

# Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi

---

Lasić, Danijela

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:017937>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

**Danijela Lasić**

**Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi**

**ZAVRŠNI RAD**

**Rijeka, 2023.**



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**

**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i  
obrazovanje**

**Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi**

**ZAVRŠNI RAD**

**Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju**

**Mentorica: doc. dr. sc. Ester Vidović**

**Studentica: Danijela Lasić**

**Matični broj: 02990128947**

**U Rijeci,**

**siječanj, 2023.**

## IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.”

Vlastoručni potpis

---

## **POSVETA**

Od srca se zahvaljujem svima koji su bili dio ovoga putovanja zvano studiranje. Ponajprije svojim roditeljima, sestri i dečku koji su sve učinili mogućim i ostvarivim. Volim vas...

Monika, Ema, Andrijana – sve znate. Svojoj mentorici Vidović sam zahvalna na ugodnoj i efikasnoj suradnji, koju se može samo sanjati, a ja ću je i dugo pamtiti.

## SAŽETAK

Predmet ovog rada je usvajanje gramatike engleskog kao stranog jezika u ranoj dobi. Cilj rada bio je analizirati prakse i teoriju poučavanja gramatike u nastavi engleskoga jezika u ranoj dobi, na temelju dostupne literature. Gramatika se u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju poučava diskretno, prema indukcijskom principu u kojem je značajna djetetova aktivnost i autorstvo nad aktivnošću. Kao neki od čimbenika koji utječu na usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi izdvojeni su: obiteljsko okruženje, materinski jezik, dob, inteligencija, motivacija, utjecaj medija te nastavni elementi. Ishod ranog usvajanja gramatike uvjetovan je prilagodbom sadržaja, socijalnog i fizičkog okruženja, metoda, sredstava i drugih nastavnih elemenata mogućnostima, interesima i potrebama djece polaznika skupine. Prilagodba djetetu podrazumijeva odgajateljevo poznavanje teorija usvajanja jezika i faza u usvajanju gramatike materinskog i stranog jezika, što omogućuje pravovremeno i optimalno pružanje podrške te fleksibilno djelovanje. Kao primjeri dobre prakse prepoznati su situacijsko učenje i TPR metoda.

**Ključne riječi:** gramatika, rano učenje, strani jezik

## ABSTRACT

The subject of this paper is the acquisition of English grammar as a foreign language at an early age. The aim of the work was to analyze the practices and theory of grammar teaching in English language teaching at an early age, based on the available literature. In early and preschool education, grammar is taught discreetly, according to the inductive principle, in which the child's activity and authorship over the activity are important. As some of the factors that influence the acquisition of English grammar at an early age, the following are singled out: family environment, mother tongue, age, intelligence, motivation, influence of the media and teaching elements. The outcome of the early acquisition of grammar is conditioned by the adaptation of the content, social and physical environment, methods, means and other teaching elements to the possibilities, interests and needs of the children attending the group. Adaptation to the child implies the educator's knowledge of the theories of language acquisition and stages in the acquisition of the grammar of the mother tongue and foreign language, which enables timely and optimal support and flexible action. Situational learning and the TPR method are recognized as examples of good practice.

**Key words:** grammar, early learning, motivation

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2. OBILJEŽJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI I GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ....</b>	<b>2</b>
<b>3. MATERINSKI JEZIK I DRUGI STRANI JEZIK .....</b>	<b>8</b>
3.1. Obilježja materinskog jezika.....	9
3.2. Obilježja gramatike engleskog jezika.....	11
<b>4. TEORIJE USVAJANJA JEZIKA .....</b>	<b>13</b>
4.1. Teorije usvajanja materinskog jezika .....	13
4.2. Teorije usvajanja drugog ili stranog jezika .....	16
<b>5. MEHANIZMI USVAJANJA GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA U RANOJ DOBI .....</b>	<b>18</b>
5.1. Faze usvajanja gramatike materinskog jezika.....	18
5.2. Faze usvajanja gramatike engleskog jezika .....	22
5.3. Čimbenici koji imaju utjecaj na usvajanje gramatike engleskog jezika .....	25
5.3.1. <i>Materinski jezik i obiteljsko okruženje</i> .....	25
5.3.2. <i>Psihokognitivni čimbenici</i> .....	27
5.3.3. <i>Mediji</i> .....	30
5.3.4. <i>Nastavni elementi</i> .....	31
5.4. Uloga poticajnog okruženja u vrtiću .....	34
5.5. Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi: praktična primjena različitih metoda	38
<b>6. ZAKLJUČAK.....</b>	<b>42</b>
<b>7. LITERATURA .....</b>	<b>43</b>



## 1. UVOD

Tema ovog završnog rada je usvajanje gramatike engleskog kao stranog ili drugog jezika u ranoj dobi. Usvajanje engleskog jezika je imperativ današnjeg svijeta, a posljedično sve je ranije prisutan u odgojno-obrazovnom sustavu. S obzirom da djeca rane dobi uče na bitno različite načine od odraslih, u radu su prikazane specifičnosti usvajanja gramatike u ranoj dobi sa svrhom razumijevanja organizacije uvjeta učenja u institucionalnom kontekstu, čime se doprinosi postizanju maksimalne koristi namjernog djelovanja na djetetov govorno-jezični razvoj te razvoju njegovih cjeloživotnih kompetencija komunikacije na stranom jeziku.

Prvi dio rada donosi pregled najznačajnijih karakteristika razvoja i rasta djeteta rane i predškolske dobi te specifičnosti učenja u toj dobi, s polazišta koje se odnosi na usvajanje gramatike engleskog kao drugog ili stranog jezika. Pregled nastaje na temelju postojeće stručne i znanstvene literature te u skladu s polazištima, vrijednostima i načelima *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. U nastavku, rad definira pojmove i termine materinski, drugi i strani jezik iz lingvističke perspektive te analizira specifičnosti gramatike hrvatskog kao materinskog i engleskog kao stranog jezika, metodom komparacije dvaju jezika. Četvrto poglavlje rada donosi pregled teorija usvajanja materinskog i drugog ili stranog jezika. U njemu se, na temelju postojeće znanstvene literature, suprotstavljaju stavovi vodećih stručnjaka. U posljednjem poglavlju, nabrojani su i definirani neki od čimbenika koji imaju utjecaj na usvajanje gramatike engleskog jezika, a koji su naročito značajni s obzirom na ranu dob. Riječ je o obiteljskom okruženju kao temelju socijalnog okruženja, materinskom jeziku, dobi, inteligenciji i motivaciji, izloženosti medijima te korištenim nastavnim elementima. Gramatika se u ranoj i predškolskoj dobi poučava prema indukcijskom principu i vrlo diskretno. Stoga je u radu poseban naglasak dan prikazu problematike uloge poticajnog okruženja u vrtiću. Zaključno, na temelju postojeće literature, prikazane su dvije metode korištene u praksi poučavanja gramatike u nastavi engleskog jezika u ranoj dobi.

S obzirom da je usvajanje gramatike engleskog jezika nedovoljno istraženo područje koje traži interdisciplinarni pristup, u radu je korištena literatura stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije, logopedije i lingvistike. U nedostatku istraživanja usvajanja gramatike engleskog jezika u ranoj dobi iz polazišta materinskog hrvatskog jezika, korišten je opsežan pregled *How languages are learned* kao teorijsko polazište te studija *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi* kao polazište u analizi prakse.

## 2. OBILJEŽJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI I GOVORNO-JEZIČNI RAZVOJ

Rani govorno-jezični razvoj uključuje vrijeme od rođenja djeteta do njegovog polaska u školu, što se obično događa oko napunjene 7. godine života (Vrsaljko i Paleka, 2018). Istovremeno, pojam rano djetinjstvo odnosi se na nešto kraće razdoblje, od treće do pete godine života (Silić, 2007). Suvremena znanstvena istraživanja usvajanja jezika i razvoja govora, potvrđuju da rani razvoj nije početak govorno-jezičnog razvoja pojedinca. On, naime, započinje još u prenatalnoj fazi, dakle prije rođenja (Benavides-Varela i sur., 2012). Njegov značaj u kontekstu govorno-jezičnog razvoja pojedinca, proizlazi iz brzine razvoja živčanog sustava koja se ostvaruje isključivo u tom životnom razdoblju (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003). Kako pojedinac raste i razvija se, više ne uspijeva ostvariti takav nagao i energičan stanični rast. U skladu s navedenim, djeca rane dobi uče brzo i s lakoćom svojstvenom isključivo tom životnom razdoblju (Silić, 2007). Dodatno, stvorene neuronske veze koje pojedinac ne upotrebljava trajno nestaju (Gopnik i sur., 2003). To, generalno, znači da, ako dijete nije izloženo jeziku ili ga ne koristi, ono ga polako zaboravlja, iako je možda ranije usvojilo neke njegove aspekte. S obzirom na navedeno i zahvaljujući sustavnim istraživanjima interdisciplinarnih područja<sup>1</sup>, na temelju razumijevanja obilježja učenja djece rane i predškolske dobi, odgajatelji, učitelji, pedagozi i drugi danas promišljaju načine organizacije uvjeta učenja djeteta rane dobi. Krajnji cilj tog promišljanja je postizanje maksimalne koristi svih namjernih djelovanja na djetetov rast i razvoj, što uključuje formalne institucionalne i obiteljske ili roditeljske odgojno-obrazovne postupke. Stoga je važno razumjeti obilježja djece rane i predškolske dobi i u kontekstu analiziranja ranog usvajanja jezika. Silić (2007) ističe kako djeca jezik usvajaju načinima nalik onima kojima otkrivaju svijet u bilo kojem drugom području.

Učenje se, generalno, može definirati kao proces relativno trajnih promjena koje se očituju u promjenama ponašanja, a uvjetuju ga sposobnosti pojedinca, njegova motivacija i vanjske prilike, odnosno izloženost situaciji pogodnoj za ponavljanje ili uvježbavanje predmeta učenja (Grgin, 2004). To nije jedina definicija učenja, ali obuhvaća tri važna elementa o kojima je proces učenja ovisan: sposobnosti, motivaciju i okolinu. Sve se suvremene teorije o učenju slažu da je ono u značajnoj mjeri ovisno o okruženju. Okruženje je nezamjenjivo u kontekstu učenja jezika jer bez okruženosti jezikom, istim nije moguće ovladati, što potvrđuju

---

<sup>1</sup> Poput pedagogije, lingvistike, psihologije, logopedije i dr.

istraživanja tzv. divlje djece<sup>2</sup>. Pedagogija rane i predškolske dobi okruženje dijeli na prostorno, odnosno fizičko i socijalno (Miljak, 1996). Prostorno okruženje definira se kao fizička struktura odgojno-obrazovne ustanove, što obuhvaća organizaciju prostora i materijalnu opremljenost (Veljan Vukić, 2012). Socijalno okruženje je cjelokupnost ljudskih i stručnih potencijala (Mlinarević, 2004). Dok će o oba biti više riječi u poglavlju *Uloga poticajnog okruženja u vrtiću*, značajno je da se socijalno okruženje smatra ključem kvalitetnog učenja u ranoj i predškolskoj dobi (Leavers, 2007). Iako ne postoje sustavna empirijska istraživanja o međusobnom utjecaju govorno-jezičnog i socio-emocionalnog razvoja (Beck i sur., 2012), obogaćeno socijalno okruženje, koje uključuje i emocionalnu potporu, potiče rast mozga bebe (Diamond i Hopkins, 2006), a već sam naziv „materinski jezik“ koji označava prvi jezik koji čovjek kao dijete usvaja, sugerira na važnost socio-emocionalne komponente u ovoj razvojnoj domeni (Ćoso, 2016) te isprepletenost tih razvojnih domena. Prema Laeversu (2007), glavni preduvjet djetetovog kvalitetnog učenja leži upravo u pozitivnim osjećajima u okruženju u kojem se učenje odvija, neovisno o kojem je razvojnom području riječ. Leavers (2007:7) ističe i važnost djetetove uključenosti za uspješnost učenja, pri čemu pod pojmom „uključenost“ smatra aktivnost djeteta koja proizlazi iz njegove potrebe. To podrazumijeva djetetov aktivni angažman u bavljenju aktivnošću ili predmetom koji mu omogućuju razvoj vještine kojom još nije u potpunosti ovladalo. To je donekle u skladu s teorijom razvoja Lava Vigotskog, prema kojoj se učenje odvija u zoni proksimalnog napretka, između onoga što dijete može samostalno i onoga što dijete može uz pomoć drugoga. Važno je naglasiti da dijete rane dobi uči postupnim slijedom koji teče od već poznatog prema nepoznatom, što treba uvažiti i kada je riječ o govorno-jezičnom razvoju. Kvalitetan omjer poznatog i nepoznatog, novog i savladanog je preduvjet efikasnog učenja. U svemu navedenom, važna je djetetova aktivnost koja se očituje u načinu njegovog sudjelovanja. Reynell (1969) promišljajući aktivnost djeteta, ističe kako se govorno-jezični razvoj ni ne može odvijati bez djetetovog sudjelovanja (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988). On tvrdi da je maloj djeci govorno iskustvo neophodno da bi mogli razviti svoje govorno-jezične sposobnosti. Štoviše, govorno iskustvo identificira kao prvu fazu govornog razvoja (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988: 65).

Dijete rane i predškolske dobi je samostalan i aktivan akter u procesu konstruiranja vlastitog znanja, zahvaljujući biološkoj predodređenosti za istraživanje i stjecanje iskustava na temelju kojih se znanje nadograđuje. Gopnik i sur. (2003) ističu da djetetove urođene spoznaje, snažne

---

<sup>2</sup> Djece odrasle bez ljudskog kontakta. Npr. Victor iz Aveyrona ili Genie iz Kalifornije.

sposobnosti učenja te nesvjesno poučavanje odraslih omogućuju razvoj spoznaje djeteta. Prema tome, djetetovo konstruiranje znanja odvija se u obogaćenoj slobodnoj igri, u kojoj je dijete suradnik, a to znači da djeca odmalena uče o kreiranju vlastitog znanja, u odnosu s drugima. Rezultat takvog učenja je činjenica da djeca dovoljno rano razvijaju i brojne načine usvajanja znanja na različitim razvojnim područjima. U ranom govorno-jezičnom razvoju to djelomično potvrđuje imitiranje zvukova iz okoline, uobičajeno bebama, jer u tom procesu dijete odabire metodu oponašanja u cilju postizanja komunikacije, odnosno usvajanja načina koji će ju omogućiti. Na taj način dijete aktivno proširuje svoje govorno-jezične vještine upravo imitiranjem zvukova. Dodatno, bez odgovarajućeg ulaznog poticaja, nema ni razvoja govora, a njega osigurava okolina. Analizom važnosti okruženja za razvoj djeteta rane dobi, otkriva se još jedno obilježje rane i predškolske dobi, ali prvenstveno obilježje procesa učenja. Naime, u prirodi djeteta je da ono sukonstruira svoja znanja. Prema teoriji socijalnog sukonstruktivizma, djetinjstvo je određeno kulturnim i društvenim utjecajima, pri čemu ga djeca aktivno oblikuju (Polić, 2015). Prema tome, sukonstrukcija znanja podrazumijeva s jedne strane postojanje drugoga i ovisnost onoga koji uči o drugome, a s druge strane djetetovu aktivnost. Znanje se u ranoj dobi konstruira u odnosu i interakciji s vršnjacima, ali i odraslima. U oba slučaja, dijete s njima izmjenjuje i uz njih nadograđuje vlastita iskustva i spoznaje. U ranom govorno-jezičnom razvoju, spomenuti „drugi“ bit će ujedno i jezični uzor ili model. Tzv. „drugi“, odnosno svi oni koji omogućuju govorno-jezični razvoj pružanjem modela i omogućavanjem komunikacije, javljaju se na formalnoj i neformalnoj razini odgojno-obrazovnog procesa. Stoga, pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja polazi od suvremenih interpretacija djeteta, naglašava da djetetovo učenje zahtjeva integraciju formalnog odgoja i obrazovanja te izvaninstitucionalnog okruženja (Cohen, 2011). Postizanje međusobne suradnje formalnog i neformalnog, s krajnjim ciljem optimalnog razvoja djeteta rane dobi je dužnost odraslih u djetetovom okruženju. Prema Petru Guberini (1978), institucionalno učenje prekida prirodno usvajanje jezika. Danas je poznato i prihvaćeno da tome nije tako. Naprotiv *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2014) kao službeni dokument donesen od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja poziva na uvažavanje interesa, mogućnosti, postojećeg iskustva i znanja djeteta pri stvaranju institucionalnih sadržaja za ranu dob. Drugim riječima, poziva institucionalni kontekst na poštivanje prirode i potreba djeteta, a to podrazumijeva i prihvaćanje djetetove individualnosti. Stoga, iako Guberinina navedena tvrdnja (Guberina, 1978) više nije aktualna u smislu prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ona dodatno naglašava potrebu integracije formalnog i neformalnog, prirodnog i nametnutog, djetetu svojstvenog i odraslog u učenju jezika tijekom rane dobi.

