

# **Lingvističke spoznaje o usvajanju jezika u funkciji jačanja jezično-komunikacijske kompetencije (znanja, mogućnosti) učenika nižih razreda osnovne škole**

mr. sc. Jana Willer Gold  
Odsjek za lingvistiku, FFZG  
[jwgold@ffzg.hr](mailto:jwgold@ffzg.hr)

Osijek, 11. siječnja 2012.

## **1. UVOD**

Ovim predavanjem nastavnici će biti upućeni u nove lingvističke spoznaje vezane za usvajanje/učenje jezik, konkretnije jezično-komunikacijske kompetencije (znanje).

Relevantnost tih spoznaja omogućit će nastavnicima bolje razumijevanje samoga procesa usvajanja/učenja, a time i veću osjetljivost na procese do kojih dolazi kod učenika prilikom bilo koje vrste usvajanja/učenja nastavnoga sadržaja.

Nadalje, razumijevanje navedenih procesa pomoći će i samim nastavnicima u prilagodbi nastavnoj građi kao i učeniku.

Prepoznajući već razvijene jezično-komunikacijske kompetencije kod učenika (koristeći se spomenutim spoznajama), nastavnici će moći prilagoditi nastavu s ciljem da dodatno ojačaju upravo te kompetencije.

A, jačanje će postojećih kompetencija olakšati i pospješiti razvoj novih.

No kako bismo bolje razumjeli pojam jezično-komunikacijska kompetencija smatram potrebnim ukazati na same početke istraživanja jezično usvajanje iz kojih će proizaći pojam jezično-komunikacijske kompetencije.

## **2. TEORIJSKA POZADINA - PRISTUPI PROBLEMU USVAJANJA JEZIKA**

Ono što lingviste i psihologe fascinira kod djece jest njihova sposobnost da do 10te godine života na malom broju podataka uspiju razviti jezik koji ima beskonačnu moć kreativnoga izričaja. Raspravu oko pitanja: zašto je to tako, odnosno, preciznije što to omogućava da djeca u tako kratkom roku s takvom lakoćom uspiju ovladati jednim od najkompleksnijih sustava? Započeo je 50god prošloga stoljeća poznati lingvist Noam Chomsky. Ta rasprava još i danas ima za cilj razriješiti i razumjeti tzv. logički problem jezičnog usvajanja (Poverty of the stimulus argument - u slobodnom prijevodu rasprava o pomanjkanju, oskudici stimulusa). Taj logički problem jezičnoga usvajanja, da na malom broju podataka dijete razvije kompleksan sustav, postavljen je na temelju dvije opservacije: prvo, roditelji ne komuniciraju sa svojom djecom sa svjesnom namjerom da ih poučavaju jeziku, nego se usvajanje odvija u neformalnoj interakciji, no usprkos tome djeca redovito usvoje svoj materinski jezik do dobi od 3 do 4 godine - usvajanje; druga **opservacija** slijedi iz prve, proces jezičnog usvajanja odvija se brzo i s lakoćom. Bez obzira na to što nije

sustavan i s ciljem s namjerom da se dijete nauči jezik. Dijete jednostavno pokupi jezik iz okoline u svakodnevnoj komunikaciji s roditeljima. Naravno, pažljivom promatranjem lako ćemo uočiti da se taj proces ne odvija sasvim glatko.

Naime, Chomsky je potaknuo raspravu o pomanjkanju oskudici stimulusa kao reakciju na dotadašnje stanje stvari, tj. razumijevanju jezične komunikacije. Tadašnji opis tog procesa, kojega je 50 god. prošloga stoljeća predložio Quine bio je temeljen na idejama bihevorista Skinnera. Quine je smatrao da je jezik tvoren od rečenica koje slijede jedna drugu po uzorku uvjetovanog podražaja: dakle da postoji određeni jezični stimulus koji provocira odgovarajući jezični odgovor. Chomsky je smatrao, a smatra to i danas, da to ne može biti kraj priče o jezičnom usvajanju budući da je broj stimulusa koje dijete primi s obzirom na kompleksnost njegovih odgovora neproporcionalan. Istraživanja su brzo pokazala da je ta intuicija vodi u prvome smjeru.

Stavimo li čimpanze, naše evolucijski najbliže rođake, koje također mogu učiti služeći se navedenim bihevorističkim metodama te uz to imaju razvijen slušni sustav - čime su zadovoljena dva preduvjeta za uspostavljanje komunikacije, u isto okruženje u kojem se razvijaju i rastu djeca, s ciljem da je i djeci i čimpanzama osiguravan jednak pristup jednakim informacijama, djeca će za razliku od čimpanza iz te šume informacija moći detektirati one informacije koje su jezične. Još je impresivnije da se to prepoznavanje upravo jezičnih informacija odvija refleksivno i trenutačno već u utrobi.

Ta i slična istraživanja dodatno su potvrdila zanimljivost logičkog problema jezičnog usvajanja.

I danas istraživačko područje jezičnog usvajanja traži odgovore na pitanja ta i slična pitanja:

1. Na koji način djeca (ali ne i čimpanze) znaju da je od svih stimulusa koja primaju iz okoline baš taj stimulus jezični a nije primjer stimulus koji je odraz neke druge vrste ponašanja (npr. pomicanje kante grebanje po asfaltu)?
2. Rezultat jezičnoga usvajanja je jezik i to onaj jezik u čijoj se okolini dijete razvijalo. I premda bismo mogli zamisliti neograničen broj razvojnih puteva jezika pojedinca, čini se da jezik u svojem razvoju bira uvijek više manje sličan put. To je vidljivo iz istraživanja jezičnoga usvajanja.
3. Na koji način se postiže kreativnost izričaja i njihov beskonačan broj? Očiti primjer je književni izričaj ili poeziju, pridodajmo li tome kontinuirani jezično-kognitivni razvoj pojedinca. Stimulativno na beskonačan broj kreativnih izričaja utječe i sama komunikacija tj. dijalog, koji od govornika zahtijeva da možda istu misao preformulira, prilagodi, komunikaciji i sugovorniku tako da ju izrazi na drugačiji način.

