

RAZLIKE U JEZIČNOM RAZVOJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Nives Erdeg

Željko Rački

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
zracki@foozos.hr

Valentina Majdenić

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
vmajdenic@foozos.hr

Sažetak

Istraživanje ispituje i opisuje raspon međuindividualnih razlika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi korištenjem inventara obrazovnih ishoda iznad razreda kao pokazatelja jezičnoga razvoja u jezičnim predmetnim područjima komunikacije, književnosti i stvaralaštva te kulture i medija. Taj se inventar sastojao od 27 odgojno-obrazovnih ishoda sa 149 specifičnih bihevioralnih razrada iz Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019), samo za 1. i 2. razred osnovne škole. Obrazovni su ishodi (od A.1.1. do C.2.3.) korišteni za procjenu dječjega jezičnog razvoja i stečenih jezičnih kompetencija. Dvije su odgojiteljice ocjenjivale skupinu djece u dobi od 5 do 7 godina (N = 30) po svakom pokazatelju i skupu ishoda. Analize su podataka uključivale procjene pouzdanosti, analizu učestalosti pojedinačnih jezičnih pokazatelja te njihovih prosječnih razlika po spolu i kurikulnim predmetnim područjima. Rezultati opisuju jezična znanja, vještine i stavove s kojima djeca predškolske dobi ulaze u osnovnoškolsko obrazovanje, što je informacija neophodna za poticanje njihova daljnjega jezičnog razvoja i planiranje individualnoga poučavanja za svako dijete razvojno proksimalnih jezičnih kompetencija.

Ključne riječi: razvoj jezika, predškolski odgoj i obrazovanje, kurikulum, darovitost

Razlike u jezičnom razvoju djece predškolske dobi

Istraživanje ispituje i opisuje raspon međuindividualnih razlika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi korištenjem inventara obrazovnih ishoda iznad razreda kao pokazatelja jezičnoga razvoja u jezičnim predmetnim područjima komunikacije, književnosti i stvaralaštva te kulture i medija. Jezični je razvoj djece u ovom radu time operacionaliziran kao razvoj i stjecanje kulturom posredovane komunikacijske jezične kompetencije u okviru proksimalnih predmetnih očekivanja za materinskom jeziku.

Teorije učenja i stjecanja kompetencija čine polazište za suvremeno planiranje, učenje i poučavanje te vrednovanje procesa razvoja i stjecanja svih područja kompetencija. Vrlo je vjerojatno da mnogi faktori – biološki, kulturalni i iskustveni – igraju ulogu u jezičnome razvoju. Da bi svladala neki jezik, djeca moraju a) pročitati namjere drugih kako bi naučila nove riječi, fraze i pojmove unutar toga jezika te b) pronaći obrasce u načinu na koji drugi ljudi koriste riječi i fraze kako bi izgradili gramatiku jezika (Tomasello, 2006). Važno je da djeca uče jezik dok razvijaju druge kognitivne sposobnosti aktivno pokušavajući razumjeti ono što čuju, tražeći obrasce i oblikujući pravila za sastavljanje jezičnoga mozaika (Woolfolk, 2016, str. 53). U ovom je radu naglasak na kognitivnom razvoju i specifičnom razvoju prvoga jezika kao jednoga područja razvijajućih sposobnosti i kompetencija (znanja, vještina i stavova) u djece predškolske dobi. Dijete se razvija u nizu složenih, povezanih i trajno međudjelujućih sustava (npr. Bronfenbrenner i Evans, 2000) koji čine kontekst za cjeloviti kognitivni i područni, jezični razvoj. U bilo kojem trenutku razvoja postoje određeni problemi koji se nalaze na rubu djetetovih mogućnosti i drugi koji su izvan tih mogućnosti. Teorijski ovom radu primjerena sociokulturalna teorija učenja (npr. Vygotsky, 1978, 1986) nudi sintagmu područja približnoga razvoja gdje su razvoj i učenje mogući (Woolfolk, 2016, str. 61), ali pod vodstvom odrasle osobe (u ovom slučaju – *odgojitelja*) ili u suradnji sa sposobnijim vršnjakom. Naravno, pod uvjetom da ta odrasla osoba valjano percipira, vrednuje, obogaćuje i potiče te *očekuje* daljnji, proksimalni, dječji (jezični) razvoj.

Prema skupu empirijski utvrđenih psihologijskih načela za učenje i poučavanje u ranoj i predškolskoj dobi (*APA's Coalition for Psychology in Schools and Education*, 2019), očekivanja odgojitelja od djece utječu na dječje mogućnosti za učenje, na njihovu motivaciju i njihove ishode učenja (11. načelo; str. 23). Očekivanja odgojitelja ne bi trebala biti utemeljena na stereotipima, već trajno provjeravana jesu li točna ili tvore samoispunjavajuće proročanstvo. Prema istom dokumentu, visoka očekivanja – za razliku od niskih očekivanja – ujedno znače djeci poklanjanje više pozornosti, ponudu poticajnije emocionalne klime, jasnijih povratnih informacija te više vremena i prilika za učenje (str. 25). Sljedeće 12. načelo, tematski sukladno, navodi da postavljanje ciljeva koji su kratkoročni (proksimalni), specifični i umjereno izazovni, poboljšavaju motivaciju više nego utvrđivanje ciljeva koji su dugoročni (distalni), općeniti i pretjerano zahtjevni.

