

# Sposobnost pripovijedanja i utjecaj medija na usvajanje drugog jezika

---

Zlojić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2021

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:349295>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-17**



*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Sposobnost pripovijedanja i utjecaj medija na usvajanje drugog jezika

Sara Zlojić

Zagreb, lipanj 2021.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Sposobnost pripovijedanja i utjecaj medija na usvajanje drugog jezika

Sara Zlojić

izv. prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

Zagreb, lipanj 2021.

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Sposobnost pripovijedanja i utjecaj medija na usvajanje dugog 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: Sara Zlojić

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2021.

Sposobnost pripovijedanja i utjecaj medija na usvajanje drugog jezika

Sara Zlojić

izv. prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za logopediju

## **Sažetak**

U današnjem svijetu gdje su djeca sve više izložena digitalnoj tehnologiji, sve je više slučajeva u kojima usvajaju drugi jezik putem dječjih emisija i crtića. Različita istraživanja analizirala su dječje edukativne emisije kako bi otkrili koliko su dobra podloga za usvajanje drugog jezika. Zaključili su da su najpoticajnije one u kojima je govor sličan maminjskome (Jyhlä-Laaide, 1994, Rice, Woodsmall, 1988). Tako je prvi cilj ovoga rada ispitati jezični status djeteta koje je usvojilo engleski jezik isključivo gledajući crtiće. Drugi cilj rada je usporediti djetetove pripovjedne sposobnosti na hrvatskome i engleskome jeziku te konačno, kao posljednji cilj, usporediti roditeljsku percepciju o djevojičinoj upotrebi digitalnih uređaja.

Djevojčica je u tu svrhu ispitana na Novim Reynell razvojnim jezičnim ljestvicama na hrvatskome jeziku, a odgovori su bilježeni u listu za odgovore i bodovani prema Priručniku. Zatim je djevojičino pripovijedanje ispitano hrvatskom i engleskom inačicom MAIN-a, transkribirano u CLAN-u, a pogreške su kodirane prema CHAT-u. Njeni roditelji su svaki zasebno ispunili upitnik o upotrebi digitalnih uređaja te su njihovi odgovori uspoređeni. Rezultati su pokazali kako djevojčica ima prosječne sposobnosti jezičnog razumijevanja na hrvatskome jeziku, ali joj je jezična proizvodnja ispodprosječna u odnosu na dob. Prilikom pripovijedanja na hrvatskome, djevojčica se učestalo preključivala na engleski koji joj je rječnički dominantniji. Suprotno tome, djevojčica je postigla bolje rezultate na hrvatskome u mjerama mikrostrukture i makrostrukture priče. Analizirajući roditeljske odgovore na upitniku, može se vidjeti kako majka utjecaj medija doživljava štetnijim za djetetov jezični razvoj nego što ga doživljava otac. Tako se može zaključiti da je djevojčica izlaganjem medijima stekla određene jezične alate u oba jezika, ali nijednim jezikom nije ovladala u potpunosti.

**Ključne riječi: dvojezičnost, preključivanje, pripovijedanje, tehnologija**

## Zahvala

Prije svega zahvaljujem se malenoj S. i njenoj obitelji na suradnji bez zadržke. Vi ste mi omogućili da radom s vama proširim znanje o svojoj struci.

Hvala mentorici na savjetima i usmjeravanju tijekom pisanja diplomskoga rada.

Hvala i obitelji i prijateljima koji su mi bili izvor podrške i pomoći tijekom studiranja.

The narrative ability and the influence of the media on the second language acquisition

Sara Zlojić

Izv.prof. dr. sc. Jelena Kuvač Kraljević

University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Department of Speech and Language Pathology

## **Summary**

In today's world where children are increasingly exposed to digital technology, there are more and more cases where they acquire a second language through children's shows and cartoons. Various studies have analyzed children's educational shows to find out how good a background they are for learning a second language. They concluded that the most stimulating are those in which speech is similar to maternal (Jyhlä-Laaide, 1994, Rice, Woodsmall, 1988). Thus, the first aim of this paper is to examine the language status of a child who has acquired English solely by watching cartoons. The second aim of the paper is to compare the child's narrative abilities in Croatian and English, and finally, the last aim is to compare the parent's perception of the usage of digital devices.

For this purpose, the girl was examined on the New Reynell developmental language scales in the Croatian language, and the answers were recorded in the answer sheet and scored according to the Manual. The girl's narration was then examined in the Croatian and English versions of MAIN, transcribed in CLAN, and the errors were coded according to CHAT. Her parents each completed a questionnaire on the use of digital devices and their responses were compared. The results showed that the girl has average language comprehension skills in the Croatian language, but her language production is below average in relation to her age. When narrating in Croatian, the girl often switched to English, which is more dominant in her vocabulary. In contrast, the girl achieved better results in Croatian in terms of the microstructure and macrostructure of the story. Analyzing the parental responses to the questionnaire, it can be seen that the mother perceives the influence of the media more detrimental for the child's language development than the father. Thus, it can be concluded that the girl acquired certain language tools in both languages by being exposed to the media, but she did not fully master any language.

**Key words: bilingualism, code-switching, narration, technology**

# Sadržaj

1. Uvod .....	6
1.1. Dvojezičnost .....	6
1.1.1. Podjela dvojezičnosti.....	6
1.1.2. Važni čimbenici u usvajanju drugog jezika .....	7
1.1.3. Sličnost usvajanja L1 i L2 .....	8
1.2. Prebacivanje kodova.....	9
1.2.1. Terminologija.....	9
1.2.2. Modeli.....	11
1.2.3. Prebacivanje kodova kod djece predškolske dobi.....	13
1.2.4. Vrste i razlozi prebacivanja kodova .....	15
1.3. Pripovijedanje .....	17
1.3.1. Općenito o pripovijedanju .....	17
1.3.2. Razvoj pripovijedanja.....	19
1.3.3. Pripovijedanje kod dvojezične djece .....	22
1.4. Usvajanje jezika putem tehnologije .....	24
1.4.1. Djeca i tehnologija .....	24
1.4.2. Utjecaj TV-a na jezični razvoj .....	25
1.4.3. Dječji programi kao podloga za učenje L2.....	26
2. Cilj i problem istraživanja.....	29
2.1. Problemska pitanja .....	29
2.2. Hipoteze.....	29
3. Metodologija istraživanja .....	30
3.1. Opis ispitanika.....	30
3.2. Prikupljanje podataka .....	31
3.2.1. Opis ispitnih materijala.....	31
3.2.2. Provedba istraživanja .....	32
3.3. Analiza podataka.....	33
4. Rezultati i rasprava.....	33
4.1. Postignuće u jezičnom razumijevanju i proizvodnji .....	33
4.2. Usporedba pripovijedanja na dva jezika.....	37
4.3. Roditeljsko viđenje upotrebe tehnologije .....	40
5. Ograničenja istraživanja .....	44
6. Zaključak .....	44
7. Prilozi.....	46



7.1.	Prilog 1. Primjer teksta Kozlići (Hržica, Kuvač Kraljević, 2020) .....	46
7.2.	Prilog 2. Primjer teksta Baby Birds (Gagarina i sur., 2019).....	46
7.3.	Prilog 3. Značenje korištenih kodova (prema MacWhinney, 2000) .....	47
8.	Literatura.....	48

# 1. Uvod

## 1.1. Dvojezičnost

U današnjem svijetu gdje su ljudi povezani društvenim mrežama, ali i migracijama stanovništva, sve veći broj ljudi govori više od jednog jezika. Prema statističkim podacima Europske unije iz 2019. godine 5,1% stanovništva Europske unije čine migranti (Eurostat, 2019). Trenutno se smatra kako je oko pola svjetske populacije dvojezično, konkretno 43% (Language Learning, 2018). Nadalje, 40% stanovništva je jednojezično, dok je trojezično 13%, a višejezično 3%. Primjeri poliglota, fluentnih govornika više od četiriju jezika su veoma rijetki, pa tako prema statistici oni spadaju u manje od 1% svjetske populacije. U zemljama Europske unije 54% stanovništva izjašnjava se kao dvojezično, dok ih je 25% trojezično (Katsarova, 2019). Između ostalog, upravo poznavanje dvaju ili više jezika daje mogućnosti za brojne društvene i poslovne prilike.

Dvojezičnim govornicima smatraju se oni koji tečno govore dva jezika, međutim nema jedinstvene definicije tko je točno dvojezičan govornik pa tako Beardsmore (1982, prema AlForidi, 2016) kaže kako je dvojezičnost semantički otvoren pojam. Varira prema vremenu usvajanja, izloženosti prvom jeziku i stupnju ovladanosti dvama jezicima tako da dvojezičnost možemo promatrati kao kontinuum. Tako Meisel (1994) kaže kako su dvojezični govornici oni koji usvajaju dva jezika prije treće godine, a one koji uče dva jezika nakon toga svrstava upravo u to - „učenike“ ili *L2 learners*. Gagarina i sur. (2012) pod dvojezičnom djecom podrazumijevaju i onu koja kući usvajaju dva jezika, ali i onu koja usvajaju drugi jezik izvan kuće – uglavnom u školi.

### 1.1.1. Podjela dvojezičnosti

Grant i Gottardo (2008) objašnjavaju različite aspekte usvajanja dvaju jezika koji su bitni u definiranju dvojezičnosti.

*Kada*, kao prvi faktor govori u kakvom su vremenskom odnosu dva jezika koja se usvajaju. Iz tog pitanja proizlazi podjela na simultanu i sukcesivnu dvojezičnost. U simultanoj dvojezičnosti dva su jezika istovremeno usvajana. Iz toga slijedi logična pretpostavka da onda ni jedan jezik nije dominantan, što je zapravo netočno. Puno su češći slučajevi simultane

dvojezičnosti s dominantnim jezikom (Grant i Gottardo, 2008). Sukcesivna dvojezičnost je prema definiciji ona u kojoj se drugi jezik usvaja naknadno, kada je prvi već potpuno usvojen i kada je govornik ovladao njime. Dob usvajanja drugog jezika također je bitna jer istraživači govore o tzv. kritičnom razdoblju za usvajanje jezika. Neki za tu dob navode granicu do treće godine, a neki do pete (de Houwer, 2005, prema Grant i Gottardo, 2008).

Zanimljiva podjela slijedi za pitanje *zašto*, odnosno prema razlozima zbog kojih netko usvaja dva jezika. Grant i Gottardo (2008) tu dvojezične govornike dijele na elektivne ili aditivne i okolnosne ili oduzimajuće. Elektivni ili aditivni su oni govornici koji većinom u formalnom obrazovanju krenu učiti dodatan jezik. S druge strane, okolnosni ili oduzimajući su oni koji su životnim okolnostima primorani naučiti još jedan jezik, i to uglavnom na štetu prvog jezika koji počne slabiti. Klasičan primjer okolnosnih dvojezičnih govornika su imigranti i djeca imigranata.

Po pitanju dominacije jezika, kao što je već spomenuto, najčešći je slučaj da je jedan jezik dominantniji od drugog. Generalno je stajalište da je u L1 veći rječnik te mu se lakše i brže pristupa nego L2. Međutim, Heredia i Altarriba (2001) navode kako dominantnost nije statična, nego se s vremenom mijenja – jača i slabi. Objašnjenje iza toga leži u učestalosti korištenja L2 i postizanju fluentnosti u njemu. Odnosno, postaje lako dostupan kao primaran jezik. Također, dominacija jezika može se gledati i po domenama. Nije nužno da je jedan jezik uvijek i u svim situacijama dominantan. Tako L1 može preuzeti dominaciju kod kuće, dok L2 može biti dominantniji na poslu (Grant i Gottardo, 2008). Suprotno dominaciji stoji balansiranost – kada su dva jezika jednako preferirana i korištena u socijalnim interakcijama (Meisel, 1994).

### **1.1.2. Važni čimbenici u usvajanju drugog jezika**

Prvi i najbitniji čimbenik je dob usvajanja jezika. AlForidi (2016) objašnjava kako različiti istraživači zauzimaju različite stavove oko dobi i njenog odnosa s usvajanjem dvaju jezika. Tako je jedno stajalište da se nakon kritičnog razdoblja puno teže ovladava drugim jezikom. Suprotno tome, neka istraživanja potvrdila su ovladavanje drugim jezikom u adolescenciji.

Socijalni i okolinski čimbenici odnose se na to koliko će obitelj izlagati dijete nekom jeziku, ali i koliko će dijete samo biti okruženo tim jezikom. Odnosno koliko će vremena

provesti izloženo većinskom, a koliko manjinskom jeziku. No jednako tako je bitno i stajalište djetetovog okruženja prema L2. Ono može olakšati i ubrzati proces njegovog usvajanja ili ga otežati (Grant i Gottardo, 2008). Dakle, kvaliteta i kvantiteta interakcija kao drugi čimbenik utječu na djetetove stavove prema novom jeziku, ali i na tempo njegova usvajanja (Al Foridi, 2016).

Osobni čimbenici, poput osobnosti i motivacije također su bitni. Pod osobnosti se misli na ekstrovertiranost i introvertiranost. Naime, istraživanja su pokazala kako ekstrovertirane osobe spremnije i otvorenije prihvaćaju novi jezik. S druge strane, introverti se boje griješenja što ih koči u korištenju drugog jezika, ali i usporava njegovo usvajanje (AlForidi, 2016). Osim toga, intrinzična motivacija – unutrašnja želja uvelike doprinosi lakšem i bržem usvajanju novog jezika.

Kao četvrti čimbenik ističe se obostran utjecaj jezika na kogniciju i kognicije na jezik. U smjeru utjecaja kognicije na jezik, stručnjacima koji rade s dvojezičnom djecom važno je znati kognitivne sposobnosti govornika kako bi mogli zaključiti je li razlika u jezičnom postignuću posljedica teškoća ili samo posljedica dvojezičnosti (Grant i Gottardo, 2008). U smjeru utjecaja jezika na kogniciju, istraživanja pokazuju kako dvojezičnost pozitivno utječe na izvršne funkcije. Tako dojenčad u dobi od 6 do 7 mjeseci ima bolje usmjeravanje pažnje, a u dobi od 24 mjeseca su bolji u inhibiciji od jednojezične djece (Kuzyk, Friend, Severdija, Zesiger, Poulin-Dubois, 2019).

