

UDK: 811.163.42:81'23:81'37:37.02:371.3

Izvorni znanstveni rad

Prihvaćen za tisak: 29. rujna 2010.

Željana Radić, Jelena Kuvač Kraljević, Melita Kovačević
Sveučilište u Zagrebu
zeljanaradic1@gmail.com ; jkuvac@erf.hr

Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju

U radu se analizira rječnička složenost dviju početnica kako bi se utvrdila njihova semantička zahtjevnost za početne čitače. Osim mjerenja leksičke gustoće i leksičke raznolikosti, posebni je naglasak stavljen na dječje poznavanje i uporabu niskočestotnih riječi koje se u njima nalaze. Problematizira se uloga tih riječi u početnicama te značenje koje one imaju za čitače početnike jer veliki broj niskočestotnih riječi u početnicama ne dovodi do značajnoga rječničkoga bogaćenja, a k tomu postavlja veliku prepreku pri postizanju razumijevanja pročitana. Prema raščlanjenoj građi dvaju početnica i ispitivanju u kojemu je sudjelovalo 158 učenika prvoga razreda, pokazalo se da su djeca izrazito bolja u uporabi niskočestotnih riječi, što im je omogućeno kontekstom, nego u objašnjavanju njihova značenja, ali rezultati pokazuju da ipak nisu dovoljno uspješna.

1. Uvod

Govor je za dijete prirodno okruženje u kojemu ono, međudjelujući s odraslima, usvaja jezik i razvija komunikacijske vještine. Odrasli ostvaruju tu prirodnost stalnim prilagođavanjem svoga jezika djetetovim trenutnim mogućnostima jezične obrade, oni mu u jezičnome sustavu osiguravaju protočnost. Međutim, govorno okruženje nije i jedino iz kojega će dijete usvajati jezik. Polaskom u školu govorno će se okruženje nadopuniti pisanim pa će do tada pretežno oralno-auditivna komunikacija sve više postajati pisano-vizualna.

Leksički je razvoj zasigurno najdinamičniji dio jezičnoga razvoja, cijeloga je života podložan čestim kvantitativnim i kvalitativnim promjenama, iako različitim intenzitetom u njegovim različitim razdobljima. Jedan se

od najznačajnijih napredaka događa upravo početkom obrazovanja. Pomicanje se težišta s oralno-auditivne na pisano-vizualnu komunikaciju poglavito ostvaruje upotrebom udžbenika kao didaktičko-metodičkoga sredstva. Udžbenik postaje posrednik u prenošenju sadržaja i izvor novih znanja te svojevrsni pratitelj djetetova razvoja i poticatelj njegova napretka. Nadalje, on je i najdostupnije i najkonkretnije sredstvo stjecanja znanja zahvaljujući tvarnoj konkretnosti pisanoga materijala. Stoga je izuzetno važno posvetiti veliku pozornost rječniku udžbenika s kojima se djeca svakodnevno susreću. Samo udžbenik koji je svojim sadržajem usklađen s djetetovim jezičnim sposobnostima te oblikovan prema spoznajama o rječničkome razvoju može biti valjani izvor za bogaćenje rječničkoga znanja.

Međutim, udžbenik može biti i nezahvalan medij za početno obrazovanje i bogaćenje rječnika. Naime, ono što djetetu uvelike olakšava bilo kakvo učenje, pa i usvajanje riječi, raznolikost je govorne komunikacije koja obiluje popratnim neverbalnim znakovima kao što su intonacija i tempo glasa, govor tijela, izrazi lica, koji ju podupiru. Početnici u čitanju (početni čitači) velikim dijelom zbog toga nedostatka teže svladavaju pisani tekst.

S jezičnim razvojem i obrazovnim iskustvom ovisnost o neverbalnim znakovima opada pa pisani materijal postaje iscrpan izvor jezičnoga napretka. Da bi se navedeno i ostvarilo, dijete treba ovladati vještinom čitanja te moći kognitivno objediniti sve što čitanje podrazumijeva: ovladati tehnikom čitanja te čitati dovoljno brzo i točno kako bi razumjelo pročitanoga. Glavna je svrha cjelokupnoga procesa čitanja razumijevanje pročitanoga, a ono je i jedini preduvjet da bi se ostvarilo učenje iz pročitanoga sadržaja. Ako nije razumijelo što je pročitalo, dijete čitanjem ne može ni stjecati nova znanja niti razvijati jezik.

1.1. Rječnik udžbenika i leksički razvoj

Procjene o veličini djetetova rječnika do polaska u školu donekle se razlikuju. Istraživači su izračunali da govornici engleskoga do šeste godine imaju rječnik oko šest do osam tisuća riječi, a ako se posebno broje i sve različnice iste riječi (npr. *cat, cats, cat's, cats'*) te izvedenice i složenice (npr. *dollhouse* prema *doll* i *house*), broj riječi iznosi oko 13 000 (npr. Jelaska 2005) ili oko 14 000 riječi (Clark 1995).

