

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Morfosintaktička analiza pisanih tekstova inojezičnih učenika
hrvatskog jezika

Iva Ljubičić

Zagreb, rujan, 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Morfosintaktička analiza pisanih tekstova inojezičnih učenika
hrvatskog jezika

Iva Ljubičić

Izv.prof.dr.sc. Jelena Kuvač Kraljević

Zagreb, rujan, 2019.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad **Morfosintaktička analiza pisanih tekstova inojezičnih učenika hrvatskog jezika** i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Iva Ljubičić

Mjesto i datum: Zagreb, 13.9.2019.

Posveta i zahvala

Zahvaljujem mentorici, izv.prof.dr.sc. Jeleni Kuvač Kraljević, na vodstvu, pomoći i razumijevanju.

Hvala svima zbog kojih ću se s veseljem sjećati studentskih dana, a posebno hvala prijateljici Karli Jurjević na strpljenju koje je imala za mene.

Rad posvećujem svojoj obitelji, osobito roditeljima koji su me podržali u svemu i pogurali me kada je bilo najpotrebnije.

Morfosintaktička analiza pisanih tekstova inojezičnih učenika hrvatskog jezika

Studentica: Iva Ljubičić

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Jelena Kuvač Kraljević

Diplomski studij Logopedije

Sažetak rada

Ovaj se diplomski rad bavi analizom morfosintakse inojezičnih učenika hrvatskog jezika. Cilj je rada procjena morfosintakse hrvatskog jezika osnovnoškolskih učenika čiji je materinski jezik janjevački, a u školi uče hrvatski jezik te usporedba s morfosintaktičkim obilježjima učenika kojima je materinski jezik hrvatski.

U istraživanju je sudjelovalo 7 učenika janjevačkog podrijetla i 7 učenika kojima je materinski jezik hrvatski, a svi su za vrijeme provedbe istraživanja završavali 2. razred osnovne škole. Za potrebe istraživanja prikupljeni su učenički sastavci napisani na nastavi hrvatskoga jezika pomoću kojih je izvršena analiza morfosintakse pisanog jezika.

Dobiveni rezultati analize tekstova pokazuju kako obje skupine čine pogreške u morfologiji hrvatskoga jezika, međutim, samo su inojezični učenici griješili u označavanju roda, broja, padeža i lica, što se može pripisati težnji govornika janjevačkog jezika da pojednostavljaju deklinaciju hrvatskog jezika. Uvidom u složenost sintakse, primijećen je dvostruko veći broj višestrukosloženih rečenica kod eksperimentalne skupine, što u ovom slučaju ne svjedoči boljoj usvojenosti sintaktičkog ustrojstva, već slabijoj vještini uspostavljanja veza i odnosa između dijelova rečenica.

Uzevši u obzir dobivene rezultate, može se zaključiti da postoje određena područja hrvatske gramatike koja su problematična inojezičnim učenicima janjevačkog podrijetla i koja ih razlikuju od učenika kojima je materinski jezik hrvatski.

Ključne riječi: *inojezični učenik, morfosintaksa, pisani jezik*

Morphosyntactic analysis of essays of students whose second language is Croatian

Student: Iva Ljubičić

Supervisor: izv.prof.dr.sc. Jelena Kuvač Kraljević

Master's Program in Speech and Language Pathology

Summary

This graduate thesis deals with an analysis of the morphosyntax of learners of Croatian as a second language. The aim of the paper is an estimation of the Croatian morphosyntax of primary school students with the Janjevo language as their first language who learn Croatian at school, as well as a comparison of their morphosyntax with the one of students with Croatian as their first language.

7 students of Janjevo origin and 7 students with Croatian as their first language, who were second grade students at the time, took part in the study. For the purpose of the study the students' short essays were collected which had been written during Croatian lessons at school. The essays were then analysed on the morphosyntax of the written language.

The results of the text analysis show that both groups made mistakes in the area of Croatian morphology, however, only the Croatian as a second language group made mistakes in marking the gender, number, case and person, which can be ascribed to the tendencies of Janjevo language speakers to simplify the declination of the Croatian language. As for the complexity of the syntax of the studied texts, there were double as many complex sentences produced by the experimental group, which in this case is not a proof of a more successful acquisition of the syntactic structure by the experimental group, but of a weaker skill of establishing a relationship between sentence parts.

Taken together, the results suggest that there are certain parts of the Croatian grammar which are problematic to students of Janjevo origin and by which they differ from students with Croatian as their first language.

Key words: *second language learner, morphosyntax, written language*

SADRŽAJ:

1. UVOD	1
1.1. Inj jezik.....	1
1.1.1. Inojezični učenik.....	3
1.1.2. Čimbenici koji utječu na ovladavanje i poučavanje inomu jeziku.....	3
1.2. Jezična djelatnost pisanja.....	6
1.2.1 Vještina pisanja inojezičnog učenika.....	7
1.2.2. Poučavanje inojezičnih učenika pisanju.....	8
1.3. Nastava hrvatskog jezika u 2. razredu osnovne škole.....	11
1.4. Govornici janjevačkog jezika.....	14
1.4.1. Janjevački jezik i njegova obilježja.....	15
1.4.2. Usporedba jezika pripadnika prve i druge generacije janjevačkih doseljenika.....	15
1.4.3. Treća generacija janjevačkih doseljenika u Zagreb.....	17
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA	18
2.1. Cilj istraživanja.....	18
2.2. Istraživačka pitanja.....	18
2.3. Hipoteze istraživanja.....	18
3. METODE ISTRAŽIVANJA	18
3.1. Uzorak ispitanika.....	19
3.2. Ispitni materijal i način ispitivanja.....	19
3.3. Metode obrade podataka.....	19
4. REZULTATI I RASPRAVA	20
4.1. Broj morfoloških pogrešaka.....	20

4.2. Broj složenih rečenica.....	23
5. POTVRDA PRETPOSTAVKI.....	26
6. ZAKLJUČAK.....	26
7. LITERATURA.....	27

1.UVOD

1.1. Ini jezik

Usvajanje i učenje jezika dvije su glagolske imenice koje u lingvistici nose bitna, a različita značenja. One su, također, dobar primjer važnosti terminologije u lingvistici gdje su ponekad razlike u značenjima nekih naziva tek nijanse. Vrijedilo bi prije svega objasniti pojmove koji će se spominjati u daljnjem tekstu radi jednostavnijeg praćenja, a za to će poslužiti članak Zrinke Jelaska iz 2007. godine koji obrađuje istraživanja ovladavanja jezikom.

Materinski jezik je onaj koji se usvaja, dakle, za koji do određene mjere nije potrebno svjesno učenje i izravno poučavanje te se njime vrlo brzo mogu služiti i djeca koja nisu još dorasla procesu učenja u grubom smislu te riječi. Usvajanje je, zapravo, posljedica kombinacije urođenih procesa i okolinskih podražaja kojima su djeca izložena. Međutim, postoje slučajevi kada se materinski jezik uči. Jedan takav slučaj je savladavanje standardnog idioma vlastitog materinskog jezika, osobito njegov pisani oblik koji se svjesno uči. Druga dva slučaja tiču se djece s različitim jezičnim teškoćama te pripadnika nacionalnih manjina. Djeca s jezičnim teškoćama zapravo uče i usvajaju materinski jezik kao svoj prvi jezik jer, iako su njime okružena, potrebna im je pomoć stručnjaka, roditelja i odgajatelja kako bi ga usvojila. Pripadnici nacionalnih manjina najčešće se obrazuju na državnom jeziku te imaju mogućnost učenja svog materinskog jezika kao posebnog predmeta u školi u kojoj se ostala nastava održava na državnom jeziku.

U literaturi se materinski jezik nerijetko poistovjećuje s prvim jezikom, jezikom koji dijete prvo usvoji i prvim se služi, no to nije uvijek slučaj. Prvi jezik označava jezik kojim se govornik služi u najvećem broju situacija, jer je to jezik zajednice u kojoj se nalazi i s čijim pripadnicima komunicira. Najčešće su prvi i materinski jezik istoznačnice jer označavaju isti jezik, primjerice hrvatski jezik u Republici Hrvatskoj, gdje je osobi materinski jezik hrvatski, ali je to i jezik njezine šire zajednice. No, u slučaju rođenja djeteta u obitelji hrvatskih imigranata u, primjerice, Njemačkoj, djetetu će, najvjerojatnije, materinski jezik biti hrvatski, ali će mu s vremenom, obrazovanjem i uključivanjem u njemačku zajednicu, njemački jezik postati prvi jezik. Dakle, iako je materinski prototipno i prvi jezik to ne mora biti tako u svakom slučaju.

Osim materinskog i prvog jezika, važno je razlikovati i ini jezik koji se u određenoj literaturi pojavljuje kao nadređenica drugom i stranom jeziku (Jelaska, 2007).