### **1.1.3. Sličnost usvajanja L1 i L2**

U prošlosti se smatralo kako se dva jezika usvajaju toliko različito da ih nema smisla niti uspoređivati. Ervin-Tripp (1974) provela je istraživanje upravo na ovu temu – mogu li se usporediti obilježja usvajanja prvog i drugog jezika. Ispitala je dvojezičnu djecu u dobi 4 do 9 godina i otkrila generalna pravila poput:

- 1. Djeca prvo usvoje ono što im je predvidljivo i što ima očito značenje.*
- 2. Vode se principom jedno značenje – jedan oblik.*
- 3. Obilježja iskaza koja pamte su ona koja se zadrže u kratkoročnom pamćenju.*

Dalje se navode objašnjenja za ta pravila. Djeca ne uče prvo zasebne riječi, nego fraze koje su im funkcionalno bitne za interakciju, poput pozdrava. Isto tako, najlakše pamte stvari koje

moгу interpretirati zbog jasnog značenja. Nadalje, djeca ne vide potrebu za dva oblika istog značenja. U istraživanju autorica navodi primjer francuskog jezika u kojem se rodovi označavaju s *la* i *le*, što je djeci posebno zbunjujuće jer ne shvaćaju zašto bi za istu stvar koristili različite oblike. Dodatno tu pretpostavku potvrđuje činjenica da nema problema u označavanju brojeva. Što se tiče zadržavanja informacija u kratkoročnom pamćenju, najbolje se pamte prva i zadnja riječ. Također, djeci je bitan i red riječi u rečenici. U onim jezicima u kojima je stalan i nepromjenjiv, djeca ga nauče i prema njemu slažu rečenice. Zanimljivo je da se toga pravila drže i kada se prebace u drugi jezik, poštujući redosljed riječi onog jezika kojim govore. Autorica dalje navodi kako se djeca do 5. godine oslanjaju na redosljed, a nakon toga počnu interpretirati morfološke informacije kako bi shvatili uloge riječi u rečenici.

U proizvodnji tijekom usvajanja L2, očekivano je prevođenje riječ po riječ, međutim autorica otkriva sljedeća pravila:

1. *U deklarativnim iskazima vode se formom subjekt + predikat + objekt.*
2. *U pitanjima na početak stavljaju upitnu riječ, a zatim koriste formu subjekt + predikat + objekt.*
3. *Prevođenje riječ po riječ javlja se samo kod mlađe djece.*

Iz toga se vidi kako postoji sličnost u proizvodnji tijekom usvajanja L1 i L2, što ne znači da se radi o interferenciji tih dvaju jezika. Ona se javlja kada se sintaktička pravila dvaju jezika preklapaju i kada je pravilo prvog jezika jednostavnije.

Zaključak je da djeca prolaze jednake faze u usvajanju prvog i drugog jezika. To je vidljivo u primjerima funkcije i oblika prvih iskaza, oslanjanju na kratkoročno pamćenje i jednostavan red riječi te generalizaciji leksičkih pravila. Razlika je u brzini kojom prolaze kroz te faze zbog većeg pozadinskog znanja (Ervin-Tripp, 1974).

## **1.2. Prebacivanje kodova**

### **1.2.1. Terminologija**

Sama pojava prebacivanja kodova veoma je zanimljiva istraživačima pa se njome bave i različita znanstvena polja poput lingvistike, sociologije i psihologije, a svako polje ju proučava iz vlastite perspektive. Iz toga proizlaze različite definicije, ali ovdje se naglasak

stavlja na lingvističke pa tako možemo reći da je prebacivanje kodova, preključivanje ili *code-switching* termin kojim se označava prebacivanje jezika unutar rečenice ili među rečenicama (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002). Sličnu definiciju daje i Centeno (2014) koji prebacivanje kodova definira kao prebacivanje između dva jezika, oba koristeći tečno, u istoj rečenici. Opširnija i detaljnija definicija dolazi od Meisel (1994, str. 414) koji u svome radu piše: „*Code-switching* je specifična vještina dvojezične pragmatičke kompetencije, odnosno mogućnost odabira jezika prema sugovorniku, situacijskom kontekstu, temi razgovora, itd., i mijenjanja jezika unutar interakcijske sekvence u skladu sa sociolingvističkim pravilima i bez narušavanja specifičnih gramatičkih ograničenja.“

Nadalje, Miesel (1994) razgraničava prebacivanje kodova od miješanja kodova (engl. *code-mixing*). Suprotno definiciji prebacivanja kodova, miješanje narušava gramatička ograničenja ili organizaciju diskursa zbog nemogućnosti osobe da trenutno dohvati traženu riječ u prvom jeziku. Nadređeni pojam njima je *language mixing* – miješanje obilježja dvaju jezika, unutar rečenice ili kroz više rečenica. Još jedan termin koji se koristi u ovome području je fuzija (engl. *fusion*), odnosno miješanje dvaju jezika u situacijama kada osoba nema svijest o odvojenosti dviju gramatika. Iz toga se vidi kako je razlika između fuzije i prebacivanja kodova upravo u toj svijesti o dvama jezicima kao zasebnim entitetima, ali može se reći i kako su prebacivanje i miješanje kodova pitanje izvedbe, dok je fuzija pitanje gramatičke kompetencije.



Slika 1. Vrste miješanja jezika prema Meisel (1994)

Kako se različiti istraživači koriste različitom terminologijom, Peynircioglu i Durgunoglu (2002) spominju pojam posuđivanja, engl. *borrowing* – ubacivanje samo jedne riječi iz drugog jezika, te objašnjavaju kako neki autori tu pojavu ne ubrajaju u preključivanje jer je to nešto što teoretski mogu raditi i jednojezični govornici. Centeno (2014) za posuđivanje kaže kako se može odnositi na jednu riječ, ali i na ideje iz drugog jezika. Primjer toga je prevođenje fraza. Isto tako, neki autori isključuju i situacijsko preključivanje ili *situational switching*, odnosno mijenjanje jezika ovisno o situaciji ili temi, što, kako navode – nema ista lingvistička ograničenja kao kad se prebacivanje dogodi u istom načinu razmišljanja (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002, str. 340).

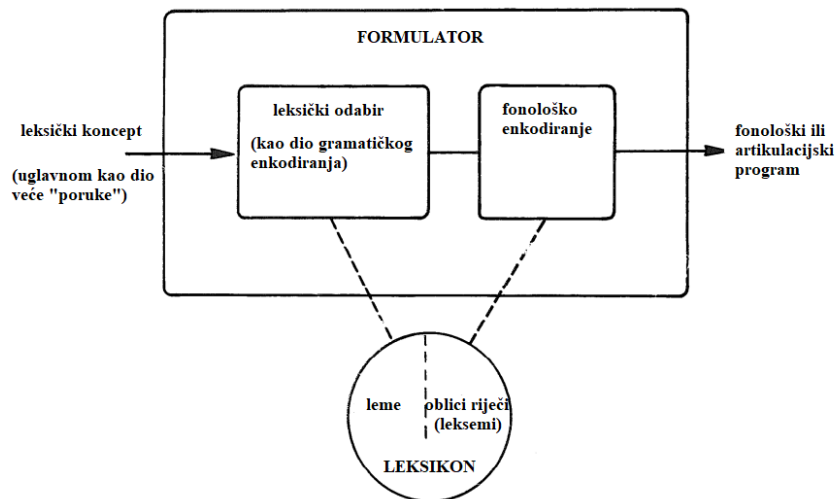
### 1.2.2. Modeli

Da bi se razumjeli načini i razlozi preključivanja, bitno je osvrnuti se na modele dvojezičnosti. Kako se danas zna da su kod dvojezičnih govornika koncepti podijeljeni između dva jezika, a leksikoni odvojeni, modeli dvojezičnosti bave se upravo tim pitanjem – kako jezici mogu biti odvojeni, a osoba se svejedno preključivati. Četiri su objašnjenja koja u svome radu ističu Poulisse i Bongaerts (1994):

1. *Model prekidača* – dopušta govorniku da određeni jezik pali i gasi (Macnamara, 1967),
2. *Sustav monitoriranja* – provjerava input i traži jezične ključeve specifične za određeni jezik (Albert, Obler, 1978, prema Poulisse, Bongaerts, 1994),
3. *Uspoređivač* – analizira je li konstituent iz drugog jezika kompatibilan sa sintaktičkom strukturom prvog jezika (Sridhar, Sridhar, 1980),
4. *Konekcionistički modeli* – uspoređuju aktivaciju mentalnog leksikona s aktivacijom mreže, odnosno tvrde da jezici mogu do različitog stupnja biti aktivirani.

Dva autora čiji se modeli ističu su Myers-Scotton (1992) i de Bot (1992). Njihov rad temelji se na Leveltovom modelu govorne produkcije koji govor dijeli u dvije faze – leksički odabir i fonološko enkodiranje. Prema Leveltu (1992) poruka je formirana na konceptualnoj razini, odakle se šalje formulatoru. Formulator pretvara tu ideju u jezični oblik, dakle tu nastaje fonološki plan koji se šalje dalje artikulatima kako bi ga izvršili. Sam formulator sastoji se od dvije komponente, a to su gramatičko i fonološko enkodiranje. Tijekom gramatičkog enkodiranja prizivaju se leksički oblici – leme, koje svojom semantikom potiču

gramatičko određivanje i tvore površinsku strukturu poruke. Kada je to dovršeno, dobije se kostur poruke koji treba popuniti pripadajućim elementima i dodijeliti mu intonaciju. To se događa u fonološkom enkodiranju. Gotov fonološki plan šalje se govornim organima koji ga prema uputama realiziraju.



Slika 2. Leveltov model govorne produkcije (Levelt, 1992)

Myers-Scotton (1992) u govornoj produkciji dvojezičnih govornika jezike dijeli na jezik matrica (engl. *matrix language*) – ML i ugrađeni jezik (engl. *embedded language*) – EL. ML je dominantan jezik koji „pruža više morfema...nego drugi jezici korišteni u istom razgovoru“ (str. 422), odnosno postavlja morfosintaktički okvir govorne poruke te iz njega dolaze fleksija i funkcionalne riječi. S druge strane, EL je onaj jezik iz kojeg se leksemi, odnosno značenjske riječi umeću u okvir ML-a. Isto tako, prema ovome modelu, ako dođe do preključivanja, i dalje se koristi morfologija ML jezika. Ovo je suprotno Leveltovom modelu prema kojem su različiti oblici riječi spremljeni pod istu leksičku reprezentaciju, a ne zasebno spremljeni kao korijen i nastavak (Poulisse, Bongaerts, 1994).

Poulisse i Bongaerts (1994) u svome su radu testirali Myers-Scottonin model i zaključili su:

1. *Funkcionalne riječi se zamjenjuju češće nego sadržajne.* To objašnjavaju time što je govor na L2 još uvijek neautomatiziran proces tijekom kojeg govornik razmišlja što će reći pa više pažnje posveti značenjskim riječima. Drugo objašnjenje kaže da su



funkcionalne riječi kraće pa se brže enkodiraju i artikuliraju. Treće objašnjenje je to da su funkcionalne riječi češće u govoru pa se lakše aktiviraju.

2. *Riječi su morfološki prilagođene ML-u.* Što znači da ako je ML drugi jezik, koristit će se morfologija drugog jezika. Dakle, riječi koje se ubace iz prvog jezika, imat će morfološke nastavke drugog jezika.

De Bot (1992) u svome modelu navodi kako se riječ iz L2 bira u konceptualizatoru koji je zajednički obama jezicima na temelju poznavanja situacije i sugovornika. Formulator je, nadalje, specifičan za svaki jezik, u skladu s razlikama u gramatičkom i fonološkom enkodiranju ta dva jezika. To bi značilo da su spremna dva plana onoga što se govori i kada govornik zapne u jednom jeziku, prebaci se na drugi. U leksikonu su zajednički pohranjeni leksički elementi različitih jezika. Konačno, artikulirator je jedan za oba jezika – sadrži sve glasove i naglaske, i zato dolazi do interferencije među jezicima na fonološkoj razini.

Poulisse i Bongaerts (1994) potvrđuju da ima primjera u kojima se osoba prebaci na drugi jezik, a zadrži naglasak prvog jezika, ali se većinom prilikom prebacivanja kodova prilagođava i izgovor glasova.

### **1.2.3. Prebacivanje kodova kod djece predškolske dobi**

Roditeljsko prebacivanje kodova u spontanom govoru kod kuće uvelike utječe na dijete. Predstavlja im dodatan izazov jer trebaju identificirati iskaze na dva jezika (Kuzyk i sur., 2019). Meisel (1994) tvrdi kako su djeca već u dobi 2;06 sposobna preključivati se, ali postaju vještija u tome tek oko 5. godine. Upravo se oko te vještine vodi rasprava – je li dječje preključivanje isto odraslom, samo nezrelo ili se radi o drugačijoj pozadini. Neki autori (Meisel, 1994) stajališta su da se prebacivanje kodova kod djece ne koristi za iste funkcije niti u istoj formi kao odraslo preključivanje. Prema njemu, u toj dobi trebalo bi se govoriti o leksičkim prijenosima, neuspjelom preključivanju ili miješanju kodova jer tada još ne postoji dovoljno gramatičkih znanja da bi se govorilo o pravom prebacivanju kodova. Prije 3. godine djeca ubacuju jedan leksički element iz jednog jezika u drugi, i to najčešće imenice, glagole veoma rijetko, dok su fraze najrjeđe. Suprotno Meiselu, Peynircioglu i Durgunoglu (2002) u svome radu opisuju kako prebacivanje kodova nije povezano s dobi, nego s balansiranošću. Prema njima, djeca koja simultano usvajaju dva jezika odmah se preključuju jer nemaju svijest o njihovoj sintaktičkoj razdvojenosti. Prebacivanje s L2 na L1 je leksički bazirano, što

znači da se prebacuju na prvi jezik kako bi odabrali prave riječi. S druge strane, prebacivanje s L1 na L2 je konceptualno bazirano. Tada se aktivira više od jedne riječi što im olakšava pristup frazama (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002). U svome radu Meisel (1994) spominje i hipotezu gramatičkih nedostataka koja ima oblik slova U. Objašnjenje iza tog oblika leži u tome da djeca u početku rade puno preključivanja jer su nekompetentna u oba jezika. Zatim se to smanjuje kako postaju kompetentniji, te potom opet raste, ali u vidu prebacivanja sličnog odraslome.

Peynircioglu i Durgunoglu (2002) ispitali su dvojezičnu djecu u dobi od 3 do 5 godina na zadacima opisivanja slike i prepričavanja priče u cilju istraživanja zakonitosti o dječjem preključivanju. Poticaji su bili na L1, L2 i miješanjem jezika. Otkrili su:

1. *Preferirani jezik odgovora je L1* – kada je poticaj dan miješanim jezikom, djeca odgovaraju na L1. Isto tako, kada je poticaj na L2, često se prebacuju na L1.
2. *Postoji interakcija između jezika poticaja i jezika odgovora* – djeca daju odgovore na onom jeziku na kojem je poticaj.
3. *Mlađa i starija djeca su se jednako često preključivala.*
4. *Preključivanje je češće kod balansirane dvojezične djece.*

Prilikom preključivanja, postoje i određena gramatička ograničenja. Prvo je ograničenje slobodnog morfema koje kaže da je prebacivanje kodova moguće na bilo kojem mjestu, osim vezanog morfema. Ograničenje ekvivalenata kaže da se preključivanje događa na dodirnim točkama dvaju jezika gdje se ne narušavaju sintaktička pravila nijednog jezika (Poplack, 1980). Konačno, ograničenje upravljanja (di Sciullo, Muysken, Singh, 1986) kaže da ako je konstituent X iz jednog jezika i upravlja konstituentom Y, onda i konstituent Y treba biti iz istog jezika. Sva gramatička ograničenja služe održavanju koherencije u gramatičkom smislu i što joj više doprinose, to ih je teže narušiti. Isto tako, što su elementi koherentniji, manja je šansa da će doći do preključivanja. S druge strane, što je više kršenja tih ograničenja, to su veće posljedice u interakciji – npr. sugovornik ne razumije govornika. Kod djece, recimo, može se primijetiti da i ona jednojezična i urednoga jezičnog razvoja ispuštaju pomoćne glagole do 3. godine. Zato se kod dvojezične djece ne može govoriti o kršenju ograničenja dok ne usvoje obilježja gramatike (Meisel, 1994).

