

Utjecaj osobina djece predškolske dobi na njihovo učenje stranog jezika

Paponja, Agata

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:078268>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

AGATA PAPONJA
UTJECAJ OSOBINA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI NA NJIHOVO
UČENJE STRANOG JEZIKA
ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021. godina

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**UTJECAJ OSOBINA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI NA NJIHOVO
UČENJE STRANOG JEZIKA**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik

Mentor: dr. sc. Ester Vidović, docent

Student: Agata Paponja

Matični broj/JMBAG: 0299012387

U Rijeci,

Studeni, 2021.

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.“



ZAHVALA

Velike zahvale mentorici dr. sc. Ester Vidović na usmjeravanju i podršci kroz cijeli period pisanja završnog rada.

Hvala mojoj obitelji i prijateljima koji su mi pružali podršku i poticali me kroz cijelo obrazovanje.

SAŽETAK

Ovaj završni rad navodi i opisuje osobine djece rane i predškolske dobi koje uvelike utječu na njihovo učenje i usvajanje stranog jezika u aspektu njegove implementacije u odgojno – obrazovni program vrtića. Uz osobine djece rane i predškolske dobi, u radu se fokus pridaje individualnim i generalnim razlikama djece koje predstavljaju uspjeh ishoda učenja i usvajanja stranog jezika. Uz navedeno, posebna pažnja se pridaje nastanku govora, kako materinskog tako i stranog, u periodu odgoja i obrazovanja djece. Učenje stranog jezika u predškolskoj dobi kompleksan je proces koji zahtjeva poznavanje i povezivanje individualnih razlika svakog djeteta s njegovom sposobnosti učenja stranog jezika.

Ključne riječi: osobine, individualne razlike, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, učenje stranog jezika

SUMMARY

This paper lists and describes the characteristics of children of early and preschool age that greatly affect their learning and acquisition of a foreign language in terms of its implementation in the educational program of kindergarten. In addition to the characteristics of children of early and preschool age, the paper focuses on individual and general differences of children which represent successful learning outcomes and foreign language acquisition. In addition, special attention is paid to the origin of speech, both native and foreign, in the period of early childhood education. Preschool foreign language learning is a complex process that requires knowledge and linking of the individual differences of each child with his or her foreign language learning abilities.

Key words: personality traits, individual differences, early preschool education, foreign language learning

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| UVOD | 1 |
| 1. OSOBINE LIČNOSTI | 2 |
| 1.1. Ličnost | 2 |
| 1.2. Teorija velikih 5 čimbenika osobnosti..... | 3 |
| 1.3. Individualne razlike u ličnosti predškolske djece..... | 9 |
| 1.3.1. Osobnost..... | 9 |
| 1.3.2. Temperament..... | 10 |
| 1.3.3. Raspoloženje | 11 |
| 1.4. Osobine djece rane dobi koje utječu na njihovo usvajanje stranog jezika | 12 |
| 1.4.1. Anksioznost..... | 12 |
| 1.4.2. Kreativnost | 14 |
| 1.4.3. Spremnost na komunikaciju | 15 |
| 1.4.4. Samopoštovanje | 16 |
| 1.4.5. Uvjerenja pojedinca..... | 17 |
| 2. RAZVOJ GOVORA | 18 |
| 2.1. Teorije govornog razvoja..... | 19 |
| 2.2. Razvoj govora djeteta rane dobi po razvojnim periodima..... | 22 |
| 3. MATERINSKI JEZIK..... | 27 |
| 3.1. Oponašanje | 28 |
| 3.2. Povratna informacija..... | 28 |
| 3.3. Podupiranje..... | 29 |
| 4. UČENJE STRANOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI..... | 30 |
| 4.1. Rano učenje stranih jezika..... | 30 |
| 4.2. Rano učenje stranih jezika u kontekstu predškolskih ustanova..... | 32 |
| 5. POVEZANOST OSOBINA DJETETA S USVAJANJEM STRANOG JEZIKA | 35 |
| ZAKLJUČAK | 38 |
| LITERATURA..... | 39 |

UVOD

Današnje suvremeno društvo karakterizirano je smanjivanjem svijeta u aspektu rušenja internacionalnih barijera koje pojedincu omogućuju olakšano stupanje u kontakt s drugim kulturama i jezicima. Takozvana globalizacija svijeta viđena je kao moderan i ponekad kontroverzan trend koji se promiče i implementira u obrazovne programe diljem svijeta. Jedan aspekt globalizacije je trend korištenja engleskog kao svjetskog jezika što je dovelo do uvođenja učenja stranog jezika djece rane i predškolske dobi u mnogim zemljama svijeta. Navedenu tvrdnju potkrepljuje sama činjenica službenog statusa engleskog jezika u šezdeset zemalja svijeta te njegovo istaknuto mjesto u još dvadeset zemalja. Pritisци na uvođenje ranog učenja stranih jezika prvobitno su dolazili od roditelja koji vjeruju da korištenje stranog jezika kao alata ima velike koristi za njihovu djecu, dajući im više mogućnosti za stjecanje ekonomskih, kulturnih ili obrazovnih prednosti (Brewster, Ellis, Girard, 2002). Učenje stranog jezika u ranoj dobi kompleksan je proces na kojeg utječu mnogobrojni faktori. Jedan od bitnih su individualne razlike svakog djeteta, njihova osobnost, motivacija, temperament i raspoloženje. Uz navedene, bitno je spomenuti i grupne razlike koje djeca dijele u procesu stjecanja stranog jezika. Naime, važnost se pridaje osjećaju anksioznosti pri uvođenju stranog jezika, kreativnosti, spremnosti djece na komunikaciju na stranom jeziku, djetetova slika o sebi te njihova uvjerenja i stavovi.

„Zašto se pojedinci toliko razlikuju u uspjehu postizanja drugog jezika? Uostalom, svako zdravo ljudsko biće u netaknutom društvenom okruženju ovladava prvim jezikom do određene razine tečnosti koja bi, u drugim domenama vještina, bila prepoznata kao elitna ili blizu elitnih razina ...“ (Dörnyei, 2010, str. 1 prema Segalowitz, 1997, str. 87).

Odgovor na navedeno pitanje leži u poznavanju konteksta individualnih razlika svakog pojedinca koje utječu na njegov uspjeh u učenju i usvajanju stranog jezika u periodu rane i predškolske dobi. Iz tog razloga, u ovom je radu opsežno opisana svaka dimenzija osobnosti pojedinca koja se nalazi u korelaciji s ishodom uspješnosti učenja i usvajanja stranog jezika u odgojno – obrazovnoj praksi.

1. OSOBINE LIČNOSTI

1.1. Ličnost

Kao pojam, ličnost predstavlja veliku kompleksnost za teoretičare. Mnogi autori smatraju kako problem definiranja ličnosti leži u sveobuhvatnji aspektata koje ličnost čine kompleksnom. Usprkos tome, jedna definicija, koja sadrži bitne elemente ličnosti je uspjela proizaći te glasi sljedeće: „*Ličnost je skup psihičkih osobina i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu*“ (Larsen, Buss, 2007, str. 4). Psihologija ličnosti definirala je njeno značenje, no, razvojna psihologija nalaže kako se ličnost odnosi na dosljednost u ponašanju pojedinaca u različitim situacijama s obzirom na određene karakteristike kao: dominacija, socijalna otvorenost, bojažljivost, traženje uzbuđenja (Vasta, Haith, Miller, 1998). Pioniri psihologije ličnosti, psihičke osobine definiraju kao karakteristike kojima se opisuju načini prema kojima se ljudi međusobno razlikuju, no, nasuprot tome su ujedno i slični u određenim karakteristikama ličnosti. Osobine ličnosti, osim navedenog, služe kao sredstvo opisivanja drugih bića te samim time predstavljaju mogućnost razumijevanja dimenzija po kojima se bića međusobno razlikuju. Kroz povijest se često dijelio interes za pitanje zašto su neki ljudi takvi kakvi jesu. Odgovor na to pitanje leži u samim crtama ličnosti koje svaki pojedinac posjeduje. Crte ličnosti su također jedno od sredstava koje omogućuje, ne samo razumijevanje određenog ponašanja pojedinca, već i samo predviđanje njegovih budućih ponašanja. (Larsen, Buss, 2007). Drugim riječima, ličnost je sredstvo koje je korisno za opisivanje, objašnjavanje i predviđanje razlika među pojedincima (Larsen, Buss, 2007). Procesi koji se odvijaju u ličnosti nazivaju se psihički mehanizmi te služe kao obrada informacija te imaju 3 osnovna dijela: ulaz, pravila odlučivanja i izlaz. Ulaz karakterizira osjetljivost na određenu vrstu informacija koje pojedinac prima iz svoje okoline. Pravila odlučivanja mogu utjecati na razmišljanje pojedinca o određenim opcijama koje mu se pružaju dok izlaz karakterizira ponašanje pojedine osobe prema određenim kategorijama reakcija (Larsen, Buss, 2007). Ličnost svake osobe sadrži navedene psihičke mehanizme kojima procesiraju informacije prema glavnim elementima: ulaz, pravila za odlučivanje, izlaz.

Genetičari pak procjenjuju kako se otprilike 50% razlika u ličnosti između ljudi može pripisati genetskim razlikama (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Bouchard, 1994). Slučaj tome je okolina i njen utjecaj na oblikovanje ličnosti pojedinca. Literatura nalaže kako odrastanje u istoj obitelji ne uzrokuje sličnost u ličnostima sestara i braće, no, to ne pretpostavlja da su obiteljski utjecaji i njeni stavovi i sastav nevažni. Okolinski utjecaji koji utječu na oblikovanje ličnosti ne

djeluju u osnovi obitelj po obitelj već na osnovi pojedinac po pojedinac. Svaki događaj u obitelji utječe na svakog pojedinca unutar te obitelji te je svaki pojedinac neće doživjeti identično kao ostali. Drugim riječima, zajednički događaj unutar obitelji ne podrazumijeva zajedničko iskustvo (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Braungart i sur., 1992, str. 46).

Brojnim se istraživanjima općenito priznaju zapanjujuće razlike između djece iz istih obitelji te su psiholozi tek nedavno počeli razmatrati pojam nezajedničkih okolina, odnosno, jedinstvenih iskustava koja djeca imaju na osnovi individualnih, sličnih događaja (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Emde i sur., 1992., Goldsmith, 1993., Hoffman, 1991., Plomin i Daniels, 1987). Djeca rane dobi nisu samo sporedni opažači svoje okoline i zbivanja u njoj već sami odabiru ono što ih zanima te interpretiraju što se događa u njihovoj okolini i na temelju toga stvaraju svoju vlastitu, unutarnju realnost (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Scar, 1983). Dojenčad također pokazuje razlike u ličnosti koje mogu biti pokazatelji kasnijih sklonosti da događaje doživljavaju međusobno drugačije. Neka dojenčad je razdražljiva i često uplakana, neka dojenčad je pak mirna i puno se osmjehuje. Neka dojenčad je prirodno umiljata dok su druga po prirodi napeta. Velik broj dojenčadi može mirno gledati u pokretni objekt, dok je drugima potrebna neprekidna zanimacija da bi ostala zainteresirana. Navedeni aspekti ličnosti, koji se odnose na izražavanje emocija i reagiranje, nazivaju se temperament (Vasta, Haith, Miller, 1998). Neke sastavnice temperamenta ostaju prisutne sve do rane školske dobi i imaju velik utjecaj na oblikovanje ličnosti u odrasloj dobi.

1.2. Teorija velikih 5 čimbenika osobnosti

Model velikih 5 čimbenika ličnosti, također poznat kao model s pet faktora, (The Big Five Model/Five Factor Model) najšire je prihvaćena teorija ličnosti kojom psiholozi danas raspoložu. Teorija nalaže da se osobnost svakog pojedinca može svesti na pet ključnih čimbenika (Lim, 2020). Za razliku od ostalih teorija ličnosti koje pojedince svrstavaju u binarne kategorije, to jest, introverte ili ekstroverte, model velikih pet tvrdi kako je svaka osobina ličnosti spektar. Stoga su pojedinci rangirani na ljestvici između dva ekstremna kraja (Lim, 2020). Pri mjerenju ekstraverzije, pojedinci se ne kvalificiraju kao čisto ekstrovertirani ili pak introvertirani već se stavljaju na ljestvicu koja finalno određuje njihovu razinu ekstraverzije ili, u krajnjem slučaju, introverzije. Rangiranjem pojedinaca po svakoj od ovih osobina, pojavljuje se mogućnost mjerenja individualnih razlika u osobnosti. Model velikih pet rezultat je doprinosa mnogih neovisnih istraživača. Gordon Allport i Henry Odbert su 1936. godine, prvi puta sastavili popis od 4500 pojmova koji se odnose na osobine ličnosti (Lim, 2020, prema Vinney, 2018). Njihov je rad postavio temelj za ostale psihologe u području psihologije ličnosti

da počnu određivati osnovne dimenzije osobnosti. Četrdesetih godina prošlog stoljeća, Raymond Catell i njegovi kolege koristili su faktorsku analizu (statističku metodu) kako bi suzili Allportov popis na šesnaest osobina. Međutim, brojni su psiholozi proučili Catellov popis i otkrili da bi se moglo dodatno svesti na pet osobina. Među spomenutim psiholozima bili su: Donald Fiske, Norman, Smith, Goldberg i McCrae i Costa (Lim, 2020, prema Cherry, 2019). Lewis Goldberg bio je veliki zalagatelj pet primarnih čimbenika ličnosti (Lim, 2020, prema Ackerman, 2017). Njegov su rad proširili McCrae i Costa koji su uspjeli potvrditi valjanost samog modela i pružili model koji se koristi danas a sadrži sljedeće: neuroticizam, ekstraverzija, otvorenost, ugodnost i savjesnost. Naveden model postao je poznat kao „velika petorka“ te je privukao veliku pažnju ostalih pionira psihologije ličnosti. Teorija „velikih pet“ istraživana je širom populacija i kultura te nastavlja biti najšire prihvaćena teorija osobnosti današnjice. Svaka od ranije spomenutih „velikih pet“ osobina ličnosti predstavlja iznimno osebujne kategorije koje „pokrivaju“ mnoge pojmove vezane u osobnost pojedinca. Svaka od osobina ličnosti obuhvaća mnoštvo različitih aspekata. Primjer toga je osobina ekstraverzije čija kategorija sadrži oznake kao: društvenost (druželjubivost), asertivnost (snažnost), aktivnost (energetičnost), želja za uzbuđenjem (avanturističnost), pozitivne emocije (entuzijastičnost) i toplina (otvorenost) (Lim, 2020, prema John i Srivastava, 1999). Stoga, „velika petorka“, iako nije posve iscrpljen koncept, „pokriva“ gotovo sve pojmove vezane uz osobnost pojedinca. Uz navedeno, važan aspekt modela „velike petorke“ je sam pristup mjerenja osobnosti. Fokus se stavlja na konceptualizaciju osobina kao spektra te prepoznaje činjenicu da se većina pojedinaca ne nalazi na polarnim krajevima spektra, već negdje između.

