

Ovladavanje hrvatskim kao drugim jezikom u predškolskoj ustanovi

Kranjčec, Tanja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:640518>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**TANJA KRANJČEC
DIPLOMSKI RAD**

**OVLADAVANJE HRVATSKIM KAO
DRUGIM JEZIKOM U PREDŠKOLSKOJ
USTANOVI**

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Tanja Kranjčec

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Ovladavanje hrvatskim kao drugim
jezikom u predškolskoj ustanovi

MENTORICA: doc. dr. sc. Jelena Vignjević

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK	1
SUMMARY	2
1. UVOD	3
2. PREDŠKOLASKA USTANOVA – POTICAJNO OKRUŽENJE ZA UČENJE ...	4
2.1. Učenje djece u predškolskoj ustanovi	4
2.2. Važnost poticajnog okruženja u predškolskoj ustanovi	5
2.3. Uloga odgojitelja u procesu učenja kod djece	5
3. OVLADAVANJE JEZIKOM	7
3.1. Preduvjeti za usvajanje jezika	7
3.2. Usvajanje materinskog jezika.....	8
3.2.1. <i>Proces usvajanja materinskog jezika</i>	8
3.3. Komunikacijske jezične sposobnosti.....	9
3.3.1. <i>Opća sposobnost učenja jezika</i>	9
3.3.2. <i>Temeljne komunikacijske predisposobnosti</i>	10
3.3.3. <i>Lingvistička i komunikacijska kompetencija u ranojezičnome razvoju</i>	11
4. OVLADAVANJE HRVATSKIM KAO DRUGIM JEZIKOM	12
4.1. Ovladavanje drugim jezikom	12
4.2. Usvajanje drugoga jezika	14
4.2.1. <i>Odnos učenja i usvajanja drugoga jezika</i>	14
4.2.2. <i>Razvoj drugoga jezika</i>	15
4.3. Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika	17
4.4. Teškoće u dvojezičnom razvoju djece.....	18
4.4.1. <i>Pogrješke u dječjem govoru pri usvajanju drugoga jezika</i>	19
4.4.2. <i>Paralelni jezični kodovi – poticaj ili zapreka</i>	20
4.5. Međujezičnost i međujezično polje	22
5. VAŽNOST IGRE ZA RAZVOJ JEZIČNIH KOMPETENCIJA	24
5.1. Praktično-situacijska komunikacija.....	24
5.2. Obilježja komunikacijskoga pristupa u procesu usvajanja hrvatskoga jezika.	25
5.3. Važnost igre za razvoj jezičnih kompetencija	27
5.4. Jezične igre	27
5.4.1. <i>Fonološke igre</i>	28
5.4.2. <i>Morfološke igre</i>	29
5.4.3. <i>Sintaktičke igre</i>	29

5.4.4. <i>Leksičke igre</i>	29
6. ZAKLJUČAK	31
LITERATURA.....	32
PRILOZI	34
Izjava o izvornosti diplomskog rada	37

SAŽETAK

Jezična komunikacija jedna je od osnovnih čovjekovih integrativnih sposobnosti koja ga razlikuje od svih drugih bića, a razvoj jezika bitno utječe na razvoj drugih čovjekovih sposobnosti. Jezična komunikacija osnovni je način sporazumijevanja, prenošenja ideja, informacija, osjećaja i želja, a komunikacija na materinskom jeziku i komunikacija na stranim jezicima ključne su kompetencije za cjeloživotno učenje djece. Svrha je ovog rada prikazati kako djeca usvajaju hrvatski jezik kao drugi i to u vrtićkom okruženju, kroz praktično-situacijsku komunikaciju, te što sve utječe na njihovo ovladavanje drugim jezikom. Naglašava se važnost bogatoga jezičnog okruženja te raznolikih jezičnih sadržaja koji potiču djecu na izražavanje i govor na hrvatskome jeziku. Zadaće odgojitelja u predškolskoj ustanovi ogledaju se u stvaranju poticajnoga okruženja, ponudi raznolikih materijala te uspostavi ugodne i podržavajuće klime za učenje jezika. Prikazano je kako djeca rane dobi usvajaju materinski jezik, a zatim kako djeca usvajaju gramatičke i komunikacijske sastavnice drugog jezika. Postavlja se pitanje višejezičnosti kao poticaja ili zapreke u ranoj dobi te se razmatraju jezične poteškoće kod dvojezične djece. Također, prikazano je koliko su dječje pogreške u učenju jezika pokazatelji napretka ili pak teškoća u razvoju te što utječe na njihovu pojavu. Naglašava se igra kao jedna od najvažnijih dječjih aktivnosti koja predstavlja poveznicu između jezika, slobode, kreativnosti i izražavanja, te koja bogati dječje jezično iskustvo. Djetetov život obilježen je igrom te je ona neizostavan način učenja jezika u predškolskoj ustanovi. Na kraju su prikazani primjeri jezičnih igara za izvorne i neizvorne govornike hrvatskoga jezika, koji djeci mogu pomoći u prevladavanju određenih jezičnih teškoća ili ih potaknuti na govor i izražavanje, a odgojiteljima mogu biti vrijedan materijal za poticanje dječjega jezičnoga napretka.

Ključne riječi: dijete, igra, jezik, višejezičnost

SUMMARY

Language communication is one of human's basic integrative abilities that distinguishes him from all other beings, and language development significantly affects the development of many other human abilities. Language communication is one of the basic ways of communicating, transmitting ideas, information, feelings and desires, and communication in the mother language and communication in foreign languages are key competencies for lifelong learning of children. The purpose of this paper is to show how children learn Croatian as a second language in a kindergarten environment, through practical-situational communication and what affects their learning of another language. The importance of a rich language environment and various language contents that encourage children to express and speak in the Croatian language is emphasized. The tasks of educators in the preschool institution are reflected in the creation of a stimulating environment, the offer of diverse materials and the creation of a pleasant and supportive climate for language learning. It is shown how young children learn their mother language and how they learn grammatical and communicative components of second language. The issue of multilingualism as an incentive or barrier at an early age is raised and language difficulties in bilingual children are considered. Also, it is shown how much children's mistakes in language learning are indicators of progress or developmental difficulties and what influences their occurrence. Play is emphasized as one of the most important children's activities, which is a link between language, freedom, creativity and expression, and which enriches children's language experience. The most important part of a child's life is marked by play, and it is an indispensable way of learning language in preschool. Finally, examples of language games for native and non-native speakers of the Croatian language are presented, which can help children to overcome certain language difficulties or encourage them to speak and express themselves, and can be valuable material for educators to encourage children's language progress.

Key words: child, play, language, multilingualism

1. UVOD

„Jezik je složen sustav znakova koji je nastao tijekom povijesti društva. On omogućuje izgrađivanje svijesti, formiranje apstraktnoga mišljenja i nadilaženje okvira neposredna osjetilnog odražavanja stvarnosti te na taj način prenošenja znanja novim generacijama“ (prema Silić, 2007). Danas je izražena sve veća potreba za proučavanjem hrvatskoga jezika kao drugoga zbog globalizacije društva u cjelini, ali i sve veće multikulturalnosti hrvatskoga društva. Tome doprinose i dinamična migracijska kretanja kojih smo svjedoci unazad nekoliko godina. U predškolskoj ustanovi odgojitelji se sve više suočavaju s izazovima prenošenja znanja djeci koja nisu, ili su djelomično, govornici hrvatskoga jezika, a da ona pritom ne izgube svoj identitet i ne oslabe materinski jezik. U tom se kontekstu postavlja pitanje (ne)dovoljne zastupljenosti jezičnih sadržaja u predškolskim ustanovama, a koji potiču dječji jezični razvoj, posebno fonološku osjetljivost, bogaćenje rječnika, sastavljanje rečenica, značenjsku analizu te razgovijetno izgovaranje riječi. Isto tako, postavlja se i pitanje poticanja one djece koja nisu izvorni govornici hrvatskoga jezika na ovladavanje gramatičkim, pragmatičkim i društveno-kulturnim segmentom komunikacije hrvatskim jezikom. Odgojitelji imaju veliku odgovornost u stvaranju ugodnog i poticajnog okruženja za učenje hrvatskog jezika, kao drugoga, ali i kao prvoga. Stoga se u vrtićima pokazuje potreba za dodatnom edukacijom odgojitelja u području ranoga jezičnog razvoja i višejezičnosti djece rane dobi.

2. PREDŠKOLASKA USTANOVA – POTICAJNO OKRUŽENJE ZA UČENJE

2.1. Učenje djece u predškolskoj ustanovi

Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003 prema Silić, 2007, str. 9) navode da je „djetinjstvo razdoblje tijekom kojega najviše učimo i kad je naš mozak najotvoreniji za nova iskustva“. Kada promatramo djecu i njihov način učenja, možemo primijetiti kako o svemu uče na lak i zabavan način. Silić (2007) smatra kako je važno naglasiti aktivan odnos djece prema svijetu koji ih okružuje te njihove sposobnosti u istraživanju i stjecanju različitih iskustava, znanja i vještina. Učenje činjenjem te učenje u praktičnim, životnim situacijama, bitna su značajka učenja u ranoj dobi. Djeca najviše i najbolje uče na prirodan način, rukovodeći se spontanom znatiželjom, istražujući svoje okruženje, igrajući se, te im je za uspješno učenje i napredovanje potrebno svakodnevno pružati mogućnosti za stjecanje novih iskustava. Zadatak je odgojitelja da u predškolskoj ustanovi stvori okruženje koje će pomoći djeci da ostvare svoj što potpuniji i zdraviji mentalni razvoj.