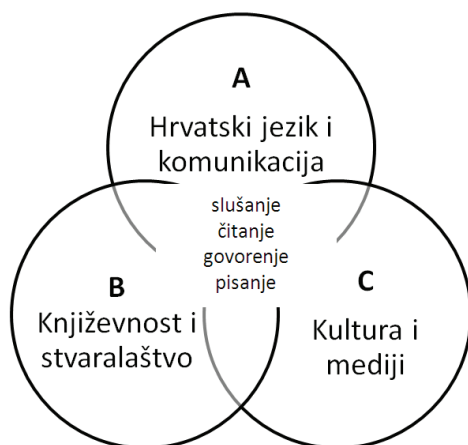
S obzirom na to da su skupovi uvjerenja o kognitivnom razvoju i jezičnom razvoju djece, kao i sukladni mogući stereotipi i implicitne pristranosti u očekivanjima odgojitelja od djece, prisutni i ostvaruju utjecaje na dugoročni dječji razvoj (npr. Baker i sur., 2015; Hinnant i sur., 2009), to utjecajnije ta uvjerenja postaju kada su neutemeljena, pogrešna i pristrana te tako čine rani stigmatizirajući odgojno-obrazovni kontekst. Što se deklarativno očekuje u jezičnom razvoju djece u materinskom jeziku? Sami *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) uvažava kognitivne i jezične faze razvoja učenika te potiče cjelovito ostvarivanje njihovih potencijala, pri čemu je ključan doživljaj radosti i uspjeha u učenju o hrvatskom jeziku, književnosti i kulturi (str. 7). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik* čine odgojno-obrazovni ishodi, razrade ishoda, razine ostvarenosti, preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i predmetnim područjima s prijedlogom postotne zastupljenosti po predmetnim područjima. U svojoj suštini odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja toga predmeta predstavljaju opća, najšire određena očekivanja o tome što će učenici znati i moći učiniti kao rezultat učenja i poučavanja predmeta Hrvatski jezik. Premda razvoj jezika i predmet Hrvatski jezik nisu isto, u opisu toga predmeta odgojno-obrazovni ishodi predstavljaju jasne i nedvosmislene iskaze očekivanja od učenika u pojedinoj godini učenja i poučavanja. Ta su očekivanja određena kao znanja, vještine, stavovi i vrijednosti te se razvijaju od prvoga razreda osnovne škole do završnoga razreda srednje škole. Učenicima se na svim razinama i oblicima školovanja omogućuje razvoj i stjecanje komunikacijske jezične kompetencije, jezičnih znanja i višestruke pismenosti nužne za nastavak školovanja, život i rad, razumijevanje književnosti kao umjetnosti riječi i kao temelja nacionalnoga identiteta, u skladu i sa širim *Europskim referentnim okvirom ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (2018).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO; 2015) propisuje odgojno-obrazovne programe te usmjerava na osiguravanje dobrobiti za dijete. Glavni cilj toga kurikula jest razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj kompetencija. Kako bi se cilj mogao postići, dijete treba shvaćati kao cjelovito biće. „Djeca jednake kronološke dobi mogu se u velikoj mjeri razlikovati po svojim razvojnim mogućnostima i kompetencijama. Zato se kompetencije potiču i promatraju u kontekstu razvojnih mogućnosti svakoga djeteta posebno, a ne njegove kronološke dobi“ (NKRPOO, 2015). Cilj je, dakle, odgojno-obrazovnih programa dječjih vrtića ostvarenje cjelovitoga razvoja, odgoja i učenja djeteta u nizu povezanih konteksta. Prema sociokulturalnoj perspektivi Vigotskoga (npr. Connery i sur., 2010; Vygotsky, 1978, 1986), oruđa kulture, a naročito jezik, predstavljaju ključne činitelje takvoga cjelovitog razvoja. Djeca u socijalnim okruženjima s više razgovora usmjerenoga prema djeci od strane odraslih – naročito razgovora koji koristi bogat rječnik i složenu strukturu – brže nauče jezik (Hoff, 2006). Naravno, djeca su – uz taj prethodno istraživani utjecaj odraslih – aktivna u kreiranju vlastitoga razvoja i u stjecanju jezika (Foushee i sur., 2023), uz postojeće individualne razlike u takvom razvoju. Sukladno sljedećem (proksimalnom), a po smislu razvojno očekivanom, kompetencijskom pristupu razvoju jezika u nastavi Hrvatskoga jezika osnovnih i srednjih škola (npr. Listeš, 2019; Listeš i Grubišić Belina, 2016), ostvarenja se u individualnim razlikama u cjelovitom razvoju,

odgoju i učenju, a u ovom slučaju u razvoju i stjecanju jezika, također mogu promatrati u svjetlu razlika u (ne)ostvarenosti za neku dob *očekivanih* odgojno-obrazovnih ishoda.

Slika 1

Predmetna područja u organizaciji predmetnoga Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i jezične djelatnosti



Napomena. Prilagođeno iz *Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i jezične djelatnosti* (2019, str. 11).

Cilj je ovoga istraživanja procijeniti raspon međuindividualnih razlika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi kada je taj razvoj operacionaliziran s pomoću razrada ishoda u odnosu na odgojno-obrazovne ciljeve prema *Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za početne razrede osnovne škole* (za 1. i 2. razred; očekivanja za djecu od dobi od 6 do 8 godina). Na taj način ovo istraživanje opisuje s kakvim početnim jezičnim znanjima, vještinama i stavovima po predmetnim područjima jezika (ABC; Slika 1) djeca iz ranoga i predškolskoga obrazovanja ulaze u primarno obrazovanje, što je važno za planiranje poticanja njihova daljnega jezičnog razvoja.

METODA

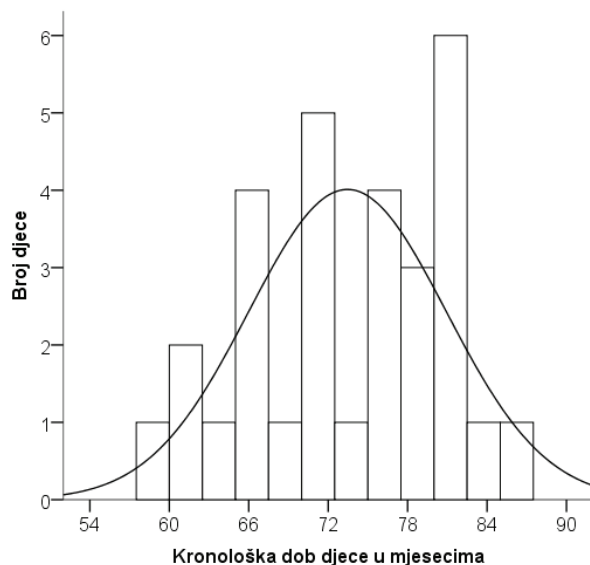
Sudionici

U prirodnim je uvjetima odgoja i obrazovanja u dječjem vrtiću tijekom jedne pedagoške godine opserviran cijeli naraštaj djece starije vrtićke dobi ($N = 30$), ukupno 15 dječaka i 15 djevojčica, u rasponu kronološke dobi djece u uzorku u trenutku procjene od 60 do 86 mjeseci ($M = 73,5$, $SD = 7,46$, $D = 60$ mjeseci). Prosječna je dob te djece pri polasku u vrtić bila od 24 do 72 mjeseca

($M = 42,40$, $SD = 11,15$); prosječna je dob djevojčica pri polasku u vrtić bila 44, a dječaka 40 mjeseci.

Slika 2

Distribucija kronološke dobi djece u uzorku iskazana u mjesecima života



Ukupno je 6 djece (20 %; 4 dječaka i 2 djevojčice) bilo u uzorku ili je trenutno uključeno u tretman kod logopeda. Djecu su tijekom neposrednoga cjelogodišnjeg odgojno-obrazovnog rada u vrtiću opservirale u njihovoj vrtićkoj skupini na puno radno vrijeme uposlene njihove dvije odgojiteljice, za potrebe ovoga rada i procjenjivačice jezičnoga razvoja djece. Svu su djecu u skupini te dvije odgojiteljice neovisno procijenile jednokratnom pisanom procjenom na skupu svih 149 ponašajnih razrada jezičnoga razvoja u proljeće 2023., tj. na kraju opservacije u toj pedagoškoj godini. Godina opservacije poslužila je kao kontrola valjanosti i pouzdanosti njihovih procjena djece jer je bilo važno da su detaljno upoznate sa svakim djetetom. Djeca su u vrijeme procjene jezičnoga razvoja i stečenih jezičnih kompetencija bila u rasponu kronološke dobi od 5 do 7 godina (Slika 2).