S obzirom da je dijete središte procesa konstruiranja vlastitog znanja i da je u tom procesu aktivno, uloga i zadaća odraslih je da podupiru njegove interese od malena te da potiču razvoj već postojećih vještina. Pogled na djetetovo učenje potpomaže uviđanje razlike današnjeg, suvremenog i nekadašnjeg, tradicionalnog pristupa djetetovom učenju, prema kojem se znanje prenosilo. Takva promjena paradigme presudno utječe i na poimanje djetetovog usvajanja gramatike u ranom učenju jezika, što je središnja tema ovog rada. Gramatika se u ranoj dobi poučava diskretno i induktivno. Induktivno učenje veže se uz istraživačko učenje. U takvom obliku učenja dijete polazi od pojedinačnog i gradi cjelinu, promatrajući svijet koji ga okružuje kao predmet istraživanja (Ristić Dedić, 2013). Dijete istražuje svijet igrajući se, što je moguće objasniti i primjerom. Dijete, primjerice, razumije i koristi neke naredbe na engleskom jeziku, među kojima i „Jump!“. U igri „Simon says“, kada čuje naredbu drugog djeteta: „Jump like a frog“, zna da se od njega očekuje da skoči jer mu je ta riječ poznata otprije, no ne zna što znači riječ „frog“. Djeca oko njega počinju skakati, savijajući noge i odgurujući se rukama, što čini i sam. Istovremeno, dijete zna da se nekoliko životinja kreće skakanjem: npr. klokan, skakavac, žaba i zec. Kada čuje da druga djeca imitiraju krekatanje, zaključuje da riječ „frog“ označava žabu na temelju prethodnog iskustva kroz koje je spoznalo da žaba kreće i da se kreće skaćući. Sve navedeno, dijete zatim povezuje i interpretira da izraz „Jump like a frog“ znači „Skoči poput žabe“.

Duran (2001) dječju igru dijeli na funkcionalnu, simboličku te igru s pravilima. Bez intencije da se ovim radom zalazi u dublju podjelu iste i činjenicu da to nije jedina vrsta podjele dječje igre, važno je naglasiti da simbolička igra djetetu omogućuje cjelovit razvoj na način da on svoja znanja, vještine i iskustva preoblikuje u nova iskustva. Određenja i podjele igara su različita, međutim svima je zajednička i svojstvena činjenica da predstavljaju stvarnost, iako to nisu (Šagud, 2002). Zato što se igra odvija u zamišljenom mjestu i vremenu, ona djetetu omogućuje pogrešku koja nema posljedica u stvarnom životu, a to doprinosi pozitivnom emocionalnom stanju djeteta (Badurina, 2015), čiji je značaj već ranije istaknut. Pozitivno emocionalno stanje i okolina koja to omogućuje, neophodni su za neopterećeno i slobodno učenje djeteta u ranoj dobi, iz čega proizlazi središnji značaj igre u procesu učenja jezika. Strah od pogrešaka uobičajeno se javlja u kasnijoj dobi, posljedično opterećenju mišljenjima drugih te svjesnosti o elementima jezika kao što su gramatička pravila. To koči korištenje stranog jezika, a da bi se jezikom ovladalo nužno ga je govoriti. Badurina (2015: 48) također ukazuje na značaj unutarnje motivacije koju dijete unosi u svoju igru, a da bi ona bila postignuta važno je da je igra odabrana od strane djeteta te da je djetetu zanimljiva i svrhovita. To znači da će

dijete s većom lakoćom usvajati nove jezične elemente ako su mu ponuđeni u kontekstu izabrane, umjesto nametnute, teme ili igre. Preciznije, igra koja potiče visoku intrinzičnu motivaciju i pospješuje učenje je ona čije trajanje, uloge i sudionike određuje dijete (Šagud, 2015). Istraživanje kroz igru podrazumijeva cjelovit razvoj zato što igra objedinjuje različita područja učenja (Šagud, 2015: 93). Tek kao primjer, moguće je izdvojiti činjenicu da se u slobodnoj igri s vršnjacima razvija djetetovo samopouzdanje, zahvaljujući situacijama u kojima dijete uviđa da je nešto samostalno postiglo. Istovremeno, dijete otkriva nova znanja o socijalnim odnosima, ali i sudjeluje u komunikaciji kojom se potiče govorno-jezični razvoj. Odvijanje govorno-jezičnog razvoja, koji obuhvaća jezični i govorni sustav<sup>3</sup>, istovremeno razvoju drugih područja podrazumijeva nužnost holističkog polazišta u promišljanju ranog jezičnog razvoja pojedinca (Vrsaljko i Paleka, 2018). Primjerice, razumijevanje ranog djetetovog govorno-jezičnog razvoja traži i razmatranje tjelesnog razvoja zato što razvoj koji bi bio u skladu s razvojnim miljokazima podrazumijeva optimalan razvoj govornih aparata i fine motorike. Takvu isprepletenost područja moguće je promatrati u svim razvojnim domenama, bez iznimke. Govorno-jezični razvoj djeteta je predvidljiv, u smislu postojanja razvojnih etapa koje se odvijaju pravilnim slijedom, zbog čega ga je važno poznavati. Unatoč tome i u skladu s ranije istaknutim, on je i individualan, odnosno svojstven svakom djetetu ponaosob: svako se dijete razvija u vlastitim intervalima (Čudina -Obradović i sur., 2004).

Zbog navedenog, iako je pojam „učenje“ upotrebljavan povremeno u ovom poglavlju, njega danas, prema suvremenom shvaćanju tog pojma u pedagogiji, zamjenjuje riječ „usvajanje“. Učenje stvara konotaciju namjerne aktivnosti koja je sama sebi svrhom i uobičajenije je u školskom sustavu, a ono u ranoj dobi mora poštovati prirodu dječjeg spoznavanja svijeta i razvoja vještina, odnosno onoga što je u naslovu definirano kao „obilježja djece rane i predškolske dobi“, tj. „prirodnog učenja djeteta“. Prema Medved Krajnović (2010) pojam „ovladavanje“ zapravo obuhvaća usvajanje i učenje stranog jezika te upravo to smatra hrvatskom verzijom za engleski izraz *second language acquisition*. Nadalje, važno je naglasiti kako tu nije riječ o isključivom označavanju pojedine znanstveno-istraživačke discipline, već ujedno i o procesu koji se zbiva u različitim vrstama okruženja. To može biti u prirodnoj sredini, što se sagledava kao spontano usvajanje, zatim u instituciji što podrazumijeva formalno učenje te posljednje, u situacijama kada istovremeno vladaju spontano usvajanje i formalno učenje jezika. U lingvistici pojmovi „jezični razvoj“, „ovladavanje jezikom“ i „jezično

---

<sup>3</sup> Gramatika, koja je tema ovog rada, pripada jezičnom sustavu.

usvajanje“ jesu bliskoznačni kada se koriste u kontekstu materinskog jezika, dok se za isti proces u kontekstu stranog jezika koriste nazivi „usvajanje“, „učenje“ i „ovladavanje“ (Jelaska, 2007).

### 3. MATERINSKI JEZIK I DRUGI STRANI JEZIK

Materinski jezik je primarni, urođeni ili izvorni jezik, odnosno najčešće prvi jezik koji osoba usvaja u svom životu (Ćoso, 2016). Riječ je o jeziku koji se dobiva „u naslijeđe“, vrlo rano, najčešće od majke, a generalno od prvih odraslih osoba iz okruženja novorođenčeta. Stoga, sam termin „materinski jezik“ naglašava postojanje emocionalne povezanosti između djeteta i majke, odnosno odrasle osobe koja vrši tu ulogu (Ćoso, 2016: 496). Taj jezik, koji se zbog navedenih razloga naziva još i obiteljskim ili roditeljskim, ne mora nužno biti i djetetov prvi jezik: termin „prvi jezik“ odnosi se na onaj jezik koji ima kronološki primat u djetetovom životu, ali on ne mora biti nužno djetetov dominantan jezik (Ćoso, 2016: 496). To hipotetski znači da se dijete može roditi u određenoj zemlji, recimo Japanu, od majke koja govori japanski pa živjeti nekoliko tjedana okruženo tim jezikom. Potom, i dalje vrlo rano, dijete može biti usvojeno, primjerice u Mađarsku, u obitelj koja govori mađarski, jezik potpuno različite skupine jezika. Materinski jezik najčešće je jezik nesvjesnih i apstraktnih dijelova ljudskog bića, to je jezik na kojem osoba spontano i primarno razmišlja, zamišlja, osjeća, vodi unutarnje monologe. To znači da je moguće da je materinski jezik djeteta iz hipotetske situacije mađarski, iako ga je rodila majka Japanka.

Termini „drugi jezik“ i „strani jezik“ nisu nužno istoznačni: „drugi jezik“ je bilo koji jezik koji dijete usvaja nakon materinskog, najčešće u višejezičnom okruženju<sup>4</sup>, dok je „strani jezik“, pojednostavljeno, jezik druge države koji se ne uči spontano, u prirodnim uvjetima (Ćoso, 2016: 497). Tek kao primjer, dijete koje se rodilo u Rijeci 1938. godine, unutar obitelji koja govori hrvatskim jezikom, vrlo je rano bilo izloženo talijanskom, kao službenom jeziku, s obzirom da je vlast te i nadolazećih godina bila talijanska. Stoga je spomenuto dijete bilo izloženo talijanskom kao drugom jeziku: na ulicama, u trgovinama, u ustanovama rane skrbi i drugim mjestima. Ako je u školi možda i učilo neki strani jezik, recimo francuski, to nije bio njegov drugi jezik jer je drugi jezik, u ovom slučaju, talijanski: drugi usvojen jezik nakon materinskog i usvojen u prirodnom okruženju, istovremeno ili malo nakon materinskog. Pri tome, francuski je, primjerice, bio učen temeljno iz gramatika ili isključivo pomoću različitih knjiga. Jelaska i sur. (2005b) navode kako ponegdje u literaturi nije mogući pronaći terminološku razliku između pojmova „drugi“ i „strani jezik“, no kako je danas uobičajeno

---

<sup>4</sup> Misli se na dvojezično obiteljsko okruženje, ali i državu, tj. okruženje u kojem je djetetov drugi jezik službeni jezik, no to nije i jezik koji se dominantno koristi u obiteljskom okruženju.



usvojene jezike numerirati prema slijedu usvajanja, dok se jezici koji su naučeni označavaju terminom „strani jezik“, neovisno o tome koliko ih je i kojim su slijedom naučeni.

Lingvistička istraživanja pokazala su da čovjek drugim jezikom i stranim jezikom ovladava na iste načine (Jelaska, 2007). Dodatno, s obzirom da se gramatika engleskog kao stranog jezika mahom poučava vrlo diskretno u ranoj dobi, kroz nesvjesne i spontane procese uobičajene usvajanju drugog jezika (Silić, 2007), u radu će biti korištena oba termina, iako se engleski najčešće u hrvatskim predškolskim ustanovama interpretira kao djetetov strani jezik.

### **3.1. Obilježja materinskog jezika**

Da bi bilo moguće razumjeti usvajanje gramatike engleskog kao stranog jezika, nužno je definirati i uvažiti temeljna obilježja hrvatskog jezika, koji u ovom radu predstavlja materinski jezik djeteta. Tek analizom nekih specifičnosti hrvatske gramatike, moguće je u potpunosti razumjeti sve mehanizme koje dijete rane dobi koristi pri učenju stranog jezika, o čemu će govoriti nadolazeća poglavlja. Ta će analiza u ovom poglavlju biti provedena u usporedbi s engleskim jezikom, s obzirom na specifičnosti rada. Prije analize obilježja hrvatskog kao materinskog jezika iz gramatičkog polazišta, valja definirati temeljne pojmove poglavlja: hrvatski jezik te gramatiku.

Hrvatski jezik pripada slavenskoj grani indoeuropske jezične porodice, a sastoji se od književnog jezika i dijalekata: čakavskog, kajkavskog i štokavskog. Riječ je o jeziku koji je materinski jezik oko za 5,5 milijuna ljudi, a razvio se na temelju glagoljične baštine na crkvenoslavenskom i starom čakavskom, s kraja 11. stoljeća (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2022).

Gramatiku je moguće definirati na brojne načine. Za potrebe ovog rada bit će korištena definicija prema kojoj je gramatika „*sustav pravila za govorenje i pisanje nekim jezikom*“, koji obuhvaća fonologiju, morfologiju, tvorbu riječi i sintaksu (Samardžija i Selak, 2001: 197). U brojnim definicijama, gramatika se odnosi na pisano djelo u funkciji jezičnih uputa. S obzirom na pregled obilježja djece rane i predškolske dobi, iznesen u prethodnom poglavlju, u radu će biti tumačena kao skup pravila koja se podrazumijevaju i koja su usvojena prešutno, a obuhvaćaju načela specifičnog jezika (Marković, 2012).

Za razliku od hrvatskog, engleski je jezik germanski, a s obzirom na tu značajnu razliku, ne iznenađuje činjenica da se ona očituje i u gramatičkim pravilima (Raos, 2006). Tome u prilog, važno je istaknuti da je standardizacija hrvatskog jezika trajala od sredine 19. stoljeća, što znači

od razdoblja Hrvatskog narodnog preporoda do kraja istog stoljeća: tada je izabrana novoštokavština kao temelj književnog jezika, ali i uveden morfofonološki pravopis<sup>5</sup> (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2022). To je važna stavka u razvoju hrvatskog jezika, koji u kontekstu ovog rada reprezentira materinski jezik. Konkretno, morfofonološki pravopis u hrvatskom je jeziku s vremenom zamijenjen fonološkim pravopisom. Posljedično tome, danas se u hrvatskom zapisuju upravo oni glasovi koji se izgovaraju: npr. „udžbenik“, umjesto „učbenik“ iz kojeg se iščitava korijen riječi: „učiti“. U engleskom jeziku, kojem ovaj rad pristupa kao stranom jeziku, očuvani su raniji oblici pisanja, ali se izgovor promijenio (Proleksis enciklopedija, 2013): stoga se u engleskom zapisuje drugačije no što se izgovara. Također, hrvatski ima neke glasove koje engleski jezik nema (Maksimović, 2011).

S obzirom da je nemoguće obuhvatiti sva obilježja gramatike hrvatskog jezika, u nastavku će biti izdvojena tek neka, koja se često zamjećuju pri usvajanju engleskog kao stranog ili drugog jezika:

- U hrvatskom jeziku, za razliku od engleskog, pasiv se javlja znatno rjeđe i u drugom obliku. Raos (2006: 406) ističe primjer engleskog „*It was analysed*“, često prevedenog kao „*Analiziralo se*“, umjesto „*Analizirano je*“, što bi bio primjer hrvatske inačice pasiva.
- Hrvatski jezik bogatiji je glagolima te radnju, stanje i zbivanje izražava jednom riječi nasuprot engleskog jezika koji to čini frazom, primjerice „*getting old*“ – „*starjeti*“ (Raos, 2006: 406).
- U hrvatskom jeziku imenice se dekliniraju, što podrazumijeva i slaganje u rodu, broju i padežu svih rečeničnih dijelova.
- Hrvatski jezik zahtjeva manje riječi u rečenici u odnosu na engleski, odnosno koristi manje eksplicitne izričaje: npr. „*Her sister told her a joke*“ prevodi se doslovno kao „*njena joj je sestra ispričala jednu šalu*“, a hrvatski izričaj bio bi „*Sestra joj je ispričala šalu*“.

(Raos, 2006: 406)

---

<sup>5</sup> Tzv. korijenski pravopis u kojem riječi nastaju očuvanjem prefiksa i sufiksa u odnosu prema osnovi (npr. „*robstvo*“ umjesto „*ropstvo*“).

Zaključno, važno je istaknuti da je razumijevanje obilježja materinskog jezika neophodno zbog utjecaja koji on nerijetko ima na drugi ili strani jezik. Primjerice, obilježja materinskog jezika pojedinac je sklon prenositi na, odnosno u, strani ili drugi jezik (Jelaska, 2005b).

### 3.2. Obilježja gramatike engleskog jezika

Za razliku od hrvatskog koji, među ostalim, nosi i ulogu obilježja jednog specifičnog naroda, engleski jezik ima status svjetskog jezika. Štoviše, riječ je o najrasprostranjenijem svjetskom jeziku. Taj se jezik koristi kao primarni u više od pet zemalja: Ujedinjenom Kraljevstvu, Sjedinjenim Američkim Državama, Australiji, Novom Zelandu, ali i djelu Afrike te karipskog područja. Uz navedene države, posljedično kolonizaciji, u značajnoj je mjeri prisutan u nizu drugih država<sup>6</sup>. S obzirom na takvu rasprostranjenost, nemoguće je istaknuti za koju brojku ljudi on predstavlja materinski jezik. Također, s obzirom na navedeno, nije potrebno objašnjavati razloge njegove široke pojavnosti u ponudi stranih jezika u odgojno-obrazovnim ustanovama, uključujući one namijenjene ranoj dobi. U ovom poglavlju, obilježja gramatike engleskog jezika bit će analizirana iz perspektive engleskog kao stranog ili drugog jezika, u odnosu na hrvatski jezik.