Savjesnost opisuje sposobnost osobe da regulira svoju kontrolu impulsa kako bi se, kao produkt, uključili u ciljno usmjerena ponašanja (Lim, 2020, prema Grohol, 2019). Savjesnost mjeri elemente poput kontrole, inhibicije i postojanosti ponašanja. Prema John i Srivastava (1999), aspekti savjesnosti uključuju sljedeće:

| High (visok) | Low (nisko) |
|-----------------------|------------------|
| Kompetentnost | Nekompetentnost |
| Organiziranost | Neorganiziranost |
| Poslušnost | Nemarnost |
| Težnja za postignućem | Odugovlačenje |
| Samodiscipliniranost | Nedisciplina |
| Promišljenost | Impulzivnost |

Izvor: Modificirano, prema Lim A (2020) prema John i Srivastava (1999). The big five personality traits.

Simply Psychology. Pribavljeno 28.06.2021. sa

<https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

Osobe koje postižu velike rezultate u kategoriji savjesnosti, također se mogu opisati kao organizirani, disciplinirani, usmjereni na detalje, promišljeni i oprezni te imaju dobru kontrolu impulsa, što im omogućuje izvršavanje zadataka i postizanje određenih ciljeva. S druge strane, osobe koje imaju niže rezultate u kategoriji savjesnosti, mogu se boriti s kontrolom impulsa što dovodi do samih poteškoća u izvršavanju zadataka i postizanju ciljeva. Takve su osobe opisane kao neorganizirane te im se ne dopada previše strukture u njihovom životu. Također se mogu upustiti u impulzivnije i nemarnije ponašanje.

Ugodnost se odnosi na to kako se ljudi odnose prema osobnim vezama s drugim ljudima. Za razliku od ekstraverzije koju karakterizira težnja za odnosima, ugodnost se usredotočuje na orijentaciju ljudi i interakciju s drugima (Lim, 2020, prema Ackerman, 2017). Prema John i Srivastava (1999), aspekti ugodnosti uključuju sljedeće:

| High (visok) | Low (nisko) |
|------------------------|------------------------------------|
| Povjerenje (praštanje) | Skeptičnost |
| Izravnost | Zahtjevnost |
| Altruizam | Vrijeđanje i omalovažavanje drugih |
| Udovoljavanje | Tvrdočlavoost |
| Skromnost | „Praviti se važan“ |
| Suosjećajnost | Impulzivnost |
| Empatija | Ravnodušnost na osjećaje drugih |

Izvor: Modificirano, prema Lim A (2020) prema John i Srivastava (1999). The big five personality traits.

Simply Psychology. Pribavljeno 28.06.2021. sa

<https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

Osobe koje imaju visoke rezultate u kategoriji ugodnosti mogu se opisati kao oni meka srca, povjerljivi i dragi. Takve su osobe često osjetljive na potrebe drugih te su osobe od pomoći i suradnje. Ostali ljudi ih smatraju pouzdanim altruistima. Krajnost tome predstavljaju ljudi koji imaju niže rezultate u polju ugodnosti. Takve se osobe mogu smatrati sumnjičavima, manipulativnima i nekooperativnim pojedincima. Uz navedeno, karakteristike takvih ljudi su također antagonistički stav u interakciji s drugima koji ih čini nepristupačnima i nepovjerljivima.

Ekstraverziju odražava sklonost i intenzitet prema kojem pojedinac iziskuje interakciju sa svojom okolinom, osobito onom socijalnom. Ekstraverzija obuhvaća određenu razinu udobnosti i asertivnosti u ljudi prilikom socijalnih interakcija. Prema John i Srivastava (1999), aspekti ekstraverzije uključuju sljedeće:

| High (visok) | Low (nisko) |
|--|---------------------------------------|
| Društvenost | Preferiraju samoću |
| Energiziranost društvenom interakcijom | Umaraju ih duge socijalne interakcije |
| Težnja za uzbuđenjem | Reflektivnost |
| Uživaju biti u središtu pozornosti | Ne vole biti u središtu pozornosti |
| Otvorenost | Rezerviranost/Zatvorenost |

Izvor: Modificirano, prema Lim A prema John i Srivastava (1999). The big five personality traits. Simply Psychology. Pribavljeno 28.06.2021. sa

<https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

Osobe s visokim stupnjem ekstraverzije općenito su asertivne, društvene, „zabavne“ i otvorene individue. Takve osobe vrlo lako napreduju u društvenim situacijama te se osjećaju ugodno prilikom iznošenja osobnih mišljenja i stavova. Osobe s visokim stupnjem ekstraverzije sklone su stjecanju energije koju primaju prilikom interakcije s drugima. Osobe koje pak imaju nizak rezultat u polju ekstraverzije, često se nazivaju introvertima. Spomenuta skupina ljudi karakterizirana je njihovom tišinom, odnosno, stavom kojim više vole biti participanti koji slušaju za razliku od onih koji teže da ih se čuje. Introverti su često prepoznatljivi po njihovim periodima samoće koja su im potrebna za povrat energije čiji je uzrok veliki psihološki umor prilikom socijalnih interakcija. Važno napomenuti kako introverti ne moraju nužno „mrziti“ društvene događaje već ih u većini slučajeva smatraju zamornim pothvatima.

Otvorenost podrazumijeva težnju za svakodnevnim novim iskustvima. Drugim riječima, ona je spremnost pojedinca da isprobava nove stvari, bavljenje maštovitim i intelektualnim aktivnostima. Ona također uključuje sposobnost „razmišljanja izvan okvira“. Prema John i Srivastava (1999), aspekti otvorenosti uključuju sljedeće:

| High (visok) | Low (nisko) |
|--|--------------------|
| Znatiželjnost | Predvidljivost |
| Maštovitost | Nemaštovitost |
| Kreativnost | Ne vole promjene |
| Otvorenost prema isprobavanju novih stvari | Preferiraju rutine |
| Nekonvencionalnost | Tradicionalnost |

Izvor: Modificirano, prema Lim A prema John i Srivastava (1999). The big five personality traits. Simply Psychology. Pribavljeno 28.06.2021. sa

<https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

Osobe koje imaju visoke rezultate u polju otvorenosti doživljavaju se kao kreativnim i umjetničkim pojedincima koji preferiraju raznovrsnost i cijene vlastitu neovisnost. Opisani pojedinci radoznali su o okruženju u kojem djeluju te uživaju u novim iskustvima i učenju novih stvari. Osobe koje u ovom polju imaju niže rezultate favoriziraju rutinu te im promjena i prilika za isprobavanje novih stvari stvara neugodu zbog čega preferiraju ono što im je poznato za razliku od onog nepoznatog. Budući da je to skupina pojedinaca koja je po karakteristikama više praktična, često im je teško kreativno ili apstraktno promišljati.

Kao jedan od velikih pet čimbenika osobnosti, neuroticizam opisuje ukupnu emocionalnu stabilnost pojedinca kroz način na koji percipira svijet koji ga okružuje. Neuroticizam također u obzir uzima kolika je vjerojatnost osobe da protumači događaje kao prijeteće ili teške što naposljetku omogućuje sklonost doživljavanju negativnih emocija. Prema John i Srivastava (1999), aspekti neuroticizma uključuju sljedeće:

| High (visok) | Low (nisko) |
|-----------------------------------|--|
| Tjeskobnost | Ne brinu se puno |
| Ljutnja/odbojnost (iritabilnost) | Mirnoća |
| Doživljavaju velike razine stresa | Emocionalna stabilnost |
| Nesigurnost (stidljivost) | Samopouzdanost |
| Ranjivost | Otpornost |
| Doživljavaju dramatične promjene | Rijetko se osjećaju tužno ili depresivno |
| raspoloženju | |

Izvor: Modificirano, prema Lim A (2020) prema John i Srivastava (2020). The big five personality traits. Simply Psychology. Pribavljeno 28.06.2021. sa

<https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

Osobe koje imaju visoke rezultate u polju neuroticizma često se sažalijevaju, osjećaju nesigurno i tjeskobno. Drugi ih često doživljavaju kao ćudljive i lako razdražljive pojedince koji su skloni imati nisko samopouzdanje i osjećati pretjeranu tugu. U kontrastu s njima, osobe koje imaju niže rezultate u polju neuroticizma često se percipiraju kao mirni, sigurni i samozadovoljni pojedinci koji imaju visoko samopoštovanje i ostaju otporni na većinu životnih situacija.

Osobine ličnosti ukazuju na dosljedne i ponavljajuće obrasce djelovanja i reagiranja koji istovremeno karakteriziraju pojedince i razlikuju ih od drugih te omogućuju otkrivanje empirijskih generalizacija o tome kako će pojedinci sa sličnim crtama ličnosti djelovati i reagirati. Svaka teorija ličnosti temelji se na skupu pretpostavki o tome kakvi su ljudi i na što bi određena teorija ličnosti trebala ukazati. Većina pretpostavki koja zalaže da se objašnjenja u ponašanju trebaju tražiti u okolnostima i kontekstu životne okoline su implicitna. Teorija velikih 5 čimbenika ličnosti izričito priznaje četiri pretpostavke o ljudskoj naravi: njezinu spoznatljivost, racionalnost, varijabilnost i proaktivnost. Spoznatljivost karakterizira pretpostavka kako je osobnost pogodan predmet znanstvenog poučavanja. Racionalnost je pak pretpostavka da su ljudi generalno sposobni razumjeti sebe i druge (McCrae, Costa, 1999, prema Funder, 1995). Navedeno gledište nije podržano od strane velikog broja psihoanalitičara koji drže da ljude pokreće njihovo samorazumijevanje koje je u brojnim slučajevima samozavaravanje. Pretpostavka racionalnosti ne znači da je teorija velikih pet osobina ličnosti tek „pučka“ psihologija. Laičko razumijevanje uvelike je ograničeno na površnoj razini te model velikih 5 teorija ličnosti pokušava u obzir uzeti temeljnu strukturu i njene operacije. Drugim riječima, ljudi razumiju kada je pojedinac arogantan ili skroman, no, oni intuitivno ne razumiju nasljednost skromnosti, niti njen razvojni tijek ili pak njen evolucijski značaj. Stoga, psihologija ličnosti je laicima poput reprezentacijske umjetnosti gdje gledatelji mogu prepoznati lice ili objekt iako ništa osim navedenih površnih crta ne vide i razumiju. Varijabilnost tvrdi da se ljudi razlikuju jedno od drugog na psihološki značajne načine što predstavlja očitu premisu za diferencijalnu psihologiju. Treba imati na umu da ova pozicija gledišta odvaja teorije osobina od svih gledišta ljudske naravi, filozofskih i psiholoških koji traže jedinstven odgovor na pitanje kakva je zapravo ljudska narav. Pitanja kao: „Jesu li ljudi u osnovi sebični ili altruistični?, kreativni ili konvencionalni?, odlučni ili lijeni?“. Odgovor na postavljena pitanja leži u fokusu teorije velikih 5 čimbenika ličnosti koja nalaže da su postavljena pitanja beznačajna te da pojmovi poput „kreativno“ i „konvencionalno“ definiraju suprotnosti u dimenzijama uz duž kojih se pojedinci međusobno razlikuju (McCrae, Costa, 1999). Proaktivnost se pak odnosi na pretpostavku da se mjesto uzročnosti ljudskog djelovanja

traži u samoj osobi. Samim time, dolazi se do zaključka kako se ljudi razlikuju po mjeri kojom kontroliraju svoje živote. Teorija ličnosti zatim nalaže kako je vrijedno tražiti podrijetlo ponašanja u karakteristikama pojedinca. Soldz i Vaillant (1999) nalažu da ljudi nisu pasivne žrtve vlastitih životnih okolnosti. Iz toga proizlazi kako je osobnost aktivno i interaktivno uključena u samooblikovanje života pojedinca (McCrae, Costa, 1999). Važno je prepoznati da proaktivnost osobnosti nije ekvivalentno proaktivnosti pojedinca. Proaktivne osobine pojedinca nužno nisu iste kao njegovi ili njezini svjesni ciljevi. Samim time, nepoštivanje djeteta može i biti sam odraz osobnosti pojedinca kao njegov/njezin uspjeh ili neuspjeh u tom pothvatu. U fokusu teorije velikih 5 čimbenika ličnosti, osobine nisu obrasci ponašanja, niti su to planiranje, vještine i želje koje vode prema određenim obrascima ponašanja. Umjesto toga, oni su dublji psihološki entiteti koji se mogu spoznati jedino iz ponašanja i iskustva.

