

ALTERNATIVNA I AUGMENTATIVNA KOMUNIKACIJA U KONTEKSTU UČENJA STRANOG JEZIKA KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

MANUELA KOTLAR

*Odjel za talijanistiku
Sveučilište u Zadru
mkotlar@unizd.hr*

UDK: 316.77:[81'243:37.02-053.4]
Stručni rad
Primljen: 31. 5. 2022.
Prihvaćen: 28. 9. 2022.

SAŽETAK

Rad skreće pozornost na moguću korist od implementacije relativno nove kombinirane komunikacijske tehnike u glotodidaktičke metode rada s djecom predškolske dobi. Riječ je o čitanju priča prevedenih u simbole (PCS, WLS ili Bliss) koje se koristi u sklopu augmentativne i alternativne komunikacije (AAK) u radu s osobama s posebnim komunikacijskim potrebama. Prijedlog se temelji na rezultatima znanstvenih istraživanja vezanih za važnost čitanja priča djeci, posebice u prvim godinama života, te znanstvenim istraživanjima vezanima za upotrebu knjiga prevedenih u AAK simbole u radu s osobama s posebnim komunikacijskim potrebama. S obzirom na to da u prvim godinama učenja stranog jezika, bez obzira na dob, neminovno dolazi do nesrazmjera između intelektualnog nivoa i interesnih sfera djece s jedne strane i stupnja njihovog poznavanja stranog jezika s druge strane, nastavnici i odgojitelji često se nalaze pred izazovom pronalaženja adekvatnih materijala jer razumljivi tekstovi djeci najčešće nisu zanimljivi, dok im oni koji bi im mogli biti zanimljivi nisu razumljivi. To posebice dolazi do izražaja u predškolskom uzrastu, jer u toj dobi djeca ne ulaze u proces učenja stranog jezika svjesno i s namjerom, stoga je jako važno pobuditi im adekvatan interes za nastavni materijal. U radu se razmatra moguća višestruka korist od čitanja priča prevedenih u simbole i predlaže provedba konkretnih istraživanja u praksi.

KLJUČNE RIJEČI:

glasno čitanje djeci, knjige prevedene u AAK simbole, dualno kodiranje, učenje stranog jezika

UVOD

U ovom radu naglasak je na mogućoj upotrebi tehnike čitanja priča prevedenih u simbole koja se koristi u alternativnoj i augmentativnoj komunikaciji (AAK) i pozitivnim učincima koje bi ta aktivnost imala prilikom učenja stranog jezika kod djece predškolske dobi.

Alternativna i augmentativna komunikacija gotovo se isključivo koristi kao pomoć ili jezična alternativa za osobe s posebnim komunikacijskim potrebama te im olakšava ili omogućuje funkcionalno sporazumijevanje s užom i širom sredinom. No mogli bismo reći da i osobe koje uče strani jezik imaju, u određenom smislu, posebne komunikacijske potrebe *u odnosu na jezik koji uče*, jer raspolažu ograničenim jezičnim kompetencijama, nemaju svojoj dobi primjereno bogat vokabular, ni adekvatno usvojenu sintaksu ili fonologiju. S obzirom na to da su te poteškoće usporedive s poteškoćama koje imaju osobe s posebnim komunikacijskim potrebama u okviru vlastitog, materinskog jezika, prirodno se nameće pomisao da bi neke od metoda koje premošćuju takve poteškoće u materinskom jeziku mogle pomoći prevladati iste poteškoće u stranom jeziku. Rad sam organizirala u četiri poglavlja. U prvom poglavlju kratko se osvrćem na važnost učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. U drugom poglavlju ističem koristi koju aktivnost glasnog čitanja priča ima za razvoj djeteta općenito te navodim specifične koristi i aktivnosti u okviru učenja stranog jezika. U trećem poglavlju detaljnije predstavljam specifičnosti tehnike čitanja priča prevedenih u AAK simbole. U četvrtom poglavlju razmatram mogućnost korištenja te tehnike unutar okvira učenja stranog jezika u ranoj dječjoj dobi. Osim brojnih prednosti korištenja AAK simbola, navodim i tri moguća prigovora njihovu korištenju pri učenju stranog jezika, kao i odgovore na njih.

U radu sam nastojala pokazati kako se iz dostupne literature o relevantnim temama može izvesti zaključak da prednosti i korist koje ima čitanje priča prevedenih u AAK simbole pri učenju stranog jezika, pogotovo u vrtićkoj dobi, opravdavaju potrebu za detaljnijim znanstvenim istraživanjem i stručnim radom na eventualnoj implementaciji te tehnike u nastavu stranog jezika.

UČENJE STRANOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

Jezik kao sredstvo komunikacije jedan je od glavnih medija putem kojih čovjek ispoljava svoju jedinstvenu, samo njemu svojstvenu osobenost. Svaka pojedina osoba, ali i svaka uža ili šira zajednica, koriste se jezikom da bi izrazili ono što ih razlikuje od

ostalih: svoju kreativnost, emocije, stavove, ideje, kulturne specifičnosti, vjerovanja i strahove, ali i da bi izgradili i definirali sebe u odnosu na ostale. Zato u razvoju djeteta jezik predstavlja važnu polazišnu točku i osnovu njegova razvoja. Usvajanje jezika kao sredstva komunikacije djeci omogućuje povezivanje s drugima u užoj i široj obitelji (Prebeg-Vilke, 1991). Jezik je također i sredstvo razmišljanja te se specifičnosti pojedinih jezika odražavaju i u kognitivnom razvoju njihovih govornika počevši od najranije dobi.