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovoga istraživanja oblikovan je inventar uputom djeci predškolske dobi prilagođenih 27 odgojno-obrazovnih ishoda sa 149 ponašajnih razrada, prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019), samo za 1. i 2. razred osnovne škole. To znači da su kurikulum planirani skupni ishodi (njih 27; ishodi od A.1.1. od C.2.3.) i specifične razrade tih ishoda (njih 149) korišteni kao *pojedinačni ponašajni indikatori* u za potrebe ovo-

ga istraživanja novoizrađenom inventaru jezičnoga razvoja i stečenih jezičnih kompetencija. Djeca predškolske dobi ne trebaju usvajati te ishode niti su izvorne specifične razrade ishoda u potpunosti njima primjerene. No kada se ishodi, neovisno o osnovnoškolskim očekivanjima, tumače kao konkretna jezična ponašanja dostupna opservaciji i u djece predškolske dobi (primjerice za ishod „A.1.1. razgovara i govori u skladu s jezičnim razvojem izražavajući svoje potrebe, misli i osjećaje“; procijenjene specifične i konkretne razrade toga ishoda glase npr. „... postavlja jednostavna pitanja, ...odgovara cjelovitom rečenicom, ...upotrebljava riječi molim, hvala, oprost, izvoli..., ...poštuje pravila uljudnoga ophođenja tijekom razgovora, ...“ itd.), tada ih se može pouzdano procijeniti po učestalosti svih tih 149 konkretnih razrada jezičnih ponašanja u 30 djece na formatu procjene od *nikad / ne još* (0), *djelomično/ponekad* (1) ili *da/često* (2) te procjene agregirati u mjere jezičnoga razvoja po predmetnim područjima. Prema smislu, takvo „testiranje iznad razine“ (engl. *above-level-testing* ili *above-grade-testing*; za više vidi Warne, 2012) jest upravo to – dati mlađem djetetu test koji je razvijen za starije učenike, a u ovom slučaju *predškolsku djecu u dobi od 5 do 7 godina* procijeniti na skupu očekivanja za *osnovnoškolsku djecu u dobi od 6 do 8 godina*, tj. na početku obveznoga obrazovanja (1. i 2. razred). U ovom radu korištena prigodna postojeća procjena iznad predškolske razine (kurikulom razrađeni ishodi) postaje tako alat za procjenu toga što djeca već znaju i što tek trebaju naučiti, odnosno s kakvim jezičnim razvojem i stečenim jezičnim kompetencijama ulaze u obvezno osnovnoškolsko obrazovanje. To je, kada je o teoriji riječ, važno za istraživanje jezičnoga razvoja djece, ali je važno i zbog praktičnih razloga za planiranje poučavanja, praćenja i vrednovanja.

Postupak

Opservacija ponašanja djece i opsežna jednokratna detaljna procjena na skupu 149 specifičnih razrada ishoda grupiranih u 27 ishoda za 30 djece provedene su u proljeće pedagoške godine 2022./2023. u Dječjem vrtiću *Ogledalce* u Ernestinovu (Osječko-baranjska županija) s pomoću izrađenoga inventara jezičnoga razvoja, a uz prethodnu suglasnost Etičkoga povjerenstva Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Roditeljima/skrbnicima podijeljen je pisani opis istraživanja i prikupljene su njihove suglasnosti, uključujući i prikupljenu suglasnost samoga vrtića za sudjelovanje djece te obje odgojiteljice u istraživanju. Preliminarni rezultati ovoga istraživanja prikazani su na 30. godišnjoj konferenciji hrvatskih psihologa i objavljeni su u knjizi sažetaka (Erdeg i Rački, 2023).

REZULTATI

Odgojiteljice se statistički značajno razlikuju u neovisno danoj prosječnoj procjeni jezičnoga razvoja 30 djece na skupnih 27 ishoda, $t(809) = 3,48, p < .001$ tako da je jedna odgojiteljica zanemarivo stroža u procjeni. Naime, odgojiteljica 1 dala je prosječne ocjene 1,14/2 ($SD = 0,66$) za sve ishode jezičnoga razvoja skupa djece, a odgojiteljica 2 dala je prosječne ocjene

1,07/2 ($SD = 0,68$). Najvažnije, stupanj slaganja između te dvije neovisne procjene razvoja 30 djece na 27 ishoda između dvije odgojiteljice iskazan koeficijentom korelacije umjereno je visok, pozitivan i statistički značajan, $r(810) = .66, p < .001$, uz pouzdanost tipa Cronbach alpha ($\alpha = .80$) te ICC (engl. *Absolute agreement; average measure*) od .795. To znači da se procjene odgojiteljica slažu na pozitivan i za istraživačke svrhe dostatno pouzdan način koji opravdava njihovo zbrajanje u *opću procjenu jezičnoga razvoja djece* na 27 zasebnih ishoda (Slika 3) te izradu procjena razvoja po skupinama ishoda u pripadajućim trima predmetnim područjima (ABC; Slika 1 i Slika 4). Djeca su procijenjena ukupnom ocjenom jezičnoga razvoja u rasponu od 0,30/2 do 1,70/2 ($M = 1,10, SD = 0,40$), tj. u rasponu od djece koja gotovo nikad ne pokazuju ishodima operacionalizirana jezična ponašanja pa sve do djece koja često pokazuju gotovo sva mjerena jezična ponašanja očekivana za djecu 1. i 2. razreda osnovne škole. Kada su djeca poredana po veličini toga prosječno procijenjenog jezičnog razvoja, u gornjem se kvartilu po najboljem jezičnom razvoju (75. percentil; $\geq 1,45$) nalazi ukupno 5 djevojčica i 2 dječaka, a u donjem kvartilu (25. percentil; $\leq 0,80$) ukupno 6 dječaka i 1 djevojčica. Od 6 djece koja jesu uključena u tretman kod logopeda, njih 4 (67 %) u donjem je kvartilu po procjeni općega jezičnog razvoja (3 dječaka i 1 djevojčica), što govori u prilog potencijalne koristi ovakve procjene iznad razreda za identifikaciju darovite djece, ali i djece s teškoćama u (jezičnom) razvoju.

Premda se dječaci i djevojčice u analizi profila ne razlikuju statistički značajno po procijenjenom jezičnom razvoju u trima predmetnim područjima jezičnoga razvoja i stečenih kompetencija, $F(2, 27) = 3,05, p = .064$; *Wilk's* $\Lambda = 0,82$, parcijalni $\eta^2 = .18$, uočljivo je da se ukupno sva djeca statistički značajno razlikuju po procijenjenom jezičnom razvoju među tim trima predmetnim područjima kurikula, $F(2, 27) = 32,05, p < .001$; *Wilk's* $\Lambda = 0,30$, parcijalni $\eta^2 = .70$, u korist ukupno bolje procijenjenoga jezičnog razvoja i stečenih kompetencija u *Književnosti i stvaralaštvu* ($M = 1,22, SD = 0,46$), u odnosu na oba preostala predmetna područja kurikula – *Hrvatski jezik i komunikacija* ($M = 1,05, SD = 0,37$) i *Kultura i mediji* ($M = 1,04, SD = 0,40$), koja se između sebe ne razlikuju.