Ukratko osnovne karakteristike jezika u razvoju su: prepoznavanje, osjetljivost na jezičnih informacija kao i proces usvajanja jezika specifično je, jedinstven ljudskom rodu; refleksni razvoj jezičnoga sustava rezultira beskonačnom kreativnošću izričaja. Na temelju tih karakteristika, za razliku od Quinea, Chomsky je postavio hipotezu da djeca moraju imati neko znanje o jeziku i prije nego započne jezično usvajanje, te da budući da je jezik svojstven isključivo ljudskome rodu velika je vjerojatnost da to znanje ima korijene u ljudskom genetskom kodu. Znanje jezika koje je vjerojatno već zapisano u genetskom kodu, čiji je početak razvoja iniciran jezičnim stimulusima specifičnoga jezika kojemu je dijete izloženo u razvoju Noam Chomsky naziva Univerzalna gramatika (UG) - a jezično znanje određenoga jezika koje dijete stječe usvajanjem naziva jezičnom kompetencijom. Ovdje se prvi puta pojavljuje taj termin i važno je da ga se ne miješa s terminom gramatika hrvatskoga jezika.

Potvrdu takvom razmišljanju pružaju primjeri prilagodbe artikulacijskih organa u govoru, te primjeri jezičnoga usvajanja riječi i morfosintakse. Naime, na samom početku jezične produkcije djeca izgovaraju samo majci razumljive riječi, ona pojednostavljuju konsonantske skupine, premještaju konsonante, ispuštaju ih na kraju riječi, često koriste jednačenje i sl. isti procesi

prepoznati su i kod afazičara koji započinju proces oporavka jezičnoga znanja nakon moždanog udara. Kod djece je dodatno zanimljivo to što kada bi majka ponovila, upotrijebila neku riječ i izgovorila je na način na koji ju dijete izgovara, dijete samo tu svoju riječ ne bi ni prepoznalo, priznalo. Razlog tome je da dijete posjeduje pravilan oblik te riječi - budući da ono prepoznaje tu riječ isključivo onda kada je ona pravilno izgovorena; dakle, dijete posjeduje znanje o toj riječi, međutim to znanje još nije usklađeno s pokretima koje artikulacijski organi izvršavaju u produkciji. Slična pojava uočena je kod usvajanja morfo-sintakse. Oko druge godine djeca prolaze fazu tzv. Telegrafskog govora u kojoj ispuštaju gramatičke čestice npr. prepozicije pomoć. gl. Ponovo, pustimo li djeci snimku na kojoj smo ih snimili kako govore telegrafskim govorom, dogodit će se isto što se dogodilo u prethodnom primjeru djeca neće ništa razumjeti ('60). ***Zaključak koji proizlazi iz ovih primjera podupire ideju o tome da djeca posjeduje jezično znanje i prije nego što je to transparentno u produkciji.*** Dakle, u ranoj dobi postoji raskol, neusklađenost, između jezičnoga znanja i produkcije. A i samo jezično znanje (koje se razvilo iz univerzalne gramatike) se mora na neki način adaptirati jeziku okoline (standardnom hrvatskom jeziku ili nekom drugom dijalektu). Ta činjenica leži u podlozi teorija koje se grade na ovakvom razumijevanju usvajanja jezika iz kojih su proizašli pojmovi kao što je jezično-komunikacijska kompetencija.

U okvirima generativističkog smjera teorijske lingvistike lingvistička se kompetencija (jezična kompetencija) definira kao nesvjesno znanje materinskoga jezika dijelom urođeno,, a sam se jezik sukladno tome smatra mentalnim entitetom. Teorijski termin jezična (lingvistička) kompetencija podrazumijeva znanje (univerzalne) gramatike i mentalnoga leksikona (urođenih koncepata), što je preduvjet za proizvodnju i razumijevanje rečenica materinskoga jezika. S druge strane, upotreba toga znanja u društvenoj komunikaciji obuhvaćena je terminom *performanse* (performancija ili izvedba), koja je uobičajeni predmet istraživanja pragmatike i psihologije, ali je istovremeno i važna sastavnica komunikacijskog dijela jezično-komunikacijske kompetencije.

Za razliku od lingvističkih pristupa jezičnome usvajanju, evolucijski pristupi predvođen Tomasellom uvodi drugu krajnost. Očito je da jezik u razvoju nije sam za sebe ne razvija se u vakuumu nego mu u tome pomažu druge više mentalne funkcije, bez kojih se to jezično usvajanje ne bi moglo odvijati ili barem dio jezičnoga znanja se ne bi mogao razviti. I premda se svi slažu da je usvajanje jezika jedan od najkompliciranijih/kompleksnijih, složeniji, zadataka koji su postavljene pred dijete, često se usvajanje jezika proučavalo nezavisno od razvoja drugih viših kognitivnih ili socijalnih kompetencija, bioloških, kulturoloških kompetencija koje su uključene u taj proces. Jedna od tih viših kog. funkcija je i teorija uma ili 'sposobnost čitanje uma/namjera drugoga' Tako djetetu u razumijevanju komunikacijskih namjera koje su ostvarene u komunikaciji pomaže teorija uma ili 'čitanje uma drugoga' - mogućnost uzimanja u obzir sugovornika i njegove perspektive. Ta sposobnost olakšava usvajanje jezika jer omogućava djetetu da prati namjere sugovornika. Uključivanje te sposobnosti najjače se osjeća kod detektiranja referenta i praćenja referenta u vremenski dugoj komunikaciji. Ovakva razmišljanja o jezičnome usvajanju uvelike su pridonijela razumijevanju komunikacijske kompetencija, kao i potrebi za uspostavljanjem odnosa između jezične i komunikacijske kompetencije. Druga sposobnost je sposobnost zaključivanja odnosno sposobnost da na temelju podataka, znanja dobivenih u toku dijaloga, komunikacije, dijete uspije donijeti nove zaključke koji će poslužiti kao osnova u daljnjem razumijevanju iskaza ili namjera sugovornika.

Mogli bismo reći da iz izloženih teorijskih okvira proizlazi da u jezičnom usvajanju postoji odnos međusobnog potpomaganja postojećeg jezičnoga znanja, mogućnosti, sposobnosti, kompetencije i drugih viših kognitivnih sposobnosti. Postojeće jezično znanje olakšava usvajanje jezika koje je potpomognuto paralelnim razvojem drugih viših kognitivnih mogućnosti, kao što je iščitavanje namjera sugovornika u komunikaciji.

Na znanstvenom području usvajanja jezika, uz gore opisan nativistički pristup nativisti, generativisti, koji smatraju da je jezični razvoj omogućen postojanjem urođenog jezičnog modula, tzv. univerzalne gramatike; razvila se druga jaka struja konektivisti, koji smatraju da se jezik razvija na temelju općih sposobnosti učenja uočavanjem uzoraka koji se učestalo pojavljuju, tj. traženjem staroga, poznatoga, prepoznatljivoga, u novome i nepoznatome (Hulstijn, 2007a; Hulstijn, 2007b; Ellis, R., 2005).

