



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

IZVORNI
ZNANSTVENI RAD

UDK: 373.2:81'246.2
811.163.42:811.131.1
81'243
DOI: <https://doi.org/10.22210/strjez/51-2/4>

Primljen: 16. 3. 2022.
Prihvaćen: 24. 10. 2022.

Kućno okruženje za razvoj pismenosti i pripovijedanje hrvatsko-talijanske dvojezične djece

Gordana Dobravec
gdobravec@gmail.com
Sveučiliste Jurja Dobrile u Puli

Đeni Zuliani Blašković
dzuliani@unipu.hr
Sveučiliste Jurja Dobrile u Puli

Cilj je ovoga rada dvostruk. Prvi je cilj opisati obilježja kućnoga okruženja za razvoj pismenosti (KORP) talijansko-hrvatskih dvojezičnih obitelji, a drugi istražiti odnos KORP-a i vještine pripovijedanja dvojezične djece. U istraživanju je sudjelovalo 20 dvojezične predškolske djece s potvrđenim dominantnim znanjem hrvatskoga jezika. Vještina pripovijedanja ispitanika procijenjena je za oba jezika na razini makrostrukture i mikrostrukture. Podatci su prikupljeni pripovjednim elicitirajućem materijalom MAIN (Gagarina i sur., 2012) prilagođenim za hrvatski (Hržica i Kuvač Kraljević, 2019) i talijanski jezik (Levorato i Roch, 2019), dok su podatci o KORP-u prikupljeni upitnikom. Rezultati upućuju da aktivnosti KORP-a, čitanje knjiga i pričanje priča djeci, nemaju isti status unutar KORP-a s obzirom na jezik. Nadalje, provedeno je istraživanje dovelo do dvije spoznaje. Prvo, aktivnosti KORP-a na dominantnome jeziku podupiru pripovjedne vještine na dominantnome jeziku djeteta, dok aktivnosti na nedominantnom jeziku nemaju utjecaja na nedominantni jezik. Drugo, različite aktivnosti roditelja povezane su s različitim ishodima za dijete: često je čitanje knjiga pozitivno povezano s obilježjima mikrostrukture djetetova pripovijedanja, a rano uvođenje pričanja priča djetetu povezano je s makrostrukturom djetetova pripovijedanja.

Ključne riječi: *dvojezičnost, predškolska djeca, pripovijedanje*

1. UVOD

Dijete uči od prvoga dana svojega rođenja i upravo su ta iskustva u prvim godinama života ključna za razvoj jezika i kognitivnih sposobnosti bitnih za ulazak i uspješno svladavanje zahtjeva formalnoga obrazovanja (Burgess i sur., 2002; Rodriguez i sur., 2009). Rezultati tih iskustva dio su kumulativnoga procesa koji se odvija prvih godina života, prije ulaska u školski sustav, i služe kao osnova koju učitelji nadograđuju (Thompson, 2016; Rodriguez i sur., 2009). S obzirom na to da su djeca rođena spremna za učenje (National Research Council, 2000), izrazito je rano vidljiv utjecaj interakcije roditelja i djeteta. Primjerice, omjer roditeljeva govora usmjeren dojenčadi povezan je s veličinom djetetova rječnika u dobi od dvije godine, a roditeljeva spontana igra brojanja (npr. predmeta) između 1 i 2,5 godine djetetova života povezana je s djetetovim znanjem brojki u kasnijoj dobi od 3,5 godina (Thompson, 2016). Uz to, različit način majčine uzvratne reakcije (eng. *mother's responsiveness*) na aktivnosti dojenčadi već kod djece od 9 mjeseci pokazao se kao dobar prediktor brzine jezičnoga usvajanja (Tamis LeMonda i sur., 2001). Bitno je i naglasiti, kao što je razvidno iz ovih primjera, da dijete uči neformalno iz interakcije s roditeljima i ostalim skrbnicima. S obzirom na to, djeca su do 6. ili 7. godine, kada započinju formalno obrazovanje, u različitome stupnju za njega pripremana. Upravo će te razlike kasnije obilježiti djetetov kognitivni razvoj, razvoj jezika, pismenosti i školski uspjeh (Burgess i sur., 2002; Rodriguez i sur., 2009). Ta se pripremljenost stvara u kućnom okružju, poglavito aktivnostima koje se smatraju ključnima za razvoj pismenosti, poput učestalosti čitanja ili pričanja priča djeci, učestalosti razgovora o sadržaju priče, pjevanja dječjih pjesama, pa čak i djetetove izloženosti različitom broju knjiga u kućanstvu. Svi su ti čimbenici združeni u pojmu *kućno okružje za razvoj pismenosti* (KORP) (eng. *Home literacy environment*) koje se zbog njegove značajne uloge u djetetovome jezičnome i kognitivnome razvoju sve više istražuje (Bitetti i Hammer, 2016).

1.1. Kućno okružje za razvoj pismenosti (KORP)

*Kućno okružje za razvoj pismenosti*¹ krovni je pojam za različite čimbenike unutar kućnoga okružja za koje se smatra da potiču djetetovu pismenost -

¹ Čudina-Obradović (2004) govori o vanjskim preduvjetima za razvoj čitanja te koristi pojam *poticajnost obiteljske okoline* i *poticajnost obiteljskog doma*, dok Peretić, Padovan i Kologranić Belić (2015) kada govore o poticaju obitelji i okoline na ranu pismenost, rabe pojam *obiteljska pismenost* (za en-

zajedničke aktivnosti članova obitelji i djeteta, materijali dostupni djetetu te stavovi i odnosi roditelja spram pismenosti (Puglisi i sur., 2017). Prva su istraživanja KORP-a bila fokusirana na socioekonomski status roditelja ili na samo jednu aktivnost, najčešće je to bilo učestalost čitanja knjiga djeci. Međutim, socioekonomski status ne upućuje na specifične aktivnosti koje razvijaju djetetovu pismenost i jezik, već više prikazuje mogućnosti koje dijete ima u kućnom okružju. Slijedom toga, takva se prvotna simplicistička operacionalizacija KORP-a napušta jer ne omogućuje prikladan opis odnosa kućnoga okružja i razvojnih obilježja djeteta (Burgess i sur., 2002). Vremenom svjesnost o složenosti pojma rezultira prevladavajućim stavom da je riječ o multidimenzionalnom konceptu koji obuhvaća: brojne interakcije roditelja/skrbitelja s djetetom (npr. pjevanje pjesama, zajedničko čitanje, pričanje priča, gledanje obrazovnih programa i sl.), dostupnost materijala djetetu (npr. knjige, slikovnice, igračke) te stavove i odnose roditelja prema pismenosti (npr. koliko često oni čitaju, koliko dugo, majčin rječnik, majčino poznavanje književnosti itd.) (npr. Lau i Richards, 2021). Kako raste broj pojmova povezanih s konceptom KORP-a, dolazi do potrebe kategorizacije tih pojmova radi učinkovitijega istraživanja i posebice radi boljega razumijevanja dobivenih rezultata budući da različiti aspekti KORP-a djeluju na različita jezična znanja. Primjerice, Sénéchal (2006) dijeli aktivnosti KORP-a na formalne (npr. roditelj uči dijete pisati slova) i neformalne (npr. roditelj čita djetetu), dok Burgess i sur., (2002) interpretiraju rezultate pomoću šest različitih konceptualizacija KORP-a (sveukupni, ograničavajući, čitalački, aktivni, pasivni, interaktivni) koji nisu međusobno isključivi nego su komplementarni ili se mogu grupirati da se istraži koji će biti bolji prediktor rezultata. Primjerice, *sveukupni* je zbroj svih mjera, a *interaktivni* je zbroj *aktivnoga* i *pasivnoga* (Burgess i sur., 2002). Problem operacionalizacije, a time i samoga istraživanja KORP-a, objašnjava i van Steensel (2006) kroz perspektive kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja. Kvalitativna istraživanja na temelju promatranja KORP-a omogućuju iscrpne opise interakcije djeteta i skrbnika u KORP-u, ali takva istraživanja često imaju veoma mali broj ispitanika te se ne može generalizirati o uzročnim vezama pojedine aktivnosti i razvoja pismenosti. S druge strane, kvantitativna istraživanja daju veću mogućnost generalizacije zbog većega broja ispitanika, ali odabirom samo nekih varijabli (najčešće vezanih uz čitanje) mjere mali dio KORP-a. No bez obzira na vrstu istraživanja, utvrđeno je sa sigurnošću da je KORP

gleski 'family literacy'). Autorice ovoga članka koriste engleski termin *home literacy environment* i prijevod *kućno okružje za razvoj pismenosti* smatrajući ga prikladnim ekvivalentom.

važan prediktor razvoja dječjega jezika i pismenosti (Puglisi i sur., 2017). Stoga usprkos spomenutim metodološkim izazovima KORP nastavlja biti relevantna tema istraživanja zbog svoje važnosti i dugotrajnoga učinka na djetetov život.