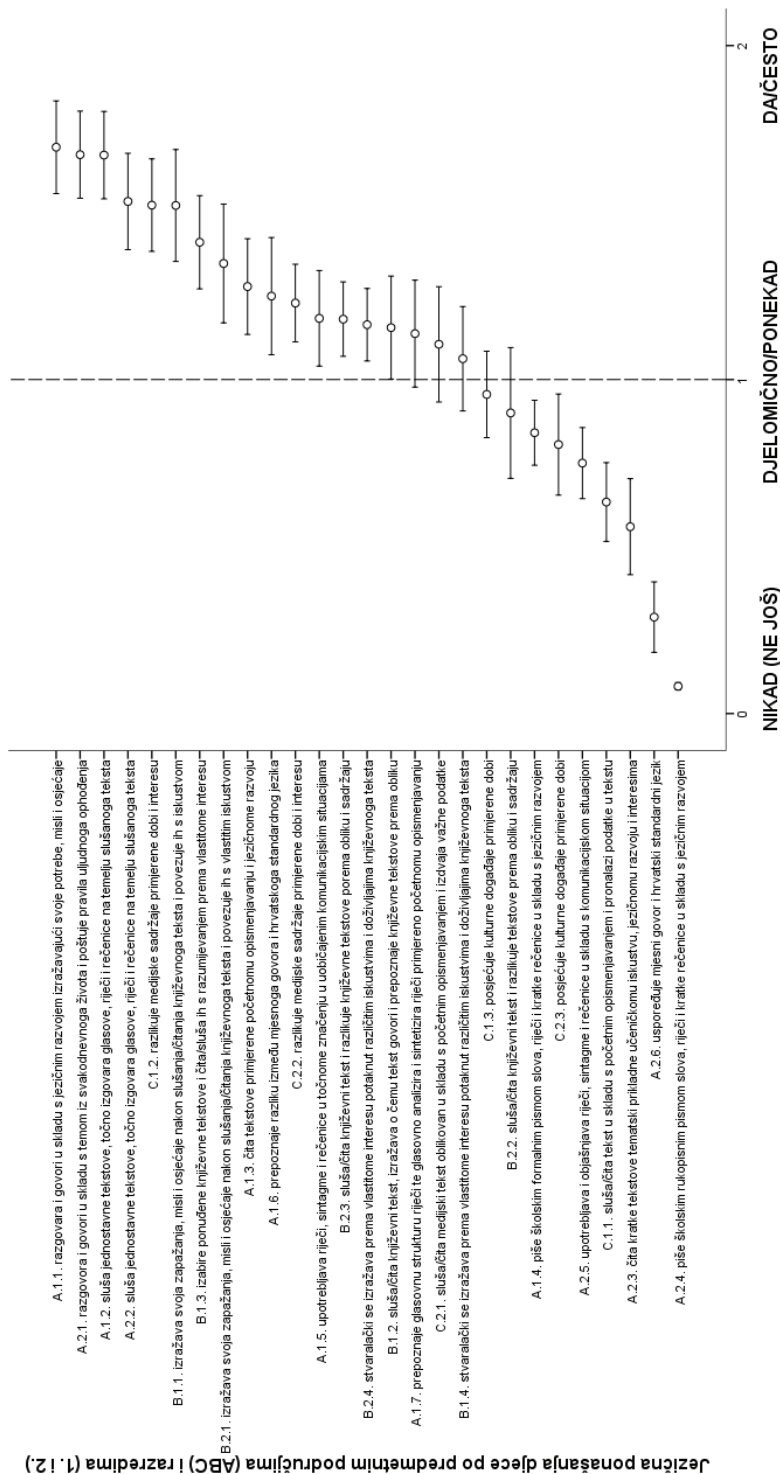
Sukladno istraživačkom fokusu na prosjeke 27 odgojno-obrazovnih ishoda u Slici 3, zasebni, dodatni fokus samo na kronološku dob djece i njihov jezični razvoj upućuje na načelno iste zaključke, ali iz te druge perspektive. Tomu je tako jer su ishodi razvojno građuirani i spiralno progresivni. Naime, kronološka dob djece iskazana u mjesecima života statistički je značajno pozitivno povezana s procjenom učestalosti 4 od 27 ishoda, tako da su kronološki starija djeca procijenjena kao ona koja statistički značajno češće pokazuju sljedeća ponašanja: A.2.6. *uspoređuje mjesni govor i hrvatski standardni jezik*, $r(30) = .50, p < .01$; A.1.7. *prepoznaje glasovnu strukturu riječi te glasovno analizira i sintetizira riječi primjereno početnomu opismenjanju*, $r(30) = .40, p < .05$; A.1.3. *čita tekstove primjerene početnomu opismenjanju i jezičnome razvoju*, $r(30) = .37, p < .05$; te A.1.4. *piše školskim formalnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem*, $r(30) = .36, p = .05$. Kronološka dob nije statistički značajno povezana sa skupnom procjenom učestalosti po predmetnim skupovima ishoda iz Slike 4, ali su sve te korelacije pozitivne na sljedeći način: *Hrvatski jezik i komunikacija*, $r(30) =$

.22, $p > .05$; *književnost i stvaralaštvo*, $r(30) = .16$, $p > .05$; *kultura i mediji*, $r(30) = .16$, $p > .05$, što govori u prilog osjetljivosti odgojiteljičinih procjena na dobne razlike u razvoju dječjega jezika, ali uz uvažavanje individualnih razlika u (teškoćama u) razvoju. Specifično, premda je riječ o doista malom poduzorku djece pa se može govoriti samo o trendu, važno je napomenuti za buduća istraživanja da u odnosu na djecu koja nisu, djeca uključena u tretman kod logopeda ($N = 6$) jesu kronološki *starija* (tim redom, 72 spram 79 mjeseci) i *rjeđe* pokazuju ponašanja mjerena s pomoću predmetnih skupova ishoda: *Hrvatski jezik i komunikacija* (1,13 spram 0,75); *kultura i mediji* (1,11 spram 0,76); *književnost i stvaralaštvo* (1,31 spram 0,85); lošije procijenjena sva tri predmetna područja materinskoga jezika svjedoče u te djece o negativnim kognitivnim, ali i sociokontekstualnim odstupanjima u jezičnom razvoju.

Rezultati su prikazani na Slici 3 i Slici 4.

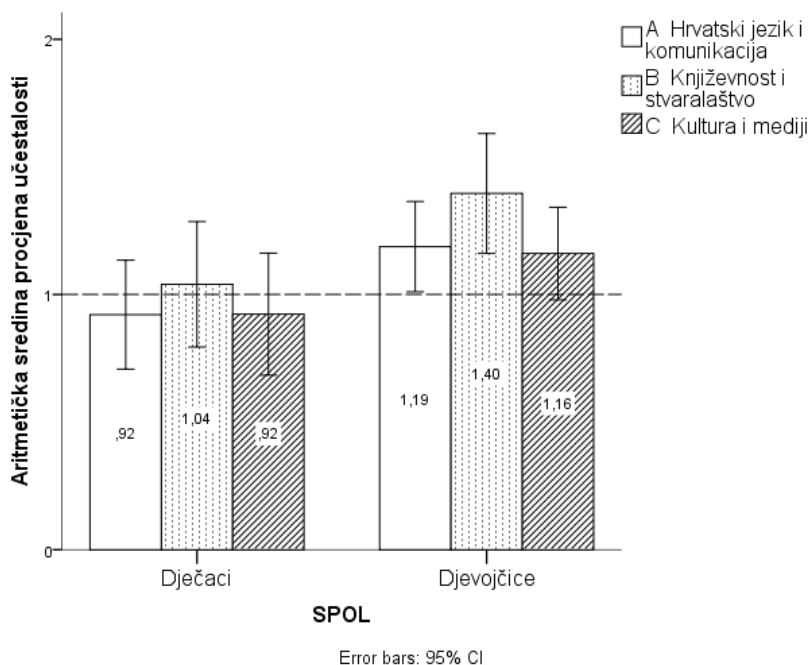
Slika 3

Učestalost jezičnih ponašanja operacionaliziranih kao ishoda po predmetnim područjima i razredima u organizaciji predmetnoga Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik u opserviranom uzorku djece



Napomena. Ishodi su navedeni redom veličine aritmetičkih sredina (s 95 % CI) zbirnih odgovorijetinih procjena tih ishoda u uzorku djece u dobi od 5 do 7 godina (N = 30). Više vrijednosti ishoda upućuju na učestalije takvo pojedino ponašanje u procijenjenom uzorku te djece.