Tri obilježja opisuju rječničke promjene u djetetovu leksičkomu razvoju tijekom ranoga školskoga razdoblja: povećanje broja usvojenih riječi, širenje znanja o tvorbi riječi te usavršavanje sposobnosti učenja novih riječi iz konteksta. Dijete počinje razumijevati i upotrebljavati riječi koje su rjeđe, fonološki dulje i složenije, semantički obilježene i često nemaju doslovno značenje, stvarajući tzv. lingvistički registar (Berman 2007). Uz razvoj toga lingvističkoga registra, koji sadržava standardnije, biranije riječi u usporedbi

s kolokvijalnim, razvija se i lingvistička pismenost, kojoj je preduvjet osvještavanje razlike između govornoga i pisanoga jezika (Berman 2007). Pisani jezik zahtijeva poštivanje jezičnih pravila koja se u svakodnevnom govoru ne trebaju poštivati. Obrazovanjem se djeci širi rječnički i gramatički izbor, ona ovladavaju većim, prilagodljivijim i apstraktnijim rječnikom te ostalim jezičnim strukturama, što im omogućava oblikovanje različitih pisanih stilova.

Da bi čitanje postalo poticaj rječničkoga razvoja, potrebno je zadovoljiti tri preduvjeta, kao u (1). Ako se prvi (1.i), dekodiranje, ne odvija s lakoćom, što je vjerojatno kada je riječ o početnomu čitanju, ostala će dva preduvjeta (1.ii, 1.iii) biti teško ostvariva.

- (1) i. razviti vještinu dekodiranja
- ii. prepoznavati da je određena riječ nepoznata
- iii. razviti sposobnost zaključivanja iz konteksta

Početno je čitanje lakše ako je dijete usvojilo značenje riječi imenovanjem predmeta ili objašnjenjima odraslih, a teže ako se s riječima susrele tek u pisanome kontekstu (Robbins, Ehri 1994). Stoga neki autori (npr. Beck, McKeown i Kucan 2002) smatraju da se u početnicama trebaju nalaziti isključivo riječi koje su djetetu poznate iz govornoga konteksta svakodnevnih situacija. Autori smatraju da se bogaćenje rječnika iz pisanih tekstova u početnoj fazi čitanja ili ne događa, ili se događa s razmjerno malim porastom pa će tijekom čitanja od 100 nepoznatih riječi samo 5 do 15 riječi biti usvojeno. Uzevši u obzir čestotu riječi, među nekim autorima vlada mišljenje da u udžbenicima za početno obrazovanje treba biti više čestih i djeci poznatijih riječi od riječi koje imaju nisku razinu čestote pa su djeci nepoznate (Beck i sur. 2002, Kovačević i Kuvač 2004).

Mogućnost usvajanja novih riječi općenito ovisi o broju izloženosti nepoznatoj riječi — što se neka riječ više 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, Beck i sur. (2002) navode da je potrebno biti i do 12 puta izložen određenoj riječi kako bi se ona usvojila i kako bi se razumjelo pročitano.

Osim češćega ponavljanja, razumijevanju značenja i usvojenosti riječi pridonosi njezino pojavljivanje u različitim tekstovima i kontekstima. Oni djetetu omogućavaju da pretpostavi što riječ znači i da zaključi o smislu pročitanaoga sadržaja. S obzirom na sadržaj, tj. rečenice i riječi teksta te djetetovo opće znanje i sposobnosti, Scott (2005) navodi dva tipa konteksta, lokalni i globalni.

Lokalni kontekst odnosi se na obilježja samih riječi koji utječu na to koliko će pažnju čitač posvetiti pojedinoj riječi, a to ovisi o morfološkim karakteristikama riječi, značenjskoj konkretnosti riječi te njezinoj čestoti u govornome i pisanome jeziku. Rečenični ustroj također pridonosi iskoristivosti konteksta. Ako je djetetu rečenica sintaktički razumljiva, lakše će ju razumjeti, a samim time i odrediti značenje nepoznatih riječi u njoj. Ako rječnik i sintaktička složenost premašuju djetetove sposobnosti, ono ne će biti sposobno upotrijebiti kontekst kako bi izvelo značenje nepoznatih riječi. Lokalni je kontekst objektivn, određen je tekstom koji je isti za svako dijete koje ga čita.

Globalni kontekst odnosi se na cjelokupno znanje koje dijete posjeduje, djetetovo rječniko znanje te njegove pojedinačne sposobnosti u upotrebi kontekstualnih ključeva. Stoga je on, za razliku od lokalnoga, različit za svako pojedino dijete. Pretpostavlja se da je dijete s bogatijim rječnikom uspješniji čitač, da čita s većom lakoćom te čitanjem lakše usvaja nove riječi. Povezanost je vidljiva i u negativnomu smjeru pa je tako dijete sa siromašnijim rječnikom manje uspješn čitač te s manjom umješnošću rabi kontekstualne ključeve u razumijevanju i usvajanju novih riječi i njihovih značenja.

1.2. Odabir riječi u udžbeničkoj građi

S obzirom na svoje značenje i s obzirom na dob govornika, sve riječi nekoga jezika nisu jednako zastupljene u svojoj pojavnosti. Postoje razlike u čestoti riječi za govorni i pisani jezik pa su tako pojedine riječi jako rijetke u govornome jeziku, zastupljenije su u pisanoj građi ili pak često pripadaju književno-umjetničkomu stilu. Razlučivanje je govornoga i pisanoga jezika prisutno i u udžbeničkoj građi, što će djetetu omogućiti da s vremenom počne odvajati ta dva stila i u vlastitome pismenome izražavanju.

Rječnik je ključni čimbenik jezičnoga razvoja te usvajanja vještina čitanja i pisanja. Oblikovanje se lingvističkoga registra događa postupno pa prilikom pisanja udžbeničkih tekstova nije na odmet povesti računa o čestoti riječi. Čestota riječi treba biti važno obilježje prilikom odabira riječi za udžbeničku građu, a posebno ako su to početnice za prvi razred osnovne škole. Rječnik je udžbenika njegova glavna značajka, stoga bi odabiru riječi koji bi se trebale uvrstiti u rječnik trebalo pristupiti krajnje ozbiljno, što sve pokazuje da je sastavljanje udžbeničkih tekstova vrlo složeno.