Pod pojam *ini jezik* spadaju termini *drugi*, *strani* i *nasljedni jezik*. Strani je jezik onaj koji se uči u školama ili na tečajevima nakon što je materinski jezik usvojen (Jelaska, 2012). Najčešći primjer stranog jezika u Hrvatskoj je engleski jezik koji gotova sva djeca uče u školi od prvog razreda. Oni koji uče neki strani jezik imaju određeni stupanj znanja jezika koji im omogućuje podjednako vladanje gotovo svim jezičnim djelatnostima, iako su slušanje i čitanje obično razvijeniji naspram pisanja i govorenja jer su strani jezik više učili nego se njime služili (Jelaska, 2012). U slučaju hrvatskog kao stranog jezika, sve se više inzistira na uvježbavanju uporabe jezičnih struktura koje učenici nauče, ali ih ne upotrebljavaju u komunikaciji, dakle, učenici imaju znanje koje ne znaju primijeniti (Jelaska, 2012). Drugi jezik je većinski, odnosno jezik šireg društva kojemu su određeni govornici, najčešće pripadnici manjina u nekoj državi, izloženi sustavno tek polaskom u osnovnu školu i ovladavaju njime nakon usvojenih osnova materinskog jezika (Jelaska, 2012). Samim time je početak školovanja tim govornicima otežan, osobito ako se drugim jezikom uopće ne služe izvan škole. Stupanj ovladanosti drugim jezikom jako varira, pa se tako kod nekih ne može primijetiti da im je određeni jezik drugi jezik, a ne materinski, ali ima i onih kojima je ovladanost toliko slaba da im je drugi jezik na razini stranog jezika (Jelaska, 2012). Pojam drugi jezik može značiti i drugi jezik po redu, u smislu drugog idioma materinskog jezika, prvi strani jezik ili neki okolinski jezik. Ponekad pojam *drugi jezik* može postati nadređenica pojmovima drugi i strani jezik jer određeni znanstvenici, osobito psiholingvisti, u drugi jezik svrstavaju i strani jezik (Jelaska, 2007; Cvikić i sur., 2010). I posljednja podređenica pojmu *ini jezik* je nasljedni jezik, odnosno jezik obitelji ili uže jezične zajednice koji je podređen većinskom jeziku i nedovoljno je razvijen u svim jezičnim djelatnostima. Najčešće je to materinski jezik kojeg s vremenom glavni jezik potisne na drugo mjesto ili sumaterinski jezik koji također biva potisnut i postaje samo razgovorni jezik jednom kada osoba ovlada pisanim oblikom drugog sumaterinskog jezika (Jelaska, 2012). U slučaju hrvatskog kao nasljednog jezika, što je nerijetka pojava u državama poput Australije ili SAD-a, govornici se najčešće služe samo djelatnošću govorenja te nisu u potpunosti usvojili gramatičke oblike potrebne za pravilno izražavanje, osobito ono pismeno. Nasljednog govornika hrvatskog bit će potrebno poučavati standardnom idiomu i pisanju te nastojati poboljšati točnost njegova izražavanja (Jelaska, 2012; Cvikić i sur., 2010).

Važno je, osobito u kontekstu ovog rada, naglasiti posebnost inojezičnih učenika čiji je glavni jezik vrlo srodan hrvatskom, poput govornika janjevačkog, srpskog ili bosanskog jezika koji u visokom stupnju razumiju, pa čak i govore hrvatski, iako postoje nedostatci u izravnom znanju

hrvatskog jezika (Jelaska, 2012). Ti se nedostaci počinju otkrivati pri prvom intenzivnijem susretu s inim jezikom, što se najčešće dogodi početkom osnovnoškolskog obrazovanja.

1.1.1. Inojezični učenik

Kao što je već navedeno, materinskim jezikom mogu ovladati sva djeca, bez obzira na inteligenciju ili jezičnu darovitost, osim ako u njihovom razvoju ne postoje prepreke poput nedostataka osnovnih sposobnosti (npr. oštećenja sluha) ili nemaju priliku čuti i koristiti jezik u svojoj okolini. Međutim, ako djetetov materinski jezik nije i jezik šire zajednice, odnosno većinski jezik, jezični razvoj djeteta bit će nešto kompliciraniji te će moguće posljedice te razlike biti i nepotpuna ovladanost jednim i drugim jezikom (Jelaska, 2012). Usvajanje jezika prati određeni tijek razvoja koji je obilježen miljokazima – primjerice, osnovom materinskog jezika dijete ovlada do 3. godine života (Kuvač-Kraljević i Palmović, 2007), a oko 6-7 godine završava s usvajanjem prozodije materinskog jezika, odnosno naglasaka, intonacije i glasova, dakle, fonologije. 11. i 12. godina života obilježene su završetkom usvajanja morfologije i morfosintakse, odnosno gramatike što im omogućuje pravilnu uporabu gramatičkih kategorija poput padeža, roda, broja, vida, stupnja i određenosti u rečenici (Jelaska, 2012). Ostatak školskog razdoblja donosi napretke u pragmatici i bogaćenje rječnika koje se proteže i nakon završetka školskog razdoblja pa sve do starosti. Dakle, ako dijete nije dovoljno i pravovremeno izloženo i/ili poučavano (inom) jeziku, ono ga neće u potpunosti usvojiti te će, u slučaju potrebe za tim, njemu morati biti poučavano, a stupanj usvojenosti, koji je uvelike pod utjecajem dobi djeteta, odrazit će se na plan, program i oblik nastave inog jezika, opisane kasnije u radu.

Prema *Programu o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik* (u nastavku Program), koji je neposredno pred ulazak u Europsku uniju 2011. godine donijelo Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa kako bi uskladilo prava i obveze učenika i djelatnika u obrazovnom sustavu Hrvatske s onima u drugim europskim zemljama, inojezični se učenici dijele na: djecu državljanke Republike Hrvatske koja se vraćaju iz inozemstva, djeca koja su članovi obitelji državljanke članice Europske unije, djeca pripadnici nacionalnih manjina i na djecu stranaca koji su članovi obitelji s pravom boravka ili prebivališta u Republici Hrvatskoj (NN, 151/2011).

1.1.2. Čimbenici koji utječu na ovladavanje i poučavanje inomu jeziku

Jasno je da postoje određene razlike u ovladavanju materinskim i inim jezikom pa i poznavanje istih olakšava prilagodbu nastave, u ovom slučaju hrvatskog jezika, inojezičnim učenicima. S obzirom da je bilo kakvo izravno znanje inog jezika, bio on strani, drugi ili nasljedni, nepotpuno, sama izloženost tom jeziku neće biti dovoljna da bi govornik njime ovladao, već će biti potrebna kontinuirana i organizirana poduka. Na poduku će utjecati jezični i nejezični čimbenici. Među jezičnim čimbenicima Cvikić (2012) navodi utjecaj različitih unutarjezičnih elemenata i obilježja jezika kojim se ovladava, dok Jelaska (2012) tom popisu dodaje znanja drugih jezika, izloženost onome koji se uči i količinu sporazumijevanja na istome. Moguća odstupanja u ovladavanju jezikom potaknuta su utjecajem jezičnih čimbenika, no ona ne bi trebala imati negativnu konotaciju, već su očekivana s obzirom na tijek razvoja jezika. Jedino je važno paziti da se ta odstupanja ne zadrže u jeziku, to jest, da se ne okamene (Cvikić, 2012).

Nejezični čimbenici, koji također utječu na ovladavanje i poučavanje inog jezika, vezani su uz samog učenika. Ta su svojstva, prema Jelaski (2012) učenikova dob, spol, oslobađanje od jezičnog straha, ovladavanje osjećajima te opća motivacija za učenje jezika koja pridonosi uspješnosti ovladavanja jezikom, dok ih Cvikić (2012) dijeli u tri skupine: društveni i afektivni čimbenici te pojedinačna obilježja učenika. Društveni se čimbenici odnose na stav učenika spram inog jezika, njegove kulture i govornika te, da bi se ovladalo inim jezikom, taj stav mora biti pozitivan (Cvikić, 2012). Afektivni su čimbenici, s druge strane, povezani s oslobađanjem od jezičnog straha kojeg čine: strah od komunikacije, negativne društvene procjene i ocjenjivanja (Jelaska, 2012). Posljednja skupina nejezičnih čimbenika, odnosno, pojedinačna obilježja učenika se, prema Cvikić (2012), dijele na osobnost, nadarenost za jezik, motivaciju, stil i strategije učenja.

Motivacija za ovladavanjem inim jezikom nejezični je čimbenik kojeg spominju i Cvikić (2012) i Jelaska (2012) u svojim radovima, što je jedan od razloga posebnog značaja ovog faktora. Motivaciju, kao pokretač bilo kakvog napretka i učenja, Gardner (1985; prema Cvikić, 2012) dijeli na integralnu i instrumentalnu – integralna motivacija kao pozitivan stav učenika prema inom jeziku i inojezičnoj zajednici, a instrumentalna kao učenje radi ostvarenja nekog cilja, primjerice pronalaska posla. Danas se, osim povezivanja, pa čak i asimiliranja s kulturnom zajednicom tvorenom oko inog jezika, integralna motivacija povezuje i s globalizacijom, odnosno s asimilacijom u globalnu zajednicu koja je, među ostalim, posljedica širenja utjecaja engleskog jezika (McClelland, 2000; prema Cvikić, 2012).

Uz motivaciju, treba svakako istaknuti ulogu dobi u procesu ovladavanja inim jezikom. Djeca koja uče ini jezik od rane dobi imaju najveće šanse doći do fonološke razine izvornog

govornika. Od 14. godine nadalje šanse za ovladavanjem izvornom fonologijom puno su manje, dok je period između 7. i 14. godine vrlo varijabilan – neki će imati izvorni, a neki neizvorni izgovor (Jelaska, 2012). 11. i 12. godina života obilježene su završetkom usvajanja morfologije i morfosintakse, odnosno gramatike što im omogućuje pravilnu uporabu gramatičkih kategorija poput padeža, roda, broja, vida, stupnja i određenosti u rečenici (Jelaska, 2012).

Navedeni i opisani jezični i nejezični čimbenici ovladavanja jezikom nisu direktne strategije poučavanja (inog) jezika, međutim, imaju dalekosežan utjecaj na osmišljavanje istih te ih je nužno poznavati. Postupak poučavanja inog jezika postaje svakodnevnica u Hrvatskoj s obzirom na sve veću mobilnost ljudi i otvorenost prema novim kulturama i jezicima. Tijekom obveznog osnovnoškolskog školovanja svaki učenik ima pravo naučiti hrvatski standardni jezik, ako za to nije imao priliku ranije (Klinger, 2012). Kao što je već spomenuto, jezični i nejezični čimbenici ovladavanja (inim) jezikom važni su u pripremi nastave inog jezika, no brojni drugi čimbenici također se moraju uzeti u obzir kako bi nastava bila efikasna i dovela do krajnjeg cilja – ovladavanja inim jezikom. Klinger (2012) navodi poznavanje učenikovog materinskog jezika i jezične skupine kojoj pripada, pismo koje je učenik usvojio, srodnost njegova jezika s inim jezikom (u ovom slučaju, hrvatskim) te dob i predznanje učenika kao ključne stavke pripreme nastave koja se temelji na propisanom nastavnom planu i programu. Iako je poučavanje inojezičnog učenika hrvatskom jeziku dobrim dijelom propisano zakonima i pravilnicima te kurikulumima, planovima i programima, najveći dio posla osmišljavanja načina poučavanja čine učitelji i nastavnici koji poznaju učenika i njegove potrebe i tim se znanjem služe u oblikovanju nastave, uz potporu roditelja, nastavničkog vijeća i stručnih suradnika. Zbog nepostojanja propisane točne i detaljne sheme nastave hrvatskog jezika za inojezične učenike zbog individualnih potreba svakog pojedinog učenika, učiteljeva, odnosno nastavnikova je uloga složena, ali i presudna za učenikovo uspješno ovladavanje hrvatskim jezikom.

