

Čimbenici usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Brdar, Ivančica

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:881493>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Ivančica Brdar

Čimbenici usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2022.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje

Čimbenici usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr.sc. Morana Drakulić

Student: Ivančica Brdar

Matični broj: 0299009598

U Rijeci,
Srpanj, 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 završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

I. Brdar

Ivančica Brdar

ZAHVALA

Želim se zahvaliti svojoj obitelji na bezuvjetnoj podršci.

Hvala vam što ste vjerovali u mene i što ste se žrtvovali

kako biste mi omogućili ovaj studij.

Sažetak

Na usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi utječu brojni čimbenici. Ovaj rad prikazuje unutarnje i vanjske čimbenici koji najsnažnije utječu na proces usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Osim toga, prikazan je jezični razvoj djeteta kao i izazovi i prednosti usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. U radu je opisana i povezanost između dobi i procesa usvajanja stranog jezika. Posebno je istaknuta uloga koju odgajatelj ima u stvaranju poticajnog okruženja za usvajanje stranog jezika.

Ključne riječi: čimbenici usvajanja, strani jezik, dob, poticajno okruženje, odgajatelj

Abstract

The acquisition of a foreign language at an early and preschool age is influenced by a number of factors. This paper presents the internal and external factors that most strongly influence the process of foreign language acquisition in early and preschool age. In addition, the child's language development is described, as well as the challenges and benefits of foreign language acquisition in early and preschool age. The paper also describes the connection between age and the process of acquiring a foreign language. The role of preschool educator in creating a stimulating environment for learning a foreign language is especially emphasized.

Key words: acquisition factors, foreign language, age, stimulating environment, preschool educator

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE	2
2.1. Teorije o usvajanju jezika	2
2.2. Razvoj govora u ranoj i predškolskoj dobi	4
2.3. Usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi	6
2.4. Dvojezičnost u ranoj i predškolskoj dobi	9
3. PREDNOSTI I IZAZOVI RANOG USVAJANJA STRANOG JEZIKA.....	12
3.1. Dob i učenje stranog jezika.....	12
3.2. Prednosti usvajanja stranog jezika u ranoj dobi.....	14
3.3. Utjecaj na kognitivni i lingvistički razvoj.....	15
3.4. Pravilan izgovor i intonacija	16
3.5. Interkulturalna svjesnost	18
4. ČIMBENICI USVAJANJA STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI.....	20
4.1. Vanjski čimbenici	20
4.1.1. Roditelji.....	20
4.1.2. Vršnjaci	21
4.1.3. Poticajno okruženje za usvajanje stranog jezika u predškolskoj ustanovi i uloga odgajatelja u stvaranju poticajnog okružja.....	22
4.1.4. Utjecaj medija na usvajanje stranog jezika	25
4.2 Unutarnji čimbenici	27
4.2.1. Intrinzična motivacija za usvajanje stranog jezika.....	27
4.2.1.1. Utjecaj kulturalnog i obrazovnog konteksta na motivaciju	29
4.2.1.2. Povezanost motivacije za usvajanje stranog jezika sa stvaranjem pozitivne slike o sebi	31

5. ZAKLJUČAK.....	33
LITERATURA	34

1. UVOD

Jezik je temeljno sredstvo komunikacije kojim ljudi izražavaju svoje potrebe, osjećaje, stvaraju umjetnička djela te njime izražavaju čak i najapstraktnije misli. Kao takav, jezik je imanentna karakteristika samo ljudske vrste. Poznavanje stranih jezika pojedincu donosi brojne prednosti. Jedna od njih je mogućnost komunikacije s većim brojem ljudi što pojedincu omogućava brojne prilike za učenje o različitim fenomenima, ali i razvoj interkulturalne svjesnosti. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) komunikacija na stranom jeziku navodi se kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi je neformalan i nesavjestan proces na koji utječu brojni vanjski i unutarnji čimbenici (Vrhovac, 2001).

