

METODE POUČAVANJA STRANOG JEZIKA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Remenarić, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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:189:068266>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-27**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Tea Remenarić

**MEODE POUČAVANJA STRANOG JEZIKA U RANOM I
PREDŠKOLSKOMO ODGOJU I OBRAZOVANJU**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FSKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

METODE POUČAVANJA STRANOG JEZIKA U RANOM I PREDŠKOLSKOM
ODGOJU I OBRAZOVANJU

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr. sc. Morana Drakulić

Student: Tea Remenarić

Matični broj: 0299011717

U Rijeci,
siječanj, 2022.

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 diplomskog/završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

Tea Remenarić

SAŽETAK

Tema ovoga rada odnosi se na metode poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U prvom dijelu ovog rada opisuju se jedne od najutjecajnijih teorija jezičnog razvoja te su navedeni njihovi predstavnici. Nadalje, drugi dio rada odnosi se na povijesni pregled metoda poučavanja stranog jezika koje su kronološki navedene i ukratko opisane. Zatim, radu se spominju političke i pedagoške pretpostavke za implementaciju stranog jezika u ustanove ranog i predškolskog odgoja. Naposljetku, u radu se navode metode poučavanja koje su adekvatne za učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Jedna od najpoznatijih i najadekvatnijih metoda za poučavanje stranog jezika jest metoda prirodnog učenja. Upravo iz tog razloga, najviše se pozornosti u tom dijelu rada pridaje prirodnom učenju.

Ključne riječi: teorije jezičnog razvoja, usvajanje stranog jezika, implementacija stranog jezika, metode poučavanja stranog jezika, prirodno učenje

The topic of this paper is the methods of teaching a foreign language in early and preschool education. The first part of this paper describes some of the most influential theories of language development and lists their representatives. Furthermore, the second part of the paper deals with overview of foreign language teaching methods. The methods are listed chronologically and briefly described. Then, the paper mentions the political and pedagogical preconditions for the implementation of a foreign language in early and preschool education institutions. Finally, the paper lists teaching methods that are adequate for learning a foreign language at an early and preschool age. One of the most well-known and adequate methods for teaching a foreign language is the method of natural learning. It is the reason that most attention in this part of the paper is paid to natural learning.

Keywords: theories of language development, foreign language acquisition, foreign language implementation, foreign language teaching methods, natural learning

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
2. Jezični razvoj djeteta.....	2
2.1. Teorije jezičnog razvoja.....	2
2.2. Dijete i materinski jezik	5
2.3. Dijete i strani jezik	7
3. Povijesni pregled metoda poučavanja stranog jezika	9
3.1. Metode poučavanja stranog jezika prije 20. stoljeća	10
3.2. Metode poučavanja stranog jezika početkom i sredinom 20. stoljeća	11
3.3. Metode poučavanja stranog jezika krajem 20. stoljeća.....	12
4. Pretpostavke i preduvjeti za implementaciju stranog jezika u predškolske ustanove .	14
4.1. Dob kao faktor koji utječe na početak poučavanja stranog jezika	14
4.2. Koristi ranog početka učenja stranog jezika	16
4.3. Kompetencije odgajatelja i drugih djelatnika ustanove ranog i predškolskog odgoja kao preduvjet kvalitetne implementacije metoda.....	17
5. Metode poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju	19
5.1. Situacijski pristup – prirodno učenje stranog jezika	19
5.1.1. Uloga odgajatelja.....	22
5.1.2. Poticajno okruženje.....	23
5.1.3. Aktivnosti.....	24
5.2. TPR – metoda poučavanja jezika pokretom	26
5.3. Metoda učenja jezika u zajednici	29
6. Zaključak	31
7. Literatura.....	33
8. Prilozi.....	36

1. Uvod

Zbog sve veće globalizacije znanje stranih jezika postaje bitnije no ikad, odnosno znanje stranog jezika postaje potreba. Također, svjedoci smo spuštanja dobne granice poučavanja djece stoga se poučavanje stranih jezika počinje prakticirati u dječjim vrtićima diljem svijeta pa tako i u Republici Hrvatskoj. Kako bi djeca od najranije dobi mogla uspješno učiti strani jezik bilo je potrebno osmisliti načine rada, odnosno metode kojima će se djecu poučavati strani jezik. Stoga je cilj ovog rada navesti metode poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju isto kao i druge teorijske odrednice koje su usko povezane s navedenom temom te ih sažeti i sklopiti u jednu cjelinu. Ovaj rad je isključivo teorijske prirode. Kao što je već spomenuto, ne bazira se isključivo na metode poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, već se bazira i na ostale teorije, čimbenike i pretpostavke koje prethode samim metodama.

Učenje stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja ima brojne benefite. Učeći strani jezik djeca razvijaju svoje kognitivne, komunikacijske i socijalne vještine, također obogaćuju svoje iskustvo te razvijaju toleranciju. Ukratko, učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi pogodno je za cjeloviti razvoj djeteta (European Commission, 2011). Osim brojnih benefita postoje i brojni preduvjeti koji su potrebni za implementaciju stranog jezika u odgojno-obrazovni rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Tek kad se zadovolje svi preduvjeti koji će uistinu poticati cjeloviti razvoj djeteta tada je implementacija stranog jezika u odgojno-obrazovni rad dječjih vrtića uistinu svrsishodna.

2. Jezični razvoj djeteta

Sposobnost komunikacije važan je čimbenik za kvalitetu života ljudi pa tako i djece. Jezik je dio svih aspekata djetetova života. Komunicirajući s drugima djeca usvajaju jezik te potom jezik koriste kako bi izrazili vlastite osjećaje i potrebe. Također, usvajanjem jezika i komunikacijskih vještina djeca se povezuju s drugima bilo riječ o užoj i široj obitelji, odraslim osobama ili vršnjacima (Prebeg-Vilke, 1991).

Nadalje, jezik jest sredstvo razmišljanja. Usvajajući jezik (materinski jezik) djeca počinju razmišljati na tom jeziku, dakle sve misaone procese obavljaju pomoću usvojenog jezika. Primjer navedenom je egocentrični govor koji se pojavljuje oko treće godine djetetova života. Egocentrični govor jest govor koji dijete naglas upućuje samome sebi. Djeca u toj dobi obavljaju radnje koje popraćuju s govorom, sami sebi govore upute i slično (Vasta i sur. 2005). Upravo iz navedenih razloga egocentrični govor je odličan pokazatelj kako djeca razmišljaju i izražavaju se koristeći se jezikom.

Kao što je već spomenuto, djeca usvajaju jezik sudjelujući u socijalnim interakcijama. Djeca su neprestano u komunikaciji sa svojom obitelji. Najprije djeca svoje potrebe izražavaju gestama i raznim zvukovima te kako vrijeme prolazi djeca kroz interakciju s drugima usvajaju jezik. Osim što djeca usvajaju jezik u obiteljskom domu, ona također usvajaju jezik u ustanovama ranog odgoja. Ustanove ranog odgoja omogućuju djeci da budu u neprestanoj interakciji s odraslima, odnosno s odgajateljima i drugim zaposlenicima ustanove, ali i sa vršnjacima. Također, bitno je spomenuti i važnost psihološkog konteksta u procesu usvajanja jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

2.1. Teorije jezičnog razvoja

Kako djeca usvajaju materinski i strani jezik pitanja su na koja su mnogi znanstvenici pokušali dati odgovor. Posljedično tome nastale su brojne teorije o usvajanju jezika. Mnoge od tih teorija polaze od lingvističkih i psiholoških principa, dok neke u obzir uzimaju socijalni kontekst u kojemu se ostvaruje govor djeteta (Prebeg-Vilke, 1991). Djeca usvajaju jezik u socijalnom kontekstu, no ne smije se izostaviti važnost psihološkog konteksta, odnosno urođenih predispozicija djece za usvajanje jezika.

Biheviorizam je teorija učenja koja je bila utjecajna u četrdesetim i pedesetim godinama prošlog stoljeća, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama. Što se tiče učenja jezika, najpoznatiji zagovornik ove psihološke teorije bio je B. F. Skinner. On smatra da djeca uče jezik oponašajući okolinu. Kada djeca oponašaju jezik okoline, njihovi pokušaji reproduciranja onoga što su čuli pozitivno su potkrepljeni. Pozitivno potkrepljenje može biti oblik pohvale ili oblik samo uspješne komunikacije djeteta s odraslima. Tako ohrabreni okolinom, djeca nastavljaju oponašati i vježbati zvukove i obrasce jezika iz okoline dok ne stvore navike pravilne jezične upotrebe. Dakle, pozitivnim potkrepljenjem želi se zadržati željeni obrazac djetetovog jezičnog razvoja. S druge strane, potkrepljenje može biti i negativno. Negativnim potkrepljenjem nastoji se ukloniti neželjeni obrazac djetetovog jezičnog razvoja. Prema tome, kvaliteta i kvantiteta jezika koje dijete čuje, kao i dosljednost potkrepljenja (pozitivnog ili negativnog) koje drugi nude u okolini oblikuju djetetovo jezično ponašanje. Ova teorija daje veliku važnost okolini kao izvoru svega što dijete treba naučiti (Lightbown i Spada, 2013).

Nativistička teorija poučavanja jezika nastala je kao reakcija na biheviorizam, a jedan od utjecajnih predstavnika te teorije jest Noam Chomsky. Noam Chomsky jedna je od najutjecajnijih ličnosti u lingvistici, a njegove ideje o tome kako se jezik stječe izazvale su revoluciju u mnogim aspektima lingvistike i psihologije, uključujući proučavanje usvajanja jezika. Nativistička perspektiva povezana je s Chomskyjevom hipotezom da se svi ljudski jezici temelje na urođenim univerzalnim načelima. (Lightbown i Spada, 2013). Dakle, Noam Chomsky je postavio teoriju jezika u kojoj je dijete usporedio s lingvistom. Kao i lingvisti, djeca raspoložu s osnovnim podacima o jeziku kojeg čuju iz svoje okoline te pomoću tih podataka pokušavaju konstruirati sustav jezika. Prema navedenoj teoriji djeca imaju urođeni mehanizam za stvaranje jezika. Djeca primaju podatke o jeziku koji predstavljaju unos (*input*) koji ulaze u mehanizam za stvaranje jezika, a kao proizvod/rezultat (*output*) dobivamo sustav jezika za koji imamo podatke, odnosno dobivamo jezik kojim se dijete zna koristiti. Također, Chomsky naglašava pojam jezične kreativnosti. Jezična kreativnost je definirana kao sposobnost izvornog govornika, odnosno djeteta, da proizvodi i razumije rečenice koje nikad prije nije čuo u svojoj okolini. Bitno je spomenuti da dijete proizvodi rečenice koje su u skladu sa sustavom njegovog jezika te ih razlikuje od rečenica koje nisu u skladu s tim sustavom. Nadalje, Chomsky tvrdi da dijete ima izvor znanja o strukturi vlastitog jezika pomoću kojeg dolazi do korištenja tog jezika.