Na učitelju ili nastavniku je da stvori pozitivno ozračje koje će pogodovati uspješnom usvajanju gradiva, odnosno ovladavanju inim jezikom. Istraživanja motivacije, nejezičnog čimbenika u ovladavanju inim jezikom, su dokazala utjecaj razrednog ozračja i skupine na stimulaciju motivacije učenika (Dörnyei, 2006; prema Cvikić, 2012). Učitelj ili nastavnik je taj koji stvara osnove pozitivne atmosfere i dobrih odnosa među učenicima te je samim time karika u lancu motivacijskog mehanizma.

Osim poticajne atmosfere u učionici i poznavanja učenika i njihovih potreba, učitelj i nastavnik imaju još jednu važnu zadaću – ponuditi učenicima strategije učenja jezika kojima će si oni

pomoći u savladanju gradiva, bila to gramatička pravila, novi vokabular ili započinjanje komunikacije (Češi, 2012). Svrhe, odnosno krajnji rezultati tih strategija su: omogućiti nadgledanje i upravljanje vlastitim procesom učenja, dolazak do cilja učenja i stjecanja znanja, samomotivacija za učenje (jezika), samostalno planiranje i određivanje ciljeva učenja, korištenje postojećeg znanja, odabir najučinkovitije strategije rješavanja zadataka, problema i aktivnosti i rješavanje neuspjeha tijekom učenja (Češi, 2012). Dakle, usvajajući i usavršavajući strategije, učenik se osamostaljuje u procesu učenja i kontrolira usvojeno gradivo. Na taj način naučeno može primijeniti u svakodnevnom životu ili kada to situacija zahtijeva, primjerice tijekom ispitivanja gradiva, a strategije može koristiti i za savladavanje gradiva drugih predmeta.

Ovladavanje inim jezikom nije jednostavan zadatak za učenika, osobito u nižim razredima kada dolazi do prvih susreta sa jezičnim, nejezičnim i školskim čimbenicima predstavljenima u ovome poglavlju. Svi oni utječu primarno na razvoj đaka, ali i na njegov jezični napredak koji se očituje i u morfosintaktičkoj kompetenciji, što je važno osvijestiti u kontekstu ovoga rada.

1.2. Jezična djelatnost pisanja

Svaki se jezik sastoji od jezičnih djelatnosti čitanja, pisanja, govorenje i slušanja. Tijekom usvajanja materinskog jezika, govorenje i slušanje se nesvjesno usvajaju, no za vještine čitanja i pisanja je potrebno izravno poučavanje koje vodi usvajanju, ali tek nakon početnog perioda poučavanja (Jelaska, 2012). Prema Nikčević-Milković (2014), pisanje je, motivacijski i kognitivno, kompleksna ljudska aktivnost te predstavlja sklop kognitivnih procesa niže i više razine – niži proces predstavlja grafomotorika, a viši samostalno oblikovanje teksta. Viša razina ne može se razviti, a da se ne ovlada nižom razinom, odnosno grafomotoričkom sastavnicom (Nikčević – Milković, 2014). Grafomotorika se odnosi na doslovno grafičko bilježenje gramatičkih obilježja jezika te njen razvoj počinje u dobi od 18 mjeseci i traje do polaska u školu (Lenček, nastavni materijali kolegija Poremećaji čitanja i pisanja I). Njen se razvoj prati sljedećim miljokazima:

- navršavanjem prve godine, dijete uzima olovku ili bojicu;
- nešto kasnije, s 14 mjeseci dijete šara;
- u drugoj godini povlači okomite i vodoravne crte;
- u trećoj godini dijete crta krugove, u četvrtoj kvadrata, a u petoj trokute (Lenček, nastavni materijali kolegija Poremećaji čitanja i pisanja I).

Osim grafomotorike, u niže kognitivne procese, odnosno, predvještine pisanja još se ubrajaju i držanje olovke, mišićna koordinacija i koordinacija oko-ruka, crtež koji ujedinjuje motoriku, vizuomotoričku koordinaciju, vizuoprostornu percepciju i okulomotornu kontrolu (Lenček, nastavni materijali kolegija Poremećaji čitanja i pisanja I) te pravilno sjedenje i pridržavanje bilježnice (Mendeš, 2009). Navedeni se procesi ispituju pri procjeni zrelosti djeteta za upis u prvi razred osnovne škole što naglašava istinitost tvrdnje Nikčević – Milković (2014) o nemogućnosti razvitka više kognitivne razine pisanja (samostalnog oblikovanja teksta) bez ovladavanje grafomotorikom i generalnim motoričkim vještinama.

Kao jedna od temeljnih sposobnosti, pisanje se razvija tijekom cijelog života, osobito u periodu obrazovanja kada čini dio svih vanjskih nacionalnih ispita (Visinko, 2010). Ono je u periodu osnovnoškolskog, pa do određene mjere i srednjoškolskog obrazovanja, kurikulumom vezano za predmet hrvatskog jezika, međutim, bez njegova savladavanja, teško je zamisliti postignuća u drugim nastavnim predmetima. Pisanje i čitanje osnova su stjecanja znanja (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007; Nikčević-Milković, 2014). S obzirom da se radi o samim temeljima obrazovanja, osnovnog i daljnjeg, važno se dotaknuti metoda poučavanja pisanja i čitanja. Za potrebe ovog rada, fokus će biti na pisanju, no zbog nedvojbenog međudjelovanja tih dviju jezičnih djelatnosti, teško bi bilo zanemariti čitanje.

Početnu nastavu čitanja i pisanja čini nekoliko metodičkih sastavnica: posebne metode početne nastave čitanja i pisanja, izbor i raspored tiskanih i pisanih slova u početnoj nastavi čitanja i pisanja, odnos i raspored početnog čitanja i pisanja i postupci obradbe slova (Mendeš, 2009). Pisanje je, osobito učeniku početniku, zahtjevnija vještina od čitanja jer se radi o kodiranju određene informacije u prostorni niz slova. Analiza i sinteza su zajednički psihički procesi čitanja i pisanja, s tim da čitanje olakšava analizu, a pisanje sintezu (Mendeš, 2009).

Kako bi pisanje bilo uspješno, potrebno ga je uvježbavati, a da bi proces uvježbavanja bio smislen i koristan, nužno je poznavati kognitivne čimbenike važne u procesu pisanja.

1.2.1. Vještina pisanja inojezičnog učenika

Inojezični učenici hrvatskog jezika, kako je već spomenuto, nemaju jednake jezične sposobnosti kao i učenici kojima je hrvatski materinski jezik te su ga sponatano usvojili. Samim time, teško je očekivati da će inojezični učenik ovladavati vještinom pisanja poput redovnih učenika. Imajući na umu činjenicu da učenici s jezičnim teškoćama pokazuju teškoće u

savladavanju pisanja (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007), može se zaključiti da su jezik i pisanje povezani procesi te da nedostaci jednoga vode nedostacima drugoga. Što to znači za inojezičnog učenika? S obzirom da on, po definiciji inog jezika, nije u potpunosti ovladao inim jezikom, logično je pretpostaviti da će se u ovladavanju pisanja javiti teškoće, manje ili više primjetne, ovisno o stupnju ovladanosti inim jezikom. Međutim, imajući na umu činjenicu da do nepotpune ovladanosti inim jezikom nije došlo jezičnom patologijom, razvoj pismenosti inojezičnog i učenika s jezičnim ili teškoćama učenja nije usporediv.

1.2.2. Poučavanje inojezičnih učenika pisanju

Ekonomska i politička situacija u svijetu u posljednjih je nekoliko godina pokrenula val masovnih iseljavanja, osobito s područja Arapskog poluotoka, što je u nekoj mjeri imalo utjecaja i na hrvatsku demografsku sliku. Ova je činjenica za potrebe rada važna radi povećanog broja novih, mahom inojezičnih učenika u hrvatskim osnovnim i srednjim školama, koji se nikada prije nisu susretali s hrvatskim jezikom i pismom do doseljenja u Republiku Hrvatsku. S obzirom da je Hrvatska kao članica Europske unije dužna poštovati mnoge, zemljama članicama zajedničke, propise, 2011. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa donijelo je Odluku o Programu hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik. Program se odnosi na inojezične učenike, poput gore navedenih, koji su se nedavno doselili u Hrvatsku te im je hrvatski strani jezik, ali i na one koji žive u Hrvatskoj, no materinski jezik im je jedan od manjinskih jezika te ga slabije ili vrlo slabo poznaju jer se u većini situacija služe materinskim jezikom. Takvim je učenicima hrvatski drugi jezik. Posljednju kategoriju učenika koji su obuhvaćeni Programom čine nasljedni govornici hrvatskog jezika koji hrvatski jezik poznaju do određenog stupnja, barem u pojedinim jezičnim djelatnostima. Program je utemeljen na Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOŠ, 2010) koji se odnosi na sve učenike u hrvatskom obrazovnom sustavu. Program predviđa 70 sati pripremne nastave hrvatskog jezika tijekom koje se učenika preporuča uključiti u nastavu predmeta za koje poznavanje hrvatskog nije preduvjet, poput tjelesne, likovne i glazbene kulture kako bi se učenik istovremeno socijalizirao i imao priliku primijeniti naučeno (Klinger, 2012). Osim što je svrha Programa omogućiti svakom školskom polazniku usvajanje i ovladavanje hrvatskim jezikom, Program je i temelj za izradu individualiziranog programa za svakog učenika s obzirom na njegove pojedinačne potrebe, školski kurikulum, plan i program i uvjete održavanja nastave u školi (NN 151/11).