Takav se psihološki pristup naslanja na ideje koje je u područje usvajanja jezika uveo Piaget, a danas ga predvodi MacWhinney. U tim teorijama kreće se od pretpostavke da je dječji mozak/um nakon rođenja, rođenjem, prazna ploča koja se popunjava na temelju frekventnih uzoraka koje dijete može izvući iz jezičnih stimulusa. U svrhu dokazivanja te teze, u današnje vrijeme, provode se psiholingvistička istraživanja u kojima služeći se sofisticiranim statističkim metodama, je cilj utvrditi postojanje jasnih pravilnosti - obrasci u govoru roditelja i njihove djece. Snimke razgovora velikoga broja djece i njihovih roditelja u određenom periodu jezičnoga razvojnog pohranjene su u bazu podataka jedna od takvih baza je CHILDS talkbank.org- koja se izgrađuje i za hrvatski jezik kasnije se statistički obrađuju.

Premda se navedene teorije razlikuju u odgovoru na pitanje: da li jezik usvajamo (nativisti) ili učimo (konekcionisti); sve se navedene teorije slažu u jednome, a to je da na jezični razvoj, tj. usvajanje jezika, osim čisto jezičnih činilaca utječu i određeni kognitivni čimbenici (usmjerena pažnja, pamćenje, opća inteligencija) kao i čimbenici koji proizlaze iz jezičnog (kvantiteta i učestalost *inputa*, tj. ulaznih podataka ili iskaza) i izvanjezičnog okruženja.

To nas dovodi do tema kojima se bavi ovo izlaganje a to je:

Imajući na umu da je jezik jedan od najkompleksnijih sustava prepun detalja, koje dijete mora naučiti te uz pretpostavku da svaka od navedenih teorija vrlo vjerojatno svojim objašnjenjima zahvaća jedan dio tog kompleksnog fenomena. Da bismo to postigli prvo je potrebno izložiti osnovna saznanja o usvajanju i razvoju sintakse, morfologije i semantike. Zatim ćemo definirati termin jezično-komunikacijska kompetencija, pri čemu ćemo detaljnije razraditi pojam jezična kompetencija. Na kraju ćemo upozoriti na probleme usvajanja jezika i razvoja viših kognitivnih funkcija koje mogu dodatno potencirati udžbenici ili nastava neprimjerenog sadržaja.

### 3. LINGVISTIČKE SPOZNAJE O USVAJANJU JEZIKA

Dijete koje kreće u prvi razred osnovne škole već govori vlastiti (u našem slučaju hrvatski) jezik, tj. posjeduje određeni stupanj znanja materinskoga jezika koji mu omogućava razumijevanje i sporazumijevanje s drugim govornicima istoga jezika. Ujedno, što je jednako važno, djetetova postojeća jezična znanja te njegove kognitivne sposobnosti su još uvijek u procesu razvoja. U tom trenutku jezično-kognitivnog razvoja dijete je u velikoj prednosti budući da je njegov jezični sustav još uvijek vrlo fleksibilan. Potrebno je ozbiljno razmisliti koji bi od pristupa poučavanja hrvatskoga jezika primijenjen u toj dobi na postojeća jezična znanja i razvijene kognitivne sposobnosti najbolje pridonio pospješio motivirao daljnjem jezičnom i kognitivnom razvoju učenika. S druge strane, taj fleksibilan sustav ujedno je veoma delikatan, stoga loše koncipirani udžbenici, pedagoški pristup ili nastava mogu biti okidači ne jačanja nego otežavanja razvoja jezično-komunikacijskih kompetencija koji i jezično jaku djecu često uspiju zbuniti. Stoga je potrebno razmisliti o količini znanja koju učenici mogu izvući na temelju navedenih metoda, te na vrstu podataka koji su im na taj način dostupni.

Prvo je potrebno iznijeti trenutne spoznaje i opća saznanja o samom jezičnom znanju s kojim učenici dolaze u prvi razred OŠ, te o načinima na koje se učenikovo jezično znanje oblikuje, odnosno strukturira do kraja kritičnoga perioda, tj. puberteta. Znanje jezika se po tradicionalnoj podjeli ugrubo uz fonologiju/fonetiku, sastoji od gramatike/sintakse (koja se prvenstveno zasniva na usvajanju), leksikona i morfologije (koji su rezultat prvenstveno učenja).

### 3.1. Sintaksa

Chomsky (1986) smatra da se sva jezična znanja ne usvajaju na isti način. Prema njegovu je mišljenju sintaksa jedina komponenta jezične sposobnosti čije je usvajanje utemeljeno na već urođenim **parametrima** i stoga ta sposobnost 'raste', razvija se na specifičan način (slijed kaskadni izgrađuje se ne će prvo progovoriti u zavisno slož. reč.). Razvoj sintakse potaknut je ulaznim podacima iz okruženja i sastoji se u određivanju urođenih parametra (parametri- odabir vrijednosti određenoga parametra dovoljan je da budu određene i ostale vrijednosti djetetove gramatike vezane za dotični parametar. Parametar koji određuje red riječi u rečenici: npr. SVO (hrv., engl.), SOV (njem.), SOV (jap.)). U trenutku kada su svi parametri utvrđeni, razvoj sintakse prestaje. Rezultat toga procesa, u pubertetu, jest znanje gramatičkih zakonitosti i struktura. To znanje ne dopušta daljnje veće promjene. Nadalje, to znanje je nedostupno svijesti, a očituje se u obliku jezične intuicije pa stoga govornici određenoga jezika, npr. hrvatskoga, znaju utvrditi za određenu rečenicu svojega jezika je li ona ili nije gramatički korektna a da je nikad ranije nisu čuli. Na primjer, za rečenicu *\*U gluhoj noći, probijao se kuću*. djeca će reći da je neispravna ili nerazumljiva, iako možda ne će znati objasniti zašto je to tako, bez obzira na to da li dijete jest ili nije vješto u jezičnoj upotrebi. Kao što je rečeno, u trenutku kada su parametri određeni, 'vremenski se prozor zatvara' i time je označen kraj kritičnoga perioda, a to znači i kraj usvajanja, te započinje učenje. Kasnije ćemo vidjeti da se, iz lingvističke perspektive, na ovaj način shvaćenu jezičnu kompetenciju može poistovjetiti s odgovarajućim psiholingvističkim terminom - implicitno znanje.