S obzirom na to da djeca uče iz svakodnevnih prilika, aktivnosti i okruženja, materijali iz kojih uče moraju djeci otvarati nove načine povezivanja s drugim predmetima ili aktivnostima u novom kontekstu i davati priliku za učenje nečega novog. Malaguzzi (1998 prema Silić, 2007) ističe kako je za optimalan odgoj i razvoj djeteta potrebno osigurati pogodne uvjete te omogućiti svakom djetetu izražavanje vlastitih sposobnosti i pravo na individualan način razvoja. Istražujući i učeći, djeca neprestano mijenjaju svoja polazišta i stvaraju nova. Osnovni pokretač želje za učenjem jesu emocije i stalna želja za otkrivanjem svijeta, što ih potiče na stjecanje novih znanja. Cijeli se proces odvija u intenzivnim interakcijama i komunikaciji s neposrednom okolinom, drugom djecom i odgojiteljima jer djeca imaju potrebu shvatiti što se oko njih događa.

2.2. Važnost poticajnog okruženja u predškolskoj ustanovi

Na uspješan proces učenja znatno utječe razumijevanje fizičkoga okruženja, odnosno prostora i njegova uređenja te dostupnost različitih poticajnih materijala, sredstava i igračaka. Djeca imaju potrebu na njima primjereno uređeno socijalno i fizičko okruženje za učenje, bogato raznovrsnim poticajima i mogućnostima za istraživanje, eksperimentiranje, manipuliranje, igranje, druženje. Imaju potrebu za slobodnim kretanjem i mijenjanjem prostora za različite grupne ili individualne aktivnosti prema svom interesu i želji. Svako dijete na drugačiji način doživljava svoju okolinu i poticaje koje mu ona pruža, te je zadatak odgojitelja prepoznati dječje interese i perspektive u procesu učenja, nastojati shvatiti što djeca misle i kako dolaze do određenih zaključaka, kako bi mogao stvoriti okruženje u kojem će ona iskoristiti svoje maksimalne potencijale. „Što je okruženje za stjecanje novih iskustava u različitim aktivnostima, životnopraktičnim situacijama i igrama poticajnije, raznovrsnije i zahtjevnije, to će djeca prirodnim putem stjecati sve više znanja, bez teškoća“ (Silić, 2007, str. 22). Na osnovi istraživanja svoga neposrednoga okruženja djeca stvaraju hipoteze te ih isprobavaju, dorađuju i mijenjaju, na osnovi čega stvaraju znanje o svijetu. Način na koji stječu različita iskustva jest cjelovito doživljavanje, istraživanje, bavljenje različitim aktivnostima te učenje svim osjetilima na neposredan način.

2.3. Uloga odgojitelja u procesu učenja kod djece

Na odgojitelju je zadatak da stvara poticajno okruženje, stalno osmišljava zanimljive aktivnosti, praktične zadatke, igre koje su djeci na raspolaganju i koje mogu slobodno birati prema svojim sklonostima i sposobnostima. Odgojitelji su djeci modeli ponašanja, oni stvaraju ozračje za učenje, pružaju emocionalnu podršku koja će djeci pomoći u izgrađivanju pozitivnih stavova o sebi te samopoštovanja, ali i podršku u prevladavanju mogućih prepreka te učenju.

„Svaki odgojitelj na svoj način osmišljava okruženje, materijale i poticaje za igru i učenje te na taj način oblikuje način življenja u skupini i vrši utjecaj na djecu kao model u ponašanju“ (Silić, 2007). Odgovornost i težina uloge odgojitelja sastoji se u odabiru iz niza različitih mogućnosti oblikovanja okruženja za igru i učenje te načina pristupa svakomu pojedinom djetetu. Dobar odgojitelj posjeduje znanje u akciji,

znanje vrsnoga praktičara i dobra samoprocjenjivača, sposobnost kombiniranja stečenih znanja s onima za reagiranje na neplanirana događanja u određenu kontekstu i okruženju, te sa znanjem u kojem trenutku valja dati prednost kojem elementu, odnosno znati što se u tom trenutku želi postići. Tek na temelju dobra poznavanje djece i njihovih mogućnosti, razumijevanja i predznanja, odgojitelj može poticati daljnje učenje i napredovanje. Osnovni načini na koje je to moguće postići jesu poticanje rasprave i suradnje, odnosno aktivno uključivanje djece u proces učenja, kako bi ona bila u poziciji izricati vlastita mišljenja, a tako i učiti. Stoga se posebna pozornost stavlja na sustavno praćenje djece, osiguravanje individualnog pristupa, osmišljavanje kvalitetnog okruženja i poticaja, pružanje podrške i ohrabrivanja djece u procesu učenja te na pomoć u stjecanju znanja i vještina koja proširuju njihova mentalna umijeća i sposobnosti.

3. OVLADAVANJE JEZIKOM

Jezič je općeljudski sustav sporazumijevanja. Ostvaruje se različitim djelatnostima (engl. *language activity*), jednostavnima i složenima. Dvije su osnovne jezične djelatnosti: jezično primanje (engl. *reception*) i jezična proizvodnja (engl. *production*), a unutar njih razlikuju se dvije primalačke djelatnosti (slušanje i čitanje) te dvije proizvodne (govorenje i pisanje). Svaka je od tih mogućnost ostvarivanja jezika kao apstraktnoga sustava ljudskog uma. Rečenice se mogu koristiti u proizvodnji ili primanju samo ako tko ima u umu spremljeno jezično znanje, tj. znanje jezika.

Ovladavanje nekim jezičnim djelatnostima ili pojedinim njihovim vidovima događa se spontano, dok je neke djelatnosti dobro ili nužno poticati i uvježbavati kako bi se razvile. Jelaska (2005) navodi kako su vještine jezične djelatnosti koje se više razvijaju učenjem i uvježbavanjem, a sposobnosti jezične djelatnosti koje se više razvijaju spontanom usvajanjem. No u tome nema čvrste granice jer se i usvajanje i učenje donekle preklapaju, a često i prožimaju.

3.1. Preduvjeti za usvajanje jezika

Čovjek se jezikom razlikuje od svih ostalih bića na zemlji. To je jedinstveni ljudski sustav sporazumijevanja, pa je usvajanje jezika istovremeno i najobičnija i najosebujnija pojava. Usvajanje jezika pokazuje opća svojstva zajednička svoj djeci na svijetu jer ona uspijevaju usvojiti jezik bez obzira na ostala svojstva, bez obzira na to kojemu su jeziku izložena, u prirodnim situacijama, neovisno o poučavanju.

Djetetov je jezični razvoj povezan s njegovim fizičkim, spoznajnim, osjećajnim, društvenim i komunikacijskim razvojem. „Da bi dijete moglo govoriti, potrebno je najprije da želi, može i zna komunicirati, da opaža glasove i razumije značenje koje se njima iskazuje, da može samo proizvesti glasovne sklopove čije značenje drugi razumiju i da zna razgovorna pravila. Razvoj i uporaba jezičnih znakova, čak i jednostavne komunikacijske geste, ovise o određenim spoznajnim, društvenim i motoričkim vještinama. Govor zahtijeva tjelesni razvoj određenih živčano-mišićnih struktura i motoričku kontrolu njihove funkcije. Tjelesni je razvoj povezan s tjelesnim rastom i motoričkim vještinama. Spoznajni je razvoj intelektualni rast, on uključuje i

načine kojima dijete organizira, sprema i pronalazi podatke za rješavanje problema i poopćavanja“ (Jelaska, 2005).

„Svako dijete drugačije opaža svijet tumačeći ga prema vlastitome iskustvu. Dakle, usvajanje jezika kao složen postupak zahtijeva razvojne preduvjete (spoznajne, osjetilne, motoričke), dobre unutarnje uvjete (radno pamćenje, umni rječnik, slušna obrada) i dobre vanjske uvjete (društvena i kulturološka prihvatljivost, podrška okoline), a svi su podjednako važni. Usklađivanje svih uvjeta omogućuje djetetu da se oslobodi vezanosti za kontekst te da se služi jezikom kao apstraktnim sustavom znakova“ (Jelaska, 2005).

3.2. Usvajanje materinskog jezika

„Prvi jezik koji čovjek u svom životu kao dijete usvaja zove se najčešće materinski jezik (engl. *mother tongue*). Materinski se jezik određuje nazivom kao jezik koji je čovjek naučio od matere. Sam naziv materinski zbog konotacija s pojmom majke u djetetovu životu ističe da je utemeljen na osjećajno zasnovanom usvajanju jezika. Načinom kojim ga majke uče jeziku dijete ni jedan drugi jezik više neće učiti, posebice zato što su neka od obilježja vezana uz djetetova razvojna svojstva, ne samo jezična. Naime, djeca načelno brže i bolje uče govoriti ako se roditelji ili bliski ljudi njima posvećuju, ako je govor odraslih baš njima upravljen, ako općenito sukladno osjećajno komuniciraju pa mogu obnavljati pozitivne osjećaje“ (Tronick, 1991 prema Jelaska, 2005). „Komuniciranje na materinskome jeziku primarna je kompetencija i preduvjet razvoja ostalih ključnih kompetencija, važnih za uspješno funkcioniranje odgojno-obrazovnog procesa“ (Pavličević-Franić, 2011, str. 11).