Cilj ovog rada je prikazati čimbenike koji najsnažnije utječu na proces usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Za bolje razumijevanje načina na koji unutarnji i vanjski čimbenici utječu na taj proces, potrebno je poznavati osnovne jezičnog razvoja djeteta, kao i prednosti i izazove usvajanja jezika u ovoj dobi. Iz tog razloga dva poglavlja ovog rada bit će posvećena jezičnom razvoju i prednostima i izazovima za usvajanje jezika u ranoj u predškolskoj dobi s posebnim naglaskom na povezanost dobi i usvajanja stranog jezika. U poglavlju o čimbenicima usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi poseban naglasak bit će stavljen na ulogu koju odgajatelj ima u stvaranju poticajnog okruženja za usvajanje stranog jezika koje uključuje i interkulturalnu dimenziju znanja. Na samom kraju rada bit će prikazana povezanost motivacije za usvajanje stranog jezika s razvojem pozitivne slike o sebi.

2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE

2.1. Teorije o usvajanju jezika

Sredinom 20. stoljeća najraširenija teorija o usvajanju jezika bila je bihevizizam, a njezin najpoznatiji zagovaratelj je bio B.F. Skinner. On se bavio pojmovima poticaja i potkrepljenja. Pojam poticaja odnosio se na ono što dijete izgovori, a potkrepljenje na povratnu informaciju koju dobije od odrasle osobe. Smatralo se da povezanost poticaja i potkrepljenja izgrađuje navike, da se složena ponašanja oblikuju razdvajanjem na manje dijelove i postupnim dodavanjem novih te da se djeca rađaju kao „čista“, a značajna uloga okoline je da ih oblikuje (Pinter, 2011). U aktivnostima za učenje jezika poseban naglasak je stavljen na imitiranje i pamćenje tako da su učenici određene obrasce učili napamet. Na učenje jezika se gledalo kao na formiranje navika pa su djeca pri imitiranju jezika dobivala pozitivne povratne informacije kako bi nastavila imitirati zvukove koje čuju dok ne stvore naviku korištenja stranog jezika. Do sedamdesetih godina prošlog stoljeća mnogi znanstvenici su smatrali da bihevizističke hipoteze nisu primjerena objašnjenja za usvajanje stranog jezika jer se javlja pitanje kako će dijete samo formirati rečenice koje nikada prije nije čulo. Iz toga je vidljivo da bihevizističke hipoteze ne objašnjavaju kompleksnije gramatičke strukture, ali su se u novijim istraživanjima o usvajanju stranog jezika te hipoteze ponovno preispitale te su shvaćene u kontekstu novih teorija učenja (Lightbown i Spada, 2013).

Noam Chomsky zagovarao je ideje o univerzalnoj gramatici i urođenoj jezičnoj sposobnosti (Ćoso, 2016) te je njegova hipoteza da su svi jezici zasnovani na urođenim principima. Na toj hipotezi počiva nativizam. Chomsky je tvrdio da urođeno znanje o principima univerzalne gramatike omogućava djetetu da savlada jezik svoje okoline tijekom „kritičkog razdoblja“ svog razvoja, odnosno do pete godine života. Mišljenja znanstvenika o relevantnosti nativističke perspektive za usvajanje stranog jezika bila su podijeljena jer su jedni smatrali da principi univerzalne gramatike nude najbolje objašnjenje za usvajanje stranog jezika, dok su drugi tvrdili da ti principi mogu objasniti usvajanje prvog, ali ne i stranog jezika, pogotovo kad je u pitanju učenje

stranog jezika kod pojedinaca koji su izašli iz „kritičkog razdoblja“ (Lightbown i Spada, 2013). U okviru nativističke teorije smatralo se da su ljudi biološki predodređeni da uče te da jezik ima svoj urođeni „nacrt“ (Pinter, 2011). Chomsky je svoje istraživanje temeljio isključivo na lingvističkom razvoju, a spoznajni razvoj djeteta je zanemario što njegovu teoriju čini nepotpunom (Prebeg-Vilke, 1991).