Kuzyk i sur. (2019) u svom su istraživanju na temu kognitivnih prednosti dvojezičnosti otkrili da je prebacivanje kodova dobar prediktor pažnje i inhibicije. Upravo su dvojezična djeca bolja u tim vještinama jer imaju tijekom govora aktivirana oba jezika, od

kojih je jedan potrebno potisnuti da bi se zadržali na drugome. Što djeca postaju spretnija u L2 – ovladavaju njegovim leksikom i gramatikom, to se manje i prebacuju na L1. Postaju bolja u inhibiciji pa se lakše zadrže na nedominantnom jeziku. To je suprotno odraslima jer kod njih više preključivanja znači bolju pažnju i inhibiciju.

#### 1.2.4 Vrste i razlozi prebacivanja kodova

Dvije su vrste preključivanja koje se spominju u literaturi i koje će ovdje biti spomenute. Kada se govori o prebacivanju kodova, ono se može dogoditi unutar jedne rečenice ili između rečenica pa se tako govori o unutarrečeničnom – integriranju riječi u sintaktički kontekst drugog jezika (Kuzyk i sur., 2019), i međurečeničnom preključivanju. Istraživanja potvrđuju da je kod odraslih češće međurečenično preključivanje, dok kod djece više nailazimo na unutarrečenično. Isto tako, više se preključuju balansirana dvojezična djeca (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002, Meisel, 1994). Objašnjenje iza toga leži u tome da su nebalansirani dvojezični govornici često slabiji u L2 i ne osjećaju se ugodno u tom jeziku. Ne sviđa im se sintaktička struktura započetog iskaza ili ne mogu pronaći odgovarajuće riječi ili fraze pa čekaju kraj iskaza i onda se u sljedećem preključe. S druge strane, balansirani bolje poznaju sintaktička obilježja jezika i mogu sigurnije manipulirati njima pa češće prebacuju kodove unutar rečenice (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002). Kuzyk i sur. (2019) navode kako je međurečenično preključivanje kognitivno zahtjevnije jer je potrebna puno veća inhibicija da bi se zadržali na jednom jeziku do kraja iskaza.

Tablica 1. *Primjeri unutarrečeničnog i međurečeničnog preključivanja (prema Peynircioglu i Durgunoglu, 2002)*

<b>Unutarrečenično preključivanje</b>	swimming <i>muy muy</i> faster
	she put her swimsuit <i>para ir a la playa</i>
<b>Međurečenično preključivanje</b>	Ella esta llorando. <i>He took her balloon.</i>
	To go home. <i>Para tomar jugo de naranja.</i>

Osim ovladanosti jezikom, odnosno fluentnosti, na prebacivanje kodova utječe i kontekst. Koliko je osoba upoznata s temom razgovora, tko joj je sugovornik, ali i vrsta diskursa u smislu njegove formalnosti neki su od čimbenika koji dovode do preključivanja (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002). To znači da je osobi potrebno određeno znanje gramatike i iskustvo u jeziku što se postiže treniranjem. Tako veća izloženost slabijem jeziku vodi do njegovog jačanja i veće balansiranoosti pa time i češćeg prebacivanja kodova (Meisel, 1994). Dakle, djeca postaju najspretnija u onom jeziku kojem su najviše izložena, a time imaju i manje međurečeničnih preključivanja što znači da im se poboljšavaju pažnja i inhibicija (Kuzyk i sur., 2019).

Neki autori navode kako je prebacivanje kodova znak nedostatnog jezika, a ne ovladanost dvama jezicima, što je suprotna podloga od odraslog preključivanja. Djeca slabije upravljaju dvama leksičkim sustavima i slabije potiskuju dominantan jezik (Kuzyk i sur., 2019). Drugi autori (Heredia, Altarriba, 2001) pak ističu nedostatke toga stajališta. Prvi nedostatak leži u tome da se zanemaruje mogućnost da se preključivanje događa jer osoba ne može prizvati riječ na trenutnom jeziku jer ju recimo ne koristi dovoljno često pa ju brže i lakše prizove na drugom jeziku. Odnosno, druga riječ je u tom trenutku dostupnija što se u literaturi naziva fenomenom najdostupnije riječi (Poulisse, Bongaerts, 1994). Drugi nedostatak je što se tim stajalištem zanemaruje činjenica da prebacivanjem kodova upravljaju gramatičke strukture. Na primjer, u nekim jezicima pridjev dolazi ispred imenice, u nekima iza. Prema tome, preključivanje je gramatički točno kada se pridjev stavi na pravo mjesto u skladu s pravilima jezika na kojem tu riječ govorimo. Treći je problem što jezična ovladanost o kojoj se govori nije nigdje točno definirana. I konačno, moguće je da se osoba preključuje jer nema dovoljno dobrih prijevoda u drugom jeziku (Heredia, Altarriba, 2001, Meisel, 1994).

Od ostalih razloga u literaturi se spominje:

1. *Ispunjavanje lingvističke potrebe* – kada djetetu nedostaje riječ ili je se ne može dosjetiti (Poulisse, Bongaerts, 1994, Meisel, 1994).
2. *Socijalna ili psihološka motivacija* – poput pripadnosti grupi (Poulisse, Bongaerts, 1994).
3. *Emocionalno stanje* – u smislu izražavanja emocija (Poulisse, Bongaerts, 1994) ili emocionalnog udaljavanja od onog što govore (Heredia, Altarriba, 2001).
4. *Naglašavanje dijela poruke* (Poulisse, Bongaerts, 1994).

## 1.3. Pripovijedanje

### 1.3.1. Općenito o pripovijedanju

Za pripovijedanje se može reći kako je jedna od temeljnih ljudskih vještina koja pomaže da se razumiju nove teme, ali i da se unaprijedi sposobnost prenošenja ideja u riječi (Montanari, 2004). Pripovijedanjem prema svom doživljaju ljudi pričaju o događajima i doživljajima, stvarnim ili zamišljenim, iz svojega ili tuđega života (Hedberg, Stoel-Gammon, 1986). Istraživanja pokazuju kako je za dobro oblikovanu priču potrebna određena razina kognitivnih i jezičnih znanja (Gagarina i sur., 2012, Uccelli, Pérez, 2007, Rezzonico i sur., 2006, Montanari, 2004), a osim što služi za komunikacijske svrhe, ovladanost pripovijedanjem je i prediktor ovladanosti čitanjem i akademskog uspjeha (Lucero, 2018, Rezzonico i sur., 2006, Gutiérrez-Clellen, 2002, Uccelli, Pérez, 2007, Gagarina i sur., 2012). Gagarina i sur. (2012) pripovijedanje uspoređuju s mostom između govornog jezika i pismenosti. Montanari (2004) kaže kako dobar pripovjedač „može interpretirati likove i njihove odnose u prostoru i vremenu, vidjeti uvodne događaje kao uzrok razvoja cilja i plana, razumjeti promašaje lika kao važne za postizanje cilja, i konačno interpretirati uspjeh lika na kraju priče.“

Danas se istraživanjem pripovijedanja bave različiti pristupi poput kognitivnog, lingvističkog i psiholingvističkog (Montanari, 2004). Lingvistički pristup gleda pripovijedanje kroz dvije karakteristične komponente – mikrostrukturu i makrostrukturu (Gagarina i sur., 2012). Mikrostruktura priče odnosi se na jezične strukture korištene za izgradnju koherentnog diskursa, poput broja i duljine komunikacijskih jedinica, broja referenci i veznika, morfosintakse, leksičke raznolikosti i, kod dvojezičnih govornika, preključivanja (Lucero, 2018, Rezzonico i sur., 2006, Gagarina i sur., 2012). Makrostruktura priče, s druge strane, odnosi se na organizaciju višeg reda koja uključuje strukturu epizoda priče i gramatiku priče (Gagarina i sur., 2012). Makrostrukturom se usmjerava na sposobnost iznošenja koherentne priče koristeći konceptualizaciju, planirajući slijed događaja i zaključivanje o motivaciji likova (Rezzonico i sur., 2006). Lucero (2018) se slaže s njima iznoseći kako se pod pojmom makrostrukture misli na organizaciju diskursa u koherentnu cjelinu. Te dvije komponente priče su zasebne, ali i isprepletene (Gagarina i sur., 2012). Za makrostrukturu se generalno tvrdi kako je univerzalna, odnosno neovisna o jeziku, dok mikrostruktura ovisi o jeziku i pripadajućim jezičnim pravilima (Rezzonico, 2006, Lucero, 2018, Gagarina i sur., 2012).

Analizu pripovijedanja kliničari koriste za ispitivanje lingvističkih sposobnosti poput strukture priče, morfosintakse, složene sintakse, semantike ili prebacivanja kodova, i za ispitivanje kognitivnih, socijalnih sposobnosti te komunikacijske kompetencije. Metode kojima se prikupljaju priče mogu biti spontane ili elicitirane, osobne ili fiktionalne, te pripovijedanje, prepričavanje ili model priče (Gagarina i sur., 2012). Poticaji su najčešće slike ili predmeti poput igračka (Hedberg, Stoel-Gammon, 1986), a od ispitnih materijala se koriste *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) i MAIN (Gagarina i sur., 2012) jer su se pokazali valjanima. Za pripovijedanje se smatra kako je zahtjevnije od prepričavanja jer iziskuje da dijete samo stvori priču, ali mu istovremeno daje više slobode pa je bolji odraz djetetovog leksikona. Tako se dobiva više informacija o sposobnosti formuliranja priče (Gagarina i sur., 2012). Hedberg i Stoel-Gammon (1986) smatraju da se na temelju uspješnosti u pripovijedanju može pretpostaviti znanje o organizaciji priče. Ako bude djelomično uspješno, može se dodatno provjeriti prepričavanjem. Prema njima, postoji nekoliko važnih čimbenika koji utječu na pripovijedanje:

1. *Razumijevanje*
2. *Verbalne sposobnosti*
3. *Strukturiranost poticaja i upoznatost s njim*
4. *Dob i spol*
5. *Znanje i interesi osobe*
6. *Poznavanje ispitivača i okoline*

Tri su vrste znanja potrebne za proizvodnju priče: znanje o strukturi priče, znanje o korištenju lingvističkih alata i znanje o tome kako dati značenje nizovima događaja koji se prenose sugovorniku (Montanari, 2004). Analizom priče doznaje se koliko je osoba ovladala gramatikom priče koja se odnosi na uvodne događaje, ciljeve i pokušaje, i reakcije (Gagarina i sur., 2012). Drugim riječima, to je organizacija priče u tri glavne komponente – uvod, zaplet i rasplet (Montanari, 2004). Gledajući makrostruktu, osnovna jedinica analize je epizoda. Unutar epizode provjerava se strukturalna složenost, razumijevanje unutarnjih stanja i prisutnost metalingvističkih i metakognitivnih glagola te riječi kojima se izražavaju emocije. Unutarnja stanja odnose se na svijest o tuđem stanju uma, njegovim namjerama i emocijama (Gagarina i sur., 2012, Montanari, 2004). Na razini iznad epizode provjerava se kohezija. Pod tim pojmom misli se na značenjske odnose unutar priče, a uspostavljaju se kroz gramatiku, rječnik i intonaciju (Halliday, Hasan, 1976, prema Montanari, 2004). Tri su bitna elementa kojima se ostvaruje kohezija – referiranje, pod kojim se misli na upotrebu zamjenica;

povezivanje – koje se odnosi na upotrebu veznika; i tečnost – odnosno brzina govora, prekidi i oklijevanja (Montanari, 2004).

### 1.3.2. Razvoj pripovijedanja

Kao što je već spomenuto, sposobnost pripovijedanja ovisi o kognitivnom i jezičnom znanju pa tako dječje i odrasle priče nisu jednako složene i oblikovane. Hedberg i Stoel-Gammon (1986) navode kako djeca trebaju dostići prosječnu duljinu iskaza od tri riječi prije nego što mogu proizvesti priču. Tako dječje priče u početku izgledaju samo kao nizanje nepovezanih iskaza što se s godinama mijenja dok se ne dostigne pripovijedanje u kojem postoje i uzročno-posljedične veze, vremenski slijed, unutarnja stanja likova i usmjerenost cilju (Hedberg, Stoel-Gammon, 1986). Stein i Policastro (1984, prema Hedberg, Stoel-Gammon, 1986) navode kako i odrasli i djeca preferiraju upravo priče usmjerene cilju. Berman (2009) spominje kako se pripovijedanje kao kod odraslih postiže u dobi od 9 do 10 godina. Dva su pristupa razvoju pripovijedanja koja su se pokazala najvaljanijima (Hedberg, Stoel-Gammon, 1986): razine pripovijedanja (Applebee, 1978, prema Hedberg, Stoel-Gammon, 1986) i gramatike priče (Stein, Glenn, 1979). U analizi pripovijedanja osoba ograničenih verbalnih sposobnosti koristi se pristup razina pripovijedanja, dok se gramatika priče koristi kod onih koji su sposobni proizvesti složenije priče.

Prema Applebeejevim razinama pripovijedanja (1978, prema Hedberg, Stoel-Gammon, 1986), dva su aspekta organizacije priče kod djece predškolske dobi: centriranje i ulančavanje. Centriranjem se stvara temelj priče povezujući elemente zbog sličnosti i komplementarnosti. Povezivanje zbog sličnosti odnosi se na traženje zajedničkih obilježja ili vremenskog slijeda, ali bez uzročnosti. Putem komplementarnosti povezuju se predmeti grupirani u setove i može uključivati uzročnost. Ulančavanje nastaje iz niza događaja koji se nižu direktno jedan na drugi. Uzimajući ovo u obzir, Applebee (1978, prema Stoel-Gammon, 1986) razvrstava pripovijedanje u 6 vrsta:

1. *Gomilanje* (*engl. heaps*) – u kojem se dobivaju izjave vezane uz poticaj, ali ne i međusobno povezane. Tu nema globalne organizacije, nego se u analizi usmjerava na gramatičku strukturu rečenice.
2. *Sekvence* – u kojima se događaji povezuju na temelju sličnosti i stvaraju centar priče.