1.2.1. Podjela riječi na tri reda

Da bi se napravio kvalitetan odabir riječi za udžbeničke tekstove, Beck i sur. (2002) smatraju nužnim osvrnuti se na rječnik odraslih govornika koji se sastoji od tzv. *tri reda* riječi.

Riječi *prvoga* reda osnovne su riječi (npr. *kuća, hodati, igračka, sat*), vrlo su česte, rano se usvajaju i ne zahtijevaju formalnu poduku. Riječi *drugoga* reda riječi su koje tvore veliki dio rječnika odraslih govornika, česte su te se pojavljuju u različitim kontekstima (npr. *zahtijevati, slučajnost, namjeravati*). One nisu vezane za određeno tematsko područje, a pojavljuju se i u govornome i pisanome jeziku. Riječi *trećega* reda manje su česte riječi, riječi određenih struka (npr. *rafinerija, izotopi, anuitet*). Razumijevanje i uporaba ovih riječi nisu toliko važni za mnoge govornike, a najbolje se usvajaju kada se za njima pokaže potreba.

U udžbeničke tekstove najpoželjnije je staviti naglasak na riječi drugoga reda budući da najčešće upravo one sadržavaju sljedeće značajke: česte su, mogu biti upotrijebljene u različitim kontekstima i na razne načine te su značenjski lako usvojive. Zbog svoje učestalosti mogu značajno utjecati na jezično funkcioniranje, one se npr. pokazuju nužnima za razumijevanje radnje priče. Beck i sur. (2002) smatraju poželjnim odabrati manji broj riječi drugoga reda koje treba više puta i na različite načine uvrstiti u tekstove kako bi im dijete bilo izloženo što više i u drukčijim kontekstima.

Ovakav se odabir riječi za rječničku pouku čini logičnim i jednostavnim, posebno poželjni istančani odabir riječi drugoga reda za udžbeničke tekstove. Međutim, problematičan je preduvjet odabira riječi po ovom načelu samo razvrstavanje riječi u tri reda. Za hrvatski jezik podjela riječi u tri reda ne postoji.

1.2.2. Procjena prikladnosti riječi

Kada riječi nisu prikladno opisane ni podijeljene u tri reda, Beck i sur. (2002) smatraju da se može primjeniti metoda dječjih tumačenja značenja riječi kako bi se odredila njezina prikladnost. Ako dijete na sebi svojstven način može protumačiti značenje riječi, tada ta riječ može biti dio udžbeničkih tekstova. U suprotnome, ako dijete nikako ne može ni odrediti, a ni pretpostaviti značenje neke riječi, ta riječ ne bi trebala postati dio udžbeničkih tekstova. Još je manje poželjno pojašnjavati ju dodatnim nepoznatim riječima, npr. *nadvojvoda je vojnički starješina*.

1.2.3. Mogućnost uporabe riječi

Nakon procjene da je određena riječ učestala i prikladna s obzirom na djetetovu dob, potrebno je uzeti u obzir na koje se sve načine ona može upotrijebiti u poučavanju. Što se neka riječ može više rabiti, lakše ju se može usvojiti budući da će umrežavanje s ostalim riječima iz umnoga rječnika (mentalnoga leksikona) olakšati prizivanje i uporabu te riječi.

1.2.4. Količina nepoznatih riječi

Prilikom pisanja tekstova potrebno je ujednačiti količinu poznatih i nepoznatih riječi jer visoka gustoća nepoznatih riječi može čak i onemogućiti usvajanje novih riječi. Swanborn i de Glopper (1999) smatraju da je uz gustoću nepoznatih riječi od 1 riječi na njih 150 vjerojatnost za usvajanje nepoznate riječi svega 30%, a ako je to 1 riječ na 75, vjerojatnost opada na 14%. Ako su tekstovi zasićeni niskočestotnim, a samim time i manje poznatim riječima, biva narušena čitljivost teksta bez obzira na složenost sintakse (Kovačević 2003). Pri tome duljina riječi nema presudnu ulogu u razumljivosti kao neke druge značajke riječi, primjerice čestota. Iako navode kako učenici godišnje prosječno dodaju 2000–3000 riječi u čitalački rječnik, u skladu sa svime navedenim Beck i sur. (2002) smatraju da je dovoljno da dijete godišnje usvoji 400 riječi koje mogu pridonijeti boljemu razumijevanju pročitanoga kao i boljemu jezičnomu djelovanju.

2. Oblikovanje istraživanja

Svrha je ovoga rada dvojaka: utvrditi složenost pisane građe te ispitati leksičko znanje koje se postiže uporabom te građe. U odnosu na nju posebni su problemi navedeni u (2).

- (2)
 - i. Kolika je leksička gustoća i leksička raznolikost pisane građe?
 - ii. Poznaju li sedmogodišnja djeca značenje niskočestotnih riječi koje su zastupljene u pisanoj građi?
 - iii. Pomaže li kontekst u uporabi niskočestotnih riječi?

Kako bi se ispitala složenost tekstova u udžbenicima, uzete su dvije mjere, leksička gustoća i leksička raznolikost.

Leksička gustoća — Mjerom se leksičke gustoće izražava omjer samoznačnih riječi i ukupnoga broja riječi, odnosno pojavnica (Schmitt 2000). Što je leksička gustoća nekoga teksta veća (bliža vrijednosti 1), tekst ima veći broj samoznačnica te je za njegovo razumijevanje potreban i bogatiji rječnik.