1.3. Individualne razlike u ličnosti predškolske djece

1.3.1. Osobnost

Osobnost je jedna od najindividualnijih karakteristika ljudskog bića. Samim time, bitno je spomenuti individualne razlike s opisom različitih čimbenika osobnosti. S obrazovnog aspekta, uloga i utjecaj čimbenika osobnosti manje je važan od drugih varijabli individualnih razlika, kao što su sklonost i motivacija te količina istraživanja usmjerenog na osobnost u studijama učenja drugog (stranog) jezika koja je minimalna u usporedbi s većinom drugih varijabli individualnih razlika. Pervin i John (2001) su naveli: „*Osobnost je polje psihologije u kojem većina smatra ljude u cijelosti kao pojedince i kao složena bića*“ (Dörnyei, 2010 prema Pervin i John, 2001, str. 10). Proučavanje osobnosti jedna je od glavnih tema u psihologiji, a poddisciplina specijalizirana za ovo područje naziva se psihologijom ličnosti. Ovo vrlo aktivno polje ima korijene u klasičnoj psihoanalitičkoj teoriji s početka 20. stoljeća, a njegova povijest nosi obilježja svih glavnih psiholoških paradigmi, od bihevorista do humanista. Collins Cobuildov rječnik definira osobnost kao cjeloviti karakter i prirodu. De Raad (2000) ističe kako je u znanstvenoj upotrebi izraz karakter, koji također uključuje određeni moralni aspekt, izašao iz mode i postao zamijenjen, neutralnijim izrazom: osobnost, predstavljajući kompleksnost svih atributa koji karakteriziraju jedinstvenu osobu (Dörnyei, 2010, prema De Raad, 2000, str. 11). Prema Pervin i John (2001), osobnost predstavlja one karakteristike osobe koje objašnjavaju dosljedne obrasce osjećaja, razmišljanja i ponašanja (Dörnyei, 2010, prema Pervin i John, 2001, str. 11). Tako širok pogled dopušta širok raspon pristupa, ali naglasak u svim pristupima stavljen je na dosljedne obrasce: osobno iskustvo sugerira da postoji određena postojanost u načinu na koji se pojedinac ponaša, bez obzira na stvarnu situaciju (Dörnyei, 2010). Svaki jezik

sadrži širok raspon pridjeva koji opisuju ove obrasce, u rasponu od agresivnih do ljubaznih ili od lijenih do društvenih, te se čini kako postoji prilična slaganja među ljudima o takvim kategorizacijama što sugerira da navedeni pridjevi predstavljaju temeljne crte ličnosti svakog pojedinca (Dörnyei, 2010, prema Pervin i John, 2001, str. 11). Dakle, teorije ličnosti pokušavaju identificirati navedene crte i organizirati ih u široke dimenzije osobnosti. Prvi problem koji se pojavljuje pri ispitivanju osobnosti je što različiti znanstvenici izraz koriste različito kako bi „pokrili“ različite aspekte ljudske prirode. Stoga je, kao prvi korak, važno razlikovati temperament i raspoloženje od osobnosti (Dörnyei, 2010, str. 11).

1.3.2. Temperament

Temperament karakterizira ukupni stil djetetovog reagiranja te se tipično koristi za ukazivanje individualnih razlika koje su poprilično ukorijenjene u biološkoj podlozi svakog pojedinca. Navedena vrsta karakteristika je vrlo nasljedna te se njeni tragovi mogu naći već u ranom djetinjstvu (Dörnyei, 2010). Ehrman, Leaver i Oxford (2003, str. 314) ih opisuju kao biološke razlike u životu i u učenju. Samim time, temperament i ličnost su dvije domene koje se konstantno prepliću. Temperament je domena koja pruža primarnu biološku podlogu za sam razvoj ličnosti pojedinca (Dörnyei, 2010, prema Hogan, Harkness, Lubinski, 2000). Jedinstvena definicija temperamenta nije postojana, no, tri su stvari sigurne: temperament je nasljedan, stabilan i vidljiv veoma rano. Prema definiciji Rothbart i sur., (2000.): temperament je reakcija svakog djeteta na okolinu i sposobnost samoregulacije ponašanja, što se smatra nasljednim. Leaver, Ehrman i Shekhtam tvrde kako taksonomija temperamenta, predložena prije davnih 2000 godina od strane Hipokrata, prikazuje jednu od važećih i stabilnih modela koji se koristi i u današnjici. Model opisuje četiri različita tipa osobnosti: flegmatik (miran, tih, spokojan, teško poduzima akcije), sangvinik (lako ali ne i jako uzbuđen te je sklon kratkotrajnim interesima), kolerik (nagao i nepromišljen, često ambiciozan i perfekcionista) i melankolik (sklon refleksiji). Kod djece rane dobi, proučavanje ličnosti ograničeno je na proučavanje izražavanje emocija i reakcija na podražaje iz okoline zbog toga što njihova ličnost ne uključuje komponente koje će tek u periodu sazrijevanja postati vidljive (uvjerenja, stavovi, vrijednosti) (Vasta, Haith, Miller, 1998). Temperament djece rane i predškolske dobi opisuje stil ponašanja djeteta te stavlja naglasak na koliko i kako dijete čini (Vasta, Haith, Miller, 1998). Primjer toga su dva djeteta koja mogu uživati u ljuljanju u kolijevci, no, razlika je u reakciji pojedinog djeteta na samu radnju. Dok jedno dijete može oduševljeno reagirati, vrištajući od uzbuđenja, drugo pak dijete može ostati mirno i od same radnje zadrijemati (Vasta, Haith, Miller, 1998). Temeljem navedenog, mnogi stručnjaci na temperament gledaju kao na jednu od mnogih crta

ličnosti koje svako dijete čine jedinstvenim po svom ukupnom ponašajnom stilu (Vasta, Haith, Miller, 1998, prema Bates i Wachs, 1994). Svako dijete u periodu svog odrastanja ima vidljive komponente temperamenta. U novorođenčeta je to negativna emocionalnost, razina aktivacije i orijentacija i budnost te približavanje i povlačenje (Tatalović Vorkapić, 2013). Novorođenče regulira razine stresa i zadovoljstva pomoću refleksa povlačenja i približavanja i postupka samosmirivanja. U ranoj dojenačkoj dobi, temperament se počinje iskazivati i pozitivnim reakcijama kao što su to smijanje, smješkanje i vokalizacija. Dijete u toj dobi je konstantno podvrgnuto podražajima iz okoline zbog čega ih aktivno može tražiti ili krenuti u postupak izbjegavanja podražaja. Kasna dojenačka dob uključuje pojam inhibicije prilaska u kojem su vidljive reakcije djeteta na prisustvo novih i izazovnih situacija te je također karakteristična voljna kontrola gdje se dijete fokusira na cilj, inhibirajući pritom reakcije na neposredne podražaje iz okoline. U predškolskom periodu, temperament postaje vidljiv i u verbalnom sadržaju koji tada dolazi u direktnu voljnu kontrolu djeteta. To je također period stalnog razvijanja voljne kontrole djeteta (Tatalović Vorkapić, 2013).

1.3.3. Raspoloženje

Za razliku od stabilnog i izdržljivog konstrukta temperamenta, raspoloženje karakterizira vrlo nestabilno, promjenjivo stanje koje, naspram navedenog, nije potpuno slučajno. Umjesto toga, ono predstavlja „poznate nalete emocija“ koje pojedinci često doživljavaju kao reakciju na životne situacije (Dörnyei, 2010, prema Cooper, 2002, str. 11). Treba naglasiti kako raspoloženja nisu osobine već stanja pojedinca u pojedinim životnim situacijama. Samim time, stanja raspoloženja ne spadaju u kategoriju trajnih karakteristika pojedinca koje su stabilne i sistematski odstupaju od normativnog nacrta. Ipak, stanja raspoloženja imaju pripadajuće mjesto među varijablama individualnih razlika zato što se pojedinci razlikuju u stanjima raspoloženja koja usvajaju ili pokazuju u datim vrstama životnih situacija (Dörnyei, 2010). To jest, kako Snow (1996, str. 12) objašnjava, raspoloženja su emocionalna stanja koja se čine općenitijim i učestalijim tendencijama odgovora, odnosno, drugim riječima, ona su osobine svakog pojedinca. Prema Matthews, Davies i Westerman (2000), postoje tek tri zasebne dimenzije stanja raspoloženja, a to su: energičnost – umor, napetost – opuštenost te zadovoljstvo – nezadovoljstvo (Dörnyei, 2010, prema Matthews, Davies, Westerman, 2000). Međutim, trenutno se vrlo malo zna o tome kako raspoloženja postaju dugotrajna ili sveprisutnija stanja, ili kako se ona mijenjaju u trenutku promijene situacije. To bi znanje bilo od velike relevantnosti u polju obrazovanja, jer, kako Matthews, Davies i Westerman nalažu, postoji definitivna veza između raspoloženja i izvršavanja zadataka (Dörnyei, 2010, prema

Matthews, Davies, Westerman, 2000). S jedne strane, raspoloženja mogu ometati samu obradu podataka i umanjiti izvršavanje, s druge strane, raspoloženja također mogu energizirati i mobilizirati obradu. Djeca prirodno pozitivnijeg raspoloženja vjerojatno će se činiti sretnima i energičnima većinu vremena te će imati lakši prijelaz iz stanja nesreće u stanje sreće. Također su opisani kao optimistični, veseli i poletni u svojim interakcijama (Rymanowicz, 2018). Kontrast navedenoj djeci predstavljaju ona koja imaju prirodnije negativno raspoloženje te samim time mogu izgledati više ublažena nego sretna. Također mogu imati mirnije ponašanje i činiti se tmurnima, tužnima ili negativnima. Dok izvana možda ne pokazuju svoje pozitivne osjećaje, ona ipak osjećaju pozitivne emocije (Rymanowicz, 2018). Često se očekuje da će djeca (a i odrasli) većinu vremena biti izvana sretni, no, nema ništa loše u tome da djeca (i odrasli) povremeno imaju negativno raspoloženje. Djecu se može podržati prilagođavanjem očekivanja, odnosno, prihvaćanjem da se dijete neće izvana činiti sretnim za cijelo vrijeme interakcije s njegovom okolinom. Upamtiti treba da, iako to ne pokazuju, ne znači da ona ne doživljavaju radost ili sreću. Ključno je uvažavanje i validacija djetetovih osjećaja i raspoloženja kao i predstavljati podršku i uzor zdravih načina izražavanja osobnih emocija (Rymanowicz, 2018).

1.4. Osobine djece rane dobi koje utječu na njihovo usvajanje stranog jezika

Uz navedenih „velikih“ 5 teorija čimbenika ličnosti koje su se tradicionalno vidale kao glavne karakteristike pojedinca u procesu učenja stranog jezika, postoji 5 drugih varijabla, koje također utječu na proces učenja i usvajanja stranog jezika. Prema Dörnyei (2010), navedene varijable su:

- anksioznost
- kreativnost
- spremnost na komunikaciju (willingness to communicate)
- samopoštovanje
- uvjerenja/stavovi pojedinca

1.4.1. Anksioznost

Pojmovi anksioznost i kreativnost se često mogu naći u tradicionalnim kategorijama individualnih razlika djece. Anksioznost je konceptualizirana kao dio samopouzdanja prema Clementovom modelu te je samim time i komponenta motivacije (Dörnyei, 2010). Sami primjeri iz životnih situacija svakog pojedinca govore kako anksioznost ima veliki utjecaj na učenje i izvođenje stranog jezika. Anksiozna atmosfera djeluje na znanje usvojeno o stranom

jeziku te se izražava tako da pojedinci često zaboravljaju stvari koje su definitivno usvojili i rade manje pogreške koje inače, u opuštenoj atmosferi, ne bi radili. Autori Arnold i Brown (1999) došli su do sljedećeg zaključka: „Anksioznost je vrlo vjerojatno afektivni faktor koji sveprisutno ometa proces učenja“ (Dörnyei, 2010, str. 198 prema Arnold, Brown, 1999, str. 8). Ne može se sa sigurnošću reći da je anksioznost samo motivacijska komponenta, osobina ličnosti ili emocija te zbog toga postoje nesigurnosti među istraživačima oko njene svrstanosti u određenu kategoriju. Nalaz tome je sama kompleksnost anksioznosti koja je sačinjena od sastavnica od kojih svaka ima različite karakteristike. Uz anksioznost se često spominju njene dvije važne razlike:

- Djelotvorna/olakšana (beneficial/facilitating) – inhibitorna/iscrpljujuća (inhibitory/debilitating) anksioznost

Uočeno je da anksioznost ne mora isključivo inhibirati izvođenje pojedinca. Naime, u pojedinim slučajevima ona ga može i unaprijediti. Primjer toga su nalazi iz sportske psihologije koja ističe kako anksioznost ne mora nužno kočiti izvedbu pojedinca. Nadalje, Scovel opisuje istraživanje provedeno od strane Sonstroem i Bernardo koje je otkrilo da su tijekom košarkaške sezone najvišu razinu izvedbe postigli igrači visoke anksioznosti (trait anxiety) u umjerenim anksioznim situacijama. Briga, koja je smatrana kao kognitivna komponenta anksioznosti, pokazala je negativan utjecaj na proces izvođenja pojedinca, dok, afektivna komponenta, emotivnost, ne mora nužno imati negativne učinke (Dörnyei, 2010).

- Anksioznost kao osobina ličnosti/visoka anksioznost (trait anxiety) – anksiozno stanje (state anxiety)

Visoka anksioznost predstavlja mjeru individualnih razlika u sklonosti anksioznosti s obzirom na mogućnost da će stanje anksioznosti biti izraženo u okolnostima koje uključuju različite stupnjeve stresa (Spielberger, 2010.)

Prema Spielberg (2010), anksioznost kao stanje definirana je kao emocionalna reakcija, sastavljena od neugodnih osjećaja napetosti, zabrinutosti, strepnje i nervoze, praćena aktivacijom autoimunog živčanog sustava.

Kako bi opisali vezu između anksioznosti i jezične izvedbe, McIntyre i Gardner (1994) proveli su eksperimentalnu studiju u kojoj su htjeli pobuditi anksioznost kod učenika uvođenjem video kamere koja je snimala njihov napredak. U eksperiment su bile uključene četiri grupe od kojih su tri bile podvrgnute snimanju video kamerom. Značajno povećanje anksioznog stanja

zabilježeno je u sve tri skupine pri uvođenju video kamere, a uočeni su i popratni nedostaci u usvajanju rječnika kod pojedinaca. Istraživanje je nedvojbeno pokazalo da pobuđivanje anksioznosti može imati ulogu i dovesti do deficita u jezičnoj izvedbi, što implicira da jezična tjeskoba nije samo funkcija slabe jezične izvedbe zbog nedostatnih kognitivnih vještina i sposobnosti pojedinaca.

Teorijska istraživanja ukazala su na postojanost jezične anksioznosti među pojedincima koji su u procesu učenja stranog jezika zbog čega se posljednjih godina uložio veliki trud prema razvijanju metoda koje smanjuju anksioznost, temeljenih na kreiranju „anxiety - free“ okoline.