Kognitivni i razvojni psiholozi koji su svoja istraživanja usmjerili na međudnos urođenih sposobnosti za učenje i okolinu u kojoj se te sposobnosti razvijaju smatraju da zagovaratelji nativističke perspektive stavljaju prevelik naglasak na krajnji rezultat, na kompetencije odraslih izvornih govornika, a zanemaruju razvojne aspekte usvajanja jezika. Usvajanje jezika smatraju primjerom djetetove sposobnosti da uči iz iskustva. Pravac temeljen na njihovim spoznajama nazivamo interakcionizam. Naglasak stavljaju na okolinu, a usvajanje jezika promatraju kao usvajanje svih drugih vještina i znanja, ističući povezanost kognitivnog razvoja i usvajanja jezika (Lightbown i Spada, 2013). Smatraju da je interakcija neophodna za učenje jezika i da je učenicima potrebno stvarati prilike za interakciju te da fokus treba biti i na formi i na povratnim informacijama koje se daju učenicima (Pinter, 2011).

Jean Piaget bio je psiholog koji je među prvima prepoznao povezanost usvajanja jezika i kognitivnog razvoja. Promatrao je djecu rane i predškolske dobi u igri i u interakciji s predmetima i ljudima. Temeljem promatranja mogao je procijeniti kognitivni razvoj u odnosu na djetetovo shvaćanje stalnosti predmeta, shvaćanje stabilnosti količine bez obzira na promjenu forme predmeta i logičko razmišljanje. Kognitivno razumijevanje pojmova „više“ i „manje“ izravno je povezano s jezičnim značenjem tih pojmova iz čega se zaključuje da je usvajanje jezika zbilja povezano s kognitivnim razvojem. Dijete se razvija i usvaja jezik u interakciji s predmetima koje može promatrati. Iz tog razloga je Piaget smatrao da je jezik samo jedan od sustava simbola koji se usvajaju u djetinjstvu (Lightbown i Spada, 2013).

Lev Vygotsky bio je ruski psiholog čija su djela interpretirana i objavljena tek sedamdesetih i osamdesetih godina dvadesetog stoljeća, pedesetak godina nakon njegove smrti (Ćoso, 2016). Promatrao je interakcije između djece i između djece i odraslih te je zaključio da se jezik razvija prvenstveno iz socijalnih interakcija. U

razgovorima djece međusobno i djece s odraslima vidio je skelu (engl. scaffolding) koja pomaže djeci da iskoriste znanja koja imaju te steknu nova znanja. (Lightbown i Spada, 2013). Pojedinač koristi svoja znanja da pomogne drugima, a pritom se i sam koristi njihovim znanjem (Ćoso, 2016). Vygotsky je smatrao je da djeca u poticajnom interaktivnom okruženju dosežu više razine znanja, a uveo je i pojam zone proksimalnog razvoja koji se odnosio na pretpostavku da poticaji koje nudimo djeci trebaju biti u skladu s njihovim razvojnim mogućnostima, ali da im trebamo omogućiti i dodatne poticaje koji su malo preko njihovih razvojnih mogućnosti kako bi napredovali. Zona proksimalnog razvoja označava razmak između trenutnih razvojnih sposobnosti i potencijalnih razvojnih sposobnosti. Za Vygotskog je misao bila internalizirani govor, a govor se javljao u socijalnim interakcijama. Njegova stajališta postala su centar istraživanja usvajanja drugog jezika (Lightbown i Spada, 2013). Smatrao je da djetetove interakcije s naprednijim i sposobnijim članovima društva posreduju u susretu djeteta sa svijetom o kojem treba učiti. Te interakcije postaju osnova za procese koji se nakon nje odvijaju u djetetu, za refleksiju i logičko zaključivanje (Mercer i Littleton, 2007, prema Pinter, 2011).

2.2. Razvoj govora u ranoj i predškolskoj dobi

Razvoj govora započinje od rođenja djeteta, a primarni jezični uzor djetetu su roditelji. Za razumijevanje razvoja govora prvenstveno je važno istaknuti da govor uključuje više čimbenika, a ne samo djetetov rječnik. U nastavku ću prikazati razvoj govora djeteta od rođenja do šeste godine, odnosno razvoj govora u ranoj i predškolskoj dobi.