S obzirom na tematiku ovog rada, iz Programa će biti izdvojeni ciljevi i postignuća vezani uz pisanje i morfosintaksu inojezičnih učenika. Ciljevi poučavanja pisanja u pripremnjoj nastavi, prema Programu (2011) su:

- Prepisati i pisati slova, riječi, skupove riječi i rečenice tiskanim i pisanim slovima.
- Prepisati čitljivo i točno rečenice i jednostavne tekstove.
- Upisati podatke u jednostavne obrasce.
- Oblikovati i pisati jednostavne rečenice i složene rečenice na temelju zadanog ili samostalno odabranoga predloška.
- Uz putu ili samostalno oblikovati i pisati odgovor, pitanje, obavijest molbu na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška.
- Uz uputu i samostalno oblikovati i pisati vezani tekst u kojemu je prepričan jednostavan događaj na temelju predloška, zadanoga teksta ili iskustva.
- Uz uputu i samostalno opisati sebe, poznate i bliske osobe, predmete i poznati unutarnji i vanjski prostor uz događaj na temelju predloška, zadanoga teksta ili iskustva.
- Razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližemu okruženju u različitim vrstama pisanih tekstova.

Obrazovna postignuća početnog pisanja korisnika Programa ovise o njihovoj upoznatosti sa slovima hrvatskog jezika. U slučaju da korisnik nedovoljno poznaje ili uopće ne poznaje sva slova hrvatskog jezika, potrebno ga je prvo njima poučiti.

Obrazovna postignuća početnog pisanja su:

- razlikovati slova od drugih znakova;
- razlikovati značenja riječi, pisane riječi, skupova riječi i slikovnih rečenica (globalno);
- razumjeti i prepoznati (iskazati) pisane (logografske) poruke;
- prepoznati i napisati tiskana slova i razumjeti vezu s glasom na primjerima čestih i prototipnih riječi;
- raščlaniti riječi na glasove i slova;
- povezivati glasove i slova u cjelovitu riječ, a riječi u rečenicu (sinteza);

- prepisati točno riječ, a potom rečenicu i jednostavni tekst;
- razumjeti značenje napisane riječi, rečenica i jednostavnih tekstova;
- pisati pisana slova.

Ovladavanjem početnog pisanja omogućava se prijelaz na novu razinu, odnosno samo pisanje.

Prema Programu, obrazovna postignuća pisanja su:

- prepisati točno i čitljivo jednostavne rečenice, a potom kratke jednostavne tekstove;
- samostalno oblikovati i napisati izolirane izraze;
- samostalno oblikovati i napisati odgovor na pitanje i pitanje;
- prema predlošku ili samostalno oblikovati i napisati jednostavne rečenice o sebi: tko je, odakle dolazi, gdje živi i što radi;
- samostalno popuniti jednostavne obrasce;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju koji je čuo (pročitao) ili je u njemu sudjelovao poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju koji je čuo (pročitao) na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati (prepričati) radnju filma, priču koju je čuo ili pročitao na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis sebe, poznate osobe, poznatoga unutarnjega ili vanjskoga prostora poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis sebe, poznate osobe, poznatog unutarnjeg ili vanjskog prostora poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis osobe, unutarnjeg ili vanjskog prostora na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;

- izdvojiti i upotrebljavati pojedinačnu ideju (poruku) oblikujući pisani tekst;
- iznijeti svoj stav ili mišljenje o bliskoj i poznatoj temi oblikujući vezani tekst;
- izdvojiti i upotrebljavati ključne riječi oblikujući pisani tekst na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- prepoznati i poštovati vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

Strategije kojima se korisnik Programa služi u procesu ovladavanja djelatnosti pisanja većinski se odnose na samostalno planiranje, pisanje i oblikovanje tekstova, traženje pomoći učitelja pri susretu s nejasnoćama, samoispravljanje, povezivanje novog s već poznatim te služenje jezičnim priručnicima, dok se aktivnosti kojima su korisnici izloženi pri ovladavanju pisanjem fokusiraju na prepisivanje i samostalno pisanje (pozdravljanje i upoznavanje, osobno predstavljanje i obavijesti iz školskog života), dopunjavanje tekstova poznatim riječima, oblikovanje i preoblikovanje rečenica te upoznavanje socijalno-kulturoloških obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi.

Ciljevi i postignuća uvršteni u Program pružaju svojevrsan pregled vještina pisanja kojima inojezični učenik treba ovladati kako bi se mogao uključiti u redovnu nastavu na hrvatskome jeziku ili kojima ovladava istovremeno prateći nastavu. Određene vještine inojezičnih učenika koje Program predviđa, poput samostalnog oblikovanja tekstova, od velike su važnosti za provedbu ovog istraživanja.

1.3. Nastava hrvatskog jezika u 2. razredu osnovne škole

Prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, hrvatski se jezik dijeli na četiri nastavna područja: jezik, jezično izražavanje, književnost i medijsku kulturu. Svako je od tih područja podijeljeno na nekoliko tema. S obzirom na tematiku i svrhu ovoga rada, posebna će pažnja biti usmjerena na nastavno područje jezika i na pismeno jezično izražavanje u drugom razredu jer su ispitanici učenici drugog razreda osnovne škole. Shodno tome, od učenika se očekuje da na kraju drugog razreda:

- Identificira, razumije i razlikuje imenice od drugih vrsta riječi u govornoj i pisanoj komunikaciji;
- Piše vlastita imena (jednočlana i višečlana), imena ulica i trgova te naseljenih mjesta velikim početnim slovom;

- Povezuje riječi u smislenu, jasnu i razumljivu cjelinu;
- Razlikuje otvornike i zatvornike, rastavlja riječi na slogove, određuje broj slogova u riječi prema broju otvornika;
- Pravilno rastavlja riječi na kraju retka uz pomoć pravopisnog znaka spojnice;
- Pravilno izgovara i piše skupove ije/je/e/i u češće rabljenim riječima;
- Pravilno izgovara i piše niječnice *ne* i *ni* u niječnim izjavnim rečenicama;
- Pravilno izgovara i piše riječcu *li* u upitnim rečenicama.

Koristeći navedena naučena pravila, učenik bi na kraju drugog razreda trebao biti sposoban napisati kraći vezani teksta, odnosno sastavak, prema zadanome poticaju, pazeći na kronologiju događaja i poštujući pravopisnu normu.

Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2010), po uzoru na brojne europske zemlje, dijeli obrazovne ciljeve i postignuća na cikluse, pa tako prva četiri razreda osnovne škole čine I. ciklus, peti i šesti razred čine II. ciklus, sedmi i osmi razred III., a prvi i drugi razred srednje škole IV. ciklus. To nije jedina razlika naspram Nastavnog plana i programa, već se i učenička postignuća jezično-komunikacijskog područja, važnog za ovaj rad, promatraju kroz jezične djelatnosti, dakle, slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Kako se radi o okvirnom kurikulumu, tako su i smjernice općenitije od onih u Nastavnom planu i programu. Primjerice, djelatnost pisanja organizirana je u nekoliko koraka:

- Pripremanje za pisanje tekstova;
- Primjena strategija za pisanje;
- Ostvarivanje pisanih tekstova;
- Pisanje s potrebom i zadovoljstvom;
- Upoznavanje i poštivanje hrvatske kulture, kultura nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i drugih kultura.

Kako su I. ciklus i jezična djelatnost pisanja, o kojoj će više riječi biti kasnije u radu, u fokusu s obzirom na skupinu ispitanika i cilj istraživanja, vrijedi detaljnije prikazati obrazovna očekivanja Nacionalnog okvirnog kurikuluma u kontekstu pisanja. U pripremnoj fazi, učenici će samostalno ili po zadatku, isplanirati i oblikovati jednostavane funkcionalne vezane tekstove u skladu s temom i namjenom, poštujući publiku, odnosno čitatelje i slušatelje. Istovremeno će, poštujući sve nabrojane čimbenike, odabrati i razlikovati ključne riječi i ideje u skladu s temom.

Nakon pripreme za pisanje teksta, učenici će odabrati i primijeniti već spomenute strategije kojima će ih prethodno učitelj poučiti. Zatim će izdvojiti potrebne i zanimljive podatke i pojedinosti kako bi oblikovali jednostavne, funkcionalne i stvaralačke vezane tekstove.

Tijekom konkretne operacije pisanja, učenici će konačno oblikovati i napisati jednostavne funkcionalne vezane tekstove, imajući na umu ciljanu publiku, to jest slušatelja i čitatelja. Istovremeno će primjenjivati temeljnu pravopisnu i gramatičku normu sukladnu dobi učenika.

Procesom pisanja jednostavnih tekstova, predviđa se da će učenici steći pozitivan odnos i razviti zanimanje za kulturu pisanja u skladu sa svojom dobi te da će pisanjem izreći vlastiti stav i mišljenje. Napisano će moći procijeniti, samoprocijeniti i dodatno prilagođavati publici te preuzeti odgovornost za napisano.

Pisanje će dovesti do prepoznavanja i poštivanja hrvatske i drugih kultura svojeg okruženja te će učenik biti sposoban prihvatiti različitosti i vrijednosti hrvatske i drugih kultura koje će izraziti pisanjem.

Uzevši oba dokumenta i njihove sadržaje u obzir, dobiva se globalna slika ciljeva i znanja s kojima se susreću i koje ispunjavaju učenici drugog razreda osnovne škole na i uz pomoć nastave hrvatskog jezika. Te će smjernice biti osnova ovog istraživanja i analize pisanih uradaka ispitne i kontrolne skupine koji se obrazuju prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu i Nacionalnom okvirnom kurikulumu.