1.4.2. Kreativnost

Istraživanja su pokazala utjecaj prostora na razinu aktivacije kreativnosti u djece. Prema Runco (2004), kreativnost djece može biti inhibirana uobičajenim prostornim uvjetima i aktivnostima. Suprotnost tome predstavljaju aktivnosti i situacije koje izražavaju kreativnost djece bazirane na igri i ekspresiji (Dörnyei, 2010 prema Runco, 2004). Iako je pretpostavka da su kreativnost i postignuća učenja jezika povezana razumna, do sada su provedena samo dva istraživanja kako bi se ispitala navedena hipoteza. Spomenuta istraživanja proveli su Ottó (1998) i Albert i Kormos (2004). Oba su istraživanja pronašla značajan pozitivan odnos između kreativnosti i uspješnosti učenika u procesu učenja stranog jezika. Polazište studije autora Ottó (1998) bilo je zapažanje kako komunikativno učenje jezika naglašava funkcionalnu i situacijsku uporabu istog te uključuje komunikacijske zadatke kao što su aktivnosti igranja uloga i simulacije. Autor također tvrdi da takvi zadaci često od djece zahtijevaju da koriste svoju maštu, odnosno da pronađu ili izgrade vlastite ideje. Samim time, razumno je sugerirati da ishodi mogu uvelike ovisiti o kreativnim sposobnostima djece koja su u procesu učenja drugog jezika.

Kako bi izmjerio kreativnost učenika, Ottó (1998) je prilagodio pet podzadataka iz Torranceovih testova kreativnog mišljenja (Torrance Tests of Creative Thinking):

- Posljedice (consequences) – Prikazivanje malo vjerojatnih situacija djeci kojim se od njih traži imenovanje što više posljedica kojih se mogu dosjetiti.
- Neobične upotrebe (Unusual Uses) – Tražiti od djece da navedu moguće neuobičajene upotrebe uobičajenih predmeta poput knjige ili olovke.
- Uobičajeni problemi (Common Problems) – Tražiti od djece da navedu brojne probleme koji bi se mogli pojaviti u jednoj od sljedeće dvije svakodnevne situacije: odlazak ujutro u vrtić ili pravljenje sendviča.

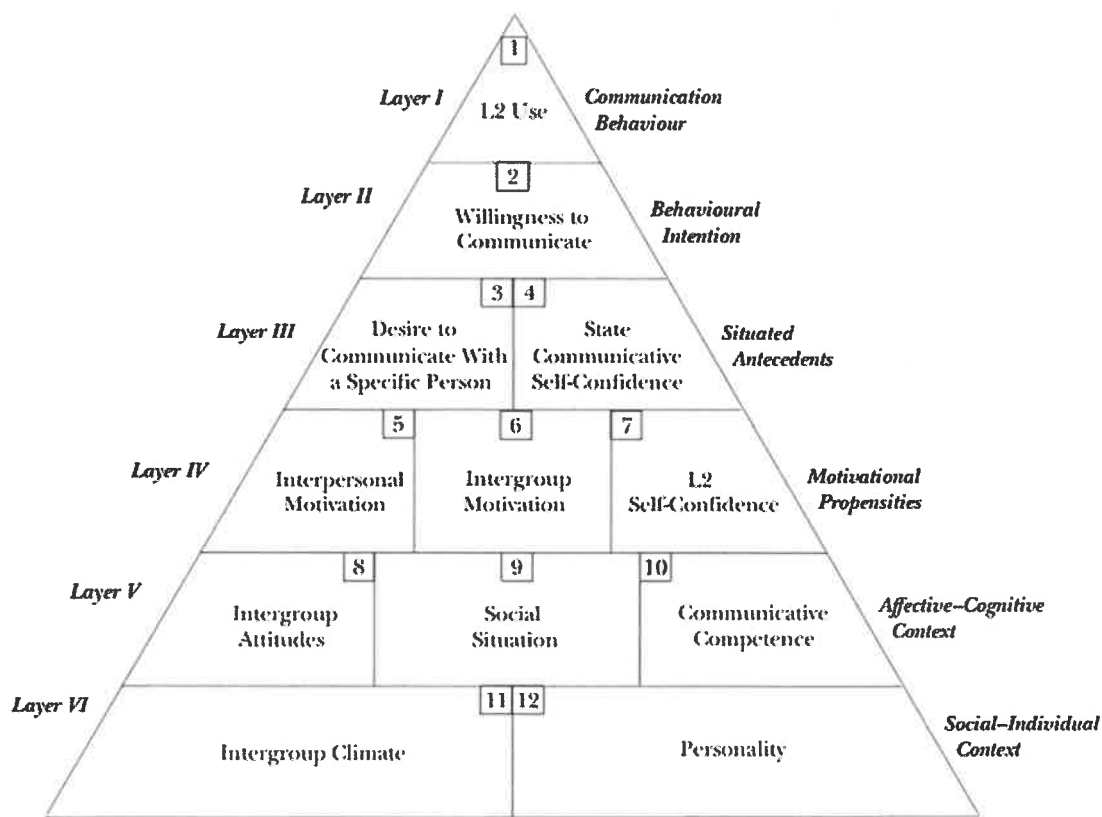
- Kategorije (Categories) - Tražiti od djece da navedu što više stvari o kojima misle da pripadaju određenoj kategoriji, poput stvari koje su crvene boje.
- Asocijacije (Associations) – Prikazivanje dvije riječi sudionicima poput „ogledalo“ i „kiša“. Od sudionika se traži da dostave treću riječ koja bi se semantički mogla povezati s njima (Dörnyei, 2010 prema Ottó, 1998).

U sažetku, kreativnost je zasigurno varijabla individualnih razlika koja treba biti osviještena u istraživanju učenja stranog jezika. Njen teoretski značaj je neosporan kao i argument koji objašnjava zašto su pojava i širenje komunikativnih metodologija usmjerenih na učenike povećale važnost kreativnosti u učenju i usvajanju stranog jezika. Također, ograničeni empirijski podaci koji su dostupni o utjecaju kreativnosti na učenje i usvajanje stranog jezika dokazuju da kreativnost ima veliku ulogu u oblikovanju ishoda stranog jezika (Dörnyei, 2010).

1.4.3. Spremnost na komunikaciju

Svrha pristupa komunikacijskog poučavanja jezika je promicanje komunikacijske sposobnosti učenika na ciljanom jeziku. Prema MacIntyre (2002), s obzirom na izbor, pojedinci pokazuju dosljedne tendencije u svojoj predispoziciji prema komunikaciji. U aspektu materinskog jezika, spremnost na komunikaciju je podosta stabilna osobina ličnosti pojedinca koja se razvija godinama i rezultira globalnom orijentacijom na govor, temeljenoj na osobnosti (Dörnyei, 2010, str. 208 prema MacIntyre, 2002, str. 591). MacIntyre (1998) je argumentirao kako spremnost na komunikaciju na drugom jeziku mora biti konceptualizirana kao situirani konstrukt koji uključuje karakteristike stanja i osobina te je definirao koncept kao spremnost pojedinca za ulazak u diskurs u određeno vrijeme s određenom osobom, koristeći strani jezik. MacIntyre (1998) je također predložio višeslojnu piramidu (model), prikazanu na slici 1. Ona prikazuje raspon lingvističkih i psiholoških varijabli, uključujući lingvističku samouvjerenost, želju za povezivanjem s drugim osobama, interpersonalnu motivaciju, međugrupne stavove, motivaciju, ozračje, parametre socijalnih situacija, komunikacijske kompetencije i iskustvo kao i raznolike osobine ličnosti (Dörnyei, 2010 prema MacIntyre, 1998). Iako model piramide nudi jasan prikaz višestrukih slojeva i promjenjivih vrijednosti koji ulaze u bihevioralnu namjeru spremnosti na komunikaciju, on također ne uspijeva prikazati međuodnos i klasificiranje različitih komponenti. U sažetku, spremnost na komunikaciju je jedna od varijabli individualnih razlika pojedinca koja uvelike utječe na učenje i usvajanje stranog jezika.

Slika 1: Shematski prikaz konstrukta spremnosti na komunikaciju (willingness to communicate), predloženog od strane MacIntyre (1998)



1.4.4. Samopoštovanje

Autor Brown (2000) je izjavio: „*Samopoštovanje je vjerojatno aspekt koji se najviše manifestira kroz ljudsko ponašanje*“ (Dörnyei, 2010, str. 211 prema Brown, 2000, str. 145). Samopoštovanje i samopouzdanje dijele zajednički naglasak na uvjerenjima pojedinca o njegovim osobinama i sposobnostima. Kao i mnoge druge varijable individualnih razlika, samopoštovanje je konceptualizirano i na globalni (osobine) i situacijski (stanja) način. Autor Raffini (1996) je argumentirao da će učenici s visokim stupnjem samopoštovanja vjerojatnije imati bolji uspjeh u učenju jer imaju jasniji osjećaj za smjer u aspektu vlastitih prioriteta i ciljeva (Dörnyei, 2010 prema Raffini, 1996). Uz navedeno, pozitivno samopoštovanje također je konceptualizirano kao izvor za suočavanje s neuspjehom (Dörnyei, 2010 prema Baumeister, 1999). S pedagoškog gledišta, naglasak na samopoštovanju učenika je uvijek dobrodošao jer pruža sustavni okvir za promicanje humanističke odgojno - obrazovne prakse usmjerene na učenika (Dörnyei, 2010 prema Canfield, Wells, 1994).

1.4.5. Uvjerenja pojedinca

Uvjerenja pojedinca prikazuju dilemu u aspektu njene ispravnosti kao varijable individualnih razlika jer je teško zamisliti uvjerenja kao trajan faktor sličan osobinama. Nema sumnje da uvjerenja pojedinca uvelike utječu na njegovo ponašanje, na primjer kada netko vjeruje u određenu metodu učenja i stoga se opire drugom, možda boljem pristupu. Glavna razlika između koncepcije stavova i uvjerenja upravo je u tome što uvjerenja imaju jaču činjeničnu potporu, dok su stavovi više ugrađeni u um svakog pojedinca. Uvođenje uvjerenja pojedinca u literaturu stranog jezika od strane Eline Horwitz (1985, 1987, 1988), dovelo je do njihove prepoznatljivosti kao karakteristike učenika na koje treba paziti pri objašnjavanju ishoda učenja. Što se tiče uvjerenja o učenju jezika, Mori (1999) je predstavio opsežan broj dimenzija uvjerenja i otkrio da se one mogu svesti na tri glavne dimenzije, koje obuhvaćaju šest čimbenika:

- Percepcija o poteškoćama u učenju jezika (Perception of the difficulty of language learning)
- Djelotvornost pristupa ili strategija za učenje jezika (The effectiveness of approaches to or strategies for language learning)
- Izvor jezičnog znanja (The source of linguistic knowledge) (Dörnyei, 2010 prema Mori, 1999):

U sažetku, istraživači na tom području iznijeli su podosta dokaza da uvjerenja učenika imaju značajan utjecaj na način na koji savladavaju drugi jezik (Dörnyei, 2010).

2. RAZVOJ GOVORA

U literaturi postoji pregršt slučajeva u kojima su opisane situacije djece koja su od najranije dobi bila potpuno zapuštena od strane roditelja, odnosno, slučajevi u kojima su djeca bila izolirana od svoje okoline. Ta djeca nisu nikada progovorila zato što ljudski mozak posjeduje urođen mehanizam, prozvan generatorom jezika koji se pobuđuje u određenom stupnju razvoja djeteta. U tom trenutku razvoja, dijete započinje razumijevati i upotrebljavati jezik koji čuje iz svoje najbliže okoline. Upravo taj generator jezika djetetu omogućuje formiranje jednostavnog gramatičkog sustava. U trenutku rođenja, generator jezika nije razvijen zato što kora velikog mozga još uvijek nije potpuno sazrela i ne ispunjava funkcije koje dolaze tek u kasnijem razvoju djeteta. Dijete u dobi prve godine života doživljava ubrzan razvoj mozga gdje već počinje razumijevati određena pravila svog jezika. S tri godine ono pak počinje prepoznavati osnovnu strukturu govora kojeg čuje iz svoje okoline, što mu omogućuje samostalnu upotrebu pojednostavljene gramatike jezika, kojom naposljetku, proizvodi vlastite iskaze (Preberg – Vilke, 1991). Od najranije dobi, djeca uspijevaju odlično komunicirati sa svojom najbližom okolinom, korištenjem iskaza u skladu s gramatičkom strukturom svog jezika (materinskog) i govorom koji se uklapa u socijalni kontekst situacije u kojoj se trenutno nalaze. Poznata je tvrdnja kako djeca posjeduju urođenu sposobnost usvajanja jezika i govora. Od strane psihologa, takva bi priroda usvajanja jezika bila lakše razumljiva kada bi jezik bio urođena sposobnost pojedinca koja se prenosi genetski i pojavljuje u određenom razvojnem tijeku. No, mnogi se teoretičari u polju utjecaja nasljeđa i okoline slažu kako su određene osobine ljudskog jezika, izvan navedenih objašnjenja (Vasta, Haith, Miller, 1998). Jedna od osobina koje se ne mogu pripisati urođenoj sposobnosti usvajanja jezika je produktivnost koja pojedincu omogućuje stvaranje i razumijevanje neograničenog broja rečenica. Ljudska je vrsta jedina sposobna generirati i razumjeti neograničen broj rečenica te svake izjave koje su čuli u svojoj okolini mogu upotrijebiti u sasvim novom obliku i kontekstu bez ikakve teškoće (Vasta, Haith, Miller, 1998). Još jedna osobina koja se ne pripisuje urođenoj sposobnosti usvajanja govora i jezika je ta da jezik nije jedinstven cijeloj vrsti već postoje tisuće različitih jezika koji ne samo zamjenjuju jedne riječi drugima već upotrebljavaju i potpuno drugačiju gramatiku. Primjer toga je poredak riječi koji se rabi u japanskom jeziku kako bi se postavilo pitanje je potpuno drugačiji od onog poretka riječi u francuskom jeziku (Vasta, Haith, Miller, 1998). Treća osobina jezika koja se ne može pripisati genetskom nasljeđu je, bez obzira kojim jezikom govore roditelji, dijete će govoriti i razumjeti onaj jezik kojem je izloženo većinu vremena. Naposljetku dolazimo do činjenice kako sposobnost govorenja i razumijevanja materinskog jezika nije jedna

od jezičnih sposobnosti koje su djeca naslijedila od svojih roditelja. Samim time, djeca se ne rađaju s već pohranjenim rečenicama spremnim za reproduciranje, umjesto toga, neke aspekte jezika ona stječu kroz svakodnevne interakcije sa svojom okolinom (Vasta, Haith, Miller, 1998).

