

Leksička razina reprezentacije riječi dvojezične djece predškolske dobi

Nanuk, Ulla

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:147:577314>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial 3.0 Unported](#) / [Imenovanje-Nekomercijalno 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ulla Nanuk

LEKSIČKA RAZINA REPREZENTACIJE RIJEČI DVOJEZIČNE DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ulla Nanuk

LEKSIČKA RAZINA REPREZENTACIJE RIJEČI DVOJEZIČNE DJECE
PREDŠKOLSKE DOBI

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Vladimir Legac

Zagreb, travanj 2020.

ZAHVALA

Zahvaljujem se svom mentoru doc. dr. sc. Vladimiru Legcu na iskazanoj podršci i pruženoj pomoći u izradi ovog diplomskog rada.

Također želim izraziti svoju duboku zahvalnost svakom djetetu, roditelju i odgojitelju koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Njihovo je nesebično posvećivanje vremena ovom radu omogućilo ovdje napravljen iskorak prema istraživanju hrvatsko-mađarske dvojezičnosti u ranom i predškolskom odgoju u Republici Hrvatskoj. Zahvaljujem i ravnateljima predškolskih ustanova na njihovoj susretljivosti.

Posebnu zahvalnost iskazujem mojoj obitelji na svoj pruženoj podršci tijekom studiranja i izrade ovoga rada.

Ovaj rad želim posvetiti mom pokojnom djedu, prof. dr. sc. Sulejmanu Redžepoviću, prof. emer. koji je do zadnjeg trenutka vjerovao u mene.

Sažetak

Dvojezična se djeca već u predškolskoj dobi susreću s izazovima kojima njihovi jednojezični vršnjaci nisu izloženi, poput pitanja identiteta i kulturne pripadnosti. Usvajanje mađarskog i hrvatskog jezika dodatno mogu otežati duboke razlike na morfološkoj, semantičkoj, ortografskoj i fonološkoj razini. Nepovoljni okolinski čimbenici bi u ekstremnim slučajevima mogli dovesti do dvostruke polujezičnosti, što bi ugrozilo daljnje obrazovanje i životni boljitak te djece. S obzirom na to da je rano djetinjstvo od ključne važnosti za budućnost i opću dobrobit djece, nikako ne možemo zanemariti ulogu kvalitetnog vrtićkog okruženja. Kako bi se unaprijedila kakvoća predškolskog odgoja i obrazovanja dvojezične djece, nužno je ustanoviti inicijalno stanje jezičnih kompetencija djece te dobi.

Rad se bavi istraživanjem razlika u znanju leksema u mađarsko-hrvatske odnosno hrvatsko-mađarske dvojezične djece predškolske dobi, uzimajući u obzir mjesto stanovanja, obiteljski kontekst i vrtićko okruženje. Ispitanici provedenog istraživanja su djeca u dobi od tri do sedam godina ($n=27$), upisana u one predškolske ustanove na području Grada Zagreba i Osječko-Baranjske županije u čijim se odgojnim skupinama koristi mađarski jezik. Kao mjerni instrument rabljen je zadatak prepoznavanja i imenovanja slika prema Legac, Kiš-Novak i Lapat (2020). U istraživanju su također sudjelovali i roditelji ($n=27$), ispunjavajući sociolingvistički upitnik, dok su odgojitelji ($n=6$) ustupili podatke o korištenju tih jezika u radu s djecom. Ciljevi istraživanja su utvrditi rezultate u poznavanju nekih osnovnih pojmova na hrvatskom i mađarskom jeziku, te istražiti različitosti u vladanju tim jezicima s obzirom na odgojne strategije roditelja i učestalosti provedbe odgojiteljskih aktivnosti na tim jezicima.

Uvidom u dobivene rezultate vidljivo je da su djeca iz zagrebačkog vrtića bila uspješnija pri imenovanju pojmova na mađarskom jeziku, dok su djeca osječkog vrtića ostvarila bolje rezultate u poznavanju hrvatskog jezika. Rezultati su također potvrdili hipotezu da će djeca starije dobi imati bolje rezultate ($r=0.5$, $p<0.01$), dok su se tri preostale hipoteze pokazale neistinitima.

Ključne riječi: hrvatsko-mađarska dvojezičnost, bilingvizam, predškolska djeca, mentalni leksikon

Lexical Level of Word Representation in Bilingual Preschool Children

Abstract

Already in their early childhood, bilingual children face challenges to which their monolingual peers are not exposed, such as issues of identity and cultural affiliation. The acquisition of Hungarian and Croatian could be further hampered by profound differences at the morphological, semantic, orthographic and phonological levels. Adverse environmental factors could, in extreme cases, even lead to double semilingualism, which would jeopardize future education and overall well-being of the children. Given that early childhood is crucial for the future and general well-being of children, we can by no means neglect the role of a quality kindergarten environment. To improve the quality of pre-school education of bilingual children, it is crucial to establish the initial state of language competences of children of that age.

The paper investigates the differences in the knowledge of lexemes in Hungarian-Croatian or Croatian-Hungarian bilingual preschool children, in respect of the place of residence, family context, and kindergarten environment. The participants of the conducted research are children aged three to seven years ($n=27$), enrolled in those preschool institutions in the City of Zagreb and Osijek-Baranja County where Hungarian language is being used in educational groups. The task of recognizing and naming images according to Legac, Kiš-Novak, and Lapat (2020) is being used as a measuring instrument. Parents ($n=27$) also participated in the research, filling in a sociolinguistic questionnaire, while educators ($n=6$) provided data on the use of these languages in their work with children. The objectives of the research are to determine the results in the knowledge of some basic concepts in Croatian and Hungarian and to investigate the differences in the knowledge of these languages regarding parental educational strategies and the frequency of educational activities in these languages.

An insight into the obtained results reveals that the children attending the Zagreb kindergarten demonstrated more success in naming terms in the Hungarian language. In contrast, the children from the Osijek kindergarten achieved better results in their knowledge of the Croatian language. The results also confirmed the hypothesis that older children would have better results ($r=0.5$, $p<0.01$), while the three remaining hypotheses proved to be untrue.

Keywords: Croatian-Hungarian bilinguality, bilingualism, preschool children, mental lexicon

Sadržaj

Sažetak	
Abstract	
1. Uvod.....	1
2. Teorijski okvir – dvojezičnost i bilingvizam	3
2.1. Vrste dvojezičnosti	5
2.2. Materinski i drugi jezici	8
2.2.1. Prebacivanje koda i međujezik.....	9
2.3. Povijesni osvrt na teorije usvajanja jezika.....	10
2.4. Ovladavanje drugim jezikom	13
2.4.1. Vokabular i mentalni leksikon	16
2.4.2. Istraživačke metode u istraživanjima usvajanja drugog jezika	18
2.5. Utjecaj obiteljske okoline na rani govorni razvoj.....	19
2.5.1. Osnovni tipovi dvojezičnih obitelji.....	23
2.6. Mađarska nacionalna manjina u Hrvatskoj	28
2.6.1. Pregled dosadašnjih istraživanja mađarsko-hrvatske dvojezičnosti	30
2.6.2. Obrazovanje – vrtić, škole.....	33
3. Metodologija istraživanja.....	36
3.1. Cilj istraživanja.....	36
3.2. Problemi istraživanja	36
3.3. Hipoteze.....	37
3.4. Varijable	37
3.5. Uzorak	37
3.6. Instrument.....	39
3.7. Prikupljanje podataka	40
4. Analiza rezultata i diskusija	42
5. Zaključak.....	55

Literatura.....	58
Knjige.....	58
Poglavlja u knjigama, zbornicima.....	59
Članci u časopisima.....	61
Enciklopedije i rječnici	62
Mrežni izvori.....	62
Prilozi i dodaci	64
Popis tablica	64
Popis slika	66
Slike korištene u zadatku imenovanja slika:	73
Izjava o samostalnoj izradi rada.....	79

1. Uvod

Ovaj se diplomski rad bavi mađarsko-hrvatskom kao i hrvatsko-mađarskom dvojezičnošću djece predškolskog uzrasta. Istraživanje je vršeno na području Grada Zagreba i Osječko-baranjske županije te osim testiranja jezičnog znanja djece također obuhvaća sociolingvističke podatke prikupljene od odgojitelja i roditelja. Imajući u vidu suvremena shvaćanja djeteta kao cjelovitog bića, a u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, odlučili smo se na holistički pristup istraživanju. Željeli smo dobiti cjelovitiju sliku o svakom pojedinom ispitaniku, te smo stoga sastavili zasebne sociolingvističke upitnike za njihove roditelje i za odgojitelje njihovih odgojnih skupina.

Naime, često ne obraćamo pažnju na to, da sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također obuhvaća i onu djecu kojoj materinski jezik nije nužno hrvatski kao i onu djecu koja imaju dva materinska jezika. Ta se djeca nalaze u veoma specifičnoj situaciji te se susreću s određenim jezičnim i životnim izazovima kojima druga djeca nisu izložena. U cilju poboljšanja kvalitete odrastanja i života dvojezične djece, ovim smo istraživanjem željeli ustanoviti postojeće stanje jezičnog znanja djece predškolske dobi, a u domeni hrvatskog i mađarskog vokabulara. U istraženju literaturi naišli smo na nekoliko radova koji se bave ovom dvojezičnošću, međutim većina je tih istraživanja bila provedena na djeci školske dobi. Mnoga istraživanja ističu ključnu ulogu koju rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima u životima djece, a UNESCO također navodi kako upravo ova razina obrazovanja „utječe na holistički razvoj djetetovih društvenih, emocionalnih, kognitivnih i tjelesnih potreba“ s ciljem „izgradnje širokih i čvrstih temelja za cjeloživotno učenje i dobrobit“ (UNESCO, n.d.).

Imajući u vidu navedenu važnost ranog i predškolskog odgoja, odlučili smo se na provedbu ovog istraživanja kako bi dobiveni podatci otvorili vrata poboljšanjima i unapređenjima na tom području te, nadamo se, potaknuli druge da obrate pažnju na ovu problematiku u sustavu našeg ranog i predškolskog obrazovanja, uključujući i potrebe dvojezične djece.

U prvom dijelu rada dan je osvrt na teorijski okvir dvojezičnosti kao takve. Nakon definiranja pojma dvojezičnosti te određivanja raznih vrsta dvojezičnosti, iznesen je

povijesni osvrt na psiholingvističke teorije koje su nastojale odgovoriti na pitanje načina usvajanja jezika u djece. Imajući u vidu različitosti kod procesa usvajanja prvog i drugog jezika, naredno smo poglavlje posvetili problematici procesa usvajanja drugog jezika.

Kako se ovaj radi bavi leksičkom sposobnošću djece, dan je i osvrt na mentalni leksikon i neke značajke vokabulara djece, te smo iznijeli i pregled raznih vrsta eksperimentalnih metoda u istraživanju usvajanja jezika. Temeljem toga odabrali smo vrstu zadatka korištenog u ovom istraživanju.

Potom obrađujemo važnost obiteljskog konteksta za razvoj dvojezičnosti, s posebnim naglaskom na Harding-Esch i Rileyevu (2003) kategorizaciju vrsta dvojezičnih obitelji. Ta je kategorizacija u ovom istraživanju korištena u upitniku za roditelje.

Budući da se ovaj rad bavi hrvatsko-mađarskom i mađarsko-hrvatskom dvojezičnošću, dan je i osvrt na podatke vezane uz mađarsku nacionalnu manjinu u Republici Hrvatskoj te su spomenuta neka od istraživanja koja su obrađivala tu dvojezičnost.

Time dolazimo do najvažnijeg dijela ovoga rada, samog istraživanja koje je provedeno u jednom dječjem vrtiću u Gradu Zagrebu i u jednom dječjem vrtiću u Osječko-baranjskoj županiji, u odgojnim skupinama koje provode vrtićki program za mađarsku nacionalnu manjinu u Hrvatskoj. Nakon izlaganja metodologije ovog istraživanja, slijedi analiza rezultata i rasprava o istima. Ovaj rad završava zaključkom koji također sadrži i prijedloge za buduća istraživanja. U prilogima su obuhvaćeni svi upitnici korišteni u ovom istraživanju kao i slike koje su ispitanici trebali imenovati.

2. Teorijski okvir – dvojezičnost i bilingvizam

Djetetov jezični razvoj traži holistički pristup proučavanja zbog svoje povezanosti s fizičkim, spoznajnim, osjećajnim, društvenim i komunikacijskim razvojem (Owens, 1984, prema Jelaska, 2005d). Usvajanje jezika je složen postupak koji traži i razvojne preduvjete, kao i dobre unutarnje i vanjske uvjete, a svi su oni podjednako važni (Jelaska, 2005d). Zahvaljujući takvoj isprepletenosti jezičnog razvoja s ostalim područjima razvoja, jezičnim se usvajanjem bave različite znanosti i mnoga interdisciplinarna područja (Jelaska, 2005d). Autori Blagoni i Poropat Jeletić (2015, str. 77) navode kako „zbog svoje višedimenzionalne i kompleksne naravi, dvojezičnosti iziskuje interdisciplinarni znanstveni pristup i istraživanja u kojima se isprepliću metodologije raznih i različitih disciplina“.

Dvojezičnost nije nova pojava, jer su od pamtivijeka postojala djeca koja su uz materinski jezik usvajala još jedan jezik. U današnjem vremenu dvojezičnost je široko rasprostranjena pojava. Više od polovine svjetskog stanovništva je dvojezično, što nije iznenađujuće ako uzmemo u obzir činjenicu da u 197 zemalja postoji oko 6000 jezika (Harding-Esch i Riley, 2003). Prema nekim procjenama (Byram, 2004, prema Jelaska, 2005b) od 50 do 70 posto osoba na svijetu je ili dvojezično ili višejezično. Grosjean (1982, prema Blagoni i Poropat Jeletić, 2015) odlazi i korak dalje, on dvojezičnost smatra normom a ne izuzetkom. Polazeći od pretpostavke da je gotovo 50% populacije dvojezično, Grosjean zaključuje da jednojezičnost nije antropološka konstanta jer je dvojezičnost prisutna u „brojnim državama svijeta, u svim slojevima društva te u svim dobnim skupinama (Blagoni i Poropat Jeletić, 2015, str. 77).

Procjena učestalosti dvojezičnosti u društvu ovisi o tome kako definiramo dvojezičnost te koje osobe smatramo dvojezičnima. Vladanje dvama jezicima složen je fenomen te stoga definicije izraza *dvojezičnost (bilingvizam)* i pridjeva *dvojezičan (bilingvalan)* variraju od autora do autora. Autorica Prebeg-Vilke (1991) navodi zanimljiv događaj, naime 1967. godine u Kanadi je održan seminar na kojem su sudionici raspravljali o tome kako da se opiše i mjeri bilingvizam. Jedina stvar oko koje su se sudionici mogli složiti jest da je bilingvizam „poznavanje i upotreba dvaju jezika od strane iste osobe“ (Anderson i Boyer, 1970 prema Prebeg-Vilke, 1991, str. 89). Takvu definiciju navode i drugi autori (Jelaska, 2005b). Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika *dvojezičnost*, u ovom kontekstu, definira kao osobinu onoga „koji

se služi dvama jezicima, znanje dvaju jezika od kojih je jedan obično materinski“ (2015, str. 243), dok je njegov pridjev *dvojezičan* jednostavno definiran kao onaj „koji se služi dvama jezicima“ (2015, str. 243), kao što su to zaključili i sudionici seminara u Kanadi. U Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) nalazimo za nijansu precizniju definiciju koja *dvojezičnost* definira kao „znanje dvaju jezika ili istovremeno služenje dvama jezicima, od kojih je jedan obično materinski, a drugi izvanobiteljski“, dok rječnik *dvojezičnim govornikom* definira onu osobu koja „uza svoj materinski govori jednako dobro još jedan jezik“ (Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002, str. 285). Usporedivši definicije samo ova dva rječnika, uočavamo razliku u pristupu opisa ovoga pojma, naime možemo razlikovati minimalističke definicije dvojezičnosti od maksimalističkih.

Naime, dvojezičnim pojedincima se mogu smatrati i oni koji su dvama jezicima ovladali kao izvorni govornici (maksimalistička odrednica), dok neki smatraju da je dovoljno znati samo neke izraze i rečenice na drugome jeziku da bi se govorilo o dvojezičnosti (minimalistička odrednica). Maksimalističku odrednicu, odnosno vladanje jezikom poput onog u izvornog govornika, uveo je Bloomfield (1933, prema Jelaska, 2005b) čije definicija pretpostavlja „posjedovanje maksimalnih jezičnih znanja i vještina u oba jezika koje su nalik onima kod izvornih govornika (maximal proficiency and native-like control)“ (Bloomfield, 1933, str. 55-56, prema Blagoni i Poropat Jeletić, 2015, str. 79). Maksimalističke definicije imaju rigorozna očekivanja jezičnih sposobnosti na razini kakvu često niti jednojezični govornici nisu uspjeli postići (Blagoni i Poropat Jeletić, 2015).

Minimalističke definicije „pretpostavljaju samo djelomičnu uporabu bar jedne jezične vještine“ (Blagoni i Poropat Jeletić, 2015). Romaine (1995, prema Jelaska, 2005b) dvojezičnim smatra i one osobe koje su neki jezik učili samo par nastavnih sati. Minimalističku krajnost doseže i Macnamara (1967, prema Jelaska, 2005b) smatrajući da je dovoljno proizvoditi samo izraze na drugom jeziku kako bi se govorilo o dvojezičnosti. Prema minimalističkoj odrednici dvojezično je i ono dijete u preddvojezičnoj fazi čije je ovladavanje jezicima u tijeku (Blagoni i Poropat Jeletić, 2015).

Maksimalističke odrednice usredotočene na razinu kompetencije dok su minimalističke definicije usredotočene na jezičnu uporabu i komunikacijsku potrebu, bez osvrta na kompetenciju (Blagoni i Poropat i Jeletić, 2015), te to ujedno predstavlja i glavnu razliku između ove dvije krajnosti.

Između ove dvije krajnosti potpunog vladanja jezikom i djelomičnog korištenja jedne jezične vještine, „nalaze se druge definicije koje se u različitim omjerima približavaju ili jednoj ili drugoj ekstremnoj definiciji“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 89). Tako između te dvije krajnosti nalazimo pasivni, aktivni i apsolutni bilingvizam (Arnberg, 1987, prema Prebeg-Vilke, 1991) koji se razlikuju s obzirom na ciljeve usvajanja drugog jezika. J. Fishman (1966, prema Prebeg-Vilke, 1991) razlikuje i složene bilingviste koji razmišljaju na samo jednom od svoja dva jezika, za razliku od onih koji razmišljaju na onom jeziku kojim u tom trenutku govore. Imajući to u vidu, gotovo sve govornike na svijetu možemo smatrati barem donekle dvojezičnima (Jelaska, 2005b, Medved Krajnović, 2010) jer „gotovo svi govore barem dvama idioma: govornim i standardnim (Jelaska, 2005b, str. 38). Autorica Marta Medved Krajnović (2010) odlazi korak dalje, ističući kako u današnjem svijetu jednojezični govornici gotovo i ne postoje te da se isto može reći i za dvojezične govornike.

2.1. Vrste dvojezičnosti

Pojava dvojezičnosti interdisciplinarno je znanstveno područje. Različitim vrstama dvojezičnosti bavi se opće i spoznajno jezikoslovlje, dok se individualnom (pojedincevom) dvojezičnošću bave psiholingvistika, neurolingvistika i razvojna psihologija. Dvojezičnost kao društveni fenomen (gradišćanskohrvatski u Austriji, talijanski u Istri...) proučava sociolingvistika, sociologija, politika kao i obrazovna politika. (Jelaska, 2005a).

Dvojezičnost nekog pojedinca nije jednostavno odrediti, jer u obzir valja uzeti govornikove sposobnosti, ulogu koju određeni jezik ima, te govornikov odnos prema tim jezicima. Imajući u vidu sve navedene razloge, kognitivna lingvistika danas promatra dvojezične govornike u cjelovitosti jezičnih sposobnosti i uporaba (Jelaska, 2005a). Različitim vrstama dvojezičnosti bavi se opće i spoznajno jezikoslovlje. Jelaska (2005a) razlikuje više vrsta dvojezičnosti te ih dijeli prema: vremenu, jezicima, jezičnim sposobnostima, jezičnim djelatnostima, društvenom položaju jezika, s obzirom na kognitivni ustroj i višejezičnost.

Prema vremenu stjecanja drugog jezika razlikujemo ranu i kasnu dvojezičnost. Ako je dvojezičnost bila postignuta u dobi do jedanaest-dvanaest godina, tada govorimo o ranoj, odnosno dječjoj dvojezičnosti. Međutim Kraš i Miličević navodi kako se dobne granice u literaturi kreću od sedam do trinaest godina (Unsworth i Blom, 2010, Hazendar i Gavrusseva, 2013, prema Kraš i Miličević, 2015). Prema Medved Krajnović (2010) dječja dvojezičnost se usvaja do dobi od deset ili jedanaest godina. Dvojezičnost nastalu u mladenačkoj i odrasloj dobi nazivamo kasnom dvojezičnošću. Prednosti rane dvojezičnosti su mnogobrojne i za razliku od kasne dvojezičnosti, dvojezična djeca razdvajaju sustave dvaju jezika i nikada ne miješaju riječi ni sintaksu (Jelaska, 2005a).

Prema dobi u kojoj dijete ovladava dvama jezicima razlikujemo istovremenu dvojezičnost i slijednu dvojezičnost. Usvajanje oba jezika od rođenja nazivamo istovremenom, odnosno simultanom dvojezičnošću. Simultanu, odnosno istovremenu dvojezičnost, na sličan način kao i Jelaska (2005a), definiraju sljedeći autori: Kraš-Miličević (2015), Medved Krajnović (2010) i Prebeg-Vilke (1991). U slučaju kada se drugi jezik uči nakon usvajanja prvog jezika, govorimo o slijednoj, odnosno sukcesivnoj dvojezičnosti. Ukoliko dijete drugi jezik usvaja nakon navršene treće godine života, to smatramo slijednom dvojezičnošću (Jelaska, 2005a).