Leksička raznolikost — Mjera leksičke raznolikosti daje podatak o složenosti teksta, tj. o ponavljanjima riječi. Ona se izražava omjerom natuknica (osnovni oblik riječi) i pojavnica (ukupan broj riječi koji se u nekom tekstu pojavljuju). Što je taj omjer veći, u tekstu je više novih riječi i obrnuto, tj. što je omjer manji, u tekstovima se veći broj riječi ponavlja. Drugim riječima, tom se mjerom iskazuje udio različitih riječi koje se pojavljuju u tekstu (Berman 2007). Što je mjera leksičke raznolikosti manja (bliža vrijednosti 0), u tekstu je prisutan manji broj različitih riječi, a većina se riječi ponavlja.

S obzirom na postavljene mjere složenosti teksta, očekuje se da će leksička gustoća biti veća od leksičke raznolikosti. Nadalje, pretpostavlja se da će sedmogodišnjaci biti uspješniji u uporabi niskočestotnih riječi u kontekstu nego u poznavanju njihova značenja.

2.1. Ispitna građa

Za ispitivanje su odabrane početnice za hrvatski jezik. Razlog odabira pisane građe iz početnica bila je pretpostavka da one sadrže najveći broj tekstova i obrađuju različite teme pa im je stoga i rječnik širi nego u udžbenicima iz drugih predmeta. Od sedam početnica za nastavu hrvatskoga jezika, koje je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske odobrilo, slučajnim su odabirom izdvojene dvije. Kako svrha rada nije vrjednovanje kvalitete početnica, u daljem će tekstu one biti navođene kao pisana građa ili kao početnice P1 i P2. Da bi se ostvarila svrha istraživanja, bilo je potrebno raščlaniti pisanu građu na nekoliko razina.

Ispisivanje sadržaja pisane građe — Prepisani su svi tekstovi i sve riječi koje se nalaze u početnicama kao i objašnjenja riječi za koje su autori pretpostavili da su djeci nepoznate. Pri prepisivanju su izostavljeni zadatci za dodatne aktivnosti. Ispisivanjem je sadržaj pisane građe doveden na razinu pojavnica, tj. ukupni broj svih riječi koji je sadržan u pisanoj građi.

Svođenje na natukničke oblike — Sve su pojavnice svedene na natuknice, tj. na svoj osnovni gramatički oblik. Brojem natuknica izražava se koliko se različitih riječi pojavljuje u početnicama.

Podjela na samoznačnice i suznačnice — Natuknice su zatim, s obzirom na svoju značenjsku ulogu, označene kao samoznačne ili nesamoznačne riječi, tj. samoznačnice i suznačnice. Samoznačnice su riječi koje uspostavljaju sadržajni odnos s izvanjezičnom stvarnosti, dok suznačnice služe za uspostavljanje sintaktičkih i semantičkih odnosa među samoznačnicama (Jelaska 2010). Suznačnice, tj. nesamoznačne (pomoćne, gramatičke) riječi, izražavaju odnose između onoga što znače samoznačnice.

Izdvajanje niskočestotnih riječi — Sve su natuknice poredane prema učestalosti pojavljivanja u građi. Na taj su način određene niskočestotne riječi, točnije riječi koje su se u početnicama pojavile jednom. Niskočestotne su riječi zatim uspoređene s čestotnim rječnikom hrvatskoga pisanoga jezika (Moguš, Bratanić, Tadić 1999). Među njima su odabrane riječi koje imaju najnižu razinu čestotnosti u hrvatskome pisanome jeziku, primjer je naveden u (3). Iz pisane su građe izdvojene dvadeset i dvije takve riječi, točnije jedanaest riječi za svaku početnicu.

(3) *nadstrešnica*:

rang	569
apsolutna čestota	1
relativna čestota	0,0001

Oblikovanje ispitnoga materijala — Nakon raščlambe pisane građe i određivanja njezinih niskočestotnih riječi, oblikovan je ispitni materijal. Ispitni se materijal sastojao od dva zadatka. Svaki se zadatak nalazio na posebnom listu kako bi se izbjegla djetetovo uspoređivanje danih odgovora iz oba zadatka. Prvi se zadatak sastojao od jedanaest niskočestotnih riječi za koju su sudionici trebala dati semantičko određenje, kao u (4).

- (4) *slistiti* — brzo pojesti
radišan — biti marljiv

Drugi zadatak ponudio je djeci pisani tekst u kojem je nedostajalo istih jedanaest niskočestotnih riječi kao iz prvoga zadatka. U svakoj je rečenici zadanoga teksta nedostajala po jedna riječ, kao u (5). Izostavljene riječi ponuđene su u točnomu morfološkomu obliku koji je zahtijevala sintaktička struktura u koju je trebalo umetnuti riječi. Zadatci su navedeni u prilogu.

- (5) *Ježica Beti: Joj, ne mogu sad, baš mi je lijepo pod ovim _____.*
(hrašćem)

2.2. Sudionici

Sudionici ispitivanja bili su polaznici prvoga razreda osnovne škole, a odabrani su s obzirom na početnicu pomoću koje su pratili nastavni program hrvatskoga jezika. U uzorak je uključeno osam razreda s ukupno 158 sudionika. Četiri razreda ili 79 sudionika pratilo je nastavni program hrvatskoga jezika po početnici P1, a preostala četiri razreda ili 79 sudionika po početnici P2, prikazani su u tablici 1.