2.1. Teorije govornog razvoja

Teorijske rasprave o razvoju govora i jezika potiču još od antičke Grčke gdje su stoici i skeptici vjerovali da se jezik pojavljuje jednostavno, prirodno i instinktivno tijekom biološkog razvoja svakog pojedinca (Vasta, Haith, Miller, 1998). Aristotelovci su pak vjerovali da je jezik izmišljen sustav kojeg svaka nadolazeća generacija mora učiti iznova (Vasta, Haith, Miller, 1998). Iz odgovora na pitanje kako djeca usvajaju materinski jezik proizašlo je više teorija od kojih svaka izlaže određene argumente od kojih se svaki može prihvatiti, no, također, svaka od teorija nije uspjela do kraja riješiti problem i odgovoriti na pitanje. Navedene teorije proizlaze iz principa lingvistike i psihologije od kojih neke u obzir uzimaju socijalnu sredinu u kojoj se ostvaruje sam govor djeteta, dok druge pak ne obraćaju pažnju na društveni kontekst okoline i njenog utjecaja na razvoj govora u djece (Preberg – Vilke, 1991). U današnjici, teorijski pristupi istraživanja jezika i govora slijede tri tradicije, uključujući, kognitivističke pristupe, biološki model i analize utjecaja okoline. Psiholingvistička teorija predstavlja evolucionističko stajalište u istraživanju jezika te ujedno predstavlja nativistički model sa snažnim naglaskom na urođenim procesima i biološkim mehanizmima koji utječu na razvoj i reprodukciju govora. 1960. godine, započela je suvremena rasprava o govornom razvoju, dok je prije toga većina američkih psihologa učenje jezika objašnjavala pomoću uvjetovanja i načela učenja.

Skinner je u svojoj knjizi *Verbalno ponašanje* (Verbal behavior, 1957.) tvrdio kako se ista načela operantnog uvjetovanja, koja se rabe za tumačenje drugih oblika ljudskog ponašanja, mogu rabiti i za objašnjavanje stjecanja jezika. Skinner je tvrdio da djeca jezik uče pomoću uvjetovanih refleksa. Skinnerova teorija predstavlja dva bitna pojma: poticaj/podražaj i potkrepljenje. Poticaj karakterizira radnja koju izvodi pojedinac, te je u slučaju jezika to djetetov iskaz koji postiže određen rezultat koji služi kao potkrepljenje. Ukoliko je rezultat povoljan za pojedinca, mogućnost da ponovno dođe do poticaja se povećava te će radnja biti potkrepljena. Međutim, ukoliko je rezultat nepovoljan, vjerojatnost da će ponovno doći do poticaja se smanjuje i u tom je slučaju pojedinac kažnjen (Preberg – Vilke, 1991). Skinnerova teorija manjka u aspektu otkrivanja što točno predstavlja stimulus zbog toga što je on vezan uz određeni poticaj. U razvoju govora djece postoje faze koje se mogu objasniti kao stimulus – respons (podražaj – reakcija) teorijom, no, ta teorija također ne daje cjelovitu sliku o procesu

usvajanja jezika. Bez obzira na to, teoretičari stimulus – respons pristupa obogatili su spoznaju o znanjima kako se uvjeti učenja mogu organizirati za obavljanje neke radnje (Preberg – Vilke, 1991).

Izazov Skinnerovom stajalištu postavio je lingvist Noam Chomsky koji je tvrdio da usvajanje jezika mora imati jaku biološku osnovu zbog same spoznaje da jezik mala djeca usvajaju relativno brzo i lako tijekom razvojnog perioda u kojem su njihove kognitivne sposobnosti još uvijek poprilično nerazvijene (Vasta, Haith, Miller, 1998). Braine, 1963., Chomsky, 1959. – 1965., Lenneberg, 1967., McNeill, 1966 odbacuju mogućnost da se jezik usvaja prema načelima nagrada, kazni i oponašanja. Chomsky se u razradi svoje teorije vraćao slici djeteta koje uči materinski jezik, naglašavajući usporedbu između djeteta i lingvиста. I dijete i lingvist na raspolaganju imaju osnovne podatke o jeziku kojeg čuju u svojoj okolini. Na temelju podataka koje čuju oni konstruiraju sustav jezika koji u obzir uzima te podatke. Podaci karakteriziraju input (unos) koji ulazi u sam mehanizam za usvajanje jezika, drugim nazivom, generatorom jezika, dok output predstavlja dobiveni sustav jezika kojim se dobivaju podaci. Chomsky također naglašava važnost jezične kreativnosti definiranu kao sposobnost izvornog govornika da reproducira i razumije rečenice koje prije nije čuo. Djeca postavljaju hipoteze o strukturi jezika te ih zatim testiraju na jeziku koji čuju i proizvedu sami (Preberg – Vilke, 1991 prema Chomsky, 1959). Chomsky je također tvrdio kako se jezik može opisati pomoću dvije vrste struktura: površinska i duboka. Površinska se struktura sastoji od pravila slaganja riječi fraza koja se mogu znatno razlikovati od jezika do jezika. Duboka struktura jezika se pak odnosi na urođena pravila koje pojedinci posjeduju i koja su u podlozi bilo kojeg sustava jezika (Vasta, Haith, Miller, 1998). Samim time, usvajanje jezika zahtjeva mehanizam analize govora kojeg Chomsky proziva sredstvom za usvajanje jezika (language acquisition device/LAD). U trenutku kada dijete začuje govor, navedeni mehanizam započinje razvijati gramatiku koja prevodi površinsku strukturu jezika u onu duboku koja je djetetu razumljiva. Teorija koju je Chomsky predstavio manjka u aspektu pridavanja pažnje okolinskim uvjetima u kojima dijete usvaja svoj jezik (Preberg – Vilke, 1991).

Jean Piaget bio je psiholog koji je u većini svojih djela davao jedan od cjelovitih prikaza razvoja djeteta u pogledu suvremene znanosti. Njegovo se djelovanje temeljilo na mišljenju da se kognitivni i socijalni razvoj međusobno prepliću i modificiraju te tada dolazi do egocentričnog govora u djece. Egocentrični je govor Jean Piaget opisao 1920. godine i prozvao ga takvim jer dijete samo upravlja njime, ne shvaćajući potrebe ljudi koje su drugačije od njegovih. Kategorija egocentričnog govora dijeli se na tri vrste: ponavljanje riječi i slogova koje nema

društvene funkcije, monologe u kojima dijete samo sebi govori i kolektivne monologe u kojima drugo lice služi za poticanje govora u djeteta u čijem se slučaju od njega ne očekuje razumijevanje i praćenje govora. Prema Piagetu, osnovnu karakteristiku egocentričnog govora predstavlja nedostatak socijalne adaptacije. Uz navedeno, Piaget je u svojim djelima tvrdio kako dijete većinu vremena samostalno gradi razumijevanje za svijet i okolinu koja ga okružuje te da je inteligencija djeteta proizvod kvalitetne, ili pak, nekvalitetne okoline i određenih mentalnih funkcija. Prema Piagetu, svako dijete prolazi kroz određene razvojne faze od kojih je svaka karakteristična po određenim osobinama djetetova mišljenja, te one variraju tempom od djeteta do djeteta. Navedene faze su: senzorno – motorička (od rođenja – 6 mjeseci), predoperacionalna (18 mjeseci – 7 godina), faza konkretnih operacija (7 godina – 11 godina), faza formalnih operacija (od 11 godina nadalje). Osnovni cilj teorije koju je Jean Piaget predstavljao bio je objasniti prirodu djetetove spoznaje o svijetu koji ga okružuje. Samim time, po njemu, razvoj jezika djeteta prati samo mišljenje te je on ograničen spoznajnim razvojem što znači da će svladavanje pojedinih područja jezika ovisiti o dostizanju određene razine kognitivnog razvoja (Preberg – Vilke, 1991).

Lav Vygotsky je bio jedan od psihologa koji su prihvatili Piagetovu teoriju o postojanju egocentričnog govora kod djece rane dobi. Njega je on objasnio kao sredstvo realističnog mišljenja djeteta s odgovarajućom društvenom funkcijom. Za razliku od Piageta, Vygotsky tvrdi kako je osnovna funkcija govora u djece funkcija priopćivanja, socijalnog povezivanja i djelovanja djeteta i odraslih na samu okolinu (Preberg – Vilke, 1991). Također, prema njemu, prvobitni govor koji dijete reproducira je socijalan te se u periodu djetetovog razvoja počinje dijeliti na egocentričan i komunikativan govor. Egocentrični govor Vygotskom predstavlja veliki značaj jer ukazuje na prijelazni oblik od vanjskog prema unutrašnjem govoru (misao). Egocentrični govor predstavlja dvije hipoteze koje su postavili Piaget i Vygotsky. Piaget je tvrdio da mišljenje prethodi jeziku dok je Vygotsky bio mišljenja kako misao i jezik imaju odvojene izvore koji se daljnjim razvojem djeteta ujedine i počnu djelovati jedno na drugo (Preberg – Vilke, 1991). Vygotsky također naglašava važnost jezika u aspektu sredstva kojim djeca raspolažu u svojoj okolinu i planiraju sljedeće radnje u rješavanju određenog problema. Kao i Piaget, Vygotsky je postavio sljedeću shemu razvojnih faza govora djece: vanjski govor – šapat – unutrašnji govor.

Brojna su istraživanja pokušala prikazati povezanost između stupnja jezičnog razvoja djeteta i bioloških faktora koji na njega utječu. Najviše istraživanja u tom području proveo je Lenneberg koji je u svojem radu uspoređivao dob u kojoj ljudski mozak sazrijeva s karakteristikama

razvoja jezika. U svom radu, Lenneberg je prikazao važnost perioda 18-og mjeseca života kojeg je prozvao kritičnim periodom usvajanja jezika (critical period theory). Svojim je istraživanjima ukazao na funkcije mozga u ranom periodu koje se fiksiraju u kritičnom periodu te ustanovio da, ukoliko dijete do tog razdoblja nije naučilo govoriti, usvajanje jezika će postati teško, u krajnjem slučaju, nemoguće. U današnje vrijeme, teorija kritičnog perioda biva prihvaćena od strane mnogih znanstvenika u aspektu usvajanja prvog (materinjeg) jezika, no, odbijaju tezu postojanja kritičnog perioda u aspektu usvajanja i učenja drugog (stranog) jezika. Michael Long, engleski lingvist tvrdi kako za usvajanje prvog jezika postoje osjetljivi periodi u kojim biološki faktori imaju određenu ulogu. Istraživanja mnogih slučajeva vezanih uz kritične i osjetljive periode pokazuju da razvoj govora ovisi o raznim faktorima od kojih je jedan od važnih period u kojem pojedinac započinje usvajati jezik (Preberg – Vilke, 1991).

2.2. Razvoj govora djeteta rane dobi po razvojnim periodima

Rođenjem, djeca dolaze na svijet s određenim predispozicijama za učenje govora te svako zdravo dijete ima glasovne i anatomske sposobnosti koje mu omogućuju učenje glasova bilo kojeg jezika. Te se sposobnosti ostvaruju u djetetovim interakcijama s njegovom društvenom okolinom, od kojih je prva ona obiteljska. Ranije se u radu spominjao pojam kritičnog perioda kojeg je zalagao Lenneberg, karakterističan po započinjanju govora u djece (18 mjeseci – 24 mjeseci poslije rođenja), dok se period nakon druge godine do puberteta naziva osjetljivim periodom za sam daljnji razvoj govora. Istraživanja su pokazala kako mozak u osjetljivom periodu (2 god. – 12 god.) ima najbolje mogućnosti za organizaciju mnogih kognitivnih funkcija koje su povezane sa samim govorom. Navedena fleksibilnost, nakon osjetljivog perioda postupno opada.

Prema Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica (2004), razvoj govora prolazi kroz određene aspekte razvoja:

1. Glasovni (fonološki) razvoj
2. Rječnički (značenjski/semantički) razvoj
3. Razvoj gramatike
4. Komunikacijski (pragmatički) razvoj
5. Razvoj znanja o govoru (metalingvistička svijest)

Govorni se razvoj također može pratiti preko dva osnovna razdoblja: predverbalno i verbalno. Predverbalno razdoblje predstavlja veliku važnost zbog toga što se u tom periodu stvaraju važni preduvjeti za kasniji razvoj jezika i govora (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Prema Starc i sur. (2004), razvoj govora započinje prvim plačem novorođenčeta. Prvi mjeseci života djeteta karakterizirani su spontanim i refleksivnim zvukovima i usko vezani uz njegovo fiziološko stanje ugone ili neugode. Navedeni period opisuje važnost sluha kao jednog od čimbenika govornog razvoja. Kao i većina osjetila, sluh je razvijen već pri samom rođenju djeteta te pomoću njega prima zvučne informacije iz svoje najbliže okoline. Istraživanja ukazuju kako tek rođeno dijete može zamijetiti razlike u trajanju i brzini promjene intenziteta zvuka te ako on traje neko vrijeme, dijete počinje okretati glavu i tijelo prema izvoru zvuka. U aspektu glasanja, prvi je djetetov plač koji uz kmečanje i krikove traje u periodu prva dva mjeseca života i naziva se fazom kričanja. Fazom kričanja zatim prati faza gukanja (2 mj. – 3 mj.) u kojoj dijete započinje spontano proizvoditi jednosložne vokalne zvukove s povremenim kombiniranjem suglasnika i samoglasnika. Za razliku od faze kričanja, gukanje se veže uz osjećaje ugone koje dijete u trenutku doživljava (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Period od 3 do 6 mjeseci karakterističan je po pojavi prvog smijeha, usavršavanju gukanja i postupnom prijelazu u govornu igru (brbljanje). U aspektu sluha i slušanja, dijete u tom periodu bolje lokalizira izvor zvuka i počinje uspostavljati zvučnu kontrolu nad samom glasovnom produkcijom. Također, dijete rano pokazuje osjetljivost prema intonaciji i samom ritmu govora. U aspektu produkcije glasova, u periodu trećeg mjeseca još uvijek koriste nečiste samoglasnike i suglasnike. Period četvrtog mjeseca karakterizira gukanje koje postaje sve složenije dok peti mjesec obilježava sve bolje oponašanje glasovnih podražaja iz okoline. Gukanje djeteta počinje sve više sadržavati zvukove slične jeziku koji se koristi u njegovoj okolini. Približavanjem šestom mjesecu djetetova života, uviđa se učestala igra gukanja i postupnog povezivanja slogova u niz (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004)