Dijete u prvih tri mjeseca života stvara zvukove zadovoljstva („guguće“), smiješi se kad vidi majku te plače različito kada ima različite potrebe. Od četvrtog do šestog mjeseca života, dijete vokalno pokazuje uzbuđenje i razočarenje, stvara glasove grgljanja kada je samo ili u igri te brblja zvukove koji sve više nalikuju na glasovima govora, najčešće uključujući glasove poput p, b i m. Za fazu koja traje od šestog mjeseca života do navršene godine dana je specifično da dijete brblja dugačke i kratke skupine glasova, služi se govornim glasom kako bi privuklo i zadržalo pozornost, oponaša razne glasove govora te ima vokabular koji sadrži jednu do dvije riječi iako

ih možda ne izgovara posve jasno (Apel i Masterson, 2001). U ovoj fazi su kretnje jezikom sve bolje što pogoduje artikulacijskim mogućnostima, dijete uživa u glasovima koje proizvodi tako da gukanje sve aktivnije prelazi u glasovnu igru (brbljanje), usmjerenost na okolinu pokazuje smijehom, hihotanjem, vrištanjem od veselja, voli igre sakrivanja („kuku“, „ima-nema“), razumijevanjem reagira na svoje ime, počinje spajati različite slogove te ih uz intonacijsku i gestovnu potporu izgovara sa značenjem, produkcija glasova je sve više voljna, što znači da oponaša ono što čuje, pa slogovanje postaje intonacijski i glasovno sve sličnije govoru okoline (Starc i sur., 2004).

Od prve do druge godine života postaje vidljivo da dijete iz mjeseca u mjesec ima vokabular od sve više riječi, postavlja pitanja koja sadrže jednu do dvije riječi, spaja dvije riječi te upotrebljava suglasnike na početku riječi (Apel i Masterson, 2001). Prve riječi su uglavnom imenice kojima dijete imenuje za njega važne osobe i stvari iz neposredne okoline iz koje ih je i usvojilo, ili osmislilo samo. Svaka pojedina riječ može imati šire značenje i smisao jednostavne rečenice (npr. riječ mama može značiti: „Mama, dođi“ ili „Mama, uzmi me“). Prvim riječima dijete izražava zahtjev ili emocionalno stanje. Potkraj godine dijete počinje smisljeno povezivati dvije riječi (npr. „Daj auto“) te iskaz raste s dvije na više riječi. U tom razdoblju dolazi do pojave telegrafskog govora jer dijete najčešće upotrebljava imenice i glagole, bez prijedloga i veznika, bez slaganja u rodu, broju i padežu pa govor nalikuje telegrafskoj poruci (Starc i sur., 2004).

Period od druge do treće godine života je faza u kojoj dijete u svojem vokabularu posjede riječ za gotovo sve s čime se susreće u svojoj okolini, upotrebljava cjeline od dvije do tri riječi, njegov govor je razumljiv te s lakoćom imenuje predmete (Apel i Masterson, 2001). Za ovo razdoblje je specifično prekomjerno proširivanje značenja riječi u nedostatku riječi i pojmovnog iskustva i stvaranje novih riječi (npr. „kišapad“ umjesto „kišobran“). Na kraju ove faze dijete koristi oko petsto riječi, a razumije mnogo više, koristi osobne i posvojne zamjenice, koristi pridjeve, rabi glagolska vremena, komparira pridjeve, ali još nije naučilo iznimke te u deklinaciji ne koristi glasovne promjene (Starc i sur., 2004).