Dvojezičnost razlikujemo i s obzirom na jezike, naime nije uvijek slučaj da dvojezični govornik vlada dvama različitim, službenim jezicima. Tako razlikujemo okomitu od vodoravne dvojezičnosti. Vodoravna (horizontalna) dvojezičnost je obuhvaća dva različita jezika (npr. hrvatski i engleski). Vrstu dvojezičnosti koja uključuje vladanje materinskim idiomom i standardnim jezikom nazivamo okomitom (vertikalnom) dvojezičnošću (npr. hrvatski standardni jezik i mjesni govor sela Durlinci). Nije svaka dvojezičnost govorna, tako da dvojezičnost onih osoba koje vladaju znakovanjem, jezikom gluhih i gluhonijemih osoba nazivamo znakovnom dvojezičnošću (Jelaska, 2005a).

Prema podjeli po jezičnim sposobnostima razlikujemo uravnoteženu od neuravnotežene dvojezičnosti. Dvojezični govornici rijetko vladaju obama jezicima kao jednojezični izvorni govornici, pa je neuravnotežena dvojezičnost češća pojava od uravnotežene. Onaj jezik kojim govornik bolje vlada nazivamo dominantnim jezikom, dok onaj drugi nazivamo slabijim jezikom. Međutim, odnos dvaju jezika se može

promijeniti uslijed neuporabe jednog ili promjena životnih okolnosti, kao što je npr. selidba (Jelaska, 2005a).

Prema podjeli po jezičnim sposobnostima razlikujemo i polujezičnost (*semilingvizam*), Nepovoljan utjecaj društvenih, obrazovnih, političkih i ekonomskih okolnosti mogu rezultirati polujezičnošću, što je izraženiji oblik neuravnotežene dvojezičnosti, odnosno kada je drugi jezik znatno slabiji u odnosu na jednojezične govornike. Dvostruka polujezičnost se može dogoditi uslijed odgojne zapuštenosti ili društvene potlačenosti (Jelaska, 2005a).

Dvojezičnost dalje razlikujemo s obzirom na jezične djelatnosti (jezično primanje – slušanje i čitanje; jezična proizvodnja – govorenje i pisanje). Tako razlikujemo pasivnu i aktivnu te prijamnu (receptivnu) i proizvodnu (produktivnu) dvojezičnost. Ona osoba koja samo razumije drugi jezik, pasivno je dvojezična. Ova kategorija uključuje razumijevanje govora i čitanje. Naime, ona osoba koja se jezikom zna i služiti, aktivno je dvojezična, što podrazumijeva i govor i pisanje tog jezika. Svaka od navedenih kategorija može uključivati i samo jednu vrstu jezične djelatnosti (Jelaska, 2005a).

S obzirom na razvojne stupnjeve, razlikujemo tri vrste dvojezičnosti. Prijamnom (receptivnom) dvojezičnošću se smatra ona dvojezičnost koja nastaje uslijed aktivnoga slušanja. Oponašajnom (reproduktivnom) se smatra faza u kojoj govornik počinje samostalno strukturirati izraze na temelju slušanja, ponavljanja i govora. Proizvodnom (produktivnom) se smatra ona dvojezičnost u kojoj govornik postaje sposoban služiti se svim jezičnim djelatnostima (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje) bez prevođenja s jednoga jezika na drugi (Pavlević-Franić, 2003, prema Jelaska, 2005a).

Prema podjeli s obzirom na način kako je jezik spremljen u kognitivnom ustroju, Weinreich (1953, prema Jelaska, 2005a) razlikuje nezavisnu (koordiniranu) dvojezičnost, kada jezici imaju odvojene sustave, te složenu dvojezičnost u kojoj su riječi na jednom i drugom jeziku povezane na zajednički pojam. Weinreich uvodi i pojam podređene dvojezičnosti, kada dvojezična osoba drugi jezik obrađuje pomoću prvog jezika. Bayram (2004, prema Jelaska, 2005a) ovakvu podjelu smatra površnom i bez dovoljno dokaza.

S obzirom na društveni položaj jezika, prema prisutnosti jezične zajednice u okolini razlikujemo uklopljenu i izdvojenju dvojezičnost, a prema društvenom položaju razlikujemo između dodatne i odbojne (Jelaska, 2005a).

2.2. *Materinski i drugi jezici*

Materinski jezik se obično definira kao „prvi jezik koji čovjek u svojem životu kao dijete usvaja“ (Jelaska, 2005c, str. 24). Međutim, prvi jezik dijete ne mora usvajati od majke, već ga može usvajati i od bilo koje druge bliske osobe s kojom provodi vrijeme. Stoga, umjesto pojma *materinski jezik*, jezikoslovci koriste pojam *prvi jezik* (engl. *first language*). Taj krovni pojam obuhvaća jezik koji je dijete redosljedno usvajalo kao prvi jezik te također i onaj jezik kojim je aktivno ovladalo kao glavnim komunikacijskim jezikom. Rabeći ovaj krovni pojam, autori mogu ostati neutralni u određivanju dodatnih podataka. Neki drugi srodni pojmovi koji se također spominju u literaturi su *rodni jezik*, *urođeni jezik*, *izvorni jezik*, *roditeljski jezik*, *domaći jezik*, *obiteljski jezik*, *kućni jezik*, *zavičajni jezik*, *nasljedni jezik*, *narodni jezik*, *organski jezik* i dr. (Jelaska, 2005c). Stoga će se, u ovome radu, koristiti pojam *prvi jezik* (J1) bez obzira na to kada se i kako taj jezik usvajao ili učio te će se koristiti i pojam *kućni jezik* koji definiramo kao onaj kojim se članovi obitelji sporazumijevaju u kući (engl. *home language*).

Naziv *drugi jezik* (engl. *second language*) je najbolje definiran kao „jezik koji tko usvaja poslije materinskoga u prirodnoj sredini, ili ga pak usvaja zajedno s materinskim, ali nakon usvojenih osnova materinskoga“ (Jelaska, 2005c, str. 27). U najširem smislu riječi, drugi jezik je onaj jezik koji je drugačiji od prvog naučenog jezika (Lightbown i Spada, 1999, prema Jelaska, 2005c), dok je u najužem smislu taj jezik onaj koji se u društvu rabi u određenim situacijama, npr. *slang*. „J2“ je kratica koja će se ovome radu koristiti da bi označila drugi jezik kojim je dijete progovorilo.

Strani jezik je onaj koji se uči u školi ili na tečajevima u zemlji u kojoj se njime ne služi, to je jezik strane zemlje. Taj se jezik uči u neprirodnim situacijama, a oni koji ga uče često su tom jeziku izloženi samo nekoliko sati tjedno. Prema tome, smatramo da se strani jezik prototipno uči, a ne usvaja (Jelaska, 2005c).

Manjinskim jezikom nazivamo onaj jezik koji se tradicionalno govori na području neke države, ali se ne može svesti na određeno područje (Jelaska, 2003). Iako niti pokrajinski jezici nisu službeni, razlikuju se od manjinskih jer se na određenom

području stanovništvo njima koristi kao glavnim i jedinim sredstvom sporazumijevanja u svakodnevnome životu (Jelaska, 2003, str. 110). Unutar jedne države neki jezik može istovremeno biti i manjinski i pokrajinski jezik. Shodno tome, na području grada Osijeka mađarski smatramo manjinskim jezikom, dok je pak u Novom Bezdanu (*Újbezdan*) mađarski jezik pokrajinski jezik jer je riječ o većinski mađarskom stanovništvu (Gyémánt i Drozdik, 2004).

Međutim, nije uvijek tako jednostavno razlikovati ove pojmove. Uzmimo primjer kada bi roditelji htjeli da njihovo dijete nauči engleski jezik. Roditelji su hrvatske nacionalnosti te svojim materinskim jezikom smatraju hrvatski jezik. Dijete upišu na tečaj engleskog jezika gdje dijete taj jezik uči dva puta tjedno. Možemo reći da je engleski jezik za njega strani jezik. Međutim, prije nego što je dijete progovorilo engleskim jezikom, obitelj se preseli u Irsku, te dijete upišu u vrtić u kojem se program provodi na engleskom jeziku. U toj situaciji dijete usvaja jezik u prirodnoj sredini te ga počinje i koristiti u govoru. Iako je engleski jezik u početku bio strani jezik, sada je on već drugi jezik. U slučaju da roditelji odluče ne njegovati hrvatski jezik, moglo bi se dogoditi da će dijete kada odraste svojim prvim jezikom (redosljedno drugim) smatrati engleski jezik, dok će svoj (materinski) hrvatski jezik smatrati drugim jezikom jer iako razumije neke riječi, ne zna govoriti na hrvatskom. Iz primjera je vidljivo kako jezična situacija može postati podosta zamršena, pa zato postoji nekoliko načela razlikovanja drugoga od stranoga jezika (okolina, trajnost prebacivanja koda, čestoća i raširenost uporabe) (Jelaska, 2005c).

U situaciji kada se materinski jezici majke i oca razlikuju, dijete može imati dva materinska jezika. U tom slučaju razlikujemo: dva dvojezična materinska jezika (ravnopravni sumaterinski jezik) koja označavamo kao J1A i J1B, neravnopravne sumaterinske jezike (jači jezik se naziva prvim materinskim jezikom, dok se slabiji naziva drugim materinskim jezikom), te neistovremeni sumaterinski jezici (jezik koji se usvaja nakon materinskog jezika se naziva zamaterinskim jezikom) (Jelaska, 2005c).

2.2.1. Prebacivanje koda i međujezik

Prijelaz s jednog jezika na drugi jezik unutar jedne govorne situacije ili rečenice nazivamo preključivanjem, odnosno prebacivanjem koda. Dvojezični govornici često se služe ovime kada ne znaju neku riječ drugog jezika ili kada smatraju da se na tom

drugom jeziku mogu uspješnije izraziti (Jelaska, 2005a). Ta pojava uvelike razlikuje dvojezične i jednojezične osobe, kod kojih ne postoji ta pojava.

Pojam *međujezik* označava jezik onih koji tek ovladavaju drugim jezikom (Jelaska, 2005a), te ukazuje na to da u jeziku govornika postoje odstupanja od tog drugog jezika. Neka se određena odstupanja mogu „okameniti“ te postati trajnom nepravilnošću u znanju i govoru drugog jezika. Ovaj je jezik dinamična i promjenjiva kategorija jer se razvija od početničkog znanja pa sve do ovladavanja jezikom. Međutim, 95% govornika (Ellis, 1985, prema Jelaska 2005a) nikada ne dosegnu razinu ovladanosti drugim jezikom kao izvorni govornici. U definiranju pojma *međujezik* Jelaska (2005a) kao i Medved Krajnović (2010) navode Selinkera, kao zajednički izvor. Autorice Kraš i Miličević (2015) navode i istoznačnicu na engleskom jeziku, *interlanguage*.

2.3. Povijesni osvrt na teorije usvajanja jezika

Kao što je to već spomenuto, proučavanje jezika, u najširem smislu riječi, predmet je istraživanja različitih polja znanosti. Grane psihologije, sociologije, logopedije, pa sve do filozofije, informacijskih i komunikacijskih znanosti (npr. komunikologija) i filologije proučavaju jezik i njegove modalitete. Jelaska ovu raznolikost jezika objašnjava time da je jezik „društvena pojava, pa je raznolik, kao i društvo“ (Jelaska, 2007a, str. 24).

Iako niti jedna znanstvena disciplina nije uspjela dati sveobuhvatan odgovor na pitanje kako djeca usvajaju materinski jezik, svaka teorija je sa svojim spoznajama doprinijela današnjem shvaćanju tog područja. Začetnikom istraživanja dječjeg jezika smatra se Charles Darwin koji je vodio dnevnik o jezičnom razvoju svoga sina. (Kuvač i Palmović, 2007). Proučavanje jezičnoga razvoja započelo je 1877. godine te tim razdobljem prevladavaju dnevničke studije. Dnevnike su vodili roditelji, koji su ujedno bili i znanstvenici. Bilježili su svoja zapažanja i zapisivali pojavljivanja prvih riječi i sl. (Kuvač i Palmović, 2007). Najcjelovitiji prikaz razvoja djeteta, koji suvremena znanost posjeduje, dao je ženevski psiholog Jean Piaget (Prebeg-Vilke, 1991). Prema njegovoj kognitivnoj teoriji „jezični razvoj u djeteta ograničen je spoznajnim razvojem“, te će stoga „postojati područja jezika koja će dijete svladavati tek nakon što dosegne određenu razinu kognitivnog razvoja“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 14). Lav Vygotski se, uz Piageta, smatra utemeljiteljem psiholingvistike te razvojne i pedagoške psihologije (LZMK, n.d.). Ovaj ruski psiholog je isticao socijalnu ulogu

jezika te je jezik smatrao sredstvom pomoću kojeg djeca djeluju u vanjskom svijetu (Prebeg-Vilke, 1991).

Razlikujemo tri skupine psiholingvističkih teorija: biheviorističke, generativno lingvističke i teorije o međudjelovanju (Kuvač i Palmović, 2007, Jelaska, 2005d, Jelaska, 2007c).

Pojava biheviorizma 1927. godine obilježava kraj trenda vođenja dnevnčkih studija. Cilj istraživanja u narednom razdoblju bio je odrediti norme urednog jezičnog razvoja, pa zato dominiraju istraživanja na velikom uzorku djece. Bihevioristi su smatrali da se cjelokupna osoba razvija uvjetovanjem (Jelaska, 2005d) pa su djeca zapravo samo oponašatelji tuđeg govora (Kuvač i Palmović, 2007). Naime, jezik su smatrali samo „oblik[om] ponašanja koje se uči poput svakoga drugoga ponašanja“ (Jelaska, 2007c, str. 45). Kako pažnja nije bila usmjerena na onoga tko uči, već na stimuluse iz vanjske okoline, bilo je gotovo svejedno promatra li se štakor, miš ili ljudsko biće (Prebeg-Vilke, 1991). Predstavnik ove škole bio je američki psiholog, B. F. Skinner, koji je zasluge za usvajanje govora pripisao odraslim osobama koje isprave dijete kada se pogrešno izrazi, a nagrađuju ga kada se ispravno izrazi (Kuvač i Palmović, 2007). Biheviorističke teorije danas nemaju suvremenih zastupnika jer „oponašanje nije jedini ni glavni način kako djeca uče jezik“ (Jelaska, 2007b, str. 45), a isto tako bihevioristička teorija „nipošto ne daje cjelovitu sliku o procesu usvajanja jezika“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 18). Ipak, one su imale svoj doprinos u usustavljanju podataka i naglasile su važnost dobro postavljene metodologije (Kuvač i Palmović, 2007).

Američki lingvist, Noam Chomsky, svojim utjecajnim jezičnim teorijama obara općeprihvaćene bihevioralističke postavke. Njegovim člankom „Review of Verbal Behavior“ (1957.) započinje treće razdoblje u istraživanjima dječjega jezika. Ovim razdobljem dominiraju longitudinalne studije i stvaranje velikih jezičnih korpusa, koje nastoje objasniti kako govornik razumije i proizvodi rečenice svoga jezika i kako djeca mogu usvojiti sustav jezičnih pravila bez formalne poduke (Kuvač i Palmović, 2007). Teorija o urođenosti (engl. *nativist approach*) umjesto naučenoga ponašanja, naglasak stavlja na urođenu jezičnu sposobnost koju svako dijete posjeduje (Jelaska, 2007c), te ističe da „djeci pripada velik dio odgovornosti za učenje jezika (Berk, 2015, str. 359). Ova teorija je potaknula mnoga istraživanja o usvajanju jezika, koja su potvrdila da „pri usvajanju jezika djeca slijede unaprijed određena, univerzalna pravila“ (Jelaska,

2005d, str. 67). Spoznaja da „sva djeca prolaze istim stupnjevima jezičnoga usvajanja, služe se sličnim strukturama i proizvode slična odstupanja od jezika kojemu su izložena, bez obzira na to koji jezik usvajaju“ (Jelaska, 2005d, str. 67) uvelike je unaprijedila ovo područje. U ovo vrijeme se u psihologiji javlja već spomenuta Piagetova teorija kognitivnoga razvoja (Jelaska 2005d). Predstavnicima generativne lingvističke teorije uvode neke nove, ključne pojmove na području istraživanja jezika. Chomsky uvodi pojam „lingvističke kompetencije“ (Medved-Krajnović, 2010), a urođeno znanje koje je dio biološkog nasljeđa naziva „univerzalnom gramatikom – UG“ (engl. *universal grammar –UG*). Biološkim središtem UG-a naziva „mehanizmom za usvajanje jezika – MUJ“ (engl. *language acquisition device –LAD*) za kojeg pretpostavlja da se nalazi u mozgu (Medved-Krajnović, 2010). Eric Lenneberg definira „kritično razdoblje“ kao onaj vremenski okvir nakon kojeg usvajanje jezika postaje otežano, ali ne i nemoguće (Lenneberg, 1968, prema Prebeg-Vilke, 1991). Znanstvenici generativnog lingvističkog pristupa smatraju kako je pored urođene sposobnosti, drugi uvjet ovladavanja jezikom imanje jezičnog uzora.

Međutim, puka izloženost jezičnom modelu i urođena sposobnost nije dovoljna kako bi dijete usvojilo neki jezik. Na primjer, djeca koja su svakodnevno izložena gledanju stranih televizijskih programa, što u ovom slučaju predstavlja jezični uzor, ipak, u svim slučajevima, ne progovore tim jezikom. Naime, nužno je da dijete stekne i jezično iskustvo te da taj jezik uči u izravnom sporazumijevanju (Jelaska, 2007c). Tako dolazimo do treće skupine teorija o usvajanju jezika koje objedinjuju važnost općih sposobnosti i iskustva. Teorija o međudjelovanju (engl. *interactionist approach*) smatra da se jezik usvaja „međudjelovanjem razvojnih utjecaja i urođenoga i okolinskoga podrijetla na temelju općih ljudskih sposobnosti pamćenja, učenja i uopćavanja“ (Jelaska, 2005d, str. 69).

Današnji se pristup najbolje može sažeti na sljedeći način: „Prema sadašnjemu znanju može se reći da su za jezično usvajanje bitni urođena sposobnost jezičnoga učenja, koja uključuje i sposobnosti odabirnoga oponašanja jezičnih uzora, izloženost jezičnome uzoru u izravnome sporazumijevanju i djetetov spoznajni razvoj.“ (Jelaska, 2005d, str. 67).

2.4. Ovladavanje drugim jezikom

Proučavanje procesa usvajanja drugog jezika suvremena je grana lingvistike, a postaje općeprihvaćena tek 60-ih godina prošloga stoljeća (Kraš i Miličević, 2015). Zbog posebnosti dječjeg jezika, njegovoj se analizi ne može pristupiti na isti način kao i analizi usvajanja drugog jezika kod odraslih. Posebnost ovog područja je i u tome da „dijete koje usvaja jezik, razvija se i na drugim područjima, ne samo jezičnom“ pa se zato ne može „promatrati njegov razvoj na polju jezika, a zanemariti razvoj na svim ostalim područjima“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 11).

Najrelevantniji lingvistički pravci u istraživanju usvajanja drugog jezika su generativni, funkcionalni i kognitivni pristup. Generativna gramatika Noama Chomskog postaje prihvaćena 60-ih godina 20. stoljeća, a intenzivnije je prisutna od 80-ih godina.

Generativna gramatika ispituje „imaju li učenici pristup urođenoj gramatici i njezinim načelima“, odnosno mogu li u učenju drugoga jezika koristiti već usvojena načela materinskog jezika (Kraš i Miličević, 2015, str. 6). Cilj generativističkih istraživanja je ispitati jezične kompetencije, a određena jezična pojava smatra se usvojenom kada govornik može razlikovati točne i pogrešne manifestacije jezične pojave.

Funkcionalni pristup javlja se 70-ih godina. Taj je pristup usmjeren na komunikativne funkcije i interakciju među govornicima, naime smatra da se jezik usvaja isključivo iz okruženja. Ovi pristupi stavljaju veliki naglasak na jezičnu realizaciju (engl. *performance*) te za razliku od generativista, jezičnu strukturu smatraju usvojenom kad se „produktivno koristi u različitim kontekstima u spontanoj proizvodnji (Kraš i Miličević, 2015, str. 6-7).

Potom su se 90-ih godina javili tzv. *pristupi zasnovani na jezičnoj uporabi*. Za lingviste ovog kognitivnog pristupa jezik „nije neovisna sposobnost, već dio općih kognitivnih sposobnosti čovjeka, bez urođenih pravila“ (Kraš i Miličević, 2015, str. 7). U istraživanjima se velika pozornost pridaje proučavanju jezičnog okruženja, učestalosti konstrukcija koje učenici usvajaju te pravilnostima koje dovode do izgradnje apstraktnog sustava gramatičkih pravila (Kraš i Miličević, 2015). Svaki pristup se razlikuje po metodologiji istraživanja.

Možemo zaključiti da ne postoje jedinstvene teorije o procesu ovladavanja inim jezikom, međutim većina stručnjaka koji se bave tim područjem, slažu se oko toga da im je glavni cilj „unaprijediti razumijevanje razvoja onih jezika, koji pojedincu nisu prvi usvojeni jezik“ (Medved Krajnović, 2010, str. 2).

Proces ovladavanja drugom jezikom razlikujemo po tome je li riječ o simultanoj ili sukcesivnoj dvojezičnosti. Naime, iako bismo učenike drugoga jezika mogli smatrati dvojezičnima, „proces usvajanja drugog jezika ne može se izjednačiti s usvajanjem dvaju prvih jezika“ što nazivamo simultanom dvojezičnošću, ali se mogu smatrati dvojezičnima u širem smislu te riječi (Kraš i Miličević, 2015, str. 4).

Prebeg-Vilke (1991) ističe kako su velike razlike između usvajanja drugog jezika i učenja stranog jezika razlog tome da se o njima govori kao o dva različita procesa. Do brojnih saznanja o jeziku djeteta dolazi u okviru usvajanja prvog jezika, koja kasnije primjenjuje pri učenju odnosno ovladavanju svakog novog jezika. Prema Stančić i Ljubešić (1994) procese usvajanja redosljedno prvog jezika razlikujemo od procesa usvajanja redosljedno drugog jezika. Naime, prvo usvajanje jezika najčešće je jednojezično, međutim može biti i dvojezično ili višejezično (vidi tablicu 1).