Mnoga istraživanja pokazuju da poznavanje više jezika kod djece pozitivno djeluje na kognitivni razvoj i podiže razinu metalingvističke svijesti, što se paralelno odražava i na ovladavanje materinskim jezikom. Ako su zadovoljeni osnovni uvjeti, kao što su pozitivan stav djeteta prema stranom jeziku i kulturi njegovih govornika, primjeren sadržaj i metodologija programa te stručni učitelji, rani programi učenja stranog jezika mogu biti od višestruke koristi za djecu (Nikolov, Mihaljević Djigunović, 2006). Ovladavajući stranim jezikom, djeca razvijaju kognitivne i socijalne vještine. Upoznajući se s drugim zemljama i narodima te njihovim kulturama, djeca stječu nova iskustva i razvijaju toleranciju. Osim toga, sve veća povezanost i međuovisnost pojedinih dijelova suvremenog svijeta dovela je do sve veće potrebe za poznavanjem jezika nekih drugih kultura i naroda, što je pak dovelo do kontinuiranog spuštanja dobne granice od koje se počinje učiti strani jezik. Djeca se tako danas sve češće susreću sa stranim jezikom već u predškolskoj dobi.

U prilog sveopćoj tendenciji implementiranja nastave stranog jezika u predškolske ustanove svakako ide činjenica da mala djeca s lakoćom uče strane jezike i, ako su izložena sustavnom i pravilnom govorenju, mogu učiti i više stranih jezika. Rezultati tog procesa ovise primarno o jezičnim i pedagoškim kompetencijama odgajatelja, kao i o njihovoj otvorenosti prema stjecanju novih znanja. Pritom je važno odabrati adekvatan model rada i stvoriti kvalitetan i motivirajući odnos među sudionicima tog procesa (Silić, 2007).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske dijete predškolskog uzrasta uči jezik u poticajnom okruženju kroz razne aktivnosti i radnje. Kurikul predlaže *situacijski pristup* učenju koji, kroz svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića, djetetu omogućava ovladavanje jezikom i njegovo korištenje u nizu različitih aktivnosti i situacija (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

Situacijski pristup, čiji je začetnik Jürgen Zimmer, potiče razvoj iskustva koje djeca potom povezuju sa znanjem. Njeguje individualan rad i rad u grupama u kojima mogu biti djeca različite dobi, potiče suradnju s roditeljima i zajednicom pa tako uzima u ob-

zir cjeloviti razvoj djeteta. Proces učenja kroz životne situacije trebao bi biti orijentiran na djecu već poznate situacije, vezane za sadašnjost ili blisku budućnost, koje im omogućavaju samostalne aktivnosti i samostalno odlučivanje (Zimmer, 1984). Aktivnosti učenja stranog jezika u predškolskoj dobi najčešće se temelje na igri, jer je igra djeci svojstven način stjecanja iskustva o svijetu koji ih okružuje. Može ju potaknuti odgajatelj ili ju može inicirati dijete. Djeca predškolske dobi preferiraju plesanje, pjevanje, igranje društvenih igara, aktivnosti s lutkama te igranje uloga (Silić, 2007).

Osim situacijskog pristupa jedna od metoda koje su pronašle svoje mjesto u vrtičkoj obrazovnoj praksi je i TPR (*Total Physical Response*), odnosno metoda učenja jezika pokretom. Razvio ju je psiholog James Asher, a temelji se na učenju jezika uz istovremenu motoričku aktivnost. U prvom planu su joj razumijevanje jezika i glagoli kao jezični nositelji radnje. Igrajući se, djeca izvršavaju radnje koje odgajatelj od njih zahtijeva na stranom jeziku i istovremeno i sam pokazuje. Metoda je istovremeno zabavna i opuštajuća te se jednostavno integrira u svakodnevne vrtičke aktivnosti (Asher i Price, 1967).

Metoda koju u ovom kontekstu također vrijedi navesti jest metoda učenja jezika u zajednici (*The Community Language Learning*). Ona na djecu gleda kao na cjelovite osobe, koje uče bolje kada se osjećaju sigurno. Odgajatelj bi trebao prepoznati osjećaje djece i dati im priliku da sama generiraju jezik koji žele naučiti. Razvio ju je psiholog Charles A. Curran, koji je smatrao da odgajatelj mora biti sposoban razumjeti emocionalno stanje djeteta da bi na vrijeme spriječio ili otklonio strahove koji se kod djece mogu pojaviti u procesu učenja stranog jezika. Djecu treba poticati da samostalno odlučuju što će i kako učiti. Pritom im treba osigurati pozitivnu atmosferu u kojoj će se osjećati sigurno, što se postiže prvenstveno stvaranjem dobrih međuljudskih odnosa svih sudionika u nastavnom procesu (Curran, 1976).

Budući da Nacionalni kurikulum ne predlaže posebno oblikovane metodičke postupke za rad s predškolskim uzrastom, svaki vrtić može organizirati rad na osnovi svojih specifičnih okolnosti, stavljajući uvijek na prvo mjesto dobrobit djeteta, njegove želje i potrebe. Izbor metoda i tehnika ovisit će između ostalog i o dobi djeteta. Dijete predškolskog uzrasta zaigrano je, prirodno znatiželjno i sklono interakciji, pa je za učenje stranog jezika u predškolskim ustanovama svakako najprimjereniji situacijski pristup, s aktivnostima koje se većinom temelje na igri i daju prednost komunikacijskim vještinama. No dječji interes i znatiželja iskazuju se i u njihovoj sklonosti prema slušanju i čitanju priča. Tu bi dječju sklonost svakako bilo poželjno uklopiti u proces učenja stranog jezika jer, osim susreta sa stranim jezikom pri svakodnevnoj komunikaciji, poželjno je da se dijete upozna i s kulturnom baštinom naroda čiji jezik