Engleski je zapadnogermanski jezik, koji je nastao na temelju jednog od dijalekata staroengleskog te se kroz povijest mijenjao, podložno povijesnim i geografskim utjecajima. Zbog razlika koje su prisutne u engleskom diljem država u kojima je primarni jezik, lingvisti sustavno istražuju zajedničke karakteristike svih izvornih govora pa iste tvore tzv. „*internacionalni engleski jezik*“ (Maksimović, 2011: 167).

Iz gramatičkog polazišta, engleski je jednostavniji od hrvatskog jezika, utoliko što se vrste riječi poput glagola, imenica ili pridjeva uglavnom ne sklanjaju. Engleski nema padeže, a „*rodova u gramatičkom smislu gotovo da nema*“, već se oni određuju prema spolu (Raos, 2006: 407). U hrvatskom ćemo reći „ovaj dječak“ ili „ova djevojčica“, ali nikada „ovaj djevojčica“ ili „ova dječak“. U engleskom jeziku takva je jezična dilema izbjegnuta: znamo da je „boy“ muškog roda, a „girl“ ženskog, međutim spomenute hrvatske izraze prevesti ćemo kao „this boy“ i „this girl“. U skladu s navedenim, usvajanje gramatike olakšat će činjenica da je u engleskom značajno manje pravila nužnih za primjenu po pitanju promijene i usklađivanja riječi u rečenici<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Tek kao primjer, moguće je navesti Indiju, Pakistan, Ganu, itd.

<sup>7</sup> Što ne znači da ih nema, a primjer je dodavanje nastavka -s za tvorbu prezenta u 3. licu jednine.

S druge strane, otežavajući faktor engleskog jezika u usporedbi s hrvatskim je pretvaranje fonema, najmanjih zvučnih jedinica jezika, u grafeme, najmanje temeljne jedinice pisanog jezika. Temeljni razlog je jer se pišu različito u različitim riječima, a potom i jer se govor i pismo ne podudaraju. Dodatno, engleski je znatno bogatiji homofonima, odnosno riječima koje isto zvuče, ali se različito zapisuju i nose različito značenje (npr. „add“ – „dodati“ i „ad“ – „oglas“). Dodatno, neki dentali iz engleskog jezika, u hrvatskom jeziku jednostavno ne postoje ili se izgovaraju drugačije no što je uobičajeno hrvatskom jeziku (Maksimović, 2011). Primjer je /θ/ kojeg je moguće uočiti u riječi „birth**th**day“, a kojeg brojni govornici čiji je primarni jezik hrvatski izgovaraju poput glasa „Z“.

*„Čak i vrlo male razlike u glasovima mogu činiti velike razlike u značenju, pa je taj naizgled jednostavan čin prepoznavanja i određivanja pojedinih glasova zapravo vrlo zahtjevan i velik izazov za djecu, posebno ako ga razmotrimo iz njihove perspektive, kada su suočena s mnoštvom nerazumljivih glasova i riječi koje se brzo izmjenjuju.“ (Silić, 2007: 23).*

## 4. TEORIJE USVAJANJA JEZIKA

Druga polovica 20. stoljeća vrijeme je začetka razvoja teorijskih pretpostavki o usvajanju jezika. Prvo su ispitivane i provjeravane pretpostavke na temelju postojećih kognitivnih i psiholingvističkih istraživanja, a s ciljem definiranja ključnih čimbenika za usvajanje materinskog jezika te analize samog procesa usvajanja jezika. Te su pretpostavke prerasle u teorije koje su se razvijale s vremenom, na temelju daljnjih istraživanja. Rastom interesa za istraživanjem usvajanja drugog ili stranog jezika, čiji su temelji teorije usvajanja materinskog jezika, i to je specifično područje postalo samostalan, autonoman predmet istraživanja (Kovačević, 2009).

### 4.1. Teorije usvajanja materinskog jezika

Nemoguće je govoriti o usvajanju jezika u ranoj dobi bez da se izdvoje tri glavne teorije koje se tiču temeljno materinskog jezika, ali su njihovi principi nerijetko korišteni i u objašnjavanju usvajanja stranih ili drugih jezika. Značaj tih teorija može sumirati ideja prema kojoj usvajanje jezika podrazumijeva sposobnost učenja, uključujući oponašanje jezičnog uzora<sup>8</sup>, ali i želju za komunikacijom te osobu koja će biti podrška i model u govornom razvoju (Kuvač, 2007).

Spomenute teorije su nativistička, bihevioristička i interakcionistička teorija. Glavna razlika između triju navedenih perspektiva proizlazi iz njihove percepcije o važnost uloge ljudske biologije, preciznije mehanizama učenja u mozgu te okruženja pojedinaca u procesu usvajanja jezika. Ipak, svima je zajedničko promišljanje o temi kako djeca usvajaju jezik i što omogućuje odvijanje tog procesa.

Glavna hipoteza biheviorističke perspektive, čiji je glavni predstavnik Burrhus Frederic Skinner, je da kada djeca imitiraju jezik koji čuju, primaju potkrepljenje koje ih potiče na daljnje usvajanje jezika ponavljanjem obrazaca. Bihevioristi smatraju okruženje ključem uspješnog usvajanja jezika. Ono treba osigurati kvalitetu i kvantitetu izloženog jezika, ali i stimulacije, odnosno spomenutog potkrepljenja (Lightbown i Spada, 2013). Biheviorizam je danas donekle potisnut iz konteksta teorija koje su smatrane relevantnima, posljedično javljanju novijih teorija o učenju jezika, a razlog njegovom odbacivanju je činjenica da bihevioristi drže da se jezik uči, tj. usvaja temeljno oponašanjem (Budiman, 2017). Dakle, činjenica da je oponašanje jedan od načina učenja jezika u ranoj dobi je prihvaćena, ali ne i da

---

<sup>8</sup> Dakle, biološki određene sposobnosti.

je to temelj, odnosno osnova govorno-jezičnog razvoja (Jelaska, 2005b). Aladrović Slovaček (2019) naglašava kako je temeljni argument za odbacivanje te teorije bio činjenica da se oponašanje odvija sporo, a učenje djece brzo. Ipak, značaj koji bihevizizam daje okolini nije osporen te su spoznaje o utjecaju okoline u procesu usvajanja jezika i dalje korištene kroz, primjerice, izbor metoda poučavanja (Budiman, 2017).

Prema perspektivi nativista, koju predstavlja Noam Chomsky, djeca su biološki programirana za usvajanje, odnosno stvaranje jezika. Okolina je tek baza u kojoj se proces učenja odvija. U tom kontekstu potrebne su prisutnost i dostupnost drugih ljudi koji će komunicirati s djetetom, ali su djetetove biološke sposobnosti temelj procesa usvajanja jezika. Prema Chomskom, svaki izvorni govornik posjeduje jezičnu kreativnost zbog koje razumije i producira fraze kojima nije nužno bio izložen, a dodatno, zahvaljujući svojoj jezičnoj sposobnosti, sva djeca do pete godine usvoje osnovne strukture materinskog jezika (Vrsaljko i Paleka, 2018). On drži da postoji urođen mehanizam za usvajanje jezika. Ta se teorija često povezuje s hipotezom o kritičnom razdoblju. Definicija kritičnog razdoblja nije jednoznačna u radovima svih teoretičara, ali je svim definicijama zajednička ideja o postojanju razdoblja tijekom kojeg dijete može naučiti strani jezik do razine izvornog govornika bez ikakvih teškoća, zahvaljujući neurološki uvjetovanim faktorima (Čizmić i Rogulj, 2018). Granica kritičnog razdoblja za usvajanje materinskog jezika varira u različitim radovima od rubnih pet godina do početka puberteta, a kod drugih ili stranih jezika uvriježena je teza da je usvajanje jezika efikasnije ako se ranije započne, ali striktnih granica nema jer rezultati istraživanja dosta međusobno odstupaju<sup>9</sup> (Ćoso, 2016). Iako je teorija kritičnog razdoblja još uvijek predmet istraživanja, ono što je do sada jedino neupitno dokazano je da proces starenja otežava usvajanje jezika (Ćoso, 2016: 506), a vjeruje se da su za to odgovorne promjene u mozgu, o kojima je više riječi bilo u drugom poglavlju.

Prema interakcionističkoj perspektivi, za usvajanje jezika je presudna kombinacija mehanizma učenja u ljudskom mozgu i stimulacije okoline. Pri tom, oba čimbenika imaju podjednako važno značenje. Interakcionistička teorija naziva se još i razvojnom teorijom jer drži da kognitivan razvoj djeteta djelomično određuje proces usvajanja jezika, s obzirom da je jezik znanje stečeno interakcijom s okruženjem. Jean Piaget jedan je od istaknutijih teoretičara razvojne teorije, a interakcionističkoj perspektivi doprinosi vlastitom teorijom o četiri razvojna stadija. Prema njemu, djetetovo dosezanje određenih razvojnih razina je preduvjet usvajanja

---

<sup>9</sup> Od mladih govornika koji ne postižu razinu izvornog govornika, do odraslih koji postižu visoke rezultate unatoč dobi (Ćoso, 2016).

nekih jezičnih elemenata, odnosno svaki je stadij preduvjet razvoja i mehanizma za usvajanje jezika. Dodatno, Piaget drži da je egocentrični govor<sup>10</sup> pojava u kognitivnom razvoju rane i predškolske dobi koja se javlja posljedično i kognitivnom i socijalnom razvoju (Vrsaljko i Paleka, 2018). Suprotno navedenom, Vigotski, koji je u teoriji razvoja naročito značajan zbog sociokulturne perspektive, egocentrični govor djeteta tumači kao prijelaz na unutrašnji govor, što ukazuje temeljno na kognitivan razvoj djeteta. Ipak, drži da jezik preuzima funkciju organizatora informacija, što znači da je jezik, pojednostavljeno, nositelj i razmišljanja i djelovanja djeteta u okolini (Vrsaljko i Paleka, 2018: 140). Uz navedeno, Vigotski je razvio koncept tzv. zone proksimalnog razvoja, spomenute u prethodnom poglavlju. Taj je koncept primjenjiv u procesu usvajanja različitih znanja i vještina, stoga i jezika. Ideja zone proksimalnog razvoja naglašava važnost procjene onoga što pojedinac može učiniti samostalno, a što uz pomoć druge osobe. Abbas, Rezaee i Azizi (2012) su istraživali ulogu zone proksimalnog razvoja u učenju priloga u engleskom jeziku i dokazano je da je učenje u zoni proksimalnog razvoja uspješnije od tradicionalnih metoda, vjerojatno zbog suradničke atmosfere i činjenice da u toj metodi učenici preuzimaju odgovornost za učenje.

Dakle, govorno-jezični razvoj podrazumijeva postojanje poticaja iz socijalnog okruženja.

Spomenute je perspektive o usvajanju jezika moguće grupirati na one formalnog pristupa prema kojima postoji urođeno znanje jezika i čini dio općih sposobnosti te funkcionalističke prema kojima se jezično znanje stvara u interakciji i kroz iskustvo, odnosno one koje polaze od urođenih mehanizama i onih koje polaze od psiholoških i društvenih čimbenika (Vrsaljko i Paleka, 2018). Među potonjima, dodatno se ističe teorija kognitivne gramatike koju predstavlja R.W. Langacker, tvrdeći da je osnova jezika djelovanje kognitivnih procesa u realnim jezičnim situacijama. Ćoso (2016) ističe kako ta teorija može objasniti slične strukture u različitim jezicima i obrasce dječjeg usvajanja jezika, neovisno o porijeklu i specifičnosti nekog jezika. Druga funkcionalistička teorija je teorija konstrukcijske gramatike prema kojoj *„je jezična struktura '...skup jedinica određenih oblikom, značenjem i uporabom' (Medved Krajnović 2010: 38)“* (Ćoso, 2016: 501). Ono što je zajedničko ovim funkcionalističkim teorijama je ideja da dijete apstraktne jezične kategorije stvara iz konkretnih iskustava (Aladrović Slovaček, 2019).

---

<sup>10</sup> Pojava koju obilježavaju ponavljanje riječi ili slogova bez društvene funkcije, monolozi usmjereni samom sebi i kolektivni monolozi (Prebeg-Vilke, 1991; prema Vrsaljko i Paleka, 2018).

## 4. 2. Teorije usvajanja drugog ili stranog jezika

Teorija kontrastivne analize drži da sve sličnosti koje postoje između materinskog jezika pojedinca i jezika kojim on tek treba ovladati, doprinose tom procesu, za razliku od jezičnih razlika koje taj proces otežavaju (Jelaska, 2005b). Preciznije, učeniku<sup>11</sup>, izvornom govorniku hrvatskog jezika, koji je u procesu ovladavanja engleskim jezikom, činjenica da se u stranom jeziku fonem ne zapisuje u svakoj riječi istim grafemom, može otežati proces usvajanja. Istraživanja su pokazala propuste u teoriji kontrastivne analize: teškoće u usvajanju jezika javile su se kod učenika i u onim elementima koji su zajednički njihovom materinskom i stranom jeziku, odnosno tamo gdje ih nije trebalo biti (Jelaska 2005b: 95).

Teorija pogrešaka i međujezika drži da pogreške koje pojedinac radi dok usvaja drugi ili strani jezik nisu posljedica odnosa materinskog i stranog jezika, već su posljedica razvojnog stupnja na kojem se učenik nalazi, tzv. „*međujezika*“ (Jelaska 2005b: 95). Pri tome, međujezik je svojstven pojedincima koji su u procesu ovladavanja drugim ili stranim jezikom i označava termin kojim se sugerira da postoje odstupanja od tog jezika, što je značajno jer neka odstupanja mogu ostati trajna (Jelaska 2005b: 95). Kao primjer, prema ovoj teoriji pogrešno izgovaranje riječi „*birthday*“ nije posljedica činjenice da dental /θ/ ne postoji u hrvatskom, već činjenice da, primjerice, slušna percepcija djeteta nije razvijena do razine koja omogućuje usvajanje tog izgovora. Kada dijete dosegne razvoj slušne percepcije u kojoj to može uočiti, ono će možda i dalje pogrešno izgovarati riječ jer će ona ostati trajno zapamćena, iako će u sličnim slučajevima uočiti specifičnost izgovora.

Teoriju nadgledničkog modela zastupa S. Krashen, prema kojem postoji nekoliko značajnih činjenica nužnih za razumijevanje procesa usvajanja stranog jezika. Prvo, riječ je o činjenici da usvojeni i naučeni jezik, odnosno usvajanje i učenje jezika nisu isti pojmovi jer usvojeni jezik pojedinac stječe nesvjesno, a naučeno podrazumijeva ulaganje napora i svjesnost o znanju (Jelaska, 2007). U tom kontekstu, dijete može izraziti i razumjeti frazu „*I'm taller than you.*“. Ako je usvojilo princip komparacije pridjeva, to će učiniti na nesvjesnoj razini, no ako je riječ o naučenom gramatičkom znanju ono će biti svjesno, na određenoj razini, da se komparativ u engleskom gradi na način da se sufiks -er doda pridjevu koji se sastoji od sloga ili dva te da se koristi u situacijama usporedbe. Nadalje, prema Krashenovoj teoriji, kod usvajanja se u pojedincu odvijaju kreativni procesi, do čega dolazi zahvaljujući urođenim sposobnostima. Također, i možda najznačajnije za samo razumijevanje naziva teorije, u svakodnevnoj situaciji

---

<sup>11</sup> Termin ne sadrži konotaciju dobi, odnosno ne odnosi se na učenika u značenju polaznika škole.



komunikacije na stranom jeziku može se odvijati svjesno usvajanje gramatičkih pravila. Pri tome, to neće jednako utjecati na svakog izloženog tom procesu: štetit će onome koga karakterizira, primjerice, visoki perfekcionizam jer će ga sputavati u korištenju jezika, dok će kod uravnoteženog pojedinca omogućiti nadzornu funkciju (Jelaska, 2005b). Krashen, nadalje, drži kako nije neophodno dijete izlagati jezičnim elementima onim slijedom kojim ih on prirodno usvaja: za stjecanje jezika njegova gramatička raspodjela nije važna. Također, prema nadgledničkom modelu postoje određeni čimbenici kao što su motivacija i stavovi, koji pospješuju učenje jezika, no o njima će više riječi biti u nastavku.