Tablica 1

Tipologija usvajanja prvog, odnosno drugog jezika
(Stančić i Ljubešić, 1994, prema Kleinu, 1984)

Dob	Usvajanje jezika A	Usvajanje jezika B	Naziv usvajanja
1-3 godine	+	-	Jednojezično prvo usvajanje
	+	+	Dvojezično prvo usvajanje
3 ili 4 g. do puberteta	+	+	Usvajanje drugog jezika u djeteta
Nakon puberteta	-	+	Usvajanje drugog jezika u odraslih

Istraživači trenutno smatraju da, kad je riječ o simultanom usvajanju dvaju jezika, djeteta prolazi kroz sve razvojne faze kao i jednojezična djeca, iako je moguće da će oni vokabular usvajati sporije nego li djeca koja usvajaju samo jedan jezik (Bialystok, 1988; Doyle, Champagne, i Segalowitz, 1978; prema McLaughlin, Blanchard, i Osanai, 1995). Nadalje, za simultanu je dvojezičnost karakterističan neuravnotežen

napredak kod dvaju jezika, Naime, jedan će jezik obično biti „jači“ od drugoga, što se može objasniti nejednakim jezičnim „inputom“ (McLaughlin i sur., 1995).

Proces usvajanja prvog i drugog jezika najvjerojatnije nisu isti (Stančić i Ljubešić, 1994) iz razloga što se neka znanja o jeziku prvenstveno izgrađuju tijekom usvajanja prvog, odnosno materinskog jezika. Kada djeca usvajaju drugi jezik, prolaze kroz određene razvojne faze. Usvajanje stranog jezika, nakon što je prvi jezik već usvojen, autori Tabors i Snow (1994, prema McLaughlin i sur., 1995) prikazuju kroz četiri razvojne faze.

Kada se dijete prvi put susreće sa stranim jezikom, ono će ili koristiti svoj materinski jezik ili uopće neće govoriti. Prema Saville-Troike (1988, prema McLaughlin i sur., 1995) mnoga će se djeca, iako ne sva, koristiti materinskim jezikom, što će dovesti do frustracija te će dijete s vremenom odustati od pokušaja sporazumijevanja na materinskom jeziku. Time dijete ulazi u drugu fazu, u neverbalno razdoblje u kojem u potpunosti prestane govoriti. Trajanje ove faze se razlikuje od djeteta do djeteta, u nekim slučajevima traje duže, a u nekima kraće. Iako izostaje verbalni govor, djeca će putem neverbalne komunikacije pokušati zatražiti pomoć od odraslih kako bi zadovoljili svoje potrebe te u ovom razdoblju počinju otkrivati pravila stranog jezika (McLaughlin i sur., 1995). Naime, djeca oponašaju govor ostalih govornika i igraju se sa zvukovima novog jezika (Saville-Troike, 1988, prema McLaughlin i sur., 1995).

Do treće faze dolazi kada su djeca spremna koristiti se novim jezikom u novoj okolini. Iako jezik još nisu u potpunosti savladali, djeca će se u ovoj fazi koristiti „formulama“ te će im govor biti telegrafski. Telegrafskim govorom nazivamo onaj govor kada „dijete koristi imenice i glagole, ali bez prijedloga i veznika i nije prisutno slaganje u rodu, broju i padežu“ (Starc i sur., 2004, prema Vrsaljko i Paleka, 2018). To je inače i dio urednog usvajanja materinskog jezika te se javlja u drugoj godini djetetova života. Formulaični govor (engl. *formulaic speech*) podrazumijeva korištenje rutinskih fraza koje dijete ponavlja bez razumijevanja značenja tih riječi. (Wong i Fillmore, 1976, prema McLaughlin i sur., 1995).

Nakon ove faze dijete ulazi u razvojni stupanj produktivnog korištenja jezika. U početku će biti sposobno slagati nove rečenice spajajući „formulaične“ obrasce (engl. *formulaic patterns*) s nazivima predmeta (npr. Ja hoću + jabuka), no s vremenom će dijete steći razumijevanje sintakse novog jezika i usvajati će nove „formule“ te će sa

svakom izgovorenom rečenicom usavršavati svoje znanje, sve dok ne postigne kontrolu nad proizvodnjom jezika (McLaughlin i sur., 1995).

Naravno, redosljed ovih faza nije univerzalan za svako dijete te su velike razlike u trajanju pojedinih razdoblja, u nekim slučajevima djeca kroz fazu *tihog razdoblja* prolaze tako brzo, da izvana izgleda kao da je dijete u potpunosti preskočilo to razdoblje. (McLaughlin i sur., 1995).

2.4.1. Vokabular i mentalni leksikon

Jedan od vida razvoja govora, kojem se nije posvećivalo toliko pažnje koliko sintaksi i morfologiji, jest razvoj vokabulara. Naime, sposobnost razumijevanja riječi bez dodatnog napora ključna je za postizanje tečnog govora i za usvajanje jezika općenito (Lightbown i Spada, 2013). „Uspješno usvajanje i korištenje jezika podrazumijeva pohranjivanje velikog broja riječi u dugoročno pamćenje.“ (Gulan, 2016, str. 431).

U istraživanju procesa usvajanja drugog jezika, tijekom 80-ih i 90-ih godina istraživači su se uglavnom bavili sintaksom i morfologijom, međutim onda su započela intenzivna i mnogobrojna istraživanja razvoja vokabulara, te su ona postala jedna od najplodnijih područja istraživanja procesa usvajanja drugog jezika (Lightbown i Spada, 2013). Iako djeca s lakoćom usvajaju po nekoliko tisuća riječi u materinskom jeziku, situacija u usvajanju vokabulara je drugačija i to iz više razloga. Djeca su drugom jeziku obično rjeđe izložena, kontekst učenja nije uvijek prirodan te ako su djeca već starija, onda su one riječi kojima su izložena složenije i teže razumljive od osnovnih, jednostavnih riječi kojima su bila izložena u ranom djetinjstvu. Prvi korak u usvajanju vokabulara drugog jezika je prepoznati riječ kao takvu. Dijete će brže usvojiti one riječi koje češće čuje te koje predstavljaju predmete ili pojave koje češće vidi u svojoj okolini, kao i one riječi čije značenje zna i razumije. Neka istraživanja (Paul Nation, 2010, prema Lightbown i Spada, 2013) su se bavila procjenom koliko puta moramo imati smislen susret s jednom riječju, kako bi ona postala trajni dio naše leksičke memorije. Neke procjene tih istraživanja upućuju na to da jednu riječ moramo upotrijebiti čak 16 puta kako bi se ista uvrstila u naš vokabular. Kako bi se automatizirala uporaba te riječi, potrebno je još više susreta s istom, da bismo tu riječ na kraju razumjeli i u drugim kontekstima.

Osim učestale uporabe riječi, u učenju vokabulara pomaže i čitanje koje pruža zadovoljstvo (Krashen, 1989, prema Lightbown i Spada, 2013). Istraživanja na

području usvajanja vokabulara potvrdila su da se dio vokabulara može usvojiti čitanjem bez usmjerenog podučavanja, međutim ako čitatelj (ili onaj kome se čita) nije upoznat s 95% riječi iz teksta, onda iz konteksta neće moći razumjeti nove riječi (Hu i Nation, 2000, prema Lightbown i Spada, 2013). Usvajanje vokabulara u nekim istraživanjima (Hulstijn i Laufer, 2001, prema Lightbown i Spada, 2013) pokazalo se uspješnijim kada su učenici bili potpuno angažirani u aktivnostima koje zahtijevaju da pažljivo prate nove riječi, te da ih koriste u produktivnim zadacima. Kojic-Sabo i Lightbown (1999, prema Lightbown i Spada, 2013) su u svojim istraživanjima došli do spoznaje da postoji korelacija između dobrih strategija učenja i boljeg razvoja vokabulara.

U posljednjih je 30-ak godina zabilježen značajan porast broja radova na temu dvojezičnosti, naročito onih vezanih za organizaciju mentalnog rječnika, tj. leksikona (Gulan, 2016). Shvaćanje jezika kao skupa leksičkogramatičnih jedinica (Hunston, prema Schmitt, prema Cvikić i Bošnjak, 2005) dovelo je do težišta na leksike u poučavanju stranog jezika (engl. *lexical approach*).

Dvojezična osoba mora pohraniti veliki broj riječi iz dva jezika u svoju dugoročnu memoriju i te riječi povezati sa značenjima i gramatičkim pravilima. Pri tome te riječi mora držati odvojenima, kako jedan jezik ne bi miješala s drugim (Gulan, 2016). Tulvig (1972, prema Gulan, 2016) razlikuje dvije vrste pamćenja: pamćenje događaja (epizodičko) i pamćenje činjenica (semantičko). Mentalnim leksikonom nazivamo trajni spremnik riječi u umu pojedinca te je on dio semantičkog pamćenja. Prema Mildnerovoj (2003, prema Vilke-Pinter, 2012, str. 24) to spremište sadrži podatke o značenju riječi, pravilima za njihovu tvorbu i uporabu, te pisanju i izgovoru.

Lowe (1997, prema Vilke-Pinter, 2012, str. 24) mentalni leksikon definira kao „kompleksan organizacijski sustav ljudskog uma koji govornicima omogućava pristup informacijama na različite načine, odnosno sustav koji sadrži skup reprezentacija koje omogućavaju prepoznavanje riječi na osnovi slušnih i vidnih podražaja“. Cvikić i Tomek (2003) mentalni leksikon opisuju kao „spremište“ riječi u umu u kojem svaka nova naučena riječ nalazi svoje mjesto. „Mentalni leksikon možemo zamisliti kao mrežu međusobno povezanih riječi, a osnovne su veze među njima antonimija, sinonimija, koordinacija i subordinacija.“ (Cvikić i Tomek, 2003, str. 132)

Weinreich (1953, prema Gulan, 2016) razlikuje leksičku i konceptualnu razinu reprezentacije riječi u mentalnom leksikonu. Leksička razina se odnosi na svojstva

riječi, kao što je izgovor, dok se na konceptualnoj razini nalaze značenja riječi. U slučaju dvojezičnih govornika, većina istraživača se slaže oko toga da je najvjerojatnije leksička razina dvaju jezika odvojena, dok je konceptualna razina zajednička za oba jezika (Gulan, 2016). Zato „um dvojezične osobe ne funkcionira kao jednostavan zbroj dva jednojezična sustava, već je taj odnos mnogo složeniji“ (Gulan, 2016, str. 432).

2.4.2. Istraživačke metode u istraživanjima usvajanja drugog jezika

Brojne su metode istraživanja procesa usvajanja drugog jezika. Autorice Kraš i Miličević (2015) navode tri grupe zadataka s obzirom na oblike jezične realizacije: zadaci proizvodnje i oponašanja, zadaci razumijevanja i interpretacije te zadaci prosudbe prihvatljivosti rečenica.

Prva skupina zadataka sastoji se od tri vrste zadatka. Primjer zadatka potaknutog oponašanja je kada ispitanici moraju ponoviti rečenicu koja sadrži pojavu koja je predmet istraživanja. Druga skupina zadataka su zadaci potaknute proizvodnje koji se najčešće pojavljuju u obliku testa popunjavanja praznina, testa dopunjavanja rečenica i testa temeljenog na slikama. Treća vrsta zadataka su zadaci povezivanja rečenica. U takvom se zadatku ispitanicima daju dvije rečenice koje oni moraju povezati. Ovaj je zadatak moguće kombinirati sa zadatkom dopunjavanja rečenica, čija je inačica zadatak manipulacije rečenica. (Kraš i Miličević, 2015).

Time dolazimo do druge skupine zadataka s obzirom na oblik jezične realizacije, a to su zadaci kojima se ispituje razumijevanje i interpretacija: zadatak prosudbe istinitosti rečenica, zadatak odabira slike, zadatak odabira rečenice, zadatak izvršavanja uputa i zadatak uparivanja rečenica. (Kraš i Miličević, 2015).

Treća skupina zadataka ima dugu tradiciju u lingvističkim istraživanjima, riječ je o zadacima prosudbe prihvatljivosti/gramatičnosti rečenica. Unutar ove vrste zadataka razlikujemo tradicionalni zadatak prosudbe prihvatljivosti rečenica i tehniku prosudbe veličine (Kraš i Miličević, 2015).

Kao što iz navedenog jasno vidljivo, postoji velik broj različitih istraživačkih metoda. U istraživanjima dvojezičnog pamćenja uobičajena je podjela metoda na eksplicitne i implicitne zadatke (Heredia i McLaughlin, 1992, prema Gulan, 2016), a odabir metode ovisi o predmetu istraživanja. U eksplicitnim zadacima se od ispitanika traži da zapamte određeni materijal, jer se „traži svjesno pohranjivanje ispitivanog

materijala koji može imati veze s nekim prethodnim iskustvom ispitanika“ (Gulan, 2016, str. 434). Ovakvi zadaci mogu utjecati na rezultate istraživanja te nisu prigodni za ispitivanje mentalnog leksikona. Implicitni zadaci se razlikuju od eksplicitnih jer se „ne referiraju na ispitanikova prošla (jezična) iskustva, ali su neminovno pod njihovim utjecajem“ (Gulan, 2016, str. 434). Implicitni zadaci su zadaci dopunjavanja rečenica, leksičke odluke, prevođenja i zadaci imenovanja slika, Stroopov zadatak, zadatak identifikacije te zadatak klasificiranja.

Uobičajen oblik zadatka prevođenja je kada ispitanici moraju producirati prijevod neke prezentirane riječi, čime se ispituje „snaga leksičke veze među riječima u oba smjera prijevoda te leksička reprezentacija riječi“ (Gulan, 2016, str. 435). Preporuča se korištenje poznatih slika, za koje možemo pretpostaviti da ispitanicima nisu nepoznate. Često se ovaj zadatak kombinira sa zadatkom imenovanja slika, naime slika izravno aktivira konceptualnu reprezentaciju riječi (Potter i sur., 1984, prema Gulan, 2016).

U ovome je radu korišten zadatak imenovanja slika na dva jezika: hrvatskom i mađarskom. Taj zadatak uključuje jednostavnu slikovnu prezentaciju ciljne riječi koju tada valja imenovati na oba jezika, s time da ispitanici prethodno nisu bili upoznati sa slikama korištenima u ovom istraživanju, niti s nazivljem vezanim uz prezentirane slike. Na taj smo način osigurali implicitnost ove metode.

2.5. *Utjecaj obiteljske okoline na rani govorni razvoj*

U obitelji, kao prvoj i najvažnijoj „učionici“ djetetova života (Baždarić, 2015), djeca usvajaju ona ponašanja koja će postati osnovom za njihov daljnji život. U obitelji se prenose i usvajaju jezici, kultura, vrijednosti i ostali vidovi odgoja i obrazovanja pa se uloga obitelji ne može zanemariti niti u kontekstu dvojezičnosti.

U starijim istraživanjima, utjecaj obiteljske okoline na govorni razvoj djeteta proučavan je s obzirom na međuobiteljske odnose djece i roditelja. Neka su istraživanja (Altus, 1966.; Breland 1974.; Nelson ni Bonvillian 1978, prema Stančić i Ljubešić 1994.) pokazala da su prvorodena djeca uspješnija u kognitivnom i govornom razvoju. Međutim, postoje i istraživanja s oprečnim rezultatima koja su potaknula promjenu fokusa s obiteljskih odnosa na ulogu različitih članova obitelji u govornom razvoju djeteta. Tako je uloga oca i majke postala često istraživano područje. Autori

Stančić i Ljubešić (1994) navode da otac, u usporedbi s majkom, slabije poznaje djetetov način komunikacije te ga ne razumije u jednakoj mjeri u kojoj majka razumije djetetove iskaze. Međutim, pozitivni aspekt toga je, prema navedenim autorima, da je dijete na taj način potaknuto prilagoditi svoj govor kako bi ga i osobe koje nisu majka mogle razumjeti. Autorica Maleš (1999, str. 107, prema Baždarić, 2015, str. 4) navodi kako su „i majka i otac jednako važni za djetetov razvoj, iako svatko od njih drugačije utječe na dijete“, naime „upravo se te razlike dopunjavaju i čine zdravu, potpunu obitelj povoljnom sredinom za djetetov razvitak“.

Pored roditelja, ne smije se zanemariti ni uloga braće i djetetovih vršnjaka. Braća, poput oca, također imaju važnu ulogu u poticanju djeteta na ulaganje dodatnog napora u prilagodbi govora, kako bi dijete bilo razumljeno. Međutim, vršnjaci su djetetu kognitivno i lingvistički bliži od roditelja i braće te tako njihov utjecaj nikako ne može biti zanemaren, naročito kada govorimo o djeci koji su jedinci u užoj obitelji (Stančić i Ljubešić, 1994).

Navedeni stavovi jasno ukazuju da na govorni razvoj utječu različite vrste obiteljskih i društvenih interakcija, a ne djetetov položaj u redoslijedu rođenja unutar obitelji, kao što se to u ranijim istraživanjima smatralo.

Dvojezične obitelji se zapravo i ne razlikuju previše od jednojezičnih obitelji, no u dvojezičnim je obiteljima izraženije nastojanje roditelja da djetetu približe svoju kulturu. „Djeca iz takvih obitelji uporaba dva jezika predstavlja sasvim normalan, sastavni dio života“. (Baždarić, 2015, str. 3)

Baždarić (2015, str. 2) pojam dvojezične obitelji (engl. *bilingual family*) određuje kao onu „obitelj u kojoj se djeca odgajaju i njezini članovi sporazumijevaju na dva jezika“. Posebni oblik dvojezične obitelji je ona koja nastaje iz jezično miješanih brakova (engl. *mixed-language marriage*), u kojima se je jedan od supružnika iz nekog razloga doselio u rodnu zemlju drugog supružnika. U nekim slučajevima supružnici dijele istu nacionalnost, ali su se, bilo iz ekonomskih bilo iz političkih razloga, odlučili preseliti u neku drugu državu. Sve te, i druge životne situacije rezultiraju dvojezičnim odgojem djece (Baždarić, 2015).

Nadalje, dvojezični parovi, osim uobičajenih roditeljskih priprema, moraju donijeti odluku i o jezičnoj strategiji koju će koristiti u odgoju djece. Pitanje odabira strategije ima dalekosežne posljedice na djetetovu budućnost jer će imati utjecaj i na domenu obiteljskih odnosa u široj i užoj obitelji, domenu obrazovanja i društvenog života djeteta kao i pri budućem zaposlenju (Baker, 2000, prema Baždarić, 2015). Osim toga, odabir dvojezične strategije će imati utjecaj i na djetetovo samopoimanje i samopoštovanje, te je to pitanje prije svega „rasprava o djetetu kao cjelovitom biću, njegovom osobnom identitetu i rasprava o osjećaju sigurnosti“ (Baždarić, 2015, str. 4). Roditelji tom odlukom određuju hoće li djetetova dvojezičnost biti istovremena (simultana) ili slijedna (sukcesivna). Steiner (2009, prema Baždarić, 2015) istovremenu dvojezičnost smatra boljim izborom, jer će lingvističke vještine djece biti nadmoćnije, naročito u izgovoru. Također, veliki problem može predstavljati i prilagodba roditelja na situaciju u kojoj se dijete počinje služiti novim, drugim jezikom. Mada i u slučaju slijedne dvojezičnosti dijete može naučiti i usvojiti drugi jezik, ako se dvojezičnost odgađa, može se dogoditi da se ta dvojezičnost nikada ni ne ostvari.

Ponekad, tijekom procesa usvajanja drugog jezika, može nastupiti i tzv. „tihu razdoblje“ (engl. *silent period*) u kojemu djeca odbijaju progovoriti u novom okruženju (Baždarić, 2015).

Jedna od najpoznatijih roditeljskih strategija za istodobno usvajanje dva jezika je tzv. „jedna osoba (roditelj) – jedan jezik“ pristup, čija je kratica *OPOL* utemeljena na engleskom pojmu *one person – one language*. Za uvođenje ove strategije zaslužan je Jules Ronjat koji je 1913. godine objavio prvu dvojezičnu dječju biografiju (Medved Krajnović, 2010). Princip *OPOL*-a je da se roditelji obraćaju djetetu isključivo na svom jeziku te da će dijete tako s vremenom jedan jezik poistovjetiti s jednim roditeljem, što će rezultirati razvojem djeteta u vještog govornika oba jezika (Baždarić, 2015). Ova strategija garantira uspješno savladavanje oba jezika, što su potvrdili i brojni istaknuti autori (npr. Arnberg, 1987, Baker, 2000, Barron-Hauwaert, 2004, prema Baždarić, 2015). Prve tri godine djetetova života period su u kojem dijete usvaja jezike te svaki jezik povezuje s pojedinim roditeljem. Stoga, roditelji koji koriste *OPOL* strategiju postižu bolje rezultate u bilingvalnom razvoju njihova djeteta.

Važno je da roditelji budu upućeni u sposobnosti novorođenčadi kako ne bi podcijenili djetetove sposobnosti, te tako potencijalno negativno utjecali na njegov

jezični razvoj. Naime, jedna je od najčešćih zabluda da dijete u tako ranoj dobi ne razumije jedan, a kamoli dva jezika. Richard i sur. (1992, prema Baždarić, 2015) su dokazali da djeca upoznaju „jezik svog okruženja čak i prije rođenja dok su još u utrobi, ona čuju majčin glas sasvim jasno i reaguju na njega“ (Oates i Grayson, 2004, prema Baždarić, 2015, str. 6). Dojenčad odlikuje sposobnost veoma dobrog razlikovanja širokog raspona zvukova različitih jezika. Ova sposobnost dojenčadi da brzo usvajaju onaj jezik kojim su okruženi, blijedi pri starosti od oko 10 mjeseci što je logično jer se ta dob također smatra i vremenom kada djeca počinju izgovarati prve riječi.

Osim obilježja jezičnog razvoja, važnu ulogu igra i privrženost. Privrženost je odnos između djeteta i majke (primarnog skrbnika) te ona započinje ubrzo nakon rođenja „trajnom emocionalnom vezom koja djetetu omogućuje sigurnost i zadovoljstvo“ (Brajša-Žganec, 2003, str. 29, prema Baždarić, 2015, str. 6). U istraživanjima privrženosti fokus je na majkama, koje i u današnje vrijeme, unatoč brojnim društvenim promjenama, imaju prednost kada je riječ o vremenu provedenom s djetetom. Neki autori upozoravaju da bi i očevi trebali biti jednakomjerno uključeni u komunikaciju s djetetom na njihovom vlastitom materinskom jeziku, te se ta zadaća nikako ne bi trebala prepuštati samo majkama.