Dijete u periodu od 6 do 12 mjeseci biva sve više usmjereno na svoju okolinu i interakciju s njom. Za navedeni period karakteristično je izgovaranje prvih riječi koje povezuje s određenim osobama, situacijama i predmetima. U aspektu sluha i slušanja, dijete započinje oponašati zvukove koji dolaze iz njegove okoline sa stalnim ponavljanjem. Također, dijete počinje opažati određenu važnost pojedine riječi u danoj situaciji koja tada počinje poprimati značenje. U aspektu produkcije glasova, gukanje biva sve aktivnije te prelazi u glasovnu igru (brbljanje). Sredinom šestog mjeseca započinje faza slogovanja pjevušenjem i ponavljanjem nizova jednakih slogova (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Period od 1 do 2 godine djetetova života započinje izgovaranjem prve riječi koja nosi određeno značenje. Krajem druge godine, dijete počinje povezivati dvije i više riječi u verbalne iskaze te

se tom radnjom završava predverbalna i započinje verbalna faza razvoja govora u djeteta. U aspektu sluha i slušanja, dijete znatno bolje percipira glasove materinskog jezika te u periodu 18 mjeseca života dijete prolazi kroz nagli razvoj razumijevanja govora. Artikulacija glasova se također pojavljuje ispravnim artikuliranjem samoglasnika i određenih suglasnika. U dobi od 12 mjeseci dijete rabi nekoliko riječi dok ih razumije puno više. Prve riječi su imenice koje koristi za imenovanje njemu bitnih predmeta i osoba iz neposredne okoline. Nakon pojave prve riječi, djeca relativno sporo usvajaju nove te tek u 18 mjesecu dolazi do naglog usvajanja novih riječi što se u govornom razvoju još naziva i eksplozijom imenovanja. U dobi od 2 godine djeca u imenovanju počinju koristiti glagole i pokazne zamjenice popraćene gestama. Krajem 2 godine života dijete započinje smisleno povezivati dvije riječi što karakterizira pojavu prvih rečenica kojom ujedno počinje faza usvajanja gramatike (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Period od 2 do 3 godine života karakterističan je po intenzivnom svladavanju sintakse (širenje strukture rečenica). U aspektu sluha i slušanja djeca još uvijek pridaju važnost intonaciji i ritmu za razumijevanje govora te rado sluša govor odraslih. Artikulacija se u navedenom periodu uviđa u ispravnom izgovoru svih samoglasnika i 10 – 15 suglasnika. Dijete u izgovoru ima mnogo pogrešaka, često u vidu ispuštanja suglasnika koje još nije u mogućnosti izgovoriti. Pri usvajanju prvih riječi djeca se suočavaju s prekomjernim proširivanjem značenja riječi i stvaranjem novih. Time, dijete rabi riječi koje već zna za davanje značenja sadržajima čija imena još ne zna. Kraj treće godine karakterizira raspon rječnika od 250 – 500 riječi kojima dijete raspolaže, dok ih mnogo više i razumije. Kraj treće godine također je specifično po uporabi rečenica od 3 – 4 riječi. U aspektu komunikacije, dijete u dobi od 3 godine ima poprilično razumljiv govor koji služi djetetovoj osnovnoj svrsi (komunikacija). Uz navedeno, period od 2 – 3 godine života specifično je po početku razumijevanja funkcije značenja pisanog jezika (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Period od 3 do 4 godine života obilježava nagli period govornog razvoja u kojem dijete sve više pokazuje interes prema jeziku i samoj komunikaciji koja se očituje obilnim govorom koji biva važniji od slušanja. U aspektu sluha i slušanja, fonematski sluh biva dobro razvijen te dijete razlikuje sve glasove materinskog jezika. Navedeni period je također specifičan po pojavi prvih primjećivanja grešaka u riječima koje ostali izgovaraju. U vidu artikulacije, postoje odstupanja u glasovima i teškoće u izgovoru pojedinih glasova i riječi. Najčešća su odstupanja: zamjena glasova, izostavljanje slogova, premještanje unutar riječi/sloga, asimilacija i disimilacija. Gramatika je, u vidu materinskog jezika, usvojena te je govor razumljiv i gramatički sličan

onom kojim raspolažu odrasli. Također, komunikacija je u periodu od 3 do 4 godine iskazana velikim interesom djeteta za sam jezik i komunikaciju s okolinom. Dijete u tom periodu može voditi razgovor temeljen na osobnim iskustvima, potrebama, predmetima i osobama. Dijete samostalno informira druge o svojim događanjima te postavlja brojna pitanja. Govorom pak dijete prati svoje neposredno djelovanje te ono počinje poprimati i ulogu planiranja (mišljenje naglas) (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Period od 4 do 5 godine života obilježava nagli razvoj rječnika u djece. Dijete počinje sve više točno govoriti te ima sve glasove na raspolaganju. U aspektu sluha i slušanja, dijete locira izvor zvuka, prepoznaje rimu te se također pojavljuje sposobnost prepoznavanja prvog glasa u riječi (glasovna analiza). U vidu artikulacije, dijete artikulira sve glasove s povremenim teškoćama u pojedinim kontekstima. Gramatika se jedva razlikuje od one kojom odrasli raspolažu, no, također dolazi do povremenih grešaka pri slaganju subjekta, predikata i nekih glagolski vremena. Navedeni period također je specifičan započinjanjem usvajanja rječnika za pisani oblik i shvaćanjem glasovne strukture riječi i primjećivanjem napisanih riječi kao zasebnih jedinica. Komunikacija se uviđa u govoru koji postaje više razumljiv bez oslanjanja na određeno situaciju (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Razvoj govora u dobi od 5 do 6 godine života karakterističan je po ispravnom, artikulacijskom i gramatičkom govoru. Također, to je period brojnih pitanja i ubrzanog spoznavanja djeteta. U aspektu sluha i slušanja, dijete počinje uspoređivati zvukove prema intenzitetu i visini, prepoznaje i imenuje izvor zvuka i zamjećuje glasovne strukture riječi. Artikulacija u tom periodu se pojavljuje u vidu blagih distorzija pojedinih glasova koja se po razvojnem tijeku ispravlja do 5,5 godine života. Gramatiku obilježava usvojena gramatička struktura u kojoj dijete još uvijek može griješiti pri slaganju subjekta, predikata i nekih glagolskih vremena. U vidu komunikacije, dijete komunicira bez većih teškoća i održava razgovor s osobama u njegovoj okolini. Govor djeteta je još uvijek uvelike povezan s njegovim potrebama i aktivnostima te on i dalje biva situacijski (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

Dijete u dobi od 6 do 7 godine života ima relativno dobar izgovor te se gramatički ispravno služi govorom. U aspektu sluha i slušanja, dijete precizno može locirati zvuk i ispravno uspoređivati kvalitetu danog zvuka. Uz navedeno, sposobnost raščlambe riječi na slogove se poboljšava te mogu svrstavati riječi prema početnom i završnom glasu, također se poboljšava sposobnost spajanja glasova u riječ (glasovna sinteza). Artikulacija je do ovog perioda usvojena te se jedine teškoće pojavljuju kao rezultat ispadanja prednjih zubi (nečistoće u izgovaranju).

U vidu gramatike i rječnika, dijete sve više počinje pokazivati interes za pisanu riječ (čitanje, pisanje, brojanje). Do ovog perioda, gramatička pravila su usvojena s određenim iznimkama u pojedinim aspektima jezika. Rečenice bivaju duže i različite po vrsti. Komunikacija je karakteristična u izražavanju djetetovih misli, potreba i osjećaja te su sposobni prepričati određeni događaj ili priču bez velikih teškoća. Dijete također samo počinje inicirati razgovor i održavati komunikaciju sa svojom socijalnom okolinom. Aktivno sluša i većinu konflikata rješava razgovorom (Starc, Čudina – Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004).

3. MATERINSKI JEZIK

Materinski jezik, također poznat kao „jezik kolijevke“, definiran je kao prvi jezik kojeg pojedinac čuje i prihvaća od djetinjstva (eng.; native language). Karakterizacija materinskog jezika leži u podudaranju jezika barem jednog od roditelja djeteta. Interakcijom unutar obitelji dijete se izlaže ponajprije razgovornom jeziku te ubrzo počinje oponašati i reproducirati govor kojem je izložen. Uz navedeno, materinski jezik većinom je poistovjećen s etničkim identitetom pojedinca te je oni sredstvo kojeg ljudi koriste za razmišljanje i za komunikacijske svrhe (Bagdasarov, 2017).

Prema Preberg – Vilke (1991), proces usvajanja materinskog jezika podrazumijeva četiri određena aspekta:

1. Usvajanje glasovnog sustava
2. Upotreba jezičnih oblika vlastitog jezika (gramatika)
3. Sposobnost razumijevanja i priopćivanja značenja (semantika)
4. Sposobnost da se upotrebom govora nešto učini ili postigne (komunikacija).

Navedeni aspekti međusobno ovisni su jedni o drugima te se također međusobno uvjetuju. Sam proces usvajanja jezika započinje prije prve reproducirane riječi djeteta u trenutku primarnog kontakta novorođenčeta s majkom. U tom se trenutku formira međusobna veza koja predstavlja bazu za budući govorni razvoj djeteta. Iz formirane veze također će proizaći sposobnost djeteta da svlada gramatički i glasovni sustav jezika i samo razumijevanje svijeta koji ga okružuje. Veza s majkom također predstavlja mogućnost ulaska u jezičnu zajednicu koja djetetu omogućuje povezivanje s njegovom/njezinom kulturom od koje potječe sam materinski jezik (Preberg – Vilke, 1991).

U aspektu razvojne psihologije, Chomsky je tvrdio da bi zbog izloženosti lošim modelima jezika, djeca trebala imati teškoća u izdvajanju strukturalnih pravila iz svakodnevnog govora. Istraživanja su pak pokazala kako i djeca i odrasli koriste „loše modele jezika“ u smislu mijenjanja aspekta govora prilikom razgovora s malom djecom u svrhu mišljenja koje učenje jezika čini lakšim (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Snow, Ferguson, 1977). dječji se govor često povezuje s iskrivljenim izgovorom ili neadekvatnim oblicima riječi. Majke i očevi imaju karakterističan način uporabe govora prilikom interakcije s djetetom. Majke često nastoje govoriti polako, koristeći se kraćim izgovorima sastavljenim od tri ili manje riječi. Izgovor riječi je poprilično jasan te govor ne sadrži velik broj gramatičkih pogrešaka. Majke pri govoru o situacijama i predmetima često koriste imenovanje, opisivanje i ponavljanje. Govor majki

karakterističan je po usmjeravanju na trenutne događaje te se često udaljuju od apstraktnih ili udaljenih tema (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Messer, 1980., Newport, 1977., Papousek, Papousek i Haekel, 1987). Kao i majke, očevi koriste sličan način prilagođavanja govora prilikom interakcija s djetetom, no, također su znatno manje osjetljivi na razinu govornog razvoja djeteta (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema McLaughlin i sur., 1983., Ratner, 1988). neki istraživači pak tvrde kako govor očeva predstavlja most između prilagodbi složenog i neujednačenog govora i majčina govora (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Gleason, Wainraub, 1978., Mannie, Tomasello, 1987., Tomasello, Conti – Ramsden, Ewert, 1990). Istraživanja su također pokazala kako postoje situacije u kojima djeca mijenjaju govor prilikom interakcije s vrlo malom djecom (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Dunn, Kendrick, 1982., Shatz, Gelman, 1973).

3.1. Oponašanje

U radu je spomenuto kako roditelji pružaju djeci pojednostavljen stil jezika prilikom komunikacije. Samim time, moguća je pojava uloge oponašanja. Chomsky je tvrdio kako sposobnost stvaranja potpuno novih rečenica znači da jezik mora biti utemeljen na nečem što nije samo kopiranje onoga što se čuje u okolini. U prilog navedenoj tvrdnji ide proizvodnja takvih kombinacija riječi u djece koja nikada nisu čula kao što i poopćavanju pravila jezika na način koji se odudara od govora odraslih. Navedeni oblici ne mogu biti kreirani samo na temelju oponašanja (Vasta, Haith, Miller, 1998). Mnogi stručnjaci vjeruju kako su oponašanja djece progresivna, odnosno, djeca ponavljanjem iskaza koja su čula u svojoj okolini nastoje oponašati i usvojiti jezične strukture koje su složenije od onih koje rabe (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Clark, 1977., Whitehirst, GeBaryshe, 1989).

3.2. Povratna informacija

Povratna informacija predstavlja mehanizam koji pomaže djeci u usvajanju same strukture jezika te se također naziva „negativan dokaz“ koji upućuje na netočne gramatičke rečenice. U većini slučajeva ona se javlja automatski u trenutku kada djeca nešto izgovore na način koji je nerazumljiv, čime naposljetku ne mogu ostvariti zamišljeni cilj. Činjenica je da roditelji rijetko reagiraju na gramatički netočne izjave djeteta neodobravanjem, umjesto toga, povratna informacija koju odašilju, uključuje sam odgovor što odmaže djeci u samostalnom pronalasku rješenja, odnosno, pogreške u izjavi (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Brown, Hanlon, 1970., Demetras, Post, Snow, 1986). Istraživanja su pokazala kako majke na krivo formulirane izjave reagiraju na tri načina:

1. Proširivanje (ponavljanje djetetove netočne izjave na točan način)
2. Prepravljane (ponavljanje djetetove izjave korištenjem različite strukture)
3. Pojašnjavajuća pitanja (ukazuju na to da slušatelj nije razumio poruku djeteta te da je on treba ponovno pokušati izgovoriti) (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Demetras i sur., 1986., Hirsh – Pasek, Treiman, Schneiderman, 1984., Penner, 1987).

3.3. Podupiranje

Podupiranje podrazumijeva ona ponašanja odraslih koja djeci pomažu u aspektu usvajanja znanja (socijalne vještine, školsko znanje, motoričke vještine, usvajanje jezika). Podupiranje započinje s onim što dijete može trenutno učiniti i nastavlja se davanjem ohrabrenja, poticaja ili jednostavnim pružanjem podrške u svrhu pomoći da dijete prijeđe na napredniju razinu određene vještine (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Rogoff, 1986., 1990). U aspektu govornog razvoja, podupiranje se može vidjeti u promatranju i komentiranju majke prilikom aktivnosti djeteta (Vasta, Haith, Miller, 1998 prema Akhtar, Dunham, Dunham, 1991., Baldwin, 1986).

4. UČENJE STRANOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

U literaturi, „Od jednojezičnosti do višejezičnosti“, autorica Marta Medved Krajnović (2010) ističe razliku između pojmova „usvajanje drugog jezika“ i „učenje stranog jezika“. „U literaturi pisanoj na engleskome i naziv usvajanje i naziv učenje mogu se koristiti kao krovni nazivi koji obuhvaćaju i procese usvajanja i procese učenja jezika“ (Krajnović, 2010, str. 4). Naime, usvajanje drugog jezika (second language acquisition) nije određeno kronološki već kontekstualno te se ono gleda kao na jezik koji pojedinac usvaja spontano u okruženju u kojem je to prvi ili službeni jezik. Primjer usvajanja drugog jezika je nesvjesno učenje i usavršavanje stranog jezika kroz svakodnevnu komunikaciju s izvornim govornicima danog jezika. S druge strane, učenje stranog jezika (foreign language learning) često se veže uz institucionalizirano okruženje s naglaskom na formalni, strukturirani pristup jeziku. Nadalje, učenje stranog jezika često podrazumijeva učenje jezika koji nije u tolikoj mjeri zastupljen u bližoj okolini. Autor Cook (2002) predložio je naziv „korisnik inog jezika“, u prijevodu „second language user“ kojim je htio napraviti razliku od „učenika stranog jezika“ (second language learner). Cook ističe kako se dugotrajnom upotrebom pojma učenik nedovoljno ističe djelomično ovladavanje jezikom kojim pojedinac može komunicirati u određene svrhe. Naposljetku, razlikovanje procesa „usvajanje“ i „učenje“ u literaturu je uveo autor Krashen. Prema njegovom djelu „Principles and Practise in Second Language Acquisition“ autor priznaje postojanje dva različita i neovisna procesa u aspektu usvajanja stranog jezika. Krashen (1982) ističe kako je usvajanje stranog jezika podsvjesni proces sličan načinu na koji pojedinci usvajaju i razvijaju materinji govor. Učenje pak podrazumijeva svjesno razvijanje jezične kompetencije putem učenja i poznavanja određenih pravila jezika (Krashen, 1982).

4.1. Rano učenje stranih jezika

Autorica Preberg – Vilke u svojoj knjizi „Vaše dijete i jezik“ nalaže kako postoji velika razlika između djece koja usvajaju drugi jezik i djece koja uče strani jezik. Djecu koja uče strani jezik u kontekstu ustanove vrtić ili škola teško je motivirati da upotrebljavaju novi, nepoznat sustav sporazumijevanja dok postoji onaj koji im je blizak i poznat. Prema nalazima Preberg – Vilke, prosječno dijete je prije polaska u školu vlastitom jezikom izloženo otprilike 15 000 sati (Preberg – Vilke, 1991 prema Lightbown, 1985). Taj nalaz pokazuje da izloženost djeteta stranom jeziku u trajanju od nekoliko sati tjedno neće imati učinak pojavljivanja bilingvizma u djeteta. Nadalje, osnovnoškolsko obrazovanje početak je formalnog učenja stranog jezika u institucijskom kontekstu te je učenje često svedeno na tri sata tjedne nastave koja se izvodi u većoj ili manjoj grupi učenika te im je jedini govorni model učitelj. Samim time, do polaska u srednju školu,

prema Preberg – Vilke, (1991) djeca će u najboljem slučaju sastaviti malo više od 500 sati izloženosti stranom jeziku. Postavlja se pitanje da li je učenje stranog jezika isplativo ako djeca u monolingvalnim sredinama ne osjećaju nikakvu potrebu za učenjem stranog jezika. Prema literaturi, osnovni cilj učenja stranog jezika je formiranje bilingvalnog odraslog govornika koji se vješto koristi stranim jezikom u svom životu i poslu (Preberg – Vilke, 1991). Važan doprinos tome predstavlja pronalazak optimalne dobi za početak rada na učenju stranog jezika. Prema Preberg – Vilke, (1991) pri uvođenju stranog jezika u ustanove vrtića ili škole, testiranje rezultata ne može se provoditi tako da se broj struktura i riječi koje su djeca upamtila uspoređuje s brojem istih jezičnih elemenata u djece koja kasnije započinju s učenjem stranog jezika ili odraslih. Autor W.R. Lee, (1977) priložio je komentar na temu navedenog problema: „*Gotovo svi koji su podučavali malu djecu, između osam i jedanaest godina, stranim jezicima uočili su da ona rado uče i surađuju s nastavnikom i da je pravi užitek raditi s njima*“. Samim time, problem rada s djecom rane dobi nije u pobuđivanju njihova interesa za stranim jezikom, već u održavanju tog interesa u određenim granicama (Preberg – Vilke, 1991 prema Lee, 1977). Brojnim se istraživanjima i nalazima iz prakse ne može osporiti činjenica da djeca rane dobi mogu uspješno učiti strani jezik samo ako su ispunjeni određeni uvjeti. Navedeni uvjeti predstavljaju brojne faktore, od ispravnog rada nastavnika/odgojitelja do znanstveno postavljene teze koje pomažu u viđenju cjelokupne ličnosti djeteta, njegovih sposobnosti, mogućnosti, interesa i dometa (Preberg – Vilke, 1991). Suvremena literatura pak nalaže kako se tu radi o afektivnim, kognitivnim i neurološkim varijablama i o jeziku kojem je dijete izloženo (input). Navedene se varijable moraju uzeti u obzir prilikom govora o utjecaju dobi na učenje stranog jezika (Preberg – Vilke, 1991 prema Long, 1987).

Prema Baker (1993), ključno pitanje u razvoju drugih jezika je „*Tko koliko uči neki jezik u kakvim uvjetima?*“. Odgovor na pitanje „*Tko uči?*“ pod utjecajem je čimbenika individualnih razlika svakog pojedinca koji je u procesu učenja stranog jezika. Spomenute individualne razlike uključuju dob, sposobnost i motivaciju djeteta. Primjer individualnih razlika predstavljaju studije koje su pokazale da su uspješni učenici spremni griješiti, dobri su u pogađanju i donošenju točnih predviđanja, traže jezične obrasce te imaju puno samopouzdanja (Brewster, Ellis, Girard, 2002 prema Lightbown, Spada, 1993).

Pod utjecajem globalizacije društva, današnji svijet iskazuje sve izraženiju potrebu za znanjem stranih jezika koja predstavlja potrebu ljudi za uspostavljanjem uspješne komunikacije diljem svijeta (Silić, 2007 prema Delors, 1998., Bickford, 1999). Rano učenje stranih jezika doprinosi uzajamnom razumijevanju među ljudima i cjelovitom razvoju budućih generacija. Tu tvrdnju

potvrđuje Holmstrand (Silić, 2007 prema Preberg – Vilke, 1991) koji nalaže kako rano učenje stranih jezika pridonosi stvaranju pozitivnih stavova prema drugim narodima i kulturama. Uz navedeno, brojna znanstvena istraživanja pokazuju pozitivne učinke ranog učenja stranih jezika na cjelokupni razvoj djeteta. Autorica Preberg – Vilke (1991) ističe da rano učenje stranog jezika utječe na izgovor i razumijevanje vlastitog jezika kod djece zato što tada počinju biti svjesni postojanja jezika kao fenomena (Silić, 2007 prema Preberg – Vilke, 1991). „*Djeca započinju život sa sposobnošću spoznavanja svih mogućih razlika između glasova svih jezika*“ (Silić, 2007, str. 39 prema Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2003, str. 151). Prema Silić (2007). Uspješnost procesa ranog učenja stranog jezika ovisi o stvorenom odnosu među sudionicima samog procesa, spremnosti učenja odraslih i prepoznavanja i usklađivanja s potrebama i načinom učenja djece rane dobi. Vještinu govora dijete rane dobi uči bez namjere, stoga, izloženost stranom jeziku od najranije dobi je iz više razloga dobro (Silić, 2007 prema Andrilović, Čudina, 1985., Seitz, Hallwachs, 1997). Mnogi stručnjaci u polju lingvistike nalažu kako je učenje stranog jezika najbolje započeti prije šeste godine djetetova života. U toj dobi karakteristična je sposobnost oponašanja pravog izgovora. Uspješnost početka učenja stranog jezika u tom periodu potkrepljuju brojna istraživanja koja prikazuju djecu koja su sposobna usvojiti strani jezik bez pojave stranog naglaska (Silić, 2007 prema Preberg – Vilke, 1991). Neuspjeh u učenju stranih jezika vodio je k pronalaženju novih načina učenja, temeljenih na komuniciranju u stvarnim životnim situacijama gdje se pozornost stavlja na životno – praktične situacije i komunikaciju u pomno kreiranim aktivnostima (Silić, 2007). Prilikom svakodnevnih životno – praktičnih situacija moguće je ostvariti niz interakcija i komunikacija s roditeljima, odgajateljima, djecom i drugim osobama. Navedene se situacije mogu odvijati prilikom dolaska djece u samu ustanovu, prilikom presvlačenja, hranjenja, pripremanja i pospremanja prostora itd. Opisane situacije, djeci su bliske te su im, prema iskustvima iz prakse, olakšavale učenje stranog jezika zbog mogućnosti pronalaženja smisla i razumijevanja ponavljanja određenih govornih iskaza na stranom jeziku (Silić, 2007). Prema Silić (2007), povezivanje i nadograđivanje znanja i svijesti djece o postojanju različitih jezičnih sustava ovisi o povezivanju sadržaja na stranom jeziku s onima na materinskom jeziku.

4.2. Rano učenje stranih jezika u kontekstu predškolskih ustanova

U predškolskom odgoju i obrazovanju od primarnog je interesa potaknuti djetetov optimalan mentalni i tjelesni razvoj te je važno znati što objektivnije procijeniti trenutačni razvojni status djeteta, odnosno, mentalne i tjelesne karakteristike djeteta. Stoga, na umu treba imati tri točke:

- razvojne karakteristike djece polazište su i krajnji cilj, početak i kraj svakog promišljanja odgojno – obrazovnog rada s djecom: razvojne karakteristike treba mijenjati u željenom smjeru
- opća načela razvoja: koliko god se određene karakteristike razvijale kod određene djece, uvijek je preporučljivo dodatno potaknuti njihov razvoj
- načelo razvojnog holizma: uvijek postoji prioritet potaknuti intenzivnije ona svojstva koja su nerazvijena u usporedbi s približnom „dobnom sposobnošću djece“ (Sindik, 2008).

Svako zdravo dijete rođeno je sa 100 milijardi moždanih stanica, a svaka stanica čini do 20 000 veza. Stvaraju li te moždane stanice veze ili umiru, ovisi o tome živi li dijete u obogaćenom okruženju (Adžija, Sindik, 2014 prema Buzan, 1984., Diamond, 1988., Ornstein, 1984, 1986). Tu tvrdnju potvrđuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) koji nalaže: *„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 odgojnoobrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje“*. Poticajno socijalno okruženje vrtića od velike je važnosti za kvalitetu govorno komunikacijskog konteksta jer djeca jezik, kako materinski tako i strani, uče aktivnim sudjelovanjem u bogatome jezično – komunikacijskom okruženju. Navedeno okruženje omogućuje aktivno učenje i interakciju djece s drugom djecom i pojedincima uključenim u odgojno – obrazovni proces (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008), uz redovite programe odgoja i naobrazbe djece od šest mjeseci do polaska u školu, implementirani su i posebni programi kreirani u skladu s potrebama djece i zahtjevima roditelja. U kontekstu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, programi ranog učenja stranog jezika, spadaju pod posebne programe odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008). Dječji vrtić Rijeka predstavlja primjer uvođenja stranog (engleskog) jezika u kontekstu obogaćenih i kraćih programa namijenjenih djeci predškolske dobi od 4 godine do polaska u školu. Prema DV Rijeka, obogaćeni program

ranog učenja engleskog jezika implementiran je s ciljem zadovoljavanja djetetovih potreba za učenjem stranog jezika. Navedeni program djeluje u svrhu razvijanja djetetovog senzibiliteta za engleski jezik, te motivira djecu na situacijsko učenje govorno – jezičnog aspekta, polazeći od humanističke koncepcije odgojno – obrazovnog rada. Uvođenje programa ranog učenja engleskog jezika u djece potiče samoaktivnost, razumijevanje i usvajanje stranog rječnika i vještine komuniciranja na stranom jeziku (<https://www.rivrtici.hr/program-ranog-ucenja-engleskog-jezika-za-djecu-predskolske-dobi>). Kraći program u DV Rijeka osmišljen je kao igraonica za učenje engleskog jezika s ciljem stvaranja optimalnih poticaja i okruženja kojima će se kod djece ostvariti pozitivan odnos prema procesu učenja stranog jezika (<https://www.rivrtici.hr/igraonica-za-ucenje-engleskog-jezika>).

Prema pravilniku (1997) o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću propisuje se vrsta stručne spreme stručnih djelatnika te vrsta i stupanj stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću. „*Stručni djelatnici u dječjem vrtiću koji ostvaruju programe za darovitu djecu predškolske dobi, programe ranog učenja stranih jezika i druge programe umjetničkog, kulturnog, vjerskog i športskog sadržaja, te druge programe u skladu s potrebama djece i zahtjevima roditelja, uz uvjete iz ovog pravilnika, trebaju ispunjavati uvjete u skladu s posebnostima programa*“.

Prema pravilniku (1997) o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću propisuje se vrsta stručne spreme stručnih djelatnika te vrsta i stupanj stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću, stručni djelatnici u posebnim, kraćim programima stranog jezika koji se ostvaruju u dječjem vrtiću trebaju biti:

- odgojitelji predškolske djece uz uvjete utvrđene programom
- nastavnici predškolskog odgoja uz uvjete utvrđene programom
- osobe koje ispunjavaju uvjete za učitelja stranog jezika u osnovnoj školi

Prema gore navedenom, nositelji kraćih i obogaćenih programa su odgojitelji predškolske djece stručno osposobljeni u polju engleskog jezika te raspolažu dodatnom edukacijom engleskog jezika koja ispunjava sve uvjete u skladu sa zadanim propisima (<https://www.rivrtici.hr/igraonica-za-ucenje-engleskog-jezika>).

5. POVEZANOST OSOBINA DJETETA S USVAJANJEM STRANOG JEZIKA

Postoji velika razlika između onoga što djeca od pet godina mogu učiniti u usporedbi s djecom od deset godina. Neka se djeca razvijaju rano, neka kasnije. Neka se djeca razvijaju postupno, druga skokovito. Dakle, nije moguće reći kako će se u određenoj dobnoj skupini sva djeca razvijati na jednak način ili istim tempom (Scott, Ytreberg, 1990). Samim time, postoje određene karakteristike djece rane dobi koje pomažu odgojiteljima u procesu učenja stranog jezika. Autorice Scott i Ytreberg, u svojoj knjizi „Teaching english to children“ (1990), djecu su podijelile u 2 skupine:

- djeca u dobi od 5 – 7 godina
- djeca u dobi od 8 – 9 godina

U svrhu ovog rada, fokus se pridaje prvoj skupini koja spada u period rane i predškolske dobi.

Prema autoricama Scott i Ytreberg (1990), karakteristike djece rane dobi u aspektu učenja stranog jezika su:

- oni razumiju da svijetom upravljaju pravila koja ujedno predstavljaju osjećaj sigurnosti (ne moraju ih nužno razumjeti ali znaju da ih se treba poštivati)
- brže razumiju situaciju nego jezik koji koriste
- koriste jezične vještine mnogo prije nego što su svjesni kako ih koristiti
- njihovo vlastito razumijevanje dolazi kroz ruke, oči i uši (u svakom trenutku dominantno je fizičko okruženje)
- vrlo su logični (izrečeni redosljed radnji odrađuju na jednak redosljed istih)

U rečenici: „Prije no što ugasite svjetlo, sklonite knjigu“, djeca će ispoštivati jezični redosljed prema kojem će se prvo bazirati na gašenje svjetla i zatim, sklanjanje knjige.

- imaju vrlo kratak raspon pažnje i koncentracije
- mala djeca ponekad imaju poteškoća u spoznaji što je činjenica a što fikcija (linija između razdvajanja stvarnog i imaginarnog svijeta nije jasna)
- djeca rane dobi vrlo često uživaju u samostalnom igranju i radu uz prisutnost ostale djece (nevoljko dijele te su u literaturi često opisana kao egocentrična do šeste/sedme godine te imaju poteškoća u sagledavanju situacija s tuđeg gledišta)
- svijet odraslih i svijet djeteta nisu isti (djeca ne razumiju uvijek o čemu odrasli govore i obrnuto)

- djeca se često pretvaraju da razumiju određene situacije ili riječi ili razumiju iste na vlastiti način (rade ono što misle da odrasli od njih očekuju)
- rijetko će priznati da i oni nešto ne znaju
- djeca rane dobi ne mogu sama odlučiti što će učiti
- djeca rane dobi uživaju u igri te kroz nju imaju najbolje iskustvo učenja
- djeca rane dobi entuzijastična su i pozitivna prema procesu učenja (navedene karakteristike treba poticati adekvatnim pohvalama prilikom dobro izvršene aktivnosti).

Prema istraživanjima, djeca rane dobi su gotovo uvijek uspješna u stjecanju jezika kojima su izložena u ranom djetinjstvu, pod pretpostavkom da su im omogućene adekvatne prilike uporabe jezika tijekom vremena (Spada, Lightbown, 2013). Mnogi autori vjeruju kako individualne razlike svakog djeteta mogu predvidjeti uspjeh u učenju stranog jezika. Prema autoricama Spada i Lightbown (2013), većina odgojitelja i učitelja dijele mišljenje da ekstrovertirani pojedinci, koji sudjeluju u interakcijama bez inhibicija, samostalno traže prilike za uvježbavanje jezičnih vještina što ih čini uvelike uspješnima u smislu ranog učenja stranog jezika. Uz opisanu ekstrovertiranu osobnost, karakteristike pojedinca koje utječu na uspješnost ranog učenja stranog jezika su: inteligencija, motivacija i dob djeteta. Odnos između individualnih karakteristika i okruženja za učenje je kompleksan, te će različita djeca reagirati različito na iste uvjete učenja. S druge strane, isto će dijete različito reagirati na iste uvjete u različito vrijeme. Istraživači počinju proučavati prirodu ove složene interakcije, ali još uvijek je teško predvidjeti kako će određene karakteristike pojedinca utjecati na njegov uspjeh u aspektu usvajanja i učenja stranog jezika. Autorice Spada i Lightbown (2018) nalažu kako su podaci o djetetovoj osobnosti, specifičnim i generalnim intelektualnim sposobnostima, motivaciji i dobi važni za predviđanje razlika u uspjehu stjecanja stranog jezika.

U pogledu karakteristika osobnosti djece koje utječu na njihovo učenje stranog jezika u predškolskoj dobi, autorice Spada i Lightbown (2018) ističu kako se mišljenja stručnjaka često razlikuju od rezultata dobivenim istraživanjima. Primjer toga je već spomenuta ekstrovertiranost djece. Mnogi stručnjaci u polju odgoja i obrazovanja vjeruju kako su ekstrovertirani pojedinci najbolja „grupa“ za uspješno usvajanje stranog jezika. Istraživanja pak pokazuju kako dana pretpostavka nije u svakom slučaju potkrepljena. Rezultatima dobivenim upitnikom o mjerenju karakteristika povezanih s ekstraverzijom kao što su: asertivnost i avanturizam, zaključilo se da uspješnost stjecanja stranog jezika ne ovisi isključivo o razini ekstrovertiranosti djece.

Aspekt osobnosti koji je također bio proučavan je inhibicija. Mnogi stručnjaci navode kako inhibicija obeshrabruje preuzimanje rizika, što je nužno za napredak u učenju jezika. Često se to smatra posebnim problemom kod adolescenata koji su nesigurniji u sebe za razliku od djece rane dobi. U nizu studija iz 1970., Alexander Guiora (1972) i njegovi kolege našli su potporu za tvrdnju da je inhibicija negativna sila, barem u aspektu izvedbe izgovora drugog jezika (Spada, Lightbown, 2013). Naime, jedna je studija uključivala analizu učinaka malih doza alkoholnog pića, poznatog po svojoj sposobnosti smanjenja inhibicije, na izvedbu izgovora. Sudionici studije koji su pili male količine alkohola bolje su prošli na testovima izgovora od onih koji uopće nisu pili (Spada, Lightbown, 2013).

Anksioznost djece rane dobi koja su u procesu učenja drugog jezika često se očituje osjećajima zabrinutosti, nervoze i stresa. Taj aspekt anksioznosti prilikom učenja stranog jezika, opsežno je istraživano. Istraživači su dugo dijelili mišljenje da je anksioznost trajna značajka osobnosti učenika stranih jezika (Spada, Lightbown, 2013 prema Horwitz, Cope, 1986). Bez obzira na kontekst, anksioznost može ometati proces učenja. Uz navedeno, također se vjeruje da nije sva tjeskoba loša te da određena količina napetosti može imati pozitivan učinak, pa čak i olakšati učenje.

Spremnost djece na komunikaciju (willingness to communicate) također je povezana s anksioznošću. Spremnost na komunikaciju se može promijeniti ovisno o broju prisutnih ljudi, temi razgovora, formalnosti vezanih uz okolnosti, pa čak i o tome osjeća li se pojedinac u datom trenutku umoran ili energičan (Spada, Lightbown, 2013).

Uz navedene aspekte ličnosti, proučavano je i nekoliko drugih karakteristika osobnosti kao što su: samopoštovanje, empatija, pričljivost i responzivnost. Istraživanja ne pokazuju jasno definiranu vezu između jedne osobine ličnosti i usvajanja stranog jezika. Najveće poteškoće u istraživanju karakteristika osobnosti su identifikacija i mjerenje. Varijable osobnosti konzistentnije su povezane s konverzacijskim vještinama nego sa stjecanjem gramatičke točnosti ili akademskog jezika. Unatoč kontradiktornim rezultatima i problemima koji su uključeni u provođenje istraživanja na području karakteristika osobnosti, mnogi istraživači vjeruju kako će se pokazati da osobnost ima važan utjecaj na uspjeh u učenju jezika (Spada, Lightbown, 2013).

ZAKLJUČAK

Psihologija ličnosti postigla je sve veći konsenzus u konceptualizaciji glavnih dimenzija ljudske osobnosti, što čini korištenje čimbenika osobnosti kao neovisnih varijabli u istraživačkim studijama lakšim i pouzdanijim za stručnjake koji nisu isključivo u polju psihologije. Nadalje, primjena modela „velikih pet“ u istraživanjima učenja drugog jezika pobliže ukazuje na odnos između osobnosti i učenja stranog jezika. Istraživanja i mišljenja mnogobrojnih autora spomenutih u ovom završnom radu, dala su dovoljno dokaza o uključenosti čimbenika osobnosti u općenit proces učenja, a posebno u smislu usvajanja stranog jezika. Čak i ako čimbenici osobnosti ne određuju finalan stupanj uspjeha pojedinca, oni neprestano oblikuju način na koji oni reagiraju na svoje okruženje u kojem se odvija sam proces učenja. Nadalje, činjenica je da djeca različitih tipova osobnosti slijede različite obrasce ponašanja, što naposljetku utječe na njihovo sudjelovanje u nizu situacija učenja, od aktivnosti u skupini do komunikacije na stranom jeziku u stvarnom životu. Samim time, osobine ličnosti mogu se promatrati kao snažne modificirajuće varijable koje su po svojoj funkciji slične samim stilovima učenja (Dörnyei, 2010).

U zaključku, koliko uspješno djeca uče i usvajaju drugi jezik ne ovisi samo o okruženju u kojem se nalaze, načinu poučavanja ili tipu odgojitelja već i u njihovoj razini ekstrovertiranosti, komunikacijskim sposobnostima i vještinama, samopouzdanju i preuzimanju inicijative. Drugim riječima, individualne crte ličnosti svakog pojedinog djeteta imaju veliki utjecaj na njihov interes, zanimanje, učenje i usvajanje stranog jezika u aspektu predškolskog odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- Adžija M., Sindik J. (2014). *Learning of foreign language in pre-school children: evaluation methods in kindergarten's environment*. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 91 No. 19.
Pribavljeno sa: <https://hrcak.srce.hr/125104>
26.08.2021.
- Bagdasarov A. (2017). *Je li materinski jezik isto što i standardni?*. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, Vol. 64 No. 5.
Pribavljeno sa: <https://hrcak.srce.hr/190982>
02.09.2021.
- Brewster J., Ellis G., Girard D. (2002). *The primary english teacher's guide*. Pearson Education Limited in association with Penguin Books.
- De Raad B. (2000). *The Big Five Personality Factors: The psycholexical approach to personality*. Hogrefe & Huber Publishers, Gottingen: Germany.
Pribavljeno sa: https://www.researchgate.net/publication/232576768_The_Big_Five_Personality_Factors_The_psycholexical_approach_to_personality
26.08.2021.
- Dörnyei Z. (2010). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Routledge Taylor & Francis Group, New York: USA.
- Ehrman M., Leaver B., Oxford R. (2003). *A brief overview of individual differences in second language learning*. *System*, 31(3), 313-330.
Pribavljeno sa: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
29.09.2021.
- Hrvatska, R. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi* (Narodne novine, br. 10/97. i 107/07.)
- Hrvatska, R. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Hrvatska, R. (1997). *Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću*. Ministarstvo prosvjete i športa (Narodne novine, broj 10/97)
- John O., Srivastava S. (1999). *The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives*. In L.A., Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102–138). Guilford Press.

Pribavljeno sa: <https://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/bigfive.pdf>

27.08.2021.

- Krajnović M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Leykam international, Zagreb.
- Krashen S. (1982). *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Pribavljeno sa: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

- Larsen R., Buss D. (2007). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Naklada Slap
- Lightbown P., Spada N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press. Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Lim A. (2020). *The big five personality traits*. Simply Psychology.

Pribavljeno sa: <https://www.simplypsychology.org/big-five-personality.html>

20.08.2021.

- McCrae R., Costa, Jr P. (2008). *The five-factor theory of personality*. The Guilford Press.

Pribavljeno sa: https://www.researchgate.net/profile/Paul-Costa/publication/284978581_A_five-factor_theory_of_personality/links/5a159be94585153b546c8f72/A-five-factor-theory-of-personality.pdf

26.08.2021.

- Pervin, L. A. (2001). *A dynamic systems approach to personality*. European Psychologist, 6(3), 172–176.

Pribavljeno sa: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.6.3.172>

03.00.2021.

- Preberg – Vilke M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska Knjiga.
- Rothbart M., Ahadi S., Evans D. (2000). *Temperament and personality: origins and outcomes*. Journal of Personality and Social Psychology 78(1):122-135.

Pribavljeno sa: https://www.researchgate.net/profile/Mary-Rothbart/publication/258128184_Temperament_Development_and_Personality/links/5f04687c299bf1881607ed8c/Temperament-Development-and-Personality.pdf

06.09.2021.

- Rymanowicz K. (2018). *The nine traits of temperament: Mood*. Michigan State University Extension.

Pribavljeno sa: https://www.canr.msu.edu/news/the_nine_traits_of_temperament_mood

02.09.2021.

- Scott A., Ytreberg L. (1990). *Teaching english to children*. Longman Inc., New York.
- Silić A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- Snow R., Corno L., Jackson D. (1996). *Individual differences in affective conative functions*. Handbook of educational psychology.
- Soldz, S., Vaillant, G. (1999). *The Big Five personality traits and the life course: A 45-year longitudinal study*. Journal of Research in Personality, 33(2), 208–232.

Pribavljeno

sa:

https://www.researchgate.net/publication/222306140_The_Big_Five_Personality_Traits_and_the_Life_Course_A_45-Year_Longitudinal_Study

14.09.2021.

- Spielberger C. (2010). *State-Trait anxiety inventory*. Interamerican Journal of Psychology, 1971, 5, 3-4.

Pribavljeno sa: [file:///D:/Documents/Downloads/524%20\(3\).pdf](file:///D:/Documents/Downloads/524%20(3).pdf)

18.09.2021.

- Starc B., Čudina – Obradović M., Pleša A., Profaca B., Letica M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Priručnik za odgajatelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi. Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Tatalović Vorkapić S. (2013). *Razvojna psihologija*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Vasta R., Haith M., Miller S. (1998). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap
- Web stranica DV Rijeka: <https://www.rivrtici.hr/>