## **5. MEHANIZMI USVAJANJA GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA U RANOJ DOBI**

Govorno-jezični razvoj, iako individualan, poštuje određene zakonitosti koje je potrebno poznavati s ciljem podržavanja djece rane dobi u usvajanju gramatike engleskog jezika. Silić (2007) ističe kako je djeci rane dobi u početku razvoja govora<sup>12</sup> uobičajeno dominantnija motorička, no govorna aktivnost pa je važno da odrasli preuzimaju ulogu modela omogućujući djetetu da povezuje govorni izričaj u kojem će imenovati određene radnje koje se vrše s njihovim značajem u neposrednom iskustvu. To djeci omogućuje vlastitu aktivnost i sudjelovanje, uviđanje svrhovitosti novih riječi ili pojmova te motivaciju proizašlu iz potrebe za komunikacijom. Istovremeno, zahvaljujući prirodnoj slušnoj percepciji, djeci je omogućeno vršenje razdvajanja manjih dijelova cjeline: glasova, slogova, riječi, rečenica (Silić, 2007: 23). U toj ranoj fazi djeca ne govore i nju karakterizira slušna dominacija, zbog čega djeluje pasivno, ali i za njenog trajanja dijete komunicira, samo što to čini neverbalno (Savić, 1981; prema Silić, 2007: 20). Iduća je faza govornog stvaralaštva u kojoj djeca istovremeno i imitiraju, odnosno oponašaju, ponavljaju ono što su čula, ali i stvaraju jezične tvorevine o čemu svjedoče njihove jezične pogreške (Silić, 2007: 24-26). Pri tome, Silić (2007: 17-31) ističe kako djeca povezuju prethodno navedene manje dijelove u cjeline, što im omogućuje njihova kognitivna sposobnost uočavanja i primjene pravila, ali i intuitivna osjetljivost na značenje riječi, koja se javlja isključivo zahvaljujući afektivnim čimbenicima iz okruženja. Nameće se pitanje koji su to onda mehanizmi kojima djeca usvajaju jezik? Silić (2007: 261-267) na temelju istraživanja o učenju djece rane dobi ističe kako je riječ o spletu prirodnih sposobnosti poput uočavanja i kreiranja obrazaca i pretpostavki o jeziku te njihove provjere u vlastitom jezičnom stvaranju, u kombinaciji s vještinom slušanja, govorenja i ispravljanja pogrešaka u procesu aktivnog učenja.

### **5.1. Faze usvajanja gramatike materinskog jezika**

Usvajanje materinskog jezika je prirodan proces. S obzirom na karakteristike djece rane dobi, poznavanje faza usvajanja materinskog jezika može pomoći u podržavanju što prirodnijeg učenja ili usvajanja drugog i stranog jezika.

Prema Lightbow i Spada (2013), lingvistička istraživanja pokazuju da postoji izuzetna sličnost u procesima ovladavanja materinskim jezikom u različitim jezicima. Slično navode Drakulić i

---

<sup>12</sup> Autorica se referira istovremeno na usvajanje materinskog i stranog jezika.

Vidović (2010), govoreći kako TPR metoda pripada suvremenima zbog toga što procesni mehanizmi usvajanja stranog jezika jako nalikuju onima za usvajanje materinskog jezika. Riječ je o „Total Physical Response Method“, metodi staroj oko pola stoljeća, čiji je utemeljitelj James J. Asher (Ravnić, 2015).

Govorno-jezični razvoj djeteta počinje predverbalnim razdobljem u kojem se već javlja percepcija govora<sup>13</sup>, a koji ima važan značaj za kasniji razvoj jezika (Vrsaljko i Paleka, 2018). Lightbow i Spada (2013) početak vokalizacije kao preteče govora vide u prvom plaču kojeg bebe ne čine svjesno, već kao posljedicu gladi ili osjećaja neudobnosti i prvim glasanjima nad kojima je malo kontrole, ali ga proizvode kao reakciju na zvukove i druge okolinske podražaje. Navedeni autori ističu kako bebe mogu razlikovati jezik koji se govorio u okruženju njihove majke u trenucima rođenja, a dodatno imaju i vrlo razvijenu slušnu diskriminaciju glasova. Na tom tragu, Aladrović Slovaček (2019) izdvaja slušanje kao preduvjet jezičnog razvoja koji omogućuje kasnije razumijevanje. To je naročito važno zbog predverbalnog razdoblja koje se naziva još i tihim periodom, nužnom pretečom verbalne faze u usvajanju materinskog jezika. U predverbalnom razdoblju, ali i kasnije, proces usvajanja gramatike odvija se usporedno s općim govorno-jezičnim razvojem, odnosno sa svim njegovim elementima i temelji se na prethodno spomenutom odnosu majke i djeteta kao temelja komunikacije između djeteta i okoline (Prebeg-Vilke, 1991; Vrsaljko i Paleka, 2018).

S, otprilike, 12 mjeseci započinje verbalno razdoblje ili jezična faza kada je usvajanje gramatike ponešto očitije jer se manifestira prvenstveno u djetetovim iskazima. Prema Lightbow i Spada (2013), Roger Brown prevodio je istraživanje usvajanja tzv. funktora<sup>14</sup> u engleskom kao materinskom jeziku, tijekom 60-ih godina 20. stoljeća. Praćenjem troje djece rane dobi, od začetka verbalne faze i tijekom dužeg vremenskog perioda, Brown i suradnici utvrdili su da su sva djeca usvojila istih 14 gramatičkih morfema istim redoslijedom, a značajno je da djeca nisu usvojila sve morfeme u istom periodu vlastitog života: zabilježena su odstupanja u dobi usvajanja pojedinog elementa (Lightbow i Spada, 2013: 8). Prema njima, naknadno je zabilježeno više istraživanja čiji je cilj bio otkriti zašto djeca određene morfeme usvajaju upravo tim slijedom, no konkretniji zaključak od činjenice da je riječ o međuovisnosti

---

<sup>13</sup> Misli se na uočavanje razlike glasovima koja je podudarna razlici u značenjima.

<sup>14</sup> Riječi koje same za sebe nemaju značenje, ali su neophodne za primjenu gramatičkih pravila i stvaranje gramatički ispravnih konstrukcija.

različitih faktora<sup>15</sup> nije donesen. Važno je naglasiti i da je dokazano da se usvajanje gramatike odvija sistematično (Lightbow i Spada, 2013: 9).

Sljedovi kojim se pojedine gramatičke strukture usvajaju razlikuju se od jezika do jezika.

Prema Vasta, Haith i Miller (1998) prva faza usvajanja sustava materinskog jezika je ona između dvanaestog i dvadeset četvrtog mjeseca života djeteta. Ista se još označava i kao verbalno razdoblje govorno-jezičnog razvoja jer ono započinje djetetovim korištenjem jedne riječi (Tatalović Vorkapić, 2013). U njoj se dijete koristi izrazima koji u pravilu sadrže jednu riječ koja se može rabiti za različite svrhe. Primjerice, „boca“ može značiti imenica (dijete je imenuje kada je vidi) ili traženje takvog predmeta. Upravo to potvrđuju autori Vrsaljko i Paleka, (2018) navodeći da gramatička pravila koja dijete koristi, naročito u početku svog verbalnog razdoblja, nisu u potpunosti jednaka pravilima odraslih, što potvrđuje već faza djetetove uporabe holofraza. To su iskazi od jedne riječi koje djeca koriste u funkciji slanja proširene poruke, poput iskaza „Jabuka“ za označavanje želje za tim voćem. Takvim iskazom, dijete jezik koristi u različitim funkcijama. Vrsaljko i Paleka (2018: 146), govoreći o istraživanju uporabe holofraza kod djece ističu: „*tu se pojavljivala imenica kao objekt, imenica u dativu, glagol koji izražava radnju ili stanje*“. Riječ je o pojednostavljivanju iskaza, što je tek jedno od obilježja dječje gramatike (Aladrović Slovaček, 2019).

Iz navedene faze dijete postupno dolazi do sljedeće, kada upotrebljava dvije riječi kako bi opisalo određeni predmet (npr. „mlijeko“ i „vruće“). Ova faza nastupa oko druge godine života te je osim navedenog karakterizira i korištenje jednostavnih rečenica koje sadrže dvije do tri riječi, a iz čega je vidljivo kako se primjena sintaktičkih pravila pojavljuje prvo kao građenje oko određenih riječi. Primjer toga može biti „Ne mama“. Upravo to pojašnjavaju Kuvač i Cvikić (2003), govoreći kako usvajanje gramatike hrvatskog jezika u ranoj dobi obilježava i selektivna primjena pravila te poopćavanje. Ipak, kompleksnost jezika nije jedini uzrok toga, iako sam jezik obilježavaju česte iznimke od općih pravila, sklonidba po padežima, sprezanje i dr. (Aladrović Slovaček, 2019). Dijelom je razlog moguće uočiti u karakteristikama dječjeg razvoja. Prema Vrsaljko i Paleka (2018), kognitivni razvoj djeteta utoliko uvjetuje razvoj gramatike koliko je sama gramatika pojedinog jezika složena. Oni ukazuju na česte pogreške jedne djevojčice u istraživanju hrvatskog jezika, pri uporabi instrumentala čije je padežno pitanje „S kim(e)/ s čim(e)“. Uzrok pogrešci autori pronalaze u činjenici da takav odgovor traži mentalne aktivnosti kao što su prostorna orijentacija ili odnos tijela i prostora. Zbog toga je

---

<sup>15</sup> Npr. učestalost korištenja riječi od strane roditelja, razumljivost značenja.

iskaz djece često umjesto „*Idem s mamom*“ bio „*Idem mamom*“, posljedično kognitivnom razvoju u trenutku izgovaranja takvog iskaza (Vrsaljko i Paleka, 2018: 150).

Treća i ujedno posljednja faza, je faza telegrafskoga govora. U istoj se postojeće rečenice djeteta dodatno obogaćuju, odnosno sadrže veći broj riječi (tri ili četiri). Također, ono što ih karakterizira jest izostanak funkcionalnog dijela, poput prijedloga ili članova, pa su iz tog razloga i dobile naziv koji imaju. Primjer takve rečenice može biti „Billy, idemo na zabavu“, a što bi dijete od dvije godine u pravilu shvatilo kao „Billy idi na zabavu“ (Vasta, Haith, Miller, 1998). Navedeno potvrđuje i Čudina-Obradović i sur. (2004), sa navodom kako je telegrafski govor posljedica duljih rečenica u kojoj dijete izbacuje riječi koje osobno nalazi suvišnima, najčešće veznike i prijedloge, pri čemu ne primjenjuje kongruenciju. U skladu s razvojem djeteta, od 15. do 26. mjeseca života, ono sve češće povezuje značenje dviju riječi, što mu omogućuje ulazak u fazu dvočlanih iskaza (Cvikić, 2007), a time i daljnje usvajanje pravila ustroja jezika poput poretka riječi u rečenici, konjugacije ili intonacije.

Slijed usvajanja gramatičkih struktura hrvatskog jezika još je uvijek nedovoljno istraženo područje, posljedično kasnijem i slabijem interesu istraživača (Ćoso, 2016).

Ono što je poznato je da uporaba gramatike predstavlja tek jedan od četiri elementa koja čine proces usvajanja materinskog jezika, uz: usvajanje glasovnog sustava, semantike te sposobnosti komunikacije (Vrsaljko i Paleka, 2018). Stoga se obilježja usvajanja gramatike hrvatskog jezika u ranom razdoblju donose iz perspektive postojećih činjenica, polazeći od teze da se svi elementi jezika međusobno isprepliću i uvjetuju. Pri tome, naročito je važno da je razvoj gramatike izuzetno ovisan o tzv. jezičnom unosu (eng. „input“) jer se uneseno gotovo bez iznimke podudara s usvojenim (Jelaska, 2005a). Usporede li se podaci o korištenju porodiljnog dopusta očeva i majki ili zastupljenosti spolova na radnom mjestu odgajatelja<sup>16</sup>, nameću se zaključci kako su djeca rane dobi u Hrvatskoj najčešće prevladavajuće okružena osobama ženskog spola. Doda li se tome i činjenica da se promjenjive vrste riječi u hrvatskom sprežu, ne iznenađuje činjenica da su djeca rane dobi, u istraživanju Jelaske i Kovačević (2001), usvojila više imenica ženskog roda u usporedbi s ostalima, kao i da su dominantno koristila imenice ženskog roda, neovisno o gramatičkoj ispravnosti (prema Česi, 2015).

---

<sup>16</sup> Također, prema istraživanju provedenom 2017. godine u Republici Hrvatskoj, žene u RH provode 24 sata tjedno obavljajući poslove brige za djecu, dok njihovi partneri istim dužnostima posvećuju u prosjeku 10 sati tjedno (Klasnić, 2017).

Sve navedeno događa se i u drugim jezicima. Kao i u drugim jezicima, i u hrvatskom djeca ranije usvajaju vokabular no gramatiku, ipak zanimljivo je da razvoj u domeni gramatike rezultira usporavanjem razvoja vokabulara (Kovačić i Anđel, 1999; prema Česi, 2015). Prema nekim autorima (Vrsaljko i Paleka, 2018), govor dvogodišnjaka može se smatrati gramatički ispravnim, utoliko što to razdoblje djetetova života obilježava njegovo razumijevanje riječi i njihovo povezivanje u razumljive rečenice. U razdoblju između 3. i 4. godine „*pojavljuju se skoro sva gledišta gramatičkih rješenja*“ (Vrsaljko i Paleka, 2018: 148). Iako dijete može komunicirati, a do polaska u školu i primjenjivati većinu gramatičkih pravila, uključujući iznimke (Čudina-Obradović i sur., 2004), dijete složenijim strukturama<sup>17</sup> ovladava tek u školskom razdoblju jer usvajanje gramatike djelomično uvjetuje i djetetova mogućnost generalizacije (Aladrović Slovaček, 2019).

Istraživanja usvajanja hrvatskog kao materinskog jezika potrebno je i dalje provoditi. Djelomična odudaranja u postojećim spoznajama uočavaju se u tvrdnjama Čudina-Obradović i sur. (2004), prema kojima sve do četvrte godine, djetetovim vokabularom dominiraju imenice te Jelaska, Kovačević i Anđel (2002; prema Česi, 2015), prema kojima je prevlast glagola nad imenicama kao prvim usvojenim riječima jedna od specifičnosti hrvatskog jezika. S obzirom da nije riječ o usko gramatičkom području, za ovaj rad je relevantna činjenica da se među prvim usvojenim imenicama ističu one -e<sup>18</sup> i -a<sup>19</sup> deklinacije, u nominativu, akuzativu, genitivu, lokativu i instrumentalu, dok se imenice -i deklinacije i u drugim padežima javljaju se s porastom dobi (Vrsaljko i Paleka, 2018).

## **5.2. Faze usvajanja gramatike engleskog jezika**

Kao i u slučaju materinskog jezika, usvajanje stranog (engleskog) jezika, ima svoje razvojne faze. U nastavku ovoga poglavlja biti će prikazano nekoliko podjela faza u usvajanju engleskog kao stranog jezika.

Cameron (2001) donosi jednostavnu verziju definicije gramatike iz razloga što je vidi kao sustav pojedinog jezika, ili, točnije, aspekt njegove upotrebe. Dodatno tome, spomenuta autorica razlikuje čak tri vrste gramatike; teorijsku, pedagošku i unutarnju. U nastavku slijedi opis svake pojedine vrste.

---

<sup>17</sup> Misli se na sintaksu i morfologiju.

<sup>18</sup> Npr. (N) knjižnica – (G) knjižnice

<sup>19</sup> Npr. (N) vrtić – (G) vrtića

Kao prva se navodi teorijska gramatika, za koju se navodi svrha u vidu opisivanja obrazaca upotrebe određenog jezika. Prema već spomenutom Chomskom, gramatika jezika je nešto s čime se pojedinac rodi. Nadalje, prema generativističkom pristupu, ona služi istraživanju sintaktičkih sličnosti među jezicima te stoga nije uporabljiva u nastavi (Cameron, 2001:199). Upravo iz tog razloga se teorijska gramatika prilagođava nastavi, a iz čega proizlazi iduća vrsta gramatike, a to je tzv. pedagoška gramatika. Njezina je glavna karakteristika predstavljena u neposrednom tumačenju obrazaca, to jest pojedinih jezičnih pravila. Samim time se smatra vrlo i obostrano korisnom (i među učiteljima i među učenicima) (Drakulić i Vidović, 2010). Iako učitelji jesu upoznati sa gramatikom jezika kojega poučavaju na izrazito temeljitoj razini, činjenica je da učenici zapravo postepeno shvaćaju određene gramatičke sadržaje, a što u pravilu prati raspored sadržan u školskim udžbenicima. Slijedom navedenoga, može se zaključiti kako je unutarinja gramatika ona koju svaki pojedinac usvaja na sebi svojstven način, što se još može nazvati i (među)jezičnom kompetencijom (Cameron, 2001). Kao učitelj engleskog jezika, od iznimne je važnosti razumjeti način funkcioniranja spomenute vrste gramatike, a sve to u svrhu dobivanja odgovarajuće povratne informacije, kao i uočavanja potencijalnih razlika u učenju te zaključno, približavanja gramatike svakome od učenika najbolje moguće (Drakulić i Vidović, 2010).

Autori Tabors i Snow (1994) donose pregled četiri faze u usvajanju drugog jezika. Prva je korištenje materinskog jezika, što je svojstveno početnoj izloženosti okruženju u kojem se govori nepoznati jezik, ali to djetetu onemogućuje komunikaciju na stranom jeziku, što u konačnici dovodi do frustracije i prestanka govora. Iako je drugo razdoblje usvajanja drugog jezika neverbalno, ono ne znači prestanak komunikacije, naprotiv, dijete u drugoj fazi otkriva niz neverbalnih načina komunikacije, ne bi li ostvarilo potrebu za sporazumijevanjem. Kada je dijete spremno započeti komunicirati na drugom jeziku, to čini telegrafskim govorom, a koji je prethodno objašnjen u kontekstu usvajanja materinskog jezika. Naime, dijete koristi krnje rečenice, u kojima izbacuje one gramatičke elemente koje procjenjuje suvišnima za razumijevanje, odnosno kojima nije ovladalo, a što ujedno označava treću fazu. Primjer može biti konstrukcija „Apple?“, za označavanje „May I have an apple please?“. Potom dolazi do formulaičnog govora kada koristi gramatički ispravne fraze naučene napamet. U fazi usvajanja drugog produktivnog korištenja jezika, dijete spaja fraze iz formulaičnog govora, odnosno proširuje ih do trenutka kada ovlada pravilima sintakse. (Tabors i Snow, 1994; prema McLaughlin i sur., 1995).