U današnjem demokratskom društvu prepoznaje se činjenica da je sve manji broj tradicionalnih nuklearnih obitelji, te ta raznolikost obiteljskih struktura postaje još kompleksnija uzme li se u obzir i aspekt dvojezičnosti. Baker (1995, prema Macleroy Obied, 2010, str. 227) je napomenuo kako „skoro sve knjige i studije slučaja dvojezične djece pretpostavljaju dvoroditeljsku obitelj“ te postavlja pitanje imaju li jednoroditeljske obitelji šansu odgojiti dvojezično dijete. Samohrani roditelj može odgojiti dvojezično dijete, Baker (1995, prema Macleroy Obied, 2010) smatra da je razlog tome vrlo jednostavan, naime dvojezičnost djeteta može biti stečena i izvan veze s majkom ili ocem. Zaključuje kako je ključ u tome da se svaki jezik mora koristiti ili u drukčijim kontekstima ili s različitim osobama kako bi se osigurala ravnoteža u korištenju dva jezika (Baker, 1995, prema Macleroy Obied, 2010). Baker i Jones (1998) navode mnoge načine na koje jedan roditelj, čak i u slučaju smrti drugog roditelja, može poticati djetetovu dvojezičnost te postići da dijete ne „izgubi“ svoju dvojezičnost. Prijašnja istraživanja su ignorirala činjenicu da dvojezična djeca odrastaju unutar različitih i raznolikih obiteljskih struktura.

Istraživanje Cunningham-Andersson i Anderssona (1991, prema Macleroy Obied, 2010) bavilo se utjecajem razvoda na dvojezičnu obitelj. Iako je to istraživanje pokazalo da je motivacija za pružanjem kontinuirane podrške i jezičnog unosa onog roditelja koji više ne živi s djecom dostatna u održavanju dvojezičnosti, autori tvrde da djeca koja ostaju s jednojezičnim roditeljem nemaju dobre uvjete za razvoj dvojezičnosti. Macleroy Obied (2010) ističe kako starija istraživanja nisu uvažila značaj interakcije među dvojezičnom braćom, izvanobiteljske podrške drugih odraslih osoba i vršnjaka te interakcije s drugim dvojezičnim obiteljima. Njezina studija slučaja troje portugalsko-engleske dvojezične djece potvrđuje kako i u netradicionalnim, nenuklearnim obiteljima djeca mogu postati i ostati dvojezična (i višejezična).

Autori Čudina-Obradović i Obradović (2006) razlikuju 10 obiteljskih struktura s točke gledišta dvoroditeljskih i jednoroditeljskih obitelji. Njih smo za potrebe ovog istraživanja preformulirali i sveli na šest struktura, s obzirom na poziciju djeteta u obitelji:

- a) dijete koje živi s oba roditelja,
- b) dijete koje živi s jednim roditeljem, no provodi približno jednako vremena s oba roditelja,
- c) dijete koje živi s majkom uz kontakte s ocem,
- d) dijete koje živi s majkom bez kontakata s ocem,
- e) dijete koje živi s ocem uz kontakte s majkom i
- f) dijete koje živi s ocem bez kontakata s majkom.

2.5.1. Osnovni tipovi dvojezičnih obitelji

Istraživači dvojezičnih obitelji na neki su način nastojali sistematizirati različite tipove dvojezičnih obitelji s obzirom na to kojim jezikom roditelji komuniciraju s djetetom te s obzirom na status njihovog materinskog jezika u društvenoj zajednici u kojoj trenutno žive (Baker i Jones, 1998). Baker i Jones (1998) navode autore čija se kategorizacija obitelji često koristi u literaturi, a to su : Harding i Riley (1986, prema Baker i Jones, 1998) i Romaine (1995, prema Baker i Jones, 1998). Harding-Esch i Riley (2003) navode pet osnovnih vrsta dvojezičnih obitelji, dok Romaine (1995, prema Baker i Jones, 1998) proširuje tu kategorizaciju s još jednim tipom obitelji. Te dvije kategorizacije razlikuju dvojezične obitelji prema materinskim jezicima roditelja, statusu materinskih jezika roditelja u odnosu na dominantni jezik u zemlji stanovanja i prema jezično odgojnoj strategiji roditelja (Baždarić, 2015). (U ovom

poglavlju pojam *dominantan jezik* koristimo u značenju službenog jezika neke države, dok pojam *ne dominantan jezik* označava manjinski jezik koji nije službeni u zemlji stanovanja.)

Model 1: jedna osoba - jedan jezik (engl. one language – one person context)

Prvoj skupini pripadaju one obitelji u kojima se prvi jezici roditelja razlikuju, ali je svaki od roditelja donekle kompetentan u jeziku onog drugog roditelja. Roditelji se od rođenja obraćaju djetetu isključivo svaki na svom jeziku. Jezik jednog od roditelja dominantan je jezik zajednice. (Harding-Esch i Riley, 2003). Ova se strategija stroge podjele jezičnih uloga među roditeljima (jedan roditelj – jedan jezik, engl. *one person-one language, OPOL*) dosad pokazala uspješnom jer djeca stječu naviku komuniciranja na određenom jeziku s roditeljem koji s njima govori na tom jeziku (Romaine, 1995, prema Pinter, 2011). Naime, prednost ovakve jezično-odgojne strategije jest da će dijete doživljavati dva jezika kao dva odvojena sustava te će shvatiti kako je poželjno koristiti jedan ili drugi jezik, bez prebacivanja koda i miješanja jezika (Baker i Jones, 1998). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „B“ (vidi tablicu 2).

Tablica 2

Primjer za „model 1“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
hrvatski (L1)	mađarski (L1)	hrvatski (L1 jednog roditelja)	jedan roditelj, jedan jezik

Model 2: manjinski kućni jezik/ jedan jezik - jedna okolina (engl. non-dominant home language/ one language - one context)

Roditelji ove skupine također imaju različite materinske jezike, međutim jezik jednog od roditelja je dominantan (službeni) jezik u zemlji stanovanja. Oba roditelja se služe ne dominantnim jezikom u kontaktu s djetetom koje je u potpunosti izloženo dominantnom jeziku samo izvan doma, a poglavito kada ono počne ići u dječji vrtić (Harding-Esch i Riley, 2003). U ovakvoj obitelji onaj roditelj čiji je materinski jezik dominantan jezik društvene zajednice vrlo dobro vlada jezikom drugog roditelja (Romaine, 1995, prema Pinter, 2011). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „A“ (vidi tablicu 3).

Tablica 3

Primjer za „model 2“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
mađarski (L1)	hrvatski (L1), mađarski (L2)	hrvatski (L1 dvojezičnog roditelja)	u obitelji mađarski, a u vrtiću hrvatski (jedan jezik, jedna okolina)

Model 3: manjinski kućni jezik bez podrške zajednice (engl. non-dominant home language without community support)

Situacija u ovim obiteljima je takva da oba roditelja imaju isti prvi jezik i služe se njime u govoru s djetetom, ali žive u zajednici gdje njihov jezik nije dominantan (Harding-Esch i Riley, 2003). Roditelji imaju ograničene kompetencije u znanju dominantnog jezika zajednice. Ovakva situacija je čest slučaj kod onih useljeničkih obitelji koje još nisu dobro naučile dominantni jezik (vidi tablicu 4). Održavanje uravnotežene dvojezičnosti veliki je izazov za djecu ovih obitelji (Romaine, 1995, prema Pinter, 2011). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „D“.

Tablica 4

Primjer za „model 3“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
hrvatski (L1)	hrvatski (L1)	mađarski, u užoj zajednici se možda koristi L1 roditelja	djetetu se obraćaju na hrvatskom

Model 4: Dvostruki manjinski kućni jezik bez podrške zajednice (engl. double non-dominant home language without community support)

U ovim obiteljima roditelji imaju različit prvi jezik i svatko od njih upotrebljava svoj prvi jezik u kontaktu s djetetom, a dominantan jezik u zajednici nije niti jedan od dva prva jezika roditelja (Harding-Esch i Riley, 2003). Dijete službeni jezik usvaja u okviru odgojno – obrazovnog sustava i formalnog obrazovanja (Romaine, 1995, prema Pinter, 2011). Ovakva situacija rezultira obiteljskom trojezičnošću (engl. *family*

trilingualism) (Baker i Jones, 1998). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „C“ (vidi tablicu 5).

Tablica 5

Primjer za „model 4“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
francuski (L1)	mađarski (L1)	hrvatski, u užoj zajednici se možda koristi L1 svakog od roditelja	svaki roditelj se djetetu obraća na svom L1

Model 5: roditelji nisu izvorni govornici drugog jezika (engl. non-native parents)

Roditelji imaju isti prvi jezik i žive u zajednici u kojoj je taj isti jezik dominantan, no jedan od roditelja se u govoru s djetetom služi nekim drugim jezikom (Harding-Esch i Riley, 2003). Romaine (1995, prema Pinter, 2011) navodi kako je od svih navedenih jezičnih okolnosti, ova „najneprirodnija“ (engl. *artificial*) te je ujedno i najizazovnije za dosljednu provedbu. U pravilu se do ovakve obiteljske situacije dolazi u slučaju da je jedan od roditelja studirao strane jezike i svoju bi djecu želio naučiti novom jeziku (Romaine, 1995, prema Pinter, 2011). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „E“ (vidi tablicu 6).

Tablica 6

Primjer za „model 5“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
hrvatski (L1)	hrvatski (L1) i mađarski (L2)	hrvatski, kao i L1 roditelja	prvi roditelj se obraća na hrvatskom, drugi na mađarskom

Tip 6: mješoviti jezici (engl. mixed languages)

Ovu kategoriju dodaje Romaine (1995, prema Pinter, 2011). Naime, postoje i mnogostruko dvojezične obitelji u slučajevima kada su roditelji dvojezični, njihova zajednica je također donekle dvojezična. Roditelji se djetetu obraćaju na svim jezicima, te često dolazi do miješanja jezika i prebacivanja koda (Baker i Jones, 1998). U upitniku (vidi sliku 8) sastavljenom u svrhu ovog istraživanja, ovaj smo tip obitelji označili slovom „F“ (vidi tablicu 7).

Tablica 7

Primjer za „model 6“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

<i>Jezik prvog roditelja</i>	<i>Jezik drugog roditelja</i>	<i>Jezik zajednice</i>	<i>Jezično-odgojna strategija</i>
hrvatski (L1) i mađarski (L2)	hrvatski (L1) i mađarski (L2)	uža dvojezična zajednica, službeni jezik hrvatski	roditelji koriste i L1 i L2

Macleroy Obied (2010) kritizira ovakvu podjelu dvojezičnih obitelji, jer isključuju jednoroditeljske obitelji.

2.6. Mađarska nacionalna manjina u Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj, većini stanovnika je materinski jezik hrvatski, tako da relativno mali broj stanovnika ima neki drugi materinski jezik. Naime, popis stanovništva prema narodnosti (DZS, 2013), napravljen 2011. godine, govori da se od ukupnog broja stanovništva (4.284.889) njih 328.738 izjasnilo pripadnicima neke nacionalne manjine, što iznosi svega 7,67 % ukupnog stanovništva. Pripadnicima mađarske manjine izjasnilo se 14.048 osoba (0,33% ukupnog stanovništva), što ukazuje na značajno opadanje brojnosti mađarske manjine na teritoriju Republike Hrvatske, ako imamo u vidu da se, prema popisu stanovništva iz 1971. godine, pripadnicima te manjine izjasnilo 35.448 osoba (vidi tablicu 8).

Tablica 8

Prikaz broja Mađara u odnosu na broj ukupnog stanovništva od 1971. do 2011. godine

	1971.	1981.	1991.	2001.	2011.
Ukupno stanovništvo	4 426 221	4 601 469	4 784 265	4 784 265	4 284 889
Osobe mađarske nacionalnosti	35 488	25 439	22 355	16 595	14 048
Postotak Mađara u odnosu na ukupno stanovništvo	0.80%	0.55%	0.47%	0.37%	0.33%

Teritorijalno gledano, najveći broj pripadnika mađarske nacionalne manjine živi na području Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Bjelovarsko-bilogorske i Primorsko-goranske županije te na području Grada Zagreba. U samom gradu Osijeku, Mađari su prisutni još od srednjeg vijeka, a njihova se neprekidna prisutnost bilježi još od popisa stanovništva 1737. godine (pravamanjina.gov.hr).

Na osnovu podataka popisa stanovništva iz 2011. godine objavljenim od strane Državnog zavoda za statistiku (DZS, 2013), možemo uočiti odstupanja u broju stanovnika koji su se izjasnili kao pripadnici mađarske nacionalne manjine naspram broja onih stanovnika koji mađarski smatraju svojim materinskim jezikom. Iz navedenog se može zaključiti kako se od 14.048 osoba, koje su se izjasnile

pripadnicima mađarske nacionalne manjine (vidi tablicu 9), njih 10.231 služi mađarskim kao materinskim jezikom. To nam daje postotak od 27% pripadnika mađarske nacionalne manjine koji mađarski ne smatraju svojim materinskim jezikom.

Tablica 9

Prikaz broja onih stanovnika koji svojim materinskim jezikom smatraju hrvatski odnosno mađarski jezik u Republici Hrvatskoj

	1991.	2001.	2011.
Hrvatski jezik	3 922 725	4 265 081	4 096 305
Postotak ukupnog stanovništva	82 %	96 %	95 %
Mađarski jezik	19 684	12 650	10 231
Postotak ukupnog stanovništva	0.41 %	0.29 %	0.24 %

Autorica Jelaska (2007d) navodi kako je mnogim govornicima manjinskih jezika, hrvatski jezik glavni okolinski jezik koji u školskoj dobi postaje i glavni jezik sporazumijevanja u društvu. Kako se s hrvatskim jezikom susreću još u ranome djetinjstvu, možemo reći da je „većina manjinskih govornika u Hrvatskoj od rane dobi dvojezična“ (Jelaska, 2007d, str. 18).

Prema jezičnoj sposobnosti u oba jezika, u Hrvatskoj se dvojezični govornici manjinskih jezika razlikuju od onih uravnoteženih pa sve do neuravnoteženih govornika. Neki dvojezični govornici manjinskih jezika podjednako dobro vladaju s oba jezika, dok na drugoj krajnosti tog spektra nalazimo govornike kojima je jedan jezik primjetno jači, a drugi slabiji (Jelaska, 2005a). U nekim slučajevima dvojezičari će se jednako dobro znati koristiti s oba jezika kao izvorni govornici, dok će u drugim slučajevima bolje vladati hrvatskim jezikom. Hrvatski jezik, kao glavni jezik sporazumijevanja u društvu, za njih je J1, tako da će se više trebati truditi kako bi očuvali svoj materinski jezik, koji je u tom slučaju J2. No, ima i onih koji se hrvatskim jezikom služe rijetko, pa su neuravnoteženo dvojezični u korist svog materinskog jezika. Na tom kraju spektra se nalaze i oni članovi manjina koji (gotovo) uopće ne vladaju hrvatskim jezikom. U tom slučaju djeca se prvi put susreću s hrvatskim jezikom tek početkom formalnog obrazovanja. Kada govorimo o takvoj situaciji neuravnotežene dvojezičnosti, Jelaska (2007d) navodi primjer nekih romskih

govornika prema istraživanju Cvikić, Kuvač i Dobravec, (2004, prema Jelaska 2007d) te nekih mađarskih govornika u Baranji u istraživanjima autora Cvikić i Tomek (2003) i Kuvač (2002).

2.6.1. Pregled dosadašnjih istraživanja mađarsko-hrvatske dvojezičnosti

Budući da je hrvatsko-mađarska dvojezičnost (relativno) rijetka pojava, istraživanja na tu temu nisu veoma zastupljena (u usporedbi s brojem istraživanja nekih čeških dvojezičnosti, kao npr. englesko-španjolske). Ipak, ona istraživanja koja su provedena daju nam vrijedne informacije.

Jedno od najranijih istraživanja ove dvojezičnosti je ono autorice Melanije Mikeš, objavljeno u časopisu *Enfance* 1967. godine, pod naslovom *Acquisition des catégories grammaticales dans le langage de l'enfant*. Autorica je istraživala proces usvajanja srpsko-hrvatskog i mađarskog jezika kod troje simultano dvojezične djece tijekom prvih šest godina njihovih života (Mikes, 1967, prema Hoffmann, 2014). Uočila je razlike u usvajanju izraza za lokativ. Naime, djeca u dobi od dvije godine su ispravno koristila izraz za lokativ samo na mađarskom jeziku, koristeći ispravan sufiks uz imenicu u odgovarajućem obliku (Mikes, 1967, prema Clark, 2003). Na hrvatskom jeziku djeca nisu koristila ispravne prijedloge i padeže, te su tek za nekoliko mjeseci usvojili ispravno korištenje lokativa (Mikes, 1967, prema Clark, 2003). Prema načinu oblikovanja i mijenjanja riječi, hrvatski i mađarski se potpuno razlikuju prema morfološkoj klasifikaciji jezika (LZMK, n.d.). S obzirom na to da su djeca ranije uspjela usvojiti ispravan lokativ na mađarskom jeziku, Mikeš zaključuje da je mađarski jezik na morfološkoj razini (formalno) jednostavniji za izražavanje mjesta od hrvatskog jezika (Mikes, 1967, prema Clark, 2003).

Mikeš (1986) u radu pod naslovom *Uporaba maternjeg i srpskohrvatskog jezika u srednjoškolske omladine mađarske, slovačke, rumunjske i rusinske narodnosti u Vojvodini* analizira neke sociolingvističke čimbenike koji će utjecati na izbor jezika dvojezičnih učenika u pet domena upotrebe jezika: „u porodici, školi, među prijateljima, na javnom mjestu i udvoje“ (Mikeš, 1986, str. 5). Autorica navodi jedan zanimljiv podatak: mađarski učenici srednje škole u Senti, čiji je materinski jezik mađarski, „obično počinju da usvajaju [srpskohrvatski] u predškolskoj ustanovi, u petoj ili šestoj godini života, u vidu posebnih zanimanja na srpskohrvatskom jeziku (Mikeš, 1986, str. 6). Ta tvrdnja iz 1986. godine korespondira s onom iz 2003. godine u radu Cvikić i Tomek (2003), koje navode da se u pojedinim sredinama u Baranji

djeca po prvi put susreću s hrvatskim jezikom tek u prvom razredu osnovne škole, bez ikakvog prethodnog znanja tog jezika. Autorice Cvikić i Tomek (2003, str. 127) u radu se bave „učenjem hrvatskog kod djece pripadnika mađarske nacionalne manjine koji žive u Baranji, a polaze osnovnu školu na jeziku i pismu nacionalne manjine (mađarski jezik)“ te ističu dva problema u usvajanju hrvatskog jezika. Naime, zbog malog broja djece, razrede nije moguće podijeliti prema stupnju znanja hrvatskog jezika pa su u isti razred upisana djeca dijametralno suprotnih jezičnih sposobnosti. Drugi problem je neusklađenost sadržaja s jezičnim kompetencijama učenika. Djeca istovremeno moraju učiti dva različita grafemska sustava, dok su udžbenici sadržajno i metodički prezahtjevni (Cvikić i Tomek, 2003), što je potvrdila i analiza čitanki hrvatskog jezika (Cvikić, 2002, prema Cvikić i Tomek, 2003). Autorice predlažu model udžbenika po kojem bi mađarska djeca prvo učila osnovne riječi i pojmove hrvatskog jezika, a zatim postepeno usvajala složenije riječi.

Autorice Cvikić i Kuvač (2003) u radu *Orši neljepo piše - Poteškoće djece, mađarskih govornika, u učenju hrvatskoga jezika* na temelju bilježnica dvojezičnih učenika mađarske nacionalnosti utvrđuju jezične poteškoće pri učenju hrvatskog jezika. I u ovom se radu ističe važnost prilagođavanja programa jezičnim znanjima i sposobnostima učenika te se ističe važnost izrade novih udžbenika za tu djecu. Analizom bilježnica autorice uočavaju odstupanja od hrvatskog jezika na svim jezičnim razinama (npr. prijenos mađarskih grafema u hrvatski jezik, izostavljanje dijakritičkih znakova, greške u sklonidbi imenica i uporabi padeža, redoslijed riječi, itd.). Ta odstupanja nisu tipična za djecu kojoj je prvi jezik hrvatski. „Zanimljivo je da se s rastom djeteta broj pogrešaka ne smanjuje, već postaje sve raznolikiji.“ (Cvikić i Kuvač, 2003, str. 64) Autorice naglašavaju kako je „učenicima mađarske nacionalne manjine hrvatski jezik strani, tek ponekom drugi jezik, te mu tako i treba pristupiti“ (Cvikić i Kuvač, 2003, str. 65).

Iste autorice, godinu dana poslije, provode istraživanje „na temelju posebno oblikovanih jezičnih testova, s posebnim osvrtom na usvojenost imenske i glagolske morfologije te rječnika“ (2004, prema Cvikić i Jelaska, 2005, str. 132). Spomenute radove autorica Kuvač i Cvikić (2003, 2004) navode i Jelaska i Cvikić (2009) u radu koji se bavi učenicima u Hrvatskoj kojima prvi jezik nije hrvatski već srpski, talijanski, mađarski i romski.