3.2.1. Proces usvajanja materinskog jezika

Kada govorimo o procesu usvajanja materinskog jezika, podrazumijevamo najmanje četiri aspekta tog procesa (prema Prebeg-Vilke, 1991, str. 2):

1. usvajanje glasovnog sustava, koje počinje s fiziološkim krikom odmah nakon rođenja djeteta,
2. upotrebu jezičnih oblika vlastitog jezika, tj. gramatiku,

3. sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja, tj. semantiku,
4. sposobnost da se upotrebom govora nešto uradi ili postigne, tj. da se komunicira.

Ta se četiri aspekta međusobno uvjetuju i ovise jedan o drugome, ona su neodvojiva.

3.3. Komunikacijske jezične sposobnosti

Johnson i Johnson (1998 prema Jelaska, 2005) navode da se „komunikacijska sposobnost određuje kao znanje koje nekome omogućuje da se uspješno služi jezikom zajedno s njegovom sposobnošću da se stvarno služi tim znanjem u sporazumijevanju“. Kako bi ostvarili svoje komunikacijske namjere, govornici moraju upotrijebiti opće sposobnosti s posebnim jezičnim komunikacijskim sposobnostima.

3.3.1. Opća sposobnost učenja jezika

„Opća se sposobnost onoga koji uči jezik ili se njime služi sastoji od različitih nejezičnih znanja, vještina i temeljnih životnih sposobnosti. Sporazumijevanje među ljudima zahtijeva zajedničko znanje o svijetu. Ukupno znanje svakoga pojedinca utječe i na njegovo učenje jezika“. Jelaska (2005, str. 20-21) posebno izdvaja utjecaj sljedećih vidova znanja na ovladavanje drugim jezikom:

- **Deklarativno znanje** odnosi se na samo znanje, a to znači prototipno znanje. Ono se shvaća kao znanje koje proizlazi iz čovjekova iskustva i formalnoga učenja, tj. akademskoga znanja. Deklarativno znanje sastoji se od znanja o svijetu, sociokulturnoga znanja te međukulturne osviještenosti. Iskustvo čovjekova svakodnevnoga života poput dnevnoga rasporeda, vrste i vremena dnevnih obroka, prijevoznih sredstava, obrazovnih, radnih, kulturnih i zabavnih djelatnosti, odnosa među ljudima bitno je za razumijevanje tekstova na stranome jeziku koji se odnose na te dijelove čovjekova života. Znanje pojedinoga područja, znanstvenoga, stručnoga, tehničkoga i slično važno je za razumijevanje tekstova na drugim jezicima iz tih područja. Znanje o vjeri, stavovima, povijesti, umjetnosti i ukupnoj kulturi drugih zajednica i naroda nužno je za sporazumijevanje s njima.

- **Uporabno znanje**, odnosno uporaba, tj. vještine sastoji se od praktičnih vještina (društvenih, životnih, profesionalnih te slobodnih poput umjetničkih ili sportskih), međukulturalnih vještina i znanja. Obično su nastale na temelju naučenoga znanja koje je postalo nesvjesno (automatizirano) pomoću životnih sposobnosti.
- **Životna (egzistencijalna) sposobnost** sastoji se od osobina pojedinca, njegovih stavova, motivacije, vrijednosti i uvjerenja, spoznajnoga stila (odnos prema samome sebi i drugima, spremnost da se upušta u sporazumijevanje s drugima općenito, a posebice s vrlo različitim ljudima u neobičnim okolnostima) bitno utječu na ovladavanje drugim jezicima.

3.3.2. *Temeljne komunikacijske predisposobnosti*

Temeljne komunikacijske predisposobnosti su jezične, društvenojezične i korisničke (prema Jelaska, 2005).

- **Jezična (lingvistička) sposobnost** odnosi se na znanje različitih vidova jezika kao sustava, neovisno o društvenim vrijednostima svojih inačica te ulogama njegovih različitih inačica. Ona se odnosi na stupanj i kakvoću pojedinoga znanja, na spoznajni (kognitivni) ustroj, način kako je znanje spremljeno i načine kako mu se pristupa. Osviještenost, ali i raznolikost znanja ovisi i o društvenim okolnostima, načinu kako je pojedinac određena znanja stekao, kako se njima služio itd.
- **Društvenojezična (sociolingvistička) sposobnost** uključuje društvene uvjete za uporabu jezika. Jako je važna u sporazumijevanju među govornicima različitih kultura, čak i kada oni toga nisu svjesni. Uključuje vladanje jezičnim oznakama društvenih odnosa (npr. različitih naraštaja, spola, društvenih skupina), pravilima pristojnosti, izrazima narodne mudrosti (kao poslovice, idiomi), razlikama u stilu, te dijalektne i izgovorne inačice.
- **Korisnička (pragmatička) sposobnost** uključuje funkcionalnu uporabu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove. Odnosi se i na diskurs, povezanost (koheziju) i cjelovitost (kohherentnost), prepoznavanje vrste teksta i oblika, ironiju i parodiju.

Jezična bi sposobnost uključivala gramatičku (s fonetskom, fonološkom, morfološkom, sintaktičkom, semantičkom, pragmatičkom), komunikacijsku i društveno-kulturnu sposobnost.

3.3.3. Lingvistička i komunikacijska kompetencija u ranojezičnome razvoju

Dijete usvaja jezik brzo, lako i bez napora, radi izražene potrebe sporazumijevanja s okolinom, odnosno radi funkcionalne komunikacije u svakodnevnim komunikacijskim situacijama. U toj fazi govornoga razvoja djetetovo izražavanje sadrži elemente ugone pa većina djece govorne aktivnosti prihvaća s radošću. „U ranoj fazi učenja razvoj komunikacijske kompetencije temelj je usvajanju jezika, a u kasnijoj dobi visoka razina komunikacijske stručnosti predstavlja polazište za nadogradnju teorijskih jezičnih osnova, odnosno za uspješan razvoj lingvističke kompetencije“ (Pavličević-Franić, 2011, str. 64).

Pavličević-Franić (2011) smatra da se „učenje jezika u izvjesnom smislu može smatrati i traganjem za jezikom, onim i onakvim kakav će nam omogućiti optimalno komuniciranje s okolinom. Tijekom toga traženja otkrivaju se mehanizmi i pravila, mogućnosti i ograničenja, načela jezične ekonomije i praktičnosti, te uvjeti razumijevanja i sporazumijevanja u priopćajnome procesu“.

4. OVLADAVANJE HRVATSKIM KAO DRUGIM JEZIKOM

„Drugi je jezik bilo koji novi jezik kojim osoba ovladava u zajednici gdje se njime služi, od najmanje kao što je obitelj, do najšire kao što je zemlja. Drugim se jezikom najčešće smatrao jezik koji tko usvaja poslije materinskoga u prirodnoj sredini, ili ga pak usvaja zajedno s materinskim, ali nakon usvojenih osnova materinskoga. I prije je u društvu bilo djece koja su uz materinski usvajala još jedan jezik, uglavnom u prirodnoj sredini (u obitelji kada su roditelji ili ukućani govornici različitih jezika) ili kao većinski jezik okoline u kojoj su prebivala - u igri s drugom djecom, u jaslicama, vrtiću“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 74).

Za razliku od drugog, strani je jezik, jezik strane zemlje. To je onaj jezik koji se uči u školi ili na posebnim tečajevima u zemlji u kojoj se njime ne služi. „To znači da se strani jezik prototipno uči u neprirodnim situacijama, da oni koji ga uče često nemaju priliku njime se redovito ili uopće služiti u različitim okolnostima, da ga često čuju samo od neizvornih govornika i da su njemu izloženi samo određen broj sati na dan ili na tjedan“ (Jelaska, 2005, str. 29).

„Prototipni je drugi jezik koji se uči u okolini gdje se govori u kojoj učenik trajno prebiva. Drugim se jezikom može nazvati i jezik kojim se tko često, svaki dan ili redovito služi u nekome od područja svog života. Usvojene jezike i jezikoslovci najčešće nazivaju prvi, drugi, treći itd. jezik, a naučene jezike nazivaju stranim jezicima“ (Jelaska, 2005).

4.1. Ovladavanje drugim jezikom

Mogli bismo reći da je ovladavanje drugim jezikom složena pojava utemeljena na spoznajnim i jezičnim procesima, te da na nju utječu jezični, društveni i psihološki čimbenici. Jelaska (2005) navodi kako ovladavanje drugim jezikom kad je tko već usvojio materinski jezik pokazuje i sličnosti i razlike s usvajanjem materinskoga.

„Glavna je razlika u usvajanju materinskoga i bilo kojega drugoga jezika uvjetovana činjenicom da i djeca i odrasli koji uče drugi jezik već imaju jedan jezik koji je sredstvo

njihova sporazumijevanja, istraživanja, poimanja stvarnosti, poistovjećenja“ (Jelaska, 2005, str. 88).

4.1.1. Današnje teorije ovladavanja drugim jezikom

S obzirom na vrstu, većina teoretičara može se podijeliti u dvije velike skupine: one koji zastupaju teoriju o urođenosti, tzv. nativisti i one koji zastupaju teoriju o iskustvu, koji smatraju važnim međudjelovanje unosa i pojedinca, tzv. empiristi (Byram, 2004 prema Jelaska, 2005). Važno je pitanje uloga materinskoga jezika u usvajanju drugoga, ali i ostalih jezika koje je tko učio, koliki su i kakvi psihološki utjecaji na usvajanje drugoga jezika (motivacija, osobnost, sposobnost učenja jezika), a kako utječu okolina i društvo.

• *Urođenost*

„Jedan dio znanstvenika zagovara stajališta Chomskoga i postojanje univerzalne gramatike. Zastupnici teorije urođenosti otkrili su da se i u drugome jeziku pojavljuju isti stupnjevi jezičnoga usvajanja, slične konstrukcije i slična odstupanja kao i u materinskom. Stoga ih se naziva nativistima“ (Jelaska, 2005, str. 97).

• *Iskustvo - međudjelovanje*

Teorije o iskustvu oslanjaju se na jezični unos koji djeluje na opće spoznajne, a ne jezične procese. Iskustvo je količina i kvaliteta dodira s drugim jezikom i njegovim govornicima. Zastupnici jezičnog iskustva važnim smatraju prijašnje, ali ne i urođeno jezično znanje, te ističu važnost jezične okoline i društvenoga konteksta. Njihovi se modeli temelje na podacima, odnosno na istraživanjima razvoja međujezika. „Većina teoretičara ove skupine smatra da obilježja iz okoline dolaze u međusobni utjecaj s unutarnjim umnim sposobnostima, a odatle i naziv teorije međudjelovanja“ (Jelaska, 2005, str. 98).

4.2. Usvajanje drugoga jezika

„Usvajanje materinskoga, odnosno prvoga jezika, pokazuje opća svojstva u načelu zajednička svoj djeci na svijetu: postoje sustavne razvojne faze, a djeca usvajaju jezična znanja šira od podataka koje su dobila izloženošću jeziku“ (Jelaska, 2005). Ispravljanje, poticaji ili izravno poučavanje nemaju bitnu ulogu u usvajanju jer se jezik usvaja jednostavnom izloženošću jeziku u prirodnim situacijama, te je usvojenost samorazumljiva, uspješna i relativno brza.

Jelaska (2005) navodi kako se drugi jezik usvaja kad su djeca već nešto veća i kad su bar donekle usvojila svoj materinski jezik, što znači da su i na drugome stupnju spoznajnoga razvoja od djece koja usvajaju materinski jezik. Materinski je jezik važan u ovladavanju drugim jezikom i sam po sebi, i po svojim obilježjima: budući da već vladaju jednim jezikom, govornici se služe usvojenim pa na drugi jezik prenose obilježja materinskoga. To se zove prijenosom ,koi može biti povoljan (tada olakšava ili ubrzava usvajanje) ili nepovoljan (tada ometa usvajanje drugoga jezika).

4.2.1. Odnos učenja i usvajanja drugoga jezika

Prototipno se učenje jezika razlikuje od usvajanja jer je usvajanje spontano, u prirodnim situacijama, a učenje svjesno u posebno oblikovanim situacijama, primjerice u školi ili tečajevima. No podjela na usvojeno i naučeno u jednome jeziku nije uvijek oštra. Jelaska (2005) smatra da su usvajanje i učenje jezika dugi procesi te da se jedan jezik može donekle naučiti, a donekle usvojiti. „Naučeno, svjesno znanje s vremenom se može usvojiti, što znači da može postati nesvjesno i spontano. To je nužno da bi se napredovalo u jeziku sve do potpune usvojenosti. U tome se slučaju usvojenost odnosi na vrstu znanja, na njegovu spontanost, okretnost u uporabi, a ne na način stjecanja“ (Jelaska, 2005, str. 90).

4.2.2. Razvoj drugoga jezika

Za razliku od materinskoga jezika koji se usvaja kao nužna i prirodna potreba i svi ga načelno uspješno usvajaju, na ovladanost drugim jezikom utječe mnogo toga što može dovesti samo do određenoga stupnja usvojenosti.

• Uloga materinskoga jezika

Kako djeca i odrasli obično uče jezike pošto su već usvojili bar materinski jezik, pri učenju novoga jezika staro jezično znanje i nesvjesno će utjecati na učenje. Govornici na novi jezik prenose ključna obilježja svojega materinskoga jezika, a to su izvor glasova, naglasaka i govor općenito. Ljudima koji su kao odrasli naučili jezik trajno zadržavaju prepoznatljive izgovorne značajke, tzv. strani izgovor, a djeca koja započnu s učenjem drugoga jezika u ranoj dobi, usvajaju dobar izgovor.

• Razvojni stupnjevi

Mitchell i Myles (1998 prema Jelaska, 2005, str. 100) navode: „Sva djeca, ali i odrasli, usvajajući drugi jezik prolaze jednakim stupnjevima usvajanja gramatičkih morfema, bez obzira na prvi jezik - tek kad je usvojena jedna skupina morfema, usvajaju sljedeću skupinu.“ Međutim, redoslijed usvojenih morfema u drugome jeziku nije isti kao redoslijed usvajanja morfema u materinskome jeziku, što upućuje na to da usvajanjem drugoga jezika upravljaju unutarnja načela različita od načela usvajanja materinskoga jezika.

• Stvaralačko oblikovanje jezika - međujezična odstupanja

Jezik je sustav koji ima svoja pravila. Obilježavaju ga odstupanja: prijenosna i razvojna, koja su neizbježna u ovladavanju drugim jezikom. „Što učenik stječe više znanja o novome jeziku, mijenja svoje pretpostavke i tako mijenja sam međujezik. Naziv odstupanja ističe razvojna obilježja međujezika nedovoljnom ovladanošću hrvatskim, npr. *odletjeo* umjesto *odletio*. Međujezik je dinamičan sustav koji se s vremenom razvija. Prisutnost razvojnih odstupanja mala je na početnoj i naprednoj razini, a velika na srednjoj (slično kao i razvojni tijek u razvojnim odstupanjima materinskoga jezika)“ (Jelaska, 2005).

• *Uloga drugih prethodnih jezika*

Jelaska (2005) smatra da na ovladavanje novim jezikom utječe i prvi strani jezik kojim je netko već ovladao. Postoji načelno pravilo da je sve veći broj jezika sve lakše učiti, a u tome posebnu ulogu igraju srodni jezici. Oni u nečemu imaju povoljnu ulogu, npr. omogućuju djelomično razumijevanje ili olakšavaju ovladavanje različitim sličnim i srodnim riječima, te istim strukturama (povoljni prijenos, tj. pozitivni transfer), no u drugome imaju nepovoljnu ulogu, npr. kod homonimičnih ili sličnih riječi koje imaju različito značenje (nepovoljan prijenos, tj. negativni transfer).

• *Uloga dobi*

Dob u kojoj se neki jezik uči vrlo je važna. Međutim, njezina važnost ovisi o jezičnim razinama. „O postojanju kritičkoga razdoblja za usvajanje jezika, pa tako i učenje jezika, postoje i suprotstavljena mišljenja“ (Scovel, 1988 prema Jelaska, 2005). Najosjetljivija je razina fonološka, odnosno izgovorna. U ranome se djetinjstvu jezik može naučiti do razine izvornoga govornika, a za djecu koja su ga usvajala do sedme godine može se sa sigurnošću predvidjeti da će izvorno ovladati izgovorom. Za one koji su strani jezik počeli učiti poslije četrnaeste-petnaeste godine može se prilično sigurno predvidjeti da neće imati izvornu fonologiju.

Za razliku od odraslih, djeca nisu u potpunosti ovladala materinskim jezikom pa usvajajući drugi jezik neke djelatnosti ili spoznaje mogu usvajati baš na drugome jeziku, kroz praktično-situacijsku komunikaciju. Na taj način ne primjećuju da usvajaju i drugu kulturu. „Djeca imaju različite jezične potrebe od odraslih, pa im jezik treba za drugačije situacije, kao što su npr. igra ili iskazivanje osjećaja. Ona se usvajajući i učeći drugi jezik nalaze u mnogo prirodnijoj situaciji, sličnijoj usvajanju materinskoga jezika (kada je važan i pojedinačan odnos i osjećaji), nego odrasli koji se zatječu na oblikovanoj nastavi ili u poslovnim situacijama“ (Jelaska, 2005, str. 103).

4.3. Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika

Stručnjaci smatraju da su tri područja odgovorna za pojedinačne razlike među onima koji uče novi jezik: spoznajno, osjećajno i osobnost. Spoznajna obilježja, koja se nazivaju i kognitivnima, uključuju kao najpoznatije inteligenciju ili jezičnu darovitost, no danas stručnjaci proučavaju i njihove sastavnice: vještine i strategije kojima se služe u učenju. Osjećajna obilježja, koja se nazivaju i afektivnima, uključuju kao najpoznatije motivaciju i stavove prema učenju samome i prema jeziku koji se uči. Osobnost, u koju su uključena obilježja kao otvorenost, samopouzdanje, uživljavanje u drugoga i drugačije itd., treće je područje odgovorno za pojedinačne razlike.

Čukovski (1986 prema Silić, 2007) je istaknuo važnost afektivnih faktora i uočio da same spoznajne operacije nisu dovoljne u učenju jezika. Do osmišljavanja novih riječi, prema njemu, dolazi se intuitivno, zahvaljujući izuzetnoj osjetljivosti na emocionalno značenje riječi. Smatra da značenje riječi jest jedinstvo spoznajnih i afektivnih faktora, te se značenje pojedinačnih riječi djece može spoznati tek u interakciji s drugim govornicima. Ivić (1978 prema Silić, 2007) navodi da „pojava afektivne dvosmjerne komunikacije u kojoj dijete aktivno traži kontakt, razvija složene sisteme signalizacije i potkrepljuje ona ponašanja odrasloga koja osiguravaju djetetov razvoj“.

Sredstva afektivne komunikacije možemo (prema Silić, 2007, str. 17-18) podijeliti na:

- *izraz lica* (širenje zjenica, mimika, pokreti usana),
- *sistem gesta* (pokreti glave, ruku, nogu),
- *proksemički sistem* (korištenje prostora u komunikativne svrhe: dodirivanje koje uključuje toplotne, mirisne i taktilne informacije, približavanje, udaljavanje, praćenje, distanca itd),
- *paralingvistička sredstva govorenja* (jačina, boja, visina i intonacija glasa, pauze u govorenju itd.),
- *posturalna signalizacija* (držanje tijela, napetost i opuštenost, naginjanje ili otklanjanje),
- *pogled* (fiksiranje pogledom, dužina i pravac pogleda, sučeljavanje ili izbjegavanje pogleda, ritam upućivanja pogleda itd.).

„Taj oblik afektivne povezanosti uvodi dijete u oblik govorne komunikacije na način da ga uvodi u proces socijalne interakcije i u proces ranoga formiranja komunikacijske

kompetencije. Na taj način dijete od pasivna promatrača postaje aktivan sudionik procesa, te se početna afektivna povezanost polako preobražava u dvosmjernu govornu komunikaciju“ (Silić, 2007, str. 18).

Mihaljević-Djigunović (1996 prema Aleksovski, 2008) navodi još neke afektivne faktore koji utječu na učenje drugoga jezika:

- stavove o učenju drugoga jezika,
- pojam o sebi kao učeniku novoga jezika,
- atribucije ili načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha,
- strah od jezika koji je usko povezan sa strahom od pogreške,
- samopouzdanje koje je usko povezano s uspjehom u učenju.

Svoje jezično i misaono iskustvo djeca stječu u interakciji i komunikaciji s drugim ljudima te je zadatak odgojitelja u predškolskoj ustanovi osigurati dovoljno jezičnih poticaja u bogatu okruženju uz naglasak na važnost utjecaja afektivnih faktora na djecu koja nisu govornici hrvatskoga jezika.

4.4. Teškoće u dvojezičnom razvoju djece

„Poznavanje tijeka jezičnoga razvoja, i u prvome i u drugome jeziku, omogućava predviđanje mogućih poteškoća te njihovo sprječavanje ili ublažavanje. Kod dvojezične je djece potrebno poznavati vrijeme usvajanja obaju jezika, simultano (istovremeno) ili sukcesivno (jedan iza drugoga). Iako se oba jezika mogu usvajati istovremeno, od rođenja, njihovo usvajanje kod simultane dvojezičnosti ipak nije sinkrono. Dvojezično dijete uvijek pokazuje bolju izvedbu u jednome jeziku, pa je taj jezik dominantan, za razliku od drugoga jezika koji je nedominantan“ (Paradis i sur., 2003 prema Kuvač, 2007). No, još uvijek se malo zna o teškoćama dvojezične djece govornika hrvatskoga jezika kao drugoga ili stranoga. Znanja o jednojezičnome razvoju i pravilna tumačenja poteškoća u jednojezične djece temelj su za objašnjavanje dvojezičnosti i jezične teškoće koja nastaje u procesu dvojezičnoga razvoja.

Dijete može imati poteškoća samo s jednom ili s pojedinim jezičnim sastavnicama. S druge strane, kao što je i uredan jezični razvoj obilježen individualnošću, tako i kod djece s posebnom jezičnom teškoćom nema jedinstvene jezične slike. Opće značajke

ove populacije bile bi: sporiji jezični razvoj, poteškoće u fonološkoj obradi i pristupanju fonološkim kodovima, siromašan rječnik, jednostavna sintaksa, poteškoće s morfologijom i tako dalje.

Kao primjer poteškoće u fonološkoj obradi kod djeteta predškolske dobi spomenula bih 6-ogodišnju djevojčicu rodom iz Bugarske, kojoj je drugi jezik hrvatski. Djevojčica simultano uči hrvatski i engleski jezik dok roditelji kod kuće s njom komuniciraju na bugarskome (materinskome) jeziku. Nakon tri godine boravka u odgojno-obrazovnoj skupini s integriranim poludnevni programom engleskoga jezika, prilikom raznih jezičnih igara primjetila sam da ima poteškoće u prepoznavanju početnog fonema kojim započinje određena riječ, taj glas jednostavno ne čuje i ne može ga prepoznati. Kod raščlanjivanja glasova u riječi, ona određene glasove prepoznaje no kod drugih proizvodi neartikulirani zvuk umjesto npr. glasa *r*. Također, kod nje sam primijetila da teško pronalazi riječ na hrvatskome jeziku u imenovanju npr. sličice lava, što ukazuje na siromašnost rječnika u hrvatskome jeziku. Nakon dugog razmišljanja i mog opisa te životinje, u nedostatku odgovarajuće riječi za pojam lava, upotrijebila je riječ na engleskome jeziku *lion*. Kod nje se mogu primijetiti teškoće u procesu dvojezičnoga razvoja, a time i zaostatak u socijalnim interakcijama, verbalnom izražavanju i samopouzdanju.

4.4.1. Pogreške u dječjem govoru pri usvajanju drugoga jezika

U ranim dječjim sintaktičkim strukturama nailazimo i na nepravilnosti i ispuštanje riječi. Tako Kuvač (2007) navodi kako se u dječjem govoru javljaju pogreške, poopćavanja ili sužavanja na morfološkoj i leksičko-semantičkoj razini. „Na primjer, dijete može za vuka ili lisicu reći da je *pas*, što je leksičko poopćavanje. Primjer leksičkog sužavanja je kada dijete samo svoju igračku vlak imenuje vlakom, ali ne i pravi vlak koji vidi na željezničkim tračnicama ili na televiziji. Leksičko sužavanje pojavljuje se ranije od poopćavanja. U nedostatku odgovarajuće riječi za pojedini pojam, djeca izmišljaju nove riječi, primjerice *pekec* je *pijesak* ili *kanek* je *konj*. Poopćavanja su česta i u morfologiji. Na primjer, dijete može pravilno skloniti imenicu *vuk-vukovi* te poopćiti pravilo duge množine pa na isti način sklanjati imenice koje se tako ne sklanjaju, npr. *konj-konjovi*“ (Kuvač, 2007).

Spomenula bih 3-ogodišnjeg dječaka rodom iz Kine koji je u odgojno-obrazovnu skupinu došao bez znanja hrvatskoga jezika, što znači da je baratao samo svojim materinskim jezikom. Prva dva tjedna adaptacije komunicirao je mimikom i gestama, no ubrzo je usvojio sastavnice rečenice koje su mu bile potrebne. Kad je htio potvrdu da će tata doći po njega nakon spavanja, rekao je *Tata dođe*. Iako rečenica nije gramatički točna (*Tata će doći.*), razumljiva je i on je točno upotrijebio riječi bez da su mu te iste riječi bile prevedene na njegov materinski jezik. Prilikom užine upotrijebio je rečenicu: *Mama tata dođe Hui jogurt*. što bismo mogli shvatiti da će mama i tata sad doći po njega (spavanje je završilo), a on (Hui) hoće jesti jogurt koji je bio za užinu.

„Gramatičke su kategorije razredi u koje se uvrštavaju riječi prema svojoj tvorbi ili funkciji. Što su jezici srodniji, manji je broj kategorija koje postoje samo u jednome od njih pa su gramatičke kategorije u slavenskim jezicima gotovo podudarne, a umnogome su podudarni i njihovi kategorijski oblici. Situacija se usložnjava kad se nastoji ovladati jezikom koji je po srodnosti udaljeniji jer je više kategorija koje postoje samo u jednome u njih“ (Gulešić Machata i Udier, 2019). Tako u vrtićkome okruženju dječak rodom iz Rusije puno brže i točnije usvaja gramatička pravila hrvatskoga jezika od dječaka rodom iz Kine, kod kojega se još uvijek pojavljuje leksičko poopćavanje i nedostatak gramatičkih kategorija.

„Pogrješke koje se pojavljuju u dječjem jeziku zapravo su dječji pokušaji pronalaženja jezičnih pravila i pokazatelji jezične produktivnosti, često su odraz djetetova napretka, njegove sposobnosti da usvoji jezična pravila te ih proizvodno i stvaralački rabi“ (Cvikić, 2007, str. 51).

4.4.2. Paralelni jezični kodovi – poticaj ili zapreka

U komunikaciji na materinskome jeziku uspostavlja se različit repetoar jezičnih sredstava i pravila, jezičnih normi i sustava kojima se jedna govorna osoba obraća drugoj. „Proširuje li dijete komunikaciju i na nematerinski idiom stvara se plurilingvalno okruženje i uspostavljaju se paralelni jezični kodovi u ranojezičnome razvoju. Ispreplitanje kodova zamjetljivo je na svim razinama institucionalnoga učenja, čak i unutar sustava istoga materinskoga jezika (vertiklani plurilingvizam), a

osobit se korelacijski odnos ostvaruje između materinskoga jezika i sustava ranoga usvajanja stranoga jezika (horizontalni plurilingvizam)“ (Pavličević-Franić, 2011).

Uspješnost usvajanja drugoga jezika razumijeva adekvatnu programsku koncepciju, institucionalnu podršku i kontinuirani partnerski odnos svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa. U ranojezičnome razvoju riječ je o specifičnome procesu ostvaraj kojega razumijeva više lingvističkih i izvanlingvističkih preduvjeta. Valja uzeti u obzir individualne potrebe djece predškolske dobi jer im jezična komunikacija omogućuje uspješniju socijalizaciju u određenoj sredini, zatim individualne osobine kao što su dob, temperament i inteligencija, koje utječu na kontekst komunikacije i kreativnost izričaja, te jezično iskustvo na koje pri sporazumijevanju utječu raznoliki lingvistički, pedagoški, psihološki, socijalni i biološki faktori. Herriot (1981 prema Pavličević- Franić, 2011) smatra da je proces komunikacije u ranojezičnoj fazi, vještina koju djeca nejednako svladavaju upravo zbog nabrojanih elemenata koji se očituju ili pak nedostaju u jezičnoj komunikaciji.

No da bi se govorio neki jezik, nije dovoljno samo znati riječi na tome jeziku jer one ne mogu stajati same za sebe, već u rečenici moraju stajati u nekim odnosima. Riječi u rečenici imaju različite uloge kojima se prikazuju njihovi različiti odnosi. To se u različitim jezicima izražava na različite načine: redom riječi, gramatičkim riječima, te različitim oblicima iste riječi, a u hrvatskome jeziku riječi pokazuju međusobne odnose u rečenici na sva tri spomenuta načina. „Većina riječi u hrvatskome mora uzeti odgovarajući nastavak da bi uopće mogla ući u rečenicu. Promjena oblika imenskih riječi zbog njihove različite uloge ili službe, tj. odnosa prema drugim riječima u rečenici, u lingvistici se naziva padež, a različit završetak padežni nastavak“ (Jelaska, 2005).

Jezikoslovci i razvojni psiholozi slažu se da istodobno usvajanje nekoliko idioma može više koristiti no štetiti u razvoju komunikacijskih sposobnosti i cjelokupne djetetove ličnosti. Učenjem novoga jezika u ranoj dobi razvija se osjetljivost za drugi fonološki sustav i gramatičku strukturu, za razumijevanje i izražavanje na drugome idiomu, jednom riječju razvijaju se svekolike komunikacijske sposobnosti i na materinskome i nematerinskome jeziku (prema Pavličević-Franić, 2011).

Navela bih primjer 4-ogodišnje djevojčice kojoj je materinski jezik hrvatski no majka od rođenja s njom komunicira simultano i na hrvatskom i na engleskom jeziku. Primjetila sam da u razgovoru na materinskome jeziku riječi često stavlja u nepravilne odnose (krivi redosljed riječi, netočan padežni nastavak ili rod), npr. *Moja je brat bolestan* umjesto *Moj brat je bolestan*, dok u komunikaciji na engleskome jeziku ne pravi gramatičke pogriješke, što možemo povezati i s činjenicom da je hrvatska gramatika teža od engleske. Iako većina jezikoslovca smatra da višejezičnost ne može štetiti u jezičnome razvoju, smatram da je u njenom slučaju problem u nedovoljno usvojenom materinskom jeziku ili neodređenosti materinskoga jezika, što joj stvara poteškoće u višejezičnome razvoju.

4.5. Međujezičnost i međujezično polje

Izraz međujezik prvi je primjenio Selinker (1972 prema Prebeg-Vilke, 1991) da bi označio jezični sustav što ga upotrebljava učenik drugog jezika (J2). Međujezik (eng. *interlanguage*) sastoji se od elemenata i struktura materinskog jezika i jezika-cilja (J2). On se mijenja kako učenik napreduje u usvajanju J2. U početku je u njemu zastupljeno više elemenata materinskog jezika, da bi se oni postepeno gubili i nadomještali elementima jezika cilja.

Učenje hrvatskoga jezika kao drugog, ovisi o mnogim čimbenicima: ponajprije o jezičnome znanju materinskoga jezika (dominantan sustav J1), o jezičnome znanju drugoga jezika ili idioma, što omogućuje pojavu nadjezičnoga razmišljanja (sustavi J2, J3...), o razvojnoj dobi i kognitivnim mogućnostima učenika, o uvjetima u kojima se jezik uči te o razlozima i poticajima za učenje (prema Pavličević-Franić, 2011).

U procesu učenja drugoga ili stranoga jezika, kad je riječ o višejezičnome diskursu, dolazi do stvaranja međujezika. Postojanje međujezika znači i postojanje paralelnih jezičnih kodova. „Stvara se tzv. međujezično polje, što nužno otvara pitanje jezičnosti, međujezičnosti i nadjezičnosti, osobito u ranojezičnome razvoju. Želimo li olakšati učenje J2 i načiniti ga učinkovitim (pogotovo ako je J2 standardni idiom hrvatskoga jezika), međujezično polje valjalo bi tretirati kao lingvistički potencijal, dakle kao polje učenja jezika, koje će se zatvoriti ako ga pravodobno ne iskoristimo i postat će polje izvora trajnih jezičnih pogrešaka. U takvome se međupolju bolje uočava

porijeklo nastalih pogrešaka pri učenju jezika, što rezultira njihovim uspješnijim prevladavanjem“ (Pavličević-Franić, 2011).

Postoje mišljenja da učenjem svakog novog jezika zapravo učimo sustav ispočetka (Dulay i Burt, prema Vilke, 1991). Međutim druga istraživanja (Vilke 1991, Vrhovec, 1999 prema Pavličević-Franić, 2011) pokazuju da jedan sustav ne oštećuje drugi, nego na neki način pomažu jedan drugome u postizanju višeg stupnja, pod uvjetom da se oba sustava i dalje razvijaju. Ako se pak jedan sustav prestane razvijati iz bilo kojega razloga, on može prilično oslabiti.

Sve pozitivne mogućnosti koje međujezično polje otvara valja pravodobno iskoristiti za ostvaraj sljedećih ciljeva (prema Pavličević-Franić, 2011):

- ***svrhovito učenje jezika*** (ne iskoristi li se polje pravovremeno, zatvara se i postaje polje izvora trajnih jezičnih pogrešaka koje se kasnije teško ili nikako ne mogu ispraviti),
- ***razvoj lingvističkoga mišljenja*** (paradigmatskim prijenosom iz usvojenoga i dobro postavljenoga sustava postupno se usvajaju jezični elementi drugoga sustava, npr. standardnojezična norma),
- ***ustroj nadjezika*** (poticanje razvoja postojećih usvojenih jezičnih kodova olakšava strukturiranje jezika kao apstraktnoga sustava),
- ***ostvaraj koordiniranoga bilingvizma*** (usklađena višejezičnost koja se očituje kod normativno višejezičnih govornika visoke razine jezičnoga znanja i pouzdanja).

Međujezično polje može se promatrati kao pozitivna jezična pojava, dakle kao polje jezičnoga poticaja, područje usklađivanja i učenja jezika, odnosno mogućnost stvaranja nadjezičnoga sustava koji će pomoći razvoju komunikacijske kompetencije. No može se promatrati i kao negativna jezična pojava, tj. kao polje jezičnoga sukoba između sustava i podsustava, otežavajuća okolnost pri učenju jezika, odnosno kao mogućnost jezičnih pogrešaka. Ne iskoristi li se postojanje međujezika i međujezičnoga polja pravodobno, ono će se zauvijek zatvoriti i postati poljem izvora trajnih jezičnih pogrešaka (Pavličević-Franić, 2006).

5. VAŽNOST IGRE ZA RAZVOJ JEZIČNIH KOMPETENCIJA

Tijekom prve tri godine života događaju se najveće promjene u djetetovu mozgu i stvara se najveći broj veza i novih živčanih izdanaka nužnih za djetetovo učenje. „Te će se brojne veze između živčanih stanica održati samo ako su neprestano aktivne, a bit će aktivne ako dijete iz okoline dobiva dovoljno poticaja. Za povoljan razvoj najvažnija je okolina koja je sigurna i daje djetetu velike mogućnosti istraživanja“ (Čudina-Obradović, 2002, str. 34).

5.1. Praktično-situacijska komunikacija

„U procesu učenja govora predverbalna je komunikacija prvi, izuzetno važan, korak. Ona je važna stoga što djeca i odrasli u početku komuniciraju putem aktivnosti u svakodnevnim situacijama i tek se na osnovi takve komunikacije stvaraju uvjeti za prijevod neverbalne komunikacije u verbalnu“ (Silić, 2007, str. 21).

Savić (1981 prema Silić, 2007) posebno ukazuje na važnost praktično-situacijske komunikacije djeteta i odrasloga tijekom zajedničkih aktivnosti za nastanak i razvoj govora. U toj fazi odgojitelji povezuju aktivnosti s govornim izričajem i premda se čini da su djeca u pasivnoj ulozi, ona većinom slušaju i pažljivo prate sve aktivnosti koje se među njima zbivaju, te ih povezuju s govornim izričajima, što od njih zahtijeva znatnu aktivnost. Slušanje govora drugih izuzetno je važno u procesu učenja, a u takvim je situacijama djeci potrebna velika pomoć odgojitelja i pružanje odgovarajuće podrške te njihovo sudjelovanje u igri i komunikaciji. „Premda djeca još nisu spremna govoriti, ona na različite neverbalne načine, što zovemo praktično-situacijskom komunikacijom, sudjeluju u komunikaciji s odraslima ili s drugom djecom“ (Silić, 2007).

„Praktično-situacijska komunikacija bitno se razlikuje od afektivne, jer se pomoću nje vrši razmjena kognitivnih značenja i razmjena poruka u okolini. Iz toga slijedi da se ta komunikacija mora učiti u neposrednom kontaktu s drugim ljudima jer nije zasnovana na fiziološkim automatizmima niti se pojavljuje tijekom sazrijevanja urođenih mehanizama ekspresije“ (Silić, 2007).

5.2. Obilježja komunikacijskoga pristupa u procesu usvajanja hrvatskoga jezika

„Obilježja komunikacijskoga metodičkoga sustava primjerenoga jezičnome diskursu su: funkcionalna jezična komunikacija usklađena s neurokognitivnim mogućnostima učenika, didaktička igra, pluralizam načela i postupaka, te primjena induktivne metode u učenju i poučavanju“ (Pavličević-Franić, 2011, str. 40). Razvojna psihologija definira igru kao djetetovu unutarnju potrebu za aktivnošću koja je popraćena zadovoljstvom i osjećajem ugone. Igru prati i fizički i psihički razvoj djeteta. Može se reći da je igra sve što rad nije – afirmacija slobodne, neotuđene, radosne i djetetu primjerene djelatnosti, ali zaokuplja pažnju i odraslih ljudi (Pavličević, 1992 prema Aladrović Slovaček, 2018).

„Pokazalo se da je učenje uspješnije što je učenik motiviraniji, zainteresiraniji i u učenju aktivniji. Igra, kao djeci svojstvena aktivnost, praćena je zadovoljstvom i osjećajem ugone, ispunjena je ritmom i harmonijom, što olakšava usvajanje veće količine informacija u kraćem vremenu, a uz manji zamor“ (Pavličević-Franić, 2011). Psiholozi smatraju igru unutarnjom potrebom djeteta za aktivnošću, te u vremenu odrastanja igra postaje prirodnim sredstvom djetetova samoizražavanja. Igra ima i socijalne konotacije jer oponašajući pojedine komunikacijske situacije, dijete ulazi u svijet odraslih i igrajući se usvaja društveno uvjetovane norme življenja u okolini koja ga okružuje. Igru dijete doživljava kao afirmaciju slobode, radosnu i zanimljivu djelatnost koju voli provoditi i tijekom koje je maksimalno angažirano.

Dijete tijekom „učenja“ treba biti aktivno, što znači da ga na različite načine valja zainteresirati i razviti pozitivan odnos prema jezičnome gradivu koje učenjem u igri usvaja. „Zainteresiran učenik bit će kontinuirano aktivan u želji da sazna i spozna što više činjenica koje mu mogu pomoći u igri. Kada je učenje praćeno osobnim interesom ili je pak i sam proces (način, postupak) učenja zanimljiv, uspješnije se koncentrira pažnja, ubrzava se zapamćivanje i olakšava razumijevanje sadržaja učenja. Učiti igrajući se znači učiti nesvjesno, što olakšava usvajanje novih znanja“ (Pavličević-Franić, 2011). Osim što olakšava učenje, takav način učenja je dinamičan, motivirajuć i zanimljiv jer djeca nemaju dojam da uče nego da se igraju. „Tako koncipirani sadržaji imaju edukativne i druge dimenzije: razvoj logičkoga mišljenja, zaključivanja,

pamćenja, natjecateljskoga duha, poticanje svijesti o vlastitim osobinama ličnosti (stvarnima i željenima), razvijanje etičkoga i estetskoga doživljaja (stava)“ (usp. Pavličević-Franić, 2011).

Jezik treba upoznati u njegovoj sveukupnosti, kao sustav u funkciji, stoga predmetom učenja postaje stvarna jezična materija svakodnevnih komunikacijskih situacija, a ne samo izdvojeni oblici, pravila i definicije. Tako kompleksno zahvaćanje jezične materije u procesu ovladavanja drugim jezikom pospješuje lingvističko obrazovanje, izgrađivanje jezičnoga izraza i razvijanje komunikacijskih sposobnosti, a sve na uzorcima dječjega jezičnoga predznanja i poznatih mu komunikacijskih situacija.

„Svaka komunikacijska situacija, kao i njoj pripadajuće vježbe u obliku igara, osmišljene su u skladu s osnovnim didaktičkim načelima i raznoliko oblikovane. Prvenstveno se ostvaruje načelo primjerenosti i zanimljivosti, zatim individualnosti, obavijesnosti, sustavnosti, životnosti“ (Pavličević-Franić, 2011). U procesu učenja važna je uporaba raznolikih sredstava, pomagala i medija, npr. ilustracije, aplikacije, komunikacijske i slikovne kartice, slikovnice, tehnička sredstva, pokret, glazba jer više izvora informacija olakšava percepciju i produžava trajnost zapamćivanja. Raznolikost metodičkih instrumenata prilagođena je dječjem emocionalnome i kognitivnome iskustvu, predznanju, tipovima i vrstama vježbi te jezičnome sadržaju. Učenje se zasniva na metodi indukcije, od pojedinačnoga, poznatoga, jednostavnijega jezičnoga sadržaja do uopćavanja i teorijskoga znanja. „Potiče se individualnost i kreativnost, samostalnost u radu, učenje koje pojedinac sam otkrije, osobito u nastavi usmenoga i pisanoga izražavanja te jezičnoga stvaranja“ (Pavličević-Franić, 2011, str. 43).

5.3. Važnost igre za razvoj jezičnih kompetencija

Istraživanja igre i njezine povezanosti sa socijalnim i jezičnim razvojem provedena su desetljećima. Rezultati istraživanja rane pismenosti pokazuju da postoji veza između aktivne društvene igre i ranog jezičnog i pismenog razvoja (usp. Aladrović Slovaček, 2018). Socijalne vještine, razvoj govora i dramska igra međusobno se dopunjuju.

Dijete se u igri razvija:

- **kognitivno** (igra zahtijeva rješavanje problema, planiranje, kritičko mišljenje, kreativnost, evaluaciju, intelektualnu radoznalost, heuristiku ili otkriće, smisao za humor itd.),
- **govorno** (usvajanje jezičnih pravila i funkcija; igra je prostor verbalnih interakcija i snalaženja u njima; razvoj jezične kompetentnosti itd.),
- **socio-emocionalno** (razvoj slike o sebi; razvoj samopoštovanja, samokontrole, samoregulacije; razvoj motivacije, empatije, prosocijalnog ponašanja; socijalizacija djeteta razvojem socijalnih vještina, tolerancije, grupne pripadnosti itd.),
- **psihomotorno** (razvoj grube i fine motorike, razvoj muskulature itd.).

„Kada djeca uče u igri, oni zapravo uče nesvjesno i to olakšava usvajanje novih sadržaja, a pogotovo sadržaja gramatike i pravopisa. Igra povećava motivaciju i koncentraciju, a kao djeci immanentna aktivnost, praćena je zadovoljstvom i osjećajem ugone, ispunjena je ritmom i harmonijom, što olakšava usvajanje veće količine informacija u kraćem vremenu uz manji zamor“ (Miljević-Riđički i sur. 2000 prema Aladrović Slovaček, 2018).

5.4. Jezične igre

„Jezične se igre mogu definirati kao prostor u kojem se i odrasli i djeca oslobađaju u vlastitome jeziku, u kojemu uživaju intuitivno ovladavajući pravilima i stječući sposobnost postupanja u skladu s pravilima ili sposobnost njihova kršenja“ (Peti-Stantić i Velički, 2009). S obzirom na to da je jezik apstraktan sustav znakova kojim djeca trebaju ovladati, igru je osobito važno provoditi u ranome poučavanju jezika kako bi dijete na temelju konkretnih primjera ovladalo jezičnim sadržajima.

Jezične igre dobar su način razvijanja jezične kompetencije, osobito jezično-komunikacijske kompetencije jer djeca uče igrajući se, oponašajući situacije iz života - razvijaju svoje jezične sposobnosti i tako razvijaju svijest o dobrom govorenju, pisanju, čitanju te razumijevanju. „Kako jezične igre zbog uživljavanja u određenu situaciju, lik, pojavu ili stvar pomoću riječi, pokreta i zvukova (čime se ostvaruje duhovno, emocionalno i fizičko angažiranje igrača, dakle uspostavljanje odnosa prema drugima u zajednici) nerijetko sadrže elemente dramskih situacija, takve će igre, osim što su djeci vrlo zabavne, biti i iznimo korisne zato što im pomažu da se kasnije lakše i bolje izraze jezikom“ (Peti-Stantić i Velički, 2009, str. 7).