To znanje naziva se jezičnom kompetencijom, odnosno sposobnošću (Prebeg-Vilke, 1991, prema Vrsaljko i Paleka, 2018).

Zagovornik interakcionističke/razvojne teorije i jedan od najutjecajnijih psihologa koji je pokušao objasniti kognitivni razvoj djeteta jest Jean Piaget. On smatra da djeca prolaze kroz određene stadije razvoja, a te stadije karakteriziraju osobine djetetova mišljenja. Piaget navodi četiri stadija djetetova razvoja: senzomotorički stadij (od rođenja do druge godine), predoperacijski stadij (od druge do sedme godine), stadij konkretnih operacija (od sedme godine do jedanaest godina) te stadij formalnih operacija (od jedanaest godina na dalje). Kroz razvojne stadije djeca prolaze određenim redoslijedom u kojem se tempo razlikuje od djeteta do djeteta (Vasta i sur. 2005). Ako uzmemo usvajanje jezika i navedene stadije u obzir, postojat će određeni aspekti jezika koje djeca neće moći razumjeti i savladati sve dok ne dosegnu određenu razinu kognitivnog razvoja. Nadalje, Piaget 1920. godine opisao je pojavu egocentričnog govora. Prema njemu, egocentrični govor nastaje ispreplitanjem spoznajnog i socijalnog razvoja, a kod djece se pojavljuje oko treće godine života. Kao što sam naziv upućuje to je govor koji djeca upućuju sama sebi. Mnogi bi tu pojavu mogli poistovjetiti s egocentrizmom, no djeca u toj dobi nisu egocentrična. Djeca govore sama sa sobom ne zato što ih ne zanima mišljenje drugih, već zato što u toj dobi nisu u mogućnosti razumjeti da drugi imaju mišljenja koja se razlikuju od njihovih. Također, prema teoriji Jeana Piageta osnovna karakteristika egocentričnog govora jest nedostatak socijalne adaptacije zato što je taj govor odraz djetetova razmišljanja tj. njegovog kognitivnog razvoja. Nadalje, djeca nastoje razumjeti svoju okolinu, odnosno fizički svijet oko sebe te se to manifestira u jeziku koji upotrebljavaju (Prebeg-Vilke, 1991). Dakle, iz navedenog se može zaključiti kako je Piaget svoju teoriju o razvoju jezika uvelike bazirao na djetetovu kognitivnom razvoju te je zanemario socijalni kontekst u kojemu se jezik usvaja.

Pogledi Vygotskog na razvoj razlikuju se od Piagetova po važnosti koju pridaje jeziku i drugim ljudima u djetetovu životu. Iako je Vygotskyjeva sociokulturna teorija najznačajnija po socijalnom kontekstu u kojemu se dijete razvija, on nikako nije zanemario djetetov kognitivni razvoj. Usvajanje i razvoj jezika u drugoj godini djetetova života predstavlja generiranje temeljnog pomaka u djetetovom kognitivno razvoju. Jezik postaje djetetov novi alat koji mu pruža mogućnosti organiziranja informacija pomoću korištenja riječi i simbola. Djeca u ranoj dobi često naglas pričaju sama sa sobom tijekom igre ili obavljanja nekog zadatka. Kao i Piaget,

Vygotsky je uočio pojavu egocentričnog govora kod djece, no njihovi se stavovi oko egocentričnog govora razlikuju. Prema mišljenju Vygotskog, egocentrični govor predstavlja prijelaz iz vanjskog govora prema unutrašnjem. Bitno je spomenuti da djeca uče i usvajaju govor iz okoline koja ih okružuje. Drugim riječima, djeca su neprestano u kontaktu sa svojom obitelji i drugim odraslim osobama koje čine njegovu okolinu, a aktivno sudjelujući u interakcijama s okolinom djeca usvajaju govor. Dakle, prvobitni govor djeteta jest socijalan. Kasnije, kako dijete raste njegov socijalni govor se pretvara u egocentričan govor koji u konačnici prelazi u unutrašnji govor koji predstavlja osnovu djetetovog razmišljanja (Cameron, 2001). Također, bitno je naglasiti Vygotskyjevu ideju zone proksimalnog razvoja, odnosno ideju *scaffoldinga*. Ta ideja je definirana kao „*distanca između aktualne razvojne razine djeteta koja omogućava samostalno rješavanje problema i potencijalne razvojne razine na kojoj dijete rješava probleme pomoću vođenja odraslih ili kompetentnijih vršnjaka*“ (Wood i Attfield, 2006, prema Šagud, 2015: 104-105).

Navedene teorije jezičnog razvoja djece rane i predškolske dobi nastale su kao reakcija jedne na drugu. Bihevioristi smatraju da djeca usvajaju jezik oponašajući okolinu za razliku od nativista koji smatraju da djeca imaju već urođeni mehanizam za usvajanje jezika. Dakle, nativisti stavljaju naglasak na već postojeći kognitivni alat za usvajanje jezika, a ne na ponašanje i radnje kojima djeca usvajaju jezik. Zatim se javlja Piagetova razvojna teorija prema kojoj se razvoj djeteta pa tako i razvoj jezika odvija kroz određene razvojne stadije. Piaget ne smatra da djeca imaju već postojeći mehanizam za usvajanje jezika nego smatra da djeca kroz razvojne stadije razvijaju mehanizam pomoću kojega usvajaju jezik. Naposljetku, nastala je sociokulturna teorija koja naglašava socijalno okruženje djeteta kao glavni faktor u usvajanju jezika. Sociokulturna teorija naglašava nedostatak socijalnog faktora u usvajanju jezika u drugim, navedenim teorijama.

2.2. Dijete i materinski jezik

Kada je riječ o procesu usvajanja materinskog jezika, autorica Prebeg-Vilke navodi četiri aspekta tog procesa: usvajanje glasovnog sustava, upotreba jezičnih oblika vlastitog jezika (gramatika), sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja (semantika) i sposobnost upotrebe naučenog govora koji se ponajviše odnosi na komunikaciju. Navedeni aspekti su međusobno povezani te ovise jedan drugome. Usvajanje jezika započinje prije no što dijete

izgovori svoju prvu riječ, dakle usvajanje jezika započinje slušanjem govora oko sebe. Dijete je najprije u kontaktu sa svojom majkom, tada se uspostavlja veza između majke i djeteta koja čini osnovu za komunikaciju djeteta sa svijetom oko sebe. Na taj način osigurava se sposobnost djeteta da usvoji glasovni i gramatički sustav jezika te u konačnici komunikacija na materinskom jeziku (Prebeg-Vilke, 1991).

Autorica Silić (2007) u knjizi *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi* također naglašava povezanost djece s okolinom kao bitan faktor usvajanja materinskog jezika. Autorica spominje važnost afektivne povezanosti. Afektivna povezanost odnosi se na povezanost djeteta s osobama koje su od izrazite važnosti za osiguravanje njegovog opstanka i početak razvoja govorne komunikacije. Iz navedenog zaključujemo da se afektivna povezanost zapravo ponajviše odnosi na povezanost između djece i njihovih roditelja koji predstavljaju prve osobe s kojima djeca komuniciraju. „*Pojava afektivne povezanosti ujedno znači i pojavu afektivne dvosmjerne komunikacije u kojoj dijete aktivno traži kontakt, razvija složene sistemske signalizacije i potkrepljuje ona ponašanja odrasloga koja osiguravaju djetetov razvoj*“ (Ivić, 1978, prema Silić, 2007:17). Navedeno predstavlja preduvjet kvalitetne komunikacije koja omogućuje djeci, u kontaktu s drugim odraslima i vršnjacima, podlogu za usvajanje i učenje svih jezičnih aspekata koje će djeca koristiti za cijelog svog života.

Nadalje, materinski jezik bitan je za učenje kao dio intelektualne sposobnosti. On pomaže djetetu u njegovom mentalnom, moralnom i emocionalnom razvoju. Zapravo, veliki dio budućeg socijalnog i intelektualnog razvoja djeteta ovisi o prekretnici materinskog jezika. Stoga materinski jezik ima središnju ulogu u obrazovanju koje zahtijeva kognitivni razvoj (Noormohamadi, 2008). Da je usvajanje materinskog jezika bitno u obrazovanju od najranije dobi dokazuje i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske iz 2014. godine. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje navedene su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje među kojima je navedena komunikacija na materinskom jeziku. U kurikulumu je navedeno da se komunikacija na materinskom jeziku u ranoj i predškolskoj dobi osnažuje osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje. Također se spominje važnost bilježenja vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustva u različitim situacijama koje su svrhovite i smislene za samo dijete koje navedeno bilježi. Bilježenje navedenih stavki može biti grafički prikazano ili prikazano putem drugih medija i reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti. Nadalje,

komunikacija na materinskom jeziku povezana je s razvojem svijesti djeteta o utjecaju jezika na svoju okolinu (odrasle osobe i vršnjaci). Također, djecu treba osvijestiti o uporabi jezika na pozitivan i društveno odgovoran način (Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

2.3. Dijete i strani jezik

Djeca uz materinski jezik nerijetko od najranije dobi usvajaju još jedan jezik. Riječ je o usvajanju drugog jezika ili učenju stranog jezika. Djeca mogu usvajati drugi jezik u različitim situacijama i sredinama – u obitelji u kojoj otac ili majka pričaju drugim jezikom, provodeći vrijeme s drugom djecom ili u ustanovama u nekim zemljama u kojima se drugi jezik upotrebljava kao materinski jezik. Za razliku od usvajanja drugog jezika, strani jezik se uči u odgojno-obrazovnim ustanovama, bilo riječ o dječjim vrtićima, školama i sl. u sredini djetetova materinskog jezika. Dakle, usvajanje drugog jezika i učenje stranog jezika mogu se gledati kao dva različita procesa (Prebeg-Vilke, 1991).

Zbog globalizacije društva i zbog potrebe uspostavljanja komunikacije na internacionalnoj razini, stvorila se potreba za učenjem stranih jezika. Također, zbog pojave globalizacije, u odgojno-obrazovnom sustavu pojavila se potreba edukacije djece i građana o drugim kulturama kako bi se osigurala održiva budućnost. U osiguravanju održive budućnosti veliku ulogu igra učenje stranih jezika (Silić, 2007). „*Ako se dovoljno rano krene s učenjem stranih jezika, to će nesumnjivo pridonijeti razumijevanju i bitno drugačijemu, cjelovitu razvoju budućih generacija, jer rani početak učenja stranih jezika pridonosi stvaranju pozitivnih stavova prema drugim kulturama i narodima.*“ (Holmstrand, 1982, prema Silić, 2007: 39). Nadalje, djeca ranog i predškolskog uzrasta imaju iznimnu sposobnost učenja i usvajanja jezika. Dakle, djeca mogu učiti više stranih jezika, no ti jezici im moraju biti sistemski pravilno omogućeni. To dalje znači da djeca trebaju u odgojno-obrazovnim ustanovama ili nekom drugom okruženju imati model koji im omogućava da ponajprije pravilno čuju strani jezik koji će u konačnici učiti. Efikasnost procesa učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi ovisi o stvorenom odnosu između sudionika tog procesa. Također, navedeni proces ovisi i o tome koliko su odrasli spremni učiti i prilagođavati se potrebama i načinom učenja djece rane i predškolske dobi (Silić, 2007).