3. *Primitivno pripovijedanje* – ima centar priče koji se temelji na komplementarnosti, a ne na sličnosti.
4. *Nefokusirani lanac* – sastoji se od niza događaja koji idu direktno jedan iz drugoga, dok se obilježja koja ih povezuju izmjenjuju pa ne postoji centar priče. Veze između događaja su konkretne.
5. *Fokusirani lanac* – usmjerava se na glavnog lika koji proživljava određene događaje. I ovdje su veze konkretne.
6. *Pripovijedanje* – u kojem centar nastaje tijekom priče, svaki događaj nadopunjava centar i nastaje iz prethodnog te objašnjava sljedeći. Uzročne veze mogu biti konkretne i apstraktne.

Tablica 2. Prevedeni primjeri za razine pripovijedanja uz naznačenu dob (Ripley, 2012)

<b>Razina</b>	<b>Dob</b>	<b>Primjer</b>
<i>Gomilanje</i>	2 god.	Djevojčica jede kekse. Čovjek ide u auto. Beba spava.
<i>Sekvence</i>	2 – 3 god.	Ona ima lutku. Lutka jede juhu. Ja ne volim juhu jer mi nije ukusna.
<i>Primitivno pripovijedanje</i>	3 – 4 god.	Moj tata je išao na posao. Moja mama je ostala kući. Moja maca je došla do mene i mazila sam ju i onda sam počela plakati jer me ugrizla. Pa je moja mama došla i dala mi flaster.
<i>Fokusirani lanac</i>	4 – 5 god.	Jednom davno bila jedna mama koja se zvala Christie i tata koji se zvao Tom. Imali su sina i njegovo ime je bilo Peter. Mama je rekla Peteru da se ode igrati van i onda se on vratio i rekao: „Mama, naš pas je vani i laje.“ Mama je rekla: „Želi ući unutra.“



Pravo pripovijedanje	5 – 7 god.	Bio jednom jedan dječak koji se zvao Bobby i djevojčica Sharon. Oni su našli mačku u svome dvorištu i unijeli ju u kuću. Nahrani su mačku i dali joj mlijeka. Igrali su se s njom i malo poslije je zvala žena da pita je li netko vidio njenu mačku. I onda su oni rekli da je kod njih u kući. I odnijeli su je ženi. I dala im je svakome po pet dolara jer su pronašli mačku, pobrinuli se za nju i nahranili ju mlijekom.
----------------------	------------	--

Stein i Glenn (1979) gramatiku priče objašnjavaju kao priču s ciljem koji glavni lik kroz niz događaja pokušava ostvariti. Sastoji se od 7 elemenata:

1. *Situacija* – u kojoj se uvode glavni likovi i mjesto i vrijeme radnje.
2. *Uvodni događaj* – koji dovodi do reakcije glavnog lika, može biti prirodna pojava, unutarnji događaj ili neka radnja.
3. *Unutarnji odgovor* – opisuje unutarnju reakciju lika. Može biti emocionalni, kognitivni ili namjerni, a funkcija mu je da motivira lika za ostvarenje cilja.
4. *Unutarnji plan* – strategija je koju lik smišlja kako bi ostvario cilj. Djeca ju rijetko koriste.
5. *Pokušaj* – ostvarivanja cilja. Podrazumijeva radnje koje dovode do posljedica.
6. *Izravna posljedica* – govori je li lik uspio u pokušaju ostvarivanja cilja.
7. *Reakcija* – emocionalni, kognitivni odgovor ili radnja koja pokazuje kako se lik osjeća oko ostvarivanja cilja.

Tablica 3. *Opis razvojnih razina pripovijedanja prema Glenn i Stein (1980, prema Hedberg, Stoel-Gammon, 1986)*

Razina	Opis
<i>Deskriptivna sekvenca</i>	Opisuje likove i situaciju bez vremenskog slijeda i uzročnosti.
<i>Akcijska sekvenca</i>	Ima vremenski slijed, ali nema uzročnost.

<i>Reakcijska sekvenca</i>	U njoj jedna promjena dovodi do druge, ali još nema usmjerenosti cilju.
<i>Skraćena epizoda</i>	Iz nje možemo zaključiti koji je cilj iako nije eksplicitno naveden. Priča se sastoji od opisa događaja i posljedice ili unutarnjeg odgovora i posljedice.
<i>Potpuna epizoda</i>	Opisano je ponašanje usmjereno cilju. Postoji posljedica i barem dvije od tri kategorije: uvodni događaj, unutarnji odgovor i pokušaj.
<i>Složena epizoda</i>	Objašnjenje je potpuno uz više planova kako ostvariti cilj.
<i>Interaktivna epizoda</i>	Likovi imaju različite ciljeve i radnje koje utječu na tuđe radnje.

### 1.3.3. Pripovijedanje kod dvojezične djece

Kako bi se procijenila vještina pripovijedanja kod dvojezične djece, potrebno je ispitati ih na oba jezika (Rezzonico i sur., 2006, Gutiérrez-Clellen, 2002, Lucero, 2018). Njihovo pripovijedanje istraživačima je bitno jer je često slučaj da L1 i L2 nisu jednako ovladani pa se analizom doznaje o njihovom konceptualiziranju, enkodiranju i dekodiranju (Montanari, 2004). Tako se uzimaju u obzir jezične razlike koje su prisutne u ta dva jezika. Kao primjer jezičnih razlika s kojima se susreću dvojezična djeca govornici španjolskoga i engleskoga Gutiérrez-Clellen (2002) navodi korištenje subjekta. Naime, u engleskome su subjekti obavezni članovi rečenice, dok u španjolskome nisu. To može pomoći kod zaključivanja koja obilježja bi djeci mogla biti posebno zahtjevna za svladati. Ispitivanjem na oba jezika eliminira se mogućnost postojanja jezičnih teškoća. Dvojezična djeca imaju uredno pripovijedanje na barem jednom jeziku, dok djeca s jezičnim teškoćama nemaju niti na jednom (Gagarina i sur., 2012).

Vještina pripovijedanja kod jednojezične, a pogotovo kod dvojezične djece usko je povezana s rječničkim znanjem, a obje, nadalje, utječu na čitanje i razumijevanje pročitano (Uccelli, Pérez, 2007, Gutiérrez-Clellen, 2002, Rezzonico i sur., 2006, Lucero, 2018). Za dvojezičnu djecu usvajanje L2 može biti otežavajuća okolnost jer im se jezična znanja i

rječnik dijele na dva dijela (Lucero, 2018). Na primjer, morfosintaktički su bolji u L1 pa im je slabije razumijevanje na L2 (Uccelli, Páez, 2007, Lucero, 2018), iako su istraživanja pokazala da su u dekodiranju i identifikaciji jednako kompetentni kao i jednojezična djeca (Uccelli, Páez, 2007, Lucero, 2018). Dakle, dvojezična djeca nemaju problema na razini riječi, ali imaju na razini teksta. Tako dvojezična djeca pokazuju ispodprosječan rječnik u odnosu na jednojezične vršnjake (Uccelli, Páez, 2007), ali i ispodprosječno razumijevanje, prisjećanje i pripovijedanje priče (Gutiérrez-Clellen, 2002). Zbog toga njihovo pripovijedanje na L2 nalikuje opisivanju scena na slikama bez višeg cilja kojem likovi streme (Montanari, 2004). Gutiérrez-Clellen (2002) je ispitala prisjećanje priče i razumijevanje kod dvojezične djece i otkrila da im je prisjećanje na L2 posebno zahtjevno jer moraju istovremeno praviti shemu priče i procesirati ulazne informacije pa nešto ispuste. To se odražava na razumijevanje koje je posljedično slabije pa se oslanjaju na opće znanje umjesto na znanje o priči. Zanimljivo, Rezzonico i sur. (2006) u svome su istraživanju otkrili da su im ispitanici jednako dobri na razini makrostrukture kao i jednojezična djeca, čak i mikrostrukture – rječnika, ali imaju problema s gramatikom L2, što je potvrdio i Lucero (2018) u svome istraživanju. Zbog jezičnoga prijenosa, moguće je poboljšavati ovladanost drugim jezikom preko prvoga. Dakle, rad na prvom jeziku potakne i olakšava usvajanje drugog jezika što je vidljivo u većem napretku u pripovijedanju na L2 nego na L1 (Lucero, 2018, Uccelli, Páez, 2007, Rezzonico i sur., 2006).

Kao ključan čimbenik napretka u pripovijedanju istraživači ističu dob. Tako je u longitudinalnim istraživanjima pokazano kako dvojezična djeca u prvoj točki vremena imaju puno bolje vještine pripovijedanja na prvom jeziku, ali se te razlike smanjuju u drugoj točki ispitivanja (Rezzonico i sur., 2006, Lucero, 2018, Montanari, 2004). Objašnjenje toga leži u usvajanju jezičnih znanja i kognitivnoj maturaciji. Tako su ispitanici u Montanarinom istraživanju (2004) na prvom ispitivanju na L1 pokazali poznavanje strukture na globalnoj i lokalnoj razini koristeći veznike i zamjenice. Nakon određenog razdoblja ta se vještina pojavila i u L2 – što bi značilo da su ovladali tim jezičnim alatima. Razlika se uočava i u poznavanju morfosintakse i gramatičkim greškama što se mijenja s dobi kako raste ovladanost tim jezikom (Rezzonico i sur., 2006). Iznošenje unutarnjih stanja likova je složenije pa se javlja kasnije u pričama – oko 5. godine, ali se javlja istovremeno u oba jezika jer ovisi o kognitivnoj maturaciji, neovisno kojim jezikom se govori (Montanari, 2004, Lucero, 2018).

## 1.4. Usvajanje jezika putem tehnologije

### 1.4.1. Djeca i tehnologija

Oko dječje izloženosti tehnologiji i njezinim učincima provode se brojna istraživanja. Tako se ispituje utjecaj tehnologije na kognitivni, jezični i ponašajni razvoj. Rezultati i stajališta su oprečna pa tako jedna istraživanja ističu prednosti, a druga ističu mane ovog oblika učenja. Zimmerman, Christakis i Meltzoff (2007) u svome istraživanju spominju kako je teorijski i empirijski dokazano da izloženost medijima prije 30 mjeseci nepovoljno utječe na djecu. Autori su proveli anketu među roditeljima o vremenu koje njihovo dijete provodi gledajući TV sadržaje, ali i o razlozima zbog kojih to djeci dopuštaju. Tako navode kako 40% djece u dobi od 3 mjeseca gleda različite programe, a taj se postotak penje na 90% u dobi od 2 godine. Nadalje, s 9 mjeseci sami počinju inicirati gledanje TV-a, što potvrđuju i Linebarger i Walker u svome istraživanju (2005). U toj dobi provode oko 40 minuta pred ekranom, dok se ta brojka s porastom dobi povećava pa tako djeca od 2;06 godina duplo više vremena potroše na gledanje TV-a (Zimmerman, Christakis, Meltzoff, 2007), a s 3 godine iznosi dva i pol sata (Huston i sur., 1983). Razlozi koje roditelji navode kao najbitnije za dopuštanje djeci gledanje u ekran su redom: edukativna namjena, djeci je dobar izvor zabave, roditeljima je potrebno vrijeme da nešto obave. Tako se može reći kako roditelji TV doživljavaju kao elektroničke dadilje. Osim toga, zanimljivo je da roditeljsko mišljenje o tome koliko tuđa djeca gledaju TV utječe na to koliko vremena će svome djetetu dopustiti da radi isto to. Konačno, 32% roditelja iz istraživanja uvijek s djecom gleda TV, dok 11% to radi rijetko kad (Zimmerman, Christakis, Meltzoff, 2007) iako neka istraživanja pokazuju kako zajedničko gledanje roditelja i djece poboljšava djetetovo učenje (Rice, Huston, Truglio, Wright, 1990). Od obiteljskih čimbenika koji utječu na količinu gledanja TV-a, Huston i sur. (1983) navode: obrazovanje majke, zaposlenje majke, prisutnost oba roditelja. Obrazovanje majke se pokazalo kao najbolji prediktor količine vremena provedenog pred ekranom, i to u negativnoj korelaciji. Dakle, što je majka višeg obrazovanja, to djeca manje gledaju TV. Isto tako, pokazali su kako vrijeme koje majka provede na poslu ne utječe na to da djeca više gledaju u tehnologiju. Takva djeca čak gledaju i manje u ekran. Konačno, djeca s oba roditelja provode više vremena pred ekranom u odnosu na djecu samohranih majki.

### 1.4.2. Utjecaj TV-a na jezični razvoj

Rice i Woodsmall (1988) u svome istraživanju pišu kako djeca u dobi 1;06 – 6 godina uče prosječno 9 riječi dnevno i to bez eksplicitnog učenja, nego samo kroz izloženost jeziku zaključujući značenje novih riječi iz razgovora. To eksplicitno učenje jezika naziva se još i formalno. Ono podrazumijeva namjerno učenje u institucijama, odnosno školama i strukturirano je te se fokus stavlja na sami jezik (Pemberton, Fallahkhair, Masthoff, 2004, Bahrani, Sim, 2012). Nasuprot njemu stoji neformalno učenje koje je slučajno – nenamjerno, ali je najšire i najvažnije. Ono je nestrukturirano i uglavnom se događa tijekom neke druge aktivnosti, poput gledanja filmova ili slušanja pjesama. Tako fokus više nije na jeziku, nego na značenju koje se pokušava shvatiti (Pemberton, Fallahkhair, Masthoff, 2004, Bahrani, Sim, 2012).

Jedan od načina kojima se potiče slučajno učenje novih riječi velikim je dijelom gledanje TV sadržaja. Iako može biti edukativno, istraživači ističu dvije bitne komponente koje nedostaju u tom obliku učenja – prilagodljiv ulazni jezik i interakcija. Zbog toga djeca dobivaju jezik koji im je nerazumljiv što je suprotno od dijaloga uživo gdje se jezik prilagođava djetetovoj kompetenciji, a zbog same prirode TV-a nemaju dovoljno vremena za obraditi sadržaj (Jyhlä-Laaide, 1994, Rice, Haight, 1986, Rice, Huston, Truglio, Wright, 1990). Uzimajući to u obzir, stručnjaci su proveli lingvističku analizu dječjih edukativnih emisija. Tako su zaključili da su najpoticajnije one u kojima je govor sličan maminskome – jednostavne sintakse s fokusom na ključnim riječima, sporije brzine s dužim pauzama, s fokusom na „ovdje i sada“ te s puno ponavljanja (Jyhlä-Laaide, 1994, Rice, Woodsmall, 1988). Dodatan poticaj je interakcija s gledateljima gdje se likovi obraćaju direktno djetetu, traže njegovo sudjelovanje i daju priliku za odgovor (Linebarger, Walker, 2005). Prednost TV-a u učenju novih riječi leži u tome što se kamerom fokusira na pojam koji se spominje, odnosno prezentira povezanost slike i riječi (Rice, Woodsmall, 1988, Jyhlä-Laaide, 1994). Alexiou i Kokla (2018) daju smjernice kakav bi trebao biti sadržaj za djecu. Tako navode da bi trebao biti primjeren s obzirom na temu, interese i dob – dakle razumljiv i zanimljiv, s određenom količinom novih informacija koje se ponavljaju kako bi se usvojile. U Tablici 4 nalazi se pregled i usporedba utjecaja nekoliko dječjih TV sadržaja na razvoj rječnika i proizvodnju prema istraživanju Linebarger i Walker (2005).

Tablica 4. *Usporedba utjecaja dječjih emisija na razvoj rječnika i proizvodnju (Linebarger, Walker, 2005)*

	<b>Dora istražuje</b>	<b>Ulica sezam</b>	<b>Barney i prijatelji</b>	<b>Teletubbies</b>	<b>Disneyjevi animirani filmovi</b>
Razvoj rječnika	+	0	-	-	0
Proizvodnja	+	-	+	-	0

+ = utječe pozitivno, - = utječe negativno, 0= nema utjecaja

Iz toga se može zaključiti kako je veoma bitan sadržaj emisija i filmova koje djeca gledaju. Najpozitivniji utjecaj ima Dora istražuje koja traži djetetovo sudjelovanje u rješavanju problema, daje dovoljno vremena za odgovor i istovremeno potiče djetetov jezični i kognitivni razvoj. S druge strane, negativan utjecaj vidi se kod Teletubbies koji imaju slabu strukturu i loš su govorni model zbog vokalizacije (budući da nemaju nikakvu rečeničnu proizvodnju), ali istovremeno i složenog jezika u igranim scenama (Linebarger, Walker, 2005). Rezultati za Ulicu Sezam pomalo su iznenađujući jer su Rice i sur. (1990) u longitudinalnom istraživanju otkrili pozitivan utjecaj na rječnik kod djece u dobi od 3 do 7 godina. Što se tiče vrsta riječi koje djeca ovim putem uče, najlakše usvajaju imenice i pridjeve – moguće zbog njihove međusobne povezanosti, a zatim glagole te na kraju riječi za emocionalna stanja, koje su im posebno konceptualno zahtjevne (Rice, Woodsmall, 1988).

### **1.4.3. Dječji programi kao podloga za učenje L2**

Pojavom tehnologije omogućeno je učenje stranog jezika kroz razne aktivnosti poput igranja igrice, dopisivanja i raspravljanja na forumima, traženja određenog materijala i sl. Upravo su se dopisivanje, igrice i gledanje filmova s prijevodom pokazali kao najučinkovitiji način slučajnog učenja stranog jezika – pogotovo ako se radi o sadržaju koji je malo iznad

trenutnih jezičnih znanja (Pemberton, Fallahkhair, Masthoff, 2004). Prednost TV-a kod učenja novih riječi na L2 je to što omogućava slušanje izvornih govornika i prisutno je ponavljanje manje učestalih riječi. U prosjeku, djeca gledanjem nauče 4 riječi za sat vremena, iako je stvaran broj vjerojatno i veći (Peters, Webb, 2018). Gledanjem TV-a razvijaju slušanje i razumijevanje L2, a interaktivnom tehnologijom – koja recimo uključuje dopisivanje ili razgovor, razvijaju i pisanje i govor na stranom jeziku (Pemberton, Fallahkhair, Masthoff, 2004). Upravo im interaktivna tehnologija omogućuje ono što nedostaje TV-u: gledanje bilo kada i ponovno gledanje. Tako djeca dobivaju više vremena za vizualno i jezično procesiranje i fokusiraju se na sadržaj koji im je bilo teško razumjeti nakon jednog gledanja (Jylhä-Laaike, 1994). Bahrani i Sim (2012) ispitali su utjecaj socijalnih interakcija i izloženosti medijima na usvajanje drugog jezika. Zanimljivo, kod njih su simultani dvojezični govornici kroz interakcije na L2 manje napredovali nego sukcesivni koji su bili izloženi medijima na stranom jeziku. Iz toga vidimo koliko je jak utjecaj medija na jezik i koliko se nenamjernog učenja događa tim putem. Usporedbu učenja jezika gledanjem nasuprot socijalnim interakcijama daje i Jylhä-Laaike (1994) u svojoj studiji slučaja finske djevojčice koja je gledanjem crtića usvojila engleski (Tablica 5).

Tablica 5. *Učenje jezika gledanjem nasuprot socijalnim interakcijama (prema Jylhä-Laaike, 1994)*

	<b>Gledanje</b>	<b>Socijalne interakcije</b>
<b>Kontekstualne informacije</b>	Vizualan i verbalan kontekst varira u različitim vrstama programa – u crtićima se scene svode na ključne informacije	Olakšavaju razumijevanje
<b>Prethodno znanje</b>	Lakše se pamte i prisjećaju informacije iz crtića o kojima dijete ima prethodno znanje. U crtićima su predvidljive situacije jer se ponavljaju što olakšava usvajanje	Olakšava interpretaciju poruka. Dvojezična djeca imaju znanje još jednog jezika i komunikacijskih situacija
<b>Interakcija</b>	Gledanjem TV-a ne utječe se na ulazni jezik, nema ponavljanja ni povratnih informacija i kratko je vrijeme za obradu novih informacija. Interaktivnom tehnologijom utječe se na to kada	Prilagođava se ulazni jezik, provjerava se razumijevanje i daje povratna informacija o uspješnom usvajanju novih informacija

	će se gledati, kontrolira se sadržaj pauziranjem i ponovnim gledanjem što stvara dojam interakcije.	
--	--	--

Spoznaje otkrivene za usvajanje novih riječi putem TV-a vrijede i kod dvojezične djece. Dakle, djeca i u L2 najlakše uče riječi u tematski i dobno prilagođenim kontekstima, jezično pojednostavljenim te interaktivnim emisijama (Jylhä-Laaide, 1994, Alexiou, Kokla, 2018, Kokla, 2016). Od čimbenika koji su bitni kod učenja novih riječi u drugom jeziku gledanjem različitih sadržaja, Peters i Webb (2018) ističu prethodno rječničko znanje, učestalost pojavljivanja novih riječi i sličnost riječi u L1 i L2 oblikom i sadržajem.

Alexiou i Kokla (2018) provjerili su koliko je popularna dječja emisija Peppa Pig jezično prilagođena usvajanju drugog jezika. Jedna epizoda tog crtića traje 5 minuta, što je izvrsno prilagođeno dječjoj pažnji. Peppa i njena obitelj proživljavaju svakodnevne životne situacije i prolaze kroz avanture što je djeci zanimljivo za gledati. Likovima su glasove posudila djeca, a svaka epizoda je bogata kontekstualiziranim rječnikom. U engleskoj verziji emisije prisutno je više od pola najučestalijih riječi, a rječnik je kognitivno i tematski prilagođen početnom učenju. Koriste se dvije vrste fraza koje se često ponavljaju – jednostavne, koje se koriste u svakodnevnim interakcijama; i situacijske, koje se koriste u određenom kontekstu. To je posebno bitno jer se i u L1 i u L2 riječi ne usvajaju jedna po jedna, nego kao fraze za koje se tek kasnije shvati da imaju sastavne dijelove.

Još jedna dječja edukativna emisija koja se pokazala korisnom za usvajanje stranog jezika je Dora istražuje. Ona je napravljena prema teoriji o višestrukoj inteligenciji, a djeca trebaju koristiti sve vrste kako bi pomogli Dori u njenim avanturama. Kokla (2016) je lingvistički analizirala epizode ove emisije i otkrila kako su riječi jasno prezentirane u sporom govoru i ponavljaju se. Pola je učestalih, pola rijetkih riječi što je idealan omjer za učenje L2 prema Milton (2009, prema Kokla, 2016), iako je više od pola tih rijetkih riječi neprikladno dječjoj dobi. Interaktivna je s dugim pauzama u kojima djeca odgovaraju.

Prema tome može se zaključiti da gledanje TV-a može imati pozitivne učinke na učenje jezika kod djece, pogotovo ako se radi o edukativnom sadržaju za djecu sa svakodnevnim situacijama.



## **2. Cilj i problem istraživanja**

Cilj ove studije slučaja je ispitati jezični status četverogodišnjakinje koja je od malena izložena utjecaju medija putem kojih je usvojila engleski kao drugi jezik. Također, cilj je usporediti njene pripovjedne sposobnosti na hrvatskome i na engleskome jeziku te usporediti roditeljsku percepciju utjecaja upotrebe digitalnih uređaja. Studijom slučaja stavlja se specifičan slučaj u prvi plan i time se povećava razumijevanje problema. Takva je analiza dublja i detaljnija te dolazi do dvije razine razumijevanja – opisne (što se zbiva) i eksplanatorne (zašto do toga dolazi) (Milas, 2005).

### **2.1. Problemska pitanja**

Za potrebe ovoga istraživanja, oblikovana su tri problemska pitanja na koja se nastoji odgovoriti i time ostvariti cilj istraživanja:

1. Kakve su djevojčičine vještine jezičnog razumijevanja i jezične proizvodnje u odnosu na njezine vršnjake?
2. Pojavljuje li se u njenom pripovijedanju prebacivanje kodova?
3. Postoji li razlika između majčinog i očevog doživljaja utjecaja medija na djetetov razvoj?

### **2.2. Hipoteze**

Na temelju postavljenih problemskih pitanja formirane su tri hipoteze:

1. Djevojčica će na zadacima jezičnog razumijevanja i jezične proizvodnje na hrvatskome jeziku postići rezultate u zoni nižeg prosjeka s obzirom na dob.
2. Prilikom pripovijedanja na hrvatskome jeziku učestalo će se pojavljivanje prebacivanje na engleski.
3. Majka će utjecaj medija doživjeti štetnijim za djetetov razvoj nego što ga otac doživljava.

### 3. Metodologija istraživanja

#### 3.1. Opis ispitanika

Djevojčica S. rođena je 11.11.2016. u Zagrebu kao treće dijete u obitelji. Trudnoća, kao i sam porod, prošli su uredno. Majka tijekom razgovora ne navodi nikakve osobitosti tijekom ranog razvoja. Za S. kaže kako je bila motorički nespretnije dijete, ali se to sada popravlja. Prva riječ je bila na engleskome, a obitelj nije reagirala jer im je to bio zanimljiv slučaj. Majka spominje kako S. ne voli puno pričati – ponekad traži da bude tišina, čime je slična najstarijemu bratu. Pohađa Montessori program u Dječjem vrtiću Vjeverica, u kojem tijekom radnih dana provodi otprilike 6 sati – od 10 do 16 h. U zadnje vrijeme kada joj se ne ide u vrtić, a nekoga ima kući da ju pričuva, roditelji ju puste da ostane jer ne žele forsirati odlaske u vrtić. Govorni jezik u vrtiću je hrvatski, a majka navodi kako se S. slaže sa svom djecom. Tete iz vrtića kažu za nju da je društvena, ali ne pod svaku cijenu – u redu joj je provesti vrijeme sama.

Djevojčica je od najranije dobi bila izložena medijima, budući da majka radi pa joj otac i braća daju tablet da gleda crtiće. Upravo zbog te velike izloženosti, S. je prva riječ bila na engleskome iako je ulazni jezik koji dobiva od obitelji hrvatski. Majka navodi kako djevojčica sve razumije, ali joj manjka hrvatskih riječi zbog čega se preključuje na engleski. Otprilike u dobi 4;02 djevojčica je razvila svijest o odvojenosti jezika i otada su rečenice „puno čišće“, kako navodi majka. Tada se dogodio pomak u smislu shvaćanja da su hrvatski i engleski zasebni jezici, ali joj je i porastao rječnik na hrvatskome jeziku što rezultira rjeđim prebacivanjem kodova.

Majka je završila Agronomski fakultet, a trenutno vodi kozmetički salon u Zagrebu. Otac je završio Fakultet elektrotehnike i računarstva, a već 20 godina ima svoju firmu. Braća su dobi 20 i 16 godina. Za njihov rani razvoj majka kaže kako je bio vrlo napredan, pogotovo kod mlađeg brata. On je progovorio vrlo rano, a s godinu dana je slagao rečenice. S tri godine je počeo govoriti na engleskome jer je, kako majka tvrdi, već ovladao hrvatskim. Stariji brat u početku nije preferirao engleski koji je učio u vrtiću, iako sad studira na engleskome, dok je mlađi odmalena imao tu preferenciju. Obojica sa S. razgovaraju na hrvatskome, a međusobno znaju komunicirati i na engleskome. Ne upuštaju se u konstruktivne zajedničke aktivnosti sa sestrom, a dok ju čuvaju, većinom joj daju tablet. Majka uspoređuje starijega brata sa S. po

pitanju razgovorljivosti, ali ističe kako je ona sa sinom provodila puno više vremena dok nije krenuo u vrtić s 3;06 godina. Tijekom tog razdoblja puno ga je više poticala i radila s njim nego što je to slučaj sa S. Braća su također pohađala Montessori program i išli u Montessori osnovnu školu.

## **3.2. Prikupljanje podataka**

### **3.2.1. Opis ispitnih materijala**

Istraživanje je provedeno pomoću tri ispitna materijala – *Novih Reynell razvojnih jezičnih ljestvica* (dalje u tekstu NRDLS-HR), *Višejezičnog instrumenta za procjenu pripovijedanja* (dalje u tekstu MAIN), u hrvatskoj i engleskoj inačici, i upitnika naziva *Upotreba uređaja s ekranom*.

NRDLS-HR je hrvatska inačica novije verzije Reynell razvojnih jezičnih ljestvica iz 2018. godine (Edwards i sur., 2019). NRDLS standardiziran je test namijenjen procjeni dječjeg jezičnog razumijevanja i jezične proizvodnje usporednim zadacima. Ispituje različite dijelove jezičnoga znanja poput rječnika, morfosintakse, zaključivanja i prosuđivanja gramatičnosti. Zadaci jezičnog razumijevanja ispituju sposobnosti odabira predmeta, povezivanja dvaju predmeta, razumijevanja glagola, slaganja rečenica, upotrebe glagolske morfologije, zamjenica, složenih sintaktičkih struktura i inferencijalnog zaključivanja. Paralelno tome, jezična proizvodnja ispituje se imenovanjem i povezivanjem dvaju predmeta, upotrebom glagola, slaganjem rečenica i glagolskom morfologijom, složenim sintaktičkim strukturama u obliku pitanja, odnosnih rečenica i nekanonskoga redoslijeda riječi te procjenom gramatičnosti. Napredovanjem kroz test, zadaci se usložnjavaju dajući uvid u djetetove jezične sposobnosti. Testom se prati djetetov jezični razvoj i pomaže u otkrivanju jezičnog kašnjenja ili poremećaja. Prikladan je za djecu u dobi od 2;00 do 7;06 godina (Letts i sur., 2014).

Za procjenu pripovjednih sposobnosti i razumijevanja dvojezične djece u dobi od 3 do 10 godina koristi se MAIN. Prvo je objavljen 2012. godine kao dio LITMUS-a (engl. *Language Impairment Testing in Multilingual Settings*). Iako nije normiran, niz svjetskih jezika koristi ga za procjenu pripovjednih sposobnosti dvojezične djece u cilju otkrivanja

djece s jezičnim poremećajima (Gagarina i sur., 2012). MAIN-om se ispituje pripovijedanje trima poticajima – pripovijedanjem, prepričavanjem i model pričama. Sastoji se od četiri priče koje sadrže svaka po šest slika. U hrvatskoj verziji priče su naziva *Mačka, Pas, Ptičice i Kozlići*. Budući da se dijete ispituje i na drugome jeziku, korištena je i engleska inačica s pričama *Cat, Dog, Baby Birds i Baby Goats*. Priče su usklađene po pitanju kognitivne i lingvističke složenosti, makrostrukture i mikrostrukture i kulturne prilagođenosti što omogućuje usporedbu vještine pripovijedanja kod dvojezične djece i djece s jezičnim poremećajima. Uspoređuje se djetetovo postignuće u proizvodnji – evaluirajući strukturu priče, strukturalnu složenost i riječi koje izražavaju unutarnja stanja, i razumijevanju. Ispitivanje na dvama jezicima treba se provesti u razmaku barem 4 -7 dana kako ne bi došlo do interferencije odgovora. Revidiranu inačicu iz 2019. na hrvatski jezik prevele su i prilagodile Hržica i Kuvač Kraljević (Hržica, Kuvač Kraljević, 2020).

Upitnik Upotreba uređaja s ekranom za potrebe istraživanja preveden je s estonskoga jezika. Autorice su Tiia Tulviste i Astra Schults, a na hrvatski ga je prevela i uredila Kuvač Kraljević (2019). Upitnik se sastoji od 30 pitanja kojima roditelji evaluiraju koliko vremena njihovo dijete provodi pred uređajem s ekranom tijekom radnog dana i tijekom vikenda. Potrebno je označiti koliko vremena provodi za koju navedenu aktivnost, te koliko smatraju da je upotreba uređaja s ekranom korisna ili štetna za djetetov razvoj u nizu razvojnih područja.

### **3.2.2. Provedba istraživanja**

Djevojčica je ispitana na NRDLS-HR-u i MAIN-u uz suglasnost roditelja. Ispitivanje je provedeno kroz nekoliko tjedana u domu autorice ovoga rada. Na prvom susretu ispitano je jezično razumijevanje, u trajanju od 30 minuta. Odgovori su bilježeni u listu za odgovore broja 03203. Dva dana nakon, ispitana je jezična proizvodnja istoga trajanja te su odgovori također zabilježeni na navedenom listu za odgovore. Nakon dva tjedna, ispitano je pripovijedanje pomoću MAIN-a. Na prvom susretu djevojčica je pripovijedala priču Kozlići. Ispitivanje je snimano diktafonom na mobitelu Samsung Galaxy A7, s početkom u pripremnoj fazi i davanjem poticaja da se priča ispriča na hrvatskome jeziku. Nakon toga provjereno je razumijevanje prema zadanim pitanjima. Pet dana nakon ispitivanja na hrvatskome, ispitano je pripovijedanje na engleskome prema priči Baby Birds. Ispitivanje je ponovno snimano od

pripreme faze, ovaj put uz poticaje na engleskome poput – *Now tell me a story on English. What do you see?* Ponovno je provjereno i razumijevanje, ovaj put na engleskome. Upitnik o upotrebi uređaja s ekranom ispunili su zasebno majka i otac djevojčice.

### **3.3. Analiza podataka**

Odgovori s Lista za odgovore NRDLS-HR-a bodovani su prema NRDLS-HR Priručniku. Djevojčičino pripovijedanje transkribirano je u programu CLAN (engl. *Computerized Language Analysis*) namijenjenom analizi jezične proizvodnje. Pogreške su kodirane prema programu CHAT (engl. *Codes for the Human Analysis of Transcripts*) kojim se transkribiraju zvučne datoteke, a potom spremaju u tom formatu (MacWhinney, 2000). Transkripti za obje priče bit će prikazani u poglavlju Rezultati i rasprava, a značenja kodova koji se koriste u transkriptima nalaze se u poglavlju Prilozi. U Prilozima se također nalaze primjeri odraslog pripovijedanja priča Kozlići i *Baby Birds* za referencu. Roditeljski odgovori na Upitniku kvalitativno su analizirani i međusobno uspoređeni.

## **4. Rezultati i rasprava**

### **4.1. Postignuće u jezičnom razumijevanju i proizvodnji**

Djevojčica S. je na Ljestvici jezičnoga razumijevanja NRDLS-HR-a postigla 56/72 boda, što je 32. centil. Prema tome, djevojčičino jezično razumijevanje je prosječno za njezinu dob pa se isključuje iz daljnje analize. Na Ljestvici jezične proizvodnje postigla je 31/72 boda, odnosno 10. centil. Temeljem toga rezultata, može se zaključiti kako je djevojčica ispodprosječnih vještina proizvodnje za svoju dob. Ovime nije potvrđena prva hipoteza istraživanja kojom se očekivalo da će djevojčica biti niži prosjek u razumijevanju i proizvodnji.

Na bloku *Imenovanje predmeta i Glagoli* kojim se ispituje rječničko znanje, djevojčica je ostvarila prolazan rezultat, kao i na bloku *Procjena gramatičnosti*. Ispodprosječne rezultate je postigla na ostalim blokovima. Blok *Povezivanje dvaju predmeta* ispituje proizvodnju

dvočlanih iskaza i prijedloga. U odjeljku za proizvodnju dvočlanih iskaza, djevojčica je postigla maksimalan broj bodova, dok u proizvodnji prijedloga nije ostvarila niti jedan bod. U tome zadatku ispitivač stavlja igračke medu, kamion i kutiju u traženi položaj i ispituje dijete gdje je kamion ili medo. Primjer očekivanih i djevojčičinih odgovora nalazi se u Tablici 6. Ovaj rezultat mogao bi se povezati sa zaključkom rada Poulisse i Bongaerts (1994) koji navode kako se funkcionalne riječi češće zamjenjuju tijekom govora na L2. Budući da se radi o još uvijek neautomatiziranom procesu, više pažnje se posvećuje značenjskim riječima. Tako je moguće da djevojčica još ne koristi prijedloge jer više pažnje posvećuje drugim vrstama riječi.

Tablica 6. *Primjer očekivanih i djevojčičinih odgovora na odjeljku Povezivanje dvaju predmeta NRDL5-HR-a*

Očekivani odgovor	Djevojčičin odgovor
U kutiji/u njoj	Kutiji
Na kamionu/na njemu	Gore kamion
Iza kamiona/iza njega	Stane pokraj kamiona
Pokraj/pored/kraj kamiona/njega	Stane pokraj kamiona
Ispred kamiona/ispred njega	Stane medo

Sljedeći blok – *Slaganje rečenica* – ispituje proizvodnju jednostavnih rečenica sa subjektom, predikatom i objektom. U prvom odjeljku ispitivač pomoću majmuna, zeke i mede glumi radnje koje dijete treba opisati, što S. nije predstavljalo problem. U drugom odjeljku dijete treba opisati sliku, a ispitivač na temelju toga pogađa o kojoj je slici riječ. Djevojčica ovdje nije postigla niti jedan bod, a slijedi primjer njezinih odgovora nasuprot očekivanima (Tablica 7). Iz tablice se može uočiti kako djevojčica poštuje formu subjekt + predikat + objekt, što je u skladu sa zaključkom Ervin-Tripp (1974) da se djeca tijekom usvajanja L2 u deklarativnim iskazima vode tom formom, ali djevojčica se u odgovorima koristi pogrešnim morfološkim nastavcima i preključivanjem na engleski. Nedostatno poznavanje glagolske morfologije pokazano je i u sljedećem odjeljku.

Tablica 7. Primjer očekivanih i djevojčičinih odgovora na odjeljku Slaganje rečenica NRDL5-HR-a

Očekivani odgovor	Djetetov odgovor
Medo gura auto.	Medo <i>push</i> auto.
Zeko čita knjigu.	Zec čita.
Medo daje poklon djevojčici.	Medo je dala curicu <i>present</i> .
Zeko grli majmuna.	Zec grlja majmun.
Zeko šaklja medu metlom.	Zec čisti medvjed.

Na bloku *Glagolska morfologija* djevojčica je pokazala teškoće u pravilnom označavanju roda, broja i pomoćnog glagola, ostvarujući 1 bod od mogućih 6. Prema Meisel (1994) jednojezična djeca u engleskome jeziku do 3. godine ne koriste pomoćne glagole pa se ni od dvojezične djece ne očekuje da ih koriste. Iz toga bi se moglo pretpostaviti kako je djevojčica preuzela iz engleskoga to pravilo i unatoč tome što ima više od 4 godine, u hrvatskome ispušta pomoćne glagole. Isto tako, Ervin-Tripp (1974) navodi kako djeca tek oko 5. godine počnu interpretirati morfološke informacije da bi shvatili uloge riječi u rečenici. To bi značilo da je S. još uvijek u tom razdoblju kada se ne koristi morfološkim informacijama. Blok *Složene sintaktičke strukture* kroz tri pododjeljka ispituje proizvodnju pitanja, odnosnih rečenica i nekanonskoga redosljedaja riječi te se također pokazao zahtjevnim za S. Na odjeljcima za proizvodnju odnosnih rečenica i nekanonskoga redosljedaja riječi nije postigla niti jedan bod. Interpretacija rezultata na pododjeljku nekanonskoga redosljedaja riječi može se povezati s tvrdnjom Ervin-Tripp (1974) prema kojoj se djeca u prvih pet godina života oslanjaju na redosljed riječi prema kojem slažu rečenice. Dakle, djevojčica se još vodi formom subjekt + predikat + objekt i teško joj je to promijeniti.

Tablica 8. *Primjer očekivanih i djevojčičinih odgovora na odjeljku Složene sintaktičke strukture NRDL5-HR-a*

Očekivani odgovor	Djevojčičin odgovor
Na ovoj slici žena <u>koja mazi mačku, stoji.</u>	mazi macu
Na ovoj slici pas <u>kojeg kupaju, ima ogrlicu.</u>	ima ogrlicu
Na ovoj slici <u>djevojčicu češlja djed.</u>	češlja <i>grandpa</i>
Na ovoj slici <u>djevojčicu gura slon.</u>	curica napred gura slon

Iz navedenih rezultata i primjera, možemo zaključiti kako S. nije još ovladala prijedlozima u hrvatskome jeziku, proizvodnjom jednostavnih rečenica oblika subjekt + predikat + objekt, glagolskom morfologijom i složenim sintaktičkim strukturama. Složene sintaktičke strukture ne predstavljaju trenutno problem jer djevojčica nije još usvojila niti jednostavne. Greške koje se pojavljuju u odgovorima možemo razvrstati u pogrešno korištenje roda, broja, padeža, glagolskog vremena te prebacivanje kodova. Pogreške u rodovima možemo povezati s rezultatom istraživanja Ervin-Tripp (1974) koja je pokazala da se djeca vode principom „jedno značenje – jedan oblik“ prema kojem im je suvišno koristiti različite nastavke za rodove. Moguće da S. u svome govoru stavlja naglasak na vršitelja ili predmet radnje, dok joj nije bitno kojega je roda niti vršitelj niti predmet radnje. Kako i majka u razgovoru navodi, djevojčica ima ograničen rječnik na hrvatskome što potencijalno leži u podlozi učestalog preključivanja. To bi bilo u skladu s tumačenjima Poulisse, Bongaerts (1994) i Meisel (1994) koji kažu kako se prebacivanje kodova događa zbog ispunjavanja lingvističke potrebe – kada osobi nedostaje riječ ili je se ne mogu dosjetiti. No, uzmimo za primjer riječ „gura“ koju je djevojčica pravilno upotrijebila u odjeljku *Složene sintaktičke strukture*, ali se preključila na „push“ u odjeljku *Slaganje rečenica* čime očitno nije posrijedi nedostatak te riječi u hrvatskome, samo joj je u određenom trenutku dostupnija u L2. To potvrđuje i stav Peynircioglu i Durgunoglu (2002) koji navode kako je prebacivanje s L2 na L1 leksički bazirano, odnosno osoba se preključuje na prvi jezik da bi odabrala pravu riječ.



## 4.2. Usporedba pripovijedanja na dva jezika

Nakon poticaja na hrvatskome da ispriča što vidi, S. je proizvela sljedeću priču:

- \*SOF: goat @s je od [\* s] vori [\* p].
- \*SOF: [- eng] and needs help.
- \*SOF: and @s lisica hoće jesti taj [\* m] goatove @s:eng+hrv.
- \*SOF: and @s taj [\* m] goat @s pomoć će <taj mali> [\* m] goat @s.
- \*SOF: and @s taj [\* m] lisica <follow her> @s.
- \*SOF: [- eng] and he's found her.
- \*SOF: [- eng] and want to eat her.
- \*SOF: [- eng] and he's got her.
- \*SOF: and @s <rana [\* p] needs @s> (.) [//] rana [\* p] hoće <help her> @s.
- \*SOF: dalje!
- \*SOF: and @s rana [\* p] je gizla [\* p] lisicu [\* m] (.) rep.
- \*SOF: <and @s kenula [\* p] gisti [\* p] rep> [!].
- \*SOF: &=imit:bitting
- \*SOF: gotova je priča!

Kao što je vidljivo iz transkripta, u govoru djevojčice prisutne su semantičke, fonološke i morfološke greške, što je u skladu s rezultatima na NRDLs-HR-u. Djevojčica se u pripovijedanju na hrvatskome učestalo preključuje na engleski čime je potvrđena druga hipoteza istraživanja. Ponekad se radi o međurečeničnom preključivanju, a ponekad o unutarrečeničnom. Prema istraživanju Peynircioglu i Durgunoglu (2002) i Meisel (1994) djeca više prebacuju kodove unutarrečenično, a više se preključuju balansirana dvojezična djeca. U ovom transkriptu, S. se unutar rečenice preključila 13 puta, a međurečenično 4 puta. Razlozi zbog kojih je prebacila kodove opet se svode na ispunjavanje lingvističke potrebe (Peynircioglu, Durgunoglu, 2002, Meisel, 1994), s tim da djevojčica konstantno koristi englesku riječ „goat“ za kozlice, što se može objasniti time da što ju češće koristi, to joj riječ postaje dostupnija i veća je vjerojatnost da će ju opet koristiti (Poulisse, Bongaerts, 1994, Meisel, 1994). Isto tako, djevojčica uvijek veznik „i“ koristi na engleskome. To je u skladu s Poulisseinim i Bongaertsovima (1994) istraživanjem u kojem su otkrili da se prebacivanje kodova češće događa na funkcionalnim riječima. U transkriptu je prisutan i jedan primjer koji potvrđuje Myers-Scottonin model (1992) prema kojem je jedan jezik onaj koji postavlja

morfosintaktički okvir – ML (jezik matrica), a drugi onaj iz kojeg se prebacuju riječi u taj okvir (ugrađeni jezik). Prema ovome modelu, ukoliko dođe do preključivanja, i dalje se koristi morfologija jezika matrica. Ovdje vidimo da je djevojčica rekla „goatove“, što bi značilo da joj je hrvatski jezik matrica jer koristi hrvatsku morfologiju, a iz engleskog posuđuje riječi koje ubacuje u hrvatski morfosintaktički okvir. Prisutan je također primjer koji potvrđuje de Botov model (1992) prema kojem je jedan artikulatork zajednički za oba jezika i može doći do interferencije između jezika na fonološkoj razini. Za riječ „vori“ možemo pretpostaviti kako je došlo do interferencije između engleske riječi „water“ i hrvatske „voda“, što je u skladu s navedenim modelom budući da on tvrdi kako osoba ima spremne fonološke planove za oba jezika pa ponekad dođe do njihove interferencije.

Analizirajući njene pripovjedne sposobnosti prema formularima iz MAIN-a, na strukturi priče postigla je 7 od mogućih 17 bodova. Kako MAIN nije normiran, može se samo dobiti uvid u njezine trenutne pripovjedne vještine. S. je proizvela 1 niz pokušaja i ishoda, a navela je tri cilja u svojoj priči, odnosno u svakoj epizodi priče ga je prepoznala. Potpunih nizova s ciljem, pokušajem i ishodom u priči nema. Riječi za unutarnja stanja pojavile su se pet puta - *needs* (dvaput), *hoće* (dvaput) i *want*. Prema tome, od 7 elemenata koji tvore gramatiku priče (Stein, Glenn, 1979) kod djevojčice su prisutna 3 elementa, i to ne uvijek u svim epizodama priče. Gledajući razinu makrostrukture prema Montanari (2004), djevojčica koristi veznik „and“ i zamjenice kojima ostvaruje koheziju. Također, veoma je tečna u svome pripovijedanju, s obzirom da se netočnost pojavila samo jednom - *and @s <rana [\* p] needs @s> (.) [//] rana [\* p] hoće <help her> @s*, gdje je djevojčica napravila pauzu i djelomično promijenila iskaz. Prema Applebeejevim (1978, prema Hedberg, Stoel-Gammon, 1986) razinama pripovijedanja, djevojčičino se pripovijedanje trenutno nalazi najbliže opisu primitivnog pripovijedanja koje je prisutno u dobi 3 – 4 godine. Na zadacima razumijevanja koji dolaze nakon pripovijedanja, S. je skupila 5 od 10 bodova. Djevojčica je na pitanja s ciljem i unutarnjim stanjem kao reakcijom prvi put odgovorila točno, a zatim drugi put netočno. Nedostatke u razumijevanju može se povezati s manjkavim rječničkim znanjem koje se pokazalo veoma bitnim u istraživanjima (Uccelli, Pérez, 2007, Gutiérrez-Clellen, 2002).

Iako nije dio problemskih pitanja, djevojčica je ispitana na MAIN-u i na engleskome kako bi se provjerilo hoće li se tada manje preključivati. Na poticaj: „*Now tell me a story on English. What do you see?*“ djevojčica je ispričala ovu priču:

\*SOF: a bird eatin [ \*s] a two bird babies.

\*SOF: imamo @s mama @s:eng&hrv bird.

\*SOF: and a cat wanna eat the baby birds.  
 \*SOF: and a [\* s] cat climbs up.  
 \*SOF: and dog [///] and the cat ups [\* m].  
 \*SOF: and the dog see [\* m] something.  
 \*SOF: a [\* s] cat is lovin @s:hrv+eng a [\* s] baby bird.  
 \*SOF: so +... (.).  
 \*SOF: and <sad je pas jela [\* m] njegov [\* m] rep> @s.  
 \*SOF: and <kenula [\* m] [\* p] je jesti nju> @s.  
 \*SOF: dog [///] the cat wanted to eat the [\*s] baby birds.  
 \*SOF: and it climb [\* m] up.  
 \*SOF: and the dog <is eat> [\* m] her.  
 \*SOF: [- hrv] i [/] i gizla [\* p] 0aux njegov [\* m] rep.  
 \*SOF: and <sretni su> @s.  
 \*SOF: and <pas lovi mačku> @s [!].  
 \*SOF: &=yelling

Može se uočiti kako su i u engleskome pripovijedanju prisutne semantičke, fonološke i morfološke greške, i to u vidu pogrešnog korištenja članova „a“ i „the“, glagolskih nastavaka, glagolskoga vremena i roda. U jednom iskazu je ispustila i pomoćni glagol što je još jedan primjer kršenja gramatičkih ograničenja (Meisel, 1994). I u pripovijedanju na engleskome prisutno je prebacivanje kodova. S. se 5 puta unutarrečenično preključila, dok se samo jednom preključila međurečenično što je skoro tri puta manje nego u pripovijedanju na hrvatskome. U ovo preključivanje nije ubrojana riječ „mama“ koja može biti i iz hrvatskoga i iz engleskoga. Na temelju količine preključivanja tijekom pripovijedanja na hrvatskome i na engleskome, može se zaključiti kako je dominantniji jezik engleski. I ovdje je prisutan primjer jezika matrica (Myers-Scotton, 1992) – *lovin*, kojim je djevojčica postavila engleski morfosintaktički okvir i ubacila hrvatsku riječ „loviti“. Djevojčica ponovno ostvaruje koheziju koristeći veznike i zamjenice (Montanari, 2004), no možemo primijetiti kako je prisutno više netečnosti nego u pripovijedanju na hrvatskome. S. je dvaput preoblikovala iskaz, jednom započela nedovršeni iskaz te jednom ponovila riječ.

Analiza prebacivanja kodova na engleskome ostavlja dojam bolje ovladanosti tim jezikom nego hrvatskim. Međutim, suprotni rezultati ostvareni su na formularima iz MAIN-a za *Baby Birds*. Na strukturi priče postigla je 3 od mogućih 17 bodova, što je četiri manje nego

na hrvatskome za priču Kozlići. Navela je samo jedan cilj od tri, za svaku epizodu po jedan, te nije imala niti jedan niz pokušaja i ishoda ili cilja, pokušaja i ishoda. Od riječi za unutarnja stanja prisutni su – *wanna, see, wanted, sretni*. To je skoro jednak broj kao i na hrvatskome što dokazuje kako riječi kojima se opisuju unutarnja stanja ovise o kognitivnoj maturaciji, a ne jezičnim znanjima (Montanari, 2004, Lucero, 2018). Što se tiče gramatike priče, prisutan je jedan element od 7 (Stein, Glenn, 1979), a moglo bi se pretpostaviti da je djevojčica na razini sekvence u pripovijedanju na engleskome, koja je prisutna u dobi od 2 do 3 godine.

Djevojčica događaje povezuje na temelju sličnosti poput radnji jesti, penjati i loviti. Na zadacima razumijevanja S. je postigla 4 od 10 bodova što je približno jednak rezultat onome na hrvatskome, a i pitanja na koja je točno odgovorila su ista kao i na hrvatskome. Prema tome može se pretpostaviti kako se postignuće na razumijevanju odnosi na njenu kognitivnu maturaciju jer jednako shvaća ideje i koncepte koji su neovisni o jeziku, dok na zadacima proizvodnje koji su ovisni o jezičnim znanjima postiže različite rezultate na L1 i L2.

Iz ovih rezultata može se vidjeti kako je S. jezično kompetentnija na hrvatskome, ali ima širi rječnik na engleskome. To je u skladu s istraživanjima Uccelli, Pérez (2007) i Lucero (2018) koji navode kako su dvojezična djeca morfosintaktički bolja u L1 i pokazuju ispodprosječan rječnik u odnosu na jednojezične vršnjake. Prema tome, nameće se pitanje je li moguće da joj je različita dominacija jezika s obzirom na jezične domene, kao što Grant i Gottardo (2008) navode da je čest slučaj – da joj je hrvatski morfosintaktički dominantniji, a engleski leksički. S obzirom na broj semantičkih i morfoloških grešaka u obje priče, moglo bi se pretpostaviti da je tako, međutim ne mogu se donositi nikakvi zaključci dok se djevojčica ne ispita na engleskoj inačici NRDLA-a. Objašnjenje za širinu engleskoga rječnika potencijalno leži u količini vremena provedenog pred ekranom kada S. gleda sadržaje na engleskome. Kao što je navedeno u uvodnome dijelu, niz emisija je pogodan za učenje riječi na L2 (Jylhä-Laaike, 1994, Alexiou, Kokla, 2018, Kokla, 2016) što se pokazalo i u slučaju jezičnog razvoja ove djevojčice.

### **4.3. Roditeljsko viđenje upotrebe tehnologije**

Uspoređujući roditeljske odgovore na upitniku o upotrebi uređaja s ekranom, mogu se primijetiti određene podudarnosti, ali i razlike u doživljaju koliko im dijete provodi vremena pred ekranom za koju aktivnost i koliko je to korisno, odnosno štetno za njezin razvoj. Na

prvom pitanju roditelji su trebali označiti koje uređaje dijete koristi i već tu se odgovori razilaze. Majka je navela kako S. koristi televizor, iPad i tablet, dok tata navodi samo iPad. U Tablici 9. nalaze se majčini i očevi odgovori na pitanja koliko sati i minuta njihovo dijete provodi rabeći digitalne uređaje za navedene aktivnosti tijekom jednog radnog dana i tijekom vikenda. Odmah možemo uočiti kako djevojčica nikada ne koristi uređaje za igranje igrice ili komuniciranje. Po pitanju zabave, roditelji daju iste odgovore koliko vremenski djevojčica upotrebljava uređaje, i tijekom radnog dana i tijekom vikenda. Huston i sur. (1983) navode kako djeca u dobi od 3 godine provode oko dva i pol sata pred ekranom, a s obzirom da se s dobi to vrijeme produžuje, očekivalo bi se da djevojčica više vremena koristi digitalne uređaje. Pri tome može se uočiti kako tijekom vikenda kada su oni kući s njom provodi više vremena pred ekranom što može biti iz dva razloga – daju joj uređaje da ju zabave kako bi roditelji mogli nešto obaviti, što bi bilo u skladu s istraživanjem Zimmerman, Christakis i Meltzoff (2007) prema kojem roditelji koriste tehnologiju kao elektroničke dadilje, ili zato što je preko vikenda više vremena kući pa samim time ima više vremena na raspolaganju za koristiti uređaje. Nadalje, majka navodi kako S. provodi između pola sata i dva sata, i preko tjedna i preko vikenda, na obrazovne programe i učenje, dok otac tvrdi da ga uopće ne rabi za te svrhe. Razlog tome može biti taj što otac ne doživljava sadržaje koje djevojčica gleda kao edukativne, a majka ih istovremeno vidi kao zabavne i obrazovne kroz koje dijete može učiti. Inače, prema Zimmerman, Christakis i Meltzoff (2007) edukativna namjena i izvor zabave dva su od tri glavna razloga zašto roditelji dopuštaju djeci da gledaju TV.

Tablica 9. *Vrijeme pred ekranom za različite aktivnosti prema doživljaju majke i oca*

	Radni dan		Vikend	
	Majka	Otac	Majka	Otac
<b>Zabava</b>	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	2,5 – 4 sata	2,5 – 4 sata
<b>Obrazovni programi</b>	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	Uopće ga ne rabi	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	Uopće ga ne rabi
<b>Igrice</b>	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi
<b>Učenje</b>	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	Uopće ga ne rabi	31 min. – 1 h ili 1,5 – 2 h	Uopće ga ne rabi
<b>Komuniciranje</b>	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi

<b>Ostalo</b>	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi	Uopće ga ne rabi
---------------	------------------	------------------	------------------	------------------

Na pitanje koliko vremena dijete provodi samo pred ekranom tijekom radnog dana, majka odgovara 1 – 1,5 h, a otac 1 h što su veoma slični odgovori i podudaraju se s odgovorima iz prošlog bloka pitanja. Podudarnost je postignuta i na pitanju koliko vremena djevojčica provodi s njima pred ekranom tijekom radnog dana – 30 min. s majkom, a 20 min. s ocem. Tako se može pretpostaviti kako joj ograničavaju vrijeme gledanja kada su zajedno u toj aktivnosti. Isto tako, pokazano je kako vrijeme provedeno u zajedničkom gledanju poboljšava djetetovo učenje (Rice, Huston, Truglio, Wright, 1990). Na ista ta pitanja, ali tijekom vikenda, majka odgovara kako je S. sama pred uređajem 1 – 2,5 h, a otac odgovara 2 – 4 h. Ovdje vidimo skoro duplo više vremena u očevom odgovoru što možemo objasniti majčinim radnim vremenom koje uključuje i subote. Ako pretpostavimo da ju tada čuva otac, vjerojatno joj da uređaj da se zabavlja. Razlika je i na pitanju koliko vremena provode s njom pred ekranom tijekom vikenda. S ocem je to 40 min., a s majkom tada uopće ne koristi digitalne uređaje, što je u skladu s istraživanjem Huston i sur. (1983) da majke višeg obrazovanja daju djeci da manje vremena provode s digitalnim uređajima. Tu možemo primijetiti raskorak u majčinom odgovoru na prvom bloku pitanja, gdje je napisala da je S. vikendom 2,5 – 4 sata s uređajima, a u ovim pitanjima navodi ukupno jedan do dva i pol sata. Moguće je da majka ovdje misli na vrijeme koje djevojčica provodi sama pred ekranom dok ju ona čuva, a razlika u vremenu u odgovorima se odnosi na vrijeme koje još provede ispred uređaja dok ju netko drugi vikendom čuva.

U Tablici 10. vidi se koliko korisnima ili štetnima otac i majka doživljavaju uređaje sa zaslonom za različita razvojna područja. Jednako korisnima ga doživljavaju za matematičke vještine, čitanje, kreativnost i stjecanje znanja. Otac ga još smatra korisnim za fizičke aktivnosti, ponašanje, govorenje i razumijevanje drugih ljudi. Majka ga uglavnom za te aktivnosti smatra štetnim, posebice za fizičke aktivnosti. Uz to, majka vidi negativan utjecaj i na komuniciranje. Rice, Woodsmall (1988) i Jyhlä-Laaide (1994) navode kako je TV pogodan za učenje novih riječi jer se kamerom fokusira na pojam koji se spominje, a i djevojičini roditelji prepoznaju tu prednost, iako je to više slučaj kod oca nego kod majke. Za spavanje i razvoj ustrajnosti roditelji ne znaju koliko bi to moglo biti štetno ili korisno. Majka još dodatno navodi kako kod korištenja uređaja smatra pozitivnim to što djevojčica sama bira sadržaje koje želi gledati i uglavnom su edukativni i uvijek na engleskome. Iz toga proizlazi i

njen komentar o negativnoj strani upotrebe uređaja, a to je da zbog toga S. odabire engleski kao jezik komunikacije i teško prihvaća i koristi hrvatske riječi.

Tablica 10. *Korisnost uređaja s ekranom u različitim područjima prema viđenju majke i oca*

	<b>Majka</b>	<b>Otac</b>
<b>Brojenje i računanje</b>	2	2
<b>Fizičke aktivnosti</b>	5	2
<b>Ponašanje</b>	3	2
<b>Kreativnost</b>	2	2
<b>Čitanje</b>	2	2
<b>Razvoj ustrajnosti</b>	3	3
<b>Govorenje</b>	4	2
<b>Komuniciranje</b>	4	3
<b>Stjecanje znanja</b>	2	2
<b>Razumijevanje drugih ljudi</b>	4	2
<b>Spavanje</b>	3	3

1= jako korisno, 2= korisno, 3= ne znam, 4= štetno, 5= jako štetno

Na temelju ovih rezultata može se zaključiti kako otac smatra korištenje uređaja sa zaslonom korisnima i dopušta djevojčici da provodi više vremena pred njima, što je u skladu s istraživanjem Huston i sur. (1983) prema kojem djeca s oba roditelja provode više vremena uz tehnologiju. S druge strane, majka izražava zabrinutost oko djetetovog jezičnog razvoja iako vjeruje da ima i pozitivnih strana iz edukativnih sadržaja koje S. gleda. Zbog toga joj pokušava ograničiti vrijeme pred ekranom, što je također u skladu s istraživanjem Huston i sur. (1983). Štetnim ga smatra za govorenje, komuniciranje i razumijevanje drugih što se može povezati s njenom napomenom kako djevojčica teško prihvaća i koristi hrvatske riječi, što joj otežava jezično funkcioniranje u sredini s hrvatskim kao većinskim jezikom. Uspoređujući ove rezultate, može se reći kako je potvrđena treća hipoteza ovog istraživanja.

## 5. Ograničenja istraživanja

Kao što je već navedeno u prethodnom poglavlju, teško je donositi ikakve zaključke o djevojčičinim jezičnim sposobnostima budući da nije testirana na oba jezika kojima govori – engleskome i hrvatskome. Isto tako, u nekim istraživanjima (Jylhä-Laaide, 1994) ovakvih studija slučaja, proveden je i test inteligencije kako bi se otkrilo je li ispitanik nadareno dijete što bi pomoglo u usvajanju jezika putem medija. U ovome istraživanju nije proveden test inteligencije tako da se ne može isključiti opcija nadarenosti kao olakšavajućeg čimbenika u usvajanju L2. Nadalje, ne zna se koje točno medijske sadržaje djevojčica gleda pa se ne može analizirati niti njihova jezična prikladnost za poučavanje stranog ili drugog jezika. Još jedan od nedostataka vezan je uz provedbu ispitivanja na MAIN-u. Naime, u uputama se preporuča ispitivati dvojezično dijete metodom „jedan govornik – jedan jezik“ (Gagarina i sur., 2012), što bi značilo da je djevojčicu na jednom jeziku trebala ispitati neka druga osoba, a ne opet autorica ovog rada. Konačno, nedovoljno je istraživanja ovakvih slučajeva što otežava pronalazak teorijske podloge, ali i usporedbu rezultata.

## 6. Zaključak

U današnje doba gdje je tehnologija sve zastupljenija, a djeca joj sve više izložena, nije neuobičajena da prevladava sadržaj na stranom jeziku. Pojavom interaktivne tehnologije, djeci je omogućeno da biraju, pauziraju i ponovno gledaju sadržaj koji žele. To im olakšava učenje novih riječi na L2 pa tako istraživanja potvrđuju slučajeve učenja drugog jezika putem medija. Takav je slučaj i ove djevojčice koja je od najranije dobi bila izložena uređajima sa zaslonom i, birajući sama sadržaj koji želi gledati, dobila širinu rječnika na engleskome jeziku. U konačnici, prvu riječ je progovorila na engleskome i majka navodi kako ima dojam da je djevojčica odabrala taj jezik kao primaran. Ispitujući njeno pripovijedanje na hrvatskome, uočava se kako se S. učestalo preključuje na engleski – čak češće nego obrnuto, što bi značilo da se osjeća sigurnije i ugodnije na engleskome te joj je on dominantan. Međutim, analizirajući pripovijedanje u kontekstu mikrostrukture i makrostrukture priče, djevojčica postiže bolje rezultate na hrvatskome. Iako se ne mogu donositi zaključci dok se S. ne ispita u jezičnoj proizvodnji i razumijevanju i na engleskome jeziku, pretpostavka je da joj je hrvatski gramatički dominantniji jezik, dok engleski preuzima dominaciju u rječničkome



znanju. No iako je djevojčica proizvela bolju priču na hrvatskome, njezine sposobnosti proizvodnje na NRDL5-HR-u svejedno pokazuju ispodprosječne vještine za njenu dob, s posebnim naglaskom na teškoće u upotrebi prijedloga, glagolske morfologije i slaganju jednostavnih rečenica. Iz svega navedenoga može se zaključiti kako je djevojčica izloženošću dvama jezicima dobila određene jezične alate u oba jezika, koji se međusobno nadopunjuju. Međutim, nijednim jezikom nije u potpunosti ovladala što izaziva zabrinutost majke i upućuje na nedostatke izlaganja djeteta tehnologiji od rane dobi.

## 7. Prilozi

### 7.1. Prilog 1. Primjer teksta Kozlići (Hržica, Kuvač Kraljević, 2020)

*Slike 1/2:* Jednog je dana mama koza vidjela da je njezin kozlić pao u vodu i da se uplašio. Skočila je u vodu jer ga je željela spasiti. Gladna lisica vidjela je da je mama koza u vodi i promrmljala: „Mmm, divno, što to vidim na livadi?“.

*Slike 3/4:* Mama koza izvukla je kozlića iz vode, ali nije vidjela lisicu. Bila je sretna što se njezin kozlić nije utopio. Tada je zločesta lisica skočila jer je željela uloviti kozlića. Hrabra ptica koja je tamo letjela vidjela je da je kozlić u velikoj opasnosti. Odlučila je zaustaviti lisicu i spasiti kozlića.

*Slike 5/6:* Ptica je rekla lisici: „Ostavi kozlića na miru!“ . Poletjela je i ugrizla lisicu za rep. Lisica je pustila kozlića i ptica ju je otjerala. Ptica je bila jako sretna jer je uspjela spasiti kozlića, a lisica je još uvijek bila gladna.

### 7.2. Prilog 2. Primjer teksta Baby Birds (Gagarina i sur., 2019)

*Pictures 1/ 2:* One day there was a mother bird who saw that her baby birds were hungry. She flew away because she wanted to find food for them. A hungry cat saw that the mother bird was flying away and meowed: “Mmm, nice, what do I see here in the nest?”.

*Pictures 3/ 4:* The mother bird came back with a big worm for her children, but she did not see the cat. She was happy about the juicy worm for her babies. Meanwhile the mean cat started climbing up the tree because he wanted to catch a baby bird. He grabbed one of the baby birds. A brave dog that was passing by saw that the birds were in great danger. He decided to stop the cat and save them.

*Pictures 5/ 6:* He said to the cat: “Leave the baby birds alone”. And then he grabbed the cat’s tail and pulled him down. The cat let go of the baby bird and the dog chased him away. The dog was very glad that he could save the birds, and the cat was still hungry.

### 7.3. Prilog 3. Značenje korištenih kodova (prema MacWhinney, 2000)

Kod	Značenje
@s	Preključivanje dijela iskaza
[-eng], [-hrv]	Preključivanje cijelog iskaza
@s:eng+hrv, @s:hrv+eng	Korijen riječi iz jednog, nastavak iz drugog jezika
@s:eng&hrv	Riječ postoji u oba jezika
[* p]	Fonološka greška
[* m]	Morfološka greška
[* s]	Semantička greška
(.)	Pauza
[/]	Ponavljjanje
[//]	Ponavljjanje s ispravkama
[///]	Preoblikovanje iskaza
[!]	Naglašavanje dijela iskaza
+...	Prekid iskaza
Oaux	Ispuštanje pomoćnog glagola
&=imit:bitting, &=yelling	Oponašanje zvukova i glasanje

## 8. Literatura

1. Alexiou, T., Kokla, N. (2018). Cartoons that make a difference: A Linguistic Analysis of Peppa Pig. *Journal of Linguistics and Education Research*, 1 (1), 24-30.
2. AlForidi, K. I. (2016). The Main Factors Could Affect Bilingualism. *Journal of Modern Education Review*, 6 (3), 191-194.
3. Bahrani, T., Sim, T. S. (2012). Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction? *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (2), 142-149.
4. Berman, R. A. (2009). Language Development in Narrative Contexts. U E. L. Bavin (ur.). *The Cambridge handbook of child language* (str. 455-475). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Centeno, O. (2014). Code-Switching vs. Borrowing in Bilingual Children. Preuzeto 30.4.2021. s <http://bilingualkidsrock.com/code-switching-vs-borrowing-in-bilingual-children/>
6. de Bot, K. (1992). A Bilingual Production Model: Levelt's „Speaking“ Model Adapted. *Applied Linguistics*, 13 (1), 1-24.
7. di Sciullo, A., Muysken, P., Singh, R. (1986). Government and code-mixing. *Journal of Linguistics*, 22, 1-24.
8. Edwards, S., Letts, C., Sinka, I., Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., Kologranić Belić, L., Kovačević, M. (2019). *Nova Reynell razvojna jezična ljestvica – NRDLs-HR*. Zagreb: Naklada Slap.
9. Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is Second Language Learning Like the First? *TESOL Quarterly*, 8 (2), 111-127.
10. Eurostat (2019). Migration and migrant population statistics. Preuzeto 31.5.2021. s [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics#Migration\\_flows:\\_Immigration\\_to\\_the\\_EU\\_from\\_non-member\\_countries\\_was\\_2.7\\_million\\_in\\_2019](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics#Migration_flows:_Immigration_to_the_EU_from_non-member_countries_was_2.7_million_in_2019)
11. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiuniene, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-155.

12. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. *ZAS Papers in Linguistics* 63.
13. Grant, A., Gottardo, A. (2008). Defining bilingualism. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1-7. London, U: Canadian Language and Literacy Research Network. Preuzeto 28.4.2021. s  
<http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=236>
14. Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children. *Language and Education*, 13 (2), 175-197.
15. Hedberg, N. L., Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis: clinical procedures. *Topics in Language Disorders*, 7 (1), 58-69.
16. Heredia R. R., Altarriba, J. (2001). Bilingual Language Mixing: Why Do Bilinguals Code-Switch? *Current Directions of Psychological Science*, 10, 164-168.
17. Hržica, G., Kuvač Kraljević, J. (2020). The Croatian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 37–44.
18. Huston, A. C., Wright, J. C., Kerkman, D., Seigle, J., Rice, M., Bremer, M. (1983). Family environment and television use by preschool children. Preuzeto 31.5.2021. s  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED230293.pdf>
19. Jylhä-Laaide, J. (1994). Learning by Viewing: cartoons as foreign language learning material for children – a case study. *Journal of Educational Television*, 20 (2), 93 – 109.
20. Katsarova, I. (2019). Multilingualism: The language of the European Union. *European Parliamentary Research Service*, 1-6. Preuzeto 31.5.2021. s  
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS\\_BRI\(2019\)642207\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf)
21. Kokla, N. (2016). Dora the Explorer: A TV character or a preschoolers' foreign language teacher? *ISTAL* 21, 666-683.
22. Kuzyk, O., Friend, M., Severdija, V., Zesiger, P., Poulin-Dubois, D. (2019). Are there cognitive benefits of code-switching in bilingual children? A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-12.
23. Language Learning (2018). *Multilingual People*. Preuzeto 28.4.2021. s  
<http://ilanguages.org/bilingual.php>

24. Letts, C., Edwards, S., Schaefer, B., Sinka, I. (2014). The New Reynell Developmental Language Scales: Descriptive account and illustrative case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 103–116.
25. Levelt, W.J.M. (1992). Accessing words in speech production: Stages, processes and representations. *Cognition*, 42, 1-22.
26. Linebarger, D. L., Walker, D. (2005). Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48 (5), 624-645.
27. Lucero, A. (2018). The Development of Bilingual Narrative Retelling Among Spanish-English Dual Language Learners Over Two Years. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 1-15.
28. Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 58-77.
29. MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3. izdanje. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
30. Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
31. Meisel J. M. (1994). Code-Switching in Young Bilingual Children: The Acquisition of Grammatical Constraints. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (4), 413-439.
32. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
33. Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8 (4), 449-497.
34. Myers-Scotton, C. (1992). Codeswitching as socially-motivated performance meets structurally-motivated constraints. U: M. Putz (ur.). *Thirty years of linguistic evolution* (str. 417-428). Amsterdam: Benjamins.
35. Pemberton, L., Fallahkhair, S., Masthoff, J. (2004). Towards a Theoretical Framework for Informal Language Learning via Interactive Television. *IADIS*, 27-34.
36. Peters, E., Webb, S. (2018). Incidental Vocabulary Acquisition Through Viewing L2 Television and Factors That Affect Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-27.
37. Peynircioglu, Z. F., Durgunoglu, A. Y. (2002). Code-Switching in Preschool Bilingual Children. *Advances in Psychology*, 134, 339-356.
38. Poplack, S. (1980). „Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español“: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18, 581-618.

39. Poulisse, N., Bongaerts, T. (1994). First Language Use in Second Language Production. *Applied Linguistics*, 15 (1), 36-57.
40. Rezzonico, S., Goldberg, A., Ka-Yan Mak, K., Yap, S., Milburn, T., Belletti, A., Girolametto, L. (2006). Narratives in Two Languages: Storytelling of Bilingual Cantonese-English Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 521-532.
41. Rice, M. L., Haight, P. L. (1986). „Motherese“ of Mr. Rogers: A Description of the Dialogue of Educational Television Programs. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 282-287.
42. Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., Wright, J. (1990). Words from „Sesame Street“: Learning Vocabulary While Viewing. *Developmental Psychology*, 26 (3), 421-428.
43. Rice, M. L., Woodsmall, L. (1988). Lessons from Television: Children's Word Learning When Viewing. *Child Development*, 59, 420-429.
44. Ripley, K. (2012). Stages of Narrative Development. Preuzeto 3.5.2021. s <https://talkingtogetherdotca.files.wordpress.com/2016/05/stages-of-narrative-development1.pdf>
45. Sridhar, S. N., Sridhar, K. K. (1980). The Syntax and Psycholinguistics of Bilingual Code Mixing. *Canadian Journal of Psychology*, 34 (4), 407-416.
46. Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. U R. O. Freedle (ur.). *New directions in discourse processing* (str. 53-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
47. Uccelli, P., Páez, M. M. (2007). Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarden to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.
48. Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/Video Viewing in Children Younger Than 2 Years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 473-479.