### 3.2. Leksikon

Leksikon je druga sastavnica jezične sposobnosti koja se na najočitiji način razlikuje od jezika do jezika. Tako jasno znamo da je 'kuća' izraz za sadržaj 'kuća' na hrvatskome, 'house' na engleskome i 'maison' na francuskome. Budući da se s novim riječima i njihovim značenjima susrećemo cijeli život te ih svjesno odabiremo i koristimo u svakodnevnim iskazima, može se reći da se leksikon stalno dopunjava, a prazni se jedino onda kada se neka riječ zaboravi. Znanje sadržano u leksikonu čvrsto je povezano s pamćenjem, i prema tome, za razliku od sintaktičkoga znanja ono nije urođeno. A, budući da leksički razvoj nije uvjetovan urođenim jezičnim aparatom, već je ograničen višim kognitivnim sposobnostima pojedinca (pamćenjem, općom inteligencijom, usmjerenom pažnjom), učenje, tj. koncentrirano pamćenje novih riječi, odnosno popunjavanje (mentalnoga) leksikona, moguće je tijekom cijeloga života.

Za razliku od sintaktičkoga znanja, sama raznovrsnost riječi sadržanih u mentalnome leksikonu govornika odražava bogatu i raznovrsnu prirodu ljudskoga/enciklopedijskoga znanja pa je i opravdano pretpostaviti raznolikost procesa koji omogućavaju učenje tih različitih vrsta sadržaja. Ovdje ćemo navesti samo par procesa koji popunjavaju mentalni leksikon i omogućavaju njegov procvat.

Na samome početku, dijete se uvelike oslanja na biološki svima danu percepcija, te prve riječi koje ulaze u dječji vokabular jesu imenice čiji je konkretni referent cjelokupni objekt kojega je lako uočiti u okruženju služeći se isključivo perceptivnim opažanjem. Kasnije na samu vezu percepcije i imenovanja počinje utjecati iskustvo, odnosno gomilanje znanja, te tada percepcija i pojmovni sadržaj, točnije znanje (u smislu enciklopedijskog znanja) o tom pojmu, postaju snažno isprepleteni.

Prikupljena znanje o značenjima novih riječi rezultat su nenamjernih, prirodnih procesa. No, važno je također naglasiti da to prvotno učenje riječi ne podrazumijeva ujedno da dijete tu riječ u tom trenutku u potpunosti i razumije. Također, uočeno je da se za vrijeme jezičnoga razvoja upotreba određene riječi kontinuirano mijenja. Za potpuno razumijevanje riječi potrebno je prikupljati znanja o toj riječi iz komunikacijskih odnosa s drugim pripadnicima iste jezične zajednice. Dakle, Komunikacija nije jednoznačno ukazivanje na ono (objekte) što je trenutno prisutno u okruženju govornika i slušatelja već je njezino možda najvažnija obilježja – kulturni prijenos prikupljenoga i naučenoga znanja (Carey, 2004) i međusobno razumijevanje sugovornika (Carey, 1988) (Carston, 2002). Odnosno, proces učenja riječi odvija se za vrijeme svjesnog komuniciranja što zapravo znači da tijekom komunikacije dolazi do spontanoga intuitivnog razvoja značenja koncepta pri čemu se obogaćuje i mijenja djetetovo postojeće znanje.

Uočen je visoki stupanj znanja riječi postignut je spontanom učenjem značenja nove riječi do kojega dolazi kada učenici nailaze na nepoznatu riječ čitajući ili slušajući, a da im se prethodno na nju nije skrenula pažnja. Koncentriranost na sam sadržaj priče, a ne na traženje nepoznate riječi, dodatno naglašava učenikovu osviještenost sadržaja riječi prilikom učenja kojega.

Takvo samostalno razumijevanje nepoznatih riječi olakšavaju I vode: 1. pragmatički kontekst iskaza koji služi kao izvanjezični oslonac koji djeci omogućava utvrđivanje pravog referenta imenice upotrijebljene u iskazu (Diesendruck i Markson, 2001; Rozendaal i Baker, 2010); naime, djeca prilikom crpljenja novih podataka iz jezičnih okruženja ujedno traže i potvrde tih podataka u pogledu i namjeri govornika te u pouzdanosti njegova iskaza (Waxman i Gelman, 2009); 2. gramatički kontekst rečenice gdje upotrebom određenoga glagola u kontekstu određene rečenice djeca otkrivaju koji su aspekti događaja kodirani određenim glagolom u iskazu (Gentner, 2006), što ukazuje na nužnost interakcije konceptualnog s jezičnim razvojem (Dale i dr., 2000; Snedeker, 2000; Snedeker i dr., 2001; Snedeker i Gleitman, 2004). 3. znanje koje je do tog trenutka pohranjeno o određenoj riječi, odnosno do tada njezin postojeći sadržaj, koje će uvjetovati i druga moguća značenja riječi za koju se veže taj koncept (Carey, 1978; Carey i Bartlett, 1978) (Carston, 2002).

Drugi proces, obogaćivanje znanja o postojećem pojmu, naučenoj riječi. Poveznica između skupa znanja o određenoj riječi sadržanoj u mentalnom leksikonu i kognitivnoga razvoja pruža cjelovitije objašnjenje procesa učenja.

Treći proces omogućava, stvaranje novoga pojma vodeći se analogijom i induktivnim zaključivanjem, na način da dolazi do povezivanja i integracije te do stvaranja novih veza između prethodno odvojenih pojmova, znanja.

Zahvaljujući snažnome međudjelovanju tih podataka učenje kao I usvajanje postaje svjestan i aktivan proces, uklupljen u procesiranje u stvarnom vremenu onoga što se percipiralo i zapamtilo. U trenutku kada je riječ/pojam obogaćen potrebnim znanjem, osigurana je naučenost i razumijevanje te riječi, kriterij za imenovanje određenog objekta određenom riječju postaje precizniji, a upotreba jezičnoga znaka u komunikaciji postaje stabilnija.

### 3.3. Morfologija

Konačno, načelo koje je vrijedilo za leksikon (sjetimo se znanje sadržano u leksikonu čvrsto povezano s pamćenjem, i prema tome, ono nije urođeno.) potvrđuje se i u morfološkom procesiranju gdje se znanje prikuplja iz ulaznih podataka prepoznavanjem poznatih uzoraka služeći se višim (općim) kognitivnim sposobnostima kao što su uopćavanje, analogija, dedukcija, indukcija, ujedno korištenih i u usvajanju vokabulara. Iz toga proizlazi da jednom kada dijete počne usvajati morfologiju um djeteta spreman i sposoban za apstraktno razmišljanje (Smith & Tsimpli, 1995). A upravo će te više kognitivne sposobnosti, koje su u podlozi učenja jedinica mentalnoga leksikona i morfologije, omogućiti i poduprijeti otkrivanja i razvoja svijesti o jeziku.