Ograničimo li raspravu samo na utjecaj KORP-a na jezični razvoj, istraživanja su pokazala da i kod jednojezične i dvojezične djece aktivnosti KORP-a utječu na djetetov jezik (Scheele i sur., 2010). Procesi učenja jezika odnose se na djetetovu sposobnost da usvoji značenje nove jezične jedinice iz jezičnoga okružja. Međutim, takav je odnos dvosmjernan jer kvaliteta jezičnoga okružja utječe na kvalitetu procesa učenja (Luo i sur., 2021). Znajuci da KORP utječe na razvoj djetetova jezika, postavlja se pitanje kako mjeriti kvalitetu jezičnoga razvoja. Djetetova se vještina pripovijedanja često uzima kao važna mjera jer pripovjedačke vještine iziskuju i konceptualno i jezično znanje pa time predviđaju jezične sposobnosti u školi (Babayigit i sur., 2021) te je povezana s pismošću i školskim uspjehom kod jednojezične i dvojezične djece (Bitetti i Hammer, 2016; Bitetti i sur., 2020).

1.2. Razvoj i važnost pripovjednih vještina

Pripovijedanje je iznošenje vremenskoga slijeda događaja koji su uzročno povezani (Briner i sur., 2012) te je složen proces koji zahtijeva određenu kognitivnu i jezičnu razinu da bi se uspješno ostvarilo. Stoga se kvaliteta pripovjedne vještine najčešće mjeri na dvije razine: jedna se odnosi na obilježja jezika proizvedenoga prilikom pripovijedanja (tzv. mikrostruktura pripovijedanja), a druga se odnosi na koncepte strukture priče (tzv. makrostruktura pripovijedanja) (Hamilton i sur., 2021). Pod pojmom makrostrukture opisujemo hijerarhijsku organizaciju priče koja sadrži komponente gramatike priče (uvod, cilj, pokušaj, ishod, reakcija), a mikrostrukturom većemo sve navedene komponente jezičnim sredstvima npr. leksičke veze, složene sintaktičke strukture, kohezivne veze (Trtanj i Kuvač Kraljević, 2017). Kao i sve složene vještine, pripovjedna se vještina razvija postupno. U predškolskome su razdoblju makrostruktura i mikrostruktura još nedovoljno razvijene (Berman, 1988). Djeca s tri godine u pripovijedanju ne strukturiraju priču kao povezanu cjelinu, već se zadržavaju u opisivanju izoliranih epizoda. Oko pete godine djetetova priča postaje vremenski povezana i ima početak, kontekst (mjesto, vrijeme, likove) i ishod, a od pete, odnosno šeste godine nadalje pripovijedanje se razvija tako što uključuje više detalja priče, opis unutarnjih stanja likova, motivaciju likova, a priča je logički zaokružena (Maviš i sur., 2016). Međutim, iako je mikrostruktura više jezična mjera, a makrostruktura konceptualna, dijete

ne može izraziti makrostrukturu ako nema u dovoljnoj mjeri usvojene jezične oblike. Stoga se s razvojem mikrostrukture poboljšava i makrostruktura pripovijedanja (Bitetti i sur., 2020).

S obzirom na to da pripovijedanje zahtijeva istovremenu integraciju različitih jezičnih i nejezičnih znanja te je zahtjevnije od nestrukturiranoga diskursa, vještina pripovijedanja važna je sastavnica govornoga izražavanja. Longitudinalna su istraživanja pokazala da je vještina pripovijedanja, konkretno kontrola makrostrukture, kod djece predškolske dobi (5 godina) jači prediktor uspješnoga razvoja pismenosti (mjereno kasnije s 8 godina) nego morfosintaktička razvijenost u dobi od 5 godina (Griffin i sur., 2004). Tako istraživači zaključuju da se vještine uključene u pripovjedni diskurs, a koje pretkazuju dobre vještine razumijevanja pročitanaoga i vještine pisanoga pripovijedanja, razvijaju odvojeno od ostalih obilježja govorenoga jezika te da djeluju na govorne i pisane modalitete jezika (Griffin i sur., 2004). Dakle, rezultati istraživanja upućuju na to da vještine pripovijedanja razvijene tijekom predškolske dobi bitno podupiru školski uspjeh i pripomažu razvijanju ostalih vještina pismenosti poput razumijevanja čitanja, tečnosti čitanja i oblikovanja pisanoga diskursa. Uostalom, u školi, pogotovo u prvim razredima osnovne škole, znanje se iz različitih predmeta provjerava usmeno gdje dijete „pripovijeda“ lekciju. U predmetu Hrvatski jezik jedna je od sastavnica vrednovanja obilježja opisnoga diskursa, a jedan je od ishoda za 2. razred da učenik „pripovijeda događaje kronološki“ (MZO, 2019). Nadalje, pripovijedanje je i društvena aktivnost, pripovijedamo drugima pazeći da zadržimo slušateljevu pažnju. Imajući na umu da pripovijedanje zahtijeva određene društvene, kognitivne i jezične vještine te ima ekološku valjanost, sve se više koristi kao mjera djetetovih sposobnosti ne bi li se na vrijeme otkrila moguća odstupanja (Maviš i sur., 2016; Squires i sur., 2014).

Slično se potvrdilo i u longitudinalnim istraživanjima dvojezične djece, primjerice španjolsko-engleskih govornika (Miller i sur., 2006), u kojima se pokazalo da su pripovjedne vještine u predškolskoj dobi povezane s vještinama razumijevanja pročitanaoga u trećem razredu osnovne škole (Miller i sur., 2006). Također, u različitim longitudinalnim i transverzalnim istraživanjima pripovjednih vještina dvojezične djece ispitane u ranoj i predškolskoj dobi te kasnije u prvim razredima osnovne škole, usporedbom tih rezultata, potvrđena je veza pripovjedne sposobnosti i školskih postignuća. Na primjer, pokazalo se da se pripovjedne vještine razvijaju u mikrostrukтури i makrostrukтури, da postoje razlike s obzirom na dominantnost jezika te da je u odnosu jezika i struktura - razvoj makrostrukture na oba jezika sličniji nego razvoj mikrostrukture (za detaljniji osvrt na istraživanja o ra-

zvoju mikrostrukture i makrostrukture pripovijedanja dvojezične djece v. Bitetti i sur., 2020; Lucero, 2018).

S obzirom na globalni trend rastućega broja dvojezičnih obitelji, zanimljivo je istražiti specifičnosti KORP-a u dvojezičnom okružju te odnos KORP-a i jezičnoga razvoja dvojezične djece (Gonzalez-Barrero i sur., 2021). Općenito istraživanja o toj temi nisu brojna, a u Republici Hrvatskoj nedostaju istraživanja o dvojezičnome KORP-u i jezičnome razvoju dvojezične djece. Dosadašnja su se istraživanja više bavila statusom dvojezičnosti i dvojezičnih govornika u Istarskoj županiji (npr. Blagoni, 2005; Lalli Pačelat i sur., 2020; Poropat Jeletić, 2017), nego jezičnim razvojem i jezičnim sposobnostima dvojezičnih govornika (Hržica i sur., 2015). Općenito, kada se istraživao odnos KORP-a i razvoj pismenosti, uglavnom su se istraživanja fokusirala na učestalost čitanja djeci (Van Steensel, 2006; Isbell i sur., 2004).

2. CILJEVI, PROBLEMI I PITANJA

S obzirom na sve navedeno, cilj je ovoga rada dvostruk. Prvi je cilj opisati dio obilježja KORP-a talijansko-hrvatskih dvojezičnih obitelji, a drugi je istražiti odnos tih obilježja i vještine pripovijedanja dvojezične djece na oba jezika.

