju povjerenje (do 3. godine)	3. godina	101	4,87	,440	
	zaposleni odg.	89	4,93	,252	
10. poznata okolina (do 3. godine)	3. godina	101	4,68	,528	
	zaposleni odg.	90	4,68	,557	
11. slobodna igra (do 3. godine)	3. godina	101	4,76	,532	
	zaposleni odg.	90	4,81	,447	
12. pravovremeno uočavanje mogućih poteškoća u razvoju (do 3. godine)	3. godina	101	4,76	,472	
	zaposleni odg.	90	4,77	,498	
13. stalno praćenje razvoja (do 3. godine)	3. godina	101	4,66	,553	
	zaposleni odg.	90	4,68	,557	
14. upoznavanje sa slikovnicama (do 3. godine)	3. godina	101	4,20	,872	
	zaposleni odg.	89	4,24	,708	
15. kreativnost u igri (do 3. godine)	3. godina	101	4,41	,802	
	zaposleni odg.	90	4,24	,825	
16. komunikacija s odgojiteljem (do 3. godine)	3. godina	101	4,73	,546	
	zaposleni odg.	90	4,79	,437	
17. optimalan broj djece u grupi u kojoj borave (do 3. godine)	3. godina	100	4,61	,803	-2,449 (188), p<.05
	zaposleni odg.	90	4,84	,448	
18. upoznavanje djece s poezijom (do 3. godine)	3. godina	101	3,84	1,056	5,282 (189), p<.001
	zaposleni odg.	90	2,99	1,176	
19. upoznavanje djece s pričama i bajkama (do 3. godine)	3. godina	101	4,36	,832	2,468 (188), p<.05
	zaposleni odg.	89	4,03	,971	

* Navedene su samo razlike koje su statistički značajne

Dobiveni su rezultati pokazali da i zaposleni odgojitelji i studenti 3. godine odgojiteljskog studija ocjenom višom od 4,5 visoko vrednuju potrebu za sigurnošću djece, potrebu za ljubavlju i pripadanjem, poticaje za igru i aktivnosti, usvajanje socijalnih vještina, stalnost osoba koje se brinu za djecu i povjerenje prema

tim osobama, poznatu okolinu, slobodnu igru, pravovremeno uočavanje mogućih poteškoća u razvoju, stalno praćenje razvoja, omogućavanje komunikacije s odgojiteljem te optimalan broj djece u grupi. Ocjenom između 4,0 i 4,5 vrednovano je upoznavanje sa slikovnicama, kreativnost u igri te upoznavanje djece s pričama i bajkama. Ocjenom između 3 i 4 vrednovane su strukturirane (vođene) dnevne aktivnosti te vođenje od strane odraslih, upoznavanje djece s poezijom (studenti 3,84, odgojitelji 2,99) te čvrsta disciplina ocjenom manjom od 3.

Važnost zadovoljenja dječjih potreba od 3. godine života do polaska u školu – studenti 3. godine odgojiteljskoga studija i zaposleni odgojitelji

	Skupina ispitanika	N	M	SD	Značajnost razlike t(df), p *
1. potreba za sigurnošću (od 3. godine)	3. godina	93	4,71	,502	
	zaposleni odg.	88	4,74	,597	
2. strukturirane (vođene) dnevne aktivnosti (od 3. godine)	3. godina	93	4,23	1,085	
	zaposleni odg.	87	4,01	,921	
3. ljubav i pripadanje (od 3. godine)	3. godina	92	4,88	,326	
	zaposleni odg.	88	4,84	,398	
4. vođenje od strane odraslih (od 3. godine)	3. godina	93	3,95	1,077	2,162 (179), p<.05
	zaposleni odg.	88	3,61	,988	
5. čvrsta disciplina (od 3. godine)	3. godina	93	3,47	1,273	4,018 (178), p<.001
	zaposleni odg.	87	2,70	1,304	
6. poticaji za igru i aktivnosti (od 3. godine)	3. godina	92	4,77	,447	
	zaposleni odg.	88	4,64	,571	
7. usvajanje socijalnih vještina (od 3. godine)	3. godina	92	4,78	,465	
	zaposleni odg.	88	4,86	,345	
8. stalnost osoba koje se brinu za njih (od 3. godine)	3. godina	93	4,25	,803	
	zaposleni odg.	88	4,10	,947	
9. osoba u koju imaju povjerenje (od 3. godine)	3. godina	93	4,71	,563	
	zaposleni odg.	87	4,71	,608	
10. poznata okolina (od 3. godine)	3. godina	93	4,34	,827	
	zaposleni odg.	88	4,16	,856	
11. slobodna igra (od 3. godine)	3. godina	93	4,75	,525	
	zaposleni odg.	88	4,77	,473	