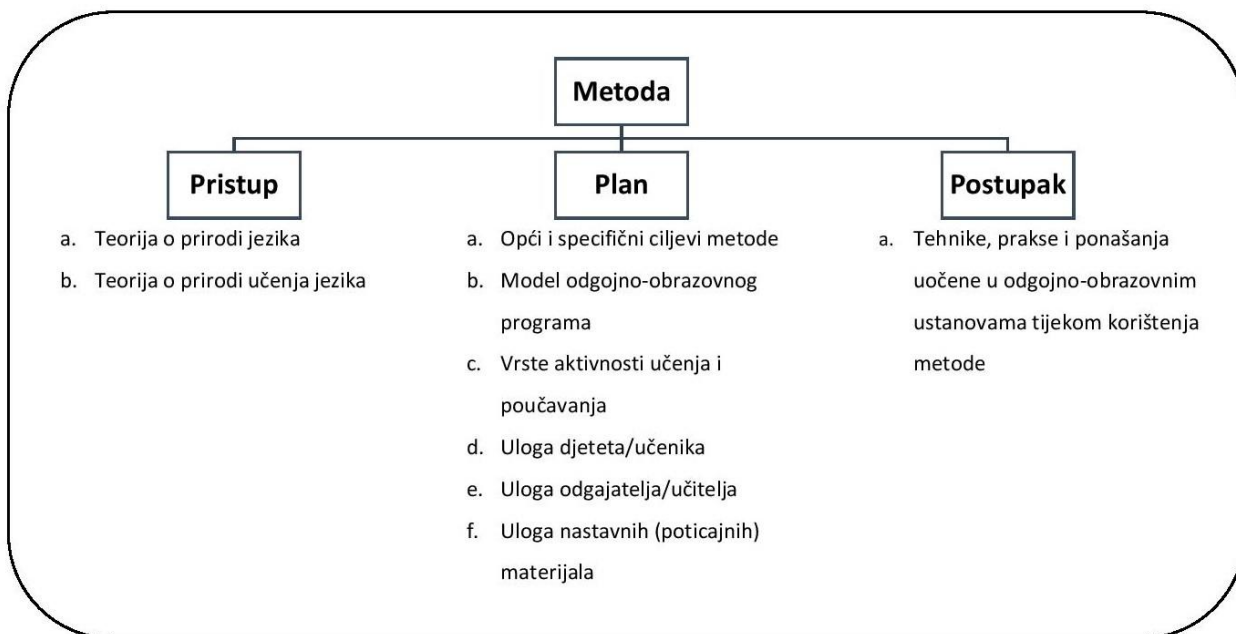
Kao što je u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske (2014) navedena komunikacija na materinskom jeziku kao kompetencija za cjeloživotno učenje, isto tako je navedena i komunikacija na stranome jeziku. Prema kurikulumu, dijete ranog i predškolskog uzrasta uči strani jezik u poticajnom okruženju koje mu omogućuje igru i druge svrhovite aktivnosti i radnje. Učenje stranog jezika u dječjem vrtiću treba djeci omogućiti upoznavanje, razumijevanje i svrhovitu uporabu stranog jezika. Za razliku od škola u kojima se poučavanje stranog jezika provodi posebno oblikovanim metodičkim postupcima, u dječjim vrtićima strani je jezik prisutan u svakodnevnim odgojno-obrazovnim aktivnostima i situacijama (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

3. Povijesni pregled metoda poučavanja stranog jezika

Anthony (1963) je bio među prvim primijenjenim lingvistima koji je razlikovao pojmove pristup (*approach*), metoda (*method*) i tehnika (*technique*) koje se primjenjuju u poučavanju stranih jezika. Prema njegovu mišljenju pristup reflektira teorijski model ili istraživačku paradigmu koji daje širu filozofsku perspektivu poučavanja stranih jezika. S druge strane, metoda predstavlja skup postupaka koji precizno, korak po korak, navode kako poučavati strani jezik. Dakle, metoda predstavlja postupke odnosno načine kojima želimo nešto postići. Zaključujemo da je metoda povezana s pristupom te da je metoda kompleksniji pojam od pristupa. Svaka metoda poučavanja mora imati teorijsko i/ili znanstveno uporište kako bi se mogla koristiti te se na temelju tog uporišta grade postupci prema kojima će se nešto poučavati. Nadalje, tehnika predstavlja primjenu metode koja se odnosi na specifične aktivnosti neke skupine u dječjem vrtiću ili specifične aktivnosti razreda neke osnovne škole tijekom kojih se poučava strani jezik (Anthony, 1963, prema Celce-Murcia i sur., 2014).

Nadalje, Richards i Rodgers (1999) predložili su okvir za raspravu o metodologiji poučavanja jezika. Kao što se vidi iz Slike 1 autori pojam metoda koriste kao najopćenitiji i sveobuhvatni pojam ispod kojeg se nalaze pojmovi pristup (*approach*), plan (*design*) i postupak (*procedure*).

Slika 1: Prikaz elemenata koji sačinjavaju metodu, prilagođeno prema Richards i Rodgers (1999:28)



Prema njihovu viđenju pristup se odnosi na teorije o prirodi jezika i teorije o prirodi učenja jezika koje su bazirane na psihološkim i pedagoškim principima. Plan se nadalje odnosi na ciljeve kurikuluma i vrste izvedbenog programa odgojno-obrazovnih ustanova. Također, plan podrazumijeva aktivnosti učenja i poučavanja te precizne uloge odgajatelja ili učitelja i djece u procesu poučavanja stranih jezika. Nadalje, isti autori pojam postupak povezuju s tehnikama, praksama, ponašanjima i opremom koje su vidljive u odgojno-obrazovnim ustanovama. Bitno je spomenuti kako su interakcijski obrasci i strategije koje koriste odgajatelji i djeca također komponente postupka (Richards i Rodgers, 1999, prema Celce-Murcia i sur., 2014).

3.1. Metode poučavanja stranog jezika prije 20. stoljeća

Prije 20. stoljeća metodologija poučavanja stranog jezika kolebala se između dvije vrste pristupa: pristupa u kojemu se učenike poučava govor i razumijevanje jezika te pristupa u kojemu se učenike poučava analiza jezika, odnosno razumijevanje gramatičkih pravila. Dvije metode poučavanja stranog jezika koje se izdvajaju u ovom razdoblju su: metoda učenja gramatike i prevođenja (*the grammar-translation method*) te izravna metoda (*the direct method*) (Celce-Murcia i sur., 2014).

Autori Richards i Rodgers (1999) navode kako su se strani jezici poučavali po modelu poučavanja latinskog jezika iz čega proizlazi metoda učenja gramatike i prevođenja koja je bila aktualna u 18. stoljeću u Europi. Ovu metodu karakteriziraju udžbenici koji su se sastojali od apstraktnih gramatičkih pravila, rječnika i popisa rečenica za prevođenje. Cilj poučavanja stranog jezika ovom metodom nije bilo usvajanje vještine govorenja stranog jezika već dobro poznavanje gramatičkih pravila stranog jezika i prevođenje istog. Nadalje, isti autori opisuju izravnu metodu poučavanja stranog jezika koja se pojavila u 19. stoljeću, koja je postala popularna u Francuskoj i Njemačkoj. Izravna metoda u svoje doba izazvala je puno kontroverza upravo iz razloga što se više orijentira na poučavanje govora i komunikacije na stranome jeziku te na pravilan izgovor riječi, a ne na puko poznavanje gramatičkih pravila i prevođenje. Također, bitno je spomenuti kako je izravna metoda jedna od prvih metoda koja je nastala promatrajući prirodu učenja djece (Richards i Rodgers, 1999).

3.2. Metode poučavanja stranog jezika početkom i sredinom 20. stoljeća

U prvim desetljećima 20. stoljeća pojavljuje se metoda čitanja, odnosno pristup čitanja (*the reading approach*) u poučavanju stranih jezika. Ova metoda bila je vrlo popularna u Sjevernoj Americi. Ono što je karakteristično za ovu metodu jest učenje stranog jezika u svrhu mogućnosti čitanja književnih i filozofskih djela na ciljanom jeziku. Naglasak se ponovno stavlja na prevođenje i poznavanje gramatike koja je nužna za čitanje djela na stranome jeziku (Celce-Murcia i sur., 2014). S obzirom na navedeno uočljivo je kako navedena metoda nije prikladna za djecu ranog i predškolskog uzrasta već je ciljana na osobe školskog i starijeg uzrasta.

Nadalje, pojave reformi igrale su ulogu u istovremenom razvijanju audio-lingvalnog pristupa (*the autiolingual approach*) u Sjedinjenim Američkim Državama i usmeno-situacijskog pristupa (*oral-situational approach*) u Britaniji. Početkom Drugog svjetskog rata, američka vojska osjetila je potrebu za poznavanjem stranih jezika, američka vlada je tada zaposlila lingviste koji su poučavali vojnike kako komunicirati na stranom jeziku i kako ga razumjeti. Posljedično tome razvija se audio-lingvalni pristup u poučavanju stranih jezika. Audio-lingvalni pristup u poučavanju stranih jezika temelji se na strukturalnoj lingvistici i biheviorizmu. Dakle, prema navedenom pristupu učenici uče elemente stranog jezika opisivanjem minimalno prepoznatljivih zvučnih jedinica koje se pretvaraju u leksičke i gramatičke elemente koji u konačnici tvore složenije strukture poput fraza i rečenica. Nadalje, učenici ponavljaju navedena ponašanja (verbalna i neverbalna) i strukture stranog jezika dok ne postanu u potpunosti naučene navike tj. dok se ne nauče elementi ciljanog jezika (Celce-Murcia i sur., 2014).

Kao što je već spomenuto, iste povijesne okolnosti kao i u Sjedinjenim Američkim Državama utjecale su na razvoj usmeno-situacijskog pristupa u Britaniji. Navedeni pristup nastao je kao reakcija na pristup čitanja u poučavanju stranih jezika i njegovom nedostatku naglasaka na vještine slušanja i govorenja. Usmeno-situacijski pristup, kao što je u samom nazivu pristupa uočljivo, karakterizira organiziranje struktura učenja stranog jezika u obliku zamišljenih situacija (npr. u restoranu, u trgovini i sl.). Učenici slušaju razgovor u zamišljenoj situaciji te ga reproduciraju, nakon što učenici nauče zadani sadržaj jezika zapisuju ga. Iz navedenog se zaključuje da je svrha ovog pristupa učenike naučiti osnovnu komunikaciju na stranom jeziku i razumijevanje istog (Celce-Murcia i sur., 2014).