Autorica Kuvač ima nekoliko radova na tu temu, ispituje utjecaj afektivnih čimbenika na usvajanje jezika (2002, prema Cvikić i Jelaska, 2005) te ispituje odnos hrvatskog i mađarskog jezika u Baranji (2002) u radu *Jezični jaz Baranje: odnos mađarskoga i hrvatskoga jezika*. Provedena anketa među učenicima 4, 5. i 6. razreda osnovnih škola na području Zmajevca (Vörösmart) potvrđuje činjenicu da nastavni materijali nisu usklađeni s jezičnim znanjem učenika. Naime, nastava se uglavnom odvija na mađarskom jeziku, a udžbenici i programi za nastavu mađarskog jezika preuzeti su iz školskog sustava Republike Mađarske. Kuvač (2002) navodi da se u ovim školama hrvatski jezik uči četiri puta tjedno prema planu i programu hrvatskih škola. Učenicima takav način rada nije prikladan, jer bi jezični sadržaji prvo trebali biti usvojeni na materinskom mađarskom jeziku, a tek potom na stranom, hrvatskom jeziku. Autorica Kuvač (2002) ističe kako su „djeca vrlo motivirana za usvajanje jezika“ zahvaljujući pozitivnim obiteljskim stavovima o bitnosti usvajanja hrvatskog jezika. Međutim, bilo je i one djece koja su s istraživačima odbijala komunicirati na hrvatskom jeziku zbog nesigurnosti u svoje znanje tog jezika. Nadalje, autorica razlikuje probleme na makro i mikro razni te zaključuje kako je jedino kompromisno rješenje „znati očuvati svoj jezik, ali isto tako i omogućiti djetetu da usvoji i ovlada drugim materinskim jezikom u najpovoljnijim uvjetima, tj. kroz kulturu i unutar granica gdje je taj jezik materinski.“ (Kuvač, 2002, str. 92)

Vodopija (2000, prema Cvikić i Jelaska, 2005) u radu pod naslovom *Jezik učenika povratnika u Baranju* proučava jezik mađarskih govornika, dok u radu *Nastava hrvatskoga jezika u dvojezičnim hrvatsko-mađarskim školama* (2002) prikazuje rezultate analize načina provedbe nastave hrvatskoga jezika u hrvatsko-mađarskim dvojezičnim školama. Navodi kako se u dvije osnovne škole i njihove područne škole na području Baranje hrvatski jezik uči kao i mađarski, 4 puta tjedno, kao i Kuvač (2002). Učenici su uglavnom mađarske nacionalnosti te su neuravnoteženo dvojezični u korist mađarskog (neknjiževnog) jezika. Neka djeca tek u 1. razredu započinju s učenjem hrvatskog jezika, pa program koji pretpostavlja da učenici jednako dobro vladaju s oba jezika predstavlja veliku prepreku njihovom ovladavanju hrvatskim jezikom. Stoga, nastavnici ne uspijevaju realizirati nastavni plan i program u propisanom broju nastavnih sati, a propisani udžbenici su učenicima preteški. Vodopija (2002, str. 47) ističe kako je „osnovni problem skroman rječnik većine učenika“, međutim učenici gotovo nemaju problema s pravopisom. Naime, problemi

u učenju hrvatskog jezika su „neujednačeno predznanje, odnos obitelji prema hrvatskom jeziku, odnos djece prema hrvatskom jeziku“ (Vodopija, 2002, str. 46-47). Također valja uzeti u obzir da učenje hrvatskog jezika ponekad ometa i strah od gubljenja nacionalnog identiteta, iako svi ispitani nastavnici drže da je poticanje svijesti o potrebi poznavanja jezika veoma važno.

Daljnji radovi vezani uz mađarski i hrvatski jezik mogu se naći u sljedećim knjigama:

- a) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi i putokazi* (Kovačević i Pavličević – Franjić, 2002),
- b) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (Pavličević – Franjić i Kovačević, 2003)
- c) *Studije o višejezičnosti* (Sočanac, 2010) i
- d) *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima* (Sočanac i sur., 2005).

Cvikić i Jelaska (2005) u knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* navode sažet pregled radova onih autora koji su se u svojim istraživanjima bavili usvajanjem hrvatskoga jezika kod djece govornika mađarskog jezika, te navode i nekolicinu objavljenih radova o hrvatskoj nacionalnoj manjini koja živi u Mađarskoj (Dudaš 1993, Prodan 2002, Barić, 2002, prema Cvikić i Jelaska, 2005).

2.6.2. Obrazovanje – vrtić, škole

U Republici Hrvatskoj pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na odgoj i obrazovanje na svom materinskom jeziku, koje je osigurano Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Pripadnici nacionalnih manjina svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje ostvaruju trima osnovnim modelima i posebnim oblicima školovanja, a to su „model A“ (nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina), „model B“ (dvojezična nastava) i „model C“ (njegovanje jezika i kulture). U predškolskim ustanovama programi za nacionalne manjine mogu biti dvojezični ili se provoditi na materinskom jeziku nacionalne manjine (mzo.gov.hr).

Mađarska manjina koristi se svim trima obrazovnim modelima koji su na raspolaganju govornicima manjinskih jezika. U nekim ustanovama djeca se školuju na svome jeziku uz obavezno učenje hrvatskoga jezika (model A), dok se u drugima prirodna skupina predmeta predaje na hrvatskom a društveni predmeti na mađarskom

jeziku (model B). Ima i onih ustanova u kojima je nastava iz svih predmeta na hrvatskom jeziku, a mađarski jezik i kultura se njeguju pet školskih sati tjedno, u sklopu posebnog programa (model C). Nastavni plan i program za redovitu nastavu u modelu A, B i C donosi nadležno Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta nakon pribavljenog mišljenja manjinskih udruga sukladno Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. (mzo.gov.hr). U Republici Hrvatskoj u 2018./2019. školskoj godini bilo je 33 osnovnih škola i 3 srednjih škola koje su provodile model A, B i C.

U Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2018./2019. je bilo četiri osnovnih škola koje održavaju nastavu na mađarskom jeziku po „modelu A“, a to su: Osnovna škola Zmajevac (Zmajevac, PŠ Kotlina, PŠ Novi Bezdán, PŠ Suza), Osnovna škola Lug (PŠ Vardarac), Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Hrvatskoj (Osijek) i Osnovna škola Korog (Korog). (gov.hr)

Kod nas postoji samo jedna srednja škola s nastavom na mađarskom jeziku po „modelu A“, a ona se provodi u Prosvjetno-kulturnom centar u Mađara u Hrvatskoj, u Osijeku. (gov.hr)

Po „modelu B“ samo su dvije osnovne škole s dvojezičnom nastavom (na mađarskom i hrvatskom jeziku), a to su Osnovna škola Ivana Gundulića (Zagreb) i Osnovna škola Lug/ *Laskói Általános Iskola* (Lug, PŠ Kopačevo, PŠ Vardarac). (gov.hr)

Najviše je onih obrazovnih ustanova koje provode nastavu po „modelu C“, čak 27 osnovnih škola s nastavom mađarskog jezika i kulture, a to su: Osnovna škola Ivana Gundulića (Zagreb), Osnovna škola Gradina (Gradina, PŠ Novi Gradac, Gradina, PŠ Budakovac), Osnovna škola Antunovac (Antunovac), Osnovna škola Frana Krste Frankopana (Osijek), Osnovna škola Franje Krežme (Osijek), Osnovna škola „Dr. Franjo Tuđman“ (Beli Manastir), Osnovna škola Bilje (Bilje), Osnovna škola Dalj (Dalj, PŠ Erdut, Erdut), Osnovna škola Darda (Darda), Osnovna škola Draž (Draž i PŠ Batina, Batina), Osnovna škola Kneževi Vinogradi (PŠ Karanac, Kneževi Vinogradi), Osnovna škola Laslovo (Laslovo), Osnovna škola Stari Jankovci (Stari Jankovci), Osnovna škola Mate Lovraka (Vladislavci), Osnovna škola „Vladimir Nazor“ (Đakovo, PŠ Ivanovci Gorjanski), Osnovna škola Čakovci (PŠ Berak), Osnovna škola Zmajevac (PŠ Suza, PŠ Novi Bezdán, Baranjsko Petrovo Selo), Osnovna škola Lug (PŠ Kopačevo), Osnovna škola Jagodnjak (Jagodnjak), Osnovna škola Zrinskih

(Nuštar, PŠ Marinci), Osnovna škola „Skalice“ (Split), Osnovna škola „Gripe“ (Split), Osnovna škola Dežanovac (PŠ Trojeglava, Dežanovac), Osnovna škola Ivana Nepomuka Jemeršića (Grubišno Polje), Osnovna škola Velika Pisanica (Velika Pisanica), IV. Osnovna škola Bjelovar (Bjelovar) te Češka osnovna škola Jana Amosa Komenskog (Daruvar). (gov.hr)

Dvije su srednje škole s nastavom mađarskog jezika i kulture po „modelu C“: I. gimnazija (Zagreb) i Druga srednja škola (Beli Manastir) (gov.hr).

Prema dokumentu iz 2015. godine „Informacija o stanju i problematici predškolskog odgoja i obrazovanja na području Osječko-Baranjske županije“, u program za djecu pripadnika mađarskih nacionalnih manjina bilo je upisano 124 djece i to u sljedećim predškolskim ustanovama: u Dječjem vrtiću "Bobita" u okviru Prosvjetno-kulturnog centra Mađara u Osijeku 49 djece, u Dječjem vrtiću "Grlica" u Bilju u područnim vrtićima u Lugu 13 djece, u Vardarcu 15 djece i u Kopačevu 17 djece, u Dječjem vrtiću "Zeko" u Kneževim Vinogradima 27 djece (područni vrtić u Suzi 8 djece i područni vrtić u Zmajevcu 19 djece), te Dječjem vrtiću "Mali princ" u Batini svega troje djece.

Dječji vrtić „Bobita“, koji provodi dvojezični redoviti program za mađarsku djecu predškolske dobi u dvije mješovite odgojne skupine, od 20. rujna 1999. godine djeluje u sklopu Prosvjetno-kulturnog centra Mađara u Republici Hrvatskoj. Osnivač Centra i ovoga vrtića je Republika Hrvatska, a taj vrtić pohađa 50 djece u dobi od 3 do 6 godina (centar-prosvjetnokulturni-madjara-os.skole.hr).

U Zagrebu postoji samo jedna odgojna skupina koja provodi program za pripadnike mađarske nacionalne manjine. Ova je skupina osnovana 1. ožujka 1994. godine na inicijativu Demokratske zajednice Mađara u Hrvatskoj te uz podršku Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske (zg-magyar.hu). Na mrežnim stranicama vrtića možemo saznati kako je ovaj „cjelodnevni vrtićki program na mađarskom jeziku namijenjen prvenstveno djeci mađarske nacionalne manjine, ali i svojoj ostaloj djeci koja žele u sklopu redovitog programa naučiti mađarski jezik i upoznati se s mađarskom kulturnom baštinom“. Rad odgojiteljica se fokusira na osiguravanje optimalnih uvjeta „za podržavanje i očuvanje nacionalnog identiteta Mađara u Hrvatskoj“ (vrtic-potocnica.zagreb.hr).

3. Metodologija istraživanja

Izvorno je bilo planirano da će se ovo istraživanje provesti u predškolskim ustanovama Republike Mađarske (Budimpešta) i Republike Hrvatske (Osijek i Zagreb) kako bi se dobile vrijednosti koje bi, kod dvojezične djece, omogućile analizu poznavanja uobičajenih pojmova na oba jezika, a s obzirom na zemlju stanovanja. Međutim, zbog pandemije COVID-19 i posljedičnim zatvaranjem granica i dječjih vrtića, nije bilo moguće ostvariti suradnju s ustanovom u Budimpešti, a ispitivanje djece iz osječke predškolske ustanove moralo je biti provedeno putem videopoziva. Imajući u vidu novonastale okolnosti, morali smo prilagoditi i promijeniti cilj i hipoteze istraživanja. Došlo je do promjena i u metodologiji istraživanja, te zbog manjeg broja raspoloživih ispitanika nije bilo moguće provesti testove inferencijalne statistike. Kao kompromis, ovo istraživanje kombinira kvantitativni i kvalitativni pristup, te smo razlike i sličnosti utvrđivali pomoću deskriptivne statistike i analize dobivenih podataka. Iako se rezultati ovog istraživanja neće moći generalizirati na cijelu populaciju, smatramo da mogu postaviti dobre temelje za buduća istraživanja ovom području.

3.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je procijeniti razlike u poznavanju nekih uobičajenih leksema u mađarsko-hrvatske odnosno hrvatsko-mađarske dvojezične djece predškolske dobi koja pohađaju dječje vrtiće u Zagrebu i Osijeku s okolicom. U tu su svrhu odabrani oni dječji vrtići koji provode program na mađarskom jeziku.

3.2. Problemi istraživanja

1. Utvrditi postotni udio ispitanika koji su uspješno riješili zadatak imenovanja slika
2. Utvrditi postoje li razlike u uspješnosti rješavanja zadataka:
 - a. s obzirom na mjesto stanovanja
 - b. čestica puž s čokoladom/*kakaós csiga* i klipčić/*kifli*
 - c. s obzirom na dob ispitanika
 - d. s obzirom na odgojnu strategiju roditelja
 - e. s obzirom na stavove i samoprocjene odgojitelja

3.3. Hipoteze

U radu se krenulo od sljedećih polaznih hipoteza:

H1 –Djeca starije dobi ostvarit će bolje rezultate.

H2 – Djeca iz Osječko-baranjske županije ostvarit će bolje rezultate na mađarskom jeziku.

H3 –Zagrebačka skupina će imati više ispravnih odgovora za leksem *klipic* nego li djeca koja pohađaju osječki vrtić.

H4 –Osječka skupina će biti uspješnija u imenovanju leksema *kakaós csiga* (puž s čokoladom) nego li djeca koja pohađaju zagrebački vrtić.

3.4. Varijable

U istraživanju je bila jedna zavisna varijabla (uspješnost u rješavanju zadataka prepoznavanja leksema) i četiri nezavisne varijable (dob djece, mjesto stanovanja, sociolingvistički podatci o djeci, stavovi odgojitelja).

3.5. Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom, neprobabilističkom uzorku od 27 ispitanika (n=27) u tri vrtićke skupine koje provode program na mađarskom jeziku, od kojih je jedna u Gradu Zagrebu (n=9), a dvije u Osječko-baranjskoj županiji (n=18). U istraživanju je sudjelovalo 8 dječaka i 19 djevojčica u rasponu dobi od tri godine i dva mjeseca do sedam godina i jednog mjeseca. Također su sudjelovali i njihovi roditelji (n=27) te odgojitelji navedenih odgojnih skupina (n=6). Roditelji su ispunjavali upitnik o sociolingvističkim obilježjima djece (vidi slike 7-9) kako bismo dobili dublji uvid u dvojezičnost djece, dok su odgojitelji ispunjavali upitnik o organizaciji rada u skupinama (vidi slike 5 i 6) kako bismo dobili uvid u zastupljenost hrvatskog i mađarskog jezika u životu vrtićkih skupina.

Analizom sociolingvističkih upitnika (vidi tablicu 10) utvrđeno je da je broj simultano dvojezične (n=13) i sukcesivno dvojezične (n=14) djece podjednak, a ti su podatci temeljeni na informacijama koje su nam dali roditelji.

Tablica 10

Broj djece prema podjeli na simultanu i sukcesivnu dvojezičnost, prema mjestu istraživanja

	Osijek	Zagreb	Ukupno
Simultana dvojezičnost	9	4	13
Sukcesivna dvojezičnost	9	5	14

Međutim, nisu svi roditelji, čija djeca od rođenja usvajaju oba jezika, procijenili da njihova djeca jednako dobro vladaju s oba jezika. Naime, 23 roditelja procijenilo je da njihovo dijete bolje vlada jednim jezikom (ili hrvatskim ili mađarskim), dok su samo četiri roditelja procijenila da njihovo dijete jednako dobro vlada s oba jezika (vidi tablicu 11).

Tablica 11

Mišljenje roditelja o jezičnoj kompetenciji njihove djece i učestalosti uporabe pojedinih jezika

	Osijek	Zagreb	Ukupno
Moje dijete češće se koristi i bolje vlada hrvatskim jezikom	15	1	16
Moje dijete češće se koristi i bolje vlada mađarskim jezikom	1	6	7
Moje dijete se jednako dobro služi s oba jezika	2	2	4

Analizom rezultata one djece čiji su roditelji procijenili da je njihova dvojezičnost uravnotežena, dolazimo do zaključka da je procjena roditelja bila ispravna (vidi tablicu 12). Njihovi su rezultati u prosjeku bili bolji od one djece čija je dvojezičnost, prema procjeni roditelja, neuravnotežena. Naime, rezultati one djece koja su prema procjeni roditelja uravnoteženo dvojezična, nalaze se u gornjem kvartilu. Zanimljivo je da se u gornjem kvartilu nalazi 26% ispitanika ($n=7$) koji su ostvarili rezultat od 30 ili više bodova, od maksimalnih 34 boda. Analizom sociolingvističkih upitnika djece čiji su roditelji smatrali da njihova djeca ne vladaju jednako dobro s oba jezika, uvidjeli smo kako ta djeca od rođenja usvajaju oba jezika te su sposobna služiti se drugim jezikom, što objašnjava njihove visoke rezultate. Trenutno samo možemo pretpostaviti da su i ta djeca uravnoteženo dvojezična.

Tablica 12
Rezultati aritmetičke sredine i medijana prema podjeli na
uravnoteženu i neuravnoteženu dvojezičnost

	<i>M</i>	<i>C</i>
Uravnotežena dvojezičnost	31.5	31.5
Neuravnotežena dvojezičnost	22.4	22

Legenda: M – aritmetička sredina; C – medijan

Prema procjeni roditelja, od dvadeset i sedmero ispitane djece njih je devetero trojezično, odnosno do neke mjere znaju i engleski jezik.

Na temelju podataka Državnog zavoda za statistiku, došli smo do informacije da se, prema popisu stanovništva iz 2011. godine, na području Republike Hrvatske nalazi 346 djece mađarske narodnosti i to u dobi do četiri godine starosti. U dobi od pet do devet godina starosti, bilo je 343 djece (DZS, 2013). Iz tih je podataka vidljivo kako uzorak ovog istraživanja nije reprezentativan za populaciju hrvatsko-mađarske dvojezične djece predškolske dobi.

3.6. *Instrument*

U istraživanju je rabljen upitnik po uzoru na istraživanje autora Vladimira Legca Darinke Kiš-Novak i Gorana Lapata (Legac, Kiš-Novak, Lapat, 2020). Koristili smo tri instrumenata: zadatak prepoznavanja i imenovanja slika, sociolingvistički upitnik za roditelje te upitnik za odgojitelje.

Zadatak potaknute proizvodnje, korišten u ovom istraživanju, bio je temeljen na slikama (vidi u Prilogu). Test prepoznavanja i imenovanja slika (engl. *picture based production test*) sastojao se od petnaest slika često korištenih leksema u oba jezika, te dva leksema koji su rijetki u jednom od jezika: *klipić/kifli* i *puž s čokoladom/kakaós csiga*. Slike su bile pokazane ili na ekranu u obliku Power Point prezentacije ili u obliku isprintanih kartica. Svaki je točan odgovor bio bodovan s jednim bodom, a netočan odgovor s nula bodova. Ovo se bodovanje jednako provodilo za oba jezika: ako je dijete ispravno odgovorilo na oba jezika, to je bilo vrednovano s 2 boda. Leksemi *klipić/kifli* i *puž s čokoladom/kakaós csiga* bodovani su s pola boda ako je dijete odgovorilo nazivom veoma sličnog pekarskog proizvoda. Za pojam *puž s čokoladom* s pola boda smo bodovali odgovore poput: *kalács* (kolač), *krofnica*, *fahéjas*

csiga (puž s cimetom), *kruh s čokoladom*, *gužvara*. Za pojam *klipić* smo s pola boda bodovali odgovore poput: *kruh*, *kenyér* (kruh), *kifla*, *piroška*. Maksimalan broj bodova cjelokupnog testiranja iznosio je po 17 bodova za svaki jezik, što su sveukupno 34 boda.

U prvom dijelu sociolingvističkog upitnika (vidi sliku 7) roditelji su dali podatke o nekim demografskim obilježjima djece (dob, mjesto rođenja, itd), dok se drugi dio upitnika (vidi slike 8 i 9) odnosio na podatke vezane uz usvajanje i uporabu jezika, te obilježja obitelji. Pet kategorija dvojezičnih obitelji prema Harding-Esch i Riley (2003) prošireno je kategorijom roditelja koji su dvojezični prema Romaine (1995, prema Baker i Jones, 1998). Uporaba ovog upitnika omogućila nam je dublji uvid u dvojezičnost svakog djeteta i značajno doprinijela ovom istraživanju.

Osim roditelja, u istraživanju su sudjelovali i odgojitelji koji su ispunili upitnik (vidi slike 5 i 6) o učestalosti korištenja mađarskog odnosno hrvatskog jezika u radu s djecom, te o zadovoljstvu materijalnim uvjetima za rad na ta dva jezika.

3.7. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno u ožujku i u svibnju 2020. godine u Zagrebu, u prostoru objekta predškolske ustanove, a s ispitanicima iz Osječko-baranjske županije putem videopoziva preko aplikacije *Viber*. Testiranje u dnevnom boravku odgojne skupine zagrebačkog vrtića provedeno je u istim prostornim uvjetima, na djeci poznatome mjestu, kako razlike u uvjetima ne bi utjecale na rezultate. Videopozivi su bili provedeni iz njihovih domova, s pretpostavkom da se djeca nalaze u poznatom okruženju, te stoga okruženje kao takvo ne bi trebalo utjecati na rezultate istraživanja. Međutim, postoji mogućnost da bi djeca u vrtićkom okruženju postigla drugačije rezultate, pogotovo ona koja drugi jezik koriste jedino u vrtićkom kontekstu. Također, neki su roditelji napomenuli kako zbog korona virusa njihova djeca već dugo nisu bila u vrtiću pa su malo „zaboravila“ mađarski jezik. Prije istraživanja roditelji su bili informirani o cilju i postupku istraživanja, te su usmenim ili pismenim putem dali svoju suglasnost da njihovo dijete sudjeluje u ovom istraživanju (vidi sliku 10). Vrijeme testiranja svakog pojedinog djeteta bilo je od četiri do šest minuta, a svi su ispitanici testirani individualno.

Važno je naglasiti kako vrtićka skupina u zagrebačkom dječjem vrtiću ne provodi hrvatsko-mađarski dvojezični program. Naime, riječ je o programu za mađarsku nacionalnu manjinu koji se provodi na mađarskom jeziku, s velikim naglaskom na očuvanje mađarske kulture i tradicije. U osječkom vrtiću program se provodi na oba jezika.

U svrhu izračuna statističkih podataka koristili smo se programom Microsoft Excel 2016.

4. Analiza rezultata i diskusija

Prvi problem istraživanja bio je utvrditi postotni udio ispitanika koji će biti uspješni u rješavanju zadataka. Rezultati pokazuju (vidi tablicu 13) da su djeca iz osječke ustanove (n=18) imala bolje rezultate na hrvatskom jeziku, dok su djeca iz zagrebačkog vrtića (n=9) imala bolje rezultate na mađarskom jeziku, i to u svih 17 čestica.