Prvi je problem jesu li dvije neformalne aktivnosti KORP-a predškolske djece na hrvatskom i talijanskom jeziku (čitanje knjiga i pričanje priča djetetu) iste s obzirom na učestalost aktivnosti i dob djeteta kada se započelo s aktivnostima. Pretpostavlja se da će aktivnosti imati isti status u oba jezika s obzirom na učestalost i dob djeteta kada je aktivnost uvedena u KORP.

Drugi je problem je li učestalost čitanja knjiga i pričanja priča (rijetko/često) povezana s dječjom sposobnosti pripovijedanja na oba jezika. Pretpostavlja se da će djeca kojoj se češće čitaju knjige i pričaju priče postići bolje rezultate u makrostrukтури i mikrostrukтури pripovijedanja.

Treći problem ovoga istraživanja jest odnos vještine pripovijedanja s obzirom na dob djeteta kada se započelo s čitanjem knjiga i pričanjem priča. Pretpostavlja se da će djeca kojoj su se ranije počele čitati knjige i pričati priče postići bolje rezultate u makrostrukтури i mikrostrukтури pripovijedanja.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 20 dvojezične djece (N = 10 iz Tara, Istarska županija, N = 10 iz Rijeke) predškolske dobi (raspon kronološke dobi 5,11

- 6,9; prosječna dob: 6,1) i njihovi roditelji. U Tablici 1 prikazani su osnovni podatci o ispitanicima. Raspon kronološke dobi dvojezične djece je 5,11 - 6,9, a prosječna je dob 6,1. U trenutku provedbe istraživanja djeca su bila izložena obama jezicima najmanje dvije godine (prosječno 41 mjesec) i najmanje su jednu godinu pohađala predškolsku ustanovu s programom na talijanskom jeziku. Djeca su govornici hrvatskoga i talijanskoga jezika, ali im je dominantan jezik hrvatski. Jezična dominantnost procijenjena je roditeljskim upitnikom i testom *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn i Dunn, 1997) u hrvatskoj (*Peabody slikovni test rječnika*, Dunn i Dunn, Kovačević i sur., 2010) i talijanskoj inačici (*Peabody –Test di vocabolario recettivo*, Dunn i Dunn, Stella i sur., 2000). Talijanski jezik u spomenutim mjestima u RH ima dobar sociolingvistički status i djeci je dostupan jezični unos talijanskoga iz okoline i medija (za opširniji prikaz talijansko-hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Rijeci vidi Hržica i sur., 2015).

Tablica 1

Prosječna dob, školovanje i socioekonomski status roditelja dvojezične djece sudionika istraživanja

Table 1

Parental average age, education, and socioeconomic status of bilingual participants

	majka	otac
Prosječna dob	34,2	37,6
Školovanje	60 % (N = 12) SSS 25 % (N = 4) VŠS i više	55 % (N = 11) SSS 30 % (N = 6) VŠS i više
Socioekonomski status	u rasponu od nižega srednjeg do višega srednjeg statusa (50 % srednji status)	

3.2. Mjerni instrumenti

3.2.1. Instrument za prikupljanje podataka o KORP-u

Podatci o KORP-u prikupljeni su upitnikom za roditelje koji je preuzet iz istraživanja Roch i Florit (2013). Upitnik se sastoji od 34 različite čestice (pitanja, tablice, skale itd.) podijeljenih u četiri kategorije: opće informacije (4 čestice), sociodemografski podatci o užoj obitelji (5 čestica), izloženost jeziku (9 čestica) te sadržaji i aktivnosti za djecu (16 čestica). Međutim, za potrebe ovoga istraživanja izdvojena su samo pitanja kojima su dobiveni podatci relevantni za odgovor na postavljena istraživačka pitanja. Podatci su prikupljeni unutar projekta LADOBI².

² Language Dominance of Bilingual Speakers Perceived as Balanced (LADOBI, Piscopia Marie Curie Action (COFUND), Framework 7 (FP7)), Department of Developmental Psychology and Socialisation, University of Padua, project leaders: Maja Roch and Gordana Hržica.

3.2.2. Instrument za procjenu vještine pripovijedanja dvojezičnih govornika

Podatci su prikupljeni pripovjednim elicitirajućem materijalom Multilingual Assessment Instrument for Narratives - MAIN (Gagarina i sur., 2012) prilagođenim za hrvatski (Hržica i Kuvač Kraljević, 2012) i talijanski jezik (Roch i Levorato, 2012). Standardizirani test MAIN razvijen je kako bi se ispitale vještine pripovijedanja djece koje usvajaju jedan ili više jezika te je pogodan za ispitivanje djece u dobi od 3 do 10 godina. Test omogućava istraživanje pripovjednih vještina dvojezičnih govornika jer sadrži dvije paralelne priče u slikama koje su izjednačene s obzirom na složenost i strukturu priče. Poticaj je visokostrukturiran. Svaka se priča sastoji od jednakoga broja likova (u liku životinja) i slijeda događaja koji su predstavljeni sa šest slika. Priča je zamišljena kao slijed triju manjih epizoda, a svaka je epizoda predstavljena s dvije slike. Razlog je postojanja više epizoda mogućnost bolje kvantifikacije kvalitete proizvodnje makrostrukture kroz elemente svake epizode. Naime, svaka se epizoda sastoji od potencijalno pet logično povezanih elemenata koje zajedno čine smislenu cjelinu: uvodni događaj, cilj, pokušaj, ishod, reakcija. Ti elementi tvore makrostrukturu priče, a način na koji će ih govornik ostvariti (npr. na leksičkoj, semantičkoj i sintaktičkoj razini) predstavlja mikrostrukturu priče.

Vještina pripovijedanja ispitanika procijenjena je za oba jezika na razini makrostrukture (kvantificiranim mjerama *Struktura priče*, *Strukturalna složenost* i *Unutarnja stanja*) i mikrostrukture (*Ukupan broj pojavnica* i *Ukupan broj funkcionalnih riječi*). Slike za priče naziva *Kozlići* (eng. *Baby goats*) i *Ptičice* (eng. *Baby birds*) korištene su kao elicitirajući materijal pripovijedanja.

Matrica koeficijenata korelacija pokazuje jednaki profil povezanosti između dimenzija makrostrukture i mikrostrukture u hrvatskoj i talijanskoj verziji upitnika. Postoji značajna pozitivna povezanost u makrostrukтури između strukture i složenosti u hrvatskoj ($r = 0,68$; $p = 0,001$) i talijanskoj ($r = 0,72$; $p = 0,000$) inačici upitnika. U mikrostrukтури postoji značajna pozitivna povezanost između obilježja mikrostrukture *Ukupan broj pojavnica* i *Ukupan broj funkcionalnih riječi* u hrvatskoj ($r = 0,82$; $p = 0,000$) i talijanskoj ($r = 0,58$; $p = 0,007$) inačici upitnika.

3.3. Postupak

Istraživanje je započeto potpisivanjem informiranoga pristanka jednog roditelja svakog djeteta ispitanika te ispunjavanjem upitnika. Upitnik postoji u talijanskoj i hrvatskoj inačici i svaki je roditelj mogao odabrati jezičnu inačicu upitnika koja mu više odgovara. Nakon toga provedeno je istraži-

vanje u vrtiću tako što je materijal testa MAIN (slike priča) ispitivač prikazao pomoću računala. Protokol istraživanja jasno je definiran u priručniku MAIN-a. Prije početka pokretanja ispitivanja, ispitivač bi objasnio djetetu da mora ispričati priču na temelju slika koje će vidjeti na ekranu računala. Poticaji ispitivača svedeni su na minimum, a načini dopuštenih poticaja opisani su u priručniku MAIN-a (Gagarina i sur., 2012). Polovina je djece prvi put prepričavala priču *Kozlići* na hrvatskome, a polovina *Ptičice* na talijanskome jeziku, a sljedeći je put bilo obrnuto. Vremenski razmak između prvoga i drugoga mjerenja bio je tjedan dana. Dakle, svaki je sudionik prepričao dvije priče, jednu na hrvatskome i drugu na talijanskome, što je u konačnici dalo 40 snimaka (20 na hrvatskome i 20 na talijanskome) za analizu.