uči. Stoga bi bilo od velike koristi čim ranije stvoriti uvjete za kontakt s autohtonom dječjom književnošću. Književnost predstavlja zrcalo društva. Svako književno djelo, bez obzira na to je li pisano za odrasle ili za djecu, jedinstveno je povijesno svjedočanstvo koje ima estetsku i simboličku vrijednost. Ono je medij kojim ulazimo u čudesan svijet čovjekove kreativnosti. Inspirira nas, tjera nas da sanjamo, potiče naš razvoj stavljaajući nas u kontakt s nečim što nam je nepoznato. Ni jedan drugi oblik jezičnog izričaja nema takvu moć. Djeca su po svojoj prirodi otvorena prema novim iskustvima i ako na primjeren način dođu u kontakt s djelima prikladnima njihovoj dobi, osim usvajanja bogatijeg vokabulara, razvijat će od najranije dobi i smisao za lijepo.

ČITANJE PRIČA

Čitanje priča ima svoju preteču i osnovu u jednoj od prvih socijalnih aktivnosti u povijesti ljudskog roda, a to je pričanje priča. Čovjekova potreba da ispriča drugima događaje, doživljaje i osjećaje prisutna je od pamtivijeka u svim kulturama. Istaknuti američki psiholog Jerome Bruner, poznat po istraživanjima na području evolucijske i socijalne psihologije, među prvima se posvetio istraživanju ljudske sposobnosti stvaranja i pričanja priča, za koju smatra da je jedna od osnovnih karakteristika ljudskog uma. Po Bruneru, potreba za pripovijedanjem do te je mjere specifična i ukorijenjena u ljudsku povijest da postoji velika vjerojatnost da je upravo ona potaknula nastanak jezika (Bruner, 1988).

Narativno mišljenje drukčije je od racionalnog mišljenja, koje se uglavnom odnosi na realnost i u uskom je odnosu s istinom. Narativno mišljenje temelji se na uskoj korelaciji između događaja i unutrašnjih stanja, namjera, osjećaja, sustava vrijednosti i vjerovanja samog pripovjedača (Bruner, 1992). Tko priča priču, ima potrebu interpretirati događaje kroz prizmu svoje osobnosti i prenijeti drugima značenje koje ti događaji imaju za njega. Kroz priču tako pojedinac gradi svoj odnos s drugima u zajednici, što mu omogućuje da se osjeća dijelom grupe i tako razvija osjećaj pripadnosti zajednici koja dijeli isti sustav vrijednosti, vjerovanja i ponašanja (Tomassello, 2009). Narativni diskurs, bilo da se radi o pričanju ili čitanju priča, aktivira drukčije funkcije u našem umu od onog racionalnog. Osim što potiče razvoj jezika, pamćenja i pobuđuje znatiželju, on omogućuje članovima zajednice međusobno dijeljenje socijalnih i kontekstualnih iskustava i time olakšava donošenje odluka, izražavanje emocija i potiče empatiju. Tim se dijeljenjem aktivira vrlo kompleksan sinergijski proces u kojem sva iskustva i naratora i slušatelja (dolazila ona iz stvarnog

života ili iz literature kojoj su prethodno bili izloženi) igraju važnu ulogu u interpretiranju samog narativnog diskursa (Levorato, 2000). Služanjem priča djeca prihvaćaju iskustva drugih kao svoja vlastita što im omogućuje da kvalitetnije zaključuju i lakše prepoznaju implicitna značenja.

S druge strane, čitanje priča (slikovnica, knjiga) maloj djeci, iako slična pričanju priča, relativno je recentna aktivnost. Donedavno su odrasli djeci čitali prvenstveno u obrazovne svrhe, da bi ih naučili svemu onome što bi trebali znati prije nego odrastu. Tek u drugoj polovini prošlog stoljeća, paralelno s podizanjem svijesti o tome da dijete nije samo još neodrasla osoba, već punopravni, visoko kompetentni socijalni subjekt s jednakom vrstom potreba kao i odrasle osobe – prepoznaje se vrijednost čitanja priča kao kulturološke aktivnosti. Rezultati brojnih istraživanja (vidi: Hammer i sur., 2010; Saito i sur., 2007; Simons i sur., 2005) u posljednjih nekoliko desetljeća nedvojbeno ukazuju na to da je čitanje priča djeci od najranije dobi (neki smatraju i prije rođenja) aktivnost koja pozitivno djeluje na njihov kognitivni i psihički razvoj, na razvoj osobnog identiteta i projekciju sebe u budućnosti.

Iako su čitanje i pričanje priča relativno slične aktivnosti, svaka od njih ima neke svoje specifičnosti koje kasnije rezultiraju razvojem drukčijih sposobnosti kod djece. Prilikom pričanja priča pripovjedač ima veću slobodu interpretacije, svaka je izvedba jedinstvena i uvelike ovisi o sposobnostima pripovjedača. Pričanje priča uglavnom odlikuje veća interakcija između pripovjedača i slušatelja nego što je to slučaj kod čitanja. Vješti naratori mogu do te mjere animirati djecu da ispričana priča u pravom smislu riječi postaje zajednička kreacija. Pričanje priče u većoj mjeri aktivira maštu jer ne postoje ilustracije koje bi dječju imaginaciju vodile u određenom smjeru. Jezične konstrukcije kojima su djeca izložena pretežno su govorne prirode. S druge pak strane, čitanje priča u prvi plan postavlja kreativnost autora teksta (pisca) i ilustratora, ako se radi o slikovnici, i time djecu od najmanjih nogu izlaže umjetnosti i kulturnoj baštini. Djeca dolaze u kontakt s književnim jezikom i konstrukcijama koje nemaju prilike čuti u govornom jeziku. Tekst je moguće ponavljati beskonačno uvijek u istom obliku, što mala djeca nerijetko zahtijevaju od osobe koja im čita ili priča, jer ih veseli osjećaj da prepoznaju ono što će biti rečeno. Ta je osobina to izraženija što su djeca manja. Čitanje priča je u svakodnevnoj praksi jednostavnije i lakše primjenjivo, jer je pričanje priča aktivnost koja, osim talenta pripovjedača, zahtjeva i više vremena za pripremu. Rezultati opsežnih istraživanja pokazuju da obje aktivnosti pozitivno djeluju na cjelokupni razvoj djeteta, s tim da čitanje priča kod djece u većoj mjeri razvija jezične kompetencije, dok pričanje priča više potiče sposobnost razumijevanja radnje (Isbell i dr., 2004).