U sljedećoj fazi, koja traje od treće do četvrte godine života, dijete može prepričavati događaje, osobe koje nisu članovi obitelji mogu jasno razumjeti djetetov govor, dijete upotrebljava rečenice od četiri ili više riječi bez ponavljanja slogova ili riječi (Apel i Masterson, 2001). U ovoj fazi postoji velik interes za komunikaciju pa može doći do toga da dijete u nedogled postavlja pitanja koja imaju svrhu da dijete nešto dozna, a ne samo da održava komunikaciju. S djetetom se može voditi razgovor o neprisutnim osobama, dijete uživa u šali i verbalnim nelogičnostima s odraslima, dijete pokazuje smisao za humor, sklono je verbalnoj drskosti i prepirkama u igri s prijateljima koje rješava verbalno, uz poticaje rabi socijalne izraze uljudnosti te ispravno provodi naloge koji se sastoje od dvije uzastopne radnje (Starc i sur., 2004).

Faza govornog razvoja koja se odnosi se na period od četvrte do pete godine života specifična je po jasnom izgovoru većine glasova, pričanju priča u kojima se dijete pridržava teme, djetetovim rečenicama koje sadrže mnogo pojedinosti te činjenici da dijete komunicira bez teškoća (Apel i Masterson, 2001). Dijete neprestano zapitkuje o značenju riječi, o uzroku i posljedicama, o značenju apstraktnih riječi kojima se u govoru koristi i pravilno i nepravilno, koristi potpune rečenice, može razumjeti glasovnu strukturu riječi, voli pričati i igrati se riječima, smišlja vlastite šale koje prepričava, slaže rime i govori o svojim potrebama i osjećajima (Starc i sur., 2004).

Od pete do šeste godine života je usvojena osnovna gramatička struktura koja uključuje množinu, padeže, glagolska vremena, veznike i prijedloge, koriste se sve vrste rečenica, rečenice se proširuju veznicima, a primjećuju se i greške koji drugi čine u svom govoru. U ovoj fazi dijete ima povećan interes za pisanu riječ, ljutnju i otpor izražava verbalno, definira riječi opisno i funkcionalno, a dominira situacijski govor. Od šeste od sedme godine života su zbog ispadanja zubi moguće blage „nečistoće“ u izgovoru, dijete rabi sve riječi kao i odrasli, izlaže događaje logičkim slijedom, inicira i održava komunikaciju i sluša i sudjeluje u grupnom razgovoru (Starc i sur., 2004).

2.3. Usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Strani jezik se definira kao jezik koji se ne govori u okolini gdje tko živi i djeluje (Jelaska, 2007).

Djeca rane i predškolske dobi imaju ogroman potencijal za učenje i zanimaju ih kompleksne teme poput dinosaura i evolucije, komplicirane teme poput „Kako rade računala?“ i apstraktne teme poput „Zašto ljudi zagađuju vlastiti okoliš?“ Iz tog razloga ih ne treba okruživati samo „jednostavnim“ stranim jezikom poput rima i brojalica već im treba omogućiti da se jezično ostvare u svojem punom potencijalu. Usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi razlikuje se od učenja jezika u školskoj i odrasloj dobi (Cameron, 2001). Proces usvajanja stranog jezika odnosi se na neformalan i nesavjestan proces te je odvojen pojam od procesa učenja koji se odnosi na formalno i svjesno učenje. Iako su to dva različita pojma, ona se često preklapaju jer je u određenim situacijama teško odvojiti svjesno od nesvjesnog učenja (Vrhovac, 2001). Djeca rane i predškolske dobi posjeduju veći entuzijazam za usvajanje stranog jezika, važnije im je da ispune očekivanja odgajatelja nego očekivanja grupe vršnjaka, sudjelovat će u aktivnosti čak i ako je u potpunosti ne razumiju i osjećaju manju posramljenost kad govore stranim jezikom od odraslih. Također, brže gube interes od odraslih i teže sami sebe motiviraju za usvajanje stranog jezika (Cameron, 2001).