Velički V.: Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba

	Skupina ispitanika	N	M	SD	Značajnost razlike t(df), p *
12. pravovremeno uočavanje mogućih poteškoća u razvoju (od 3. godine)	3. godina	93	4,77	,492	
	zaposleni odg.	88	4,89	,319	
13. stalno praćenje razvoja (od 3. godine)	3. godina	93	4,61	,643	
	zaposleni odg.	88	4,75	,485	
14. upoznavanje sa slikovnicama (od 3. godine)	3. godina	93	4,25	,843	-2,766 (179), p<.01
	zaposleni odg.	88	4,57	,708	
15. kreativnost u igri (od 3. godine)	3. godina	93	4,70	,567	
	zaposleni odg.	88	4,82	,417	
16. komunikacija s odgojiteljem (od 3. godine)	3. godina	93	4,76	,540	
	zaposleni odg.	88	4,85	,387	
17. optimalan broj djece u grupi u kojoj borave (od 3. godine)	3. godina	93	4,61	,708	
	zaposleni odg.	88	4,78	,490	
18. upoznavanje djece s poezijom (od 3. godine)	3. godina	93	4,48	,669	2,519 (179), p<.05
	zaposleni odg.	88	4,20	,818	
19. upoznavanje djece s pričama i bajkama (od 3. godine)	3. godina	93	4,66	,599	
	zaposleni odg.	87	4,68	,560	

* Navedene su samo razlike koje su statistički značajne

Ovaj dio istraživanja je pokazao da i zaposleni odgojitelji i studenti 3. godine odgojiteljskog studija ocjenom višom od 4,5 visoko vrednuju gotovo sve potrebe koje su tako procijenjene u upitniku za djecu do 3. godine starosti. Nešto je manjom ocjenom procijenjena važnost stalnosti osoba koje se brinu za djecu (4,25 studenti, 4,10 odgojitelji), te poznata okolina (4,34 studenti i 4,16 odgojitelji), međutim, razlika između tih rezultata nije statistički značajna. Za ovu dobnu skupinu raste procjena značaja kreativnosti u igri, upoznavanja sa slikovnicama i poezijom. Značajan porast vidljiv je također u procjeni važnosti strukturanih dječjih aktivnosti (do 3 godine: studenti 3,54, odgojitelji 3,39; od 3 godine do polaska u školu: studenti 4,23, odgojitelji 4,01) te minimalan pomak u procjeni značaja vođenja od strane odgojitelja, što upućuje da i studenti i odgojitelji uočavaju dobno uvjetovane specifičnosti u potrebama djece.

U česticama za koje je utvrđena statistički značajna razlika u procjenama studenata i zaposlenih odgojitelja smjer razlike je isti, osim u procjeni važnosti jednog područja – upoznavanja sa slikovnicama za koje su procjene zaposlenih odgojitelja veće nego procjene studenata. Ostale značajne razlike se očituju u tome što su procjene studenata veće od procjena zaposlenih odgojitelja.

RASPRAVA

U upitniku koji se odnosi na djecu mlađu od 3 godine starosti, kao i u upitniku koji se odnosi na djecu od 3 godine starosti do polaska u školu, rezultati su pokazali da su i studenti i odgojitelji, bez obzira na minimalne razlike u stavovima, itekako upoznati sa suvremenim pedagoškim pristupima, ali i da veliku važnost pridaju kako kontekstu zajedništva i sigurnosti, tako i važnosti komunikacije odgojitelja i djece te važnosti upoznavanje djece s književnoumjetničkim sadržajima.

U česticama za koje je utvrđena statistički značajna razlika u procjenama studenata i zaposlenih odgojitelja smjer razlike je isti, osim u procjeni važnosti optimalnog broja djece u grupi u kojoj borave. U tom slučaju procjena zaposlenih odgojitelja veća je od procjene studenata. Na svim ostalim česticama značajna razlika u procjenama se očituje u tome što su studentske procjene važnosti zadovoljenja tih dječjih potreba veće od procjena važnosti koje im pridaju zaposleni odgojitelji. I studenti i odgojitelji potrebu čvrste discipline procjenjuju vrlo nisko u obje dobne skupine, pri čemu postoji razlika u procjenama odgojitelja i studenata; studenti tu potrebu ocjenjuju s višom ocjenom. To se može objasniti potrebom studenata da određene aktivnosti s djecom provedu bez obzira na stvarne potrebe djece, a kako bi zadovoljili obveze u odnosu na studij. Također je vidljivo povećanje, odnosno veća ocjena u toj čestici za skupinu djece od 3 godine starosti do polaska u školu, što se može dovesti u vezu s također više ocijenjenim potrebama za uvođenjem književnih i ostalih sadržaja u rad s djecom, vezano uz njihovu dob i polazak u školu. Ostaje nejasno iz kojeg je razloga upravo upoznavanje djece s poezijom do 3. godine procijenjeno kao manje bitno od istog pitanja koje se odnosilo na djecu od 3. godine do polaska u školu (do 3. godine: odgojitelji 2,99, studenti 3,84; od 3 godine do škole, odgojitelji 4,20, studenti 4,48) kad je poznata činjenica da upravo stihovi u obliku brojalica, tapšalica i gestovno-govornih igara pomažu u razvoju govora i znače prvi susret djeteta s književnoumjetničkim sadržajima. Razlika koja se pokazuje u procjeni odgojitelja i studenata upućuje na pomak u obrazovanju novih odgojitelja, odnosno na dostupnost znanja o novim znanstvenih istraživanjima vezanim uz to područje novim generacijama studenata.