Slika 4 Prosječne razlike u učestalosti jezičnih ponašanja prema spolu i predmetnim područjima u organizaciji predmetnoga Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik



Napomena. Vrijednosti su na ordinati nikad/ne još (0), djelomično/ponekad (1) i da/često (2).

RASPRAVA

Cilj istraživanja bio je procijeniti raspon međuindividualnih razlika djece predškolske dobi u jezičnom razvoju i dosad stečenim jezičnim kompetencijama s pomoću konsenzusnih, neovisnih odgojiteljičinih procjena učestalosti konkretnih ponašanja operacionaliziranih kao usvojenost ishoda i njihovih razrada u predmetnim područjima *Kurikuluma nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) za prvi i drugi razred osnovne škole. Drugim riječima, djeca predškolske dobi od 5 do 7 godina procijenjena su na skupu očekivanja za osnovnoškolsku djecu u dobi od 6 do 8 godina, tj. na početku obveznoga obrazovanja (1. i 2. razred). Rezultati ovoga istraživanja tako uspješno demonstriraju postupak prilagođene procjene na razini iznad dobi (engl. *above-grade-level testing*) kao informativan, a u hrvatskoj obrazovnoj praksi trenutno nedovoljno poznat i nekorišten alat za procjenu trenutnih i predstojećih odgojno-obrazovnih potreba sve, a posebice darovite i djece s teškoćama u (jezičnom) razvoju. Djeca u Republici Hrvatskoj jesu školski obveznici s navršениh šest godina života, tj. na jednoj točki na uzlaznoj spirali jezičnoga razvoja. Dvije trećine djece u uzorku u trenutku procjene jest navršilo 6 godina i ta djeca jesu školski obveznici. Ovo istraživanje jezičnih

ponašanja djece u dobi od 5 do 7 godina tako pokazuje s kakvim jezičnim znanjima, vještinama i stavovima jedan uzorak djece ulazi u obvezno osnovnoškolsko obrazovanje. Specifično, rezultati pokazuju sljedeće: a) dostatno visoku pouzdanost odgojiteljičinih neovisnih procjena konkretnih razrada jezičnih ponašanja djece, b) s pomoću tih procjena utvrđive značajne međuindividualne razlike djece u jezičnom razvoju i stečenim jezičnim kompetencijama kada je razvoj operacionaliziran i procijenjen s pomoću formulacija iz odgojno-obrazovnih ishoda te c) značajne razlike u takvom jezičnom razvoju uzorka djece po predmetnim područjima materinskoga jezika, u korist književnosti i stvaralaštva. U raspravi ćemo se stoga osvrnuti na dječji jezični razvoj u sociokulturalnom kontekstu (kultura i mediji), na razvoj ovladanosti uporabnim mogućnostima hrvatskoga jezika u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja (*Hrvatski jezik i komunikacija*) te na dječji razvoj u kreativnoj uporabi jezika (*Književnost i stvaralaštvo*), tim redom.

Predmetno područje *Kultura i mediji* temelji se na razumijevanju teksta u različitim društvenim, kulturnim i međukulturnim kontekstima. Tim se predmetnim područjem nastoji poticati u djece razvoj znanja o sebi i drugima, uvažavanje različitih uvjerenja i vrijednosti te se omogućuje djelovanje u društvenoj zajednici (*Kurikulum*, str. 11). U navedenoj sociokulturalnoj teoriji Vigotskoga (1978, 1986, 2004) jezik je najvažniji sustav simbola u priboru oruđa i on je taj koji pomaže popuniti pribor drugim oruđem (Woolfolk, 2016, str. 44). Dječje znanje, ideje, stajališta i vrijednosti razvijaju se usvajanjem ili „uzimanjem“ načina djelovanja i razmišljanja koje im pruža njihova kultura i drugi članovi njihove skupine (Wertsch, 1991), jasno, ovisno o tome što se djeci ponudi u sustavima. Valjani odgovor na razvojne potrebe djece u okviru bioekološkoga modela razvoja svakako nude i područje izvan vrtića i postojeći resursi u zajednici kao važan dio ponude (bogatoga ili ne) okruženja za učenje jezika. Kada se specifične razrade odgojno-obrazovnih ishoda u predmetnom području *Kultura i mediji* primijene u procjeni jezičnoga razvoja djece predškolske dobi, izravan su odraz izloženosti djece takvom, za jezični razvoj (ne)poticajnom okruženju. Primjerice, kurikulni ishodi C.1.2. *razlikuje medijske sadržaje primjerene dobi i interesu* ($M = 1,52/2$, $SD = 0,54$), C.2.1. *sluša/čita medijski tekst oblikovan u skladu s početnim opismenjavanjem i izdvaja važne podatke* ($M = 1,11/2$, $SD = 0,67$) te C.1.3. *posjećuje kulturne događaje primjerene dobi* ($M = 0,96/2$, $SD = 0,50$), kao i njihovi prosjeci, govore u prilog potrebe daljnjega poboljšanja kvalitete interakcija te suradnje s obiteljima i zajednicom kao mogućih nekih odgojiteljima poboljšanju dostupnih područja definirane kvalitetne pedagoške prakse (vidi npr. Tankersley i sur., 2012 za više o kvalitetnoj praksi), ali i jasne potrebe za bolje iskorištavanje dostupnih (besplatnih; financijski rasterećenih; projektno pokrivenih) odgojno-obrazovnih kulturnih i medijskih resursa u zajednici za poticanje u tom predmetnom području jezičnoga razvoja djece.

Kada je riječ o predmetnom području *Hrvatski jezik i komunikacija*, točne i precizne sadržajne procjene toga što predškolska djeca već znaju, tj. što od jezičnih ponašanja u ovom području pokazuju kao skupina (Slika 3 i Slika 4), ali i individualno (od teškoća u jezičnom razvoju do darovitosti), neophodan su korak prema ponudi za skupinu i za svako dijete ponaosob raz-

vojno narednih, proksimalnih poticaja u cilju individualnoga i optimalnoga jezičnog razvoja, učenja i poučavanja. Autori koji opisuju suvremenu teoriju i praksu razvoja, stjecanja, učenja i poučavanja jezika (npr. Češi i Barbaroša-Šikić, 2010; Listeš i Belina, 2016; Listeš, 2019; Pavličević-Pranjić, 2005; Pranjić, 1999; Rosandić, 2002, 2003; Težak, 1996) gledaju na prirodu pismenosti kao na onu koja je obilježena trajnim razvojem i nadogradnjom. Specifične razrade jezičnih ponašanja u ovom području, kada se promotre prema sadržaju, uključuju takav uzlazni razvoj i stjecanje pravilnoga izgovora glasova, riječi i rečenica, ali i razvoj i kontinuirano stjecanje rječnika, gramatike i sintakse, pragmatike te metalingvističke svijesti, uz trajno prisutna očekivanja uljudnoga ophođenja. Naravno, istražujući jezični razvoj djece u dobi od 5 do 7 godina, tj. djece predškolske dobi, jasno je da je fokus na opisu rane pismenosti na kojoj se dalje temelji razvoj čitanja i pisanja. Primjerice, neki od visoko procijenjenih kurikulnih ishoda, odnosno pokazatelja razvoja u ovom predmetnom području govore u prilog upravo početnom ovladavanju, ali i nekim ovladanim uporabnim mogućnostima jezika, npr. A.1.1. *razgovara i govori u skladu s jezičnim razvojem izražavajući svoje potrebe, misli i osjećaje* ($M = 1,70$, $SD = 0,54$), A.2.1. *razgovara i govori u skladu s temom iz svakodnevnoga života i poštuje pravila uljudnoga ophođenja* ($M = 1,67$, $SD = 0,50$), A.1.2. *sluša jednostavne tekstove, točno izgovara glasove, riječi i rečenice na temelju slušanoga teksta* ($M = 1,67$, $SD = 0,51$), a ne nužno o razvojno kasnijim i uz učenje i poučavanje jezika jasno vezanim vještinama čitanja i pisanja (npr. A.2.3. *čita kratke tekstove tematski prikladne učeničkomu iskustvu, jezičnomu razvoju i interesima* ($M = 0,56$, $SD = 0,56$), A.2.6. *uspoređuje mjesni govor i hrvatski standardni jezik* ($M = 0,29$, $SD = 0,41$), ili A.2.4. *piše školskim rukopisnim pismom slova, riječi i kratke rečenice u skladu s jezičnim razvojem* ($M = 0,08$, $SD = 0,04$)). S obzirom na to da se ovo predmetno područje odnosi na ovladavanje uporabnim mogućnostima jezika u važnim razvojno predstojećim, ali ne nužno kronološki ograničenim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja i međudjelovanja, djeci koja za to već sada pokazuju interes treba pružiti mnogo prilika, odnosno postaviti kratkoročne, specifične i umjereno zahtjevne ciljeve u vrtičkoj skupini. Specifično, za predškolsku djecu koja su procijenjena kao ona vrlo naprednoga jezičnog razvoja u ovom predmetnom području (tj. razvoja koji je po očekivanjima i njihovoj razradi odgojno-obrazovnih ishoda sukladan prvom i drugom razredu osnovne škole; djeca koja već čitaju i pišu u vrtiću) to znači da im je potrebno postaviti i ponuditi njima smislene jezične izazove i poučavati ih samo ono što već ne znaju. Potrebno je razmotriti i mogućnosti akceleracije kao darovitoj djeci primjerenoga pristupa u osnovnoj školi pri čemu je moguća i akceleracija u predmetu, tj. da dijete prati početnu osnovnoškolsku nastavu hrvatskoga jezika i dalje gradi već za tu dob bogata rana znanja, vještine i stavove prema jeziku. Naravno, to je već organizacijsko pitanje, kao i pitanje suradnje i produktivne komunikacije među razinama odgojno-obrazovnoga sustava tako da praćenje i procjene odgojiteljica mogu biti korisni učiteljicama razredne nastave u pravodobnoj reakciji prema individualnim potrebama djece u jezičnom razvoju. Istraživači ljudskoga razvoja (Russ, 1996, 2003, 2013; Lindqvist, 2003; Vygotsky, 2004) i kreativnosti (npr. Baer, 2012; Csikszentmihalyi, 1988, 1999; Lubart i sur., 2019; Simonton, 2000; Sternberg i sur., 2001; Torrance, 1995) i suvremeni vizionari budućega obrazovanja (npr. Beghetto, 2023; Craft

i sur., 2013; Glăveanu, 2011, 2020; Glăveanu i sur., 2020) uvijek iznova ističu da je kreativnost neophodna za osobni, društveni i kulturni razvoj.

U predmetnom području *Književnost i stvaralaštvo* kurikulni ishodi s najvećom prosječnom ocjenom jesu sljedeći: B.1.1. *izražava svoja zapažanja, misli i osjećaje nakon slušanja/čitanja književnoga teksta i povezuje ih s iskustvom* ($M = 1,52, SD = 0,65$), B.1.3. *izabire ponuđene književne tekstove i čita/slušā ih s razumijevanjem prema vlastitome interesu* ($M = 1,41, SD = 0,54$), B.2.1. *izražava svoja zapažanja, misli i osjećaje nakon slušanja/čitanja književnoga teksta i povezuje ih s vlastitim iskustvom* ($M = 1,35, SD = 0,69$). U skladu s tim ishodima djeca razvijaju jezik kada razvijaju druge sposobnosti aktivno pokušavajući razumjeti ono što čuju, aktivno tražeći obrasce i samostalno oblikujući pravila. Ovo je ujedno predmetno područje koje je po svojoj strukturi facijalno psihološki najpodložnije da bude metodički oblikovano sukladno dječjim interesima i da djeci služi kao izvor radosti u jeziku i usvajanju jezika. Doživljaj radosti i uspjeha u učenju jezika eksplicitno je i u takvoj sintagmi navedeno u *Kurikulumu* (2019, str. 7), s punim pravom. Naime, na temelju psihologijskih istraživanja edukatori mogu pouzdano procijeniti ponašajno operacionaliziranu kreativnost u djece (Rački, 2015b), no to ne znači da kreativnost u djece i nužno cijene (npr. Westby i Dawson, 1995). Kreativnost je, razvojno za tu dob, prisutna u *igri*, umjetnosti i stvaranju značenja (npr. Connery i sur., 2010; Lindqvist, 2003; Rački, 2015a; Vygotsky, 2004) pa ju je potrebno i tražiti i poticati u tim područjima kreativne uporabe jezika. Kreativnost je na vrhu taksonomije obrazovnih ciljeva (npr. Anderson i Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Rački, 2017) i jedna je od psiholoških snaga (npr. Peterson i Seligman, 2004; Ruch i sur., 2014) koja zahtijeva dugotrajno i održivo ulaganje različitih resursa za razvoj (vidi Sternberg i Lubart, 1996) te postaje resurs i razvija se unutar ekologije povezanih sustava (vidi Csikszentmihalyi, 1988, 1999, za više). Kreativnost je smislena, relacijska, kulturno posredovana akcija (vidi Glăveanu i sur., 2020, za više) i sudjelovanje u kulturi (Glăveanu, 2011). Kreativnost je čak jedan od isprepletenih skupova osobina darovitosti (Renzulli, 1978) u modelima darovitosti koji se često koriste u obrazovanju i procjeni darovitosti (Kaufman i sur., 2012), ali i kriterij i ishod za procjenu razvoja darovitih ljudskih života od početnih potencijala do postignuća i eminentnosti (vidi Subotnik i sur., 2011, za više o darovitosti).