Pripovijedanje je snimljeno i transkribirano prema pravilima *Codes for the Human Analysis of Transcripts* (CHAT) u programu *Child Language Analysis* (CLAN), koji su dio baze TalkBank (MacWhinney 2000). 40 transkripata analizirano je na temelju pet (5) mjera kako bi se kvantificirala vještina pripovijedanja dvojezične djece.

Za vrednovanje proizvodnje makrostrukture pripovijedanja korišten je obrazac iz MAIN-a. Prema obrascu boduju se tri mjere makrostrukture: *Struktura priče*, *Strukturalna složenost* i *Unutarnja stanja*. Mjera *Struktura priče* nosi ukupno 17 bodova, a boduje se na sljedeći način (1 element strukture priče = 1 bod):

Situacija (uvodni element, dijete opisuje vrijeme i mjesto događaja) – max. 2 boda

Epizoda 1 (uvodni događaj, cilj, pokušaj, ishod, reakcija) – max. 5 bodova

Epizoda 2 (uvodni događaj, cilj, pokušaj, ishod, reakcija) – max. 5 bodova

Epizoda 3 (uvodni događaj, cilj, pokušaj, ishod, reakcija) – max. 5 bodova

Mjera *Strukturalna složenost* koristi se podacima iz prethodne mjere tako da se zbroji broj pojavljivanja određene vrste strukturalnoga niza. Mogući nizovi elemenata strukture priče određeni su obrascem MAIN-a:

Pokušaj-Ishod (PI)

Cilj (C bez PI)

Cilj-Pokušaj i Cilj-Ishod (CP i CI)

Cilj-Pokušaj-Ishod (CPI)

Jedna pojava određenoga niza elementa priče jednaka je jednome (1) bodu. Tako se dobiva ukupan zbroj nizova (broj PI nizova + broj C + broj CP i CI + broj CPI) što je numerička vrijednost mjere *Strukturalna složenost*. Treća mjera *Unutarnja stanja* predstavlja ukupan broj riječi u pojavnica koje opisuju unutarnja stanja, fiziološka stanja, svjesnost, emotivna stanja, mentalne glagole i glagole govorenja. Jedna pojavnica nosila je je-

dan bod. Primjer su bodovanih pojavnica riječi poput: *vidjeti, čuti, tužan, sretan, misliti, željeti* itd. Mjere mikrostrukture su *Ukupan broj pojavnica* i *Ukupan broj funkcionalnih riječi*. Bodovanje je dobiveno lingvističkom analizom zapisa pripovjednoga diskursa pomoću korpusnoga alata *Sketch Engine* i izradom frekvencijskih popisa riječi. Mjerom *Ukupan broj pojavnica* mjeri se koliko različitih riječi dijete rabi prilikom pričanja priče pretpostavljajući da veći broj rabljenih riječi ujedno označava i veći broj usvojenih riječi. Mjerom *Ukupan broj funkcionalnih riječi* mjeri se broj riječi koje se koriste kao kohezivna sredstva (npr. *i, jer, zato, tada, poslije, kada* itd.) te se pretpostavlja da veći broj tih riječi upućuje na složenije načine tvorbe mikrostrukture priče. U obje je mjere jedna (1) pojavnica bodovana jednim (1) bodom. Svi su podatci obrađeni u programskom paketu SPSS 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

4. REZULTATI

Prvi je problem istraživanja bio prikazati dio KORP-a predškolske dvojezične djece. S obzirom na prisutnost dvaju jezika u KORP-u, hrvatskom i talijanskom jeziku, cilj je bio istražiti status jezika putem dvije KORP aktivnosti, čitanje knjiga i pričanje priča djetetu, s obzirom na učestalost i dob djeteta kada se započelo s ovim aktivnostima. Najprije su prikazani rezultati s obzirom na učestalost navedenih aktivnosti na oba jezika. Zatim slijede rezultati s obzirom na kronološku dob djeteta i uvođenje aktivnosti u KORP. Rezultati čestoće roditeljskoga čitanja knjiga i pričanja priča predškolskom djetetu na hrvatskom i talijanskom jeziku prikazani su u Tablici 2. Likertova skala odgovora od *nikad* do *više od jednom dnevno* svedena je na dihotomnu skalu *rijetko* (obuhvaća odgovore: *nikad, manje od jednom tjedno* i *jednom tjedno*) i *često* (obuhvaća odgovore: *više od jednom tjedno, jednom dnevno* i *više od jednom dnevno*). Neki roditelji nisu odgovorili na pitanje.

Tablica 2

Učestalost čitanja knjiga i pričanja priča djetetu s obzirom na jezik (hrvatski i talijanski)

Table 2

Frequency of reading books and telling stories to children by language (Croatian and Italian)

Jezik	Aktivnost	Rijetko		Često		M (SD)	t	p
		f	%	f	%			
Hrvatski	Čitanje knjiga	7	35 %	12	60 %	1,5 (0,5)	14,4	0,00
	Pričanje priča	3	15 %	14	70 %	1,8 (0,4)	19,1	0,00
Talijanski	Čitanje knjiga	8	40 %	10	50 %	1,6 (0,5)	12,9	0,00
	Pričanje priča	5	25 %	12	60 %	1,7 (0,5)	14,9	0,00

Rezultati pokazuju da na hrvatskom jeziku 60 % roditelja često čita knjige, a njih 70 % često priča priče, dok 35 % ispitanih roditelja rijetko čita knjige, odnosno 15 % rijetko priča priče na hrvatskome jeziku. Na talijanskom jeziku 50 % roditelja često čita knjige, dok njih 40 % rijetko provode ovu aktivnost te 60 % roditelja priča priče često, a njih 25 % rijetko provode ovu aktivnost.

T-test pokazuje da se pričanje priča ($M(HR) = 1,8$; $SD = 0,4$; $t = 19,1$; $p = 0,00$; $M(IT) = 1,7$; $SD = 0,5$; $t = 14,9$; $p = 0,00$) provodi češće u odnosu na čitanje knjiga ($M(HR) = 1,5$; $SD = 0,5$; $t = 14,4$; $p = 0,00$; $M(IT) = 1,6$; $SD = 0,5$; $t = 12,9$; $p = 0,00$) i u hrvatskom i u talijanskom jeziku. S obzirom na korišteni jezik, postoje statistički značajne razlike u provedbi aktivnosti čitanja i pričanja, pa se čitanje knjiga ($M(HR) = 1,6$; $SD = 0,5$; $t = 14,4$; $p = 0,00$; $M(IT) = 1,6$; $SD = 0,5$; $t = 12,9$; $p = 0,00$) i pričanje priča ($M(HR) = 1,8$; $SD = 0,4$; $t = 19,1$; $p = 0,00$; $M(IT) = 1,7$; $SD = 0,5$; $t = 14,9$; $p = 0,00$), koristi češće u hrvatskom jeziku u odnosu na talijanski jezik.

Rezultati pokazuju da aktivnosti nemaju isti status u oba jezika s obzirom na učestalost. Dakle, učestalost aktivnosti razlikuje se s obzirom na jezik aktivnosti, ali i s obzirom na samu aktivnost. Češće se aktivnosti odvijaju na hrvatskom jeziku, a od dviju aktivnosti KORP-a, pričanje priča češće je od čitanja knjiga. Na temelju prikazanih rezultata moguće je opisati hijerarhiju aktivnosti dvojezičnoga KORP-a s obzirom na njihovu učestalost (pri čemu znak $>$ znači: češće od): Pričanje priča HR $>$ Čitanje knjiga HR $>$ Pričanje priča TAL $>$ Čitanje knjiga TAL

Sljedeće obilježje dvojezičnoga KORP-a koje se željelo opisati istraživanjem jest dob djeteta u kojoj se počinje s određenom aktivnošću KORP-a (čitanje knjiga i pričanje priča djetetu) te ima li razlika između redoslijeda uvođenja aktivnosti međusobno te u odnosu na jezik. Tablica 3 pokazuje distribuciju rezultata s obzirom na dob djeteta u kojoj su aktivnosti čitanja knjiga i pričanja priča započele na hrvatskom i talijanskom jeziku, a Tablica 4 slijed uvođenja aktivnosti čitanja i pričanja priča na hrvatskom i talijanskom jeziku.