Dodatno prethodno navedenom, Drakulić i Vidović (2010) prema Cameron (2001) ističu kako djeca imaju sposobnost potrebnu za usvajanje gramatičkog tzv. metajezika za rane dobi, no korištenje istoga se savjetuje u budućim fazama učenja jezika, s obzirom da tada djeca još uvijek nemaju usvojen gramatički metajezik svog materinskog jezika (Cameron, 2001: 106). Nadalje, spomenuta autorica je mišljenja kako bi se gramatika stranog jezika morala učiti sistematično, dakle, različito od slučaja gramatike materinskog jezika. Preciznije, smatra se kako se uloga učitelja stranog jezika ogleda u pružanju pomoći učenicima da ponajprije uoče, a tek potom usvoje gramatičke obrasce. Sve navedeno bi se odvijalo s ciljem stvaranja vlastite, unutarnje gramatike za svako dijete pojedinačno. Ona ujedno i nudi prijedlog faza aktivnosti za koje smatra da dijete koristi kako bi kreiralo svoju, gramatiku (Cameron, 2001: 108): uočavanje, strukturiranje i proceduralizacija.

Autorica Moon (2005) tvrdi da je prva je faza poznata po tome što dijete tada započinje sa uočavanjem struktura i veza između oblika i značenja, iako još ne koriste jezik. Tada dijete učestalo koristi „komadiće“ jezika; to jest usvaja fraze poput „Ne znam“ ili „Hajde“ i tako dalje (Moon, 2005). Takvo što s vremenom prestaje, a osobito kako se približava druga faza, pod nazivom faza strukturiranja. U istoj se prethodno spomenuti izraz može odijeliti, pa čak i spajati sa ostalim elementima jezika. Na primjer, to može biti „Mi ne znamo“ (Moon, 2005: 6). Ono što je karakteristično u ovoj fazi je da se često događaju razne gramatičke pogreške. U trećoj fazi, a koja se zove faza proceduralizacije, dolazi do automatizacije u upotrebi većine gramatičkih oblika. U tom procesu uloga nastavnika je velika, jer se u ovoj fazi pogreške karakteristične za drugu fazu tijekom stvaranja unutarnje gramatike ispravljaju, na način prilagođavanja zahtjevnom karakteru pojedinih aktivnosti (Cameron, 2001).

Prema Ellis (1994) moguće je razlikovati tri faze u usvajanju drugog ili stranog jezika:

1. Tihi period koji karakterizira privatni, unutarnji govor pojedinca, što potvrđuje da dijete razumije više no što je u mogućnosti iskazati.
2. Formulacijski govor kada dijete rabi fraze naučene napamet, pri čemu poštuje gramatiku jezika.
3. Strukturno-semantičko pojednostavljivanje koje karakterizira djetetovo spajanje nekoliko osnovnih riječi u rečenice, ali bez poštivanja gramatičke funkcije.

Adžija i Sindik (2014) ističu da se usvajanje stranog jezika odvija kroz tri faze, od kojih je treća identificiranje točne gramatičke strukture jezika. Prethodne dvije su: učenje ritmičkih karakteristika jezika i izdvajanje riječi iz tečnog govora. Na tom tragu, Sekelj (2011) naglašava



da se gramatičke strukture stranih jezika usavršavaju kroz duže razdoblje u kojem se jezik koristi. Unatoč tome, gotovo bez iznimaka, postignut je konsenzus vezan uz trajanje pojedine faze. Trajanje svake faze individualno je i ovisno o nizu čimbenika, koji će biti predstavljeni u nastavku rada. Također, McLaughlin i sur. (1995) naglašavaju kako je i redoslijed kojim će se faze javljati individualan.

Gramatičke pogreške koje djeca izgovaraju tijekom procesa usvajanja stranog jezika su normalne te odrasle osobe moraju voditi računa o tome kako će ih ispraviti i zašto. Smatra se kako djetetovo primjenjivanje (ne)ispravnih oblike riječi u množini ne mora značiti konstantu, s obzirom da se ono još uvijek razvija te istovremeno koristi i ispravne i neispravne oblike. Primjer tome može biti „mice“ kao množina od „miš“, odnosno „mouse“ koji se javlja kao način upotrebe pojedinog nastavka imenice pravilne množine na one nepravilne množine (Vasta, Haith, Miller, 1998).

### **5.3. Čimbenici koji imaju utjecaj na usvajanje gramatike engleskog jezika**

Nužnost razumijevanja čimbenika koji utječu na usvajanje gramatike engleskog kao stranog jezika proizlazi iz potrebe za unaprjeđenjem prakse učenja i poučavanja. Strani jezik se u ranoj dobi usvaja pomoću metoda što sličnijima prirodnom usvajanju materinskog jezika, no to se ne događa bez podrške okoline. Stoga je uočavanje čimbenika uspješnog usvajanja gramatike stranih jezika jedno od temeljnih interesa metodičara stranih jezika. Gramatička struktura je, uz leksičku, jedan od dva temeljna činitelja jezika (Miščančuk, Sobočan, 2015). Iz tog razloga, čimbenici koji utječu na usvajanje gramatike stranog jezika podudarni su čimbenicima usvajanja jezika prikazanim u poglavlju *Teorije usvajanja jezika*. U ovom će poglavlju biti pojašnjeni iz polazišta teorije o praktičnom radu s djecom rane dobi u području usvajanja jezika, dakle iz perspektive metodike. Važno je istaknuti kako brojni teoretičari ističu različite čimbenike neophodne za usvajanje jezika, pa se upotrebljavani termini mogu razlikovati.

#### **5.3.1. Materinski jezik i obiteljsko okruženje**

Prema Vrsaljko i Paleka (2018), proces govorno-jezičnog razvoja odvija se pod utjecajem brojnih čimbenika, od čega je socijalno okruženje tek jedan. U nastavku rada bit će više riječi o socijalnom okruženju u vrtićkom kontekstu, iako je obitelj najvažniji faktor socijalnog okruženja. Njen prvi značaj proizlazi iz činjenice da je ona temelj materinskog jezika. Prethodno je istaknuto kako bez okruženja, dijete ne bi usvojilo niti jedan jezik. Vidljivo je kako se i danas u istraživanjima brojnih područja nastoji otkriti u kojoj mjeri urođeni, a u kojoj

okolinski čimbenici, utječu na usvajanje jezika. Dijete koje usvaja gramatiku engleskog kao stranog ili drugog jezika, već je ovladalo prvim jezikom, što znači da posjeduje određena općenita znanja o jeziku, makar na intuitivnoj razini (Lightbow i Spada, 2013). Nativisti drže da dijete ima urođena znanja i mehanizme kojima otkriva kategorije koje sačinjavaju gramatiku pojedinog jezika (Prebeg-Vilke, 1991), a iz te perspektive materinski jezik dobiva na značaju, kada se analizira usvajanje gramatike u drugom ili stranom jeziku.

Lightbow i Spada (2013) ističu, na temelju provedenih istraživanja razvoja pojedinih gramatičkih elemenata kod djece kojim je engleski drugi jezik, da materinski jezik ima tek djelomičnu ulogu u kontekstu usvajanja tih elemenata. Oni tvrde, na temelju djelomično podudarnih rezultata ispitanika različitih materinskih jezika, da postoje neke zakonitosti na koje specifičnosti i razlike tih jezika ne utječu značajno. S druge strane, ističu kako je pregled istraživanja usvajanja morfologije engleskog pokazao da materinski jezik djeteta utječe na redoslijed usvajanja pojedinih elemenata gramatike. Konkretno, daju primjer posvojnih zamjenica u engleskom jeziku koje se na sličan način tvore u njemačkom i danskom jeziku, čiji su izvorni govornici ranije usvojili tu gramatičku kategoriju u usporedbi s izvornim govornicima jezika u kojima se posvojne zamjenice tvore na bitno drugačiji način, poput španjolskog i francuskog. Nažalost, takvih istraživanja o odnosu hrvatskog i engleskog jezika nema dovoljno, kako bi se konkretni korisni i primjenjivi rezultati prikazali i u ovom radu, sa svrhom doprinosa praktičnoj provedbi programa ranog učenja engleskog jezika.

Prethodno objašnjena kontrastivna analiza odbačena je kao isključiva teorija usvajanja stranog jezika zbog snažne utemeljenosti na biheviorizmu, ali unatoč tome činjenica da se usvajanje novog jezika odvija na temelju već poznatog o jeziku, nije osporena. Materinski jezik može olakšati usvajanje gramatike kada su metakognitivne vještine učenika dovoljno razvijene da omogućuju uočavanje sličnosti materinskog i stranog jezika, ali i ograničavanje primjene nekih poznatih pravila. Također, materinski jezik može otežati usvajanje novog jezika na način da onemogućuje uočavanje činjenice da gramatička struktura prisutna u materinskom jeziku nije nužno gramatički ispravna u stranom jeziku (Lightbow i Spada, 2013: 57-60).

Osim što je obitelj mjesto u kojem dijete usvaja materinski jezik, obitelj je mjesto prvog jezičnog poticaja koji ovisi o tome kakav će biti ulazni jezik djeteta (Miščančuk, Sobočan, 2015). Važno je razumjeti da obitelj nije nužno mjesto u kojem dijete dobiva standardni oblik materinskog jezika kao ulazni jezik, već može biti mjesto u kojem je ulazni jezik dijalekt. U

obitelji su djeca u manjoj mjeri izložena stranom jeziku<sup>20</sup>, ali su njihovi roditelji „*nositelji interesa u obrazovanju*“ (Newby i sur., 2007:71; prema Knežević i Šenjig Golub, 2015: 155). To znači da oni odabiru jezik koji će dijete učiti, učestalost njegovog učenja i utječu na djetetovu motivaciju (Knežević i Šenjig Golub, 2015: 155). U istraživanju Nikolov (1999), obitelj je potvrđena i kao važan element motivacije djece za usvajanje stranog jezika. Najmlađi ispitanici u istraživanju navodili su da je činjenica da njihova braća i sestre uče strani jezik razlog zašto ga i sami uče, a dio ispitanika bio je motiviran idejom da će moći podučavati jezik druge članove obitelji. To je značajno prilikom organizacije usvajanja gramatike stranog jezika i u institucionalnom okruženju. U knjizi *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi* autorica ističe: „*Djeca su samostalno željela planirati svoje igre i aktivnosti te donosila od kuće razne igre i igračke, u dogovoru s nama, roditeljima*“ (Silić, 2007: 264). „*To je potaknulo i drugu djecu na imenovanje i opisivanje stvari koje su donijeli u vrtić, odjeću koju nose, te o njima važnim događajima*“ (Silić, 2007: 248). Iz navedenog vidljivo je da je utjecaj obitelji snažan poticaj komunikacije kao preduvjeta usvajanja gramatike u ranoj dobi. Obitelj, dakle, nije samo mjesto razvoja materinskog jezika te mjesto koje u značajnoj mjeri određuje kvalitetu jezika koji utječe na nesvjesne procese usvajanja novog jezika. Obitelj je i suradnik u organiziranju učenja engleskog te značajan motivator za kontinuirano provedbu tog procesa.

### **5.3.2. Psihokognitivni čimbenici**

Lightbow i Spada (2013) utvrđuju da inteligencija, motivacija i dob mogu donekle odrediti ishod usvajanja stranog jezika kod djece. Riječ je o terminima koji su u značajnoj mjeri uvjetovani time kako ih istraživači određuju jer ih sačinjava niz karakteristika, pa rezultati mogu varirati u istraživanjima, ovisno o korištenim parametrima. Spomenuti autori daju primjer pitanja „Koliko je strani jezik često korišten izvan formalnog obrazovanja?“ kao indikator motivacije za učenje jezika, što ne mora zaista biti slučaj (Lightbow i Spada, 2013: 78). U donošenju zaključaka temeljem takvih istraživanja valja uzeti u obzir da ne mjere sva ista jezična znanja i sposobnosti, stoga valja oprezno pristupati generalizaciji. Rezultati istraživanja o utjecaju inteligencije na usvajanje stranog jezika nisu u potpunosti ujednačeni: Kakhramonov (2020) pregledom literature zaključuje kako dio istraživanja potvrđuje da viši

---

<sup>20</sup> Tvrdnja se odnosi na namjernu izloženost kojoj je cilj potaknuti usvajanje jezika u domeni podučavanja, u usporedbi s integriranim programima učenja engleskog jezika kakvi su uobičajeni u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. To ne osporava mogućnost da su djeca značajno izložena stranom jeziku, primjerice kroz izloženost elektroničkim medijima.

rezultati IQ testova sugeriraju na bolje rezultate jezičnih testova, dok dio ne utvrđuje njihovu povezanost. Značajka tih istraživanja je da se inteligencija češće povezuje s metalingvističkim sposobnostima nego s komunikacijskim vještinama. Primjerice, istraživanje Freda Genesee iz 1976. pokazuje da je viša inteligencija povezana s, među ostalim, većom razinom usvojenosti gramatike, ali ono ne obuhvaća komunikacijske vještine (Lightbow i Spada, 2013), odnosno komunikacijsku gramatiku koja je cilj usvajanja engleskog u ranoj dobi. Na temelju postojećih istraživanja, Lightbow i Spada (2013: 79-80) zaključuju da viši rezultati IQ testova mogu sugerirati da će dijete brže uočiti gramatičko pravilo na jezičnom uzorku. Ipak, značajno je da niti jedno istraživanje ne pokazuje da osobe s nižim rezultatima IQ-a nisu u mogućnosti u potpunosti ovladati jezikom, stoga je nužno prilagoditi metode i strategije kako bi se svim učenicima<sup>21</sup> osigurali maksimalni poticaji, a time i prilika za ovladavanje jezikom (Kakhramonov, 2020).

Mihaljević Djigunović (1988) definira tri vrste motivacije za učenje engleskog jezika: uporabno-komunikacijsku, afektivnu te integrativnu, odnosno motivaciju potaknutu željom za uklapanje u skupinu koja engleski govori na razini materinskog jezika (prema Boras, 2021). Istraživanje Nikolov (1999) pokazuje da je uporabno-komunikacijska motivacija prilično niska kod najmlađe djece osnovnoškolske dobi. Temeljem toga, moguće je zaključiti kako ona nije presudna niti kod djece rane i predškolske dobi, u kontekstu odabira jezika. Naime, tek je nekoliko ispitanika istaknulo da je razlog zašto uče engleski taj da mogu prevoditi u situacijama obiteljskih putovanja u inozemstvo. S druge strane, iako ju djeca ne mogu definirati i ne odabiru ju kao poticaj za izbor jezika, ona je prisutna u obliku komunikacijske potrebe ako se u okruženju govori stranim jezikom (Silić, 2007). Afektivna motivacija je definirana kao poticaj za učenje kojeg uzrokuje osobna percepcija jezika (Boras, 2021; prema Mihaljević Djigunović, 1988). Gardner i sur. (2003) nastojali su otkriti jesu li pozitivni stavovi osobe prema stranom jeziku rezultat uspješnog usvajanja tog jezika ili je uspješno usvajanje jezika posljedica pozitivnih stavova prema jeziku (prema Lightbow, i Spada, 2013). Iako rezultati nisu usuglašeni, značaj afektivne motivacije veže se uz pojam stavova. Isti sadrže i ponašajnu komponentu, što znači da je povezanost pozitivnih stavova i uspješnog usvajanja gramatike neosporna. Rana dob je razdoblje kad je još relativno lako utjecati na stavove, koji se kasnije tijekom života teško mijenjaju, a grade se na temelju postojećih iskustava. Iz navedenog, proizaći će značajan utjecaj odgajatelja, objašnjeno u potpoglavlju 5.3.4. *Nastavni elementi*.

---

<sup>21</sup> U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, misli se na djecu polaznike određene skupine.

Guilloteaux i Dorneyei (2008) proveli su istraživanje povezanosti motivacijskih strategija učitelja i ponašanja koja potiču usmjereno učenje učenika te su rezultati potvrdili značajnu povezanost navedenih varijabli (prema Lightbow, i Spada, 2013: 88). Među strategijama koje doprinose motivaciji djece rane dobi, moguće je istaknuti korištenje sadržaja i materijala prikladnih dobi i interesu djece: brojalica, pjesama, priča, kao i promjenu postupaka kada dođe do zasićenja (Brumen, 2011). Interesi djece su individualni i stoga je važno temeljiti ih na stvarnoj situaciji okruženja u kojem se usvajanje jezika odvija, ali i prilagoditi mogućnostima djece. Tek kao primjer aktivnosti koje pozitivno utječu na motivaciju djece u stvarnoj situaciji usvajanja gramatike engleskog jezika u ranoj dobi, Silić (2007: 263) ističe: „*Povezivali smo glazbu te osnovne glazbene elemente s ranim učenjem materinskoga jezika, a u početku posebno s ritmom. Ritmovi pokreta naših i dječjih tijela odgovarali su ritmovima govora u prvim pokušajima ostvarivanja dijaloga. Uočili smo kako je moguće te za djecu vrlo zabavno poticati slične igre, počevši od različitih načina na koje djeca i odrasli ostvaruju prve kontakte i dijaloge, izmjenjujući pritom različite govorne izričaje*“.