#### **4. JEZIČNO-KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE**

Uvriježeno je mišljenje u aktualnoj stručnoj literaturi da kritični period usvajanja jezika završava u pubertetu te da je nakon puberteta moguće isključivo svjesno učenje. Stoga je, kao što smo već napomenuli, uz učenje važno da se sve do kraja kritičnoga perioda radi na razvijanju jezičnih intuicija, odnosno da se radi na dodatnom poticanju usvajanja jezičnoga znanja. Također, razvoj jezika potiče kao što smo vidjeli u slučaju leksikona i morfologije i razvoj drugih kognitivnih sposobnosti. A, kao što ćemo vidjeti, te će kognitivne sposobnosti zajedno s jezičnom osviještenosti doprinijeti olakšanome učenju sadržaja nastavnog programa hrvatskoga jezika ali, što je još važnije, i drugih nastavnih sadržaja.

Smatra se da je učenju sadržaja nastavnog programa hrvatskoga jezika moguće ostvariti upravo zahvaljujući jezično-komunikacijskoj kompetenciji djeteta. U tu svrhu definirat ćemo prvo pojam komunikacijska kompetencija, te ćemo razložiti znanja koja podrazumijeva jezična kompetencija.

##### **4.1. Komunikacijska kompetencija**

Komunikacijskom (pragmatičkom) se kompetencijom najčešće smatra 'sposobnost stvarne jezične komunikacije koja je u funkciji svakodnevnog sporazumijevanja' (Pavličević-Franić, 2001, str. 130.). Sposobnost iščitavanja i izvlačenja znanja za vrijeme komunikacije koja nisu bila eksplicitno iskazana, ta sposobnost se u velikoj mjeri koristi steknutim znanjem i iskustvom ne samo o jeziku nego i o izvanjez svijet a pretpostavlja se da je osnovni princip u podlozi te spos zaključivanje, izvođenje zaključaka.

##### **4.2. Jezična kompetencija**

Uz komunikacijsku i jezična kompetencija zbog stalne interakcije s komunikacijskom kompetencijom predstavlja jedno od temeljnih području pedagoških, lingvističkih i psiholoških istraživanja usvajanja, a pogotovo i kasnije učenja (drugog ili stranog) jezika.

U primijenjenoj se lingvistici ustalilo mišljenje da se lingvistička kompetencija, taj teorijski termin i dokazani psihološki entitet razlaže u dva vida - na implicitno jezično znanje i na eksplicitno jezično znanje. Eksplicitno jezično znanje nadalje se dovodi u odnos s metajezičnim znanjem (Ellis, R., 2005).

#### 4.2.1. Implicitno znanje

Implicitno znanje (Ellis, R. 2005; Hulstijn, 2005), u najopćenitijem smislu te riječi, jest usvojeno znanje materinskoga (prvoga) jezika s kojim predškolsko dijete raspolaže prije ikakvog organiziranog i sustavno provedenog školovanja.

Riječ je o automatskom procesu potaknutom iskustvom, pri čemu dijete ne bira što će čuti (premda može svjesno odabrati iskaze koje će čuti, ne može odabrati jezično znanje koje će iz njih usvojiti) niti svjesno odabire što će naučiti (riječ je, dakle, o implicitnom znanju). Dijete iskaze u vlastitom jeziku razumije bez obzira na svjesno ulaganje truda. Sukladno tome, prilikom usvajanja jezika dijete nije svjesno da prikuplja i razvija svoje implicitno znanje niti je svjesno načina na koji se usvajanje jezika odvija ili trenutka kada se to usvajanje događa. Iz toga se može zaključiti da je implicitno znanje nedostupno svijesti govornika/slušatelja (Hulstijn, 2007b).

Nesvjesno i brzo procesiranje toga znanja upućuje na pretpostavku da je implicitno znanje pohranjeno u obliku spremnom za automatsko procesiranje (slikovito se to može predložiti ukazivanjem na činjenicu da za vrijeme slušanja čovjek ne može svjesno odlučiti da ne razumije izgovoreni iskaz). Nadalje, dosljedan i tečan jezični iskaz proizveden nesvjesnom upotrebom implicitnoga znanja, upućuje na čvrst, sistematičan, sustav (Hulstijn, 2005), otporan na psihičke ili neurološke ozljede, koji stoji u podlozi ukupnoga jezičnoga znanja svakoga govornika (Ellis, R., 2005). Premda implicitno znanje nesvjesno usvajamo i nesvjesno koristimo, procesiranje iskaza bez aktivnog sudjelovanja naše svijesti ne podrazumijeva i nedostatak usmjerene pažnje (Ellis, N., 2005). Upravo automatizam koji stoji u pozadini procesiranja implicitnoga znanja omogućava govorniku da u komunikaciji, dakle i u razumijevanju i u produkciji, pažnju ne usmjerava na samo procesiranje, nego da se može fokusirati na poruku. U psihološkoj se i psiholingvističkoj terminologiji implicitno znanje koje omogućava takvu vrstu procesiranja naziva proceduralnim znanjem.

Usvajanje se jezika čiji je rezultat implicitno znanje odvija bez naše svjesne namjere i ono nije ni potaknuto ni poduprto poučavanjem gramatičkih pravila već isključivo sudjelovanjem u tečnom razumijevanju i tečnoj proizvodnji iskaza. Dakle, implicitno je znanje definirano kao usvojeno nesvjesno znanje materinskoga (prvog) jezika omogućava tečnu produkciju i usmjerenost pažnje na poruku. S time znanjem djeca dolaze u osnovnu školu, no ono tek čineći podlogu ukupnog jezičnog znanja govornika. Kada dođu u školsko okruženje, implicitno znanje se i dalje razvija do puberteta je i dalje rezultat prirodnog procesiranja podataka iz iskaza bez da učenik ima namjeru otkriti je li iskaz pravilan ili nepravilan, niti nema namjeru uočiti pravila pomoću kojih se mogu opisati pravilnosti ili nepravilnosti toga iskaza (Hulstijn, 2005).

#### 4.2.2. Eksplicitno znanje

Budući da se usvajanje implicitnoga znanja odvija bez svjesnog napora govornika, on nema potrebu niti mogućnost verbalizirati ili objasniti prirodu ili sadržaj svojeg implicitnog znanja. Međutim, svaki govornik koji uloži svjestan napor može osvijestiti dio svojega jezičnoga znanja te verbalizirati ili objasniti prirodu ili sadržaj toga znanja ili utvrditi kada je to znanje naučio. Dio jezičnoga znanja kojemu se svjesno pristupa (ono što je govornik/učenik sposoban osvijestiti) naziva se eksplicitnim znanjem (Ellis, R., 2005; Hulstijn, 2005), a budući da to znanje govornik/učenik dalje može izraziti 'svojim riječima' naziva se preciznijim terminom deklarativno znanje (Ellis, R., 2005). Kako eksplicitno jezično znanje pojedincu omogućava razumijevanje procesa i pravila svojega jezika naziva se još i analitičkim znanjem (Ellis, R., 2005).