ZAKLJUČAK

Empirijsko istraživanje stavova odgojitelja i studenata predškolskoga odgoja o važnosti zadovoljenja dječjih potreba od 1. do 3. godine života te od 3. godine života do polaska u školu pokazuje da je praksa svjesna važnosti i potrebe zadovoljavanja dječjih potreba, posebno potrebe zasigurnošću, ljubavlju i prihvaćanjem koje su također temelj za emocionalne dinamične interakcije, odnosno za emocije koje intenzivno djeluju na jezični razvoj i potiču ga. Istovremeno se velika važnost pridaje potrebi za stvaranjem poticajnog okruženja, omogućavanju komunikacije, ali i omogućavanju slušanja te prezentiranja odgovarajućih književnoumjetničkih sadržaja djeci u obliku bajki, priča i poezije.

Dakle, možemo zaključiti da su i zaposleni odgojitelji i studenti svjesni i prepoznaju važnost prije navedenih potreba djeteta, ali mnogi metodički naputci koje susrećemo u praksi nisu izvedeni iz prirode dječjih potreba, a vezano uz poticanje govora niti iz prirode auditivne percepcije, odnosno iz spoznaja kako nastaje percepcija smisla. Komunikacijska funkcija jezika samo je jedna od njegovih komponenti. Dijete iskustvo jezika može dobiti isključivo putem osjetila za sluh, što znači da bi se, osim komunikacijske funkcije, ako želimo da dijete kreativno djeluje u jeziku i bude sposobno za izražavanje, djetetu morale pružiti mogućnosti slušanja različitih kvaliteta govora, njihovo pounutrašnjenje i na temelju toga percepcija i stvaranje smisla, uz prisustvo odnosno na temelju emocija. Takvo iskustvo dijete stječe upravo slušanjem priča, bajki i poezije, a zatim i kreativnim jezičnim igrama u kojima u jednom aspektu smislenost može izraziti.

Budući da suvremene koncepcije predškolskoga odgoja u sebi uključuju samostalno dječje izabiranje sadržaja i aktivnosti, smatramo da je upravo iz tog razloga itekako potrebno okupljanje djece u jednom dijelu dana, kako bi se razvio osjećaj pripadnosti skupini, kako bi se na kvalitetan način riješili konflikti i kako bi se uputilo na buduće samostalno rješavanje konflikata, kako bi se osvijestili osjećaji, misli i ideje te kako bi ih se podijelilo s drugima; odnosno potrebno je kvalitetno osmišljavanje socijalnog okruženja. Samostalno odabiranje sadržaja također znači odabiranje od sadržaja koji su ponuđeni, gdje je odgojitelj, u krajnjoj konsekvenci, ipak zajedno s djetetom kreator onoga što će se raditi i događati u skupini. Književni sadržaji, u tom kontekstu, također moraju naći svoje mjesto u skupini, a da bi ih dijete moglu uočiti (zbog njihove zvučne specifičnosti) potrebno je da ih čuje, dakle, treba mu omogućiti da ih čuje i to svakom djetetu u skupini. Kako će se dijete razvijati, pa onda i kako će se razvijati i njegov govor, ovisi prije svega o tome osjeća li se dijete prihvaćenim, i to prihvaćenim bez obzira na svoje ponašanje i individualne specifičnosti. Osjećaj prihvaćanja nastaje prije svega na temelju zajedničkih iskustava, vremena koje provodimo zajedno i radosti koju pritom osjećamo i širimo.

Upravo kontekst koji će poticati koncentraciju djece, pažljiv odabir vrste i količine poticaja, red, sklad i ritam izmjene sadržaja koji izrasta iz spontane dječje igre odrednice su koje ne bismo smjeli zanemariti u oubličavanju dječjeg boravka u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku