

# POSTOJI LI NEGATIVAN UTJECAJ RANOGA UVODENJA PISANJA NA STRANOME JEZIKU NA PISANJE NA MATERINSKOME JEZIKU?



*Gloria Vickov\**

Visoka učiteljska škola, Split

Cilj je ovoga rada provjeriti ima li rano uvođenje pisanja na stranome jeziku negativan utjecaj na pisanje na materinskome jeziku. Ovdje je zamjetno postojanje dviju oprječnih teorijskih struja. Dok jedna uvođenje spomenute vještine odgađa za kasnije stadije učenja, u prvome redu zbog moguće interferencije materinskoga jezika, druga ga zagovara u ranoj školskoj dobi, na početku učenja stranoga jezika. Upravo je potonji stav temelj našega rada, u sklopu kojega smo proveli istraživanje na uzorku prvoškolaca podijeljenih u dvije grupe: eksperimentalnu, koja obuhvaća prvaše koji uče engleski kao strani jezik i kontrolnu, u kojoj su djeca koja ne uče nijedan strani jezik. Stupanj usvojenosti vještine pisanja na hrvatskome kao materinskome jeziku za obje grupe ispitanika provjeravao se diktatima. Statističkom obradbom pogriješaka u diktatima potvrdila se naša pretpostavka da pisanje na stranome jeziku (engleskome) u prvom razredu osnovne škole ne utječe negativno na razvijanje vještine pisanja na hrvatskome kao materinskome jeziku.

*Ključne riječi: vještina pisanja, jezična interferencija, prvi razred osnovne škole*

## 1. UVOD

U posljednjem desetljeću svjedoci smo velikoga interesa za učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi, što je otvorilo vrata čitavom nizu mogućih pristupa u poučavanju malih učenika na tom polju, od integriranih i na aktivnosti baziranih pristupa do aktivnosti koje uključuju relativno pasivno učenje. No u široku spektru metodičkih aktivnosti, čini se, malo je konsenzusa oko izbora najučinkovitije i najadekvatnije metode učenja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. To je, prema Brumfitu (1991), u prvome redu rezultat različitosti u strukturi potreba i učenika u različitim zemljama, kao i neovisnih i osobnih odluka pojedinih nastavnika donesenih na temelju situacije i potreba u pojedinim razredima.

Na osobito očit polaritet u relevantnim pristupima nailazimo u domeni razvijanja vještine pisanja kao jedne od četiriju jezičnih vještina. U proučavanju dijela metodičke literature



posvećene pitanju razvijanja vještine pisanja na stranome jeziku u ranoj školskoj dobi uočljive su dvije teorijske struje. Prva zagovara što ranije uvođenje i razvijanje vještine pisanja na stranome jeziku, dok druga podržava kasniji početak pisanja na stranome jeziku. No i kod jedne i kod druge struje zamjetno je nekonkretiziranje donje dobne granice kao početka uvođenja pisanja, a što je osobito neizvjesno u pristupima koji se zalažu za rano pisanje. Naime, dok domaći autori uglavnom govore o ranoj školskoj dobi, a strani o *young school children* (mlađoj školskoj djeci), nerijetko se pritom u svojim objašnjenjima pozivaju na dob od sedam do jedanaest godina, zbog čega izostaje navođenje točne preporučene dobi. Ipak, i oko toga pitanja postoje stajališta s konkretnijim sugestijama, o čemu ćemo nešto kasnije.

## 2. PROTIV RANOGA UVOĐENJA PISANJA NA STRANOME JEZIKU

U metodičkoj je praksi općeprihvaćeno da na početnom stupnju učenja stranoga jezika naglasak bude na usvajanju i razvijanju auditivno-oralnih vještina, dok se razvijanje grafičkih vještina čitanja i pisanja odgađa za kasnije faze učenja. Korijene ovakve metodičke orijentacije nalazimo još u osamdesetim godinama 19. stoljeća, u osnovnim crtama IPA-dokumenta (dokumenta Međunarodnoga fonetskog udruženja, engl. *International Phonetic Association*), koji je, iz današnje perspektive, prema Sternu (1987), jedan od primarnih izvora povijesnih kretanja u učenju stranih jezika. Kao „proizvod” društva fonetičara, dokument donosi glavne principe metode učenja stranih jezika, pri čemu se na fonetiku gleda uglavnom u kontekstu učenja jezika, a ne kao na zasebnu znanost. Dokument se sastoji od šest članaka, od kojih su nam tematski zanimljivi drugi i šesti. Naime, upravo je u njima jasno naznačena težnja kako je u procesu učenja stranoga jezika učiteljev prvi i osnovni cilj detaljno upoznati učenika s glasovima stranoga jezika, zbog čega će se u ranim stadijima učenja rabiti fonetska transkripcija umjesto konvencionalne ortografije. Dakle, na samom početku učenja učenike se izlaže isključivo „fonetskome startu” (Stern, 1987) – učenju glasova stranoga jezika uz pomoć fonetske transkripcije.

Pisanje se uvodi na kasnijem stupnju, slijedeći točno određeni raspored prema kojem se najprije provodi reproduciranje (pismeno prepričavanje) potpuno poznatoga teksta, zatim reproduciranje (pismeno sastavljanje) pripovijetki koje prethodno usmeno predstavlja učitelj i, konačno, slobodni sastav. Što se tiče pisanih prijevoda sa stranoga jezika i na strani jezik, oni su se smatrali prikladnima tek na najnaprednijim razinama učenja.

Dominantan položaj „fundamentalnih vještina” slušanja i govorenja (dakle, govornoga jezika), tj. njihov primat pred vještinama čitanja i pisanja, kao i separiranje jezičnih vještina, neke su od glavnih obilježja i audiolingvalne metode učenja stranih jezika pedesetih i šezdesetih godina prošloga stoljeća (Stern, 1987). Iako se vještine čitanja i pisanja ne zanemaruju, ova metoda u redosljedu učenja daje jasan prioritet slušanju i govorenju, inzistirajući na tome da se jezične vještine uče učinkovitije ako se jedinice stranoga jezika najprije izlože u usmenom, a kasnije i u pisanom obliku (Stern, 1987).

Dodsonov (1967) razlog odbijanja ranoga uvođenja pisanja na stranome jeziku u ranoj školskoj dobi leži u nedovoljnom vremenu kojim učitelji raspolažu u nastavi stranoga jezika. Tako upozorava da je devetogodišnjacima u prosjeku potrebno čak pola sata da bi točno napisali tri rečenice na stranome jeziku. Ako bi i pokušali naučiti svoje učenike da pišu ono što mogu reći, učitelji bi imali premalo vremena da ih pouče da uopće nešto točno i kažu, jer bi se glavnina raspoloživog vremena provodila u pismenim vježbama. Takvo što Dodson označuje kao besmisleni situaciju koju ne bi smio tolerirati nijedan mudri učitelj.