Osnovna razlika u prirodi implicitnog i eksplicitnog znanja leži u drugačijem načinu procesiranja, odnosno načinu prikupljanja znanja. Za vrijeme eksplicitnog učenja učenik svjesno namjerava otkriti odražava li informacija u ulaznim jezičnim podacima pravilnosti nastojeći otkriti koncepte i pravila pomoću kojih se mogu obuhvatiti te pravilnosti (Hulstijn, 2005). Pri eksplicitnom učenju učenik se koristi općim strategijama učenja, odnosno višim kognitivnim funkcijama (Ellis, R., 2006; Hulstijn, 2007b). Takvim višim kognitivnim funkcijama, npr. dedukcijom ili indukcijom služe se lingvisti za istraživanje i opisivanje jezika. Stoga, za razliku od implicitnoga znanja, procesiranje eksplicitnoga znanja zahtijeva ulaganje svjesnoga napora i pažnje, tj. koncentrirano učenje, a time se to znanje pohranjivanje prvo u kratkoročno radno a kasnije i u dugoročno pamćenje. Uspješna naučenost i sigurnost u vlastito znanje omogućava učeniku da prilikom produkcije svjesno planira i točno kontrolira svoj izričaj.

Eksplicitno znanje je, dakle, svjesno naučeno znanje koje omogućava učeniku razumijevanje procesa i pravila njegova jezika te svjesnu kontrolu nad izričajem. Stoga, ukoliko dođe do problema s razumijevanjem prilikom slušanja (Ellis, N., 2005) ili prilikom produkcije, govornik može osvijestiti da postoji višestruka mogućnost oblikovanja iskaza (tj. eksplicitno znanje), a tada ga poučavanje i učenje može uputiti na 'pravilan', to jest normirani oblik (tj. metajezično znanje).

#### **4.2.3. Metajezično (ili lingvističko) znanje**

To nas dovodi do definicije metajezičnoga znanja. Za objektivno verbaliziranje osviještenih i naučenih jezičnih pravila potreban je metajezik, tj. stručni termini (npr. objekt, predikat, deklinacija, imperativ, itd.) s kojima se učenici upoznaju u nastavi jezika. U ovome kontekstu, dakle, metajezično znanje obuhvaća učenikovo znanje stručnih termina kojima se on služi kada opisuje ili objašnjava određenu jezičnu pojavu, pravila ili proces. To metajezično znanje također olakšava učeniku artikuliranje, odnosno potpomaže sposobnost jasnog izražavanja eksplicitnoga znanja i ostalih apstraktnih problema (Ellis, R., 2005). Stoga, zbog svoje prirode i sadržaja, metajezično znanje u uskoj je vezi s eksplicitnim znanjem (Ellis, R., 2005).

No imajmo na umu da su ovakve norme dogovoreni konstrukti i time su nezavisne od prirodno usvojenoga jezičnoga znanja. Nadalje, budući da su navedene norme dodatno znanje koje ne poboljšava usvajanje samoga jezika, nego predstavlja dodatne kulturno-socijalno-enciklopedijske vrijednosti koje pojedinac svjesno odluči naučiti, one (norme) ne predstavljaju primarni interes lingvističke teorije o jezičnom usvajanju.

Rečeno ujedno ne podrazumijeva to da se uvođenjem stručnih, lingvističkih, termina preko gramatičkih pravila i poučavanje jezičnih normi, ne može puno toga postići. Upravo suprotno njihovom poučavanju u pravom trenutku dječjega jezičnoga i kognitivnoga razvoja, mogu se dodatno potaknuti strategije učenja i procesi apstraktnoga mišljenja - indukcija, dedukcija, razlikovanje relevantnog od irelevantnog, uopćavanje, pojednostavljivanje strukture gramatike, analogije i sl.

Nadovezujući se na definicije predložene u prethodnim odlomcima možemo rezimirati: implicitno znanje je intuitivno jezično znanje kojim pojedinac sâm ovladava nesvjesno, znanje usvojeno ili stečeno i izvan i unutar razreda; eksplicitno znanje je znanje koje ili učenik razvija sâm koristeći vlastitu inicijativu, tj. eksplicitnim učenjem, ili uz pomoć učitelja, tj. implicitnim poučavanjem; dok se metajezik stječe svjesnim poučavanjem u nastavi (hrvatskoga) jezika, tj. eksplicitnim poučavanjem dok se termin eksplicitno znanje koristi za dio jezičnoga znanja koje je moguće osvijestiti, te verbalizirati metajezikom.

## 5. JEZIČNO KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE U NASTAVI

Budući da se već dovoljno zna o jezično-komunikacijskim i kognitivnim kompetencijama djece rane školske dobi moguće je provesti pedagoški pristup koji se zalaže za to da sadržaj kurikuluma treba pratiti jezično-komunikacijski i kognitivni razvoj djeteta. Taj pristup predlaže da se poučavano nastavno gradivo koncipira na takav način da se prilikom njegova učenja maksimalno iskorištavaju do tada razvijene i jezične i kognitivne sposobnosti učenika, a ne da se (što ujedno ne znači da je u redu) djetetu nameću njemu nerazumljivi odnosno jezično ili kognitivno nedokučivih sadržaja.

Dakle, dijete bi prije svega trebalo osposobiti za komunikaciju i konkretnu jezičnu praksu na materinskom jeziku (u svrhu postavljanja komunikacijske osnove za pristup drugim nastavnim predmetima kao i za razvoj socijalne kompetencije i socijalizacije). U početku je potrebno uz komunikacijsku kompetenciju, do kraja razviti postojeća implicitna jezična znanja, koristeći primjere iz svakodnevne komunikacije prilagođene spoznajnim mogućnostima i interesima mlađe školske djece. Te će sposobnosti kasnije tvoriti podlogu za razvoj svjesnog lingvističkog mišljenja. U tom periodu pažnju je potrebno usmjeravati na eksplicitno znanje - pobuditi svijest o opisu i učenju normiranog jezika - opisu jezika jezičnim zakonitostima, omogućeno paralelnim razvojem viših kognitivnih sposobnosti razvijenih i usvajanja jezika. Poučavanje metajezika i lingvističke teorije postaju krajnji cilj koji potiče daljnji razvoja viših kognitivnih funkcija u djece (kao što su opće strategije učenja i apstraktnoga mišljenja - indukcija, dedukcija, razlikovanje relevantnog od irelevantnog, uopćavanje, pojednostavljivanje strukture gramatike, analogije i sl.). Na taj način se postiže da kognitivne strategije i procesi koje dijete koristi prilikom usvajanja leksikona ili morfologije i dalje razvija i da ih koristi, kako za uspješniju opću komunikaciju, tako i za lakše razumijevanje sadržaja drugih nastavnih predmeta (npr. logike, matematike itd.).