Tablica 3

Dob djeteta kada je započela aktivnost čitanja knjiga i pričanje priča djetetu s obzirom na jezik

Table 3

Participants' age when activities (reading books and telling stories) were introduced by language

Jezik	Aktivnost	Dob djeteta f (%)				
		0-12 mjeseci	1 godina	2 godine	3 godine	4 i više god.
Hrvatski	Čitanje knjiga	-	7 (35 %)	4 (20 %)	3 (15 %)	2 (10 %)
	Pričanje priča	-	7 (35 %)	5 (25 %)	2 (10 %)	2 (10 %)
Talijanski	Čitanje knjiga	3 (15 %)	4 (20 %)	4 (20 %)	5 (25 %)	-
	Pričanje priča	2 (10 %)	5 (25 %)	6 (30 %)	2 (10 %)	-

Tablica 4*Slijed uvođenja aktivnosti čitanja i pričanja priča s obzirom na jezik***Table 4***Order of activity introduction (reading books and telling stories) by language*

Uvođenje aktivnosti	Čitanje	Pričanje priča
HRV = TAL	10 (50 %)	8 (40 %)
1. HRV, 2. TAL	2 (10 %)	4 (20 %)
1. TAL, 2. HRV	5 (25 %)	6 (30 %)

Rezultati pokazuju da najveći postotak roditelja započinje s čitanjem knjiga (35 %) i pričanjem priča (35 %) na hrvatskom jeziku nakon što dijete navrší prvu godinu, dok na talijanskom jeziku 25 % roditelja započinje s čitanjem knjiga kada dijete ima tri godine, a 30 % roditelja s pričanjem priča kada dijete ima dvije godine. Treba istaknuti da na talijanskom jeziku neki roditelji započinju s čitanjem knjiga (15 %) i pričanjem priča (10 %) već u prvim mjesecima djetetova života. Utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na dob djeteta kada roditelji započinju čitanje priča na hrvatskom i talijanskom jeziku (hi-kvadrat = 30,5; $p = 0,002$) i pričanja priča na hrvatskom i talijanskom jeziku (hi-kvadrat = 25,78; $p = 0,01$). Distribucija učestalosti pokazuje dvije tendencije. Prva se odnosi na različito vrijeme uvođenja aktivnosti čitanja i prepričavanja na hrvatskom i talijanskom jeziku. Prema njoj, roditelji koji s čitanjem knjiga i pričanjem priča na talijanskom jeziku započinju već u prvim mjesecima djetetova života, iste aktivnosti na hrvatskom jeziku uvode kasnije, nakon djetetove 4. godine života. Roditelji koji s čitanjem knjiga i pričanjem priča na hrvatskom jeziku započnu s djetetovih navršениh godinu dana, iste aktivnosti na talijanskom jeziku uvode kasnije, s navršениh tri (3) godine života. Utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na slijed uvođenja čitanja knjiga i pričanja priča na hrvatskom i talijanskom jeziku (hi-kvadrat = 39,1; $p = 0,00$). Oko polovine obitelji uvodi aktivnosti na oba jezika istovremeno, najčešće između prve i treće godine života, ali postoji i tendencija postupnoga uvođenja aktivnosti. Ako se aktivnosti KORP-a uvedu prije na jednom jeziku, pričekat će se i dvije godine s uvođenjem aktivnosti na drugom jeziku.

Drugi je problem bio utvrditi postoje li razlike u makrostrukturi i mikrostrukturi pripovijedanja djece na hrvatskom i talijanskom jeziku s obzirom na učestalost čitanja knjiga i pričanja priča djeci na hrvatskom i talijanskom jeziku. Tablica 5 prikazuje rezultate dobivene t-testom kojim se mjerila razlika u pet mjera vještine pripovijedanja (tri mjere za makrostrukturu i dvije za mikrostrukturu) s obzirom na učestalost aktivnosti KORP-a i s obzirom na jezik.

Tablica 5

Razlike u mjerama mikro i makrostrukture s obzirom na učestalost čitanja knjiga i pričanja priča na oba jezika

Table 5

Macrostructure and microstructure differences by activity frequency in both languages

Jezik	Mjere makrostrukture (1, 2, 3) i mikrostrukture (4,5)	Učestalost	Čitanje knjiga				Pričanje priča			
			M	SD	t	p	M	SD	t	p
Hrvatski	1. Unutarnja stanja	Rijetko	1,6	2,3	-0,9	0,3	1,0	1,7	-0,9	0,3
		Često	2,5	1,8			2,1	1,7		
	2. Struktura priče	Rijetko	4,9	1,8	-1,4	0,7	5,7	2,5	0	0,9
		Često	6,1	1,8			5,7	1,8		
	3. Strukturalna složenost	Rijetko	2,0	2,0	-0,2	0,9	2,7	2,5	0,4	0,6
		Često	2,2	1,6			2,1	1,7		
	4. Ukupan broj pojavnica	Rijetko	29,9	7,6	-2,0	0,05	29,0	4,0	-1,5	0,2
		Često	39,7	11,2			38,9	11,3		
	5. Ukupan broj funkc. riječi	Rijetko	8,7	3,2	-1,7	0,1	8,3	4,2	-1,4	0,2
		Često	11,8	3,9			11,6	3,6		
Talijanski	1. Unutarnja stanja	Rijetko	1,8	1,9	-1,1	0,3	1,6	2,3	-1,03	0,3
		Često	2,9	2,3			2,8	2,2		
	2. Struktura priče	Rijetko	4,0	1,8	0	1,0	3,0	1,2	-1,6	0,1
		Često	4,0	1,3			4,3	1,5		
	3. Strukturalna složenost	Rijetko	1,9	1,9	-0,9	0,4	1,2	1,8	-1,6	0,1
		Često	2,6	1,5			2,6	1,5		
	4. Ukupan broj pojavnica	Rijetko	33,6	12,8	-0,7	0,4	29,4	11,6	-1,3	0,2
		Često	38,1	12,9			37,3	12,2		
	5. Ukupan broj funkc. riječi	Rijetko	9,8	4,1	-0,3	0,8	9,6	4,3	-0,1	0,9
		Često	10,2	3,0			9,8	3,12		

Tablica 5 pokazuje jedinu značajnu razliku u mikrostrukтури s obzirom na učestalost čitanja knjiga na hrvatskom jeziku pa tako su više pojavnica u pripovijedanju proizvela ona djeca kojoj roditelji često čitaju knjige ($t = -2,0$; $p = 0,05$). U talijanskom jeziku rezultati ne pokazuju statistički značajne razlike u makrostrukтури i mikrostrukтури s obzirom na učestalost čitanja knjiga. S obzirom na učestalost pričanja priča, rezultati također ne pokazuju statistički značajne razlike u makrostrukтури i mikrostrukтури ni u hrvatskom ni u talijanskom jeziku. Rezultati prikazuju da je često čitanje knjiga predškolskom djetetu povezano s korištenjem većega broja različitih riječi kod pričanja priča na dominantnome jeziku.

Treći je problem ovoga istraživanja bio utvrditi ima li razlike u makrostrukтури i mikrostrukтури pripovijedanja s obzirom na dob djeteta kada se započelo s čitanjem knjiga i pričanjem priča na hrvatskom i talijanskom jeziku. Rezultati dobiveni statističkom analizom varijance (ANOVA) prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6

Odnos mjera makrostrukture i mikrostrukture pripovijedanja na hrvatskom i talijanskom s obzirom na dob djeteta kada se započelo s određenom aktivnošću (čitanje knjiga i pričanje priča djetetu)

Table 6

Relation between macrostructure and microstructure measures and participants' age when activities were introduced in both languages