U svom osvrtu na dosadašnja metodička iskustva i praksu Elliott (1972) podržava gotovo isključivo usmeni rad u početnom stadiju učenja stranoga jezika, bez obzira na to je li riječ o djeci ili odraslima. Osvrćući se na engleski kao strani jezik naglašava da bi tijekom prvih nekoliko godina učenja govorenje trebalo biti popraćeno iskustvom jezika, a koje se stječe jedino čitanjem. No i na čitanje Elliott gleda kao na nužno zlo koje treba prihvatiti u nedostatku vješitih i stručnih učitelja koji nisu sigurni ni u vlastito govorenje na engleskome te previše ovise o udžbenicima i čitanju naglas. Odgađanje početka pisanja na engleskome kao stranome jeziku Elliott opravdava previše složenom naravi engleskoga sricanja te prije svega dugotrajnom metodičkom tradicijom, koja datira još iz devetnaestoga stoljeća, a koja govor pretpostavlja pisanom jeziku. Ona počiva na jednoj od fundamentalnih postavki primijenjene lingvistike da je jezik u prvom redu zvuk, a da je pisanje tek sekundarni proizvod govora. Ili kako kaže Bloomfield: „Pisanje nije jezik, nego tek način registriranja jezika... pisanje je, ...tek vanjski uređaj poput uporabe fonografa” (Bloomfield, 1933:21).

Suvremena kritika ranoga uvođenja pisanja u nastavu stranoga jezika kod mlađih učenika dolazi uglavnom iz korelacije s materinskim jezikom.

Povlačeći tako paralelu između usvajanja materinskoga jezika i učenja stranoga jezika u osnovnoj školi, Cerovski (1999) ističe kako bi se pisanje trebalo uvesti tek nakon prve godine učenja (ili nešto ranije, ako djeca pokažu zanimanje), jer se i u materinskome jeziku najprije usvaja usmena varijanta jezika, a do usvajanja njegove pisane dimenzije proći će poprilično vremena. Iz naglašavanja nastojanja da se u ranome učenju stranoga jezika u osnovnoj školi oponaša učenje materinskoga jezika logična je posljedica odgađanje pisanja za nešto kasniji stadij.

Daljnja kritika dolazi od Frohlich-Ward (1991), koja je na temelju vlastita iskustva sa sedmogodišnjacima u Njemačkoj došla do zaključka da bi u početnoj fazi učenja stranoga jezika u navedenoj dobi pisanje i čitanje trebalo biti, ili potpuno izostavljeno, ili minimalizirano. Naime, po njezinu mišljenju, svim prvim izričajima na stranome jeziku koje bi sedmogodišnjaci trebali naučiti može se pristupiti bez pisana rada. Ti izričaji tematski upućuju učenika kako se na stranom jeziku predstaviti, kako pozvati koga na igru, kako imenovati omiljenu hranu i piće itd. Kod mlađih učenika riječ je o prijenosu jezika u kontekst igre, što je zastupljeno u mnogim današnjim udžbenicima za učenje stranih jezika u ranoj dobi. Frohlich-Ward ističe da je učenje čitanja i pisanja na stranom jeziku velik problem za mnoge mlađe učenike, i to ponajprije zbog njihova nezrelog i nesigurnog poznavanja pravila pisanja i izgovora materinskoga jezika, a što onda prenose na nepoznati strani jezik. Stoga autorica upućuje na korisnost slika i crteža u početnom učenju leksičkih jedinica stranoga





jezika, što bi djeci trebalo poslužiti kao podloga za pričanje priča, tj. za usmeno izražavanje. U kasnijem razdoblju, kada čitanje i pisanje postanu sastavnim dijelom procesa učenja, djeca bi, po njezinu mišljenju, uvijek trebala prvo slušati i izgovarati riječi stranoga jezika prije nego što ih počnu učiti čitati i pisati. To bi se kod sedmogodišnjaka lako moglo postići udžbenicima koji uvijek iznova recikliraju poznate jezične strukture u novim kontekstima i situacijama te nastojanjem da se rečenični uzorci i vokabular uvode postupno.

### 3. ZA RANO UVOĐENJE PISANJA NA STRANOME JEZIKU

Kao što smo u ranijem tekstu već istaknuli, većina pobornika pisanja na stranom jeziku u ranoj dobi ne navodi konkretno dob koja bi se smatrala idealnom za početno pismeno izražavanje na stranom jeziku, već općenito smatraju da ako djeca u ranijoj dobi počinju učiti strani jezik, počinju odmah učiti i pisati na tom jeziku. Valja, međutim, svakako napomenuti da je riječ o djeci nižih razreda osnovne škole, odnosno učenicima u dobi od sedam do jedanaest godina. Pritom je također vrijedno istaknuti da se određena razmimoilaženja među prikazanim teorijama odnose uglavnom na šestogodišnjake i sedmogodišnjake, dakle, na djecu koja su učenici prvoga razreda osnovne škole i koja se nalaze na početku opismenjavanja i na materinskome jeziku.

Temeljna postavka ovih teorija polazi od same prirode procesa pisanja, koji je s govorom istovjetan po važnosti i znači neizostavan dio jezične cjeline (Valdman, 1966). U okviru sve aktualnijega integrativnog pristupa učenju stranih jezika, i pisanje je nezamjenjiv dio ukupnoga jezičnog razvoja. Na to nas, među ostalim, upućuje Vygotski (1977), koji vještini pisanja prilazi s više različitih, no međusobno ovisnih, aspekata.

Osim što ističe važnost ranoga pisanja kao baze svih osnovnih školskih predmeta, ovdje želimo upozoriti na njegovo promišljanje početne faze pisanja na stranom jeziku kod djece mlađe dobi.

Vygotski najprije upućuje na spoznaju da u cjelini jezičnoga razvoja postoje tri razvojna procesa koji su iznutra jedinstveni i koji se nalaze u izvanredno složenom uzajamnom djelovanju. To su razvoj materinskoga i stranoga jezika te razvoj pisanoga govora. Strani se jezik u svom razvoju oslanja na znanje materinskoga jezika, ali ne u smislu ponavljanja istoga razvojnog puta, već se temelji na djetetovu raspolaganju sustavom značenja, semantikom materinskoga jezika koje dijete prenosi u područje stranoga jezika. Dakle, dijete ne usvaja novi jezik spoznavanjem nekoga novog predmetnoga svijeta niti ponavljanjem jednom već svladanoga razvojnog procesa, nego usvojenim govornim sustavom koji je sada u ulozi posrednika između stranoga jezika koji dijete uči i svijeta koji ga okružuje.

Pisani govor kao treći razvojni proces sa svom svojom težinom i specifičnostima ne ponavlja ni jedan od prethodna dva procesa, odnosno, da bi dijete počelo učiti pisati na stranom jeziku, ne mora prethodno nužno proći razvojni put pisanoga govora na materinskom jeziku ni razvojni put glasovnoga govora na stranom jeziku. To su sve po svojoj unutrašnjoj strukturi različiti procesi, od kojih oni pisanoga govora teku na višoj razini. Dijete je općenito, prema Vygotskom, spremno pisati čim je „...njegovo pamćenje doseglo razinu