Zaključimo da je upravo razvoj jezika uvjetovan/omogućen no da on ujedno i sam potiče/doprinosi razvoj(em) viših kognitivnih sposobnosti potrebnih za svjesno i ciljano učenje, te da su osjetljivi na kvalitetu podražaja (služeći se standardnim govornim jezikom u nastavi bilo kojega nastavnoga predmeta, učitelj utječu na još uvijek fleksibilan jezični sustav učenika te ujedno djeluju na razvoj dječjeg vokabulara.)

Ovdje je izložena saznanja potrebno imati na umu kako bi se izbjegli loše koncipirani udžbenici, pedagoški pristup ili nastava, ili njihova primjena koja u krivom trenutku, može biti okidači ne jačanja nego otežavanja razvoja jezično-komunikacijskih kompetencija koji i jezično jaku djecu često uspiju zbuniti.

Naglasimo za kraj zašto je važno razumjeti procese kroz koji dijete prolazi u toku usvajanja jezika?

Taj razvoj jezika zahtijeva pomoć kao što i on sam potiče razvoj drugih kognitivnih funkcija koje čine temelj za razvijanja viših kognitivnih funkcija. Dakle, više kognitivne funkcije koje postoje u odrasle osobe možemo pronaći već u procesu usvajanja jezika.

## 6. DJECA SA SPECIFIČNIM JEZIČNIM POTREBAMA

No, možda je opasnije to što udžbenici ili nastava neprimjerenog sadržaja potencijalno dodatno potiču razvoj jezičnih problema kod djece u ranom periodu obrazovanja. iz toga razloga, smatram važim da se osvijesti raznovrsnost poteškoća u razvoju koje su vezane za jezik jer nam one s jedne strane, svjedoče o kompleksnosti tog fenomena, dok nas s druge, upozoravaju na što sve svjesno treba paziti u ophođenju s učenikom. I konačno jezik je ogledalo 'duše' u ovom slučaju mentalnih procesa te nam može poslužiti kao dijagnostičko sredstvo.

Znanstvena istraživanja atipičnog jezičnog razvoja najčešće se usmjeravaju na pet razvojnih poremećaja koji mogu imati ozbiljnih posljedice na usvajanje jezika. Dva poremećaja stoje u direktnoj vezi s jezikom to su disleksija i specifični jezični poremećaj; dok se ostala tri oslanjaju na komunikacijsku stranu jezično-komunikacijske kompetencije a to su Downov sindrom, Williamov sindrom i autizam. Neobraćanje pažnje u ranom razvoju i u ključnim trenucima razvoja može dovesti do nepotrebnih dodatnih poteškoća koje mogu rezultirati i potpunim prekidom komunikacije.

Djeca sa specifičnim jezičnim poremećajem su djeca koja imaju problema s jezikom ali ne i vidljivih problema u drugim (socio)kognitivnim sposobnostima. Za tu djecu je specifično da se njihov jezik s razvojem dosta kasni a sam je razvoj usporen, jezik zauvijek ostaje slaba točka u razvoju djeteta. Navode se razlike između ekspresivnog i receptivno-ekspresivnog (razumijevanja) specifičnih jezičnih poteškoća. Premda im je stupanj inteligencije normalan ta djeca često pokazuju suptilne perceptivne i kognitivne nedostatke - auditivna memorija. Jedan od problema može biti i procesiranje brzoga govora složenih rečenica, ili morfoloških jedinica koje nisu dovoljno istaknute u iskazu.

Disleksija je definirana kao specifična poteškoća čitanja, pisanja i sricanja, te je najčešće dijagnosticirana u drugom razredu osnovne škole. No već se u u predškolskoj dobi mogu primijetiti brojni znakovi koji ukazuju na disleksiju. Budući da je materinski jezik osnovica cjelokupnog nastavnoga programa u osnovnom obaveznom obrazovanju, kao nužan preduvjet i u usvajanju i učenju hrvatskog/materinskog jezika, ali i unutar ostalih nastavnih predmeta. Problem disleksije kao i specifičnog jezičnog poremećaja potrebno je što prije uočiti kako bi se što prije taj problem počeo rješavati naravno ranijim bavljenjem tim problemom već su šanse za napretkom.

Djeca kojima je dijagnosticiran Downov sindrom jako kasne u gramatičkom razvoju za svojim vršnjacima. Oni izgovaraju jednostavnije i kraće rečenice od djece s jednako velikim vokabularom. Problem koji je i njima svojstven je teško čak i nemoguće uspijevaju usavršiti strukturu zavisno-složenih rečenica. Uz veoma niski IQ, mogući je problem u radnoj memoriji auditivnog sustava.

Kod djece s Williamovim sindromom također je uočen nedostatak u području mnogobrojnih kognitivnih funkcija, međutim najizraženiji je nedostatak uočeni u domeni spacijalne percepcije i kognicije. Ono što je zanimljivo je da premda se u početku smatralo da je njihov jezični razvoj u velikoj mjeri pošteđen, u današnje vrijeme se otkriva da zapravo kasne u općem sintaktičkom razvoju - slično djeci s Downovim sindromom djeca s Williamovim sindromom također imaju teškoća u pravilnom razumijevanju zavisno-složenih rečenica. Njihov jezični razvoj odgovara njihovoj mentalnoj dobi i veličini vokabulara.

Djeca s autizmom prvenstveno socijalnih i socijalno-kognitivnih odnosa, a manje opće kognicije. Nije neobično da djeca s autizmom ili 50% nemaju komunikacijske sposobnosti koje su potrebne za usvajanje jezika, dok ona djeca koja usvoje jezik manjkaju komunikacijske, pragmatičke sposobnosti. Važno je ponovo naglasiti da se i ovdje radi o kašnjenju u procesu jezičnoga usvajanja zbog pomanjkanja kognitivne snage. Djeca s autizmom također izgovaraju sintaktički jednostavnije rečenice no njima se to može pripisati njihovoj mogućnosti imitacije/ponavljanja/jeke što čini njihov izričaj sličan izričaju putem zadanih formulama s rijetkim varijacijama. No naravno takav kakav je taj izričaj može zavarati, odnosno može navesti promatrača da konstatira postojanje razvijene jezično-komunikacijske kompetencije.