„Cilj jezičnih igara jest ovladavanje jezikom i njegovim sadržajima poticanjem pisanog i usmenog izražavanja, te pomaganje djeci ovladati sadržajima iz gramatike i pravopisa“ (Aladrović Slovaček, 2018).

5.4.1. Fonološke igre

Kod djece predškolske dobi iznimno je važno poticanje glasovne osjetljivosti, posebice glasovne analize i glasovne sinteze. „Cilj fonoloških igara jest poticati glasovnu osjetljivost, osvještavati izgovor pojedinih glasova, poticati glasovnu analizu i sintezu, osvještavati ispravno naglašavanje riječi te koristiti pravilnu intonaciju rečenice“ (Aladrović Slovaček, 2018, str. 23). Fonološke igre potiču razvoj predvještina čitanja i pisanja te se često koriste u godini pred polazak djece u školu. Fonološku svjesnost možemo odrediti kao sposobnost rastavljanja riječi na glasove i sastavljanja glasova u riječi, povezivanje glasova (fonema) sa slovima (grafemima) (vidjeti sliku 1) i razumijevanje riječi. Jezične igre koje potiču glasovnu osjetljivost kod djece predškolske dobi razni su zadaci s rimom, raščlamba rečenica na riječi ili na slogove, prepoznavanje prvog ili zadnjeg glasa u riječi, povezivanje slike i slova (vidjeti sliku 2), produkcija riječi koja počinje zadanim slovom (vidjeti sliku 3) itd.

5.4.2. Morfološke igre

„Morfologija uključuje prepoznavanje pojedine vrste riječi te deklinaciju imenskih vrsta riječi, konjugaciju glagola, komparaciju pridjeva, ali i prepoznavanje roda i broja imenskih vrsta i riječi“ (Aladrović Slovaček, 2018, str. 31). Kako bismo osvijestili razliku između imanentne gramatike (uvjetovane organskim idiomom djeteta) i normativne gramatike (gramatike standardnoga idioma) koristimo morfološke igre u kojima djeca ponavljaju obilježja imenica, glagola i pridjeva, te obogaćuju rječnik, a njime se potiče i razvija mašta, zamišljanje i jezično izražavanje. Takvim igrama otklanjaju se i moguće pogreške koje djeca mogu imati u usvajanju jezika. U predškolskoj ustanovi najčešće se koristi igra pantomime, imenovanje i povezivanje imenica (vidjeti sliku 4), izmišljanje priča prema zadanim imenicama ili pridjevima, te pričanje priče prema slikovnim karticama.

5.4.3. Sintaktičke igre

Sintaktičke jezične igre osvještavaju važnost konstruiranja rečenice, poretka i rasporeda riječi u rečenici te njezine uloge u komunikaciji. „Povezane su sa svim drugim jezičnim igrama jer je u njihovu ostvarenju važno poznavanje morfologije i leksikologije, ali je važno i poštivanje načela pojedinih jezičnih djelatnosti u kojima će se igre realizirati“ (Aladrović Slovaček, 2018, str. 39). Ciljevi sintaktičkih jezičnih igara su slaganje gramatički točnih rečenica, te poticanje mašte, kreativnosti i govornog izražavanja. Primjeri sintaktičkih igara za djecu predškolske dobi su spajanje pridjeva i imenica slikovnim karticama, crtanje i prepričavanje stripa (vidjeti sliku 5), društvena igra sa slikovnim kockama, itd.

5.4.4. Leksičke igre

Leksička kompetencija podrazumijeva sposobnost i korištenje vokabulara nekog jezika. „Usvajanje vokabulara kumulativan je proces pa svako izlaganje istoj riječi obogaćuje i jača učeničko razumijevanje“ (Aladrović Slovaček, 2018, str. 46). Ova vrsta jezične kompetencije odnosi se na usvajanje leksika, bogaćenje rječnika, usvajanje semantičkog značenja riječi te različitih vrsta riječi. Veoma bitan čimbenik

razvoja leksičke kompetencije je i povezivanje riječi s njihovim značenjem. Od leksičkih igara možemo izdvojiti igru pamćenja slika (*memory*) koja potiče vizualno pamćenje i razvija perceptivne sposobnosti te razvoj jezične kompetencije (vidjeti sliku 6), riječi suprotnog značenja, te asocijacije riječi.

6. ZAKLJUČAK

Istraživanja pokazuju da je rana ili dječja dvojezičnost u mnogočemu prednost. „Dvojezična djeca bolja su u odvajanju semantičke i fonološke razine riječi, imaju višu metajezičnu svijest, često im se ranije pojavi, a bolja su na ispitivanjima kreativnosti, što znači da prednost rane dvojezičnosti nadilazi samo jezično znanje“ (Jelaska, 2005). Međutim, ovladavanje hrvatskim kao drugim jezikom kod djece rane dobi nije dovoljno istraženo te u radu s višejezičnom djecom primjećujem velike međusobne razlike te individualan tijek razvoja i ovladavanja jezičnih komponenti. Kod neke djece dvojezičnost predstavlja velik poticaj u daljnjem razvoju, posebice u socijalnom, kognitivno-spoznajnom i govornom, no kod neke dvojezične djece primjećene su teškoće u fonološkom i gramatičkom ovladavanju drugoga (hrvatskoga) jezika. No ako dijete jezik usvaja simultano, u prirodnom okruženju, uz dovoljno bogatih i primjerenih jezičnih poticaja, tada smatram da ono ima veće predispozicije da kvalitetno usvoji drugi jezik bez teškoća. U predškolskoj ustanovi, velika odgovornost je na odgojiteljima i njihovom pristupu jeziku, kao i sposobnosti u ponudi primjerenih i bogatih jezičnih sadržaja, kroz igru kao najvažniju dječju aktivnost. Jezična raznolikost neizmjereno je bogatstvo jer se osim jezika, upoznaje i društveno i kulturno okruženje što kod djece ruši predrasude i otvara svijet većoj tolerantnosti, razvija svijest o multikulturalnosti i potiče interkulturalnost.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.
- Aleksovski, M. (2008). Aktivnosti u nastavi hrvatskog jezika kao drugoga i stranoga za početnički. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5), 97-113.
- Cvikić, L. (2007). *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskog kao nematerinskog jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga: priručnik s radnim listovima*. Zagreb: Profil International.
- Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fučak, V. (2012/2013). Međuvršnjačka podrška u učenju stranog jezika: epizode iz vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*(70), 22-25.
- Gulešić Machata, M., & Udier, S. L. (2019). Poučavanje gramatičkih kategorija i njihovih oblika u ovladavanju hrvatskim jezikom kao inim jezikom. *Strani jezici: časopis za primjenjenu lingvistiku*, 48(4), 7-23.
- Jelaska, Z. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naknada.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinjski, drugi i strani jezik*, 3, 86-99.
- Knežević, Č. (2015). Razvoj teorija i metoda učenja stranog jezika. *Svarog: naučno-stručni časopis za društvene i prirodne nauke*, 10, 426-435.
- Pavličević-Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *I*(5), str. 1-14.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice: rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskog jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D., & Sikirić, M. (2005). Inovacijski semantemi u procesu usvajanja jezičnoga znaka. *Jezik : časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 52(3), 92-102.
- Peti-Stantić, A., & Velički, V. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rowland, C. (2014). *Understanding child language acquisition*. London: Routledge.
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.

Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranom jeziku. *Odgojne znanosti*, 9(2), 67-84.

PRILOZI



Slika 1. Fonološka osjetljivost, oblikovanje slova (privatni arhiv)



Slika 2. Pridruživanje slike i fonema (privatni arhiv)



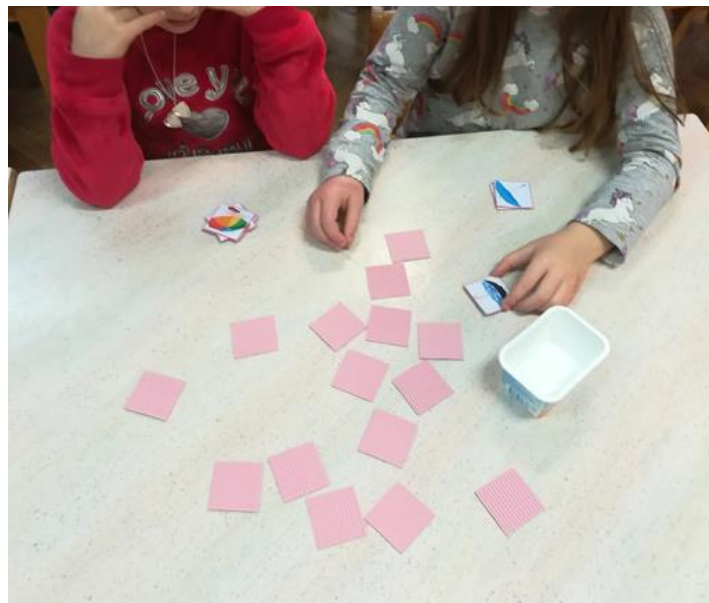
Slika 3. Pričanje priče sa slovom D (privatni arhiv)



Slika 4. Igra „Gdje živi ova životinja?“ (privatni arhiv)



Slika 5. Djevojčica izmišlja priču o životinjama u Africi (privatni arhiv)



Slika 6. Igra memori „Šareni kišobrani“ (privatni arhiv)

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih u koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studentice)