kada ono može zapamtiti nazive slova abecede, pažnja se razvila toliko da se ono može neko vrijeme usredotočiti na stvar koja ga ne zanima, a mišljenje je sazrelo da može shvatiti odnos među pisanim znancima i glasovima koje oni simboliziraju..." (Vygotski, 1977:229.). Imajući na umu činjenicu da se karakteristike iz ovoga navoda uvelike danas odnose već i na djecu predškolske dobi, koja se u vrtićima, a većina njih i u krugu svoje uže obitelji, uvježbavaju i „opskrbljuju” svojevrsnim grafomotoričkim sposobnostima i ortografskim predznanjem, možemo lako doći do sljedećega zaključka: ako je dijete počelo učiti strani jezik već na samom početku svoga školovanja, a suvremeni metodičari (npr. Doye, 1979, Vilke, 1991, Brumfit, 1991) upravo i zagovaraju što raniji početak, nema jasne zapreke odluci da takvo dijete odmah počne učiti i pisati na stranom jeziku. Općenito, učenje stranoga jezika „...omogućuje djetetu da shvati materinski jezik kao poseban slučaj jezičnoga sustava, dakle, omogućuje mu da uopći pojave materinskoga jezika..." (Vygotski, 1977:276.). Na razini vještine pisanja, a na relaciji između hrvatskoga kao materinskoga jezika i engleskoga kao stranoga jezika, to znači da se djetetu omogućuje da spozna morfonološku prirodu hrvatskoga pravopisa i prepozna je te uoči kao bitnu razliku spram nefonetičnosti engleskoga jezika. Tome u prilog ide i Klaparedov zakon poimanja (Vygotski, 1977) prema kojem svijest o sličnosti kod djeteta nastaje kasnije nego svijest o različitosti. Ta je sposobnost vrlo važna u procesu učenja stranoga jezika jer djeci omogućuje brže i lakše prilagođavanje i usvajanje svega onoga u stranom jeziku što vidno odudara od osnovnih zakonitosti u materinskom jeziku. Pritom ne treba, naravno, posebno napominjati da se predstavljanje stranojezičnoga materijala izvodi u skladu s dobi, interesima i mogućnostima djece.

Britanski profesor Georg Perren (1972) podržava što ranije uvođenje čitanja i pisanja na stranom jeziku, konkretizirajući: „Mogli bismo odbiti ovaj prijedlog na temelju moguće upadljive interferencije između konvencija pisanja dvaju jezika, što kao posljedicu ima konfuziju, no čini se da empirijski dokazi to nužno ne dokazuju. Za dijete je sasvim moguće da simultano uči dva vidno različita koda pisanja; to čak može biti i manje konfuzno nego da ih uči sekvencijalno. U Istočnoj Africi pokazalo se sasvim moguće da šestogodišnjaci ili sedmogodišnjaci istodobno uče čitati i pisati na engleskom i na devanagari ili urdu jeziku” (Perren, 1972:237.).

Zastupajući mišljenje da bi mlađa djeca već od samoga početka svoga školovanja u stranom jeziku, trebala na tom jeziku početi usvajati i razvijati vještinu pisanja, Dunn (1993) objašnjava: „Čini se da tajni jezici i kodovi fasciniraju mlađu djecu i vjerojatno su stoga mnoga zainteresirana za pisanje na engleskom, koji smatraju još jednim „kodom”. Pisanje na engleskom osigurava i pismeni „dokaz” napretka i za dijete i za njegove roditelje. To pruža satisfakciju koja motivira” (Dunn, 1993:38.).

Vrlo je važno naglasiti da kod sve djece rane dobi, bez obzira na postojeću sposobnost pisanja na materinskom jeziku, moramo voditi računa o tome da djeca na početku uče pisati one riječi na stranom jeziku, koje su sastavni dio njihova „svijeta” i interesa, a također je poželjno da ih se do tih riječi dovede najprije usmenim putem. Sve to treba raditi prema pomno stupnjevanom programu prilagođenom ranom dječjem uzrastu.

Uz nužnost razvijanja vještine pisanja na stranom jeziku od samoga početka učenja, Paine (1976) naglašava i važnost pridruživanja pisanoga simbola vizualnom referentu. Riječ





je o malim ilustracijama (u udžbeniku ili nacrtane u učeničkim bilježnicama) na koje se odnose pojedine rečenice ili riječi. Ilustracije se mogu staviti i na školsku ploču ili na komade tvrdoga papira (engl. *flashcards*) (također Brewster, 1992). Pokazalo se da ilustracijska pratnja pisanoga rada pozitivno utječe i na kasniji složeniji oblik pismenoga izražavanja.

Nešto drugačiji stav u pogledu najpovoljnijega trenutka za uvođenje pisanja na stranom jeziku u ranoj dobi zauzeo se u hrvatskom projektu „Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi”<sup>11</sup>, u sklopu kojega se u nekoliko osnovnih škola eksperimentalno uvelo učenje stranoga jezika od prvog razreda. Projekt preporučuje da se čitanje i pisanje na stranom jeziku ne uvodi prije trećega obrazovnog razdoblja, tj. pred kraj prvoga razreda. Smatra se da djeca najprije trebaju steći određenu vještinu u čitanju i pisanju na materinskom, tj. hrvatskom jeziku, a zatim ih treba postupno učiti čitati i pisati na stranom jeziku. Kruhan (1993) naglašava da je ovladavanje vještinama čitanja i pisanja na materinskom jeziku vrlo važno za nastavu stranoga jezika, jer je pri tome, stečenom sposobnošću glasovne analize i sinteze, ostvarena jedna od elementarnih pretpostavki za učenje čitanja i pisanja na stranom jeziku. Prvi razred osnovne škole zapravo je i pripremna faza u globalnom čitanju i pisanju koje se ovdje još ne razvija na svjesnoj razini učenja, pa učitelji prije svega pojednostavnjenim prigodnim pričama vezanim za izgovorno-pravopisne specifičnosti stranoga jezika nastoje male učenike pripremiti za čitanje i pisanje na stranom jeziku u drugom razredu. Upravo je dimenzija fonemsko-grafemskih odnosa situacija na koju upozorava Kruhan (1999) zbog vrlo izvjesne opasnosti od interferencije hrvatskoga, tj. materinskoga jezika. Učenici hrvatskoga kao materinskoga jezika uče da svakom glasu odgovara jedan znak/slovo te da se vrlo često piše fonetski, tj. onako kako čuju, pri čemu fonetski zapis reflektira zvučnu sliku koja se kao takva memorijom učvršćuje. Ako se, s druge strane, u učenju stranoga jezika od samoga početka ne počne raditi na upoznavanju njegova nefonetskoga načina pisanja, kasnije je takav nefonetski slovni zapis teško povezati s morfonološkom slikom hrvatskoga pravopisa, prema kojoj učenici neizbježno stvaraju predodžbe o pisanoj riječi u stranom jeziku, pa dolazi do formiranja pogrešnih fonemsko-grafemskih asocijacija. Iskustvo je pokazalo, da kad se takve iskrivljene ortografske predodžbe jednom ustale, kasnije ih je vrlo teško ispravljati (vidi i Mađarić, 1996).

Trenutak uočavanja i shvaćanja odnosa između glasova i odgovarajućih grafičkih simbola jedan je od najzahtjevnijih zadataka postavljenih pred učenika i nastavnika, posebice ako je riječ o učenju jezika u kojem određenom glasu pripada više grafičkih simbola, kao što je to u engleskom jeziku. Upravo na temelju sposobnosti globalnoga čitanja, kao i sposobnosti glasovne analize i sinteze (sposobnost opažanja i razlikovanja glasova), koju bismo mogli okarakterizirati kao svojevrsnu supkategoriju vještine čitanja koju su djeca do početka formalnoga školovanja gotovo u potpunosti razvila na materinskome jeziku te inzistiranje na što ranijem uvođenju pisanja u obliku vježbi prepisivanja, učenici relativno brzo prihvaćaju grafički sustav stranoga jezika kao cjelinu te intuitivno počinju shvaćati odnos glasova i slova. “Pisanje se organski razvija iz vještine čitanja te počinje najprije s preslikavanjem, a zatim sve svjesnijim prepisivanjem riječi i cijelih rečenica. Pritom učenici i nesvjesno stječu osjećaj za povezanost između glasa i slova te uočavaju tipične slovne (grafemske) skupine” (Kruhan, 1999:152).