3.3. Metode poučavanja stranog jezika krajem 20. stoljeća

Autorica Marianne Celce-Murcia i suradnici (2014) navode nekoliko metoda, odnosno pristupa poučavanja stranog jezika koji se pojavljuju krajem 20. stoljeća, a neki od tih pristupa su se zadržali i u ranom 21. stoljeću. Navedeni pristupi poučavanja stranog jezika su: kognitivni pristup (*the cognitive approach*), afektivno-humanistički pristup (*affective-humanistic approach*), pristup zasnovan na razumijevanju (*the comprehension-based approach*) i komunikativni pristup (*the comunicative approach*).

Kognitivni pristup nastaje kao reakcija na biheviorističke značajke audio-lingvalnog pristupa. Na ovaj pristup poučavanja stranog jezika veliki utjecaj imale su kognitivna psihologija i lingvističke teorije Noama Chomskog. Dakle, prema ovom pristupu na poučavanje stranog jezika se gleda kao na usvajanje pravila koja je moguće proširivati. Neke karakteristike kognitivnog pristupa su: individualizirane upute koje učitelj daje učeniku, odgovornost učenika za vlastito usvajanje znanja, deduktivno učenje gramatike, čitanje i pisanje jednako su važni kao i slušanje i pričanje na stranome jeziku, na pogreške se gleda kao na neizbježnu pojavu koja služi za daljnje poboljšanje procesa učenja stranog jezika itd. (Celce-Murcia i sur., 2014).

Afektivno-humanistički pristup poučavanja stranog jezika, kao što se u samom nazivu krije, zasnovan je na humanističkoj paradigmi. Ovaj pristup poučavanju stranog jezika tvrdi da je učenje jezika društveni i osobni proces te da se ta činjenica treba uzeti u obzir prilikom organiziranja procesa učenja. Ono što je karakteristično za afektivno-humanistički pristup poučavanja jest naglasak koji se stavlja na socijalno ozračje i razvoj pozitivnih odnosa između djece i odraslih i između djece s drugom djecom u procesu učenja (Celce-Murcia i sur., 2014).

Nadalje, pristup zasnovan na razumijevanju u poučavanju stranog jezika nastao je kao rezultat istraživanja usvajanja materinskog jezika. Pomoću tih istraživanja brojni stručnjaci pretpostavili su da je proces usvajanja stranog jezika sličan procesu usvajanja materinskog jezika. Na temelju navedenog nastaju sljedeće karakteristike pristupa zasnovanog na razumijevanju: slušanje s razumijevanjem predstavlja temelj za razvijanje vještina čitanja, pisanja i govorenja na stranome jeziku, učenici ne bi trebali govoriti na stranome jeziku dok se ne osjete spremnim za to, učitelj bi trebao biti izravni govornik stranog jezika, ispravljanje pogrešaka je nepotrebno te se na ispravljanje pogrešaka gleda kao na kontraproduktivne radnje itd. (Celce-Murcia i sur., 2014).

Posljednji pristup, koji se spominje vezano uz navedeno razdoblje, jest komunikativni pristup u poučavanju stranog jezika. Ovaj pristup nastao je na temelju rada antropoloških lingvista u Sjedinjenim Američkim Državama i lingvističkim teorijama Johna R. Firtha (u Britaniji) koji su smatrali da je cilj učenja stranog jezika komunikacija na istom. Karakteristike navedenog pristupa su: poučavanje jezika putem zadataka i rada na projektima, odnosno poučavanje jezika zajedničkim učenjem te dramatizacija i igranje uloga kao oblici rada u usvajanju stranog jezika (Celce-Murcia i sur., 2014).

Kroz povijest nastale su brojne metode poučavanja stranih jezika pod utjecajem različitih političkih i društvenih okolnosti. Većina navedenih metoda iz ovog poglavlja namijenjene su poučavanju stranog jezika starijoj djeci i odraslim osobama. Tek krajem 20. stoljeća i početkom 21. stoljeća pojavljuju se metode poučavanja stranog jezika koje se uz određenje izmjene u metodici i načinu rada mogu primijeniti u radu s djecom predškolskog uzrasta. Metode poučavanja stranog jezika koje se koriste u odgojno-obrazovnom radu ustanova ranog i predškolskog odgoja bit će navedene i objašnjenje u dalje u radu.

4. Pretpostavke i preduvjeti za implementaciju stranog jezika u predškolske ustanove

Kako bi se metode poučavanja stranog jezika mogle što bolje implementirati u odgojno-obrazovni rad ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potrebno je proučiti pretpostavke koje utječu na određivanje ranog početka učenja stranog jezika. Također, za implementaciju stranog jezika u ustanovi predškolskog odgoja potrebno je odrediti preduvjete koji su ključni za implementaciju istog. Stoga će se u ovom poglavlju izdvojiti određene odrednice iz dokumenata Europske unije i Republike Hrvatske koji su vezani uz rani i predškolski odgoj te poučavanje stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja.

4.1. Dob kao faktor koji utječe na početak poučavanja stranog jezika

Kada početi jedno je od vječitih pitanja kada je riječ o poučavanju stranih jezika. Treba li početi s poučavanjem u ranoj i predškolskoj dobi ili u školskoj dobi? Vezano uz navedeno pitanje nastale su brojne rasprave i istraživanja. Najčešći faktor koji se uzima u obzir kada je riječ o početnoj dobi poučavanja stranih jezika jest hipoteza kritičnog perioda u razvoju djece. Brojni stručnjaci smatraju da je potrebno djecu učiti strani jezik u ranoj i predškolskoj dobi baš zbog kritičnog perioda u razvoju djece dok drugi smatraju da taj faktor nije ključan za rano učenje stranog jezika.

Hipoteza kritičnog perioda odnosi se na ograničenja u razvoju neke vještine ili ponašanja što znači da se razvoj određenih vještina može dogoditi samo u definiranim vremenskim razdobljima. Kada je riječ o kritičnom periodu usvajanja jezika, ako je dijete socijalno deprivirano i oduzme mu se mogućnost usvajanja materinskog jezika od rođenja do puberteta, ono teoretski nakon puberteta neće nikada moći naučiti adekvatno koristiti materinski jezik (Pinter, 2011). Kao što postoji kritični period u usvajanju materinskog jezika brojni autori smatraju da postoji kritični period, odnosno osjetljivi period za usvajanje stranog jezika. Kritični period odnosi se na shvaćanje da je dobno ograničenje apsolutno u slučaju usvajanja materinskog jezika. To nadalje znači da kritični period definira razdoblje u kojemu se jezik može usvajati no nakon tog perioda usvajanje više nije moguće. S druge strane osjetljivi period odnosi se na činjenicu da dobno ograničenje za usvajanje stranog jezika nije apsolutno u istom smislu kao što je navedeno u kritičnom periodu. Osjetljivi period za usvajanje jezika predstavlja

razdoblje nakon kojega je usvajanje jezika doista moguće, ali su mogućnosti usvajanja jezika na razini izvornog govornika ograničene (Patkowski, 1980).

Ne postoji točno određeno dobno ograničenje za usvajanje stranog jezika te su brojni stručnjaci dali različita mišljenja po tom pitanju. Autori Penfield i Roberts (1959) smatraju da je najbolje dijete izložiti stranome jeziku do devete godine života jer je tada stjecanje i učenje stranoga jezika najučinkovitije. Nakon devete godine života, autori na temelju neuroloških argumenata, smatraju da mozak postaje ukočen te da gubi kapacitet za prirodno učenje (Penfield i Roberts, 1959, prema Pinter, 2011). Nadalje, Dimroth (2008) smatra da je najbolje dijete izložiti stranome jeziku u četvrtoj godini života zato što prije četvrte godine života najvažniji aspekti morfosintakse i fonologije nisu razvijeni do kraja (Dimroth, 2008, prema Pinter, 2011). Također, ističu se autori Nicholas i Lightbown (2008) koji tvrde da usvajanje stranog jezika započinje oko druge godine života. Oni tvrde da je do druge godine gramatika materinskog jezika već dobro usvojena stoga djeca tada mogu početi učiti strani jezik jer već imaju određenu jezičnu podlogu koja će im pomoći da usvoje strani jezik (Nicholas i Lightbown, 2008, prema Pinter, 2011).

Nadalje, autori Martinova-Todd, Bradford Marshall i Snow (2000) smatraju da dobne razlike naglašavaju razlike u situaciji učenja stranog jezika, a ne u sposobnosti učenja. Dakle, autori smatraju kako kritični period usvajanja stranog jezika nije ključni faktor za početak učenja istog. Jedan od argumenata koji iznose za to jesu starija djeca i odrasli ljudi koji su naučili strani jezik gotovo jednako dobro kao i djeca u ranoj i predškolskoj dobi. Tu se naglašava, kao što je već spomenuto razlika u situacijama učenja, a ne razlika u sposobnosti učenja. Slične poglede na početak usvajanja stranog jezika imaju autori Lightbown i Spada (2013). Oni smatraju da se početak učenja stranog jezika treba temeljiti na realnim ciljevima učenja jezika i realnom vremenskom procjenom za učenje jezika. Dakle, usvojenost jezika bilo u ranoj ili starijoj dobi ljudi ovisi o zadanim ciljevima učenja jezika, bilo da je riječ o osobnim ciljevima ili ciljevima koje propisuju odgojno-obrazovne ustanove, i vremenskom periodu koji je predviđen za učenje. Dakle, dob u ovom slučaju ne determinira uspjeh usvajanja stranog jezika. Faktori koji najviše utječu na usvojenost stranog jezika su mogućnosti učenja, motivacija te individualne razlike učenika (djece i odraslih).

Iz navedenog se može zaključiti da brojni autori različito definiraju kritični period, odnosno osjetljivi period usvajanja stranog jezika te imaju različita mišljenja o tome kada, odnosno u

kojoj dobi, bi se djecu trebalo poučavati strani jezik. Sigurno je da većina autora smatra da je najbolje djecu poučavati strani jezik u ranoj i predškolskoj dobi. Opće je poznato da su djeca u ranoj i predškolskoj dobi znatiželjna i puna motivacije za stjecanjem novih znanja stoga se ne može pogriješiti s poučavanjem stranog jezika upravo u tom životom periodu djece.

4.2. Koristi ranog početka učenja stranog jezika

Europska komisija (2011) objavila je priručnik o učenju jezika na predškolskoj razini u kojemu se naglašava prednosti poučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Aktivnosti poučavanja stranog jezika u predškolskim ustanovama obogaćuju iskustvo djece i doprinosi razvoju raznih kompetencija. Dakle, rani početak doprinosi stjecanju kompetencije izvornog govornika, posebno u izgovoru i intonaciji. Također, početak ranog učenja stranog jezika može doprinijeti u oblikovanju cjelokupnog razvoja djeteta. Učenje stranog jezika dugotrajni je proces, stoga rani početak podupire dugotrajniji rezultat u učenju jezika i drugih područja. Također, istraživanja sugeriraju da poučavanje stranog jezika povećava svijest o komunikaciji na materinskom jeziku čime se automatski poboljšavaju komunikacijske vještine djece. Djeca koja imaju pristup više od jednog jezika imaju potrebe naučene pojmove prenijeti u materinski jezik i obrnuto. Stoga, obrada jezičnih obrazaca u višejezičnom umu pomaže stimuliranju kognitivnih kompetencija koje će imati dugotrajan rezultat na svim razinama učenja (European Commission, 2011).