Početnica	Sudionici		
	Djevojčice	Dječaci	Ukupno
P1	33	46	79
P2	38	41	79
P1+P2	71	87	158

Tablica 1: Prikaz uzorka sudionika po spolu i početnicama

2.3. Postupak ispitivanja

Ispitivanje je provedeno na samome kraju prvoga razreda, skupno u učionici, za svaki razred posebno. Nastavnim je programom predviđeno da će do tada biti obrađen cijeli sadržaj početnica. Time je vjerojatnost da su sudionici prošli sve tekstove te bili izloženi svim riječima bila najviša moguća.

Osim objašnjenja o tome što se od njih traži u oba zadatka, sudionicima su dani i dodatni primjeri kako bi im svaki zadatak bio što jasniji, npr. objašnjenje riječi koja nije dio ispitnoga materijala kao u (6).

(6) *vjetrovito* — kada vani puše vjetar

Ispitni su materijal sudionici rješavali u dva koraka: nakon pojašnjenja I. zadatka i njegova izvršavanja, pristupljeno je objašnjavanju II. zadatka i njegovu rješavanju. Prije početka rješavanja II. zadatka sudionicima je uzet predložak s prvim zadatkom. Vrijeme rješavanja obaju zadataka nije bilo ograničeno.

3. Rezultati istraživanja i rasprava

Objektivno procijeniti složenost nekoga teksta nije jednostavno s obzirom na brojne čimbenike koje pritom treba uzeti u obzir. Izuzev procjene složenosti teksta s obzirom na dob kojoj je namijenjen, za što iscrpniju procjenu poželjno je dobiti točan uvid u njegov sadržaj i konkretne riječi koje se u tekstu pojavljuju. Određenim se mjerama, s obzirom na broj različitih riječi u tekstu te njihovu značenjsku ulogu, može steći bolji uvid u složenost teksta.

3.1. Vrijednosti leksičke gustoće i leksičke raznolikosti

U obje je početnice ukupno sadržano 13 992 riječi, od čega je 83% samoznačnica, tj. riječi koje nose značenje u tekstu. Njihovim svodenjem na osnovni oblik pokazalo se da je u pisanoj građi oko 4 231 natuknica (različitih riječi), što je vidljivo i iz tablice 2.

Pisana građa	Broj
Pojavnice	13 992
Samoznačnice	11 620
Natuknice	4 231

Tablica 2: Broj pojava, natuknica i samoznačnih riječi u građi.

Kada se dobivene vrijednosti primijene za izračun mjere leksičke gustoće, dijeljenjem broja samoznačnica s ukupnim brojem pojava dobije se vrijednost 0,83. Dobivena je vrijednost leksičke gustoće tekstova pisane građe

visoka, što pokazuje da pisana građa obiluje samoznačnicama, dok su suzračnice manje zastupljene. Namjena je početnica ovladavanje vještinom čitanja te postupno obogaćivanje rječnika, poglavito samoznačnicama.

Mjera leksičke raznolikosti, dobivena dijeljenjem broja natuknica s brojem pojava, za raščlanjenu je pisanu građu niže vrijednosti, i to 0,31. Takva je vrijednost, odnosno omjer natuknica i pojava, relativno prihvatljiva s obzirom na to da je riječ o početnicama za prvi razred osnovne škole. Iz niskih je mjera leksičke raznolikosti vidljivo da se u početnicama velik broj riječi ponavlja, odnosno da jedna natuknica ima više pojava. Obje su mjere navedene u tablici 3.

Mjere	Vrijednost
Leksička gustoća = broj samoznačnih riječi / ukupan broj pojava	0,83
Leksička raznolikost = ukupan broj natuknica / ukupan broj pojava	0,31

Tablica 3: Vrijednosti mjera leksičke gustoće i leksičke raznolikosti

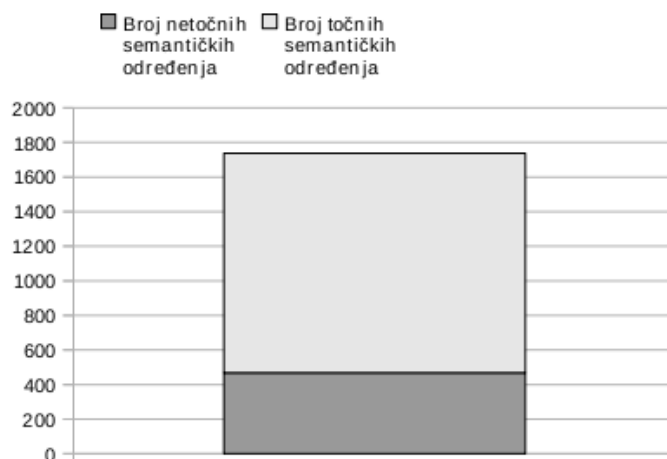
Međutim, navedene mjere, a posebice mjera leksičke raznolikosti, ne daju podatak u kojim se sve kontekstima pojavljuje određena riječ. Sam podatak o većoj čestoti neke riječi nije sam po sebi dovoljan za usvajanje riječi. Nužno je njezino pojavljivanje u različitim kontekstima kako bi dijete steklo opsežno kontekstualno značenje riječi i moglo ju samostalno upotrebljavati. Većim se brojem ponavljanja neke riječi potvrđuje njezina usvojenost, a tada zalihost i poznatost riječi djetetu olakšava čitanje i razumijevanje pročitanoga.