Jezik	Mjere makrostrukture (1,2,3) i mikrostrukture (4,5)	Dob djeteta	Čitanjem knjiga				Pričanje priča			
			M	SD	F	p	M	SD	F	p
Hrvatski	1. Unutarnja stanja	0-12 mjeseci	-	-			2,8	2,0		
		1 godina	2,2	1,8			1,7	1,3		
		2 godine	1,0	1,4	0,3	0,8	1,8	1,3	1,9	0,2
		3 godine	1,7	1,5			1,0	1,4		
		4 ili više god.	1,5	2,1			0,0	0,0		
	2. Struktura priče	0-12 mjeseci	-	-			5,0	1,6		
		1 godina	5,3	1,8			5,0	1,1		
		2 godine	7,0	2,8	0,4	0,7	7,3	2,1	3,3	0,05
		3 godine	5,0	0,0			4,0	1,4		
		4 ili više god.	5,5	3,5			3,5	0,7		
	3. Strukturalna složenost	0-12 mjeseci	-	-			2,0	1,4		
		1 godina	2,3	1,7			1,5	1,6		
		2 godine	2,0	2,8	0,1	0,9	4,0	0,8	3,9	0,03
		3 godine	1,7	2,1			0,5	0,7		
		4 ili više god.	2,5	3,5			0,5	0,7		
	4. Ukupan broj pojava	0-12 mjeseci	-	-			44,5	0,7		
		1 godina	35,9	6,7			36,7	5,6		
		2 godine	43,5	3,5	2,1	0,2	34,5	8,5	2,1	0,1
		3 godine	33,3	8,9			31,5	7,7		
		4 ili više god.	27,0	2,8			26,0	4,2		
5. Ukupan broj funkcionalnih riječi	0-12 mjeseci	-	-			11,0	1,4			
	1 godina	10,0	3,2			12,2	3,4			
	2 godine	15,0	4,2	1,7	0,2	8,7	4,3	0,9	0,5	
	3 godine	8,3	2,9			7,5	3,5			
	4 ili više god.	10,0	4,2			11,0	2,8			

Talijanski	1. Unutarnja stanja	0-12 mjeseci	2,7	3,01	1,2	0,3	2,2	2,6	2,5	0,1
		1 godina	2,2	2,3			1,0	1,1		
		2 godine	4,3	2,5			4,4	1,8		
		3 godine	1,2	1,3			1,5	2,1		
	2. Struktura priče	0-12 mjeseci	5,0	1,7	0,5	0,7	5,0	1,4	0,5	0,7
		1 godina	3,8	1,9			3,5	1,3		
		2 godine	3,3	0,6			4,0	1,7		
		3 godine	5,0	3,2			5,5	6,3		
	3. Strukturalna složenost	0-12 mjeseci	4,0	2,0	1,2	0,3	3,3	2,2	0,6	0,6
		1 godina	1,4	1,7			1,5	1,3		
		2 godine	2,7	0,6			2,0	1,6		
		3 godine	2,6	2,4			3,0	4,2		
	4. Ukupan broj pojava	0-12 mjeseci	32,7	5,5	0,1	0,9	31,0	5,6	0,9	0,5
		1 godina	36,6	6,9			36,3	7,1		
		2 godine	37,0	7,0			36,6	6,1		
3 godine		34,6	14,7	27,5			17,7			
5. Ukupan broj funkcionalnih riječi	0-12 mjeseci	9,3	1,5	0,5	0,6	9,8	1,5	0,1	0,9	
	1 godina	9,2	4,0			9,8	1,8			
	2 godine	12,0	1,7			10,2	4,1			
	3 godine	10,2	3,7			9,0	5,7			

Rezultati u Tablici 6 pokazuju statistički značajnu razliku na makrostrukturom pripovijedanja na dominantnom jeziku i to u mjerama *Struktura priče* ($p < ,05$) i *Strukturalna složenost* ($p < ,03$) s obzirom na dob kada su djeca počela provoditi pojedinu aktivnost. Rezultati upućuju na to da je uvođenje pričanja priča djetetu najkasnije s dvije navršene godine života povezano boljom strukturom priče i složenosti te strukture pri djetetovu samostalnom pripovijedanju. Učinak je vidljiv samo u hrvatskom (dominantnome) jeziku. U ostalim mjerama makrostrukture i mikrostrukture nisu dobivene statistički značajne razlike s obzirom na dob u kojoj se započelo s čitanjem knjiga i pričanjem priča, kako u hrvatskom tako i u talijanskom jeziku.

5. RASPRAVA

Rezultati provedenoga istraživanja pokazuju da jezična dominantnost utječe na aktivnosti u dvojezičnome KORP-u. Neformalne aktivnosti KORP-a, čitanje knjiga i pričanje priča djeci, češće se odvijaju na dominantnome jeziku (Tablica 2). Slične su rezultate dobili Gonzalez-Barrero i sur. (2020) gdje se ispitalo 66 dvojezičnih englesko-francuskih obitelji s petogodišnjim dvojezičnim djetetom čiji je dominantan jezik engleski. Obitelji su aktivnostima KORP-a više podupirali razvoj dominantnoga jezika. Autori zaključuju da bi bilo poželjno da roditelji svjesno više pažnje posvete aktiv-

nostima KORP-a nedominantnoga jezika kako se ne bi povećala razlika u razvoju dvaju jezika. Također, na temelju rezultata, čini se da aktivnosti KORP-a podupiru pripovjedne vještine samo ako je jezična razina djeteta dovoljno razvijena. U ovome istraživanju rezultati (Tablica 5 i 6) upućuju na to da aktivnosti KORP-a na hrvatskome podupiru pripovjedne vještine kad dijete priča priču na hrvatskome, dok to nije slučaj za aktivnosti KORP-a na talijanskome i pričanje priča na talijanskome. To je potvrđeno i u opsežnome istraživanju Farver i sur. (2013) koje je na velikome uzorku 392 dvojezične španjolsko-engleske obitelji pokazalo da roditelji mogu poduprijeti predškolske vještine na oba jezika unutar KORP-a, ali da se taj utjecaj vidi zasebno unutar svakog jezika (J1 KORP utječe na J1, J2 KORP utječe na J2). Činjenica da aktivnosti na nedominantnome jeziku ne podupiru razvoj pripovjednih vještina na nedominantnome jeziku, a koje se pokazalo i u ovome istraživanju (Tablica 5 i 6), moglo bi se objasniti teorijom o kvaliteti jezičnoga unosa (Rowe i Snow, 2020). Naime, ako je jezični unos prezahtjevan za djetetovu dob ili znanje, nema učinka na učenje/usvajanje, čak i ako je unos čest. Također, kvalitetan unos u smislu poticanja jezičnoga razvoja je unos koji omogućuje interakciju djeteta i roditelja/skrbnika. Ako dijete nema dovoljno razvijen jezik, moguće je da će u aktivnostima ostati jezično pasivno, što ne doprinosi razvoju. Isto je moguće i za roditelja koji priča priče na njemu/njoj nedominantnome jeziku. Stoga je vjerojatno interakcija smanjena, odnosno moguće je da jezična razina roditelja ne dopušta jezičnu fleksibilnost i prilagodbu jezičnoga unosa dobi i znanju djeteta.

Na temelju jezične kvalitete moguće je objasniti i ostale rezultate ovoga istraživanja. Različite aktivnosti KORP-a djeluju na različite razine pripovjedne vještine. Često čitanje knjiga povezano je s većim brojem različitih riječi pri pričanju priče u kasnijoj dobi (mikrostruktura pripovijedanja) (Tablica 5), a rano uvođenje pričanja priča djetetu povezano je s djetetovim boljim strukturiranjem priče (makrostruktura pripovijedanja) u kasnijoj dobi (Tablica 6). Rowe i Snow (2020) navode kako je kvaliteta unosa bitnija od kvantitete. No, postavlja se pitanje što znači kvalitetan unos. Rowe i Snow (2020) tvrde da bi kvalitetan unos trebao imati tri dimenzije: interakciju, jezičnu prilagodbu te konceptualnu prilagodbu djetetovoj dobi. To bi značilo da se prenosi sve ono što se može prenijeti u danome trenutku razvoja. Pričanje priče roditelja i inače je prilagođeno djetetu te je moguće da zato ta aktivnost nema toliki utjecaj na učenje novih riječi (roditelj koristi riječi poznate djetetu). Istovremeno se dijete tada vjerojatno može fokusirati na strukturu priče. Upravo zbog te fleksibilnosti, spontanosti i prilagodbe dječjim govornim, jezičnim i kognitivnim sposobnostima, pri-

čanje priča vjerojatno potiče istodobno i razgovor o sadržaju i postavljanje pitanja o priči, što dovodi do interakcije i aktivnijega sudjelovanja djeteta naspram čitanju knjiga. Nasuprot tome, često ponavljano čitanje istih priča dovodi do učenja novih riječi koje su prisutne u knjizi. Slični ovim rezultatima dobiveni su rezultati u Isbell i sur. (2004) gdje su u razdoblju od 15 tjedana trogodišnjacima i četverogodišnjacima predstavljene iste priče na dva različita načina – čitanjem i pričanjem. Usporedbom predtesta i posttesta, pokazalo se da su sudionici skupine kojima se čitalo poboljšali mikrostrukturu pripovijedanja, a sudionici kojima se pripovijedalo poboljšali su makrostrukturu pripovijedanja. Vjerojatno je bitan i modalitet jezičnoga unosa. Čitanje nije govor, pisani unos razlikuje se vokabularom i sintaksom od govora te se zato manje reflektira na sintaksu govora djeteta pri pričanju priča. Jezik dječjih knjiga sofisticiraniji je i složeniji od uobičajenoga govora u interakciji djeteta i skrbnika (Senechal i sur., 2008).