#### 4. ISTRAŽIVANJE

Unutar iznijetoga osvrta na teorijske postulate razvijanja vještine pisanja – kako materinskoga, tako i stranoga jezika – u ranoj školskoj dobi, naše se istraživanje okreće onim teorijama koje zagovaraju što ranije uvođenje pisanja, odnosno onom inače skromnom broju teorija koje dob od šest i sedam godina (tj. na početku učenja stranoga jezika) podržavaju kao mogući početak učenja pisanja na stranom jeziku. Iako je dosadašnja metodička praksa odgađala pisanje za nešto kasnije faze učenja stranoga jezika, u nekim se privatnim ustanovama, u kojima djeca uče strani jezik od prvoga razreda osnovne škole, pokazalo da na temelju pažljivo odabranoga nastavnog materijala i pomno planirane dinamike nastavnoga sata djeca mogu uspješno usvajati sustav pisanja hrvatskoga i stranoga jezika, čak i kad ti procesi teku usporedno od samoga početka prvoga razreda osnovne škole. Kako o tom pitanju postoji jedva opipljiva teorijska potpora, a nama raspoloživi empirijski dokazi počivaju tek na iskustvu nekoliko nastavnika i željama roditelja koji smatraju učenje „ozbiljnim” ako djeca pišu, u ovom radu cilj nam je, na temelju sustavnoga proučavanja, steći uvid u uvođenje i razvijanje vještine pisanja kod prvoškolaca na samom početku učenja stranoga jezika te odgovoriti na sljedeće pitanje: “Utječe li pisanje na stranom jeziku u prvom razredu osnovne škole na razvoj vještine pisanja na hrvatskom jeziku?”

U ostvarenju imenovanoga cilja naše je istraživanje krenulo od pretpostavke da uvođenje i razvijanje vještine pisanja kod prvoškolaca na samom početku učenja engleskoga kao stranoga jezika ne utječe negativno na razvijanje iste vještine u hrvatskom jeziku.

Naše je istraživanje uključilo 60 ispitanika, učenika prvih razreda dviju osnovnih škola, koji su za potrebe istraživanja podijeljeni u dvije grupe: eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Eksperimentalna grupa obuhvatila je prvoškolce (19 djevojčica i 11 dječaka) koji su učili engleski kao strani jezik (početni stupanj) u privatnoj jezičnoj školi, u kojoj su, u okviru satnice od dva nastavna sata tjedno, od početka školske godine razvijali sve četiri jezične vještine na engleskom jeziku, što uključuje i vještinu pisanja. Uzimajući u obzir njihovo početno opismenjavanje na hrvatskom kao materinskom jeziku u okviru osnovne škole na državnoj razini, a na temelju uvriježenoga nastavnog programa za prvi razred, pri čemu su nastavu hrvatskoga jezika imali svaki dan, tj. 6 sati tjedno (jednom tjedno imali su blok-sat hrvatskoga jezika), zaključujemo da su učenici iz eksperimentalne grupe paralelno, odnosno istodobno od početka školske godine razvijali vještinu pisanja i na hrvatskom i na engleskom jeziku.

Kontrolna grupa također je brojila 30 učenika prvoga razreda osnovne škole, među kojima je 16 djevojčica i 14 dječaka. Učenici ove grupe nisu učili nijedan strani jezik.

Prije početka školske godine svi su ispitanici, na osnovi već uobičajene školske prakse u Republici Hrvatskoj, podvrgnuti testu zrelosti, odnosno testu kojim se mjeri spremnost djeteta za školovanje. Statističkom obradbom rezultata navedenoga testa utvrđeno je da nisu postojale statistički značajne razlike između objiju grupa ispitanika, koje su se stoga, s obzirom na zrelost, tj. spremnost za školu, mogle smatrati homogenima. Svi ispitanici tvorili su homogenu cjelinu i po školskoj spremi roditelja, gdje je uočeno da većina roditelja (i





majki i očeva) u objema grupama ima srednju stručnu spremu.

Da bismo stekli uvid u razvijanje vještine pisanja kod prvoškolaca kako na hrvatskom kao materinskom, tako i na engleskom kao stranom jeziku, što implicira i provjeravanje usvojenosti temeljnih pravopisnih zakonitosti karakterističnih za nastavni plan i program za prvi razred osnovne škole, poslužili smo se diktatom kao mjernim instrumentom. S ispitanicima kontrolne grupe provela su se ukupno 4 diktata na hrvatskom jeziku, a s eksperimentalnom grupom 4 diktata na hrvatskom (identična onima koji su se proveli u kontrolnoj grupi) i 4 diktata na engleskome jeziku.

Hrvatski diktati po svojoj su temi i sadržaju prilagođeni interesima navedene dobi učenika, kao i nastavnom planu i programu za prvi razred osnovne škole. Svaki od četiri hrvatska diktata obilovao je onim jezičnim pojavama koje su se željele provjeriti (pisana slova, velika početna slova, interpunkcija, razlikovanje “č” i “ć”). Za potrebe našega rada u svakom smo od četiri hrvatska diktata iz obiju grupa obradili pogrješke i u njihovoj ukupnosti (bez obzira na njihovu prirodu), zbrojili ih te ih po kriteriju “jedna riječ – jedna pogrješka” procentualno determinirali u odnosu na maksimalno mogući broj pogrješaka, a sve kako bismo mogli pisanje hrvatskih diktata u konačnici lakše i točnije usporediti s pisanjem engleskih diktata (u eksperimentalnoj grupi) i kako bismo mogli povući što egzaktniju komparacijsku crtu između eksperimentalne i kontrolne grupe u pisanju hrvatskih diktata, tj. u usvojenosti vještine pisanja u prvom razredu osnovne škole.

U engleskim diktatima pogrješke su se obrađivale samo na osnovi njihove brojnosti, dakle, bilježio se ukupan broj pogrješaka po diktatu, bez obzira na to je li pritom bila riječ o pravopisnim ili gramatičkim pogrješakama. Određivao se i postotak pogrješaka u odnosu na maksimalno mogući broj pogrješaka po diktatu, ravnajući se pritom, kao i kod hrvatskih diktata, prema kriteriju “jedna riječ – jedna pogrješka”.

Nakon ispravka svih diktata dobiveni su rezultati podvrgnuti statističkoj obradbi: osnovni statistički parametri svih uključenih varijabli (aritmetičke sredine, minimalnog i maksimalnog broja pogrješaka, standardne devijacije), prikaz distribucije pogrješaka u obliku histograma, rezultati sume rangova (Mann-Whitneyjev test) kojim smo utvrđivali statistički značajne razlike po varijablama između eksperimentalne i kontrolne grupe. Slijede odvojeni tabelarni prikazi osnovnih statističkih parametara uključenih varijabli hrvatskih diktata za eksperimentalnu i kontrolnu grupu ispitanika.