3.2. Određivanje značenja niskočestotnim riječima

Podatci dobiveni ispitivanjem sudionika osam prvih razreda osnovne škole obrađeni su statističkim programom SPSS 17, i to na razini deskriptivne statistike te t-testom kako bi se utvrdila značajnost u poznavanju značenja niskočestotnih riječi i njihove uporabe u kontekstu. Dobiveni podatci prikazani su tablično i grafički. Sudionici iz prvih razreda osnovne škole čije je poznavanje značenja niskočestotnih riječi i njihove uporabe ispitano, njih 158, pokazali su različitu uspješnost na pojedinim zadacima.

Na zadatku određivanja značenja jedanaest niskočestotnih riječi dobiveno je tek 467 točnih odgovora (26,8%), odnosno odgovora u kojima su ponuđena semantička određenja točna (grafikon 1). Iz prikazanoga se grafikona uočava niska razina uspješnosti djece u semantičkome određenju niskočestotnih riječi. U okviru obrazovnoga cilja bogaćenja vokabulara i usvajanja značenja niskočestotnih riječi iz udžbeničkih tekstova, postignuće je na ovome zadatku gotovo zanemarivo. To potvrđuje i provedeni t-test. Njegovom je primjenom dobivena statistički značajna razlika (varijabla I; $p < ,000$)

u broju uspješnoga objašnjenja značenja niskočestotnih riječi u odnosu na ukupan broj svih ponuđenih odgovora (vidi tablicu 4).



Grafikon 1: Prikaz uspješnosti semantičkoga određenja niskočestotnih riječi

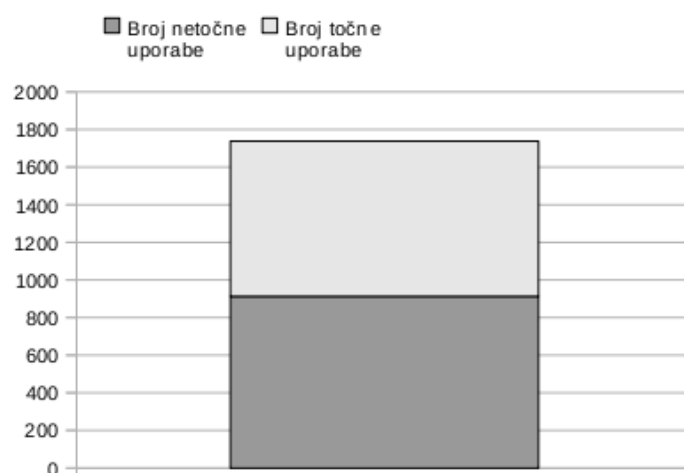
	n'	t	p
Varijabla I: semantičko određenje niskočestotne riječi	156	20,011	,000
Varijabla II: uporaba niskočestotnih riječi u kontekstu	156	20,800	,000
Usporedba obiju varijabla	156	-9,856	,000

Tablica 4: Analiza statističke značajnosti ispitivanih varijabli na razini značajnosti od 5%

Riječi za koje su sudionici trebali ponuditi značenjsko objašnjenje pojavile su se u udžbeničkim tekstovima samo jednom, što je nedovoljno da bi se usvojile. Neosporno je potreban znatno veći broj izloženosti određenoj riječi. Bogaćenja rječnika pisanim sadržajem za sedmogodišnju djecu dodatno otežava i činjenica da su sudionici, kao polaznici prvoga razreda osnovne škole, još u postupku ovladavanja vještinom čitanja. Neovladanost vještinom čitanja dodatno im otežava istovremeno uočavanje nepoznatih riječi, pretpostavljanje njihova značenja i razumijevanje pročitanoga. Tijekom čitanja takve riječi najčešće ne će postati dio djetetova rječnika, a zbog svoje nepoznatosti mogu imati nepovoljan utjecaj na ostale namjene teksta. Moguć je nepovoljan utjecaj na prohodnost i razumijevanje teksta, kao i otežano ovladavanje vještinom čitanja. Stoga se logičnim nameće pitanje čemu u početnicama riječi koje se pojavljuju svega jednom.

3.3. Uporaba niskočestotnih riječi

U odnosu na postignuća dobivena na zadatku određivanja značenja niskočestotnih riječi, u zadatku uporabe jedanaest niskočestotnih riječi u kontekstu sudionici su pokazali bolje poznavanje. U postavljanju niskočestotnih riječi u kontekst sudionici su postigli polovičan uspjeh (47,5%), tj. bili su uspješni gotovo u polovici rečenica (vidi grafikon 2).



Grafikon 2: Prikaz upotrebe niskočestotnih riječi u kontekstu

Iako su na ovome zadatku sudionici bili znatno uspješniji nego na prvome, ipak provedeni t-test upućuje na statistički značajnu razliku između postignutoga i mogućega maksimalnoga rezultata (varijabla II, $p < ,000$), što je vidljivo u tablici 4.

3.4. Razlika u uporabi i određivanju značenja riječi

Usporedbom postignutih rezultata na varijabli semantičko određenje niskočestotnih riječi te na varijabli upotreba niskočestotnih riječi u kontekstu, potvrđena je veća razina uspješnosti u upotrebi niskočestotnih riječi u kontekstu nego u određivanju značenja istih niskočestotnih riječi. Razlika u uspješnosti između ova dva zadatka ustanovljena je kao statistički značajna razlika, što se vidi i u usporedbi u tablici 4.