Kreativnost specifičnije, na temelju psihologijskih istraživanja podataka prikupljenih samoprocjenama, prikazuje hijerarhijsku strukturu sa sveobuhvatnim općim faktorom i specifičnijim tematskim područjima kreativnoga djelovanja (Kaufman i sur., 2009; Baer i Kaufman, 2005). Tako su dosadašnja istraživanja pokazala da je kreativnost djelomično specifična za domenu (Baer, 1998; Baer i Kaufman, 2005; Rački, 2015a; Runco i Jaeger, 2012; Silvia i sur., 2009; Simonton, 2003; Taylor i Kaufman, 2020), kao i da sadrži i općenite procese kao što su osobine ličnosti, ali i specifične komponente poput procesa relevantnih za domenu (npr. stručnost; vidi Amabile, 1996, za više). S obzirom na to da se kreativnost u djece može poticati i razvijati (Torrance, 1995), a pokazuje obilježja djelomično područno specifične kompetencije (vidi npr. Vincent-Lancrin i sur., 2019, za suvremena tumačenja i mjerenja kreativnosti kao kompetencije u pisanom i vizualnom izražavanju, rješavanju znanstvenih i društvenih problema), preporuke

se za poticanje kreativnosti djece u jeziku također mogu razvrstati na toj osi poticanja razvoja općih procesa razvoja ličnosti poput otvorenosti (vidi npr. Ivcevic i Brackett, 2015; McCrae, 1987; Oleynick i sur., 2017, za istraživanja o otvorenosti kao crti ličnosti i vezi s kreativnošću) do razvoja i stjecanja specifičnih jezičnih kompetencija. Primjerice, odgojiteljima se može ponuditi kao ideja da oblikuju aktivnosti za djecu predškolske dobi koje jesu usmjerene na poticanje općih, za kreativnost važnih procesa ličnosti kao što su *zaigranost* i *humor* (Bateson i Nettle, 2014; Rački, 2015a; Russ, 1996, 2003, 2013), ali i onih usmjerenih na stjecanje specifičnih jezičnih znanja, vještina i stavova, poput bogaćenja rječnika. U vezi rječnika, važno je naglasiti da razvoj i stjecanje bogatoga, širokoga i lako dostupnoga dječjega ekspresivnoga i receptivnoga rječnika, što je i kurikulno postavljeno kao razvojno očekivanje, jest itekako smisleno zbog značajnih pozitivnih povezanosti opsega stečenoga rječnika i razvojno udaljene jezične kreativnosti u odrasloj dobi (npr. Olson i sur., 2021; Rački i sur., 2015). Naravno, potrebno je uvažiti i aktualno izranjajuće za dječake i djevojčice, a kasnije, u odrasloj dobi, neke psihološki najrobusnije opće spolne razlike u većim sadržajnim interesima za *stvari* ili *ljude*, istim redom (npr. Hyde i Linn, 1988; Su i sur., 2009).

Neke od preporuka koje jesu specifične i sukladne razvoju kreativnosti u jezičnom području (vidi Rački i sur., 2015, za skalu kreativnosti u jeziku), a jesu konkretna kreativna ponašanja koja sama djeca, ali i odrasle osobe, već pokazuju u stanovitoj mjeri na jeziku bliskom djeci glase ovako: *Prepričavam priče na svoj način; Izmišljam nove riječi; Smišljam neobične naglaske na riječi; Smišljam rimu (npr. govorim u rimi); Izrađujem slikovnice (npr. pišem i crtam/oslikam tekst); Crtam i pišem stripove; Smišljam novi jezik; Pišem zagonetke, rebuse, anagrame; Izrađujem križaljke*, itd. To su samo neki od prijedloga mogućih aktivnosti koji jesu nalik razradi odgojno-obrazovnih ishoda (npr. B.2.2.), s važnom značajkom da se od djece može tražiti ne samo da razlikuju priču, pjesmu, bajku, slikovnicu, zagonetku i igrokaz po obliku i sadržaju već i da se okušaju u smišljanju i bilježenju vlastitih (npr. samostalno, uporabom tehnologije, ali i s pomoću odgojitelja koji zapisuje što dijete govori). Naravno, kreativna se jezična ponašanja razlikuju po potrebnom, međutim ne i samom po sebi dostatnom stupnju međuinividualnih razlika u razvoju inteligencije i područnih jezičnih sposobnosti, kao i po stupnju složenosti stečenih jezičnih kompetencija, kao nekima od preduvjeta za sudjelovanje u tim predloženim igrolikim jezičnim aktivnostima koje se mogu progresivno graduirati od lakših k težima te od jednostavnijih k složenijima, sukladno dječjim interesima i potrebama.

Uvažavajući međuinividualne razlike u općem kognitivnom razvoju, uključujući i jezični razvoj, prilikom identifikacije darovite djece, ali i djece s teškoćama, konkretno u ovom slučaju u jezičnom razvoju, takve bi se ponašajno od strane odgojiteljica procijenjene i poredane razlike u usvojenosti očekivanih jezičnih ishoda mogle koristiti pri oblikovanju skupina i drugih odgojno-obrazovnih preporučenih pristupa. Upravo je kreativnost dijelom procjene darovitosti djece prema važećem pravnom okviru u primjeni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Jasno je, na temelju rezultata, da i u ovom ograničenom uzorku ima darovite djece. Razlikovanje djece po tom skupu ponašanja koja jesu indikativna za razvoj kreativne ver-

balne i neverbalne komunikacije te stvaralačko jezično izražavanje svakako treba dalje koristiti pri identifikaciji darovite djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, kao i u ponudi preporuka za njihov daljnji jezični razvoj.

ZAKLJUČCI

Rezultati istraživanja međuindividualnih razlika u jezičnom razvoju djece predškolske dobi korištenjem inventara obrazovnih ishoda iznad dječje dobi kao pokazatelja jezičnoga razvoja u jezičnim predmetnim područjima komunikacije, književnosti i stvaralaštva te kulture i medija upućuju na to da ranu pismenost predškolske djece na materinskom jeziku u ovom uzorku njihove odgojiteljice mogu pouzdano procijeniti kada im se kao okvir za procjenu ponudi skup 27 odgojno-obrazovnih ishoda sa 149 specifičnih bihevioralnih razrada. S pomoću tih ishoda procijenjenu ranu pismenost predškolske djece na materinskom jeziku opisuju komparativno učestalije jezične djelatnosti govorenja i slušanja, tj. dječja istraživanja uporabnih i ekspresivnih (kreativnih) mogućnosti jezika u komunikaciji te vrlo niska učestalost djelatnosti čitanja i pisanja. Nudeći preciznu procjenu učestalosti pojedinačnih ishoda, rezultati ovoga istraživanja sadržajno opisuju jezična znanja, vještine i stavove s kojima ova djeca predškolske dobi kao skupina, ali i svako dijete ponaosob, ulaze u osnovnoškolsko obrazovanje. Te su informacije neophodne za poticanje daljnje jezičnog razvoja toga cijelog naraštaja djece. Ujedno je ovim istraživanjem ponuđen postojeći, a zanemaren alat za procjenu jezičnoga razvoja djece te planiranje individualnoga poučavanja za svako dijete razvojno smislenih i umjereno izazovnih, proksimalnih jezičnih kompetencija.