Zbog navedenih prednosti, čitanje priča bi bilo korisno uvrstiti i među glotodidaktičke tehnike pri radu s djecom predškolske dobi. Pritom valja imati na umu da je ovdje riječ o jezičnoj aktivnosti koja se primarno temelji na ulaznoj komunikaciji. Iako je pri učenju stranog jezika neophodno posvetiti pažnju podjednakom razvoju svih jezičnih vještina, vrlo mala djeca ipak u najvećoj mjeri jezik usvajaju slušanjem. Broj usvojenih riječi u odnosu na one kojima se mogu aktivno koristiti je tim veći što je dijete mlađe (Caselli i Casadio, 1995; Caselli i sur., 2007). Američki lingvist Stephen Krashen, začetnik teorije razumljivog unosa, po kojoj bi u procesu učenja stranog jezika učenici trebali biti izloženi jeziku uvijek malo iznad njihove trenutačne razine poznavanja jezika da bi mogli napredovati, među prvima je smatrao da je ulazna komunikacija (*input*) najdjelotvorniji mehanizam kada je riječ o povećanju temeljnih jezičnih kompetencija, dok izlazna komunikacija nema značajan učinak na brzinu usvajanja jezika. Prema Krashenu, jezik se bolje usvaja podsvjesno, a njegovo usvajanje uvelike ovisi o raspoloženju učenika. Ako je učenik u strahu ili općenito pod stresom, usvajanje jezika bit će kompromitirano (Krashen, 1985). Hipoteze koje je Krashen iznio u svojoj teoriji razumljivog unosa idu u prilog eventualnom implementiranju aktivnosti čitanja priča kao tehnike učenja stranog jezika, posebno kod vrlo male djece, jer ta aktivnost, između ostaloga, djeluje umirujuće te ne stvara kompetitivnost i nelagodu javnog nastupa, koja kod povučene djece nesklone javnom eksponiranju može djelovati demotivirajuće i time ponekad onemogućiti kvalitetno usvajanje stranog jezika.

PRICHE PREVEDENE U AAK SIMBOLE

Čitanje priča djeci na stranom jeziku, međutim, najčešće nije primjereno kao glotodidaktička aktivnost zbog nesrazmjera između interesnih sfera i intelektualnog nivoa djeteta s jedne strane i stupnja poznavanja tog jezika s druge strane. Taj se nesrazmjer neminovno pojavljuje u početku učenja stranog jezika. Originalne priče na izvornom jeziku pisane su za djecu čiji je to materinski jezik, pa su stoga, i sintaksom i leksikom, previše komplicirane djeci koja tek počinju savladavati strani jezik, što za posljedicu ima brzi gubitak koncentracije i interesa djece za slušanje priče. S druge strane, ako se priče na stranom jeziku pojednostave da bi djeci bile dovoljno razumljive, one bi mogle, osim kvalitete originalne priče, izgubiti i na svojoj primjerenosti dobi djeteta. Samim tim, takve prejednostavne priče djeci neće predstavljati izazov, neće im biti zanimljive, odnosno neće pobuditi neophodan interes, tim prije što se za dječji interes danas bore internet i televizija nudeći im veliku količinu novih,

zanimljivih sadržaja koji u njihovim krugovima brzo stječu (i gube) popularnost.

Taj bi jaz uspješno mogla premostiti tehnika koja se koristi u radu s osobama s posebnim komunikacijskim potrebama, a koja čitanju priča pridružuje istovremeno pokazivanje simbola koji se koriste u alternativnoj i augmentativnoj komunikaciji (AAK). Iako je upotreba tekstova upotpunjenih sličicama (popularnih „vlakića“ ili „slikopriča“) uobičajena već dugi niz godina, kada je riječ o djeci predškolskog uzrasta, ta je tehnika neadekvatna jer je uglavnom ograničena na djecu koja već znaju čitati i na samo neke vrste riječi, najčešće imenice. Sustavi AAK simbola, naprotiv, pokrivaju sve vrste riječi (gramatičke riječi, pojmove koji izražavaju vrijeme, rod, broj, glagole, pridjeve, prijedloge i priloge, pa čak i članove u jezicima koji ih imaju) i koriste se u radu s djecom od najranije dobi. Takav komunikacijski sustav u okviru alternativne i augmentativne komunikacije postaje jezik za sebe, kojim zajednički komuniciraju djeca i njima bliske osobe, ponajviše odgajatelji i roditelji (Costantino, 2011). Iako neverbalan, već gotovo u potpunosti slikovan, on zadržava ustrojstvo i funkcije gramatičkih konstrukcija verbalnog jezika kojeg predstavlja.