1.4. Govornici janjevačkog jezika

Janjevo, mjesto u istočnom dijelu Kosova koje se prostire uz malu rijeku Janjevku, bilo je tijekom 7 stoljeća, sve do 90.-ih godina prošlog stoljeća, prebivalište jedne od najstarijih etničkih grupa Hrvata – Janjevaca. Članci Šiljković i Glamuzine iz 2004. godine, Kekeza iz 2009. i Lončarića iz 2012. pružaju dubinski pregled povijesti Janjeva koja je ostavila utjecaj na kulturu, tradiciju i jezik današnjih Janjevaca.

Tijekom 13. i 14. stoljeća, Janjevo je bila kolonija Dubrovačke Republike, stoga je većinsko stanovništvo tog dijela Kosova bilo hrvatskog entiteta, no u okruženju općenito većinskih naroda na Kosovu – Srba i Albanaca. Iako geografski izolirani, Janjevci se nisu asimilirali u širu, srpsko-albansku zajednicu, radi kontinuirane veze s matičnom postrojbinom (Dubrovačkom Republikom) te jakog utjecaja Katoličke crkve (Šiljković i Glamuzina, 2004). Međutim, sredinom 15. stoljeća, odnosno 1455. godine, Turci zauzimaju vlast nad Kosovom i

samim time Janjevo postaje tipičnom orijentalnom naseobinom. Tek od 17. stoljeća Katolička crkva osniva školu u Janjevu u kojoj se podučava latinica, no za vrijeme Kraljevine Jugoslavije, ta je ista škola zamjenjena onom srpskom (Šiljković i Glamuzina, 2004).

Posebnost Janjevaca ležala je u vrlo pronatalitetnoj politici koju su održavali stoljećima. Naime, njihov je broj jako rastao sve do 1971. kada se on smanjuje radi loše ekonomske situacije Kosova koja je hrvatsku zajednicu natjerala na intenzivno iseljavanje s Kosova. Tom su trendu pomogli i stalni sukobi između Srba i Albanaca koji su strašili Janjevce (Šiljković i Glamuzina, 2004). Jednu prosječnu janjevačku obitelj činilo je između 6 i 7 članova, a nerijetke su bile obitelji s 10 i više članova. Srpski geograf J. Cvijić tvrdi da je 1910. u Janjevu bilo 515 kućanstava, od toga 400 katoličkih, 75 albanskih, 20 srpskih, 2 turska i 15 romskih, što svjedoči i mnogobrojnosti Hrvata u Janjevu (Šiljković i Glamuzina, 2004).

S obzirom da Janjevci nisu bili visoko obrazovani jer je tadašnji politički režim onemogućio postojanje srednje škole u samome Janjevu, već su se one najbliže nalazile u Prištini i Lipljanima, 30-ak kilometara udaljene. Imajući na umu da su tadašnji prometni uvjeti bili vrlo loši, rijetki pojedinci su si mogli priuštiti daljnje školovanje nakon onog osnovnog. No, iz tog su se razloga mnogi Janjevci okrenuli obrtu i trgovini te su se zanate usavršili do te mjere da se njima i dan danas vrlo uspješno bave (Šiljković i Glamuzina, 2004). Treba, doduše, napomenuti da su, još dok su obitavali na Kosovu te samim doseljenjem u Hrvatsku, samo muškarci bili zaposleni, odnosno, u mogućnosti zaraditi novac jer su djevojke ulaskom u pubertet završavale obrazovni proces te ih se pripremalo na ulogu supruge i majke, a o njihovom podređenom položaju u društvu i obitelji svjedoče mnogi svakodnevni običaji – poput onog da žena posljednja sjeda za stol, nakon svih muškaraca te da svom suprugu nakon radnog dana pere stopala (Šiljković i Glamuzina, 2004).

Tijekom 60.-ih, 70.-ih i 90.-ih godina prošlog stoljeća, mnogi su se Janjevci iselili s Kosova u Hrvatsku, primarno Zagreb, odnosno njegove dvije gradske četvrti – Stenjevec i Dubravu (Šiljković i Glamuzina, 2004). Nakon 1995. manja grupa Janjevaca doselila se u Kistanje, u blizini Zadra, gdje je prije rata bila dominantna srpska manjina. S obzirom na 'getoizaciju' koju je hrvatska manjina u Janjevu iskusila i zbog koje nije došlo do asimilacije s većinskim stanovništvom te janjevački govor zbog kojeg je u ratno i poslijeratno vrijeme domaće stanovništvo u Hrvatskoj Janjevce poistovjećivalo sa Srbima i Albancima i tako ih ponovno izoliralo, sami Janjevci postali su jako međusobno povezani te su živjeli blizu jedni drugima i njegovali svoj jezik i kulturu. Dakle, prilagođavanje novoj okolini nije bilo jednostavno te su

se patrijarhalni i tradicionalni odnosi u obitelji i zajednici održali do danas, čemu svjedoči slabiji stupanj obrazovanja žena naspram muškaraca (Šiljković i Glamuzina, 2004).

1.4.1 Janjevački jezik i njegova obilježja

Janjevački jezik pripada prizrensko-južnomoravskome dijalektu toralačkih govora te je u tipološkom smislu toralački, a ne hrvatski (Kekez, 2009; Lisac, 2003; prema Kekez, 2009). On je bio pod utjecajem srpskog, makedonskog i turskog rječnika, iako se sami Janjevci nisu asimilirali. Glasovi janjevačkog govora isti su hrvatskom, osim glasova 'l' i starog glasa 'dz', a makedonski je naglasni sustav utjecao na janjevački, što znači da je naglasak na kraju rečenice uzlazni. U govoru se često susreću završeci riječi poput 'ke' i 'keno' (npr. *ondeke, ovdekene*) (Šiljković i Glamuzina, 2004). Pismo kojim se Janjevci služe je latinica, zahvaljujući nastavi u osnovnoj školi koju je u Janjevu otvorila Katolička crkva. Osim makedonskog, srpskog i turskog utjecaja na janjevački jezik, prepoznate su i neke dubrovačke osobitosti u leksiku, što nije iznenađujuće s obzirom da je Janjevo bila kolonija Dubrovačke Republike (Lisac, 2003; prema Kekez, 2009). Kod doseljenika na zagrebačko područje došlo je do dodira nekoliko sustava – janjevačkog, to jest toralačkog sustava s hrvatskim standardnojezičnim sustavom, ali i s kajkavskim (zagrebačkim) (pod)sustavom (Kekez, 2009).

Morfološke odmake od hrvatskog jezika prepoznate su u nekoliko elemenata. Najuočljivija je pojednostavljena deklinacija te broj oblika ovisi o tome je li riječ o živome ili neživome, o rodu, o broju (Kekez, 2009). *Sas* služi kao instrumentalni prijedlog iako iza njega slijedi akuzativni oblik („*u jamu sas traktor, sas vodu*“). Što se tiče glagolskih oblika, Janjevci ne koriste infinitiv niti glagolske oblike koji se njime tvore, poput futura I koji se tvori kombinacijom pomoćnog glagola *htjeti* i prezenta ili pomoćnog glagola *htjeti*, čestice *da* i prezenta (*On će dođe; Ja ću da čitam*) (Rovičanac, 2000; prema Kekez, 2009). U trećem licu množine prezenta umjesto uobičajenog nastavka –u u uporabi je nastavak –ju (*ideju, kažeju, radiju*) (Kekez, 2009).

Komparacija pridjeva je balkanska: *dobar, podobar, najdobar*, a nenaglašeni oblici zamjenica *mi* i *vi* u dativu glase *ni* i *vi*, a u akuzativu *ne* i *ve* (Lisac, 2003; prema Kekez, 2009).

Različitosti u sintaksi su malobrojne, a tiču se udvajanja zamjenica, na primjer *spomiñaja si ga ti ñega*.

1.4.2. Usporedba jezika pripadnika prve i druge generacije janjevačkih doseljenika

Kekez je u svojem radu iz 2009. godine osim osobitosti janjevačkog jezika opisao i i usporedio razlike pripadnika dviju generacija Janjevaca u Zagrebu (85-ogodišnjak i 58-ogodišnjak) iz kojih se mogu prepoznati već spomenute karakteristike janjevačkog jezika, ali i pokušati predvidjeti budući razvoj, odnosno promjene u istome. Na morfološkoj razini jasno se vidi da je mlađi ispitanik znatno bolje ovladao pravilima standardnog hrvatskog jezika. Primjerice, u njegovoj je deklinaciji teško naći janjevačke oblike za razliku od starijeg ispitanika koji se njima naveliko služi. Međutim, mlađi govornik akuzativne oblike zamjenjuje lokativnim („*dà ne bi išli u rātu, u škòli smo išli; nìsu xtjèli îci u vòjscì; neko je otišo u Bùgarskoj, neko u Àmerici*“) što svjedoči nepotpunoj usvojenosti padežnog sustava hrvatskog standardnog jezika. U kontekstu glagolskih oblika, mlađi ispitanik koristi infinitve i samim je time oblik futura I. sve češće pravilan, što nije slučaj kod starijeg govornika. Doduše, konstrukcija *da + infinitiv ili prezent + da + prezent* upotrebljavaju se u slučaju izricanja naredbe, želje ili namjere u sličaju oba govornika, no češće u starijeg (*ìdem ôrati, ìdem da naprâvim, nè mogu se sjetit i ne mogu da se sjêtim*). Prezent 3. lica množine je u mlađeg govornika češće pravilan, odnosno u skladu s hrvatskim standardnim jezikom, stoga rjeđe upotrebljava izraze poput *ideju, pušiju, vadiju*, za razliku od starijeg ispitanika. Komparacija je kod obojice i dalje balkanska, a instrumentalni prijedlog *sas* se kod mlađeg ispitanika javlja uglavnom u slučaju razgovora s drugim Janjevcima, dok je kod starijeg sačuvan. Instrumentalni se oblik, također, uvijek javlja s prijedlogom, bez obzira radi li se o društvu ili sredstvu.