**TABLICA 1.** Osnovni statistički parametri svih varijabli vezanih uz hrvatske diktate u eksperimentalnoj grupi

Varijabla	Broj ispitanika	Mean	Minimum	Maximum	Std. Dev.
PISANA SLOVA	30	1.50	0.00	6.00	1.74
VELIKA SLOVA	30	1.37	0.00	6.00	1.75
INTERPUNKCIJA	30	0.77	0.00	3.00	0.90
“č” I “ć”	30	1.00	0.00	8.00	1.68
DIKTAT 1. – H	30	2.10	0.00	8.00	2.41



DIKTAT 2. – H	30	2.87	0.00	12.00	3.03
DIKTAT 3. – H	30	2.33	0.00	11.00	2.64
DIKTAT 4. – H	30	3.47	0.00	14.00	3.35
DIKTAT H	30	10.76	1.00	41.00	10.01



**TABLICA 2.** Osnovni statistički parametri svih varijabli vezanih uz hrvatske diktate u kontrolnoj grupi

Varijabla	Broj ispitanika	Mean	Minimum	Maximum	Std. Dev.
PISANA SLOVA	30	3.93	0.00	12.00	3.45
VELIKA SLOVA	30	2.97	0.00	13.00	4.01
INTERPUNKCIJA	30	3.93	0.00	10.00	3.76
„č” I „ć”	30	3.27	0.00	8.00	2.43
DIKTAT 1. – H	30	4.70	0.00	14.00	4.09
DIKTAT 2. – H	30	7.10	0.00	27.00	7.28
DIKTAT 3. – H	30	10.43	0.00	33.00	8.26
DIKTAT 4. – H	30	8.53	1.00	24.00	5.73
DIKTAT H	30	30.76	3.00	89.00	23.10

Na temelju navedenih osnovnih statističkih parametara, posebice aritmetičke sredine, uočili smo da u svim uključenim varijablama postoje bitne razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe, i to u smislu boljih rezultata ove potonje. Primjerice, iz podataka vezanih za prve četiri varijable u tablici 1. vidljiva je zavidna razina koju su ispitanici eksperimentalne grupe postigli u usvajanju osnovnih ortografskih i gramatičkih pravila hrvatskoga jezika. Aritmetička sredina, koja indicira prosječan broj pogrješaka po diktatu, iznosi u prvoj varijabli (pogrješke u pisanju pisanih slova) 1.5, u pogrješakama u pisanju velikoga početnog slova 1.36. U trećem diktatu, u kojem se zbrojio ukupan broj pogrješaka s obzirom na pravilnu interpunkciju (treća varijabla), aritmetička sredina upućuje na to da su ispitanici eksperimentalne grupe u prosjeku napravili tek 0.7 pogrješaka, a u pisanju „č” i „ć” samo jednu.

Učenici iz kontrolne grupe u pisanju pisanih slova imali su u prosjeku 3.9 pogrješaka, kod velikoga početnog slova 2.9, u interpunkciji 3.9, a u „č” i „ć” 3.2 pogrješke.

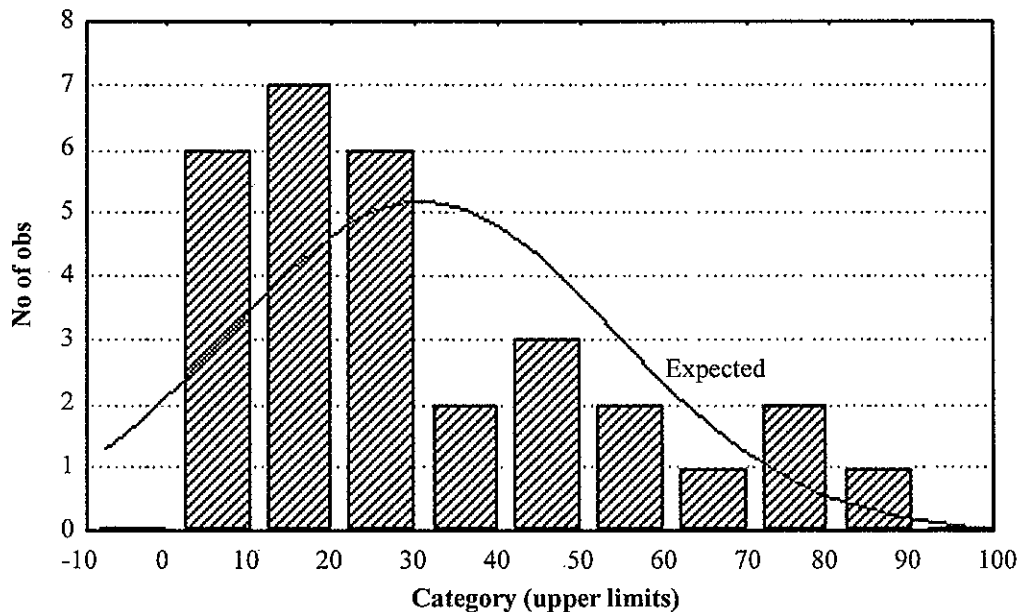
Da su razlike u svim uključenim varijablama i statistički značajne, i time pogodne za formiranje stanovitih interpretacijskih generalizacija, utvrdili smo testiranjem u daljnjem statističkom procesu, za potrebe kojega smo se okrenuli pregledu distribucije pogrješaka po svim varijablama u obliku histogramskih prikaza, od kojih, zbog prostorne ograničenosti, donosimo one koji prikazuju ukupan broj pogrješaka u sva četiri hrvatska diktata, kako u kontrolnoj, tako i u eksperimentalnoj grupi.



Ukupan broj grešaka u svim hrvatskim diktatima (kontrolna grupa)

Kolmogorov - Smimov  $d = .1465763$ ,  $p = n.s.$

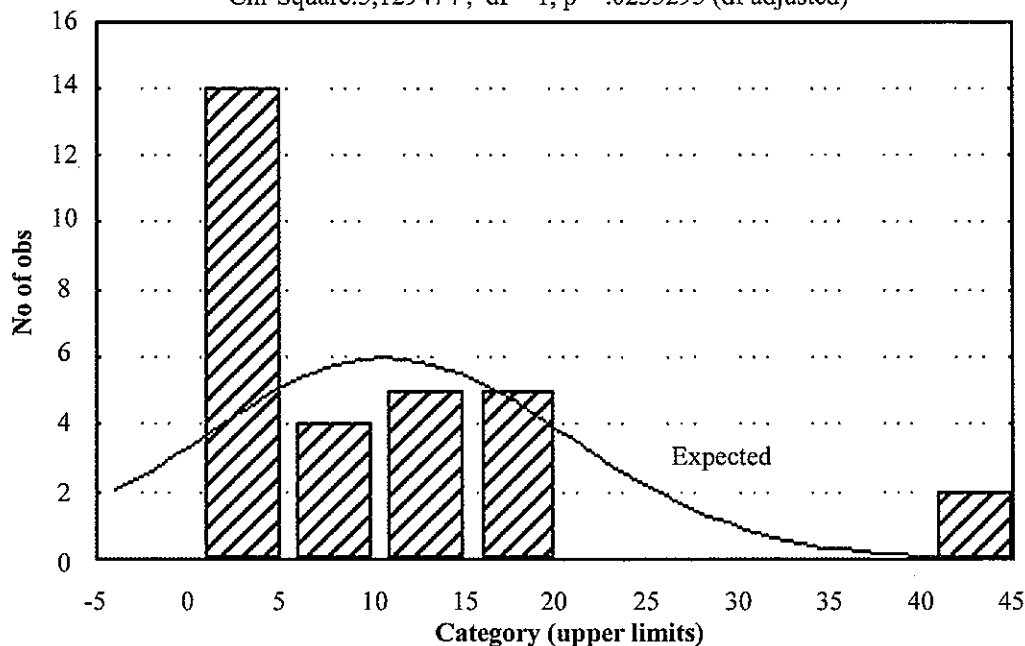
Chi-Square:3,760062 ,  $df = 1$ ,  $p = .0524994$  (df adjusted)