LITERATURA

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Boulder, CO, US: Westview Press Inc.
- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2019). *Top 20 principles from psychology for early childhood teaching and learning*. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-early-childhood.pdf>
- Anderson, L. W., i Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, USA: Addison-Wesley Longman.
- Baer, J. (1998). The case for domain-specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11(2), 173–177. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1102_7
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16–29. <https://doi.org/10.1002/jocb.002>
- Baer, J., i Kaufman, J. C. (2005). Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 27(3), 158–163. <https://doi.org/10.1080/02783190509554310>
- Baker, C. N., Tichovolsky, M. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., i Arnold, D. H. (2015). Teacher (Mis) Perceptions of Preschoolers' Academic Skills: Predictors and Associations With Longitudinal Outcomes. *Journal of educational psychology*, 107(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/edu0000008>
- Bateson, P., i Nettle, D. (2014). Playfulness, ideas, and creativity: A Survey. *Creativity Research Journal*, 26(2), 219–222. <https://doi.org/10.1080/10400419.2014.901091>
- Beghetto, R. A. (2023). A new horizon for possibility thinking: A conceptual case study of Human × AI collaboration. *Possibility Studies & Society*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/27538699231160136>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook 1, Cognitive domain* (Ed.). London: Longmans, Green and Co Ltd.
- Bronfenbrenner, U., i Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Connery, M. C., John-Steiner, V., i Marjanovic-Shane, A. (2010). *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. New York: Peter Lang.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T., i Chappell, K. (2013). Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3–13*, 41(5), 538–556. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.656671>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. U R. J. Sternberg (Ur.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (str. 325–339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. U R. J. Sternberg (Ur.), *Handbook of creativity* (str. 313–335). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Češi, M., i Barbaroša-Šikić, M. (2010). *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenoga obrazovanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap; i Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Erdeg, N., i Rački, Ž. (2023). Prema uključenosti: Interindividualne razlike u jezičnom razvoju djece rane i predškolske dobi. U J. Despot Lučanin, J. Lopižić, M. Matijaš, i L. Mikuš (Ur.), *Sažetci priopćenja: 30. godišnja konferencija hrvatskih psihologa: Uloga i doprinos psihologije u održivoj zajednici*, Zagreb, 8.-11. studenoga 2023. (str. 181). Naklada Slap.
- Foushee, R., Srinivasan, M., i Xu, F. (2023). Active Learning in Language Development. *Current Directions in Psychological Science*, 32(3), 250–257. <https://doi.org/10.1177/09637214221123920>
- Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48–67. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00445.x>
- Glăveanu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
- Glăveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., Kaufman, J. C., Lebuda, I., Lubart, T., Montuori, A., Ness, I. J., Plucker, J., Reiter-Palmon, R., Sierra, Z., Simonton, D. K., Neves-Pereira, M. S., i Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741–745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Hinnant, J. B., O'Brien, M., i Ghazarian, S. R. (2009). The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years. *Journal of educational psychology*, 101(3), 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hyde, J. S., i Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53–69. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.53>
- Ivcevic, Z., i Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480–487. <https://doi.org/10.1037/a0039826>
- Kaufman, J. C., Cole, J. C., i Baer, J. (2009). The construct of creativity: Structural model for self-reported creativity ratings. *Journal of Creative Behavior*, 43(2), 119–134. <https://doi:10.1002/j.2162-6057.2009.tb01310.x>
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., i Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 60–73. <https://doi:10.1177/0734282911428196>
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2&3), 245–251. https://doi:10.1207/S15326934CRJ152&3_14
- Listeš, S. (2019). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Listeš, S., i Grubišić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Lubart, T., Glăveanu, V., De Vries, H., Camargo, A., i Storme, M. (2019). Cultural Perspectives on Creativity. U J. Kaufman & R. Sternberg (Ur.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (Cambridge Handbooks in Psychology, str. 421–447). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/9781316979839.022>

- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2022). *Smjernice za rad s darovitom djecom i učenicima*.
- Oleynick, V. C., De Young, C. G., Hyde, E., Kaufman, S. B., Beaty, R. E., i Silvia, P. J. (2017). Openness/intellect: The core of the creative personality. In G. J. Feist, R. Reiter-Palmon & J. C. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity and personality research* (pp. 9–27). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316228036.002>
- Olson, J. A., Nahas, J., Chmoulevitch, D., Cropper, S. J., i Webb, M. E. (2021). Naming unrelated words predicts creativity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(25). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022340118>
- Pavličević-Pranjić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa. I. izdanje.
- Peterson, C., i Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press and Washington, DC: American Psychological Association.
- Pranjić, M. (1999). *Nastavna metodika – teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio.
- Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. godine o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje (2018). Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (9. listopada 2023.)
- Rački, Ž. (2015a). Domain, gender and age differences in the creative behavior of children. *Društvena istraživanja*, 24(4), 467–485. <https://doi:10.5559/di.24.4.01>
- Rački, Ž. (2015b). Effects of the educationists' implicit theories of creativity on its evaluation by means of the Idiosyncratic Creativity Contents Constellations. *Suvremena psihologija*, 18(2), 145–158.
- Rački, Ž., Bakota, L., i Flegar, Ž. (2015). Word knowledge as predictive of linguistic creative behaviors. *Review of Psychology*, 22(1–2), 11–18.
- Rački, Ž. (2017). Creativity as educational objectives: From a meta-theoretical heuristic to domain-specific creative behaviours. *Creativity. Theories – Research - Applications*, 4(2), 218–237. <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0012>
- Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261. <https://doi:10.1177/003172171109200821>
- Rosandić, D. (2002). *Od slova i teksta i metateksta (teorija i praksa pismenoga izražavanja u osnovnoj školi)*. Zagreb: Profil.
- Rosandić, D. (2003). *Kurikulski metodički obzori: Prinosi metodici hrvatskoga jezika i književnosti*. Zagreb: Školske novine.

- Ruch, W., Weber, M., Park, N., i Peterson, C. (2014). Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1), 57–64. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>
- Runco, M. A., i Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. U M. A. Runco (Ur.), *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues* (str. 31–42). San Francisco: Jossey-Bass.
- Russ, S. W. (2003). Play and Creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. <https://doi.org/10.1080/00313830308594>
- Russ, S. W. (2013). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Silvia, P. J., Kaufman, J. C., i Pretz, J. E. (2009). Is creativity domain-specific? Latent class models of creative accomplishments and creative self-descriptions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(3), 139–148. <https://doi.org/10.1037/a0014940>
- Simonton, D. K. (2000). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test. *Developmental Review*, 20(2), 283–318. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0504>
- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4), 475–494. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.475>
- Sternberg, R. J., i Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677–688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., i Pretz, J. E. (2001). The propulsion model of creative contributions applied to the arts and letters. *The Journal of Creative Behavior*, 35(2), 75–101. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2001.tb01223.x>
- Su, R., Rounds, J., i Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859–884. <https://doi.org/10.1037/a0017364>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., i Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., i Fabrio, A. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi: [priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja]*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Taylor, C. L., i Kaufman, J. C. (2020). Values across creative domains. *Journal of Creative Behavior*, 55(2), 501–516. <https://doi.org/10.1002/jocb.470>
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring Linguistic Constructions. U D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (str. 255–298). John Wiley & Sons, Inc.

- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313–322. <https://doi.org/10.1007/bf02213376>
- Vincent-Lancrin, S., et al. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Warne, R. T. (2012). History and development of above-level testing of the gifted. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 34(3), 183–193. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686425>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pncrnd>
- Westby, E. L., i Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija* (prijevod 11. izdanja). Jastrebarsko: Naklada Slap.

DIFFERENCES IN LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

This research examines the range of inter-individual differences in the language development of preschool children by using an inventory of above-grade-level educational outcomes as indicators of language development in the subject areas of communication, literature, creativity, and culture and media. The inventory consisted of 27 educational outcomes and 149 specific behavioural elaborations from the curriculum of the subject Croatian Language for Elementary and Secondary Schools (2019), focusing on 1st and 2nd grade. The educational outcomes (A.1.1 to C.2.3) were used to assess the children's language development and acquired language competencies. Two preschool teachers evaluated a group of children aged 5 to 7 (N = 30) for each indicator and outcome set. Data analyses included reliability assessments, frequency analysis of individual language indicators, and average differences based on gender and curricular subject areas. The results describe the language knowledge, skills, and attitudes that preschool children bring into primary education, offering critical insights for fostering further language development and planning individualized teaching to support developmentally appropriate language competencies.

Keywords: *language development, preschool education, curriculum, giftedness*