Više autora prikazuje faze usvajanja stranog jezika koje prolaze djeca, a u ovom radu bit će prikazano pet faza koje su 1983. godine u svojoj knjizi prikazali Krashen i Terell. Prva faza je faza predprodukcije (tiha faza) (engl. Preproduction stage) koja traje do otprilike šestog mjeseca usvajanja stranog jezika. Za ovu fazu je specifično da dijete klima glavom na „da-ne pitanja“, upire prstom u predmete, ne verbalizira te ima minimalno razumijevanje bez skela¹. Druga faza je faza rane produkcije (engl. Early Production stage) u kojoj dijete ima ograničeno razumijevanje bez skela, odgovara s jednom do dvije riječi, sudjeluje koristeći ključne riječi i poznate fraze i koristi sadašnja glagolska vremena. Faza rane produkcije traje od šestog mjeseca do jedne godine usvajanja stranog jezika. Treća faza je faza pojave govora (engl. Speech Emergence stage) u kojoj dijete ima dobro razumijevanje, koristi jednostavne rečenice, radi gramatičke greške i greške u izgovaranju te često ne shvaća šale. Vokabular sadrži nekoliko tisuća riječi. Faza pojave govora traje od prve do treće godine usvajanja stranog jezika. Četvrta faza je faza srednje tečnosti u kojoj dijete odlično razumije strani jezik i rijetko radi gramatičke pogreške. Faza srednje tečnosti (engl. Intermediate

¹ Proces sustavno pružane pomoći u grupi pomoću koje se dolazi do rješenja (Ćoso, 2016).

Fluency stage) traje od treće do pete godine usvajanja stranog jezika. U fazi srednje tečnosti je moguće da dijete ponekad „misli“ na stranom jeziku. Naposljetku, peta faza naziva se fazom napredne tečnosti (engl. Advanced Fluency stage) u kojoj dijete ima jezične sposobnosti nalik izvornom govorniku, a ova faza javlja se između pete i sedme godine usvajanja stranog jezika (Hill i Miller, 2013).

Usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi ne smije biti bazirano na usvajanju stranog jezika izvan konteksta. Profesionalna obveza odgajatelja je da prenese interkulturalnu dimenziju znanja, kulturu naroda koji govori jezikom koje dijete usvaja (Sercu, 2006).

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje istaknuta je Komunikacija na stranom jeziku. Navedeno je da dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnom jezičnom okruženju, u igri i aktivnostima, a kao najbolji pristup učenja stranog jezika u ovoj dobi naveden je situacijski pristup. Situacijski pristup djetetu omogućuje da upozna je, razumije i smisleno koristi strani jezik koji je utkan u svakodnevne odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Nadalje, u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju kao jedan od programa koji se ostvaruju u hrvatskim vrtićima navedeni su i programi ranog učenja stranog jezika (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2019).

Programi usvajanja stranog jezika u dječjem vrtiću temelje se na situacijskom pristupu učenju koji podrazumijeva povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje za životne situacije, rad u grupama sastavljenim od djece različite kronološke dobi, suradnju roditelja s vrtićem, rad s lokalnom zajednicom i otvoreno planiranje. Dobna heterogenost skupine važna je jer djeca različite dobi imaju različita iskustva te se na taj način smanjuje poučavanje jezika od strane odgajatelja već djeca razmjenjuju iskustva. Naglasak nije na vođenim i prethodno planiranim aktivnostima već na samoiniciranoj i samoorganiziranoj aktivnosti djece. Planiranje kurikuluma treba biti manje ritualizirano, a više otvoreno te temeljeno na pažljivom osluškivanju djece, vremenski raspored treba biti fleksibilan, a rad se treba organizirati prema situacijama na spontan način (Silić, 2007).

2.4. Dvojezičnost u ranoj i predškolskoj dobi

Dvojezičnost ili višejezičnost u djetinjstvu je prihvaćena norma u većini dijelova svijeta. Djeca rođena u obiteljima u kojima se govore dva jezika u jednakoj mjeri ne mogu jedan jezik nazivati materinjem, a drugi stranim jer su se s oba jezika susrela u isto vrijeme. Dugotrajna izloženost dvaju jezika tijekom predškolskog razdoblja dovest će do dvojezičnosti (Pinter, 2011).

U Europskom strateškom okviru za obrazovanje i osposobljavanje u kontekstu učenja jezika na predškolskoj razini (2011) istaknuto je da rezultati istraživanja pokazuju da dvojezičnost može imati pozitivan utjecaj na dječju sposobnost usvajanja stranog jezika te da je općenito dobar temelj za daljnje usvajanje stranih jezika u odrasloj dobi.