Ukupan broj grešaka u sva četiri hrvatska diktata

Kolmogorov - Smimov  $d = .1842036$ ,  $p = n.s.$

Chi-Square:5,129474 ,  $df = 1$ ,  $p = .0235295$  (df adjusted)



Grafički prikazi distribucije pogriješaka upućuju na njezino odstupanje od krivulje normalne distribucije, koja nas u daljnjoj statističkoj obradbi upućuje na neparametrijsku metodu specificiranja značajnosti detektiranih razlika. Tu smo se, za potrebe utvrđivanja utemeljenosti naše hipoteze, poslužili testom sume rangova (Wilcoxonov T-test, Mann-Whitneyjev U-test), čije rezultate iz procesa obradbe uključenih varijabli u objema grupama ispitivanja prikazujemo u sljedećoj tablici.



**TABLICA 3.** Test sume rangova za eksperimentalnu i kontrolnu grupu

Varijabla	Suma rangova Eksperimentalna grupa	Suma rangova Kontrolna grupa	Z korigirano
PISANA SLOVA	689,50	1140,50	-3,39
VELIKA SLOVA	846,00	984,00	-1,06
INTERPUNKCIJA	714,00	1116,00	-3,09
“Č” I “Ć”	647,50	1182,50	-4,06
DIKTAT 1. – H	708,00	1122,00	-3,10
DIKTAT 2. – H	754,00	1076,00	-2,40
DIKTAT 3. – H	618,00	1212,00	-4,43
DIKTAT 4. – H	635,00	1195,00	-4,16

Varijabla	p- razina	Vrijednost N	
		Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
PISANA SLOVA	0,00	30	30
VELIKA SLOVA	0,29	30	30
INTERPUNKCIJA	0,00	30	30
“Č” I “Ć”	0,00	30	30
DIKTAT 1. – H	0,00	30	30
DIKTAT 2. – H	0,02	30	30
DIKTAT 3. – H	0,00	30	30
DIKTAT 4. – H	0,00	30	30

Pregledom podataka iznesenih u 3. tablici vidljivo je da su razlike u svim varijablama (osim u varijabli „Veliko početno slovo”) između eksperimentalne i kontrolne grupe statistički značajne. Dakle, primijenjeni test sume rangova statistički značajno razlikuje bolje rezultate koje su učenici iz eksperimentalne grupe postigli u pisanju hrvatskih diktata od lošijih rezultata prvašića iz kontrolne skupine.

Razlika, dakle, nije statistički značajna jedino u varijabli „Veliko početno slovo”, što učiteljice naših prvašića nimalo ne čudi, jer je riječ o pravopisnoj kategoriji koja se, kao



najzahtjevnija za djecu, uvježbava sve do četvrtoga razreda osnovne škole. Naime, u prvom razredu djeca relativno sporo percipiraju rečenicu kao cjelinu koja ima svoj početak i kraj, što treba i formalno istaknuti. Osim toga, djeca se u ovoj dobi tijekom pisanja diktata, unatoč teoretski dobroj podlozi, više koncentriraju na točno prenošenje glasa u slovo nego na poštivanje pravopisno-gramatičkih pravila.

Ovakav ishod izravno potvrđuje našu pretpostavku da uvođenje i razvijanje vještine pisanja na engleskom kao stranom jeziku na početnom stupnju učenja u prvom razredu osnovne škole ne utječe negativno na usvajanje i razvijanje iste vještine u hrvatskom kao materinskom jeziku. Ne samo što učenici iz eksperimentalne grupe ne pišu slabije od učenika iz kontrolne grupe, nego kod njih postoji i težnja za boljim rezultatima u pisanju hrvatskih diktata. To se lako može uočiti i pregledom podataka iznesenih u sljedećim tablicama (tablice 4. i 5.), u kojima donosimo postotke prosječnoga broja pogrješaka u obje grupe ispitanika u odnosu na ukupan mogući broj pogrješaka, pri čemu smo se ravnali prema kriteriju „jedna riječ – jedna pogrješka”.

**TABLICA 4.** Pregled pogrješaka u postocima po hrvatskim diktatima kod eksperimentalne grupe

Varijabla	Broj ispitanika	Aritm. sredina	Minimum	Maksimum	Standard. devijacija
DIKTAT 1%-H	30	6,36 %	0,00 %	24,24 %	7,31 %
DIKTAT 2%-H	30	5,31 %	0,00 %	22,22 %	5,60 %
DIKTAT 3%-H	30	4,16 %	0,00 %	19,64 %	4,72 %
DIKTAT 4%-H	30	6,08 %	0,00 %	24,56 %	5,88 %
DIKTAT %-H	30	5,38 %	0,50 %	20,50 %	5,01 %

**DIKTAT %-H = postotak prosječnoga broja pogrješaka u sva četiri diktata zajedno**

**TABLICA 5.** Pregled pogrješaka u postocima po hrvatskim diktatima kod kontrolne grupe

Varijabla	Broj ispitanika	Aritm. sredina	Minimum	Maksimum	Standard. devijacija
DIKTAT 1%-H	30	14,24 %	0,00 %	42,42 %	12,38 %
DIKTAT 2%-H	30	13,15 %	0,00 %	50,00 %	13,48 %
DIKTAT 3%-H	30	18,63 %	0,00 %	58,93 %	14,75 %
DIKTAT 4%-H	30	14,97 %	1,75 %	42,11 %	10,06 %
DIKTAT %-H	30	15,38 %	1,50 %	44,50 %	11,55 %

**DIKTAT %-H = postotak prosječnoga broja pogrješaka u sva četiri diktata zajedno**

Pregledom postotaka u gornjim tablicama vidi se da se postotak prosječnoga broja pogrješaka u odnosu na postotak njihova ukupnoga mogućeg broja (100%) u eksperimentalnoj grupi kreće od 4.16% (u trećem diktatu) do 6.36% (u prvom diktatu), odnosno u varijabli DIKTAT %-H (postotak prosječnoga broja pogrješaka u sva četiri diktata zajedno) taj

postotak iznosi 5.38%. S druge strane, u kontrolnoj grupi ispitanika postotak prosječnoga broja pogrešaka u odnosu na njihov ukupan mogući broj iznosi od 13.15% (u drugom diktatu) do 18.63% (u trećem diktatu), odnosno 15.38% u varijabli DIKTAT %-H.