Generacijske razlike u sintaksi su zamjetno manje nego one na morfološkoj razini. Oba govornika i dalje teže udvajanju zamjenica (*kòlko te tēbe ôva knìga zanìma, spomínajà si ga tì néga, òn mene me nalutìja, i mene me zòve, ko tebe štò te znàm*) te je i raspored naglasnica u rečenici netipičan za hrvatski jezik (*ne se kùnem; kàdt je mòja majka se razbolela; kàko nè ga zna...*).

Prilično je lako zaključiti da navedene generacijske promjene u janjevačkom jeziku svjedoče o određenoj asimilaciji mlađeg govornika u hrvatsku okolinu pa samim time i prihvaćanje i korištenje hrvatskog jezika u svakodnevnim situacijama. Moguće da je tome pogodovao tradicionalan izbor zanimanja, dakle obrtništvo i trgovina zbog kojih je kontakt s domaćim stanovništvom neizbježan te iziskuje određene prilagodbe. Vidljiv je utjecaj hrvatskog standardnog jezika, ali i kajkavskog (pod)sustava, osobito u razgovornom jeziku. Neki primjeri su korištenje poštapalica (*tàk, ôno; kàò, ôno; kûžiš; i tâko; mîslim, ôno; kàò, ôno, znâš; ôvo, ôno; kàk bi reko*), skraćenih oblika priloga i stegnutih oblika pridjeva radnog i nekih imenica (*kak, tak, došo, prošo, poso...*), krnjih infinitiva (*obnâvljat, skìdat, upâliti, spâvat, urûčiti*,

pomagat, vrâtit) te lokativnih oblika s nastavkom *e* (npr. *po kûće, po Rùmunjske, i krènuo prèma Slovênije, prema Mitrovice*).

Nakon analize jezika dva ispitanika koji pripadaju prvoj i drugoj generaciji Janjevaca doseljenih na područje zagrebačke Dubrave, postavlja se pitanje o stanju janjevačkog jezika pripadnika treće generacije. Uzimajući u obzir kronologiju, odnosno povijest doseljenja Janjevaca u Hrvatsku, većina je najmlađe generacije rođena u Hrvatskoj te od najranije dobi u većoj ili manjoj mjeri okružena hrvatskim jezikom, što nije slučaj njihovih predaka. Imajući na umu da su Janjevci, skladno sa svojim običajima i određenim povijesnim činjenicama, vrlo međusobno povezani pa i žive blizu jedni drugih, hoće li činjenica da su oni najmlađi okruženi članovima obitelji koji, s jedne strane njeguju jezik i kulturu Janjeva (bake i djedovi), a s druge su se do određene mjere asimilirali te prilagodili svoj jezik i govor jeziku većine (roditelji), dovesti do novih promjena ili će karakteristike janjevačkog jezika ustupiti svoje mjesto hrvatskom standardnom jeziku, odnosno kajkavskom (pod)sustavu?

1.4.3. Treća generacija janjevačkih doseljenika u Zagreb

Šiljković i Glamuzina su 2004., osim pregleda povijesti hrvatske manjine u Janjevu te njihovih običaja i jezika, proveli istraživanje u koje su uključili djecu koja pripadaju trećoj generaciji govornika janjevačkog jezika doseljenih na područje Hrvatske, preciznije Zagreba, u svrhu utvrđivanja njihova osnovnoškolskog uspjeha i usporedbe s domaćim učenicima. Istraživanje je provedeno u osnovnoj školi u zagrebačkoj Dubravi gdje je od ukupnog broja učenika njih 19.5% janjevačkog podrijetla. Rezultati istraživanja pokazali su da govornici janjevačkog jezika postižu nešto niže rezultate od svojih vršnjaka, iako je ta razlika manja u nižim razredima te da trećina janjevačkih učenika postiže odlične rezultate naspram polovice drugih učenika. Većina Janjevaca završava osnovnu školu s vrlo dobrim uspjehom, njih 43.5%, dok ih je 26% dobrih i 16.7% odličnih učenika. S druge strane, među ostalim učenicima 35.8% ih je odličnih, a trećina vrlo dobrih i petina dobrih. Prosječna ocjena učenika janjevačkog podrijetla je 3.62, dok je 3.92 prosječna ocjena učenika nejanjevačkog podrijetla. Postoji nekoliko mogućih objašnjenja slabijem uspjehu Janjevaca, jedno od njih je i dalje slabija vještina korištenja hrvatskim standardnim jezikom, ali i niža razina obrazovanja roditelja, što znači da u manjoj mjeri mogu pomoći djeci s razumijevanjem školskog gradiva.

Uvidom u opće shvaćanje važnosti obrazovanja i školski uspjeh govornika janjevačkog jezika, moguće je stvoriti određene pretpostavke o njihovom pristupu pisanju kao dijelu nastave

hrvatskog jezika te, s obzirom na obilježja janjevačkog jezika i činjenicu da je hrvatski u ovom slučaju ini jezik, točnost upotrebe hrvatske morfosintakse tijekom pisanja. No, važno je, prije dolaska do bilo kakvih čvrstih zaključaka, upoznati se s vještinom pisanja, njezinim poučavanjem u osnovnoj školi te s hrvatskom morfosintaksom.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

2.1. Cilj istraživanja

Svrha ovog istraživanja je bolje razumijevanje specifičnih područja hrvatske gramatike koja su problematična inojezičnim govornicima. Cilj je istraživanja procjena morfosintakse hrvatskog jezika osnovnoškolskih učenika čiji je materinski jezik janjevački, a u školi uče hrvatski jezik te usporedba s morfosintaktičkim obilježjima učenika kojima je materinski jezik hrvatski.

2.2. Istraživačka pitanja

Iz cilja proizlaze dva problemska pitanja:

1. Razlikuju li se inojezični učenici od onih kojima je materinski jezik hrvatski po broju morfoloških pogrešaka?
2. Postoji li razlika u broju proizvedenih složenih rečenica među dvjema skupinama ispitanika?

2.3. Hipoteze istraživanja

S obzirom na odatke iz literature o usvajanju hrvatskog kao inojezičnog i probleme ovog istraživanja, postavljaju se sljedeće hipoteze:

Hipoteza (1): Inojezični će učenici činiti više morfoloških odstupanja u svojim sastavcima učenika kojima je hrvatski materinski jezik.

Hipoteza (2): Učenici kojima je hrvatski materinski jezik proizvest će više složenih rečenica od inojezičnih učenika.

3. METODE ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

U ispitivanje je uključeno 14 učenika drugog razreda osnovne škole, od kojih je 7 inojezičnih učenika janjevačkog podrijetla i 7 učenika kojima je hrvatski jezik materinski. Kontrolna skupina sastojala se od jednojezičnih učenika urednog jezičnog i kognitivnog statusa. Učenici koji nisu inojezični čine kontrolnu skupinu kako bi morfosintaktička obilježja inojezičnih učenika bila točnije interpretirana. Ispitanici su izjednačeni po spolu (M= 8, Ž= 6), kronološkoj dobi (između 8;3 i 9;5 godina) i školskome uzrastu (svi su za vrijeme prikupljanja podataka i materijala bili učenici 2. razreda osnovne škole). Svi su roditelji/skrbnici ispitanika potpisali informirani pristanak.

3.2. Ispitni materijal i način ispitivanja

Za ispitivanje morfosintakse pisanog jezika poslužili su sastavci na temu *Izlet koji pamtim* koje su svi ispitanici pisali na nastavi hrvatskog jezika. Tijekom analize pisanih uradaka ispitanika, u obzir su se uzimala samo morfosintaktička obilježja prezentirana u tekstovima, a ne i smislenost, povezanost i leksičko bogatstvo sastavka. Prikupljanje ispitnog materijala odvijalo se na kraju školske godine, za kada Nastavni plan i program za osnovne škole (MZOŠ, 2006) predviđa sposobnost pisanja kraćih vezanih tekstova prema zadanome poticaju.

3.3. Metode obrade podataka

Detaljnou analizom morfosintakse pisanih tekstova ispitanika, koja je temeljena na morfološkim i sintaktičkim pravilima propisanim u Gramatici hrvatskoga jezika (Težak i Babić, 1996), zabilježen je broj složenih rečenica koje su ispitanici proizveli te broj morfoloških pogrešaka.

Morfološke pogreške podijeljene su u tri kategorije: pogreške u infleksij (NLF), pogreške u neprovođenju dodatnih pravila (REG) i pogreške u tvorbi riječi (DER), koje su kao takve navedene u radovima Hržice i Lice (2013) i Balog (2018). Jedino su odstupanja koja su pripadala jednoj od tih kategorija uzeta u obzir. Morfološke pogreške izbrojane su za svakog ispitanika te za skupinu.

Rečenica, odnosno osnovna strukturalna jedinica gramatičke organizacije koja sadrži obavijest (Težak i Babić, 1996), je za potrebe ovog istraživanja promatrana kao skup informacija omeđenih interpunkcijskim znakovima kraja rečenice, to jest točkama, upitnicima ili uskličnicima. S obzirom na gramatičko ustrojstvo i sastav, rečenice se dijele na jednostavne i

složene. Jednostvna neproširena, koju čine isključivo predikat i subjekt, te jednostvna proširena, u kojoj se predikat i/ili subjekt pojavljuju s dopunama, spadaju u kategoriju jednostavnih rečenica (Težak i Babić, 1996). Složena rečenica definirana je u Gramatici hrvatskoga jezika (Težak i Babić, 1996) kao 'dvije ili više jednostavnih rečenica koje se mogu sklopiti u veću rečeničnu cjelinu'. Dakle, u kategoriju složene rečenice spadaju nezavisnosložene, zavisnosložene i višestrukosložene rečenice. S obzirom na cilj istraživanja, statistički su bile obrađene samo složene rečenice, odnosno tri njezine podskupine. Kao i u slučaju obrade morfoloških pogrešaka, za svakog su ispitanika izbrojane složene rečenice, sve njene potkategorije te sve proizvedene rečenice. Zatim je izračunan omjer broja složenih i ukupnog broja rečenica dviju skupina radi boljeg razumijevanja kvantitativnih rezultata analize.