Kao što je već spomenuto postoje brojne koristi poučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. No bitno je spomenuti kako poučavanje stranog jezika u ustanovama ranog odgoja ne doprinosi samo socijalnim i kognitivnim vještinama, već i razvoju tolerancije. Poučavanjem stranog jezika ne znači da djeca uče samo jezične i gramatičke obrasce ciljanog jezika već i kulturu tog govornog područja. Učenje o različitim kulturama pospješuje individualni i društveni razvoj djeteta te povećava njihovu sposobnost suosjećanja s drugima. Drugim riječima učenje o kulturi određenog govornog područja u ranoj i predškolskoj dobi omogućuje djeci razvijanje svijesti o toleranciji, tj. o prihvaćanju onoga što je drugačije (European Commission, 2011). Da je tolerancija jedna od bitnih stavki u odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi naglašava Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske (2014). Humanizam i tolerancija navedene su kao jedna od temeljnih vrijednosti Nacionalnog kurikuluma: „*Humanizam i tolerancija podrazumijevaju prihvaćanje i poštovanje živog bića i*

njegova dostojanstva te ostvarivanje pravednosti kao životnog načela. Ona uključuje visoku razinu osjetljivosti odraslih osoba za djecu i razvoj osjetljivosti djece za druge tj. za vršnjake, članove svoje obitelji, okolinu i cjelokupno životno okruženje. Humanizam i tolerancija u odgoju i obrazovanju ostvaruju se razvojem senzibiliteta djece za potrebe drugih, prihvaćanje drugih i shvaćanje važnosti međusobne povezanosti s njima. Ona je nužna za uspješno snalaženje u životnom kontekstu koji obilježava pluralizam kultura te rodnih, rasnih, etničkih, vjerskih, nacionalnih razlika i socijalnog statusa.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 20).

4.3. Kompetencije odgajatelja i drugih djelatnika ustanove ranog i predškolskog odgoja kao preduvjet kvalitetne implementacije metoda

Da bi se metode poučavanja stranog jezika kvalitetno implementirale u odgojno-obrazovni rad skupine u ustanovi ranog odgoja poželjne su određene kompetencije odgajatelja, ali i drugih djelatnika ustanove. Odgajatelji i drugi djelatnici ustanove trebali bi biti otvoreni prema stjecanju novih znanja i kompetencija na svim razinama odgojno-obrazovnog sadržaja ustanove. Obrazovanje i osposobljavanje osoblja u dječjim vrtićima presudni su za postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva i kvalitete ustanove ranog odgoja. Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) Republike Hrvatske, otvorenost osoblja ustanove prema stjecanju novih spoznaja i osposobljavanje istih jedan je od ključnih područja kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja: „*Kvaliteta se u ustanovi za rani odgoj postiže osposobljavanjem praktičara za istraživanje, razumijevanje te postupno i kontinuirano unapređenje kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Otvorenost djelatnika ustanove za nova znanja omogućuje kontinuitet razvoja njezine kvalitete, koja se očituje u nizu međusobno povezanih aspekata odgojno-obrazovnog procesa.*“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012: 76).

Povećana potražnja poučavanja stranih jezika u dječjim vrtićima Republike Hrvatske, a i u zemljama članicama Europske unije zahtjeva osposobljene odgajatelje i druge djelatnike ustanova ranog i predškolskog odgoja na tom području. Pedagoške i jezične vještine osoblja ustanova ranog i predškolskog odgoja ključne su za učinkovitost poučavanja stranog jezika. Dakle, bez obzira na kvalifikacije, osoblje bi trebalo imati opće pedagoške vještine potrebne za rad s djecom u predškolskim ustanovama i trebali bi biti svjesni o interkulturalnim učincima

koji su povezani s učenjem stranih jezika. Bitno je spomenuti, kako je nerealno očekivati da svi djelatnici dječjih vrtića imaju akademsku izobrazbu na području stranih jezika, no bitno je definirati minimalne zahtjeve po tom pitanju (European Commission, 2011).

Od odgajatelja, odnosno osobe koja poučava strani jezik očekuje se edukacija na razini ciljanog jezika i pedagoških vještina poučavanja stranih jezika. Stoga, Europska komisija (2011) određuje sljedeće kompetencije odgajatelja koje predstavljaju preduvjet za kvalitetnu implementaciju metoda poučavanja stranog jezika:

1. Jezične vještine – poznavanje gramatike, fluentnost i točan izgovor ciljanog jezika; poznavanje načina na koji djeca usvajaju i uče strani jezik
2. Pedagoške vještine – poznavanje načina na koji djeca uče (kognitivni, afektivni i socijalni procesi koji utječu na učenje djece) , poznavanje metodologije odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima (pedagoški i didaktički procesi prikladni za djecu predškolske dobi)
3. Interkulturalna kompetencija – poznavanje kulture ciljanog govornog područja
4. Otvorenost prema stjecanju novog znanja.

5. Metode poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Kao što je već spomenuto prethodno u radu, kroz povijest nastale su brojne teorije poučavanja stranih jezika. Prethodno navedene metode tradicionalno su orijentirane i nisu prikladne u radu s djecom rane i predškolske dobi. Kada je riječ o metodama poučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi djece potrebno je te metode orijentirati isključivo prema djeci i prema načinu njihova učenja. Cilj poučavanja stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja nije stvoriti vrsne poznavatelje gramatike i fluentne govornike ciljanog jezika, već putem stranog jezika pospješiti kognitivni razvoj djeteta od kojega će imati dugotrajni benefit, osvijestiti djecu o stranim jezicima kroz svakodnevne aktivnosti u dječjem vrtiću, naučiti djecu o toleranciji kroz učenje o kulturi govornog područja ciljanog jezika i sl. Dakle, strani jezik u ustanovama ranog odgoja trebao bi biti integriran u svakodnevni odgojno-obrazovni rad.

Bitno je naglasiti kako nema točno određenih metoda poučavanja stranog jezika koje se odnose isključivo na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Postoje suvremene metode poučavanja stranih jezika koje opisuju brojni autori koji su se bavili i koji se i dalje bave tim područjem. Te metode najčešće se odnose na poučavanje stranog jezika školskom periodu no neke od tih metoda prilagodljive su te se mogu implementirati u odgojno-obrazovni rad dječjih vrtića. Osim metoda postoje i pristupi u poučavanja stranog jezika.

U nastavku rada bit će izdvojene neke od suvremenih metoda i pristupa poučavanja stranih jezika koje se mogu implementirati u odgojno-obrazovni rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Izdvojene metode i pristupi su: situacijski pristup – prirodno učenje stranog jezika, TPR – metoda poučavanja jezika pokretom te metoda učenja jezika u zajednici (*the community language learning*).

5.1. Situacijski pristup – prirodno učenje stranog jezika

Jürgen Zimmer (1984) začetnik je pedagoške koncepcije situacijskog pristupa. Značajke situacijskog pristupa su: učenje za životne situacije, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje u grupama djece različite dobi, zajedničko odrastanje, suradnja roditelja i drugih

odraslih osoba, suradnja sa širom okolinom vrtića te otvoreno planiranje odgojno-obrazovnog rada.

Kada je riječ o procesu učenja životnih situacija Zimmer naglašava kako bi se one trebale orijentirati na životne situacije u kojima se djeca trenutno nalaze, naglasak se stavlja na situacije u sadašnjosti i bliskoj budućnosti, a ne na situacije u prošlosti ili daljoj budućnosti. Također je potrebno shvatiti da se te situacije ovisno o kontekstu mogu mijenjati i modelirati. Ima mnogo različitih povoda za izbor životnih situacija kojima će se djeca baviti, a kako bi se one pronašle potrebno je pomno promatrati okruženje i životne situacije u njemu. Djecu koja dolaze iz različitih socijalnih sredina treba ohrabrivati da se koriste sadašnjim životnim situacijama na prirodan način. To nadalje znači da djeca trebaju naučiti ovladati životnim situacijama kroz samostalne aktivnosti i vlastito odlučivanje. Sljedeća karakteristika koju Zimmer navodi jest povezivanje socijalnog i konkretnog učenja. On smatra da se učenje činjenica i stjecanje određenih znanja i vještina treba gotovo uvijek povezivati sa socijalnim kontekstom učenja, odnosno s iskustvom. Djeca uče kroz iskustvo, stoga je nemoguće odvojiti sadržaje učenja od socijalnog konteksta u kojemu se odvija učenje. Nadalje, učenje djece u heterogenim skupinama ima razne prednosti. U heterogenim skupinama iskustveni proces teče recipročno, iskusnija, a to su najčešće starija djeca, prenose svoja iskustva na mlađu djecu. Zapravo prednost je u prenošenju znanja između djece, moglo bi se reći kako djeca uče djecu u heterogenoj skupini. Sljedeće obilježje situacijskog pristupa učenju jest zajedničko odrastanje. Ono se odnosi na zajedničko odrastanje djece stranaca i domaće djece u skupinama dječjih vrtića te na inkluziju djece s teškoćama u razvoju u skupine u kojima će boraviti zajedno s djecom koja nemaju teškoće u razvoju. Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u vrtićke skupine s djecom bez teškoća omogućuje razvoj tolerancije prema različitostima i razvoj suradničkih vještina poput međusobnog pomaganja djece. Zajedničko odrastanje djece stranaca i domaće djece predstavlja priliku za interkulturalno učenje koje također osnažuje razvoj tolerancije kod djece. Važnost suradnje s roditeljima je nezanemariva stavka u situacijskom pristupu učenja. Zimmer smatra kako roditelji predstavljaju aktivne sudionike u stvaranju životnih situacija kroz koje djeca prolaze. Stoga je suradnja roditelja i drugih odraslih osoba, koje rade s djecom ranog i predškolskog uzrasta, od velike važnosti za stvaranje odgojno-obrazovnih aktivnosti. Također, suradnjom s drugim odraslim osobama i sudjelovanjem u stvaranju obrazovnih aktivnosti roditelji mogu naučiti nove spoznaje vezano uz vlastitu djecu i djecu općenito te mnoge druge.