Alternativna i augmentativna komunikacija (AAK) svaka je komunikacija koja zamjenjuje ili potpomaže verbalni diskurs (u tom smislu, primjerice i *gestikulacija* ili *izrazi lica* potpadaju pod AAK). No sustavni razvoj AAK počinje sedamdesetih godina prošlog stoljeća u Kanadi i SAD-u, a naziv se ne odnosi na neku specifičnu tehniku, nego na skup mjera i intervencija u sklopu kojih se mogu koristiti različite tehnike kojima je, unutar kliničke prakse, svrha kompenzirati trajnu ili privremenu nesposobnost verbalne razmjene informacija (ASHA, 2005). AAK omogućuje osobama koje se ne mogu služiti jezikom ili imaju razne poteškoće pri razumijevanju jezika da ostvare funkcionalnu komunikaciju i time cjelovitije sudjeluju u aktivnostima te stječu nova znanja i iskustva (*The Role of Speech-Language Pathologists with Respect to Augmentative and Alternative Communication (AAC)*, n.d.).

AAK sustavi mogu biti jednostavni (izrazi lica, gestikulacije, razni znakovi i drugo), ili potpomognuti (*aided*). Potpomognuti sustavi mogu koristiti visokotehnološke i niskotehnološke proizvode. U prve spadaju uglavnom elektronski proizvodi poput osobnih računala, tableta, prijenosnih električnih organizatora, sustava koji se aktiviraju pogledom, uređaja za skeniranje objekata i sl., a u druge oni proizvodi koji za korištenje ne trebaju električnu energiju, kao što su razne vrste konkretnih opipljivih objekata, komunikacijske ploče ili knjige s tekстом prevedenim u simbole.

Korisnici tih tehnologija najčešće su djeca i mladi koji pate od određenih poremećaja poput cerebralne paralize, mentalne retardacije, autizma, oštećenja vida, sluha, mišićne distrofije, progresivnih neuroloških bolesti, ali i osobe koje pate od

stečenih bolesti kao što su moždani udar, traumatska ozljeda mozga ili amiotrofična lateralna skleroza. U nekim se slučajevima koristi samo kao privremeno sredstvo za prevladavanje komunikacijskih poteškoća, dok se u drugim slučajevima koristi kao primarno i trajno sredstvo komunikacije.

Iako je AAK primarno bila zamišljena kao pomoć pri izlaznoj komunikaciji, koja omogućuje korisniku da izrazi svoje želje, potrebe i stavove, u posljednje se vrijeme sve više koristi i pri ulaznoj komunikaciji. Biti u mogućnosti shvatiti što drugi govore od jednake je važnosti za pojedinca kao i uspješno se izraziti. Djeca s posebnim komunikacijskim potrebama ponekad ne razumiju ono što im je rečeno jer kognitivno nisu dovoljno razvijena. Međutim, mnogo je češći slučaj da dijete ne može razumjeti redoslijed riječi, ili pak ne može pratiti smisao rečenoga kada sintaksa postane komplicirana, ili kada se prebrzo govori. Augmentativna komunikacija u tim slučajevima potpomaže i postupno unapređuje sposobnost razumijevanja jezika (Sevcik i Romski, 2002).

Početak osamdesetih godina prošlog stoljeća počelo se intenzivno raditi na poboljšanju strategija koje bi unaprijedile pismenost korisnika AAK tehnologija. Brojna su istraživanja pokazala da djeca s posebnim komunikacijskim potrebama u mnogo manjoj mjeri dolaze u kontakt s jezikom od njihovih vršnjaka (Marvin i Miranda, 1993; Eichleay i Du Buske, 2003), posebice kada mu primarna funkcija nije svakodnevna komunikacija. Pokazalo se i to da dječja književnost igra mnogo veću ulogu u razvoju djeteta nego što se to donedavno mislilo (Needlman i Silverstein, 2004; Zuckerman i Augustyn, 2011; Duursma i sur., 2008), pa je iz toga proizašla potreba i želja da se i djeci s posebnim komunikacijskim potrebama omogući kontakt s kvalitetnijim tekstovima. U tu se svrhu sve češće koriste knjige prevedene u simbole. Knjige s tekstom prevedenim u simbole relativno su nova vrsta proizvoda na području potpomognute komunikacije. Mogu biti personalizirane i sadržavati originalne tekstove proizašle iz neposrednog iskustva djeteta za koje su pisane ili modificirane, koje kao bazu koriste već postojeće knjige. Pri njihovu kreiranju naglasak se primarno stavlja na pažljiv odabir teksta i njegovu kvalitetnu obradu. Osim toga, posebna se pažnja obraća i na format knjige, izbor simbola, nivo složenosti teksta i grafiku (Costantino, 2011). Kao i komunikacijske i tematske tablice, sastavljene su od simbola od kojih svaki predstavlja jedan pojam. No za razliku od komunikacijskih i tematskih tablica, koje služe kao poticaj i pomoć pri svakodnevnoj komunikaciji, knjige s tekstom prevedenim u simbole prvenstveno se koriste kao materijal za glasno čitanje djeci uz istovremeno pokazivanje simbola. Takve knjige kreiraju odgajatelji i logopedi u suradnji s roditeljima i ostalim struč-

nim osobama, često i uz pomoć djece, izabirući njima najadekvatniji materijal, stupanj složenosti i simbolički sustav među brojnim ponuđenim. Najčešće su korišteni simbolički sustavi *Picture Communication Symbols* (PCS), *Widgit Literacy Symbols* (WLS) i *Blissymbolics* (Bliss). Simboli se međusobno razlikuju po svojoj ikoničnosti i transparentnosti. Ikoničnost se odnosi na vizualnu sličnost između simbola i njegova referenta kako ju pojedinac doživljava, dok se pod transparentnošću podrazumijeva jednostavnost prepoznavanja njegova značenja bez dodatnih objašnjenja (Wilkinson i McIlvane, 2002; Millikin, 1997). Iako su često rađene po mjeri, za određeno dijete sa specifičnim potrebama, te knjige predstavljaju veliku vrijednost za zajednicu jer ih mogu koristiti svi koji za njima imaju potrebe. Stoga dječji odjeli knjižnica u nekim zemljama danas već imaju bogate kolekcije takvih knjiga, a sve češće ih se može naći i na internetu (Costantino i sur., 2006).