Kako bi se testirale hipoteze ovog istraživanja, svi dobiveni podatci su obrađeni kvantitativno, statističkim paketom IBM SPSS Statistics 20. Da bi statistička analiza bila provedena, testirana je normalnost distribucije svih zavisnih varijabli Shapiro-Wilkovim testom, s obzirom da je uzorak relativno mali (N=14). Rezultat na varijabli morfoloških pogrešaka nije normalno raspodijeljen ($p < 0.05$), stoga je za prvu hipotezu provedena neparametrijska analiza, odnosno Mann-Whitney U test.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Broj morfoloških pogrešaka

Kvantitativnom analizom dobiveni su podaci o ukupnom broju morfoloških pogrešaka te ukupnom broju riječi po skupinama.

Tablica 1. Podatci deskriptivne statistike za varijable ukupan broj riječi i ukupan broj morfoloških pogrešaka

VARIJABLE	ISPITANICI	N	MIN	MAX	C	Q
Riječi	Jednojezični učenici	7	47	153	72	13
	Dvojezični učenici	7	55	99	84	12

Pogreške	Jednojezični učenici	7	0	2	0	0
	Dvojezični učenici	7	0	3	2	1

Iz podataka desriptivne statistike, izloženih u Tablici 1., vidljivo je kako su jednojezični učenici proizveli prosječno 72 riječi (N=7; min.=47; max.=153; Q=13), a dvojezični 84 (N=7; min.=55; max.=99; Q=12). Statistički značajna razlika između ukupnog broja riječi dviju skupina nije potvrđena Mann-Whitney U testom ($p>0.05$), iako se iz deskriptivne statistike ona može očitati.

Jednojezični su učenici napravili prosječno 0 morfoloških pogrešaka (N=7; min.=0; max.=2; Q=0) u svojim sastavcima naspram dvojezičnih učenika koji su imali prosječno dvije pogreške (N=7; min.=0; max.=3; Q=1). Mann-Whitney U test pokazuje da postoji statistički značajna razlika ($p<0.05$) između broja morfoloških pogrešaka dviju skupina.

Statistička obrada rezultata pokazala je da se broj morfoloških pogrešaka značajno razlikuje između dvije skupine, što je i vidljivo iz deskriptivne statistike, dok s druge strane nema statistički značajne razlike u ukupnom broju riječi dviju skupina ispitanika. Dakle, iako u prosjeku jednojezični učenici proizvode, nešto više riječi, no ne i statistički značajno, inojezični učenici značajno više griješe u primjeni morfoloških obilježja hrvatskog jezika. S obzirom da je hrvatski jezik bogate morfologije (Xhantos i sur., 2011) čije usvajanje završava između 11. i 12. godine (Jelaska, 2012) te da ispitanicima eksperimentalne skupine hrvatski nije materinski jezik, što znači da ga ne usvajaju, već uče, rezultati morfološke analize pismenih uradaka nisu iznenađujući. Prva hipoteza je, u konačnici, prihvaćena.

Tablica 2. Podatci o broju i vrstama morfoloških pogrešaka

skupina	N	ukupno pogrešaka	DER	REG	NFL
Dvojezični učenici	7	14	1	6	7
Jednojezični učenici	7	3	1	2	0

Legenda:

- DER – pogreške u tvorbi riječi
- REG – pogreške u neprovođenju dodatnih pravila
- NLF – pogreške u infleksiji

Radi boljeg razumijevanja razlike u proizvodnji morfoloških obilježja hrvatskog jezika, u Tablici 2. prikazane su pogreške u morfologiji dviju skupina podijeljene u tri kategorije: pogreške u tvorbi riječi, u neprovođenju dodatnih pravila i u infleksiji (Hržica i Lice, 2013; Balog, 2018). Iz tablice se jasno može očitati značajna razlika u broju pogrešaka po skupini, ali i vrsti pogrešaka. Primjerice, jednojezični će učenici morfološke slabosti pokazati u provedbi dodatnih pravila i u tvorbi riječi. Tako će nepravilno upotrebljavati pomoćni glagol *biti* u aoristu te će umjesto oblika *bih* koristiti *bi*. U navedenom primjeru dolazi do poopćavanja pomoćnog glagola *biti* u aoristu prvog lica jednine prema drugom i trećem licu jednine te trećem licu množine istog glagola. Ista se pogreška može pronaći i kod inojezičnih učenika, međutim, kod te skupine dolazi do još nekih poopćavanja. Na primjer, glagolski pridjev radni glagola *htjeti* u muškom rodu jednine pojavljuje se u pogrešnom obliku *htjeo* umjesto *htio*, a glagolski pridjev radni *vidio* upotrebljen je nepravilno kao *vidjeo*. Radi se o pogrešnoj proizvodnji glagolskog pridjeva radnog od infinitivne umjesto prezentske osnove (Hržica i Lice, 2013). Poopćavanje se, u dobi u kojoj su ispitanici ovog istraživanja, može pripisati ovladavanjem novim jezičnim spoznajama (Vood, 1996; prema Puljak, 2008). Dijete poopćavanjem zamjećuje i osvjećuje novu jezičnu pojavu pa nije čudno da ti procesi dovode do pogreške (Puljak, 2008). S obzirom da obje skupine ispitanika pokazuju slabosti u području provedbe dodatnih pravila uopćavajući ih, iako inojezični učenici to čine češće, ta se kategorija morfoloških pogrešaka ne može okarakterizirati kao dio proces ovladavanja isključivo inim jezikom, već je do određene razine povezana i s ovladavanjem materinskim jezikom.

Pogreške u infleksiji, odnosno, pogrešno označavanje roda, broja, padeža i lica (Hržica i Lice, 2013), prema Tablici 2., isključivo su karakteristika inojezičnih učenika. Primjeri poput rečenica *Na more sam se kupao*, *Smo išli u muzeju*, *Gledali smo snježna kraljicu* svjedoče o poteškoćama u deklinaciji koja je u skladu s hrvatskim standardnim jezikom. No, imajući na umu da eksperimentalnu skupinu čine govornici janjevačkog jezika, čije je obilježje pojednostavljena deklinacija (Kekez, 2009), ovakve pogreške nisu iznenađujuće.

Kvantitativnom i kvalitativnom analizom morfoloških pogrešaka pokazalo se da obje skupine čine odmake od morfologije hrvatskog standardnog idioma jer su još uvijek u fazi ovladavanja, odnosno usvajanja morfosintakse, pa samim time i morfologije hrvatskog jezika (Jelaska,

2012). Razlika u broju pogrešaka dviju skupina svjedoči o činjenici da inojezični učenici, radi kasnije izloženosti hrvatskom jeziku, moraju ovladati obilježjima hrvatske morfologije koje su jednojezični učenici usvojili.

4.2. Broj složenih rečenica

Podaci o broju svih rečenica, broju složenih rečenica te omjeru složenih i svih proizvedenih rečeni po skupinama dobiveni su kvantitativnom analizom.

Tablica 3. Podaci deskriptivne statistike za varijable ukupan broj rečenica i ukupan broj složenih rečenica

VARIJABLE	ISPITANICI	N	MIN	MAX	C	Q
Broj rečenica	Jednojezični učenici	7	5	18	10	2
	Dvojezični učenici	7	3	13	7	0.5
Broj složenih rečenica	Jednojezični učenici	7	2	6	5	1.5
	Dvojezični učenici	7	0	5	3	0.5
Omjer složenih i svih rečenica	Jednojezični učenici	7	0.22	0.75	0.375	0.058
	Dvojezični učenici	7	0	1	0.31	0.1075

Iz podataka deskriptivne statistike prikazanih u Tablici 3. da se zaključiti da postoji razlika u obje varijable između jednojezičnih i dvojezičnih skupina. Tako su jednojezični učenici proizveli prosječno 10 rečenica (N=7; min.=5; max.=18; Q=2), a dvojezični 7 (N=7; min.=3; max.=13; Q=0.5).

Prosječan broj složenih rečenica jednojezičnih učenika je 5 (N=7; min.=2; max.=6; Q=1.5), dok su dvojezični učenici proizveli prosječno 3 rečenice (N=7; min.=0; max.=5; Q=0.5).

Prosječan omjer broja složenih i svih rečenica jednojezičnih učenika je 0.375 (N=7; min.=0.22; max.=0.75; Q=0.058), a dvojezičnih 0.31 (N=7; min.=0; max.=1; Q=0.1075).

S obzirom da postoji vidljiva razlika između rezultata dviju skupina na obje varijable, utvrdila se i statistička značajnost tih razlika. Mann-Whitney U testom dokazano je da na varijablama ukupnog broja rečenica, broja složenih rečenica i omjera između broja složenih i ukupnog broja rečenica nema statistički značajnih razlika ($p > 0.05$) između dviju skupina. S obzirom da je druga hipoteza glasila: 'učenici kojima je hrvatski materinski jezik proizvesti će više složenih rečenica od inojezičnih učenika', ona se zahvaljujući statističkom analizom odbacuje.

Statistička analiza pokazala je da nema statistički značajne razlike između dvije skupine ni u ukupnom broju rečenica, iako se iz podataka deskriptivne statistike može iščitati određena brojčana razlika. Zbog manjeg ukupnog broja rečenica i manjeg broja složenih rečenica inojezičnih učenika naspram onih jednojezičnih, pokazala se potreba za utvrđivanjem omjera složenih i svih rečenica kako bi razlika u upotrebi složenih rečenica između dviju skupina bila jasnija. Statističkom analizom, odnosno upotrebom t-testa proporcija, dokazano je da nema statistički značajne razlike u omjerima između skupina. Takvi podaci vode zaključku da inojezični učenici značajno ne zaostaju u sintaktičkom razvoju u odnosu na svoje jednojezične vršnjake.