Nadalje, suradnja sa širom okolinom ustanove ranog i predškolskog odgoja predstavlja realizacije životnih situacija izvan vrtića te na taj način druga mjesta postaju sredine učenja djece. Isto tako, navedeno obilježje situacijskog pristupa odnosi se i na suradnju okoline sa ustanovama ranog i predškolskog odgoja što se očituje u sudjelovanju ljudi raznih profesija u odgojno-obrazovnom radu. Posljednje obilježje navedenog pristupa odnosi se na otvoreno planiranje odgojno-obrazovnog rada. Karakteristika otvorenog planiranja odgojno-obrazovnog rada jest fleksibilnost. To znači da je planiranje aktivnosti učenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja otvoreno i nije strogo artikulirano. Nadalje, kada je riječ o dnevnoj organizaciji rada manje se gleda na fiksirane rasporede. Također se naglašava otvorenost prema interesima djece. Planirane aktivnosti mogu ići neplaniranim tokom zato što su djeca pokazala drugačiji interes, a realizacija tih interesa treba biti omogućena (Zimmer, 1984).

Navedene značajke situacijskog pristupa učenju djece suvremene su i humanistički su orijentirane što je u skladu s načinom i organizacijom odgojno-obrazovnog rada vrtića u Republici Hrvatskoj. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) humanistički je orijentiran kurikulum. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014: 33-37) navode se suvremena shvaćanja djeteta i organizacija odgojno-obrazovnog procesa vrtića:

1. Dijete je cjelovito biće – vrtić je mjesto cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece
2. Dijete je istraživač i aktivni stvaratelj znanja – vrtić je mjesto istraživanja, otkrivanja i aktivnog učenja
3. Dijete je socijalni subjekt sa specifičnim potrebama, pravilima i kulturom – vrtić je mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije
4. Dijete je kreativno biće sa specifičnim stvaralačkim i izražajnim potencijalima – vrtić je mjesto stvaranja i izražavanja u različitim izražajnim formama
5. Dijete je aktivni građanin zajednice – vrtić je mjesto demokratičnog življenja, aktivnog sudjelovanja i suodlučivanja djeteta.

Uzevši u obzir do sad navedene značajke situacijskog pristupa učenja i prethodno navedene preduvjete za implementaciju stranog jezika u rad odgojno-obrazovnih ustanova, navedeni pristup smatra se adekvatnim za poučavanje stranog jezika u dječjim vrtićima. Situacijski pristup učenja pruža sve potrebne preduvjete od situacija učenja koje pružaju razvoj iskustva i kognitivnih kompetencija i razvoja tolerancije i interkulturalnih kompetencija do uloge

odgajatelja i stvaranja poticajnog okruženja. Upravo iz tog razloga situacijski pristup najpopularniji je pristup poučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Situacijski pristup omogućuje prirodno učenje stranog jezika koje je implementirano u svakodnevni, cjeloviti rad odgojno-obrazovnih skupina dječjih vrtića.

5.1.1. Uloga odgajatelja

Uloga odgajatelja u procesu učenja djece rane i predškolske dobi sve se više udaljava od izravnog poučavanja djece koje je bio usmjereno prema pamćenju i reprodukciji odabranih sadržaja. Dakle, uloga odgajatelja danas u procesu učenja djece rane i predškolske dobi jest promatranje djece i razumijevanje njihovih potreba te organiziranje odgojno-obrazovnog procesa koji je prikladan za svu djecu, odnosno djecu različite dobi i različitih kompetencija. Autorica Slunjski (2011: 225) u članku „Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću“ navodi: „*Sažmemo li cjelokupni repertoar uloga odgajatelja u procesu učenja djece na dvije ključne točke, one bi bile: stvaranje uvjeta za učenje djece (okruženje) i indirektna podrška različitim aktivnostima u procesu učenja, kojom se djetetu ne oduzima autorstvo nad tim procesom.*“.

Nadalje, primjerena podrška odgajatelja u procesu učenja djece manifestira se u planiranju, osmišljavanju i oblikovanju mogućnosti učenja djece. Svako dijete u skupini dječjeg vrtića će mogućnosti učenja iskoristiti na sebi svojstven i primjeren način ovisno o svom interesu, razvojnoj razini i stilu učenja. Stoga, prilikom planiranja odgojno-obrazovnog procesa odgajatelj treba uzeti u obzir djetetove interese, iskustva, kompetencije pomoću kojih će stvoriti situacije učenja koje pogoduju prirodnom učenju djece (Ellis, 2007, prema Slunjski, 2011). Također, primjerena podrška odgajatelja u procesu učenja djece ranog i predškolskog uzrasta može se osigurati koristeći se *scaffoldingom* koji predstavlja: „*oblik interakcije djeteta i odgajatelja u kojem odgajatelj nenametljivo podupire proces izgrađivanja novih znanja djeteta, ili, simbolički rečeno, djetetu postavlja skele za prijelaz na višu razinu razumijevanja*“ (Slunjski, 2011: 226). Dakle, uloga odgajatelja je identificirati postignuća i interese djece te u skladu s tim osigurati i dizajnirati aktivnosti učenja koje će djeci osigurati prelazak na sljedeću razinu njegova razvoja. Bitno je spomenuti kako *scaffolding* ne predstavlja intervenciju odgajatelja kojom on preuzima upravljajuću ulogu u aktivnostima djeteta, već predstavlja odgajateljevo pažljivo promatranje djeteta kako bi s njim ušao u komunikaciju. Kako bi

odgajatelj mogao razvijati navedene kompetencije u *scaffolding* pristupu podrške učenja djece, on mora imati podlogu za isto. Podloga za razvijanje takvih kompetencija odgajatelja odnosi se na njegovo umijeće istraživanja i razumijevanja djece, njihovih istraživačkih aktivnosti i načina na koji uči, jer primjerena podrška tim aktivnostima izravno ovisi o pravilnom razumijevanju njihova značenja (Slunjski, 2011).

5.1.2. Poticajno okruženje

Nadalje, uloga odgajatelja u situacijskom pristupu poučavanja (stranog jezika) jest stvaranje situacija učenja i poticajnog okruženja za prirodno učenje stranog jezika. Djeca svakodnevno borave u skupini dječjeg vrtića, stoga je bitno da okolina u kojoj djeca provode većinu svoga vremena bude poticajna i organizirana po njihovoj mjeri kako bi kvaliteta življenja i kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa bila što bolja i učinkovita. Da je okruženje u kojemu dijete boravi u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od izrazite važnosti naglašavaju brojni stručnjaci koji se bave odgojem i obrazovanjem djece rane i predškolske dobi. Montessori (1997) je isticala kako je pripremljeno okruženje jedan od bitnih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. Prema Reggio pedagogiji na prostorno okruženje skupine nekog vrtića gleda se kao na trećeg odgajatelja. Time se naglašava koliko je zapravo poticajno okruženje u dječjim vrtićima bitno. Nadalje, „*okruženje je usko povezano s kvalitetom življenja, te je najbolji pokazatelj osobnosti, načina života i razmišljanja ljudi koji u njemu žive i procesa koji se u njemu odvijaju*“ (Silić, 2007: 51). Također, Grenman (1998) ističe kako je okruženje povezano s kvalitetom življenja. Prema njemu, okruženje predstavlja način strukturiranja vremena i uloge koje se ostvaruju u njemu. Prostorno okruženje utječe na naše emocionalno stanje, mišljenje i ponašanje te ponajviše utječe na kvalitetu življenja (Montessori, 1997, Greenman, 1998, prema Silić, 2007).

Prostor koji osmišljava određena osoba, u ovom slučaju dnevni boravak skupine dječjeg vrtića koji osmišljava odgajatelj, već na prvi pogled daje informacija o aktivnostima, načinu razmišljanja i drugim važnim pojedinostima o načinu življenja koji se u njemu ostvaruje. Dakle, iz organizacije prostora skupine dječjeg vrtića može se zaključiti kakvu sliku djeteta odgajatelj ima (Silić, 2007). O tome govori i autorica Slunjski (2001: 37) te ističe: „*Prostor prenosi mnoge poruke, od kojih je najznačajnija ona da je mjesto na kojem su odrasli osigurali kvalitetu učenja djece, time što su ga organizirali tako da prije svega pruža djeci osjećaj slobode i mogućnost*

ugodnog druženja, a svojom instruktivnom dimenzijom stalno potiče na nova istraživanja. Naime, prostor je oblikovan tako da omogućuje susret, komunikaciju i stvaranje prijateljstva, omogućuje izbore djeteta, potiče i podržava rješavanje problema te refleksiju, tj. otkrivanje vlastitog procesa učenja djece.“.

Kvalitetno fizičko okruženje u kojemu se odvija odgojno-obrazovni proces očituje se u svojoj fleksibilnosti, fluidnosti, otvorenosti, mogućnosti za uvažavanje, razumijevanje i ostvarivanje različitih ideja i odnosa. Kada je riječ o uređenju fizičkog prostora koji bi poticajno djelovao na rano učenje stranog jezika potrebno je prvenstveno razmišljati o odnosima koji bi se u njemu mogli ostvarivati. Dakle, uloge odgajatelja u osiguravanju poticajnog okruženja za učenje stranog jezika su organizacija situacija u kojima se može učiti strani jezik, obogaćivanje prostora u kojima djeca borave didaktičkim materijalima te osiguravanje sigurnog okruženja u kojemu se potiče komunikacija na stranome jeziku (Silić, 2007).

5.1.3. Aktivnosti

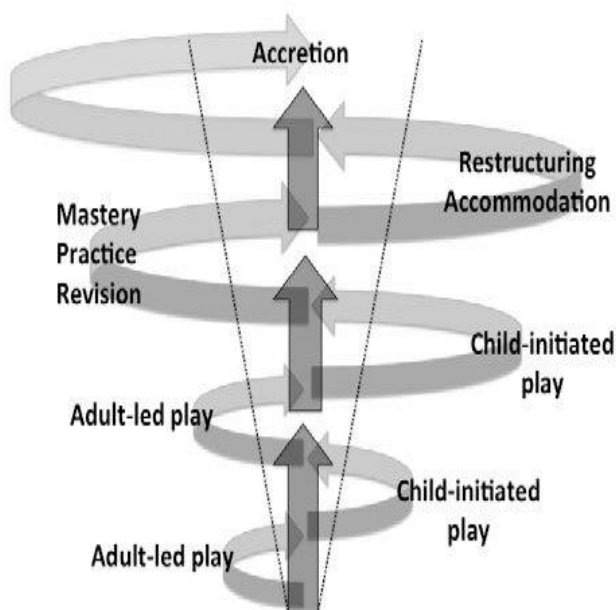
Aktivnosti prirodnog učenja stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebale bi se temeljiti na igri. Jedna od karakteristika prakse ranog i predškolskog odgoja diljem svijeta jest uvođenje aktivnosti zasnovane na igri. Igra je najučinkovitija aktivnost učenja djece ranog i predškolskog uzrasta, te predstavlja moćan alat za poučavanje djece. Djeca kroz igru uče na sebi svojstven i prirodan način. Brojna istraživanja dokazala su da planirana, poticajna okruženja za igru poboljšavaju komunikacijske (verbalne i neverbalne), socijalne i interakcijske vještine, također poboljšavaju kreativnost i maštu isto kao i vještine rješavanja problema i divergentnog mišljenja (Robinson, Mourão, Kang, 2015).