Važan čimbenik usvajanja gramatike je i dob. Johnson i Newport (1989) imaju istraživanje o prosuđivanju točnosti pravila engleske morfologije i sintakse na ispitanicima koji su engleski počeli učiti u različitoj dobi. Istraživanje je pokazao da su bolji uspjeh na ovom testu prepoznavanja gramatike, postigli oni koji su engleski počeli učiti ranije (Lightbow i Spada, 2013). Unatoč tome, učenje i usvajanje jezika djece i odraslih razlikuje se u specifičnostima prema kojima se odvija, što znači da usvajanje gramatike nije rezervirano tek za ranu dob. Lightbow i Spada (2013: 98) ukazuju na činjenicu da kognitivna zrelost i metalingvistička svijest, koje odrasli posjeduju, s jedne strane mogu omogućiti rješavanje jezičnih problema, dok s druge mogu ometati usvajanje jezika. Ono što je ranoj dobi specifično jest brzina i lakoća usvajanja jer djeca u ranoj dobi gramatiku uče situacijski i u igri, stvarajući i nadograđujući znanja i spoznaje, dok odrasli to čine memorizirajući pravila. Ona konkretan jezik usvajaju proširujući svijest o jezicima uopćeno<sup>22</sup>, a pri tome povezuju poznata iskustva materinskog i nova iskustva stranog jezika. Gramatika, kao i drugi elementi jezika, podrazumijeva korištenje jezika u komunikaciji, u čemu su djeca rane dobi, često, neposredna. Odrasli, s druge strane jezik uče, nerijetko memorizirajući pravila, izdvajajući ih iz neposrednog okruženja. Dodatno, odrasle osobe su manje fleksibilne u mijenjaju stavova i mišljenja, ali i odnosu prema okolini.

---

<sup>22</sup> Kako funkcioniraju, čemu služe, koja pravila imaju, kada primjenjuju pojedino pravilo i sl.

### 5.3.3. Mediji

Danas su mediji prisutni u dječjem životu iznimno rano<sup>23</sup> pa su se suvremena istraživanja utjecaja medija na govorno-jezični razvoj usmjerila prema pitanju kako koristiti medije na način koji će doprinosti usvajanju jezika. To znači da svijest o mogućem negativnom utjecaju postoji, no središte istraživanja postali su benefiti njihovog utjecaja, s ciljem uporabe medija u odgojno-obrazovnoj praksi (Pašica, i Turza-Bogdan, 2020). Proširenost medija i njihova sveprisutnost u životima djece jest, sama za sebe, temeljna prednost jer doprinosi snažnoj motivaciji. Marsh i sur. su 2005. godine proveli istraživanje o mogućnostima korištenja popularne kulture u formi materijala za učenje u formalnom obrazovanju. Rezultati su pokazali da popularni animirani filmovi<sup>24</sup> doprinose dječjem govorno-jezičnom razvoju kada su korišteni u istraživačkom kontekstu (prema Kondo, i Steemers, 2007). Silić (2007) tvrdi kako je u njezinom istraživanju uočena povećana usredotočenost djece posljedično korištenju kvalitetnih filmova, u svrhu usvajanja jezika: likovi i radnja filma potaknuli su djecu na integraciju s vlastitim životom i komunikaciju uporabom engleskog jezika. Dodatno, djeca su u istraživanju spomenute autorice (2007) stvarala igre u kojima su komunicirala stranim jezikom na temelju vlastitih interesa i osmišljenih scenarija, odnosno gramatiku su primjenjivala i istraživala kroz igru, što je i cilj u ranom usvajanju stranog jezika. Kostyrka-Allchorne, Cooper i Simpson (2017) potvrđuju moguću korist za govorno-jezični razvoj djece od dobnog primjerenih i visokokvalitetnih programa. To čine na temelju 76 postojećih istraživanja koji ispituju utjecaj gledanja televizije. Navedeno istraživanje sumira niz pojedinačnih razloga zašto je pojedini program koristi govorno-jezičnom razvoju u ranoj dobi, a posebno ispituje ekspresivnost djetetovog izraza. Rezultati istraživanja omogućuju zaključak da audio-vizualni sadržaji mogu doprinijeti usvajanju gramatike u kontekstu ranog učenja jezika u situacijama kada preuzimaju ulogu poticajnog govorno-jezičnog modela. Nužno je da je program dobnog primjeren, da rabi govor usmjeren na dijete, jednostavne i razumljive rečenice, adekvatnu količinu gestikulacije i kontekstualno pojašnjavanje kompleksnijih sadržaja, kao i jezične igre te rime jer potiču pažnju i slušanje (Pašica, i Turza-Bogdan, 2020). Silić (2007) takvima definira emisije *Wizadora*, *Magic Music Man* i *Big Muzzy*. Adekvatnim govornim modelom korištenja engleske gramatike, djeca mogu usvajati gramatička pravila jezika (Radić, i sur., 2017). Neki televizijski i internetski sadržaji odmiču još korak dalje pa

---

<sup>23</sup> Prema istraživanju Roje Đapić, Buljan Flander i Selak Bagarić (2020), 97 % predškolske djece u Republici Hrvatskoj samostalno može i zna pokrenuti neki od elektroničkih uređaja u funkciji medija, a 90 % zna te ima omogućeno samostalno pretraživanje i konzumaciju sadržaja osobnog odabira.

<sup>24</sup> Istraživanje se bavilo analizom animiranih filmova *Bob graditelj* i *U potrazi za Nemom*.

nude gledateljima simulacije realnih situacija usvajanja jezika uporabom istih strategija koje se koriste u stvarnom životu. Primjer takvih strategija su vokalizacije prije uvođenja novog jezičnog sadržaja, direktno obraćanje djetetu te poticanje djeteta na komunikaciju s likovima (Linebarger, i Walker, 2005). Neki od sadržaja koji ispunjavaju te preduvjete su *Barney and Friends*, *Blue's Clues* i *Dora the Explorer* (Linebarger i Walker, 2005: 624).

#### **5.3.4. Nastavni elementi**

Drakulić i Vidović (2010) navode kako se usvajanje gramatike za djecu rane dobi provodi na način da se sadržaji unutar nastave engleskog jezika implementiraju u razne aktivnosti. To se najčešće odnosi na pjesme za djecu i igre zbog njihove privlačnosti. Takve vrste aktivnosti jednoličnost nastave čine zanimljivijom, mogu biti kinetičkog tipa te djeluju poticajno na kreativnost djece (Vidović, 2008).

Drakulić i Vidović (2010) tvrde da se rima, kao jedna od glavnih elemenata pjesama za djecu, ubraja među najvažnije čimbenike budući da pospješuje pamćenje samog teksta, kao i njegovo predviđanje. Isto vrijedi i za ponavljanje, kojemu pripada iznimna funkcija glede uvoda u gramatičke strukture, što bi u ovom kontekstu bio koncept jednine i množine imenica. Uz pjesmu, djeca navedeno usvajaju poput obrasca zahvaljujući ponavljanju. Kao ogledan primjer korištenja pjesme za usvajanje stranog (engleskog) jezika, autorice navode pjesmu „Head and Shoulders“. Razlog tome je sljedeći; obzirom da je riječ o jeziku koji se uči samo određeno vrijeme, navedena je pjesma kvalitetan izbor jer je kratka, jednostavna, s pravilnim ritmom i dovoljnom količinom ponavljanja. Osim navedenoga, pomoću te pjesme djeca mogu razvijati svoj vokabular, usvajajući nove pojmove o ljudskom tijelu. Poglaviti razlog za odabiranje navedene pjesme odnosi se na njezino sadržavanje mnoštva primjera u jednini i množini, a što je važno za naglasiti s obzirom na temu ovoga rada. Primjeri najpoznatijih stihova iste su:

*„Head and shoulders, knees and toes, knees and toes*

*Head and shoulders, knees and toes, knees and toes*

*Eyes, and ears, and mouth and nose*

*Head and shoulders, knees and toes, knees and toes“* (Drakulić i Vidović, 2010:148).

Dakle, ova je pjesma specifična jer sadrži riječi jednine (glava, nos, usta) i množine (ramena, koljena, nožni prsti, oči, uši). Nadalje, djeca na zabavan način mogu upotrijebiti ono što znaju o određenim tjelesnim dijelovima; primjerice, koliko imamo ušiju, usta, koljena i slično, a sve

to na stranom jeziku. Sufiksi koji su korišteni u množini navedenih imenica su –s (npr. za rame i uho) te -es (npr. za koljeno i oko) se cijelo vrijeme iznova spominju u tekstu pjesme i time djeci omogućavaju lakše pamćenje. Na taj se način djeca kasnije mogu nadovezati na ono što je ranije usvojeno i samim time mogu generalizirati način pretvorbe imenica iz jednine u množinu. tvorbu množine imenica. Kao što je već objašnjeno, djeca na induktivan način usvajaju strani jezik, što uključuje i shvaćanje da se većina imenica engleskoga jezika stvara uz dodatke –s ili –es. Ovaj je primjer aktivnosti zapravo pokazatelj TPR metode, budući da poštuje njezine faze te načela; naglasak je na uključivanju djece i njihovom angažmanu umjesto učiteljevog (Drakulić i Vidović, 2010).

Sličan primjer usvajanja gramatike engleskoga jezika pomoću pjesama je upravo „Here We Go ‘Round the Mulberry Bush“, koja osim što poučava o jutarnjoj higijeni, sadrži primjere pravilne (lice) i nepravilne množine (zubi). Pored toga, nudi i primjere riječi koje na engleskom jeziku postoje samo u jednini, poput „doručak“ i „kosa“. Dakle, ono što razlikuje navedenu pjesmu od prethodne je drugačiji oblik množine, u ovom slučaju bez nastavaka -s ili -es, već je riječ o iznimci (npr. teeth). Djeca to mogu razumjeti pomoću gramatičke paralelizacije koja zapravo sugerira repetitivni aspekt pojedine komponente, što bi u ovom kontekstu bili „komadići“ jezika „knees and toes“ i „eyes and ears“. U nastavku su navedeni neki od njezinih najpoznatijih stihova:

*„This is the way we wash our face*

*Wash our hands, wash our face*

*This is the way we wash our face*

*So early in the morning.*

*This is the way we brush our teeth*

*Clean our teeth, brush our teeth*

*This is the way we brush our teeth*

*So early in the morning“ (Drakulić i Vidović, 2010:149).*

Dörnyei (1990) također naglašava veću važnost nastavnih elemenata poput karakteristika nastavnika, izbora metoda, atmosfere i odnosa, kada je riječ o procesu usvajanja jezika, no što je važnost ranije istaknutih stavova (prema Boras, 2021). Značajne informacije o ulozi nastavnih elemenata u usvajanju jezika pruža već spomenuto istraživanje Marianne Nikolov



(1999), koje je provedeno u Mađarskoj, a ispitanici su bili djeca u dobi 6 do 14 godina. Iako je riječ o djeci koja nisu rane, a ni predškolske dobi jer su svi učenici osnovne škole, u nedostatku srodnijeg istraživanja, ono nam pruža korisne informacije. Naime, prema članku *'Zašto učiš engleski?'*. *'Jer je učiteljica niska.'*<sup>25</sup> većina djece koja je sudjelovala u istraživanju razloge za učenje jezika povezuje s razrednim okruženjem. Preciznije, najmlađa skupina najčešće se izjašnjavala da je razlog zašto uči engleski taj da je to učenje zabavno, zanimljivo, da se „samo igraju“ i da su dobri u tome. Iz toga je vidljivo da je razredno okruženje, konkretno atmosfera, značajna jer utječe na intrinzičnu motivaciju djeteta. Navedeni odgovori ne sugeriraju na to koji čimbenici u najvećoj mjeri doprinose usvajanju gramatike, ali očito je kojim čimbenicima najmlađa djeca pridaju najviše pozornosti te je nužno uvažiti značaj koji im daju. Spomenuto istraživanje potvrđuje da učenje vrlo jednostavno može biti djeci ponuđeno kao ono što sami nazivaju igranjem ili slušanjem priča“ a dodatno, naglašava važnost upravo takvih aktivnosti u kojima je učenje neprimjetno. Riječ je o vrlo vrijednim aktivnostima koje podržavaju prirodu djetetovog učenja, a moguće ih je ostvariti didaktičkim materijalom koji je dobnoprikladan, poput različitih igara, pjesama i priča. Dodatno, rezultati istraživanja potvrđuju važnost poticajnog fizičkog okruženja u ranoj dobi, o kojem će više riječi biti u idućem potpoglavlju. Na drugom mjestu najučestalijih odgovora na pitanje zašto djeca najmlađe dobi uče engleski, našla se skupina odgovora koja se povezuje s ulogom učitelja<sup>26</sup>: djeca su najčešće navodila da je učiteljica draga i ljubazna, a zatim su slijedili razlozi osobne prirode poput činjenice da učiteljica ima dugu kosu ili da je niska (Nikolov, 1999: 42). Činjenica da djeca navode da zbog učitelja uopće uče određeni strani jezik mnogo govori o njegovom značaju u procesu usvajanja jezika. Iz odgovora najmlađe djece uočava se temeljna uloga odgajatelja u procesu učenja engleskog: doprinijeti stvaranju ugodnog ozračja kroz emocionalnu podršku i naklonost svakom djetetu (Silić, 2007). Dodatno, s obzirom da je stjecanje znanja u ranoj dobi najefikasnije kada polazi od interesa djece, uloga odgajatelja je i uočavati interese iz ponašanja djece te tražiti kreativne načine da djecu potakne na traženje odgovora na vlastita pitanja (Silić, 2007: 31-39). U kojoj će mjeri djeca biti autori učenja i istraživanja, utjecat će na to koliko će efikasno biti učenje djeteta, a to podrazumijeva otvorenost odgajatelja za prilagodbu.

U radu je već istaknuto da je gramatiku stranog jezika u ranoj dobi važno usvajati na načine koji odgovaraju usvajanju drugog i materinskog jezika jer su oni usklađeni s prirodnim, urođenim sposobnostima djece i odvijaju se bez namjernog ulaganja napora. Zbog toga je

---

<sup>25</sup> Prevela autorica rada. Originalan naziv je *Why do you learn English? Because the Teacher is Short*.

<sup>26</sup> U kontekstu ranog i predškolskog odgoja, rezultate je moguće interpretirati i u ulozi odgajatelja.

važna fleksibilnost odgajatelja, važan čimbenik u osiguravanju situacijskog učenja, odnosno učenja temeljenog na dječjoj svakodnevnici. Prema istraživanju Nikolov (1999), vidljivo je da mlađa djeca kompetencije odgajatelja ne percipiraju na način na koji to čine starija djeca jer veliku pažnju pridaju razlozima osobne prirode. Na temelju navedenog, moguće je zaključiti da nisu važne samo kompetencije odgajatelja, već i njegova osobnost ili karakter jer su značajno povezani s motivacijom za učenje jezika. S obzirom na sve prethodno navedeno, moguće je zaključiti kako djeca povezuju jezik s osobom koja ga podučava<sup>27</sup> pa ako ne preferiraju osobu, vjerojatno neće niti jezik.

#### **5.4. Uloga poticajnog okruženja u vrtiću**

U ranijim je poglavljima naglašeno kako je vrtićko okruženje moguće podijeliti na socijalno i fizičko. Oba sačinjavaju kulturu odgojno-obrazovne ustanove (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015). Ipak, kada je riječ o usvajanju jezika, ta se podjela često spaja i navedena se okruženja isprepliću. Štoviše, kada se fizičko okruženje analizira iz perspektive ranog usvajanja stranog jezika, to se čini iz perspektive odnosa fizičkog i socijalnog okruženja (Silić, 2007).

Stručna literatura prostor u kojem se odvija odgojno-obrazovni rad predškolskog djeteta, nerijetko ističe kao „trećeg odgajatelja“ radi njegove važnosti u pitanju socijalne interakcije, proširenja kognitivnih spoznaja i kreiranju pozitivnog ozračja (Petrović-Sočo, 2005). Prilikom kreiranja i oblikovanja prostornog i materijalnog okruženja, važno je imati na umu prirodu učenja djeteta predškolske dobi koji se odvija kroz igru, istraživanje i stvaranje, a prema kojoj je i dječje učenje i dječji razvoj holističke prirode. Dijete koje je po prirodi znatiželjno, treba mogućnost fizičkog kretanja u prostoru, ali i podijeljenost prostora na manje centre kako bi se osigurala mogućnost stupanja u kvalitetniju interakciju koja podrazumijeva manje skupine. O psiho-fizičkim karakteristikama razvoja djeteta te potrebama koje iz njih proizlaze, bilo je više riječi u drugom poglavlju ovog rada. Značajno je da je svaki trenutak prilika za komunikaciju na stranom jeziku: što ga se više koristi, to je više i prilika za djetetov govorni izraz (Silić, 2007).