Dakle, statistički značajno veća uspješnost u upotrebi riječi upućuje na to da kontekst olakšava shvaćanje značenja riječi, a time i omogućava upotrebu riječi čije značenje nije sa sigurnošću usvojeno. Sadržaj teksta svojom radnjom daje općeniti okvir te navodi na pretpostavku moguće značenjske uloge riječi. Kontekst nudi mogućnost zaključivanja o značenju riječi, što u konačnici omogućava i uporabu te riječi jer se time nadomješta nedovoljno poznavanje značenja riječi. Ono je kod niskočestotnih riječi nadomješteno kontekstualnim ključevima u tekstu koji ga podupiru.

Osim općenitoga sadržaja i smisla teksta, čimbenik koji pomaže može biti i rečenični ustroj, tj. sintaktička uloga riječi u konkretnoj rečenici. U ovome zadatku to je vrlo vjerojatno budući da je djeci ponuđen prikladan morfološki oblik riječi u odnosu na rečenicu u kojoj određena riječ nedostaje. S obzirom na to da je svrha rada bila samo ispitati uporabu niskočestotnih riječi na temelju poznavanja značenja tih riječi, ponuđeni su svi drugi jezični ključevi. Tako je, primjerice, prikladnim morfološkim oblikom riječi izbjegnuta dvostruka zahtjevnost zadatka, tj. odabir riječi s obzirom na značenje te dodatno morfološko oblikovanje odabrane riječi. Na taj je način sudionicima omogućeno da se prilikom odabira prikladnih riječi uz značenje posluže i drugim ključevima, primjerice morfološkim. Prikladnu su riječ mogli odabrati i na temelju semantičkoga ili pak dodatnoga ključa iz lokalnoga konteksta.

S obzirom na skromnije poznavanje značenja riječi može se pretpostaviti da su prilikom odabira odgovarajuće riječi sudionici bili prinuđeni obratiti pozornost na sve raspoložive obavijesti, što su očito i napravili. Kako bi nadomjestili nedovoljno semantičko znanje, više su se potrudili osloniti se na ostale kontekstualne ključeve, a morfosintaktički ključ svakako je jedan od njih.

S druge pak strane, ako je svrha niskočestotnih riječi u tekstovima poticanje da se čitač oslanja na lokalni i globalni kontekst, trebalo bi imati na umu da svi početni čitači nemaju jednaku razinu jezičnoga znanja, a prema tomu ni mogućnost izrazito složene obrade rečenične obavijesti. Preveliko oslanjanje autora udžbenika na globalni kontekst (djetetove jezične mogućnosti), odnosno pretpostavka da će dijete nekako postići razumijevanje pročitana, nesiguran je način u procesu jezičnoga razvoja koji ne može zadovoljiti potrebe sve djece. Iz toga je razloga bolje težiti postizanju što veće prikladnosti lokalnoga konteksta, tj. što je moguće više prilagoditi udžbeničke tekstove i učiniti ih što boljim izvorom za usvajanje novih riječi, a kontekst učiniti primjerenim djetetu.

4. Zaključak

Rječničko bogaćenje na temelju školskih udžbenika mora biti promatrano kao njihova namjena koja zahtijeva sustavniji pristup. Građa raščlanjena u

ovome radu ima relativno prihvatljive vrijednosti jer joj je vrijednost leksičke gustoće visoka, a leksičke raznolikosti niska. Kako dijete s godinama ovladava vještinom čitanja popraćenom jasnijim razumijevanjem pročitano, trebalo bi započeti s postupnim uvođenjem riječi koje su djeci značenjski nepoznate. Tada je svrhovitije u pisanu građu uvrstiti manji broj nepoznatih, ali pomno odabranih riječi. Kako samo jedno pojavljivanje nove riječi nikako ne jamči njezino usvajanje, nužno je da se riječi pojave više puta, i to u različitim kontekstima. Ovo je ispitivanje pokazalo da su u uporabi niskočestotnih riječi iz početnica učenici prvoga razreda znatno uspješniji nego u opisivanju njihova značenja, što pokazuje da im kontekst doista pomaže. Posebno bi trebalo ispitati koliko im pomaže opći sadržaj i smisao teksta, a koliko se oslanjaju na morfosintaktički ključ.

Unaprjeđivanju bi rječničkoga sadržaja udžbeničke građe pridonijelo razvrstavanje riječi hrvatskoga jezika u tri reda na temelju kojih bi se onda mogao napraviti sustavniji i prikladniji odabir riječi za postizanje rječničkoga bogaćenja putem udžbeničkih tekstova. Nije na odmet napomenuti da bi takvim probirom riječi rječničko bogaćenje bilo značajno olakšano i vjerojatno uspješnije i za djecu s jezičnim teškoćama, teškoćama čitanja i pisanja te dvojezičnoj djeci.

5. Prilozi

5.1. Prvi zadatak za početnicu P1

NAPIŠI ŠTO ZNAČE OVE RIJEČI:

ZVJEZDANO	_____
SLISTITI	_____
DRVARNICA	_____
HRAŠĆE	_____
KRTIČNJAK	_____
NADSTREŠNICA	_____
PRČKATI	_____
ZAGULJENA	_____
NATMURENA	_____
STRIZATI	_____
NERAZGOVIJETNO	_____

5.2. Prvi zadatak za početnicu P2

NAPIŠI ŠTO ZNAČE OVE RIJEČI:

SANAK	_____
MAČOR	_____
POLAGACKO	_____

TALIR	_____
LJEPUŠKAST	_____
KREKETUŠA	_____
DREČATI	_____
RADIŠAN	_____
ZAPODIJENUTI	_____
PLJUŠTATI	_____
MILJENICA	_____

5.3. Drugi zadatak za početnicu P1

KETI, BETI I KOLAČ

KRTICA KETI: JEŽICE BETI, DOĐI U MOJ _____.