Igra je postavljena u središte kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje već dugi niz godina diljem svijeta i ima brojne oblike. Igra koju pokreću djeca smatra se veoma ključnom u dječjem razvoju. Dakle, igra koji je pokrenulo dijete, naziva se još i slobodnom igrom, predstavlja priliku djetetu da samo istraži materijale i situacije učenja. Na taj način, djeca kroz slobodnu igru postaju odgovorna za vlastito učenje. Nadalje, u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju pokazalo se efektivnim implementacija odgajatelja u igru koju su pokrenula djeca. Tu se naglašava neizravna uloga odgajatelja u dječjoj igri. Odgajatelji upravljanjem prostorno-materijalnog okruženja i vremena za promicanje kvalitetne igre postaju planeri dječje igre. Odgajatelji isto tako imaju i izravnu ulogu u dječjoj igri gdje preuzimaju ulogu posrednika

sudjelujući u igri u kojoj pružaju prikladan kontekst za razvoj djeteta. Dakle, interakcija odraslih u skupini ustanove ranog i predškolskog odgoja pojavljuje se u dva oblika: odgajatelji mogu biti planeri ili posrednici u dječjoj igri. No, čak i ako odgajatelji planiraju igru, oni ne mogu točno planirati tijek igre i ishod igre zato što je bit igre kreativnost i zahtjeva da ju djeca sama pokrenu. Odgajatelj je tu kako bi osigurao sve uvijete kako bi djeca mogla samostalno pokrenuti igre, odgajatelj također promatra djecu i tijekom igre te se uključuje po potrebi. Ukoliko odgajatelj pokrene igru onda on treba poštovati interese djeteta i njihove prijedloge (Mourão, 2014).

Nadalje, uloga odgajatelja u aktivnostima učenja stranog jezika koje su djeca pokrenula može se slikovito prikazati kao spirala igre (*play spiral*) koju je prikazao i prilagodio Mourão (2014).

Slika 2: Spirala igre, Moyles, 1989, prema Mourão, 2014.



Djeca moraju najprije biti izložena stranome jeziku kako bi se mogla igrati na istom. Stoga spirala igre započinje organiziranom igrom pod vodstvom odgajatelja u kojoj su djeca izložena stranom jeziku koji će im poslije poslužiti za sudjelovanje u nekoj drugoj aktivnosti. Odgajatelj tijekom vođenja igre na stranom jeziku koristi razne materijale poput kartica, lutaka, priča i drugih djeci atraktivnih i zanimljivih materijala. Po završetku vođene igre na stranom jeziku djeca prelaze u igru koju su sama potaknula, odnosno prelaze u slobodnu igru. U toj slobodnoj igri djeca se koriste sličnim ili istim materijalima kojima se odgajatelj koristio u vođenoj igri

na stranom jeziku. Dakle, djeca u slobodnoj igri imaju pravo odlučiti što će raditi i kako će se igrati s navedenim materijalima poučavanja stranog jezika. Odgajatelj nakon slobodne igre ponovno organizira i vodi igru učenja stranog jezika u kojoj pojačava učenje djece, pružajući daljnje mogućnosti za usmjerenu igru i pristup jeziku. Što se djeci pruža više mogućnosti prelaska iz igre koju vodi odgajatelj u igru koju su djeca sama pokrenula, to je veća vjerojatnost za uspješno usvajanje stranog jezika (Mourão, 2014).

Dakle, kada je riječ o prirodnom učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi bitno je da aktivnosti učenja stranog jezika budu zasnovane na igri djeteta. Djeca će kroz igru najbolje naučiti ne samo strani jezik, već bilo koji drugi ciljani sadržaj. Neke od aktivnosti koje su zasnovane na prirodi igre djeteta su: glazbene aktivnosti (pjevanje, plesanje, rimovanje i sl.), igranje društvenih igara, aktivnosti s lutkama, igranje uloga i gluma (Silić, 2007).

Iz svega do sad navedenog vezano uz situacijski pristup poučavanja stranog jezika može se zaključiti kako je ovaj pristup u središte pozornosti stavio dijete, a zatim strani jezik. Cijeli pristup napravljen je po mjeri djeteta.

5.2. TPR – metoda poučavanja jezika pokretom

TPR (*Total Physical Response*) je metoda poučavanja stranog jezika koju je razvio psiholog James Asher. Glavna karakteristika ove metoda jest istovremeno poučavati jezik kroz govor i tjelesnu aktivnost. Dakle, osnovno sredstvo za učenje jezika u ovoj metodi je motorička aktivnost. Asher je razvio ovu metodu poučavanja stranog jezika po modelu usvajanja materinskog jezika. Djeca su od rođenja izložena materinskom jeziku. Ona najprije slušaju govor i promatraju radnje koje se odvijaju paralelno uz govor, a progovore tek onda kada se osjećaju spremno (Asher, 1977, prema Er, 2013). Nadalje, Asher je značajnu pozornost pridao afektivnom čimbeniku učenja stranih jezika što se očituje u samim karakteristikama TPR metode. Metoda poučavanja stranog jezika pokretom nije zahtjevna u smislu jezične produkcije, nego se pozornost stavlja na razumijevanje jezika prije svega. Iako se u ovoj metodi veliki naglasak stavlja na razumijevanje ciljanog jezika, krajnji cilj ove metode jest razvoj govornih vještina na početničkoj razini. Asher smatra da razvijanje vještina razumijevanja stranog jezika predstavlja najučinkovitiji način razvijanja govornih vještina istog. Nadalje, metoda poučavanja jezika pokretom uključuje pokrete koji su slični igrama te se time smanjuje

stres u ustanovama ranog odgoja koje poučavaju strane jezike te se time također doprinosi stvaranju pozitivnog raspoloženja djece i pozitivnog ozračja skupine (Richards i Rodgers, 1999).

Sadržaji učenja TPR metodom najčešće se odnose na gramatiku, posebice na glagole. Odgajatelji, koristeći se ovom metodom, izdaju naredbe na temelju glagola i drugih vrsta riječi prateći naredbe odgovarajućim pokretom (Richards i Rodgers, 1999). Primjerice, odgajatelj može pozvati djecu na sudjelovanje u tjelesnoj aktivnosti te to popratiti govorom na ciljanom jeziku (najčešće je to engleski jezik) dajući djeci upute poput „*Jump!*“ (Skoči!) ili „*Clap your hands*“ (Plješči!) koje će odgajatelj i djeca paralelno izvršavati. Ovime se može zaključiti da je TPR metoda poučavanja stranog jezika veoma fleksibilna po pitanju implementacije u svakodnevni odgojno-obrazovni rad nekog vrtića. Drugim riječima, TPR metoda integrira učenje stranog jezika s drugim sadržajima učenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, primjerice s kineziološkim sadržajima, a ne odnosi se samo i isključivo na poučavanje sadržaja stranog jezika.

Asher (1977) navodi kako je odgajatelj, odnosno učitelj, redatelj scenske predstave u kojoj su djeca, odnosno učenici glumci (Asher, 1977, prema Richards i Rodgers, 1999). Dakle, prema navedenom odgajatelj, odnosno učitelj ima ulogu voditelja aktivnosti, dok djeca izvršavaju zadane aktivnosti. Kada je riječ o ranom i predškolskom odgoju, navedene uloge nisu u skladu sa suvremenim pogledom na djecu predškolske dobi. Suvremeni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je humanistički-razvojno orijentiran kurikulum, a utemeljen je na holističkom shvaćanju djeteta. To znači da se naglasak stavlja na poštivanje autonomije svakog pojedinca i na omogućavanje prilike svakom djetetu da ostvari svoje potencijale vlastitim angažmanom i aktivnim sudjelovanjem u procesu osobnog razvitka i učenja (Petrović-Sočo, 2009).

Nadalje, odgajatelj određuje način i kvalitetu življenja u dječjem vrtiću, a osobnim ponašanjem predstavlja model ponašanja djeci (Miljak, 1996). Dakle, uloga odgajatelja u provođenju TPR metode u poučavanju stranog jezika jest osigurati kvalitetno i pozitivno ozračje u skupini u kojemu će djeca s veseljem i pozitivnim stavom samostalno stupiti u aktivnosti poučavanja stranog jezika. Također uloga odgajatelja je stvoriti poticajno okruženje unutar skupine. Također, pretpostavlja se da odgajatelj koji poučava djecu nekom stranom jeziku posjeduje jezične kompetencije ciljanog jezika i pedagoške kompetencije u radu s djecom

različite dobi i različitih mogućnosti. Ukoliko odgajatelj posjeduje navedene kompetencije tada postaje model ponašanja prema kojemu djeca uče strani jezik. Odgajatelj uistinu jest vođa u aktivnostima TPR metode poučavanja stranog jezika, ali ne onda kada on to želi nego kada djeca iniciraju na takve aktivnosti. Djeca imaju autonomiju u izboru aktivnosti kojima će se baviti pa tako i u izboru aktivnosti učenja stranog jezika. Kako bi djeca bila više zainteresirana za aktivnostima TPR metode odgajatelj treba biti inovativan i kreativan u osmišljanju i predstavljanju aktivnosti djeci.

Aktivnosti metodom poučavanja stranog jezika pokretom lako se mogu koristiti u svakodnevним aktivnostima u odgojnim skupinama dječjeg vrtića. Bitno je dječje aktivnosti planirati na temelju igre zato što je igra jedna od najvažnijih komponenta učenja djece. Popularna igra koja se može koristiti je *Simon Says* (Simon kaže) u kojoj odgajatelj ili djeca ukoliko se osjećaju spremno za govor na stranome jeziku govore upute ili radnje paralelno ih prateći pokretom, dok druga djeca ponavljaju isto ili promatraju sa strane. Također, u skupini dječjeg vrtića mogu se koristiti kartice sa slikama i natpisom na ciljanom jeziku. Primjer aktivnosti s karticama može biti pantomima. Odgajatelj bi u toj igri bio pomagač kako bi mogao djeci na ciljanome jeziku pročitati što piše na kartici ili može sudjelovati u aktivnosti zajedno s djecom koristeći se stranim jezikom kojeg poučava. Djeca ranog i predškolskog uzrasta obožavaju pjesme. Kada su dječje pjesme na stranome jeziku popraćene radnjom izgrađuju se elementi TPR metode koji omogućuju djeci bolje razumijevanje značenja pjesama. Potrebno je odabrati jednostavno ponavljajuće pjesme i pjesme s atraktivnim melodijama, takve pjesme uvelike pomažu u stvaranju mentalnih veza s riječima i značenjima tih riječi. Također, bitno je da se pjesme i njezine paralelne radnje koje se koriste kao sredstvo učenja stranog jezika često ponavljaju s djecom, na taj će način djeca brzo upamtiti pjesmu što pridonosi razvoju njihovog samopouzdanja (Reilly i Ward, 1997, prema Er, 2013). Ima mnoštvo pjesama koje su prigodne za implementaciju TPR metode u odgojno obrazovnom radu skupine, a najpopularnija je *Head, shoulders, knees and toes*. Implementacija pjesama i odgovarajuće popratne koreografije u TPR metodi može se odvijati na više različitih načina. Primjerice, odgajatelj može pjevati i paralelno izvoditi koreografiju, odgajatelj može pustiti na projektoru video u kojemu se pjeva odabrana pjesma i u kojoj se paralelno pokazuju pokreti koji prate značenje pjesme, odgajatelj također, nakon što djeca usvoje određenu pjesmu, može u pozadini pustiti istu i slično.