Proučavanje jezičnog razvoja djece koja uče više od jednog jezika tijekom predškolskog razdoblja od velike je važnosti jer usvajanje više od jednog jezika može biti značajno za ostvarivanje osobnih, ekonomskih i socijalnih ciljeva kasnije u životu. Postoji značajan broj istraživanja o sposobnosti učenja više od jednog jezika djece rane dobi. Neka istraživanja pokazuju manja rana kašnjenja u usvajanju jednog ili oba jezika, ali ne postoje dokazi da učenje dva jezika značajno usporava usvajanje jezika ili ometa kognitivni razvoj (Lightbown i Spada, 2013). Dvojezična djeca izgovaraju svoje prve riječi u isto vrijeme kao i djeca koja su izložena samo jednom jeziku (Patterson i Pearson, 2004 prema Pinter, 2011). Od trenutka kada počnu govoriti, dvojezična djeca mogu prevoditi riječi i izraze s jednog na drugi jezik (Pearson i sur., 1993 prema Pinter, 2011). Istraživanja pokazuju da dvojezičnost u ranoj dobi može pozitivno utjecati na kognitivni razvoj djece (Kersten i sur., 2010).

Istraživanja o stilovima učenja i razmišljanja sugeriraju da dvojezičnost mijenja način na koji pojedinac konceptualno strukturira informacije te da je selektivna pozornost jedna od primarnih kognitivnih prednosti dvojezičnosti (Bialystok, 2001, prema Fojkar i Skubić, 2017). U usporedbi s djecom koja govore samo jedan jezik, dvojezična djeca pokazuju prednost u područjima sposobnosti rješavanja problema, kognitivnoj kontroli, kratkoročnog pamćenja i metajezične svijesti (Lauchlan i sur., 2012, prema Fojkar i Skubić, 2017). Metajezična svijest je sposobnost pojedinca da razmišlja o jeziku, koristi se njegovim strukturnim karakteristikama i tretira ga kao objekt

mišljenja (Vasta, Haith i Miller, 2005), a ta sposobnost je temelj ranog razvoja pismenosti (Bialystok, 2001, prema Murphy i Evangelou, 2016). Važno je istaknuti i sposobnost dvojezične djece da pismene i kognitivne vještine, kao i akademska lingvistička znanja prenose iz jednog jezika u drugi pa na taj način određene koncepte ne moraju usvajati dva puta (Geva i Wang, 2001, prema Riches i Genesee, 2006 prema Murphy i Evangelou, 2016).

Kognitivni i razvojni psiholozi poput Ellena Bialystocka (2001) pronašli su uvjerljive dokaze da dvojezičnost ima pozitivan utjecaj na razvoj akademskih sposobnosti. Otkrili su da može doći do ograničenja u korištenju dva jezika ukoliko je osoba izložena jednom jeziku mnogo više nego drugome. U tom će slučaju bolje govoriti jezik koji koriste više (Lightbown i Spada, 2013).

Jedna od karakteristika dvojezičnosti je i takozvani „code switching“. To je pojam koji označava korištenje riječi ili fraze iz više jezika tijekom razgovora. Do njega dolazi zbog nedostatka poznavanja riječi ili fraze u jeziku na kojem se govori, ali korištenje „code switchinga“ može biti i namjerno (Lightbown i Spada, 2013). Istraživanja pokazuju da korištenje „code switchinga“ u ranoj dobi ne narušava gramatičke sustave jezika (Pinter, 2011), a dvojezična djeca koriste „code switching“ kako bi popunila gramatičke i leksičke praznine (Nicoladis i Secco, 2000 prema Pinter, 2011), osobito kad govore jezik koji slabije poznaju (Genesee i sur., 1995 prema Pinter, 2011). Najčešće u rečenicu na jednom jeziku ubacuju glagole i imenice iz drugog jezika (Robinson, Mourão i Kang, 2015). Dvojezična djeca „code switching“ mogu koristiti namjerno već od navršene dvije godine života (Meisel, 2004 prema Fojkar i Skubić, 2017). Na količinu u kojoj će djeca koristiti „code switching“ utječu roditelji i drugi sugovornici inzistiranjem da se govori samo na jednom jeziku u jednom razgovoru ili poticanjem na prebacivanje s jednog na drugi jezik (Pinter, 2011).