Niz istraživanja pokazalo je superiornost pričanja priče kao kvalitetnoga jezičnoga unosa naspram čitanja priča. Primjerice, u istraživanju Lenhart i sur. (2020) djeci između 4 i 6 godina predstavljene su priče na četiri različita načina: čitanjem, pričanjem, snimkom čitanja i snimkom pričanja priče. Usporedbom predtesta i posttesta rječnika i razumijevanja priče, najveći su pomak pokazala djeca koja su slušala pričanje priča uživo. U pričanju priča, pripovjedač može pomoći djetetu da uoči bitne informacije za priču metodama ponavljanja ili naglašavanjem (Griffin i sur., 2004). Čak su i neuroznanstvena istraživanja pokazala značajnost interakcije. Romeo i sur. (2018a, 2018b) potvrdili su korelaciju između češće jezične interakcije (mjereno brojem izmjena u razgovoru djeteta s roditeljem/skrbnikom) i bolje funkcionalne povezanosti dijelova mozga u lijevoj hemisferi ključne za jezik kod djece (ispitanici u dobi između 4 i 6 godine). Autori (Romeo i sur., 2018a, 2018b) zaključuju da se jezični razvoj oslanja na društvenu razmjenu jezičnih informacija, a ne na čisto pasivno djetetovo izlaganje govoru ili proizvodnju govora djeteta u izolaciji.

Nasuprot tome, učestalost čitanja nije imala jak utjecaj na djetetov jezični razvoj, kao što je pokazalo longitudinalno istraživanje Roberts i sur., (2005) niti je učestalost čitanja bio prediktor vještine pripovijedanja (npr. Senechal i sur., 2008). Istraživanja koja su uspoređivala aktivne i pasivne aktivnosti KORP-a, utvrdila su da su aktivnosti, poput interakcije roditelja i djeteta, bolji prediktor djetetovih vještina nego pasivne aktivnosti (Burgess i sur., 2002). Pričanje priča opetovano se pokazalo boljom podrškom djetetova jezičnoga razvoja jer uključuje bitne sastavnice učenja: prilagodbu unosa (jezično i konceptualno) te interakciju. Interakcija naglašava bit procesa

učenja – učenje je društvena aktivnost. Kao što i navodi Thompson (2016, str. 21) „Vještine i kompetencije bitne za rano učenje razvijaju se u kontekstu odnosa“. Na temelju navedenoga nameće se pitanje utjecaja tehnologije na jezični razvoj budući da je istraživanje Munyer i sur. (2019) pokazalo kako je dijaloška interakcija djeteta (2 - 3 godine) i roditelja bitno smanjena pri korištenju elektroničke knjige naspram korištenja klasične knjige.

Zanimljiv je i rezultat o odnosu djetetove dobi kada su aktivnosti uvedene i vještine pripovijedanja u kasnijoj dobi (Tablica 6). Rezultati upućuju na to da je uvođenje pričanja priča djetetu najkasnije s dvije navršene godine života povezano boljom strukturom priče i složenosti te strukture pri djetetovu samostalnome pripovijedanju. U istraživanju Gilkerson i sur. (2018) rezultati također ukazuju da je interakcija roditelj-dijete između 18 i 24 mjeseci djetetove dobi prediktor kognitivnih i jezičnih ishoda. Autori navode da mnoga istraživanja upućuju na bitnost druge godine djetetova života jer se tada događaju velike promjene u jezičnome razvoju (primjerice, djeca proizvode dulje i složenije iskaze nakon dobi od 24 mjeseci).

6. ZAKLJUČAK

Dvojezične obitelji obuhvaćene ovim istraživanjem ne posvećuju istu pozornost aktivnostima na oba djetetova jezika unutar dvojezičnoga KORP-a. Iako su predškolska djeca izložena dvama jezicima, talijanskome najmanje dvije godine i pohađanju vrtića na talijanskome jeziku najmanje godinu dana, aktivnosti KORP-a češće su na dominantnom, hrvatskom jeziku. Na hrvatskome se jeziku češće pričaju priče i čitaju knjige. Hijerarhija je aktivnosti dvojezičnoga KORP-a s obzirom na njihovu učestalost sljedeća (pri čemu znak > znači: češće od): pričanje priča HR > čitanje knjiga HR > pričanje priča TAL > čitanje knjiga TAL. Aktivnosti se najčešće uvode između prve i treće godine te oko polovice obitelji uvodi aktivnosti istovremeno na oba jezika. Ako se aktivnosti KORP-a uvedu prije na jednom jeziku, pričekat će se i dvije godine s uvođenjem aktivnosti na drugom jeziku.

Provedeno je istraživanje dovelo do dvije važne spoznaje. Prvo, potvrdilo je da aktivnosti KORP-a na dominantnome jeziku podupiru pripovjedne vještine na dominantnome jeziku djeteta, dok aktivnosti na nedominantnom jeziku nemaju utjecaja na nedominantni jezik. Drugo, različite aktivnosti roditelja povezane su s različitim ishodima za dijete: često čitanje knjiga pozitivno je povezano s obilježjima mikrostrukture djetetova pripovijedanja, a rano uvođenje pričanja priča djetetu povezano je s makrostrukturom djetetova pripovijedanja.

No, navedene je rezultate potrebno uzeti s dozom rezerve. KORP je iznimno složen koncept, stoga samo dvije aktivnosti iz KORP-a i mali broj sudionika, nisu dovoljni za utvrđivanje čvrste uzročne veze tih aktivnosti na vještine pripovijedanja dvojezične predškolske djece. Također, svi su podaci o aktivnostima provedenima s djecom dobiveni na temelju odgovora roditelja te bi mogli biti subjektivni zbog želje roditelja da odgovore u skladu s društveno poželjnim ponašanjem (eng. *social desirability bias*). Osim toga, moguće su i poteškoće roditelja u objektivnom procjenjivanju učestalosti aktivnosti (v. Fekonja-Pekljaj i Marjanović-Umek, 2011). U budućim bi se istraživanjima o KORP-u, u slučajevima u kojima se koristi upitnik, trebalo također uključiti i pitanja o upotrebi tehnologije u aktivnostima koje potiču pismenost te učestalosti takvih aktivnosti kako bi upitnik bio ekološki valjan. S obzirom na to da KORP ovisi o roditeljima, važno bi bilo istražiti i povezati njihova iskustva, jezične razine i stavove o dvojezičnosti s obilježjima aktivnosti KORP-a. Postavlja se i pitanje jesu li mjere korištene za analizu makrostrukture i mikrostrukture djetetova pripovijedanja valjane (iako su često korištene) ili bi druge mjere bila prikladnije.

Unatoč navedenim ograničenjima, rezultati provedenoga istraživanja upućuju na važnost ranoga uvođenja aktivnosti čitanja i pripovijedanja u djetetovo okruženje, prije druge godine života. Također, aktivnosti koje uključuju više mogućnosti interakcije s djetetom, a koje su prilagođene djetetu (pričanje priča nasuprot čitanju priča), imat će više utjecaja na opće vještine pripovijedanja. O važnosti utjecaja takvih ranih interakcija na daljnji djetetov razvoj trebalo bi osvijestiti sve dionike ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Nadalje, trebalo bi se svjesno više potruditi oko aktivnosti koje uključuju nedominantan jezik, posebno ako roditelji razmatraju nastavak obrazovanja djeteta na talijanskome jeziku. Bilo bi i vrijedno istražiti KORP uzimajući u obzir širi okvir, primjerice, društveni kontekst ili motivaciju govornika za uporabu jednoga ili drugoga jezika i sl.