U prethodnim je poglavljima istaknuta važna uloga socio-emocionalnog stanja djeteta u procesu usvajanja jezika, materinskog i stranog. U tom kontekstu, važno je da centri poštuju logička načela i ne izazivaju osjećaj zbnjenosti, nerazumijevanja ili averzije kod djece, zbog

---

<sup>27</sup> U kontekstu ranog i predškolskog odgoja, osobom koja ga govori i koristi.

čega je nužno u njima nuditi one materijale koji odgovaraju njihovoj namjeni (Priručnik za samovrednovanje, 2012). Nadasve je bitno da je u prostoru omogućen osjećaj sigurnosti i slobode: u kretanju, baratanju materijalom, izražavanju mišljenja jer je socio-emocionalna dobrobit djeteta, preduvjet kvalitete učenja stranog jezika (Silić, 2007).

Utvrđeno je da jezični razvoj podrazumijeva komunikaciju, a fizički prostor koji okružuje dijete određuje kako će se i koliko ostvarivati njegova komunikacija s drugim osobama u okruženju (Silić, 2007: 51-60). Interakcija djece prilikom boravka u vrtiću može se očitovati u različitim oblicima i prilikama tijekom dana, a najočitija je u suradničkim aktivnostima koje kreira odgajatelj ili simboličkim igrama djece, koje samostalno organiziraju. Tek kao primjere, moguće je izdvojiti česte igre djece: igre obitelji (mame, tate, sestara i sl.); igre pripremanja obroka ili brige oko kućnih ljubimaca. Prostor koji potiče komunikaciju između djece je onaj koji potiče i njihovu spontanu igru jer su to situacije koje traže dogovor oko uloga ili daljnjeg tijeka započete igre kroz rečenice poput: „Kada se probudiš, odvesti ću te u školu.“ ili „Hoćeš ti biti mačka, a ja, kao, tvoja vlasnica?“. Osim što takve situacije potiču verbalnu komunikaciju, vode se među djecom koja, prirodno, nisu na istoj razvojnoj točki. Na taj način dolazi do usvajanja jezika u sukonstruktivskom učenju, ali i prilika da dijete, kako je ranije naglašeno, u igri stvara i isprobava svoje pretpostavke o jeziku, a pritom ne osjeća posljedice pogreške. Iako su primjeri dani na hrvatskom jeziku, usvajanje gramatike u ranoj dobi podrazumijeva komunikacijsku gramatiku, dakle pragmatičnu uporabu jezičnih pravila u svakodnevnim situacijama, a za to je idealna igra, naročito ako je potaknuta od djeteta. Dakle iste je aktivnosti moguće zamisliti i u kontekstu usvajanja stranog jezika, štoviše, prikazane su u istraživanju koje su proveli Silić i sur. (2007: 223):

*„Marin: 'We are having a lunch now!'.*

*Pitamo ga: 'What's for the lunch today?'*

*Ivona odgovara umjesto njega: 'Ice-cream, some pizza, some milk, some cedevita, some orange, some little 'cakesis' (Ivonina jezična tvorevina. Umjesto riječi 'cookies' izgovara riječ 'cake' dodajući joj nasntavak '-siz'.) and some chocolate.' Tomu je vjerojano doprinijela i Marinova upadica: 'Don't forget the cakes!'.*

*Dora: 'Hej, mummy!' (Dodaje Ivoni tanjurić nakon što je pojela sladoled.).*

*Ivona: 'Thank you!' (Stavlja ga u sudoper). “*

Takve aktivnosti omogućuju djeci motivaciju, rješavanje ili izbjegavanje straha od pogreške te proširivanje jezične baze uz stvaranje novih tvorevina jezika, što potvrđuje navedeni citat.

Štoviše, autorica Silić (2007: 160) daje i dodatni primjer kada djevojčica, za igru, „čita na engleskom“ drugoj djeci. Prema metodičkim savjetima za rano usvajanje gramatike materinskog jezika, komunikacijska gramatika se uvijek temelji na normativnoj gramatici, ali je prilagođena dobi i interesima djeteta koje ju usvaja te je komunikacijska gramatika temelj sadržaja kojeg se djetetu pruža (Pavličević-Franić, Aladrović, 2007). Zbog prirode učenja djeteta, posljedično spoznajama o usvajanju jezika, ta se metoda primjenjuje i na rano učenje stranog ili drugog jezika. Znajući to, odgajatelj treba težiti prostornoj organizaciji koja osnažuje istraživanje, interakciju djece i učenje djeteta pomoću konkretnih predmeta (Ljubetić, 2009).

Okruženje koje će potaknuti prirodnu komunikaciju na stranom jeziku mora biti ugodno i djeci blisko, a to znači da uvjeti moraju odgovarati svakodnevnim i stvarnim situacijama ili situacijama koje su djeci drage jer one potiču želju i potrebu za komunikacijom na drugom jeziku (Silić, 2007), poput prethodno istaknutih. Gramatika stranog jezika nerijetko nosi stigmatu teškog područja jer je puna apstrakcija. S obzirom na razvojna obilježja i obilježja učenja u ranoj dobi, neophodno je da u okruženju temeljenom na bliskim i poznatim iskustvima, djeci budu ponuđeni i konkretni predmeti i materijali koji olakšavaju usvajanje apstraktnih koncepata. Životno-praktične i radne aktivnosti omogućuju djeci da brže povezuju strani i materinski jezik (Silić, 2007: 24), a takav primjer može biti svakodnevno pranje ruku s djecom ili odijevanje obuvanje prilikom izlaska na otvoren prostor. Svakodnevno kontekstualno učenje provocira potrebu za komunikacijom. Tek kada djeca ovladaju temeljima, moguće ih je podržati da komunikaciju vode bez oslonca u okruženju (Silić, 2007: 29), no to prati veće mogućnosti apstrakcije.

Djeca preuzimaju načine komunikacije od druge djece s kojom se grupiraju, kroz obrasce imitiranja govora, gesti i pokreta (Kandel, 1978), a to može dodatno pogodovati jezičnom razvoju i usvajanju gramatike jer djeca u interakciji mogu biti jezični i govorni modeli jedni drugima. Uz verbalnu komunikaciju, djeca u prostoru stupaju u neverbalnu komunikaciju, što je naročito značajno i očito kod mlađe djece čiji se govor intenzivno razvija. Primjeri toga vidljivi su svakodnevno: trogodišnjak može, recimo, svoju frustraciju zbog nemogućnosti zadovoljavanja želje za specifičnom igračkom izraziti beljenjem drugom dječaku, uz udaranje nogom o pod. Kao što je ranije istaknuto, iako se u tim slučajevima ne javlja verbalna produkcija, to je i dalje vrijeme kada se usvajanje gramatike odvija. Dakle, djeca svakodnevno stupaju u interakciju s drugima kroz izbor aktivnosti, materijala, igara i centara aktivnosti pri čemu nadopunjavaju svoje vještine (Vivodinac, 2008). Iz toga proizlazi temeljna važnost

prostora u usvajanju jezika. Interakcija među djecom odvija se i kada nije namjerna i ciljana, što je nužno imati na umu. Nerijetko kod djece na istom prostoru ili u istoj aktivnosti nema interakcije, ali to ne isključuje međusobne utjecaje poput obogaćivanja tuđih zamisli vlastitim idejama (Karabatić, 2006). Također, interakcija među djecom nije ograničena tek na sobu dnevnog boravka. Suradnju i komunikaciju valja poticati i u predsobljima te na hodnicima jer to doprinosi socijalizaciji i suradnji (Slunjski, 2008). Istraživanje koje je Silić (2007) provela sa svojim suradnicima, potvrđuje kako starija djeca rado pomažu mlađima koji su se tek uključili u učenje stranog jezika i na taj način proširuju svoja znanja, dok istovremeno mlađa djeca mogu biti uključena i na način da ne govore, jer i dalje uče od starije djece.

Uz prostorne uvjete, važni su i organizacijski, a tiču se osiguravanja dovoljno vremena, u skladu s potrebama i pri tome, korištenja situacijskog korištenja stranog jezika. Prema Hansen, Kaufmann, i Walsh (2006), potrebno je dnevni raspored uskladiti s potrebama svakog djeteta jer iz individualizacije proizlazi kurikulum usmjeren prema djetetu. Dnevni raspored kojim se organizira vrijeme odgojno-obrazovnog procesa unutar radnog vremena ustanove, strukturira slijed aktivnosti, a doprinosi usvajanju navika kroz razumijevanje tog slijeda. Ipak, važno je da, umjesto predviđenog i striktnog rasporeda, organizacija vremena koja se u ustanovi provodi poštuje i razvojne potrebe djece. One će naročito doći do izražaja u mješovitim skupinama: dok će, npr., predškolci željeti duže provoditi zajednički vođene aktivnosti poput igre „Who stole the cookie?“, trogodišnjaci će u istoj sudjelovati kraće jer će njihov interes trajati kraće, uz iznimke. Djeci će biti potreban balans mirnih i dinamičnih aktivnosti koje se odražavaju u okvirnom dnevnom rasporedu, ali to ne znači da ponekad neće doći do promjena koje se očituju u skupini. Fleksibilno organiziranje aktivnosti, podrazumijeva da se inicijalni plan prilagodi interesima djeteta čime se osigurava provođenje djeci važnih aktivnosti do kraja bez prekidanja ili da se ponekad izmjeni ili preskoči planirano na temelju utvrđenih potreba. Jedan od uvjeta koje Silić (2007) ističe je za osiguravanje kontinuirane, ali prirodne komunikacije na stranom jeziku u ranoj dobi, odnosi se na osiguravanje izloženosti različitim jezičnim izvorima, koji podrazumijevaju i komunikaciju djeteta, pri čemu drži kako je obilježje kvalitetne izloženosti različitim jezičnim izvorima bogatstvo gesti koje pospješuju uočavanje povezanosti iskaza i pokreta. Nadalje, Silić (2007: 51-63) naglašava da kvalitetno okruženje za usvajanje jezika omogućuje govorno stvaralaštvo djeteta te mu pruža povratnu informaciju o uspješnosti. U tom kontekstu, u predškolskoj ustanovi, u domeni socijalizacije, polazište razmatranja socijalnog okruženja je tzv. klima socijalnog kolektiva. Prema Bognar i Matijević (2002), dvije su vrste klime koje se javljaju u odgojno-obrazovnom okruženju: jedna je

emocionalna, dakle afektivna, dok je druga socijalna. Socijalna klima odnosi se u tom kontekstu na odnos odgajatelja prema djeci polaznicima skupine. Uz odnos na relaciji odgajatelj-dijete koji je uvijek dvosmjernan, ona se temelji i na odnosima između vršnjaka unutar skupine. Njezina važnost proizlazi iz činjenica na koje su ukazala istraživanja još iz prve polovice 20.stoljeća, prema kojima sva ponašanja pojedinca proizlaze iz njegovih osobnih karakteristika i socijalne sredine (Bratanić, 1993). Ipak, iako je riječ o temeljnim odnosima odgajatelj-dijete i odnosima djece međusobno, na kreiranje socijalne klime utječe ozračje ustanove koje se reflektira i na suradnju svih suradnika koji u njoj djeluju (Domović, 2004).

U skladu s navedenim, klima socijalnog kolektiva važna je za jezični razvoj. U njenom stvaranju sudjeluju dijete, stručni suradnici i odgajatelj, od čega je posljednje navedeni profesionalac čija je dužnost vlastitim utjecajem stvarati optimalne uvjete. Utjecaj odgajatelja ne odnosi se isključivo na direktan pristup i riječi koje upućuje djeci, već se odnosi i na ton glasa, načine kretanja, izraze lica, geste i ophođenje prema drugim odraslim osobama te nesvjesno kroz očekivanja (Petrović-Sočo, 2007). Sve su to dijelovi komunikacije koji u ranoj dobi imaju značajnu ulogu u usvajanju gramatike. Jedan od preduvjeta razvoja gramatike je slušanje, a prema Silić (2007), dobro uređen prostor karakterizira omogućavanje slušanja drugih. Kvalitetno uređen prostor je od neopisive važnosti, međutim svaki je prostor prilika za usvajanje gramatike engleskog jezika. Usvajanje započinje učestalim korištenjem fraza od strane odrasle osobe čime se daju temelji za djetetovo korištenje jezika, a potom i nizom igara koje mogu biti vrlo jednostavne i provedive u svim kutićima, poput imenovanja boja i odnosa igračaka u prostoru (Silić, 2007: 110).

### **5.5. Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi: praktična primjena različitih metoda**

Usvajanje gramatike engleskog jezika u ranoj dobi uspješno je tek ako prati potrebe i posebnosti djece. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* prepoznaje komunikaciju na stranom jeziku kao ključnu kompetenciju za cjeloživotno obrazovanje te ističe:

*„Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim*

*metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. (...)*“ (MZO, 2014).

Situacijski pristup koji se spominje u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj* (MZO, 2014), u kontekstu usvajanja gramatike, podrazumijeva učenje za životne situacije i iz perspektive životnih situacija. Riječ je o metodi koju je osmislio Jurgen Zimmer 80-ih godina 20. stoljeća. Iako Zimmer nije polazio od isključivo ranog usvajanja stranog jezika, istraživanja su potvrdila benefite takvog učenja i ono je danas korišteno u gotovo u svim integriranim programima usvajanja stranog jezika u ranoj dobi. Nju koristi autorica Silić (2007) sa suradnicima pa, tek kao primjer, ističe situaciju u kojoj dijete donosi kućnog ljubimca, hrčka, u vrtić, što odgajatelji koriste kao poticaj komunikacije na engleskom jeziku te u nastavku dana organiziraju igru „Simon says“, potičući djecu da se pokretom pretvaraju u životinje, bogateći rječnik i stvarajući gramatičke konstrukcije. Situacijski pristup podrazumijeva učenje u heterogenim, mješovitim skupinama koje sačinjavaju djeca različite dobi. Takvo okruženje omogućuje djeci komunikaciju koja se temelji na izmjeni iskustava i sukonstrukciji novih jezičnih znanja:

*„Zrinka se često igra kao da je učiteljica u školi ili da je jedna od odgajateljica u grupi (...). Pažljivo ju slušaju Hana, Dinko i Ana, djeca koja su u grupi od rujna. Primjećujemo da se nova djeca rado uključuju u igre i aktivnosti na engleskome jeziku, ali da vole biti u ulozi onih koji promatraju i slušaju (...).*

*Zrinka: 'Let's play that I'm your teacher.'*

*Djeca ju ne razumiju, ali pažljivo slušaju što će dalje reći.*

*Zrinka: 'Idemo se igrati kao da ste vi djeca, a ja učiteljica.'*

*(...)*

*Zrinka: 'Show me your hands! Your fingers!' (Hana podiže svoje ruke i veselo miče prste. Dinko i Ana nekoliko ju trenutaka promatraju, a zatim i oni čine isto.)*

*Zrinka: 'This is a thumb.' Pokazuje palac. Thommy Thumb, Thommy Thumb, where are you? Here I'm, here I am, how do you do? A sada vi.'*

*Djeca pokušavaju izgovoriti riječi. Neke od njih (who is here today?; where are you? (...)) prepoznaju iz našeg svakodnevnog jutarnjeg okupljanja i pozdravljanja (...)*“ (Silić, 2007: 130).

Središte situacijskog učenja je prihvaćanje da dijete usvaja znanja koja su mu potrebna u stvarnom, datom trenutku. Iz tog razloga, u planiranju sadržaja polazi se od sadašnjice i interesa

djece, umjesto od zamišljene budućnosti, što omogućuje porast djetetove motivacije, izgradnju pozitivnih stavova prema jeziku, doprinosi pozitivnim socio-emocionalnim stanjima i preduvjet je suradničkog učenja djece, a time i pozitivne socijalne klime. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZO, 2014) kao središnji dokument na temelju kojeg se organizira djetetovo učenje u institucijskom kontekstu, nastao je, među ostalim, na temelju Zimmerovog situacijskog pristupa. Na temelju navedenog, važno je da usvajanje gramatike samo po sebi ne smije biti svrha učenja engleskog jezika, već treba biti jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva učenja stranog jezika, koji će se postići kroz djetetu važne, svrhovite i autorske aktivnosti.