5.3. Metoda učenja jezika u zajednici

Učenje jezika u zajednici (*the community language learning*) metoda je učenja i poučavanja stranog jezika koju su razvili Charles A. Curran i njegovi suradnici. Curran je bio specijalist za savjetovanje i profesor psihologije na Sveučilištu Loyola u Chicagu. Njegova primjena tehnika psihološkog savjetovanja na učenje poznata je kao učenje savjetovanjem (*counseling-learning*). Metoda učenja jezika u zajednici temelji se na teoriji učenja savjetovanjem i teorijama učenja materinskog i stranog jezika (Richards i Rodgers, 1999).

Larsen-Freeman (1990) u priručniku *Language Teaching Methods* navodi četiri osnovna principa metode učenja jezika u zajednici:

1. Na djecu/učenike se gleda kao na cjelovite osobe – osobe s vlastitim identitetom i osobnošću
2. Djeca najbolje uče kada se osjećaju sigurno
3. Djeca bi trebala imati priliku generirati jezik koji žele naučiti
4. Odgajatelj/učitelj bi trebao prepoznati i razumjeti što djeca osjećaju.

Slične ciljeve ističu Bowman i sur. (1989) prema kojima je cilj metode učenja jezika u zajednici uključiti cijelu osobnost djeteta u proces učenja jezika. Svako dijete je drugačije i kao takvo bi trebalo sudjelovati u procesu učenja jezika te se niti jedno dijete ne izostavlja iz navedenog procesa. Djeca najbolje i najefikasnije uče u pozitivnom okruženju u kojem se osjećaju sigurno. Kada se dijete nalazi u sigurnom okruženju i pozitivnoj atmosferi ništa ga ne sputava u procesu učenja, čak štoviše, djeca u takvom okruženju pokazuju interes i želju za učenjem. Kao što je već spomenuto, na djecu se gleda kao na cjelovito biće, stoga bi ona trebala imati priliku odabrati jezik i sadržaje jezika koji žele naučiti. Također, djeca imaju pravo samostalno dizajnirati programe i materijale koji se koriste u metodi poučavanja jezika u zajednici. Uloga odgajatelja jest prepoznati i razumjeti emocionalno stanje djece. Prije svega, odgajatelj bi trebao razumjeti strahove i ranjivost djece koji se mogu pojaviti na putu savladavanja stranog jezika. Za provođenje metode učenja jezika u zajednici od izrazite su važnosti dobri međuljudski odnosi u skupini koji podrazumijevanju odnose odgajatelja i djece te djece s drugom djecom unutar skupine (Bowman, Burkart i Robson, 1989).

Nadalje, autorica Kodrić (2013) naglašava kako i odgajatelj i dijete imaju jednaku odgovornost za jezični napredak. U aktivnostima koje se provode kao dio metode poučavanja jezika u zajednici govori se materinskim jezikom i prevode se sadržaji na strani jezik. Nikoga se ne prisiljava na govor, govore ona djeca koja to žele i koja se osjećaju spremnima za govor te djeca govore o temama koje ih zanimaju. Odgajatelj ima ulogu prevoditelja što znači da on prevodi sadržaje koje odabiru djeca (Kodrić, 2013).

Aktivnost metode poučavanja jezika u zajednici najčešće se odvijaju na način da djeca sjednu u krug. Zatim jedno dijete na materinskom jeziku šapće odgajatelju riječi ili rečenice koje želi. Odgajatelj zatim prevodi ono što mu je dijete šapnulo na ciljani jezik, a dijete nakon toga ponavlja prijevod. Kada dijete ponavlja ono što mu je odgajatelj preveo na strani jezik, odgajatelj paralelno zapisuje ono što je dijete ponovilo. Navedeni postupak ponavlja se s ostalom djecom sve dok se ne zabilježi cijela grupna rasprava na ciljanom jeziku ili sve dok djeca ne izgube interes (Bowman, Burkart i Robson, 1989).

6. Zaključak

Brojni znanstvenici pokušali su objasniti jezični razvoj djeteta, odnosno način na koji djeca usvajaju materinski, a i strani jezik, stoga su nastale broje teorije jezičnog razvoja koje polaze od lingvističkih i psiholoških principa, dok druge u obzir uzimaju socijalni kontekst u kojemu se dijete razvija. Bihevioristička teorija polazi od toga da dijete uči oponašajući okolinu u kojoj se nalaze, dok nativisti smatraju da djeca imaju urođene obrasce za sve kognitivne funkcije pa tako i za učenje jezika. Zatim, Jean Piaget u svojoj razvojnoj teoriji iznosi razvojne stadije kroz koje djeca prolaze te tako razvijaju svoje kognitivne sposobnosti. Naposljetku, sociokulturna teorija u središte pozornosti stavlja socijalno okruženje djeteta kao glavni faktor djetetovog razvoja. Navedene teorije nastale su kao reakcija jedne na drugu te su uvelike utjecale na razumijevanje usvajanja jezika od najranije dobi te su utjecale na razvoj metoda poučavanja stranog jezika kroz povijest.

Kada je riječ o metodama poučavanja stranog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju bitno je spomenuti kako je potrebno zadovoljiti određene preduvjete kako bi se one mogle implementirati u rad dječjih vrtića. Preduvjete za implementaciju stranog jezika i metode poučavanja stranog jezika propisuju Europska komisija i Republika Hrvatska. Europska komisija (2011) iznijela je kompetencije koje bi odgajatelj trebao imati za uspješnu implementaciju stranog jezika u svoj odgojno-obrazovni rad. Navedene kompetencije su: jezične vještine, pedagoške vještine, interkulturalna kompetencija, otvorenost prema stjecanju novih znanja. Nadalje, Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske (2014) naglašava vrijednosti koje bi odgajatelj trebao imati i kojima bi se trebao voditi u svom odgojno-obrazovnom radu. Isto tako Priručnik za samovrednovanje (2012) navodi kompetencije koje bi odgajatelj trebao imati kako bi mogao provoditi kvalitetan odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću. Kada se zadovolje svi bitni preduvjeti koji potiču cjelovit razvoj djeteta tada je poučavanje stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja uistinu moguće.

Situacijski pristup učena jest pristup kojeg karakterizira poticanje razvoja iskustva djece, poticanje povezivanja stečenog iskustva i znanja djece, poticanje individualnog učenja i učenja u grupama isto kao i učenje u grupama djece različite dobi, suradnju s roditeljima i širom zajednicom te otvoreno planiranje odgojno-obrazovnog rada dječjeg vrtića (Zimmer, 1984). To je pristup koji uzima u obzir cjeloviti razvoj djeteta. Dakle, Situacijski pristup omogućuje

prirodno učenje stranog jezika koje je implementirano u svakodnevni, cjeloviti rad odgojno-obrazovnih skupina dječjih vrtića. Uloga odgajatelja u takvom pristupu rada jest oslušivati potreba djece te osigurati zadovoljavanje istih te također osigurati poticajno okruženje u kojem će djeca boraviti. Uzevši u obzir do sad navedene značajke situacijskog pristupa učenja i prethodno navedene preduvjete za implementaciju stranog jezika u rad odgojno-obrazovnih ustanova, navedeni pristup smatra se adekvatnim za poučavanje stranog jezika u dječjim vrtićima.

7. Literatura

1. Bowman, B., Burkart, G., Robson, B. (1989). *TEFL/TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language*. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. Preuzeto s: <http://eric.ed.gov/?id=ED313902>
2. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
3. Celce-Murcia, M., Brinton, D., Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: National Geographic Learning.
4. Er, S. (2013). *Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768. Preuzeto s: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035581>
5. European Commission (2011). *Language learning at pre-primary level: making it efficient and sustainable - A policy handbook*. Preuzeto s: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjYx5ay8uzxAhXqhv0HHQNdbB2EQFjABegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Feducation%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocument-library-docs%2Fearly-language-learning-handbook_en.pdf&usg=AOvVaw03AD4lhaQV25zOif3_p7m8
6. Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Larsen-Freeman, D. (1986). *Language Teaching Methods: Teacher's Handbook for The Video Series*. Washington D.C.: USIA WORLDNET. Preuzeto s: https://www.academia.edu/29390540/Language_Teaching_Methods_Teachers_Handbook_for_the_Video_Series
8. Lightbown, P. M., Spada N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
9. Marinova-Todd, S., Bradford Marshall, D., Snow, C. (2000). *Three Misconceptions about Age and L2 Learning*. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34. Preuzeto s: <https://www.jstor.org/stable/3588095>
10. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja – model*

- izvor. Velika Gorica: Persona.
11. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
 12. Mourão S. (2014). *Taking play seriously in the pre-primary English classroom*. *ELT Journal* 8(3), 254-264. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/319459819 Taking play seriously in the pre-primary English classroom](https://www.researchgate.net/publication/319459819_Taking_play_seriously_in_the_pre-primary_English_classroom)
 13. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb.
 14. Noormohamadi, R. (2008). *Mother Tongue, a Necessary Step to Intellectual Development*. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 25-36. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?id=EJ921016>
 15. Patkowski, M. S. (1980). *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*. *Language Learning*, 30(2), 449-468. Preuzeto s: <https://scihub.se/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x>
 16. Petrović-Sočo, B. (2009). *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja*. *Pedagoška istraživanja*, 6(1-2), 123-136. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/118104>
 17. Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Language*. Centre for Applied Linguistics, University of Warwick, UK.
 18. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik-materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
 19. Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
 20. Robinson, P., Mourão S., Kang, N.-M. (2015). *English learning areas in pre-primary classrooms: an investigation of their effectiveness*. British Council.
 21. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje strano (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
 22. Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
 23. Slunjski, E. (2011). *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u*

- vrtiću. Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/116666>
24. Šagud, M. (2015). *Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/143872>
25. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018). *Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. Magistra Iadertina*, 13(1), 139-159. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217843>
27. Zimmer, J. (1984). *Preschool Curriculum Development and Kindergarten Education Based on Life Situations: German, Asian and Latin American Experiences*.

8. Prilozi

Slika 1: Prikaz elemenata koji sačinjavaju metodu, prilagodeno prema Richards i Rodgers (1999:28)	9
Slika 2: Spirala igre, Moyles, 1989, prema Mourão, 2014.	25