Važnost razvoja pripovjednih vještina za djetetov obrazovni put već je spomenuta, ali pripovijedanje ima i veću ulogu jer „pripovijedanje reflektira integraciju jezičnoga znanja pojedinca, znanja o svijetu, sociokulturološko znanje te je sredstvo za ostvarivanje jezične socijalizacije – način na koji djeca postaju članovi njihove jezične i kulturne zajednice“ (Roth, 2009, str. 154.). Činjenica da se na tako bitnu vještinu može utjecati unutar kućnoga okružja predstavlja veliku društvenu odgovornost.

Zahvala

Ovaj rad sufinancirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom *Višera-zinski pristup govornom diskursu u jezičnom razvoju* (UIP-2017-05-6603).

LITERATURA

- Babaiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168.
- Bitetti, D., & Hammer, C. (2016). The Home Literacy Environment and the English Narrative Development of Spanish-English Bilingual Children. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 59 5, 1159-1171.
- Bitetti, D., Hammer, C. S., & López, L. M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish-English bilingual preschoolers: Within-and cross-language relations. *Applied psycholinguistics*, 41(1), 79-106.
- Blagoni, R. (2005). Eteroglossia in Istria tra gerarchia linguistica e ordine sociolinguistico. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 34, 3, 425-430.
- Briner, Stephen W., Sandra Virtue & Christopher A. Kurby (2012). Processing Causality in Narrative Events: Temporal Order Matters, *Discourse Processes*, 49:1, 61-77, DOI: 10.1080/0163853X.2011.607952
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Kovačević, M., Padovan, N., Hržica, G., Kuvač Kraljević, J., Mustapić, M., Dobravec, G. & Palmović, M. (2010). *PPVT-III-HR Peabody slikovni test rječnika*. Zagreb: Naklada Slap.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Stella, G., Pizzoli, C. & Tressoldi, P. (2000). *Peabody –Test di vocabolario recettivo, PPVT-revised*. Torino: Omega Edition.
- Eileen T. Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, S.C., Spellmann, M., Pan, B.A., Raikes, H., Lugo-Gil, J. & Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Lonigan, C. J., & Eppe, S. (2013). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(4), 775.
- Fekonja-Peklaj, U., i Marjanović-Umek, L. (2011). Family literacy environment and parental education in relation to different measures of child's language. *Suvremena psihologija*, 14, 57-73.
- 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. *Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja*. Translated and adapted by Hržica, G. & Kuvač Kraljević, J.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. & Walters, J. (2019). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised*. Materials for use.

- ZAS Papers in Linguistics, 63. Italian version. Translated and adapted by Levorato, M.C. & Roch, M.
- Gilkerson, Jill, Jeffrey A. Richards, Steven F. Warren, Kimborough Oller, Rosemary Russo, Betty Vohr. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood. *Pediatrics*, 142(4), e20174276. doi:10.1542/peds.2017-4276
- Gonzalez-Barrero, A. M., Salama-Siroishka, N., Dubé, D., Brouillard, M., & Byers-Heinlein, K. (2021). Effects of language dominance on home reading practices of bilingual families. *International Journal of Bilingualism*, 25(1), 77-99.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147.
- Hamilton, L. G., O'Halloran, I., & Cutting, N. (2021). Individual differences in narrative production in late childhood: Associations with age and fiction reading experience. *First Language*, 41(2), 179-199.
- Hržica, G.; Brdarić, B.; Tadić, E.; Goleš, A.; Roch, M. (2015). Dominantnost jezika dvojezičnih govornika talijanskog i hrvatskog jezika, *Logopedija*, 5(2), 34-40.
- Hržica, G., & Kuvač Kraljević, J. (2012). MAIN–hrvatska inačica: Višejezični instrument za ispitivanje pripovijedanja. *ZAS papers in linguistics*, 56.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163.
- Lalli Pačelat, I., Brkić Bakarić, M., i Matticchio, I. (2020). Službena dvojezičnost u Istarskoj županiji: stanje i perspektive. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 46(2), 351-373.
- Lau, C., & Richards, B. (2021). Home Literacy Environment and Children's English Language and Literacy Skills in Hong Kong. *Frontiers in Psychology*, 11, 4093.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351.
- Luo, R., Pace, A., Levine, D., Iglesias, A., de Villiers, J., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2021). Home literacy environment and existing knowledge mediate the link between socioeconomic status and language learning skills in dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 1-14.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89.
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L., & Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 30-43.
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Differences in Parent-Toddler Interactions With Electronic Versus Print Books. *Pediatrics*, 143(4), e20182012. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2012>
- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske
- National Research Council & Institute of Medicine. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. J. P. Shonkoff & D. A. Phillips, (Eds.) *Board*

- on *Children, Youth, and Families*; Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- National Library of Medicine. (2021., 1. 7.) *Home literacy environment*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=home+literacy+environmen>.
- Peretić, M., Padovan, N., i Kologranić Belić, L. (2015). Rana pismenost. U: J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. (str. 52-62). Zagreb: ERF Sveučilište u Zagrebu.
- Puglisi, M.L., Hulme, C., Hamilton, L.G. & Snowling, M.J. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's Language and Literacy Development, *Scientific Studies of Reading*, 21:6, 498-514, DOI: 10.1080/10888438.2017.1346660
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills.
- Roch, M., Florit, E. (2013). Narratives in preschool bilingual children: the role of exposure. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 13(2), 55-63.
- Roch, M., & Levorato, C. (2012). *MAIN Italian adaptation*. N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Valimaa, I. Balčiūnienė, U. Bohnacker & J. Walters, J., MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives.
- Romeo, R. R., Segaran, J., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Yendiki, A., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. (2018). Language Exposure Relates to Structural Neural Connectivity in Childhood. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 38(36), 7870–7877. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0484-18.2018>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Roth, F. P. (2009). Children's early narratives. *Emergent literacy and language development*, 153-191.
- Rowe, M., & Snow, C. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. doi:10.1017/S0305000919000655
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*, 14(3), 245-302.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.
- Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., & Gillam, R. B. (2014). Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 60-74.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Thompson, R. A. (2016). What more has been learned? The science of early childhood development 15 years after neurons to neighborhoods. *Zero to Three Journal*, 36(3), 18-24.

- Trtanj, I., i Kuvač-Kraljević, J. (2017). Jezična i govorna obilježja dječjega pripovjednog diskursa: analiza na mikrostrukturnoj razini. *Govor*, 34(1), 53-69.
- Vretudaki, H. (2021). Enhancing Young Children Narrative Skills: The Effects of a Self-regulated Instructional Strategy. *American Journal of Educational Research*, 9(3), 91-96.
- Walker, V. L. (2001). Traditional versus new media: storytelling as pedagogy for African-American children (Doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2001). *Dissertation Abstracts International*, 62, 820.

Home literacy environment and narrative abilities in bilingual speakers of Croatian and Italian

Gordana Dobravic
gdobravic@gmail.com
Sveučiliste Jurja Dobrile u Puli

Đeni Zuliani Blašković
dzuliani@unipu.hr
Sveuciliste Jurja Dobrile u Puli

The aim of this study is twofold: to describe the home literacy environment (HLE) activities of Italian-Croatian bilingual families, and to investigate the impact of HLE on the narrative abilities of bilingual children. The participants were 20 preschool children, bilingual speakers of Croatian and Italian, with Croatian as their dominant language. Narrative abilities were assessed on both macrostructure and microstructure levels. Oral language samples were obtained using the elicitation narrative material in MAIN (Gagarina et al., 2012) adapted for Croatian (Hržica and Kuvač Kraljević, 2019) and Italian (Levorato and Roch, 2019), while data on HLE were gathered by means of a questionnaire. The results suggest that HLE activities, such as reading books and telling stories to children, do not have the same status with regard to language. Furthermore, HLE activities in the dominant language support the child's narrative abilities in the dominant language, while activities in the non-dominant language have no impact on the non-dominant language. Different parent activities are related to different outcomes: the frequent reading of books to the child shows a positive relationship with the child's narrative microstructure, while the early introduction of telling stories to the child had an impact on the child's narrative macrostructure.

Keywords: *bilingualism, home literacy development,, narrative skills, preschoolers*