Na početku 5. poglavlja ovog rada, istaknuta je tvrdnja da je motorička aktivnost dominantna potreba djece rane dobi, u usporedbi s govornom aktivnošću. To je činjenica koju valja uvažiti pri promišljanju ranog usvajanja gramatike engleskog jezika, a to svakako čini TPR metoda, koju je moguće koristiti i u svakodnevnom radu u vrtićkim skupinama. Ona polazi od činjenice da govoru prethodi slušanje, što je objašnjeno u poglavljima ovog rada koja tematiziraju faze usvajanja jezika kod djece. U skladu s navedenim, s obzirom da dijete razumije jezik te posjeduje motoričke sposobnosti i vještine, kao i da osjeća motoričke potrebe, kroz ovu metodu značenja iskazuje pokretom. Metoda se često koristi upravo za usvajanje gramatike: primjerice, u igri u kojoj djeca izražavaju značenje glagola „Walk“ pokretom (Richards i Rodgers, 1999). S obzirom da je metoda nastala 50-ih godina prošlog stoljeća, u njoj je moguće uočiti neke od stavova koji nisu podudarni suvremenom shvaćanju djetetovog učenja, poput uloge odgajatelja. Unatoč tome, temelje metode moguće je prilagoditi na način da se poticajima i aktivnostima potakne dječja samostalnost: primjerice naredbe odgajatelja, moguće je zamijeniti ilustriranim karticama s uputama koje će djeca moći samostalno koristiti. Dodatno, prednosti ove metode potvrđuju i suvremene spoznaje prema kojima svi dijelovi integriranog kurikuluma u sebi sadrže pokret jer polaze od cjelovitog razvoja djeteta kao temelja i cilja (Vujičić i Petrić, 2021). Silić (2007:116) prikazuje dječje usvajanje jezika plesom, pri čemu djeca samostalno razrađuju korake, zadajući jedni drugima upute poput: „*Three/four steps forward, one/four step back, swing, hands up, turn on the left*“ i sl.

Iako su radom prikazane tek dvije metode i njihove moguće implementacije u praksi, prikazano omogućuje zaključak da su prednosti usvajanja gramatike engleskog jezika u ranoj dobi primjerenim, a provjerenim metodama mnogobrojne: omogućuju djeci ispunjenje potreba,



temelje se na dječjim interesima i omogućuju istraživanje gramatike i njenu uporabu kroz suradničko učenje u zabavnim, igrovnim aktivnostima.

## 6. ZAKLJUČAK

Usvajanje gramatike engleskog (stranog) jezika u ranoj dobi odvija se s izuzetnom lakoćom i brzinom, u igrama i na načine koji se značajno razlikuju od učenja gramatike u odrasloj dobi, što rano djetinjstvo čini zahvalnim i poželjnim razdobljem za prva izlaganja stranom jeziku, a s ciljem razvoja cjeloživotnih znanja i vještina. Djeca usvajaju gramatiku prirodno, istražujući specifičnosti jezika na načine srodne usvajanju materinskog jezika, u istraživačkim i kreativnim aktivnostima, koje omogućuju provjeru vlastitih pretpostavki i kreativno jezično stvaranje. Zahvaljujući teorijama usvajanja jezika, danas je prihvaćeno da djeca jezik usvajaju na temelju kombinacije bioloških sposobnosti i poticaja koje dobivaju iz okoline te možemo razumjeti specifičnosti ili izazove faze usvajanja jezika u kojoj se dijete nalazi u trenutku. Zbog navedenog, uspjeh usvajanja gramatike u ranoj dobi ovisi o sadržajima koji se djeci nude te metodama koje se pri tome koriste. Pri tome, unatoč zakonitostima koje su utvrđene u brojnim lingvističkim istraživanjima, a do kojih dolazi u procesu usvajanja stranog jezika, nije dokazano da je izlaganje gramatičkih elemenata redosljedom kojim se usvajaju neophodno za uspješan ishod pa je moguće uvjete učenja u potpunosti planirati na temelju djeteta i njegove potrebe. Drugim riječima, cilj ranog učenja jezika je usvajanje komunikacijske gramatike koja se temelji na normativnoj gramatici, ali u skladu s mogućnostima, potrebama i interesima djece u pojedinoj skupini. Na temelju brojnih spoznaja o karakteristikama cjelovitog razvoja djece rane dobi i specifičnostima učenja predškolskog djeteta te suvremenih pedagoških koncepata iz kojih proizlaze i načela i vrijednosti *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj* (2014), kao temeljnog polazišta praktičnog odgojno-obrazovnog rada, nastaju smjernice za implementaciju engleskog u vrtičke skupine. Slijedom navedenog, gramatika engleskog jezika u ranoj dobi podučava se vrlo diskretno i metodom istraživanja, u kojoj je dijete aktivno te u odnosu s drugom djecom i odraslima. Značajna je važnost fizičkog i socijalnog okruženja, kao važnog čimbenika usvajanja gramatike, a na njih, kao i na motivaciju djeteta za usvajanjem gramatike, značajno utječe odgajatelj. Izbor metoda i sredstava, fleksibilnost u prostorno-vremenskoj organizaciji te prilagodba sadržaja interesima, dobi, individualnim i razvojnim potrebama djece tek su dio profesionalnih dužnosti odgajatelja koje omogućuju uspješne ishode usvajanja gramatike. Situacijski pristup i TPR metoda uvažavaju specifičnosti učenja djece rane dobi, stoga su prepoznate kao primjeri dobre prakse, uz naglasak na potrebu prilagodbe cijelog odgojno-obrazovnog procesa potrebama djece u realnim i stvarnim vrtičkim okruženjima.

## 7. LITERATURA

1. Abbas, A., Rezaee, A., i Azizi, Z. (2012). The Role of Zone of Proximal Development in the Students' Learning of English Adverbs. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 1798-4769. Preuzeto 3.12.20220., DOI: 10.4304/jltr.3.1.51-57.
2. Adžija, M., i Sindik, J. (2014). Učenje stranog jezika kod predškolske djece: metode vrednovanja u okruženju dječjeg vrtića. *Metodički obzori*, 9 (19), 48-65. Preuzeto 1.12.2022., s: <https://doi.org/10.32728/mo.09.1.2014.04>.
3. Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.
4. Badurina, P. (2015). Uloge odgojitelja u simboličkoj igri djece rane dobi. *Napredak*, 156 (1-2), 47-75. Preuzeto 26.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/166156>.
5. Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., i Klann-Delius, G. (2012). Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood. *Emotion*, 12 (3), 503-514. Preuzeto 27.11.2022., s: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0026320>.
6. Benavides-Varela, S., Hochmann, J. R., Macagno, F., Nesper, M., i Mehler, J. (2012). Newborn's brain activity signals the origin of word memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109 (44), 17908–17913. Preuzeto 9.1.2023., s: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23071325/>
7. Bognar, L., i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Boras, M. (2021). Usvajanje stranih jezika u ranoj, predškolskoj i školskoj dobi. *Bjelovarski učitelj*, 26 (1-3), 87-92. Preuzeto 9.12.2022. s: <https://hrcak.srce.hr/272579>.
9. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181 (6), 717-732. Preuzeto 9.12.2022., s: [https://www.researchgate.net/publication/233061281\\_The\\_perception\\_of\\_and\\_motivation\\_for\\_foreign\\_language\\_learning\\_in\\_pre-school](https://www.researchgate.net/publication/233061281_The_perception_of_and_motivation_for_foreign_language_learning_in_pre-school).
11. Budiman, A. (2017). Behaviorism and Foreign Language Teaching Methodology. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 1(2), 101-114. Preuzeto 26.11.2022., s:

<http://journal.iaincurup.ac.id/index.php/english/article/view/171>.

12. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Cohen, B. (2011). Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (65), 2-5. Preuzeto 26.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/124292>.
14. Cvikić, L. (2007). *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil.
15. Česi, M. (2015). *Ovladanost standardnim hrvatskim jezikom na kraju obveznoga obrazovanja* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
16. Čizmić, I., i Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 1 (2), 115-126. Preuzeto 27.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/198556>.
17. Čudina – Obradović, M., Starc, B., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
18. Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iaderina*, 12/2 (12), 493-512. Preuzeto 9.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/178252>.
19. Diamond, M. C., i Hopson, J. (2006) *Čarobno drveće uma. Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje.
20. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Došen Dobud, A. (1995). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alineja.
22. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
23. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press  
Preuzeto 1.12.2022., s:  
[https://drive.uqu.edu.sa/\\_/malehyani/files/Rod-Ellis-The-Study-of-Second-Language-A.pdf](https://drive.uqu.edu.sa/_/malehyani/files/Rod-Ellis-The-Study-of-Second-Language-A.pdf).
24. European Commission (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Brussels: European Commission.  
Preuzeto 1.12.2022., s: <https://education.ec.europa.eu/document/commission-staff-working-paper-language-learning-at-pre-primary-level-making-it-efficient-and-sustainable-a-policy-handbook>.
25. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci. Što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Alineja.
26. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

27. Guberina, P. (1978). O uspješnijim mogućnostima slušanja stranog jezika kod djece. *Filologija*, 8, 127-137. Preuzeto 27.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/184202>.
28. Hansen, K. A., Kaufmann, R. K., i Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiće. Razvojno - primjeren program za djecu od 3 do 6 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
29. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86-99. Preuzeto 1.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/20658>.
30. Jelaska, Z. (2005a). Jezik, komunikacija i sposobnost: nazivi i bliskoznačnice, *Jezik*, 52 (4), 128-138. Preuzeto 20.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/15984>.
31. Jelaska, Z. (2005b). „Usvajanje materinskoga jezika“, U: Jelaska, Z. (ur). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. str.11-108. Zagreb. Hrvatska sveučilišna naklada.
32. Kakhramonov, J. (2020). The Role of Intelligence in Second Language Learning. *Journal of Educational Sciences Research*, 1, 211-220. Preuzeto 9.12.2022., s: [https://www.researchgate.net/publication/351090412\\_THE\\_ROLE\\_OF\\_INTELLIGENCE\\_IN\\_SECOND\\_LANGUAGE\\_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/351090412_THE_ROLE_OF_INTELLIGENCE_IN_SECOND_LANGUAGE_LEARNING).
33. Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84 (2), 427-436. Preuzeto 1.12.2022., s: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/epdf/10.1086/226792>.
34. Karabatić, Z. (2006). Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12 (43), 2-11. Preuzeto 1.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/177866>.
35. Knežević, Ž., i Šenjuga Golub, A. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti u učenika. *Napredak*, 156 (1-2), 151-167. Preuzeto 9.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/166162>.
36. Kondo, K., i Steemers, J. (2007). Can television be good for children? London: Save Kids' TV, Preuzeto 9.12.2022., s: <http://www.savekidstv.org.uk/news/can-television-be-good-for-children-by-dr-kaoruko-kondo/>.
37. Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N., i Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19-58. Preuzeto 9.12.2022. s: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0273229717300011>.
38. Kovačević, M. (2009). Istraživanja o usvajanju drugoga i/ili stranoga jezika: suvremeni pravci razvoja. *Strani jezici*, 38 (2), 159-168. Preuzeto 1.12.2022., s: [https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2019/06/SJ\\_38\\_2\\_2.pdf](https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2019/06/SJ_38_2_2.pdf).

39. Kuvač, J. (2007). „Usvajanje prvoga jezika: uredan jezični razvoj“. U: Cvikić, L. (ur.) *Drugi jezik hrvatski*. str. 49-53. Zagreb: Profil Klett.
40. Kuvač, J., i Cvikić, L. (2003). Obilježja dječje gramatike na primjeru imeničke morfologije. *Riječ*, 2 (9), 19-30.
41. Laevers, F. (2006). Uvod u iskustveno učenje. Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12 (45), 2-6. Preuzeto 26.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/177721>.
42. Lightbown, P. M., i Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press. Preuzeto 1.11.2022., s: [https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how\\_languages\\_are\\_learned.pdf](https://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/how_languages_are_learned.pdf).
43. Linebarger, D. L., i Walker, D. (2005). Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624–645. Preuzeto 9.12.2022., s: <https://doi.org/10.1177/0002764204271505>.
44. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
45. Maksimović, T. (2011). Usporedba hrvatske i engleske fonetike i fonologije. *Hrvatistika*, 5. (5.), 163-171. Preuzeto 6.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/81703>.
46. Marković, I. (2012). *Uvod u jezičnu morfologiju*. Zagreb: Disput.
47. McLaughlin, B., i sur. (1995). Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children. *NCBE Program Information Guide Series*. 22. Preuzeto 1.12.2022., s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388088.pdf>.
48. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
49. Miščančuk, M., i Sobočan, M. (2015). Gramatika kao važan element učenja stranog jezika. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 6 (1), 45-51. Preuzeto 5.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/140602>.
50. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 50 (11), 112-19. Preuzeto 9.1.2023., s: <https://www.bib.irb.hr/183458>.
51. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Preuzeto 1.12.2022., s: <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
52. Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching*

- Research*, 3 (1), 33-56. Preuzeto 9.12.2022., s: [https://www.researchgate.net/publication/249870253\\_'Why\\_do\\_you\\_learn\\_English'\\_Because\\_the\\_teacher\\_is\\_short'\\_A\\_study\\_of\\_Hungarian\\_children's\\_foreign\\_language\\_learning\\_motivation](https://www.researchgate.net/publication/249870253_'Why_do_you_learn_English'_Because_the_teacher_is_short'_A_study_of_Hungarian_children's_foreign_language_learning_motivation).
53. Pašica, A., i Turza-Bogdan, T. (2020). O medijima i govorno-jezičnome razvoju djece s roditeljskog motrišta. *Hrvatski*, 18 (1-2), 73-92. Preuzeto 9.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/260971>.
54. Pavličević-Franić, D., i Aladrović, K. (2007). „Jezične kompetencije učenika na početku školovanja – normativnost nasuprot pragmatičnosti“. U: Šimović, V., Bežen, A., i Pavićević-Franić, D. (ur.). *Pretkonferencijski zbornik Prvog specijaliziranog znanstvenog skupa: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-1) = Conference proceedings of The First Special Focus Symposium on the Early Learning of Croatian Language*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
55. Pavličević – Franić, D. (2006). Jezičnost i međujezičnost između sustava, podsustava i komunikacije. *Lahor : časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(1), 1-14. Preuzeto 5.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/10362>.
56. Petrović – Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje: holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
57. Polić, Petra (2015). Što za pedagogiju znači pitanje o odnosu potreba i prava djeteta?, *Pedagogijska istraživanja*, 12(1/2), 149–160. Preuzeto 26.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/clanak/263639>.
58. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
59. Radić, B., Banović, S., Alić, Z., i Kantić, A. (2017). Utjecaj elektronskih medija na jezični razvoj kod djece predškolske dobi. *Educa: Časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 10 (10), 93-101. Preuzeto 9.12.2022., s: [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nf.unmo.ba/resources/site1/General/Educa/educa\\_10.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nf.unmo.ba/resources/site1/General/Educa/educa_10.pdf).
60. Raos, N. (2006). O potrebi razlikovanja hrvatskoga i engleskog jezika. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 57 (4), 405-412. Preuzeto 1.12.2022. s: <https://hrcak.srce.hr/5986>.
61. Ravnić, M. (2015). *Uhvati pokret*. Rijeka: Učiteljski fakultet - Centar za istraživanje djetinjstva

62. Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Preuzeto 10.12.2022., s: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>.
63. Ristić Dedić, Z. (2013). Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodnoznatstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 4-7. Preuzeto 27.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/145893>.
64. Roje Đapić, M., Buljan Flander, G. i Selak Bagarić, E. (2020). Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet. *Napredak*, 161 (1-2), 45-61. Preuzeto 9.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/239891>.
65. Samardžija, M., i Selak, A. (2001). *Leksikon hrvatskog jezika i književnosti*. Zagreb: Pergamena.
66. Sekelj, A. (2011). Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi. *Tabula*, (9), 200-211, Preuzeto 3.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/102935>
67. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
68. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
69. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.
70. Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111. Preuzeto 9.1.2023., s: <https://hrcak.srce.hr/143872>.
71. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
72. Šikić, N., i Ivičević-Desnica, J. (1988.) Govorno-jezični razvoj i njegovi problemi. *Govor*, 5(1), 63-81. Preuzeto 26.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/176801>.
73. Tatalović Vorkapić, S. (2013). *Razvojna psihologija (nastavni materijal)*. Sveučilište u Rijeci: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Preuzeto 8.11.2022. s [https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni\\_materijali/razvojna\\_psihologija.PDF](https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni_materijali/razvojna_psihologija.PDF).
74. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto 9.1.2023., s <https://hrcak.srce.hr/99897>.



75. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Zagreb: Moderna znanost.
76. Vidović, E. i Drakulić, M. (2012). Poučavanje koncepta jednine i množine imenica u nastavi engleskoga jezika u ranoj dobi. *Metodički obzori*, 7(2012)2 (15), 141-155. Preuzeto 19.1.2023., s <https://doi.org/10.32728/MO.07.2.2012.12>.
77. Vidović, E. (2008). *Učenje engleskog jezika u ranoj dobi pomoću pjesmica*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
78. Vivodinac, Ž. (2008). „Djeca suradnici“. *Školski vjesnik*, 57, 153-163. Preuzeto 10.12.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/82622>.
79. Vrsaljko, S., i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 139-159. Preuzeto 8.11.2022., s: <https://hrcak.srce.hr/217843>.
80. Vujičić, L., Petrić, V. (2021). Integrirano učenje uz pokret u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

#### MREŽNI IZVORI:

1. *Morfonološki pravopis* (2022a). U: Proleksis enciklopedija online. Preuzeto 1.12.2022. s: <https://proleksis.lzmk.hr/37912/>
2. *O hrvatskom jeziku* (2022b). U: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje online. Preuzeto 1.12.2022., s: <http://ihjj.hr/stranica/o-hrvatskome-jeziku/26/>