## 7. OPĆA LITERATURA

- Carey, S. (1978); *The Child as Word Learner*. Linguistic Theory and Psychological Reality (ur. J. Bresnan, G. Miller i M. Halle), Cambridge, MA: MIT Press. (str. 264-293)
- Carey, S. (1992); *The origin and evolution of everyday concepts*. Cognitive Models of Science (Minnesota Studies in the Philosophy of Science, Vol. XV) (ur. R. Giere), Minneapolis: University of Minnesota Press (str. 89-128)
- Carey, S. (1994); Does learning a language require the child to reconceptualize the world? *Lingua*, br. 92, str. 143-167. Elsevier.
- Carey, S. (2004); Bootstrapping and the origin of concepts. *Daedalus*, Vol. 133, br. 1, str. 59-68.. MIT Press Journals.
- Carey, S. i B. W. Sarnecka (2006); The development of human conceptual representations: A case study. *Attention and Performance: Vol XXI. Processes of Change in Brain and Cognitive Development* (ur. M. Johnson i Y. Munakata), Oxford: Oxford University Press. (str.473-496).
- Carey, S. i E. Spelke (1996); Science and Core Knowledge. *Philosophy of Science*, Vol. 63, br. 4, str. 515-533. Chicago Journals.
- Chomsky, N. (1986); *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*; New York: Praeger Publishers.
- Dale, F. S, Dionne, G., Eley, T. C. i R. Plomin (2000); Lexical and grammatical development: a behavioural genetic perspective. *Journal of Child Language*, Vol. 27, br.3, str. 619-642. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elley, W.B. (1989); Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, br. 2, str. 174-187.
- Ellis, N. C. (1994); Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. *Implicit and Explicit Learning of Language* (ur. N. C. Ellis), London: Academic Press. (str. 211-282)
- Ellis, N. C. (1995); Vocabulary acquisition: psychological perspective and pedagogical implications. *The Language Teacher*, Vol. 19, br. 2, str. 12-16. Jalt Journals.
- Ellis, N. (2005); At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge; *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, Cambridge University Press, (str. 305–352)
- Ellis, R. (2005); Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: Apsychometric study; *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, Cambridge University Press, (str. 141–172)
- Erdeljac, V. i J. Willer-Gold (2009); Eksplicitno i implicitno u učenju jezika: lingvistička perspektiva. *Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (ur D. Pavličević-Franić i A. Bežen), Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, ECNSI. (str. 353-368)
- Frasier, C. A. (1999); Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 21, br. 2, str. 225-41. Cambridge Journals.
- Gentner, L. (2006); Why verbs are hard to learn. *Action meets word: How children learn verbs*. (ur. K. Hirsh-Pasek i R. Golinkoff), New York; Oxford: Oxford University Press. (str. 544-564)
- Hulstijn, J. H. (2005); Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning; *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, Cambridge University Press, (str. 129–140)
- Landau i dr. (1998); Object perception and object naming in early development. *Trends in Cognitive Science*, Vol. 2, br. 1, str. 19-24. Elsevier.
- MacWhinney, B. (2001). *First language acquisition*. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The handbook of linguistics*, Oxford: Blackwell, (str. 466-487).

- MacWhinney, B. (2005). Language development. In B. Hopkins (Ed.), Cambridge Encyclopedia of Child Development (str. 257-264). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malvern, D. i dr (2004); Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rozendaal, M. i A. Baker (2010); The acquisition of reference: Pragmatic aspects and the influence of language input. Journal of Pragmatics, Vol. 42, br. 7, str. 1866-1879.. Elsevier.
- Smith, N. & Tsimpi, I.-M. (1995); The Mind of a Savant; Blackwell
- Snedeker, J. (u tisku); Word learning. New Encyclopedia of Neuroscience (ur. L.R. Squire), Amsterdam: Elsevier.
- Snedeker, J., Brent, M. i L. Gleitman (2001); The changing character of the mental lexicon: An information-based account of early word learning. Unpublished manuscript. (<http://www.wjh.harvard.edu/~lds/index.html?snedeker.html>)
- Snow, C. E. (2005); What counts as literacy in early childhood? Handbook of early child development (ur. K. McCartney i D. Philips), Oxford: Blackwell. (str. 274-295)
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), Handbook of Child Psychology. New York: Wiley.

## 8. LITERATURA ZA HRVATSKI JEZIK

- Hržica, G. (2011); Glagolske kategorije aspekta, vremena i akcionalnosti u usvajanju hrvatskog jezika. Doktorski rad, Zagreb : Filozofski fakultet, Mentor: Pranjčević, Ivo
- Hržica, G.; Kuvač Kraljević, J. i J. Šnajder (2011); Hrvatski čestotni rječnik dječjeg jezika. Filologija : časopis Razreda za filološke znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.
- Kovačević, M. (2003); Jezik udžbenika kao poticatelj komunikacijske kompetencije. U Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II. Ur. Pavličević-Franić, Dunja; Kovačević, Melita; Zagreb : Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. (str. 41-50)
- Kovačević, M. (2005); Semantika glagolskoga leksikona u ranome jezičnom razvoju. Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike (ur. J. Granić), Zagreb, Split: HDPL. (str. 405-415)
- Kovačević, M.; Palmović, M. i G. Hržica (2009); The Acquisition of Case, Number and Gender in Croatian. U Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective Ur. Stephany, Ursula; Voeikova, Maria, Berlin : Mouton De Gruyter. (Str. 153-177)
- Kuvač, J. i M. Palmović (2007); Metodologija istraživanja dječjeg jezika. Jastrebarsko : Naklada Slap.
- Pavličević-Franić, D. (2000); Funkcionalno-komunikacijski pristup ranome učenju stranoga jezika.; Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 2, br. 1, str. 227-282.
- Pavličević-Franić, D. (2001); Komunikacijska kompetencija u procesu ranoga razvoja.; Metodika, Vol.2, br. 2-3, str. 127-136.
- Pavličević-Franić, D. i M. Kovačević (2003); Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II: teorijska razmatranja, primjena. Zagreb - Jastrebarsko : Sveučilište u Zagrebu.
- Radić, Ž.; Kuvač Kraljević, J. M. Kovačević (2010); Udžbenik kao poticaj ili prepreka leksičkomu razvoju.; Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik. 1, 9; str. 43-59