POMOZI MI _____ PO OVOM NEREDU.

NE ZNAM GDJE JE KOLAČ KOJI SAM ISPEKLA.

JEŽICA BETI: JOJ, NE MOGU SAD.

BAŠ MI JE LIJEPO POD OVIM _____.

STVARA MI LIJEPU _____ I HLAD.

KRTICA KETI: NE RAZUMIJEM TE, GOVORIŠ _____.

MOŽDA JE KOLAČ MEĐU DRVIMA U _____.

JEŽICA BETI: DAJ, NE DOSAĐUJ! BAŠ SI _____!

UŽIVAJ SAD POD _____ NEBOM!

KRTICA KETI: JUPI! NAŠLA SAM GA!

BILA SAM TUŽNA I _____.

SAD VIŠE NISAM, SRETNAM SAM! HAJDEMO JESTI, BETI!

KETI I BETI SU OD SREĆE POČNU _____ UŠIMA

I NA BRZINU _____ TORTU.

NERAZGOVIJETNO

PRČKATI

NATMURENA

NADSTREŠNICU

STRIZATI

ZVJEZDANIM

ZAGULJENA

KRTIČNJAK

HRAŠĆEM

SLISTE

DRVARNICI

5.4. Drugi zadatak za početnicu P2

POTRAGA ZA BLAGOM

ŽABA KIKA: EJ MAČAK MIKI, ZGODAN SI _____.

BAŠ SI _____ DANAS.

MAČAK MIKI: PUSTI ME, _____.

IMAM POSLA, DANAS SAM _____.

ŽABA KIKA: JAO, NIKAKO DA _____ RAZGOVOR S

TOBOM? ZAR JA NISAM TVOJA _____?

MAČAK MIKI: DOBRO DRAGA, RECI _____,
NEMOJ _____.

ŽABA KIKA: SINOĆ JE S NEBA _____ BLAGO I
_____. HAJDEMO IH TRAŽITI!

MAČAK MIKI: NE VJERUJEM TI! MISLIM DA SI USNULA
ČUDAN _____!

ŽABA KIKA: DOBRO KAD MI NE VJERUJEŠ! IDEM SAMA!

ŽABA STVARNO PRONAĐE BLAGO U TRAVI I POSTANE JAKO BOGATA.

RADIŠAN

POLAGACKO

SANAK

PLJUŠTALO

LJEPUŠKAST

KREKETUŠO

ZAPODIJENEM

MILJENICA

DREČATI

MAČOR

TALIRI

6. Literatura

- Beck, I. L., McKeown, M. G., Kucan, L. (2002) *Bringing words to life: Robust Vocabulary Instruction*, New York / London: The Guilford Press.
- Berman, R. A. (2007) Developing Linguistic Knowledge and Language Use Across Adolescence, u Hoff, E., Shatz, M. (ur.) *Language Development*, Oxford: Blackwell Publishing, 347–361.
- Clark, E. V. (1995) Later Lexical Development and Word Formation, u Fletcher, P., MacWhinney (ur.) *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell Publishing, 393–412.
- Finegan, G. (2004) *Language: Its Structure and Use*, Boston: Wadsworth.
- Jelaska, Z. (2005) Usvajanje materinskoga jezika, u Jelaska, Z. i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2010) Dvojčane podjele vrsta riječi: samoznačnost i promjenljivost, u Badurina, L., Mihaljević, V. (ur.) *Jezična skladanja — zbornik o šezdesetogodišnjici prof. dr. Ive Pranjkovića*, Visoko — Zagreb: Udruga đaka Franjevačke klasične gimnazije.
- Kovačević, M. (2003) Jezik udžbenika kao poticatelj komunikacijske kompetencije, u Pavličević-Franić, D., Kovačević, M. (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višjezičnoj sredini 2: teorijska razmatranja, primjena*, Zagreb: Naklada Slap, 41–49.
- Kovačević, M., Kuvač, J. (2004) Jezik udžbenika i jezik djeteta: razumiju li se oni?, u Bacalja, R. (ur.) *Zbornik radova Dijete, odgojitelj i učitelj*, Zadar, 93–101.
- Moguš, M., Bratanić, M., Tadić, M. (1999) *Hrvatski čestotni rječnik*, Zagreb: Zavod za lingvistiku i Školska knjiga.

- Robbins, C., Ehri, L. C. (1994) Listening to stories helps kindergartners learn new vocabulary words, *Journal of Educational Psychology*, 86, 54–64.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, J. A. (2005) Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text, u Hiebert, E. E., Kamil, M. L. (ur.) *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate, 69–94.
- Swanborn, M. S. L., de Glopper, K. (1999) Incidentad word learning while reading: A meta-analisis, *Review of Educational Research*, 69: 261–285.

A textbook as facilitating or hindering factor of lexical development

In this study lexical complexity of two spelling books has been analyzed in order to determine the level of required semantic knowledge on beginner readers. An emphasis has been put on children's knowledge and usage of low frequency words contained in these textbooks. The role of these words in the textbooks has been discussed and their significance for the beginner readers. It has been concluded that a large number of low frequency words in the spelling books not only did not contribute to the child's lexical growth, but posed a big obstacle in the comprehension of the text that has been read.

Key words: textbooks, reading, lexical development, low-frequency words, word-meaning

Ključne riječi: početnice, čitanje, leksički razvoj, niskočestotne riječi, značenje riječi