Tablica 4. Prikaz udjela vrsta složenih rečenica u tekstovima obiju skupina ispitanika

Skupina	Ukupno rečenica	Složene rečenice	Nezavisnosložene	Zavisnosložene	Višestrukosložene
Dvojezični učenici	56	19	6	6	8
Jednojezični učenici	78	31	15	12	4

Složena se rečenica dijeli na tri podskupine: zavisno, nezavisno i višestrukosložene rečenice. Zavisnosložene rečenice nastaju uvrštavanjem zavisne surečenice u glavnu, a dvije surečenice povezuje veznik. Sklapanjem bez veznika i povezivanjem nastaju nezavisnosložene rečenice, a višestrukosložena rečenica sastoji se od triju ili više zavisnih ili nezavisnih rečenica (Silić i

Pranjković, 2007). Tablica 4. služi prikazu upotrebljenih vrsta složenih rečenica iz kojeg se mogu očitati zanimljive informacije. Jednojezični učenici najviše upotrebljavaju nezavisnosložene rečenice, zatim zavisnosložene i vidno najmanje višestrukosložene rečenice. Kod dvojezičnih, odnosno inojezičnih učenika, situacija je bitno drugačija. Oni kao skupina u jednakoj mjeri koriste nezavisno i zavisnosložene rečenice, no najveći udio složenih rečenica čine višestrukosložene rečenice. Istraživanje Mamule i Trtanj (2018) o vrstama rečenica koje se javljaju u mlađoj školskoj dobi spominje čestu upotrebu višestrukosloženih rečenica kod učenika 2. razreda, što autorice pripisuju usvojenosti sintaktičkog ustrojstva. Međutim, neki primjeri višestrukosloženih rečenica inojezičnih učenika ovog istraživanja, koji nisu zabilježeni kod jednojezičnih učenika, izgledaju ovako: *Tamo sam kupio sladoled onda sam stao u hlad da ga mogu na miru pojest da mi se ne otopi a kada sam pojeo sladoled nastavio sam igrat nogomet; I kada je naša učiteljica izašla van mi smo stali u kolonu i onda smo otišli u nutra i išli smo jest i opet smo stali u kolonu i izašli smo vani i malo smo čekali van i autobus je bio došo i otišli smo na prectavu Snježna kraljicu.* Višestrukosložene rečenice iz primjera nepravilno su formulirane, što Puljak (2008) pripisuje nedovoljno razvijenoj vještini čitanja koja dovodi do slabijeg uspostavljanja veza i odnosa između rečeničnih dijelova. Učenici ne uspijevaju slijediti rečeničnu intonaciju, stoga ne mogu naznačiti kraj rečenice (Puljak, 2008). Razvojem vještine čitanja ti će problemi nestati. Dakle, jezična nezrelost koja se, u slučaju inojezičnih učenika, djelomično pripisuje kasnijem početku ovladavanja hrvatskim jezikom, razlog je upotrebi većeg broja višestrukosloženih rečenica, osobito onih nepravilo oblikovanih. Kekez (2009) u svojem radu ne navodi poteškoće govornika janjevačkog jezika u oblikovanju složenih rečenica koje se manifestiraju kao nepravilne višestrukosložene zavisne rečenice, što može upućivati da je, u slučaju ispitanika ovog istraživanja, riječ o stereotipnim pogreškama u razvoju sintakse inojezičnih učenika općenito.

Češća upotreba zavisno i nezavisnosloženih rečenica kod jednojezičnih učenika može se nadovezati na zaključke prethodnog odlomka. Brojčani rezultati iz Tablice 4. i prikazani primjeri upućuju na nesavršenosti sintakse inojezičnih učenika, koja je posljedica smanjene razine nesvjesnog znanja hrvatskog jezika radi kasnijeg izlaganja istome. Te iste nesavršenosti vezane uz nemogućnost odvajanja rečeničnih cjelina nisu zamjećene kod ispitanika kojima je materinski jezik hrvatski, što je dokazano i većom upotrebom zavisno i nezavisnosloženih rečenica. Jednojezični učenici bolje razdvajaju misaone cjeline ekvivalentne rečenicama te ih povezuju veznicima u složene rečenice. Takva postavka ne znači da kontrolna skupina ovog

istraživanja ne griješi u primjeni sintaktičkih pravila, već da jednostavno vještije koordinira nesvjesnim općim sintaktičkim znanjem.

5. POTVRDA PRETPOSTAVKI

Prva pretpostavka (H1) glasila je:

Inojezični će učenici činiti više morfoloških odstupanja u svojim sastavcima učenika kojima je hrvatski materinski jezik.

Prva pretpostavka se prihvaća budući da su rezultati statističke analize pokazali da postoji statistički značajna razlika između inojezičnih i jednojezičnih učenika

Druga pretpostavka (H2) glasila je:

Učenici kojima je hrvatski materinski jezik proizvest će više složenih rečenica od inojezičnih učenika.

Druga pretpostavka se odbacuje budući da su rezultati statističke analize pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između inojezičnih i jednojezičnih učenika

6. ZAKLJUČAK

Ovim se radom željelo pokazati kakva je morfosintaksa pisanog hrvatskog jezika inojezičnih učenika. Za njezino utvrđivanje korišteni su pismeni radovi, odnosno sastavci na temu *Izlet koji pamtim* učenika koji su u vrijeme prikupljanja materijala završavali drugi razred osnovne škole. Ti su učenici činili dvije skupine – eksperimentalnu i kontrolnu. Eksperimentalnoj skupini pripadali su inojezični učenici janjevačkog podrijetla, dok su kontrolnu skupinu činili jednojezični učenici hrvatskog jezika. Mann-Whitney U testom utvrdilo se da postoji značajna statistička razlika u broju morfoloških pogrešaka između dviju grupa ispitanika, dok se istim testom nije dokazala statistički značajna razlika u proizvodnji broja složenih rečenica između skupina. Vidljivo je kako ovladavanje morfologijom predstavlja izazov inojezičnim učenicima ovog istraživanja, iako u razvoju sintakse ne zaostaju za svojim jednojezičnim vršnjacima. Analizom morfoloških pogrešaka utvrđeno je kako obje skupine griješe, međutim, samo su inojezični učenici činili pogreške u označavanju roda, broja, padeža i lica, što se može pripisati težnji janjevačkih govornika da pojednostavljaju deklinaciju hrvatskog jezika. Uvidom u

složenost sintakse, primijećen je dvostruko veći broj višestrukosloženih rečenica kod eksperimentalne skupine, što u ovom slučaju ne svjedoči boljoj usvojenosti sintaktičkog ustrojstva, već slabijoj vještini uspostavljanja veza i odnosa između dijelova rečenica.

Doprinos ovog diplomskog rada je u boljem razumijevanju specifičnih područja hrvatske gramatike koja su problematična inojezičnim govornicima.

7. LITERATURA

1. Balog, N. (2018): Morfološke pogreške kod govornika s afazijom. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Bogdan, N., Lasić, J. (2014). Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike. Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 2(16), 206-218.
3. Cvikić, L., Jelaska, Z., Kanajet Šimić, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika. Časopis za hrvatske studije, 6(1), 113-127.
4. Cvikić, L. (2012): Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom. U: Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (ur.): Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika (str. 35-43). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
5. Češi, M. (2012): Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U: Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (ur.): Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika (str. 43-51). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
6. Hržica, G., Lice, K. (2013). Morfološke pogreške u uzorcima govornog jezika djece urednog jezičnog razvoja i djece s posebnim jezičnim teškoćama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49(1), 65-77.
7. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 1(3), 86-99.
8. Jelaska, Z. (2012): Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (ur.): Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika (str. 19-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
9. Kekez, S. (2009). Govor Janjevaca doseljenih u Zagreb migracijama devedesetih godina 20. stoljeća. Hrvatski dijalektološki zbornik, 15, 211-224.

10. Klinger, Lj. (2012): Pomozimo im da nauče hrvatski jezik – zakonski okviri. U: Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (ur.): Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika (str. 73-75). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
11. Kolaković, Z., Grgić, A. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 1(9), 78-96.
12. Kuvač Kraljević, J., Palmović, M. (2007): Metodologija istraživanja dječjega jezika. Zagreb, Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Lenček, M. (2016). Nastavni materijal kolegija Poremećaji čitanja i pisanja I. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
14. Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. Magistra Iadertina, 2(1), 107-121.
15. Lončarić, M. (2012). Govor Janjeva. Croatica et Slavica Iadertina, 8(2), 337-347.
16. Mamula, M, Trtanj, I. (2018). Vrste rečenica u uzorcima govornoga jezika djece mlađe školske dobi. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 64(1), 171-185.
17. Medved Krajnović, M. (2010): Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom. Zagreb: Leykam international.
18. Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika. Magistra Iadertina, 4(1), 115-129.
19. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu.
20. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum.
21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010): Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
22. Nikčević-Milković, A. (2014). Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja. Psihologijske teme, 23(2), 189-208.
23. Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, Narodne novine, br. 151/11.
24. Puljak, L. (2008). Razvoj pojmova i dječja jezična stručnost. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Silić, J., Pranjković, I. (2007): Gramatika hrvatskoga jezika: za gimnazije i visoka učilišta. Zagreb: Školska knjiga.

26. Šiljaković, Ž., Glamuzina, M. (2004). Janjevo and Janjevci – from Kosovo to Zagreb. *Geoadria*, 9(1), 89-109.
27. Težak, S., Babić, S. (1996): Gramatika hrvatskoga jezika: priručnik za osnovno jezično obrazovanje. Zagreb: Školska knjiga.
28. Visinko, K. (2010): Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika: pisanje. Zagreb: Školska knjiga.
29. Xanthos, A., Laaha, S., Gillis, S., Stephany, U., Aksu-Koç, A., Christofidou, A., Gagarina, N., Hržica, G., Nihan Ketrez, F., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., Kovačević, M., Laalo, K., Palmović, M., Pfeiler, B., Voeikova, M.D. i Dressler, W.U. (2011): On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language*, 31, 4, 461-479.