RASPRAVA

Danas u zapadnim zemljama velik broj vrtića ima integrirani kurikulum za djecu s posebnim potrebama, pa u radu koriste različite njima prilagođene materijale i tehnike. Iskustvo je pokazalo da su neke od tih tehnika korisne i za djecu bez poteškoća. Tako se primjerice pokazalo da su djeca izložena glasnom čitanju knjiga prevedenih u simbole naučila čitati mnogo brže od svojih vršnjaka u drugim vrtićima (Janes, 2006). Osim toga, u vrtićima koji koriste takve materijale, pokazalo se da ih sva djeca vrlo rado samostalno koriste i „čitaju“, čak i prije nego što nauče čitati. „Čitanje“ teksta u simbolima omogućuje čak i najmanjoj djeci da shvate smisao sekvence u jeziku, postojanje rečenične strukture i verbalnog jezika. Zahvaljujući izloženosti takvim tekstovima mala djeca vrlo rano postaju svjesna činjenice da su simboli nositelji specifičnog i nepromjenjivog značenja. Taj se koncept kasnije lakše prenosi na verbalni jezik (Bishop, Rankin i Mirenda, 1994) što potiče raniji razvoj preduvjeta za učenje čitanja i pisanja.

S obzirom na rečeno, čini se opravdanim pretpostaviti da bi se knjige prevedene u simbole mogle uspješno koristiti i u učenju stranog jezika kod djece predškolske dobi. No, u okviru učenja stranog jezika, nameće se pitanje je li opravdano izlagati djecu trećem jezičnom sustavu da bi naučila drugi, dok još nisu u potpunosti savladala ni prvi?

U prilog potvrdnom odgovoru na to pitanje prvenstveno ide činjenica da čitanje priče uz istovremeni prikaz slikovnih simbola omogućuje djeci jasnije i izravnije razumijevanje teksta. U situacijama kad im odrasla osoba istovremeno prikazuje slike i čita

(priča) priču, djeca mogu lakše pratiti tekstove složenije jezične strukture, a budući da isti pojam istovremeno primaju i u obliku slike i u obliku izgovorene riječi, razumijevanje onoga što im se čita zahtijeva manji kognitivni napor. Sustav slika ili simbola u ovom slučaju, dakle, nije „treći strani jezik“ koji djeca dodatno trebaju savladati, nego je naprotiv – most kojim se izgovorenu stranu riječ izravnije (prirodno i bez napora) povezuje s njezinim značenjem i lakše pamti. Tako bi djeca mogla doći u kontakt sa stranim tekstovima koji su adekvatniji njihovoj dobi i samim time zanimljiviji.

U prilog korištenju AAK sustava u učenju stranog jezika kod djece predškolske dobi mogu se navesti brojna istraživanja u području pamćenja, poput *teorije dualnog kodiranja* (Paivio, 1986), koja ukazuje na to da bolje pamtimo informacije koje smo primili istovremeno na dva načina, na primjer putem riječi i slike, jer je prilikom pohrane informacija u mozgu korišteno više različitih kodova (u ovom slučaju verbalni i vizualni). Istraživanja uz korištenje funkcionalne magnetske rezonancije (fMRI) pokazuju da se u takvim situacijama aktiviraju različita područja u mozgu što pridonosi stvaranju asocijativnih veza i time brojnosti znakova za dosjećanje (Schnotz i Horz, 2010). Naime, višekratno ponavljanje istih slika povezanih s istim riječima jača asocijativne veze među aktiviranim područjima mozga, tako da aktivacija jednog područja vrlo lako aktivira i drugo povezano područje.

Naravno, slikom je mnogo lakše predstaviti riječ kad se radi o konkretnim pojmovima, npr. ako se u priči pojavljuje krokodil, vrlo ga je lako i slikovno prikazati (Baddeley, 2010). Teži je zadatak slikovno prikazati apstraktne ili gramatičke riječi. Međutim, AAK simbolički sustavi osmišljeni su i organizirani tako da svaku riječ u jeziku mogu povezati s njezinim znakom. Podrazumijeva se, međutim, da bi za svrhe učenja stranog jezika bilo potrebno izabrati najadekvatniji sustav i prilagoditi jezičnu strukturu dobi djeteta. Što su djeca manja, jezična bi struktura trebala biti jednostavnija, a broj transparentnih i visoko ikoničnih simbola veći. Izbor prikladnog simboličkog sustava omogućit će djeci da postupno povezuju i apstraktne pojmove sa slikama, stvarajući tako nove asocijativne veze koje će im olakšati razumijevanje apstraktnih pojmova jezika koji uče govoriti. Svaki bi simbol u gornjem dijelu trebao sadržavati i pisani oblik riječi na stranom jeziku. Na njega djeca u početku ne bi obraćala pažnju, ali bi ga, kao i u slučaju potpomognute komunikacije, nesvjesno povezivala sa simbolom koji se nalazi ispod, razlikujući ga po obliku od ostalih riječi, čak i prije nego savladaju čitanje.

No ima li korištenje AAK sustava i nekih negativnih strana? Možda ometa koncentraciju djece pri slušanju priče dijeljenjem pažnje između izgovorene riječi i slike ili „preplavljuje“ djecu prevelikom količinom novih informacija?