U razmišljanju o mogućim razlozima boljih rezultata učenika iz eksperimentalne grupe polazimo od činjenice da su ovi ispitanici bili vremenski daleko intenzivnije izloženi vještini pisanja nego što je to bio slučaj s učenicima iz kontrolne grupe. Naime, vještinu pisanja prvaši iz eksperimentalne grupe imali su priliku razvijati, kako tijekom šest nastavnih sati tjedno hrvatskoga kao materinskog jezika u osnovnoj školi, tako i tijekom dva sata tjedno engleskoga jezika u jezičnoj školi. No usvajanje i razvijanje vještine pisanja na oba jezika u formalnom nastavnom procesu implicira i istodobno usvajanje i razvijanje svih drugih jezičnih vještina, dakle, njihovu integraciju. S obzirom na diktate, osobito naglašavamo vremenski proširene mogućnosti učenika eksperimentalne grupe za razvijanje slušanja s razumijevanjem, odnosno izoštravanje njihova uha za razne jezične strukture. Većom izloženošću jezičnoj nastavi i stručnom vodstvu svojih učiteljica i nastavnice engleskoga jezika, ovi su učenici, dakle, dobili širu paletu mogućnosti razvijanja i dotjerivanja svoje vještine pisanja, uočavanja i ispravljanja svojih pogrešaka, kao i dodatnoga vježbanja u domaćim zadaćama iz engleskoga jezika.

Kako doznajemo iz razgovora s relevantnim učiteljicama i nastavnicom engleskoga jezika, istraživanjem obuhvaćeni diktati nisu prvi ni jedini koje su uključeni ispitanici pisali tijekom školske godine. Uzimajući u obzir činjenicu da se diktat, kao svojevrsna provjera znanja i sposobnosti, vrednuje ocjenom, što kod učenika uglavnom uzrokuje povećanu tremu i, stoga, eventualno veći broj pogrešaka, može se pretpostaviti da su učenici iz eksperimentalne grupe zbog dodatne izloženosti pisanju diktata na engleskom jeziku bili i u psihičkom smislu spremniji, tj. usredotočeniji i opušteniji.

Pretpostavljamo da tome u prilog ide i činjenica da su učenici iz eksperimentalne grupe pisali hrvatske i engleske diktate u brojčano znatno manjim razrednim odjeljenjima, u kojima s nastavnicom engleskoga jezika – kako zbog male grupe učenika, tako i zbog metodičkoga okvira nastave koji obiluje pjesmom, igrom i općenito dinamikom – vlada već uobičajeno prisna, gotovo prijateljska atmosfera. Osim toga, u manjoj grupi učenika uvijek se lakše može postići kvalitetnija koncentracija i bolja radna disciplina (kod diktata mislimo u prvom redu na učestalo ueničko zapitkivanje i ponavljanje dijelova diktata, što je uočljivo posebice kod prvašića, a što na ostale učenike uglavnom djeluje zbunjujuće i dekoncentrirajuće). U takvu se, dakle, razrednom okruženju može očekivati da će se učenici i prilikom provjere znanja (diktata) osjećati smirenije, samopouzdanije te na taj način postići bolje rezultate.

Upravo zbog toga što su među ispitanicima kontrolne grupe diktate provodile njihove učiteljice, a među ispitanicima eksperimentalne grupe njihova nastavnica engleskoga jezika, smatramo uputnim u interpretaciji različitosti rezultata osvrnuti se i na višestruki utjecaj učitelja u radu razreda. Bez obzira na usku suradnju i kontinuirano konzultiranje, učiteljice su diktate realizirale zacijelo različitim tempom i ritmom, različitim stupnjem razgovijetnosti i različitom dikcijom (u čemu je nastavnica engleskoga jezika zbog male grupe učenika bila u znatnoj prednosti u smislu kvalitetnijega prilagođavanja načina čitanja diktata globalnoj





razrednoj reakciji). Osim toga, iako je riječ o prvim razredima osnovne škole koje se podučava prema istom planu i programu, svaka učiteljica ima drugačije radno iskustvo, radne metode i crte ličnosti, a sve to uobličuje specifičan pristup učenicima, stavljajući pred njih različite zahtjeve za urednošću, preciznošću i disciplinom. Sve to na drugačiji način i različitim intezitetom djeluje na ponašanje učenika i atmosferu u razredu.

Zbog metodoloških ograničenja našega istraživanja vezanih za faktor učitelja (diktate nije provodila uvijek ista učiteljica) i razlike u brojčanom okviru razrednih odjeljenja u kojima su se provodili diktati, smatramo da bi se dobiveni rezultati trebali provjeriti daljnjim istraživanjem na većem broju ispitanika, uz kontrolu što više čimbenika koji mogu utjecati na uspjeh u školi, kao što su npr., učitelj i broj učenika u razredu.

U svakom slučaju, sudeći prema dobivenim rezultatima, možemo zaključiti da uvođenje i razvijanje vještine pisanja na engleskom kao stranom jeziku na početnom stupnju učenja od početka prvoga razreda osnovne škole ne utječe negativno na razvijanje i usvajanje vještine pisanja na hrvatskom kao materinskom jeziku, jer su rezultati ispitanika iz eksperimentalne grupe jednaki ili bolji od rezultata učenika iz kontrolne grupe. Štoviše, na temelju boljih rezultata opaženih kod učenika eksperimentalne grupe, dakle, učenika koji su istodobno razvijali vještinu pisanja na oba jezika, može se zaključiti da rano pisanje na engleskom u neku ruku utječe pozitivno i na razvijanje vještine pisanja na hrvatskom jeziku.

Statističkom obradbom engleskih diktata ispitanika eksperimentalne grupe ustanovili smo zavidnu razinu usvojenosti vještine pisanja na engleskom jeziku, što nas je navelo na ispitivanje moguće korelacije između stupnja usvojenosti vještine pisanja na hrvatskom i onoga na engleskom jeziku. Na osnovi rezultata dobivenih statističkom obradbom hrvatskih i engleskih diktata kod ispitanika eksperimentalne grupe, kao i rezultata intervjua za ispitivanje njihovih stavova i motivacije za pisanje na engleskom jeziku<sup>2</sup>, izračunati su i koeficijenti korelacije među tim varijablama, kako bi se ustanovila njihova eventualna povezanost.

**TABLICA 8.** Povezanost (korelacija) varijabli (Spearman Rank Order Correlations)

Varijabla	DIKTAT – H	DIKTAT – E	Motivacija za pisanje na engleskome
DIKTAT – H	1,00	0,64	-0,14
DIKTAT – E	0,64	1,00	-0,25
Stavovi i motivacija za pisanje na engleskome	-0,14	-0,25	1,00

**DIKTAT–H = ukupnost svih pogrješaka u sva četiri hrvatska diktata**

**DIKTAT–E = ukupnost svih pogrješaka u sva četiri engleska diktata**

Iz korelacijskih koeficijenata vidi se značajnija povezanost jedino između varijabli DIKTAT–H i DIKTAT–E, koje u našem istraživanju predstavljaju stupanj usvojenosti vještine pisanja na hrvatskom kao materinskom, odnosno na engleskom kao stranom jeziku. Iako je vrlo upitno donositi zaključke o uzročno-posljedičnim vezama na temelju korelacija, čini se logičnim pretpostaviti da će učenici eksperimentalne grupe koji uspješno (s malim

brojem pogrješaka) pišu diktate na hrvatskom biti uspješni i u pisanju diktata na engleskom jeziku. Drugim riječima, porast broja pogrješaka u diktatu na jednom jeziku prati porast broja pogrješaka u diktatu na drugom jeziku uz koeficijent korelacije od 0.64.