Tablica 13

Rezultati uspješnosti prepoznavanja hrvatskih i mađarskih leksema u djece iz osječkog i zagrebačkog vrtića, te iz oba vrtića kumulativno, izraženo u postotcima

	HRVATSKI JEZIK				MAĐARSKI JEZIK		
	Osijek	Zagreb	Σ		Osijek	Zagreb	Σ
ČAŠA	89%	33%	74%	<i>POHÁR</i>	61%	89%	74%
MLIJEKO	94%	33%	78%	<i>TEJ</i>	61%	100%	74%
MRKVA	94%	44%	81%	<i>RÉPA</i>	56%	100%	70%
JABUKA	94%	44%	81%	<i>ALMA</i>	67%	100%	81%
KLIPIĆ	42%	0%	31%	<i>KIFLI</i>	31%	100%	54%
PUŽ S ČOK	17%	0%	11%	<i>KAKAÓS CSIGA</i>	19%	89%	43%
SUNCE	94%	44%	81%	<i>NAP</i>	56%	100%	74%
OBLAK	89%	33%	74%	<i>FELHŐ</i>	39%	100%	59%
KIŠOBRAN	89%	44%	78%	<i>ESERNYŐ</i>	50%	100%	67%
DRVO	89%	33%	74%	<i>FA</i>	44%	100%	63%
CVIJET	89%	33%	74%	<i>VIRÁG</i>	61%	100%	78%
RUKAVICE	83%	33%	70%	<i>KESZTYŰ</i>	50%	100%	70%
BICIKL	89%	33%	74%	<i>BICIKLI</i>	56%	100%	70%
SAPUN	89%	33%	74%	<i>SZAPPAN</i>	67%	89%	78%
KUĆA	94%	33%	78%	<i>HÁZ</i>	72%	100%	81%
MAČKA	94%	33%	78%	<i>CICA</i>	56%	100%	74%
PAS	89%	44%	78%	<i>KUTYA</i>	61%	100%	78%

Djeca iz osječkog vrtića su u 94% slučajeva na hrvatskom jeziku znala imenovati pojmove: *mlijeko, mrkva, jabuka, sunce, kuća* i *mačka*. Najniži postotak imao je pojam *puž s čokoladom*. Taj je pojam ispravno imenovan u 17% slučajeva. Djeca iz zagrebačkog vrtića su najčešće ispravno znala imenovati pojmove *mrkva, jabuka, sunce, kišobran* i *pas* (44% točnih odgovora). Međutim, na hrvatskom jeziku niti jedan ispitanik u toj skupini nije znao ispravno imenovati pojmove *klipić* i *puž s čokoladom*.

U odgovorima na mađarskom jeziku zagrebačka je skupina djece imala više točnih odgovora od osječke skupine. Od ukupno 17 pojmova, sva su djeca ispravno znala imenovati 14 sličica (*mlijeko/tej, mrkva/répa, jabuka/alma, klipić/kifli, sunce/nap, oblak/felhő, kišobran/esernyő, drvo/fa, cvijet/virág, rukavice/kesztyű, bicikl/bicikli, kuća/ház, mačka/macska, pas/kutya*). Postotak uspješnosti u imenovanju ostala tri pojma (*čša/pohár, puž s čokoladom/kakaós csiga* i *sapun/szappan*) iznosi 89%, što je još uvijek viši postotak od najboljeg rezultata u imenovanju pojmova na mađarskom jeziku kod osječke skupine. Naime, pojam *kuća/ház* je ispravno imenovan u 72% slučajeva. Potom se, prema uspješnosti imenovanja, nalaze pojmovi *jabuka/alma* i *sapun/szappan* sa 67% točnih odgovora. Najniži postotci ispravnih odgovora na mađarskom jeziku bili su za pojmove *puž s čokoladom/kakaós csiga* (19%) i *klipić/kifli* (31%). Iz ovih je podataka jasno vidljivo kako je česticu *klipić* uspješnije imenovala osječka skupina djece i to s 42% točnih odgovora, dok je za isti leksem u zagrebačkoj skupini djece uspješnost iznosila 0% (vidi tablicu 14). Za isti leksem na mađarskom jeziku stanje je obrnuto, njega je u Zagrebu ispravno imenovalo 100% djece dok je u Osijeku ta vrijednost bila niža (31%). Prema navedenom, odbijamo H3 (Zagrebačka skupina će imati više ispravnih odgovora za leksem *klipić* nego li djeca koja pohađaju osječki vrtić).

Tablica 14
Postotak točnih odgovora prepoznavanja leksema *klipić/kifli* prema lokacijama

	<i>klipić</i>	<i>kifli</i>
Osijek	42%	31%
Zagreb	0%	100%

Djeca iz osječkog vrtića su u 19% slučajeva znala imenovati pojam *kakaós csiga*, dok su taj isti pojam djeca iz zagrebačkog vrtića ispravno imenovala u 89% slučajeva.

Imenovanje tog istog pojma na hrvatskom jeziku je u obje skupine dalo najnižu stopu uspješnih odgovora. Valja naglasiti kako su ispitanici iz osječkog vrtića taj pojam imenovali sa 17% uspješnosti, dok niti jedan ispitanik zagrebačke skupine nije ispravno imenovao taj pojam (vidi tablicu 15). Prema navedenom, odbijamo H4, koja glasi: „Osječka skupina će biti uspješnija u imenovanju leksema *kakaós csiga* (*puž s čokoladom*) nego li djeca koja pohađaju zagrebački vrtić“.

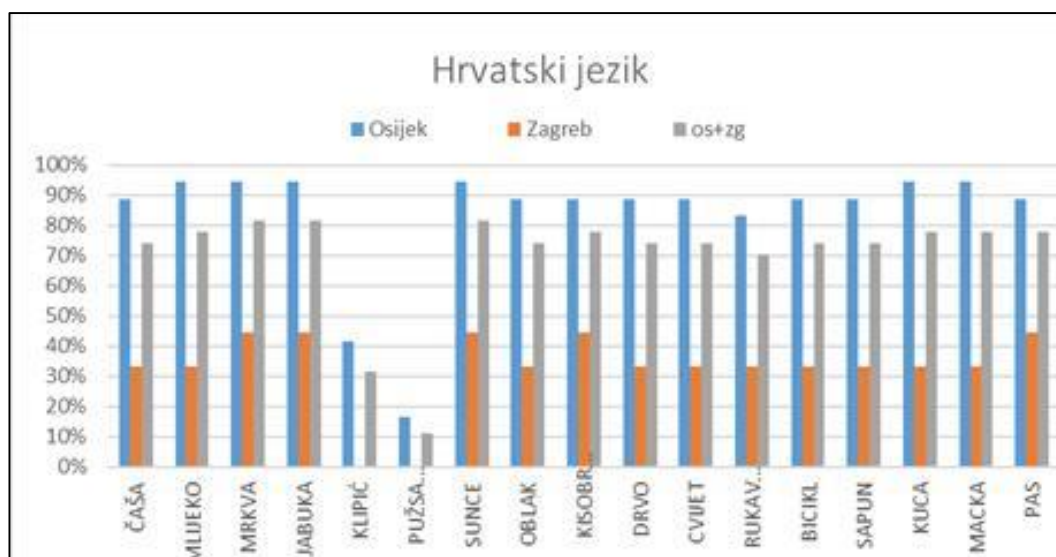
Tablica 15
Postotak točnih odgovora prepoznavanja leksema *puž s čokoladom/kakaós csiga*

	<i>puž s čokoladom</i>	<i>kakaós csiga</i>
Osijek	17%	19%
Zagreb	0%	89%

Razlika u rezultatima je evidentna i iz priloženih grafikona (vidi sliku 1 i sliku 2).



Slika 1
Postotak prepoznavanja pojedinih mađarskih leksema prema lokacijama



Slika 2

Postotak prepoznavanja pojedinih hrvatskih leksema prema lokacijama

To nas dovodi do drugog istraživačkog pitanja koje je bilo utvrditi razlike u rezultatima s obzirom na mjesto stanovanja. Stoga dajemo pregled rezultata „zagrebačke skupine“ (djeca koja žive u Gradu Zagrebu) i „osječke skupine“ (djeca koja žive na području osječko-baranjske županije) (vidi tablicu 16).

Tablica 16

Prikaz analize rezultata mjera centralne tendencije za hrvatski jezik - prema lokaciji

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>D</i>	<i>C</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>V (%)</i>
Osijek i Zagreb	11.9	6.1	15.5	15.5	0	16.5	16.5	51.22
Osijek	15.1	1.59	15.5	15.5	10.5	16.5	6	10.56
Zagreb	5.5	6.78	0	1	0	15	15	122.1

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *D* – dominantna vrijednost / mod, *C* – centralna vrijednost / medijan, *Min* – minimalna vrijednost, *Max* – maksimalna vrijednost, *Rv* – raspon varijacije, *V* – koeficijent varijabilnosti

Usporedba mjera centralne tendencije pokazuje da su djeca iz osječkog vrtića na hrvatskom jeziku imala bolje rezultate od one iz zagrebačkog vrtića. Naime, oni su na hrvatskom jeziku postigli 15,1 bodova od ukupnih 17 bodova ($M=15.1$; $SD=1.59$), dok su djeca iz zagrebačke ustanove postigla 5,5 bodova ($M=5.5$; $SD=6.78$). Međutim, prosječno odstupanje od aritmetičke sredine zagrebačke skupine je 6,8 bodova, što je puno više od prosječnog odstupanja od aritmetičke sredine osječke skupine ($SD=1.59$).

Vrijednosti medijana pokazuju kako je u osječkoj skupini prvih 50% djece postiglo 15,5 bodova ili manje, dok je druga polovina postigla 15,5 bodova ili više. Ta je vrijednost u zagrebačkoj skupini niža: prvih 50% djece je imalo 1 bod ili manje, dok je druga polovina postigla 1 bod ili više. Najčešća vrijednost rezultata kod djece osječke skupine je bila 15,5 bodova, dok je u zagrebačkoj skupini najčešći rezultat bio 0. Najniži rezultat osječke skupine je za hrvatski jezik bio 10,5 bodova, a najviši rezultat 16,5 bodova. U zagrebačkoj skupini najniži je rezultat bio 0 bodova, dok je najviši iznosio 15 bodova. Relativni varijabilitet za osječku skupinu iznosi 10% , što znači da je taj skup homogen, dok je ta vrijednost za zagrebačku skupinu puno viša, koeficijent varijabilnosti iznosi 122% što znači da je skup heterogen. Na temelju koeficijenta varijabilnosti možemo zaključiti kako rezultati osječke skupine malo variraju te da su slični, odnosno aritmetička sredina dobro predstavlja podatke. Međutim, homogenost zagrebačke skupine implicira da je varijabilnost podataka daleko veća te da aritmetička sredina nije dobar pokazatelj rezultata te skupine. Na osnovu navedenog, možemo zaključiti da ja osječka skupina bila uspješnija u rješavanju testa na hrvatskom jeziku.

Tablica 17

Prikaz analize rezultata mjera centralne tendencije za mađarski jezik - prema lokaciji

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>D</i>	<i>C</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>V (%)</i>
Osijek i Zagreb	11,88	5,83	17	15,5	0	17	17	49,02
Osijek	9,5	5,81	0	10,25	0	16,5	16,5	61,13
Zagreb	16,66	0,47	17	17	16	17	1	2,83

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *D* – dominantna vrijednost / mod, *C* – centralna vrijednost / medijan, *Min* – minimalna vrijednost, *Max* – maksimalna vrijednost, *Rv* – raspon varijacije, *V* – koeficijent varijabilnosti

Usporedba mjera centralne tendencije za rezultate na mađarskom jeziku pokazuje da su djeca iz zagrebačkog vrtića imala više rezultate od one iz osječkog vrtića (vidi tablicu 17). Naime, na mađarskom jeziku djeca su iz zagrebačkog vrtića u prosjeku postigla 16,6 bodova od ukupnih 17 ($M=16.6$; $SD=0.47$), dok su djeca iz osječke ustanove u prosjeku postigla 9,5 bodova, ($M=9,5$ i $SD=5,8$). Prosječno odstupanje od aritmetičke sredine osječke skupine bilo je 5,8 bodova, što je više od vrijednosti standardne devijacije za zagrebačku skupinu ($SD=0.47$). Vrijednosti medijana

pokazuju kako je u zagrebačkoj skupini prvih 50% djece postiglo 17 ili manje bodova, a druga polovina 17 ili više bodova. Ta je vrijednost u osječkoj skupini niža: prvih 50% djece je imalo 10,25 bodova ili manje, dok je druga polovina imala 10,25 bodova ili više. Najčešća vrijednost zagrebačke skupine bila je 17, dok je ta vrijednost za osječku skupinu iznosila 0 bodova. Najniži rezultat osječke skupine na mađarskom jeziku iznosio je 0 bodova, dok je najviši rezultat bio 16,5 bodova. U zagrebačkoj je skupini najniži rezultat bio 16 bodova, a najviši je rezultat iznosio 17 bodova. Relativni varijabilitet za osječku skupinu iznosi 61% , što znači da je taj skup heterogen, dok je ta ista vrijednost za zagrebačku skupinu daleko niža, koeficijent varijabilnosti iznosi 2% što znači da je skup iznimno heterogen. Na temelju koeficijenta varijabilnosti možemo zaključiti kako rezultati zagrebačke skupine iznimno malo variraju te da su slični, drugim riječima, aritmetička sredina dobro predstavlja podatke. Međutim, homogenost osječke skupine implicira da je varijabilnost podataka daleko veća te da se aritmetička sredina ne može smatrati dobrim pokazateljem rezultata osječke skupine. Možemo zaključiti da ja zagrebačka skupina bila uspješnija u rješavanju testa na mađarskom jeziku.

Ako pogledamo mjere centralne tendencije za ukupne rezultate u oba istraživana jezika (vidi tablicu 18) navedene razlike nisu uočljive, vrijednosti svih mjera centralnih tendencija su približno slične, bez velikih odstupanja.

Tablica 18
Rezultati analize mjera centralne tendencije za ukupnu vrijednost bodova
u oba istraživana jezika - prema lokaciji

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>D</i>	<i>C</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>V (%)</i>
Osijek i Zagreb	23.8	5.93	31	28.25	14.5	32	17.5	24.92
Osijek	24.6	5.41	31	25	14.5	32	17.5	21.99
Zagreb	22.2	6.58	17	18	16	32	16	29.61

Legenda: *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *D* – dominantna vrijednost / mod, *C* – centralna vrijednost / medijan, *Min* – minimalna vrijednost, *Max* – maksimalna vrijednost, *Rv* – raspon varijacije, *V* – koeficijent varijabilnosti

S obzirom na sve dobivene rezultate, odbacujemo hipotezu da će djeca iz Osječko-baranjske županije ostvariti bolje rezultate na mađarskom jeziku.

Treće istraživačko pitanje bilo je utvrditi kakve su razlike u rezultatima s obzirom na dob djece.

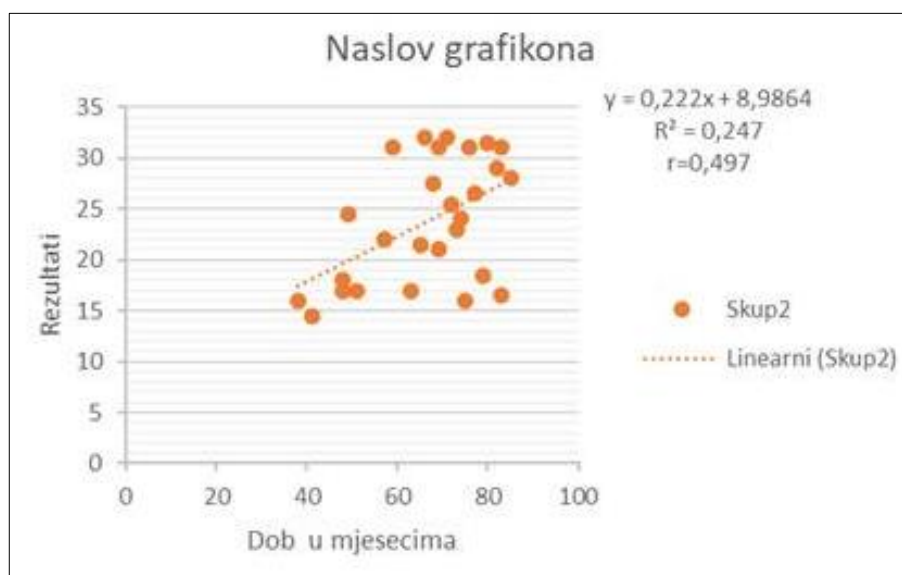
Korelacija između dobi ispitanika osječke i zagrebačke skupine te njihovih ukupnih rezultata (vidi sliku 3) pokazuje da su starija djeca imala nešto bolje rezultate. Koeficijent korelacije između uspjeha u prepoznavanju leksema na hrvatskom i mađarskom jeziku i starosne dobi izražene u mjesecima pokazuje da je taj odnos statistički značajan ($r=0.5$, $p<0.01$) (vidi tablicu 19). Koeficijent korelacije upućuje na umjerenu povezanost varijabli dobi i rezultata, što znači da je hipoteza 1 potvrđena te da su djeca starije dobi ostvarila bolje rezultate.

Tablica 19

Korelacija između dobi i ukupnog prepoznavanja leksema na hrvatskom i mađarskom jeziku

	Starosna dob u mjesecima
Ukupan broj bodova u prepoznavanju leksema u hrvatskom i mađarskom jeziku	.5

$p<0.01$



Slika 3

Korelacija između dobi i rezultata

S obzirom na navedeno, prihvaćamo hipotezu da će djeca starije dobi ostvariti bolje rezultate.

Četvrti problem istraživanja bio je utvrditi razlike s obzirom na odgojnu strategiju roditelja, odnosno utvrditi jesu li djeca čiji se roditelji djetetu od rođenja obraćaju isključivo na jednom jeziku (engl. *OPOL*) postigla bolje rezultate od ostale djece. Od ukupno dvadeset i sedmero ispitanika za njih 35% ($n=7$) roditelji su izjavili da provode *OPOL* strategiju (vidi tablicu 20). Iz analize mjera centralnih tendencija vidljivo je da su ta djeca imala bolje rezultate. Koeficijent korelacije između rezultata i činjenice da se roditelji odabrali ovakvu strategiju pokazuje umjerenu povezanost tih varijabli ($r = 0.57$).

Tablica 20

Prikaz analize rezultata mjere centralne tendencije s obzirom na provedbu *OPOL* strategije

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>D</i>	<i>C</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>V (%)</i>
Da	7	29.5	2.88	31	31	24.5	32	7.5	0.57
Ne	20	21.68	5.52	17	21	14.5	32	17.5	

Legenda: *n* – broj podataka, *M* – aritmetička sredina, *SD* – standardna devijacija, *D* – dominantna vrijednost / mod, *C* – centralna vrijednost / medijan, *Min* – minimalna vrijednost, *Max* – maksimalna vrijednost, *Rv* – raspon varijacije, *V* – koeficijent varijabilnosti

Pored *OPOL* strategije, također smo pogledali i razlike u rezultatima prema kategoriji dvojezične obitelji (vidi tablicu 21). Kategorija „E“ označava one obitelji u kojima roditelji dijele isti materinski jezik, njihov materinski jezik je službeni jezik u zemlji stanovanja te se jedan od roditelja djetetu svakodnevno obraća na drugom jeziku. Ovu kategoriju je zaokružilo osmero roditelja, no u nju je uključeno sedmero roditelja koji su se smatrali najbližima upravo toj kategoriji. Naime, tih je sedmero roditelja izjavilo da se djetetu niti jedan roditelj ne obraća na drugom jeziku, odnosno da oba roditelja s djetetom komuniciraju na hrvatskom jeziku. Isto tako, svi oni dijele isti materinski jezik i njihov je materinski jezik hrvatski, kao službeni jezik zemlje u kojoj žive. Upravo su ta djeca, s kojima roditelji uopće ne komuniciraju na mađarskom jeziku, prosječno imala najniže rezultate iz mađarskog jezika ($M=5.81$, *medijan*=6.5), ali su iz hrvatskog jezika imala najbolje rezultate ($M=15.69$, *medijan*=16). Kategorija „B“ označava obitelji čiji se materinski jezici razlikuju, ali donekle znaju jezik onog drugog, materinski jezik jednog od roditelja je službeni jezik u zemlji stanovanja te se djetetu obraćaju na svojim materinskim jezicima. U ovoj je skupini sedmero djece, koja su iz oba jezika imala slične rezultate („hrvatski“: $M=14.57$ i *medijan*=15; „mađarski“: $M=13.57$ i *medijan*=15,5). Samo je troje djece odraslo u obiteljima u

kojima su roditelji dvojezični, čija je životna okolina donekle dvojezična te se djetetu obraćaju na oba jezika (kategorija „F“). Ta su djeca u prosjeku postigla najbolje rezultate („hrvatski i mađarski“: $M=30.83$, $medijan=31.50$). Ona su iz hrvatskog jezika postigla drugi najviši rezultat ($M=15.33$, $medijan=15.50$) a iz mađarskog su jezika postigla najviši rezultat ($mean=15.50$, $medijan=16$). Kategorija „D“ obuhvaća one obitelji u kojima roditelji dijele isti materinski jezik, njihov jezik nije službeni u zemlji stanovanja te se djetetu obraćaju na svojem materinskom jeziku. Ovakvih je obitelji bilo devet ($n=9$) te, kada promatramo kumulativne podatke za hrvatski i mađarski jezik, možemo reći da su ta djeca u prosjeku postigla najniže rezultate. Ispitanici ove skupine u prosjeku su imali najniži rezultat na hrvatskom jeziku ($M=5.33$, $medijan=1$), dok su iz mađarskog jezika u prosjeku postigli drugi najviši rezultat ($M=14.78$) s najvišim mogućim medijanom, što znači da je prvih 50% ispitanika postiglo maksimalan broj bodova dok je druga polovina postigla 17 ili manje bodova.

Nije bilo niti jedne obitelji po modelu A i modelu C (vidi poglavlje 2.5.1. *Osnovni tipovi dvojezičnih obitelji*, str. 23).