Sumnja da bi dijeljenje pažnje između riječi i slike moglo omesti koncentraciju djece – nije opravdana. Istraživanja pokazuju da dijeljenje pažnje između teksta i slike može biti redundantno za one osobe koje su dobro upoznate s područjem o kojem čitaju ili slušaju. Ali, kad je riječ o svladavanju novih područja, kao što je učenje novog stranog jezika, korištenje dvaju izvora informacija (npr. riječi i slike) pokazalo se vrlo korisnim (Schnotz i Horz, 2010).

Također, korištenje AAK sustava pri čitanju priča na stranom jeziku neće djecu „preplaviti“ prevelikom brojem novih informacija. Poznato je, primjerice, da djeca imaju pristup svim zvukovima svog jezika već do šestog mjeseca starosti, a počinju ih koristiti na odgovarajući način tek kad za to postanu sposobna. Slična vrsta nesrazmjera postoji i u već spomenutom odnosu između broja riječi koja su djeca usvojila i onih koje mogu aktivno koristiti. Naime, činjenica da dijete u svojoj okolini ima više od onoga što može aktivno koristiti preduvjet je mogućnosti napredovanja. Stoga se djeci treba bez straha ponuditi više simbola nego što ih mogu razumjeti u određenom trenutku jer, u protivnom, djeca ne bi imala priliku prakticirati korištenje novih simbola (ili riječi) prirodnim napredovanjem (Krashen 1985; silo.tips, n.d.).

Što se tiče praktične strane samog uvođenja AAK sustava u nastavu stranog jezika, treba naglasiti da već postoji značajna količina dostupnih materijala i iskustava stručnih osoba koje se već duže bave stvaranjem knjiga prevedenih u simbole (Costantino, 2011). Na tom se temelju može postupno početi s odabirom tekstova prikladnih dobi i interesu djece koju se podučava i s izradom vlastitih knjiga – što je kreativan proces u koji je, naravno, poželjno i korisno uključiti i samu djecu. Konkretnije, starija djeca mogu biti uključena u stvaranje svojih knjiga ili knjiga za mlađu djecu, čime dobivaju još jedno specifično iskustvo koje rezultira bržim učenjem stranog jezika. Osim toga, zanimljivi dijelovi takvih priča prevedenih u simbole, kao i komunikacijske tablice na temu, mogu biti postavljeni u prostor u kojem djeca borave, čime se osigurava mogućnost individualiziranog susreta djeteta s pričom koju u načelu može samo ili u društvu prijatelja u trenutku kad to poželi „pročitati“ ili pak komentirati.

ZAKLJUČAK

S obzirom na to da je prilikom ranog učenja stranog jezika djecu neophodno izlagati sustavnom i pravilnom govoru, a da mala djeca mogu imati poteškoća u razumijevanju njihovoj dobi primjerenog i kvalitetnog teksta na stranom jeziku, čini se da bi prikladna upotreba AAK sustava mogla biti od velike koristi i u radu s

djecom predškolske dobi.

Iskustvo u radu s djecom u integriranim vrtićima pokazalo je da čitanje priča potpomognuto AAK sustavom znakova, odnosno dvostrukim kodiranjem, koristi svoj djeci, bez obzira na to imaju li poteškoća u komunikaciji ili ne, jer je jasnije i direktnije (Raimondi, 2010), unapređuje sposobnost razumijevanja (Sevcik i Ronski, 2002), potiče raniji razvoj preduvjeta za učenje čitanja i pisanja (Bishop, Rankin i Mirenda, 1994) te pomaže djeci u stvaranju novih asocijativnih veza (Schnotz i Horz, 2010).

Svi navedeni učinci čitanja priča uz istovremeno pokazivanje AAK simbola su, naravno, od koristi djeci i unutar okvira učenja stranog jezika. No posebno bih izdvojila sljedeće:

1. značenje riječi i konstrukciju rečenice čini transparentnijima i tako premošćuje jaz između intelektualnih sposobnosti djece i stupnja usvojenosti stranog jezika, što nastavnicima omogućuje izbor materijala koji su adekvatni njihovoj dobi i time zanimljiviji
2. obogaćuje djecu jezičnim konstrukcijama kojih nema u govornom jeziku
3. sustav dualnog kodiranja dodatno jača asocijativne veze među aktiviranim područjima mozga, što direktno pospješuje usvajanje novih riječi i jezičnih konstrukcija
4. omogućuje izlaganje djece kvalitetnijim tekstovima dječje književnosti na jeziku koji uče te im tako približava i kulturu naroda čiji je to jezik, ujedno razvijajući osjećaj za lijepo
5. stvara priliku za aktivnost koja je opuštajuća i nije stresna ni izrazito osjetljivoj i povučenoj djeci
6. potiče kreativnost i suradnju u učenju stranog jezika kroz mogućnost zajedničkog stvaranja slikovnih knjiga.

U radu navodim pozitivne učinke implementacije AAK simbola u glotodidaktičke metode rada s djecom predškolske dobi jer bi to, na isti način na koji pridonosi razumijevanju materinskog jezika kod djece s posebnim komunikacijskim potrebama, moglo pridonijeti razumijevanju stranog jezika kod djece koja ga tek počinju učiti. Stoga smatram potrebnim i korisnim istražiti detaljnije i s više različitih stručnih aspekata mogućnost uvođenja navedene tehnike u nastavu stranog jezika i provesti adekvatna istraživanja u nastavnoj praksi.