Naše istraživanje upućuje i na mogućnost provedbe daljnjih istraživanja koja bi se temeljila na sljedećim smjernicama:

- buduća bi ispitivanja longitudinalno trebala pratiti razvijanje vještine pisanja na hrvatskom kao materinskom i engleskom kao stranom jeziku kod ispitanika eksperimentalne grupe tijekom daljnjega školovanja te usporediti njihovo znanje i sposobnosti u navedenoj vještini s kontrolnom grupom
- budući da se kod nas status engleskoga kao stranoga jezika bitno razlikuje od statusa ostalih stranih jezika, vrlo bi korisno bilo provođenje sličnoga istraživanja na ispitanicima koji uče ostale strane jezike u nas
- rezultati ovoga istraživanja trebali bi se provjeriti na većem broju ispitanika
- trebalo bi provjeriti i uočenu pojavu da pisanje na engleskom kao stranom jeziku u prvom razredu osnovne škole pozitivno utječe na razvijanje vještine pisanja na hrvatskom kao materinskom jeziku.

## BIBLIOGRAFIJA

- Bloomfield, L. (1933): *Language*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Brewster, J., Ellis, G. i Girard, D. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London.
- Brumfit, C., Moon, J. i Tongue, R. (ur.) (1991): *Teaching English to Children*, Harper Collins Publishers, London.
- Cerovski, A. (1999): Pisanje u ranom učenju francuskog jezika. U: Vrhovac, Y. i suradnici (ur.) (1999): *Strani jezik u osnovnoj školi*, str. 167.–173., Naprijed, Zagreb.
- Dodson, C. J. (1967): *Language Teaching and The Bilingual Method*, Pitman, London.
- Doye, P. (1979): *Primary English: A Research Project on the Teaching of English in*



German Primary Schools, *ELT Journal*, XXXIV, 1, str. 29.–34.



- Dunn, O. (1993): *Developing English with Young Learners*, Modern English Publications, London.
- Elliott, A. V. P. (1972): The End of an Epoch, *ELT Journal*, XXVI, 3, str. 216.–224.
- Frohlich-Ward, L. (1991): Two lessons: five-year-olds and seven-year-olds. U: Brumfit, C., Moon, J. i Tongue, R. (ur.) (1991): *Teaching English to Children*, str. 97.–108., Harper Collins Publishers, London.
- Kruhan, M. (1993): German from the first form of primary school – with special reference to introductory reading and writing. U: Vilke, M. i Vrhovac, Y. (ur.) (1993): *Children and Foreign Languages*, str. 127.–146., University of Zagreb, Zagreb.
- Mađarić, R. (1996): Usvajanje vještina čitanja i pisanja u nastavi engleskog jezika u ranoj dobi, *Strani jezici*, XXV, 3–4, str. 190.–205.
- Paine, M. J. (1976): Variation in the Use of Written Exercises, *ELT Journal*, XXX, 4, str. 326.–332.
- Perren, G. (1972): New Languages and Younger Children, *ELT Journal*, XXVI, 3, str. 229. 238.
- Stern, H. H. (1987): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Valdman, A. (1966): On the Primacy of Writing in French: The Primacy of Speech, *The Modern Language Journal*, 7, 7, str. 468.–474.
- Vygotski, L. (1977): *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- Vilke, M. (1991): *Vaše dijete i jezik*, Školska knjiga, Zagreb.



**(Footnotes)**

<sup>1</sup> Projekt Ranog učenja stranih jezika započeo je 1991. godine, kada je učenje jednoga od četiri strana jezika – engleskoga, francuskoga, njemačkoga i talijanskoga – uvedeno u prvi razred u nekoliko osnovnih škola u Zagrebu i u još nekim gradovima Hrvatske. Tada se razvila vrlo plodna suradnja između glotodidaktičara, okupljenih oko istraživačkoga projekta „Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranoga jezika” prijavljenoga pri Ministarstvu znanosti Republike Hrvatske, i nastavnika-praktičara. Glotodidaktičari s Filozofskog fakulteta u Zagrebu znanstveno su pratili Projekt, a nastavnici su svojim stručnim radom u razredu pomagali učenicima u razvijanju jezičnih vještina i približavali im stranu kulturu. Projekt je dobio i potporu Ministarstva prosvjete Republike Hrvatske.

Tijekom Projekta ustanovljeno je da djeca, izložena odgovarajućem jezičnom materijalu, s povećanim brojem sati i u manjim skupinama, bez poteškoća već od 1. razreda osnovne škole uče i usvajaju strani jezik na svim razinama.

<sup>2</sup> Za ispitivanje motivacije prvoškolaca za pisanje na engleskom kao stranom jeziku pripremljen je polustrukturirani intervju s 8 pitanja (Svida li ti se pisati na engleskome?, Voliš li više pisati na engleskome ili na hrvatskome?, Što ti se sviđa u pisanju na engleskome?, Je li ti draže pisati ili govoriti na engleskome?, Je li ti draže pisati ili pjevati pjesmice na engleskome?, Što ti je draže na hrvatskome: pisati ili govoriti?, Bi li volio/voljela da više ili manje pišemo na engleskome? Što najviše voliš raditi na engleskome?). Učenici su intervjuirani pojedinačno, u posebnoj prostoriji, odnosno u razredu u kojem su inače učili engleski jezik. Budući da je riječ o učenicima prvoga razreda osnovne škole, dakle, o mlađoj djeci, morali smo, naime, voditi računa da se intervju provede u što prirodnijoj atmosferi, kako eventualnom formalnošću ne bismo ugrozili njihovu želju za suradnjom i iskrenim, spontanim odgovorima. Stoga je ispitivač odgovore snimao kasetofonom koji je inače bio sastavni dio razrednoga inventara, dakle, nije značio nikakvu fizičku novinu u neposrednom razrednom okruženju, pri čemu se pazilo da se snimanje u tehničkom smislu provodi što neprimjetnije, kako se ne bi odvrćala učenikova pozornost.





## **IS THERE A NEGATIVE INFLUENCE OF INTRODUCING WRITING IN A FOREIGN LANGUAGE AT AN EARLY AGE ON WRITING IN THE MOTHER TONGUE?**

### **Summary**

The paper concerns the problem of introducing and developing writing skills when learning a foreign language at an early age. There are two different schools of thought regarding the stated issue. While the first school of thought recommends postponing the introduction of writing skills to later stages of learning, primarily due to possible interference from the mother tongue, the other advocates introducing it during the early years (at the beginning of learning a foreign language). The latter approach is the basis of our work, in which a study on a sample of first-graders has been carried out. The children were divided into two groups: the experimental group which included first graders who were learning English as a foreign language and a control group of pupils who were not learning any foreign language. The children's attainment in writing skills was tested by dictations in Croatian, their mother tongue. The statistical analysis of mistakes in the dictations has confirmed our hypothesis that the introduction of writing in a foreign language (English) in the first year of primary school does not have a negative influence on the development of writing skills in Croatian as the mother tongue.

*Ključne riječi: writing skills, language interference, the first grade of primary school*