Tablica 21
Rezultati vrijednosti aritmetičke sredine i medijana po jezicima,
s obzirom na vrstu obitelji prema tipovima jezičnog dodira

vrsta obitelji	hrvatski i mađarski		Hrvatski		mađarski	
	<i>M</i>	<i>MEDIJAN</i>	<i>M</i>	<i>MEDIJAN</i>	<i>M</i>	<i>MEDIJAN</i>
<i>E</i> ($n=8$)	21.50	22.25	15.69	16.00	5.81	6.5
<i>B</i> ($n=7$)	28.14	31.00	14.57	15.00	13.57	15.5
<i>F</i> ($n=3$)	30.83	31.50	15.33	15.50	15.50	16
<i>D</i> ($n=9$)	20.11	17.00	5.33	1.00	14.78	17

Peto istraživačko pitanje je bilo utvrditi razlike u postignutim rezultatima s obzirom na samoprocjenu odgojitelja oko učestalosti korištenja hrvatskim odnosno mađarskim jezikom u radu s djecom. Na Likertovoj skali s pet stupnjeva odgojitelji su procjenjivali koliko često provode određene aktivnosti za poticanje jezičnog razvoja. Odgovori su kategorizirani na sljedeći način: nikada (1), rijetko – jednom tjedno ili rjeđe (2), povremeno – 2-3 puta tjedno (3), često – 4-5 puta tjedno (4) ili svakodnevno, više puta dnevno (5). Postotak ukupnih odgovora odgojiteljica prikazan je u tablici 22 i tablici 23.

Tablica 22

Procjena odgojitelja vezano uz učestalost uporabe hrvatskog jezika, prema aktivnostima

odgojiteljske aktivnosti na hrvatskom jeziku:	nikada	rijetko	povremeno	često	svakodnevno, više puta dnevno
pričanje priča	0%	50%	17%	33%	0%
čitanje slikovnica	33%	33%	33%	0%	0%
izvođenje lutkarskih dramatizacija	33%	0%	67%	0%	0%
dječja igra s lutkama	33%	0%	33%	33%	0%
slušanje pjesmica i brojlica	33%	67%	0%	0%	0%
pjevanje pjesmica i brojlica	33%	67%	0%	0%	0%
čitanje pjesama	33%	67%	0%	0%	0%
nuđenje igara i aktivnosti za poticanje predčitačkih vještina	33%	33%	0%	33%	0%

Tablica 23

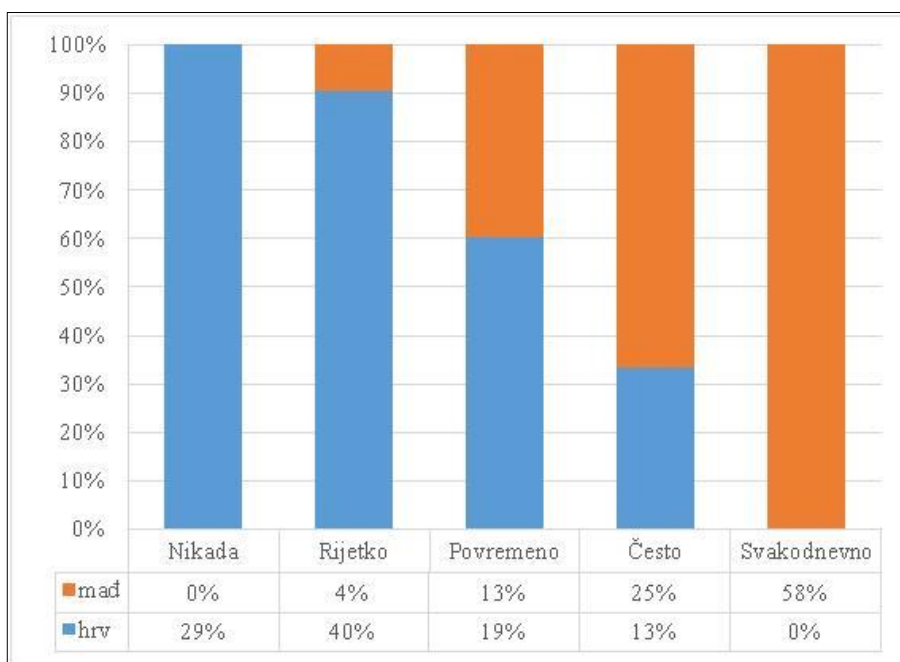
Procjena odgojitelja vezano uz učestalost uporabe mađarskog jezika, prema aktivnostima

odgojiteljske aktivnosti na mađarskom jeziku:	nikada	rijetko	povremeno	često	svakodnevno, više puta dnevno
pričanje priča	0%	0%	0%	33%	67%
čitanje slikovnica	0%	0%	0%	67%	33%
izvođenje lutkarskih dramatizacija	0%	33%	33%	33%	0%
dječja igra s lutkama	0%	0%	67%	0%	33%
slušanje pjesmica i brojlica	0%	0%	0%	0%	100%
pjevanje pjesmica i brojlica	0%	0%	0%	0%	100%
čitanje pjesama	0%	0%	0%	33%	67%
nuđenje igara i aktivnosti za poticanje predčitačkih vještina	0%	0%	0%	33%	67%

Analizom ovih tablica možemo uočiti kako u obe ustanove ne postoji skupina aktivnosti koju odgojiteljice, na hrvatskom jeziku, provode svakodnevno, po više puta.

U tablici 23 također je vidljivo kako ne postoji niti jedna skupina aktivnosti na mađarskom jeziku koja se nikada ne provodi. Iznimno je zanimljivo kako su odgojiteljice i iz zagrebačke i iz osječke ustanove procijenile da se svakodnevno, po više puta slušaju i pjevaju pjesmice i brojalice te čitaju pjesme.

Usporedbom postotnih udjela svakog odgovora na Likertovoj skali u ukupnoj vrijednosti dobivamo ovakav stupčasti grafikon (vidi sliku 4):



Slika 4

Prikaz postotnih udjela u ukupnoj vrijednosti različitih učestalosti provedbe odgojiteljskih aktivnosti na hrvatskom i mađarskom jeziku

Na ovom je grafikonu jasno vidljivo kako se, prema kumulativnim odgovorima odgojiteljica, češće provode aktivnosti na mađarskom nego na hrvatskom jeziku.

Usporedivši mjere centralne tendencije odgojiteljica iz Osijeka i Zagreba, možemo uvidjeti kako odgojiteljice iz Osijeka češće provode aktivnosti na hrvatskom jeziku (vidi tablicu 24), dok odgojiteljice iz Zagreba češće provode aktivnosti na mađarskom jeziku (vidi tablicu 25).

Tablica 24
Rezultat mjera centralne tendencije za učestalost provedbe aktivnosti
na hrvatskom jeziku - prema lokaciji

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>V</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>M</i> (rezultata djece)
Osijek	2.66	0.77	29.18	2	2	2	4	2	15.1
Zagreb	1.13	0.33	29.4	1	1	1	2	1	5.6

Tablica 25
Rezultat mjera centralne tendencije za učestalost provedbe aktivnosti
na mađarskom jeziku - prema lokaciji

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>V</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rv</i>	<i>M</i> (rezultata djece)
Osijek	4.13	0.93	22.47	4	5	2	5	3	9.5
Zagreb	4.88	0.33	6.78	5	5	4	5	1	16.7

Naime, odgojiteljice iz Osijeka su u prosjeku odgovorile da aktivnosti poticanja jezičnog razvoja na hrvatskom jeziku (vidi tablicu 24) provode jednom tjedno ili rjeđe ($M=2.66$) s prosječnim odstupanjem od 0,77 bodova ($SD=0.77$). Odgovor „jednom tjedno ili rjeđe“ je također i najčešći odgovor. Iako se za podatke može reći da su homogeni budući da je koeficijent varijabilnosti manji od 30%, ta vrijednost iznosi 29.2%, pa je aritmetička sredina na samoj granici vrijednosti za koju bi se moglo reći da dobro predstavlja podatke. Kako je riječ o Likertovoj ljestvici, prosječno odstupanje od 0,77 bodova znači da rezultati variraju od „rijetko – jednom tjedno ili rjeđe“ do „često – 4-5 puta tjedno“, što je vidljivo i iz minimalne i maksimalne vrijednosti ($min=2$, $max=4$). Postoji još jedan aspekt koji je iz podataka slabo vidljiv, ali ga valja napomenuti. Naime, u samoj praksi velika razliku predstavlja ako se neke aktivnosti provode jednom tjedno ili rjeđe ili po 4-5 puta tjedno. Odgojiteljice zagrebačkog vrtića su u prosjeku odgovorile kako nikada ne provode aktivnosti na hrvatskom jeziku ($M=1.13$), s prosječnim odstupanjem od te vrijednosti od 0,33 boda (vidi tablicu 24), pa možemo smatrati da je ta vrijednost dobar predstavnik podataka. Prosječni rezultati djece iz osječke ustanove su, što se hrvatskog jezika tiče, viši od prosječnih rezultata

djece iz zagrebačke ustanove (“Osijek”: $M= 15.1$ i $SD=1.59$, “Zagreb”: $M=5.5$ i $SD=6.78$).

Odgovori odgojiteljica za učestalost provođenja aktivnosti na mađarskom jeziku se uvelike razlikuje od onih za hrvatski jezik (vidi tablicu 25). Naime, prema procjenama odgojiteljica osječke ustanove, u prosjeku se aktivnosti na mađarskom jeziku provode često, tj. 4-5 puta tjedno ($M=4.13$, $SD=0.93$) dok se prema odgovorima odgojiteljica zagrebačkog vrtića te aktivnosti provode svakodnevno po više puta ($M=4.88$, $SD=0.33$). Koeficijent varijabilnosti ukazuje na to da je, iako su obje skupine homogene (koef. var. „Osijek“=22%, koef. var. „Zagreb“=6%), varijabilnost podataka viša kod odgovora odgojiteljica osječke ustanove. Naime, odgovori variraju od „rijetko – jednom tjedno ili rjeđe“ do „svakodnevno po više puta“ ($MIN=2$, $MAX=5$, $RANGE=3$) dok odgovori odgojiteljica iz zagrebačkog vrtića variraju od „često – 4-5 puta dnevno“ do „svakodnevno po više puta“ ($MIN=4$, $MAX=5$, $RANGE=1$).

Prema navedenom dolazimo do zaključka da se u zagrebačkoj ustanovi češće provode aktivnosti poticanja jezičnog razvoja na mađarskom jeziku, iako se i u osječkom vrtiću te aktivnosti često provode. Prosječni rezultati djece iz zagrebačke ustanove su za mađarski jezik viši od prosječnih rezultata djece iz osječke ustanove (“Zagreb” $M= 16.7$ i $SD=0.47$, “Osijek” $M=9.5$ i $SD=5.8$) (vidi tablicu 25).

5. Zaključak

Prebeg-Vilke navodi kako složeni fenomen razvoja jezika u djece moramo promatrati „u okviru lingvističkog, društvenog i kognitivnog (spoznajnog) konteksta, odnosno u interakciji tih triju elemenata“ (1991, str. 8) kako bismo dobili cjelovitu sliku o tom razvojnom području. Svjesni toga da se nečija dvojezičnost ne može svesti na određeni broj ispravih odgovora, u ovom smo istraživanju nastojali dobiti širu sliku o specifičnostima bilingvizma kod djece. Uvidom u obiteljski i odgojno – obrazovni kontekst dobili smo dodatne informacije o djetetu te stekli bolje razumijevanje njegove dvojezičnosti.

U ovome se radu nismo bavili svim vidovima i područjima hrvatsko – mađarske dvojezičnosti u djece predškolske dobi. Kako bi se dobila cjelovitija slika stanja hrvatsko-mađarske dvojezičnosti bilo bi potrebno provesti istraživanje na većem uzorku, sa standardiziranim testovima znanja jezika, te detaljnije ispitati i istražiti vezu između znanja jezika te obiteljskog i institucijskog konteksta. Na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja često zaboravljamo činjenicu da postoje djeca čiji prvi jezik nije hrvatski. Tijekom studija je samo mali broj kolegija uključivao teme višejezičnosti talijanskih, romskih, mađarskih i drugih manjina. Nadamo se da će ovaj rad ukazati na činjenicu da su dvojezična djeca ovdje oko nas i da se na njih ne smije zaboraviti. Dvojezična djeca u svom jezičnom razvoju definitivno imaju posebne potrebe, ona se svakodnevno susreću s određenim problemima s kojima se djeca čiji je materinski jezik hrvatski i koja žive u Hrvatskoj, ne susreću.

Analizom rezultata istraživanja provedenog za potrebe pisanja ovog diplomskog rada utvrđeno je da se samo jedna od ukupno četiri hipoteze pokazala ispravnom, što je uistinu bilo veliko iznenađenje. Prva se hipoteza, da će starija djeca ostvariti bolje rezultate, pokazala istinitom ($r=0.5$, $p<0.01$), naime utvrđena je umjerena povezanost između varijabli rezultata i dobi djece.

Nadalje, na veliko iznenađenje istraživača, pokazalo se da djeca iz osječkog vrtića u mađarskom jeziku nisu imala bolje rezultate od djece iz zagrebačkog vrtića. Na temelju proučene literature pretpostavljeno je da će ta djeca bolje znati mađarski jezik, s obzirom da na tom području živi najviše pripadnika mađarske nacionalne manjine. Međutim, mora se uzeti u obzir da je iz osječke ustanove, od ukupnih četrdeset i devetero djece, u istraživanju sudjelovalo tek njih osamnaest pa se rezultati kao takvi

ne mogu generalizirati na grad Osijek. Moguće je da su upravo ta djeca, koja nisu bila uključena u istraživanje, imala veoma dobro znanje mađarskog jezika, što bi onda utjecalo na rezultate dobivene ovim istraživanjem. Nadalje, pored predškolske ustanove u Osijeku, u okolici Osijeka postoji još pet drugih objekata: u Zmajevcu, Suzi, Lugu, Vardarcu i Kopačevu te svi oni provode programe za mađarsku nacionalnu manjinu. Predlažemo da se u budućim istraživanjima uključe i djeca iz tih ustanova. Moguće je da se u manjim sredinama djeca bolje služe mađarskim jezikom nego ona u gradskoj sredini, međutim to bi se tek trebalo utvrditi. Važno je naglasiti da su u mađarsku odgojnu skupinu u Osijeku također upisana i neka djeca hrvatske nacionalnosti a čiji su roditelji također hrvatske nacionalnosti. Naime, oni su vidjeli prednost u tome da njihovo dijete kroz predškolski odgoj i obrazovanje nauči još jedan jezik. Bilo bi zanimljivo istražiti razloge i stavove roditelja prema uključivanju hrvatske djece u mađarski vrtić te njihove stavove prema mađarskom jeziku općenito. Rezultati te djece utjecali su na mjere centralne tendencije jer uzorak nije bio velik, međutim smatramo da su o ovom slučaju rezultati statističkih testova manje važni od ljepote humanog odrastanja djece u okruženju koje njeguje toleranciju prema drugim nacionalnostima i gdje se na svaki jezik gleda kao na prednost i bogatstvo.

Vezano uz osječke rezultate u imenovanju popularnog mađarskog pekarskog proizvoda *kakaós csiga* (*puž s čokoladom*) moguće je da su ispitana djeca već 3. ili 4. generacija Mađara u toj obitelji pa, iako dobro znaju jezik, nisu imala prilike susresti se s tim pekarskim proizvodom kojeg se inače rijetko može naći u hrvatskim pekarama.

U zagrebačkom vrtiću veći se broj roditelja izjasnio da im je mađarski jezik materinski, što također može objasniti visoke rezultate za mađarski jezik kod djece iz tog vrtića te također može objasniti zašto su ta djeca bila uspješnija u imenovanju pojma *kakaós csiga*. Nadalje, skupina u zagrebačkom vrtiću nije dvojezična, odnosno rad se ne provodi i na hrvatskom jeziku, već je veći naglasak stavljen na očuvanje mađarske tradicije i jezične kulture, što je vidljivo i iz odgovora odgojiteljica u upitnicima. Kao istraživačko područje, bilo bi zanimljivo istražiti mađarsku manjinu koja živi u Gradu Zagrebu te utvrditi njihove stavove prema jezicima i prioritetima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Vezano uz odgovore odgojitelja oko učestalosti provođenja određenih aktivnosti, važno je naglasiti da ne utječe svaka aktivnost u jednakoj mjeri na jezični razvoj djeteta te je učestalost i kvaliteta interakcije i komunikacije između odgojitelja i djeteta

važnija od toga koliko puta tjedno dijete pjeva određenu pjesmicu na mađarskom ili na hrvatskom jeziku. Kako bi se područje vrtićkog odgoja bolje istražilo u kontekstu hrvatsko-mađarske dvojezičnosti, bilo bi poželjno da se izvrše intervjui otvorenog ili poluotvorenog tipa te kvalitativne studije poput etnografskih istraživanja ili studije slučaja, s obzirom na mali broj odgojitelja koji rade u mađarskim predškolskim skupinama.

Nadamo se da će ovo istraživanje potaknuti na razmišljanje te da će poslužiti kao temelj i putokaz za buduća istraživanja s mađarsko-hrvatskom i hrvatsko – mađarskom dvojezičnom djecom rane i predškolske dobi i pridonijeti poboljšanju kvalitete jezičnog odgoja za mađarsko-hrvatsku djecu. Poboljšana kvaliteta jezičnog odgoja rezultirat će i boljom kvalitetom njihovog budućeg života, što je u interesu svih ljudi dobre volje, bez obzira na zemlju ili nacionalnost.

Literatura

Knjige

1. Baker, C. i Jones, S. P. (Ur.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
2. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. [prijevod 8. izdanja] Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Blagoni, R. i Poropat Jeletić, N. (2015). *Jezični pleter: ogledi iz obiteljskoga planiranja dvojezičnosti*. Zagreb: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
4. Clark, E. V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Čudina Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing - Tehnička knjiga.
6. Harding-Esch, E. i Riley, P. (2003). *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. London i New York: Routledge.
8. Kraš, T. i Miličević, M. 2015. *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
9. Kuvač, J. i Palmović, M. (2003). *Metodologija istraživanja dječjega jezika*. Zagreb: Naklada slap.
10. Lightbown, P. M. i Spada, N. M. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. Preuzeto 24. 5. 2020.: https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf
11. McLaughlin, B, Blanchard, A. G. i Osanai, Y. (1995). *Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children: NCBE Program Information Guide Series No. 22*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Preuzeto 14. 4. 2020.: <https://eric.ed.gov/?id=ED388088>
12. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
13. Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Hampshire: Palgrave MacMillan. Preuzeto 8. 5. 2020.: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32859955/Children_learning_second_l

[anguages.pdf?1390879678=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DChildren_learning_second_languages.pdf&Expires=1593665006&Signature=Os3oAZEn4pZVNS3KH-x8AYCX2NIqenVDdqOuV4eDEHZzqQRNTrI2LSdV8308MKkFpIR06lThOPxEyb~mzi1-aGw2L1m9j8GIIdSpDJd~CDHi8-DOK6IHnVJvo~liH~YJyvIRFn-YYIAiMEvdW1AnunC9Q0LnxttRPFH4xB~1h4MHDffN1xISy4nwbj2eo~zBWboA1udBdojLjJvqMvFrghA8Lhd3tlehJ8VMQmPpcHp8qofq73gMCQF7~Cuj-poI3KZuQg-FnKAnjrVK-2ZS0gUH4-Tcj5nFHuXjpf5jEHnR5MDuUEf8kG8VTmZ3PSMz41giBPVb-bnrbbhpaC5nw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.researchgate.net/publication/313908796/figure/fig/1/figure-pdf?1390879678=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DChildren_learning_second_languages.pdf&Expires=1593665006&Signature=Os3oAZEn4pZVNS3KH-x8AYCX2NIqenVDdqOuV4eDEHZzqQRNTrI2LSdV8308MKkFpIR06lThOPxEyb~mzi1-aGw2L1m9j8GIIdSpDJd~CDHi8-DOK6IHnVJvo~liH~YJyvIRFn-YYIAiMEvdW1AnunC9Q0LnxttRPFH4xB~1h4MHDffN1xISy4nwbj2eo~zBWboA1udBdojLjJvqMvFrghA8Lhd3tlehJ8VMQmPpcHp8qofq73gMCQF7~Cuj-poI3KZuQg-FnKAnjrVK-2ZS0gUH4-Tcj5nFHuXjpf5jEHnR5MDuUEf8kG8VTmZ3PSMz41giBPVb-bnrbbhpaC5nw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

14. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Sočanac, L. (2010). *Studije o višejezičnosti*. Zagreb: Nakladni Zavod Globus.
16. Sočanac, L.; Žagar-Szentesi, O.; Dragičević, D.; Dabo-Denegri, Lj.; Menac, A. i Nikolić-Hoyt, A. (2005). *Hrvatski jezik u dodiru s europskim jezicima*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
17. Stančić, V. i Ljubešić, M. 1994. *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Poglavlja u knjigama, zbornicima

1. Cvikić, L. i Bošnjak, M. (2015). Rječnička sastavnica. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 186-195). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
2. Cvikić, L. i Jelaska, Z. (2005). Istraživanja hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 127-135). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
3. Cvikić, L. i Kuvač, J. (2003). Orši neljepo piše - Poteškoće djece, mađarskih govornika, u učenju hrvatskoga jezika. U: I. Vodopija (Ur.) *Dijete i jezik danas* (str. 55-66). Osijek: Visoka učiteljska škola u Osijeku.
4. Cvikić, L. i Tomek, T. (2003). Hrvatski – prvi strani jezik? U: M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (Ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (str. 126-134). Zagreb - Jastrebarsko: Sveučilište u Zagrebu - Naklada Slap.

5. Jelaska, Z. (2003). Hrvatski jezik i višejezičnost. U: D. Pavličević-Franić i M. Kovačević (Ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (str. 106-125). Zagreb - Jastrebarsko: Sveučilište u Zagrebu - Naklada Slap.
6. Jelaska, Z. (2005a). Dvojezičnost i višejezičnost. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 38-48). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Jelaska, Z. (2005b). Jezik – znanje ili sposobnost. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 11-23). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
8. Jelaska, Z. (2005c). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24-37). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
9. Jelaska, Z. (2005d). Usvajanje materinskoga jezika. U: Z. Jelaska (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 64-87). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
10. Jelaska, Z. (2007a). Društvo i jezik. U: L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima* (str. 24-31). Zagreb: Profil.
11. Jelaska, Z. (2007b). Pojedinaac i jezik. U: L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima* (str. 34-39). Zagreb: Profil.
12. Jelaska, Z. (2007c). Učenje i usvajanje jezika. U: L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski : poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima* (str. 42-48). Zagreb: Profil.
13. Jelaska, Z. (2007d). Uvod. U: L. Cvikić (Ur.) *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima* (str. 14-21). Zagreb: Profil.

14. Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2009). Young Learners of Croatian as a Second Language: Minority Language Speakers and Their Croatian Competence. U: M. Nikolov (Ur.) *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (str. 30-45). Briston – Buffalo - Toronto: Multilingual Matters.
15. Kuvač, J. (2002). Jezični jaz Baranje: odnos mađarskoga i hrvatskoga jezika. U: M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (Ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi i putokazi* (str. 90-92). Zagreb - Jastrebarsko: Sveučilište u Zagrebu - Naklada Slap.
16. Vodopija, I. (2002). Nastava hrvatskoga jezika u dvojezičnim hrvatsko-mađarskim školama. U: M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (Ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi i putokazi* (str. 46-47). Zagreb - Jastrebarsko: Sveučilište u Zagrebu - Naklada Slap.

Članci u časopisima

1. Baždarić, T. (2015). Obitelj pred izazovima dvojezičnosti: zablude i istina o učincima istovremene dvojezičnosti na djecu i obitelj. *Acta Iadertina*, 12 (1), 1-15. Preuzeto 27. 2. 2020.: <https://hrcak.srce.hr/190121>
2. Gulan, T. (2016). Komparativna analiza metoda istraživanja dvojezičnoga semantičkog pamćenja. *Psihologijske teme*, 25 (3), 431-458. Preuzeto 4. 3. 2020.: <https://hrcak.srce.hr/169521>
3. Gyémánt, R. i Drozdik, Zs. (2004). A horvátországi magyarság területei és társadalomstatistikai sajátosságai, *Területi Statisztika*, 4 (4), 361-380. Preuzeto 12. 5. 2020.: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2004/04/wgyemant.pdf>
4. Legac, V., Kiš-Novak, D. i Lapat, G. (2020). Comparison of the Familiarity of Grade 4 Roma and Non-roma School Children with Some Biological Terms in English as a Foreign Language. *Különleges Bánásmód*, 6 (1). 47-60. Preuzeto 19. 5. 2020.: DOI 10.18458/KB.2020.1.47
5. Macleroy Obied, V. (2010). Can one-parent families or divorced families produce two-language children? An investigation into how Portuguese–English bilingual children acquire biliteracy within diverse family structures. *Pedagogy, Culture & Society*, 18 (2), 227-243. Preuzeto 14. 4. 2020.: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2010.488047>

6. Mikeš, M. (1986). Uporaba maternjeg i srpskohrvatskog jezika u srednjoškolske omladine mađarske, slovačke, rumunjske i rusinske narodnosti u Vojvodini. *Migracijske i etničke teme*, 2 (1), 5-16. Preuzeto 26. 2. 2020.: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id=clanak_jezik=190214
7. Vilke-Pinter, D. (2012). Konceptualna organizacija leksičkih ekvivalenata u materinskom i stranom jeziku. *Govor*, 29 (1), 23-43. Preuzeto 18. 5. 2020.: <https://hrcak.srce.hr/166036>
8. Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), str. 139-159. Preuzeto 27. 2. 2020.: <https://hrcak.srce.hr/217843>

Enciklopedije i rječnici

1. Hrvatski enciklopedijski rječnik. (2002). [dvojezičan]. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (str. 285). Zagreb: Novi liber.
2. Hrvatski enciklopedijski rječnik. (2002). [dvojezičnost]. *Hrvatski enciklopedijski rječnik* (str. 285). Zagreb: Novi liber.
3. Leksikografski zavod Miroslav Krleža [LZMK]. (n. d.) morfološka klasifikacija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Pristupljeno 9. 6. 2020.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=41932>
4. Leksikografski zavod Miroslav Krleža [LZMK]. (n. d.) Vigotski, Lav Semjonovič. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Pristupljeno 27. 2. 2020.: <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=64582>
5. Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika. (2015). [dvojezičan]. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika* (str. 243). Zagreb: Školska knjiga.
6. Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika. (2015). [dvojezičnost]. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika* (str. 243). Zagreb: Školska knjiga.

Mrežni izvori

1. Dječji vrtić Potočnica. (n. d.) *Program za pripadnike mađarske nacionalne manjine (jedna skupina)*. Pristupljeno dana 24. 3. 2020.: <http://www.vrtic-potocnica.zagreb.hr/default.aspx?id=51>
2. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske [DZS]. (2013). Popis stanovništva, kućanstva i stanova 2011. godine. Stanovništvo prema

- državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku. Pristupljeno dana 26. 2. 2020.: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/SI-1469.pdf
3. Prosvjetno-kulturni centar Mađara u Republici Hrvatskoj. (n. d.) *Vrtić*. Pristupljeno dana 21. 3. 2020.: <http://www.centar-prosvjetnokulturni-madjara-os.skole.hr/index.html>
 4. Središnji državni portal. (n. d.) *Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina za školsku godinu 2018/2019*. Pristupljeno dana 7. 5. 2020. sa <https://gov.hr/moja-uprava/obrazovanje/obrazovanje-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina/predskolsko-osnovnoskolsko-i-srednjoskolsko-obrazovanje-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina/1970>
 5. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (n. d.) *Early childhood care and education*. Pristupljeno dana 23. 5. 2020.: <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>
 6. Upravni odjel za prosvjetu, kulturu, šport i tehničku kulturu Osječko-baranjske županije. (2015). *Informacija o stanju i problematici predškolskog odgoja i obrazovanja na području Osječko-Baranjske županije*. [Materijal za sjednicu]. Osijek. Pristupljeno dana 6. 5. 2020.: http://www.obz.hr/hr/pdf/2014/10_sjednica/23_informacija_o_stanju_i_problematici_predskolskog_odgoja_i_naobrazbe_na_podrucju_obz.pdf
 7. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. (n. d.) *Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj*. Pristupljeno dana 8. 4. 2020.: <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/nacionalne-manjine-u-republici-hrvatskoj/madjari/375>
 8. Vijeće mađarske nacionalne manjine Grada Zagreba. (n. d.) *Mađari u Zg*. Pristupljeno dana 26. 3. 2020.: <https://www.zg-magyar.hr/madari-u-zg/institucije/madarski-djecji-vrtic-potocnica/>
 9. Vlada Republike Hrvatske, Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. (n. d.) *Nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj*. Pristupljeno dana 23. 5. 2020.: <https://pravamanjina.gov.hr/nacionalne-manjine/nacionalne-manjine-u-republici-hrvatskoj/352>
 10. Wong, K. M. (2016. 3. 29.) *Raising Bilingual Children: Who Should Speak What?* The Huffington Post. Pristupljeno dana: 6. 4. 2020.: https://www.huffpost.com/entry/raising-bilingual-childre_b_9558006

Prilozi i dodaci

Popis tablica

Tablica 1: Tipologija usvajanja prvog, odnosno drugog jezika (Stančić i Ljubešić, 1994, prema Kleinu, 1984)

Tablica 2: Primjer za „model 1“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 3: Primjer za „model 2“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 4: Primjer za „model 3“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 5: Primjer za „model 4“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 6: Primjer za „model 5“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 7: Primjer za „model 6“ obitelj (prilagođeno prema Wong, 2016)

Tablica 8: Prikaz broja Mađara u odnosu na broj ukupnog stanovništva od 1971. do 2011. godine

Tablica 9: Prikaz broja onih stanovnika koji svojim materinskim jezikom smatraju hrvatski odnosno mađarski jezik u Republici Hrvatskoj

Tablica 10: Broj djece prema podjeli na simultanu i sukcesivnu dvojezičnost, prema mjestu istraživanja

Tablica 11: Mišljenje roditelja o jezičnoj kompetenciji njihove djece i učestalosti uporabe pojedinih jezika

Tablica 12: Rezultati aritmetičke sredine i medijana prema podjeli na uravnoteženu i neuravnoteženu dvojezičnost

Tablica 13: Rezultati uspješnosti prepoznavanja hrvatskih i mađarskih leksema u djece iz osječkog i zagrebačkog vrtića, te iz oba vrtića kumulativno, izraženo u postocima

Tablica 14: Postotak točnih odgovora prepoznavanja leksema *klipić/kifli* prema lokacijama

Tablica 15: Postotak točnih odgovora prepoznavanja leksema puž s čokoladom/ kakaós csiga

Tablica 16: Prikaz analize rezultata mjera centralne tendencije za hrvatski jezik - prema lokaciji

Tablica 17: Prikaz analize rezultata mjera centralne tendencije za mađarski jezik - prema lokaciji

Tablica 18: Rezultati analize mjera centralne tendencije za ukupnu vrijednost bodova u oba istraživana jezika - prema lokaciji

Tablica 19: Korelacija između dobi i ukupnog prepoznavanja leksema na hrvatskom i mađarskom jeziku

Tablica 20: Prikaz analize rezultata mjere centralne tendencije s obzirom na provedbu OPOL strategije

Tablica 21: Rezultati vrijednosti aritmetičke sredine i medijana po jezicima, s obzirom na vrstu obitelji prema tipovima jezičnog dodira

Tablica 22: Procjena odgojitelja vezano uz učestalost uporabe hrvatskog jezika, prema aktivnostima

Tablica 23: Procjena odgojitelja vezano uz učestalost uporabe mađarskog jezika, prema aktivnostima

Tablica 24: Rezultat mjera centralne tendencije za učestalost provedbe aktivnosti na hrvatskom jeziku - prema lokaciji

Tablica 25: Rezultat mjera centralne tendencije za učestalost provedbe aktivnosti na mađarskom jeziku - prema lokaciji

Popis slika

Slika 1: Postotak prepoznavanja pojedinih mađarskih leksema prema lokacijama

Slika 2: Postotak prepoznavanja pojedinih hrvatskih leksema prema lokacijama

Slika 3: Korelacija između dobi i rezultata

Slika 4: Prikaz postotnih udjela u ukupnoj vrijednosti različitih učestalosti provedbe odgojiteljskih aktivnosti na hrvatskom i mađarskom jeziku

Slika 5: Prva stranica upitnika za odgojitelje korištenog u istraživanju

Slika 6: Druga stranica upitnika za odgojitelje korištenog u istraživanju

Slika 7: Prva stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

Slika 8: Druga stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

Slika 9: Treća stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

Slika 10: Izjava o suglasnosti roditelja za sudjelovanje djeteta u ovom istraživanju

Upitnik za odgojitelje

Pred Vama se nalazi upitnik izrađen za potrebe pisanja diplomskog rada „Leksička razina reprezentacije riječi dvojezične djece predškolske dobi“, studentice odgojiteljskog diplomskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Ulle Nanuk. U njemu se nalaze pitanja o učestalosti korištenja hrvatskog i mađarskog jezika u radu s djecom Vaše skupine.

Molim Vas da pažljivo pročitate svako pitanje i na njega iskreno odgovorite. Ispitivanje je u potpunosti anonimno, te će se podaci koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašoj suradnji.

1. Procijenite koliko često se obraćate djeci na **HRVATSKOM JEZIKU** tijekom dana.
 - a. rijetko
 - b. povremeno
 - c. često
 - d. gotovo uvijek

2. Procijenite koliko često se obraćate djeci na **MAĐARSKOM JEZIKU** tijekom dana.
 - a. rijetko
 - b. povremeno
 - c. često
 - d. gotovo uvijek

3. Koliko ste zadovoljni opremljenošću dječjom literaturom (slikovnicama, knjigama, zbirkama pjesama, enciklopedijama...) na **HRVATSKOM JEZIKU** u dnevnom boravku vaše skupine ?
 - a. potpuno nezadovoljan
 - b. nezadovoljan
 - c. zadovoljan
 - d. u potpunosti zadovoljan

4. Koliko ste zadovoljni opremljenošću dječjom literaturom (slikovnicama, knjigama, zbirkama pjesama, enciklopedijama...) na **MAĐARSKOM JEZIKU** u dnevnom boravku vaše skupine ?
 - a. potpuno nezadovoljan
 - b. nezadovoljan
 - c. zadovoljan
 - d. u potpunosti zadovoljan

Slika 5

Prva stranica upitnika za odgojitelje korištenog u istraživanju

5. Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i uz svaku od njih zaokružite onaj broj koji najviše odgovara učestalosti navedenih aktivnosti na **HRVATSKOM JEZIKU**: 1 – nikada, 2 – rijetko (jednom tjedno ili rjeđe), 3 – povremeno (2-3 puta tjedno), 4 – često (4-5 puta tjedno), 5 – svakodnevno po više puta.

Prema Vašoj procjeni, koliko se često u Vašoj skupini:		nikada	rijetko (jednom tjedno ili rjeđe)	povre- meno (2-3 puta tjedno)	često (4-5 puta tjedno)	svako- dnevno po više puta
1.	pričaju priče na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
2.	čitaju slikovnice na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
3.	djeca izvode lutkarskih dramatizacija na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
4.	djeca igraju s lutkama na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
5.	slušaju pjesmice i brojalice na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
6.	pjevaju pjesmice i brojalice na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
7.	čitaju pjesme na hrvatskom jeziku?	1	2	3	4	5
8.	nude igre i aktivnosti za poticanje predčitačkih vještina?	1	2	3	4	5

6. Pažljivo pročitajte sljedeće tvrdnje i uz svaku od njih zaokružite onaj broj koji najviše odgovara učestalosti navedenih aktivnosti na **MAĐARSKOM JEZIKU**: 1 – nikada, 2 – rijetko (jednom tjedno ili rjeđe), 3 – povremeno (2-3 puta tjedno), 4 – često (4-5 puta tjedno), 5 – svakodnevno po više puta.

Prema Vašoj procjeni, koliko se često u Vašoj skupini:		nikada	rijetko (jednom tjedno ili rjeđe)	povre- meno (2-3 puta tjedno)	često (4-5 puta tjedno)	svako- dnevno po više puta
1.	pričaju priče na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
2.	čitaju slikovnice na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
3.	djeca izvode lutkarskih dramatizacija na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
4.	djeca igraju s lutkama na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
5.	slušaju pjesmice i brojalice na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
6.	pjevaju pjesmice i brojalice na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
7.	čitaju pjesme na mađarskom jeziku?	1	2	3	4	5
8.	nude igre i aktivnosti za poticanje predčitačkih vještina?	1	2	3	4	5

Slika 6

Druga stranica upitnika za odgojitelje korištenog u istraživanju

UPITNIK

Poštovani roditelji,

hvala Vam što ćete nam pomoći ispunjavanjem ovog upitnika. Cilj upitnika je da saznamo više o karakteristikama dvojezičnosti Vašeg djeteta.

Sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom, prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe istraživanja „Leksička razina reprezentacije riječi dvojezične djece predškolske dobi“, studentice odgojiteljskog diplomskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Ulle Nanuk, te će identitet sudionika biti zaštićen i dostupan jedino istraživačima.

Molimo Vas da ispunite ovaj upitnik i predate ga odgovateljicama Vaše skupine. Zahvaljujemo Vam na suradnji!

1. Molimo Vas ispunite navedene podatke.

Ime i prezime djeteta: _____

Starost djeteta: godina i mjeseci

Grad/mjesto rođenja: _____

Grad/mjesto stanovanja: _____

Materinji jezik/ jezici majke: _____

Materinji jezik/ jezici oca: _____

Ima li Vaše dijete brata ili sestru? NE DA Ako ima, koliko imaju godina? _____

Na kojem jeziku međusobno komuniciraju roditelji? _____

Na kojem jeziku se roditelj(i) obraćaju djetetu? Otac: _____ Majka: _____

Na kojem jeziku međusobno komuniciraju braća i sestre? _____

Koji jezici se koriste u Vašoj životnoj okolini? _____

U prvih 10 mjeseci života dijete je bilo izloženo ovim jezicima: _____

U prve tri godine života dijete je bilo izloženo ovim jezicima: _____

Slika 7

Prva stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

2. Zaokružite kojoj vrsti pripada Vaša obiteljska zajednica.

- A. dijete živi s oba roditelja
- B. dijete živi s jednim roditeljem , no provodi približno jednako vremena s oba roditelja
- C. dijete živi s majkom uz kontakte s ocem
- D. dijete živi s majkom bez kontakata s ocem
- E. dijete živi s ocem uz kontakte s majkom
- F. dijete živi s ocem bez kontakata s majkom

3. Zaokružite slovo ispred onog retka koji najbolje opisuje Vašu obitelj:

Roditelji	Zemlja stanovanja	Odgoj
A. Materinji jezici nam se razlikuju.	Materinji jezik jednoga od nas službeni je jezik u zemlji stanovanja.	Djetetu se obraćamo na jeziku koji nije služben u zemlji stanovanja. Dijete je službenom jeziku izloženo izvan doma i u vrtiću.
B. Materinji jezici nam se razlikuju, ali donekle znamo jezik onog drugog.	Materinji jezik jednoga od nas službeni je jezik u zemlji stanovanja.	Djetetu se od rođenja obraćamo na svojim materinjim jezicima.
C. Materinji jezici nam se razlikuju.	Službeni jezik nije materinji jezik niti jednoga od nas.	Djetetu se od rođenja obraćamo na svojim materinjim jezicima.
D. Dijelimo isti materinji jezik.	Naš materinji jezik nije službeni jezik u zemlji stanovanja.	Djetetu se obraćamo na svom materinjem jeziku.
E. Dijelimo isti materinji jezik.	Naš materinji jezik službeni je jezik u zemlji stanovanja.	Jedan od nas djetetu se svakodnevno obraća na drugom jeziku.
F. Dvojezični smo roditelji.	Zajednica u kojoj živimo donekle je dvojezična.	Djetetu se obraćamo na oba jezika.

Slika 8
Druga stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

4. Upišite X ispred svih onih tvrdnji koje su istinite za Vašu obitelj:

U našoj obitelji...

- članovi se sporazumijevaju na oba jezika.
- odgoj djece je dvojezičan.
- dijete koristi oba jezika.
- jedan od roditelja se doselio u rodnu zemlju drugog roditelja.
- majka s djetetom češće komunicira na svome materinjem jeziku nego otac na svome.
- materinji jezici roditelja nisu isti, a djetetu se od rođenja obraćamo isključivo na svojim jezicima.
- dijete je prošlo kroz „tiho razdoblje“, nije progovaralo niti jednim jezikom kad je bilo u novom okruženju.

5. Zaokružite koja tvrdnja je istinita za Vaše dijete (A ili B).

		Moje dijete...	
1.	A. usvaja oba jezika od rođenja.	ili	B. je nakon treće godine počelo usvajati: mađarski / hrvatski jezik (zaokružite koji jezik)
2.	A. se jednako dobro služi s oba jezika.	ili	B. češće se koristi i bolje vlada: mađarskim / hrvatskim jezikom (zaokružite koji jezik)
3.	A. je sposobno služiti se drugim jezikom.	ili	B. razumije drugi jezik ali se ne služi: mađarskim / hrvatskim jezikom (zaokružite koji jezik)
4.	A. kada izgovara rečenicu na jednom jeziku, koristi riječi drugog jezika.	ili	B. kada izgovara rečenicu na jednom jeziku nikada ne koristi riječi drugog jezika.
5.	A. zna hrvatski i mađarski.	ili	B. osim hrvatskog i mađarskog zna i _____ jezik.

Slika 9
Treća stranica upitnika za roditelje korištenog u istraživanju

**IZJAVA O SUGLASNOSTI RODITELJA ZA SUDJELOVANJE DJETETA U
ISTRAŽIVANJU ZA POTREBE DIPLOMSKOGA RADA**

Poštovani roditelji,

u vrtiću Vašeg djeteta provodit će se istraživanje „Leksička razina reprezentacije riječi dvojezične djece predškolske dobi“, studentice odgojiteljskog diplomskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Ulla Nanuk. Ulla je i sama odrasla kao hrvatsko-mađarsko dvojezično dijete te joj je stoga ova problematika veoma bliska.

Ovo se istraživanje bavi malobrojnom skupinom hrvatsko-mađarske dvojezične djece, s ciljem utvrđivanja razlika u poznavanju uobičajenih riječi na oba jezika. Istraživanje se sastoji od zadataka imenovanja osnovnih pojmova (npr. stol, zec, snijeg itd.), te upitnika namijenjenog roditeljima. Upitnik nam daje dublji uvid u razvoj dvojezičnosti djeteta i predstavlja jednako važan dio ovog istraživanja. Istraživanje će se provoditi u predškolskim ustanovama u Budimpešti, Osijeku i Zagrebu.

Sukladno Etičkom kodeksu istraživanja s djecom te poštujući zaštitu tajnosti podataka, svi podaci dobiveni ovim istraživanjem bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog istraživanja koristit će općenite rezultate za neku dobnu skupinu, bez poimeničnog navođenja rezultata ispitanih sudionika. Identitet djece će biti poznat isključivo studentici, te nigdje neće biti javno objavljen.

Istraživanje se održava uz znanje i odobrenje ravnatelja/ice ustanove, te Vas molimo za suradnju oko prikupljanja podataka potrebnih za ovo istraživanje.

Ukoliko imate bilo kakvih pitanja ili su Vam potrebne dodatne informacije, molimo Vas da studenticu Ullu Nanuk slobodno kontaktirate na telefonski broj: 095 531 1651.

IZJAVA

kojom, ja, _____, roditelj/skrbnik

(ime i prezime roditelja/skrbnika)

dajem suglasnost za sudjelovanje mog djeteta/štićenika _____

(ime i prezime djeteta)

u istraživanju koje će studentica Ulla Nanuk koristiti za potrebe diplomskog rada „Leksička razina reprezentacije riječi dvojezične djece predškolske dobi“.

Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Dobiveni podaci bit će korišteni poštujući načelo anonimnosti.

Potpis roditelja/skrbnika

Datum i mjesto _____

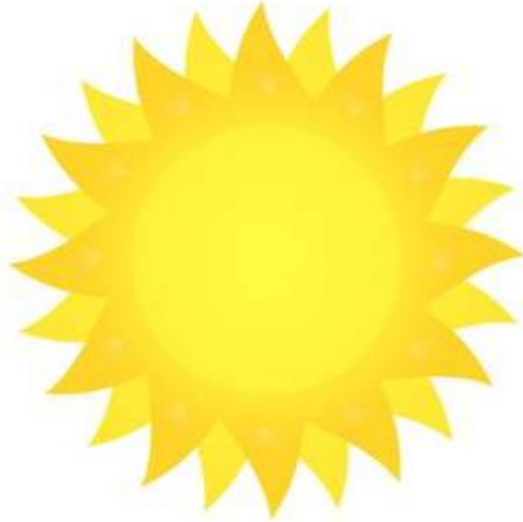
Slika 10

Izjava o suglasnosti roditelja za sudjelovanje djeteta u ovom istraživanju

Slike korištene u zadatku imenovanja slika:













Izjava o samostalnoj izradi rada

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

(vlastoručni potpis studenta)