LITERATURA

- AAC: A Way of Thinking Supporting Augmentative & Alternative Communication Technologies in the Classroom. Second Edition – Free Download PDF. Dostupno na: <https://silo.tips/download/aac-a-way-of-thinking-supporting-augmentative-alternative-communication-technolo>
- ASHA (The American Speech-Language-Hearing Association) Legislative Council, april, 2005.
- ASHER, J. J., PRICE, B. S., The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences. *Child Development*, 38 (4): 1219–1227.
- BADDELEY, A. D., EYSENCK, M. W., ANDERSON, M. C. (2010). *Memory*. New York: Psychology.
- BISHOP, K., RANKIN, J. i MIRENDA, P. (1994). Impact of graphic symbol use on reading acquisition, *Augmentative and Alternative Communication*. 5: 113–125.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri
- BRUNER, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- CASELLI, M. C., CASADIO, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino*, Milano: Franco Angeli.
- CASELLI, M. C., PASQUALETTI, P., STEFANINI, S. (2007). *Parole e frasi nel “Primo vocabolario del bambino”: Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario*. Milano: Franco Angeli.
- COSTANTINO, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA: gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- COSTANTINO, M. A., MARINI, M., BERGAMASCHI, E., LANZINI, L. (2006). Dal “libro su misura” alla “biblioteca di tutti”. *Quaderni acp*, 13 (5): 199–203. https://acp.it/assets/media/Quaderni-acp-2006_135_199-201.pdf
- CURRAN, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River Press.
- DUURSMA, E., AUGUSTA, M., ZUCKERMAN, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*. 93 (7): 554–557. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- HAMMER, C. S., FARKAS, G., MACZUGA, S. (2010). The language and literacy development of Head Start children: A study using the Family and Child Experiences Survey database, *Language. Speech and Hearing Services in Schools*. 41 (1): 70–83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0050\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0050))

- HART, B., RISLEY, R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P. H. Brookes.
- IANES, D. (2006). *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Ericson.
- 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
- KRASHEN, S. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- LEVORATO, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- MILLIKIN, C. (1997). Symbol systems and vocabulary selection strategies. *Handbook of augmentative and alternative communication*. 97–148.
- NEEDLMAN, R., SILVERSTEIN, M. (2004). Pediatric interventions to support reading aloud: How good is the evidence? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 25 (5): 352–363. <https://10.1097/00004703-200410000-00007>
- NIKOLOV, M., DJIGUNOVIĆ, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*, 26 (1): 234–260 cambridge.org.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- PREBEG-VILKE, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- RAIMONDI, F. (2010). *Lettura e libro modificato: Uno studio preliminare su una procedura per incrementare l'interesse verso la lettura in bambini del primo anno di scuola dell'infanzia*. Università degli Studi di Parma, tesi non pubblicata. U: Costantino, M. A., (2011). *Costruire libri e storie con la CAA: gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- SAITO, Y., AOYAMA, S., KONDO, T., FUKUMOTO, R., KONISHI, N., NAKAMURA, K., KOBAYASHI, M., TOSHIMA, T. (2007). Frontal cerebral blood flow change associated with infant-directed speech (IDS). *Archives of Disease in Childhood – Fetal Neonatal Edition*. 92 (2): 113–116. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2675452/>
- SCHNOTZ, W., HORZ, H. (2010). Cognitive load in learning with multiple representations. *Cognitive load theory*. 229–252. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.013>

- SEVCIK, R. A. i ROMSKI, M. A., (2002). The role of language comprehension in establishing early augmented conversations. U: D. R. Beukelman i J. Reichle (ur.), *Augmetatie and alternative communication series. Exemlary practices for beginning communicators: Implications for AAC*, Baltimore: P. H. Brookes.
- SILIĆ, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- SILIĆ, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*. 9 (2): 67–84. <https://hrcak.srce.hr/21130>
- SIMONS, D. K., PETERSON, C., SLAUGHTER, V., ROCHE, J., DOYLE, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of developmental Psychology*. 23 (1): 81–102. <https://doi.org/10.1348/026151004X21080>
- The Role of Speech-Language Pathologists with Respect to Augmentative and Alternative Communication (AAC). Dostupno na: https://www.sac-oac.ca/sites/default/files/resources/aac_position-paper_en.pdf
- TOMASELLO, M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- WILKINSON, K., MCILVANE, W. (2002). Considerations in teaching graphic symbols to beginning communicators. U: Reichle, J., Beukelman, D., Light, J. *Implementing an augmentative communication system: Exemplary strategies for beginning communicators*. Baltimore, MD: Brookes.
- ZIMMER, J. (1984). *Preschool Curriculum Development and Kindergarten Education Based on Life Situations: German, Asian and Latin American Experiences*, ERIC
- ZUCKERMAN, B., AUGUSTYN, M. (2011). Books and reading: Evidence-based standard of care whose time has come. *Academic Pediatrics*. 11 (1): 11–17. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.09.007>

ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

In this work the attention is drawn on to the possible benefit from the implementation of a relatively new combined communication technique in glottodidactic methods in working with preschool children. The technique is about reading stories translated into symbols (PCS, WLS or Bliss) which are used as part of augmentative and alternative communication (AAC) in working with people with special communication needs. The proposal of this work is based on the results of scientific research which are related to the importance of reading stories to children by adults, especially in the child's first years of life, and scientific research related to the use of books translated into AAC symbols in working with people with special communication needs. Considering that in the first years of learning a foreign language, regardless of the child's age, on one hand there is inevitably a discrepancy between their intellectual level and their spheres of interest and on the other hand there is a discrepancy between their intellectual levels and the degree of their knowledge of a foreign language, teachers and educators are often faced with the challenge of finding adequate materials, because understandable texts are most often not interesting to children, while those texts that might be interesting children do not understand. This is particularly evident during the preschool age, because at that age children do not enter the process of learning a foreign language consciously and with intention, and therefore it is very important to stir up their interest in the teaching material. This work considers multiple possible benefits of reading stories translated into symbols and suggests the implementation of concrete research in practice.

KEYWORDS

reading aloud to children, books translated into AAC symbols, dual coding, learning a foreign language