Iako pojam dvojezičnosti često asocira na pojedinca koji jednako dobro poznaje i govori dva jezika, to nije slučaj jer je kod većine jedan jezik dominantniji ovisno o čimbenicima usvajanja jezika koji podrazumijevaju količinu, vrijeme i okolnosti izloženosti jednom i drugom jeziku. Kako bi došlo do razvoja dvojezičnosti u ranoj i

predškolskoj dobi, važno je da roditelji i okolina disciplinirano, kontinuirano i strpljivo okružuju dijete s oba jezika (Pinter, 2011).

3. PREDNOSTI I IZAZOVI RANOG USVAJANJA STRANOG JEZIKA

3.1. Dob i učenje stranog jezika

Dob je samo jedan od čimbenika za usvajanje stranog jezika, ali je poseban jer ga za razliku od drugih čimbenika poput motivacije ili osobina ličnosti možemo egzaktno izmjeriti (Lightbown i Spada, 2013).

Povezanost dobi djeteta i učenja stranog jezika je u posljednjih nekoliko desetljeća bila fokus istraživanja znanstvenika koji su željeli otkriti postoje li prednosti ukoliko dijete počne učiti strani jezik u ranoj dobi. Penfield i Roberts su 1959. godine uveli pojam kritičnog perioda za usvajanje stranog jezika koji označava razdoblje prije puberteta (do devete godine života) (Johnson i Newport, 1989). Hipoteza kritičnog perioda (eng. Critical period hypothesis) istoimenih autora pretpostavlja da je usvajanje jezika biološki povezano s dobi jer se određena znanja i vještine mogu usvojiti samo u određenom periodu života. Ova hipoteza je nastala kako bi se objasnilo usvajanje materinskog jezika te je zatim preuzeta i za objašnjavanje usvajanja stranog jezika (Lightbown i Spada, 2013). Prema tvrdnjama ove hipoteze, ulaskom u pubertet dolazi do lateralizacije mozga, odnosno u tom periodu dječji mozak postaje „ukočen“ jer se usporava neurološki razvoj mozga koji je ubrzavao i olakšavao usvajanje jezika (Penfield i Roberts, 1959, prema Marinova-Todd i sur., 2000). Ukoliko dijete usvaja strani jezik prije tog perioda, odnosno prije devete godine života, ono ima veće šanse za usvajanje jezika do razine izvornog govornika (Johnson i Newport, 1989).

Većina istraživanja sugerira da pojedinci koji strani jezik počnu usvajati nakon puberteta imaju izražen strani naglasak pri izgovoru, ali se javlja pitanje je li naglasak nalik izvornom govorniku jedina prednost koju imaju pojedinci koji počnu usvajati strani jezik u ranoj dobi. Također, javlja se i pitanje je li uopće potrebno uspoređivati dvojezičnu osobu s izvornim govornicima odnosno je li cilj učenja stranog jezika doseći razinu izvornog govornika ili samo steći kompetenciju komunikacije na stranom jeziku. Patkowski je u svom istraživanju 1980. godine proučavao odnos između dobi i usvajanja značajki stranog jezika u prirodnom okruženju te je zaključio

da dob ne utječe samo na izgovor već i na usvajanje ostalih značajki stranog jezika. Utjecaj dobi na gramatičku pismenost istraživali su Johnson i Newport te su u istraživanju objavljenom 1989. godine zaključili da pojedinci koji su ranije počeli učiti jezik ostvaruju bolje rezultate na testovima gramatike. To istraživanje koristio je DeKeyser kao temelj novog istraživanja 2000. godine u kojemu je potvrdio svoju hipotezu da odrasli usvajaju strani jezik na drugačiji način od djece (Lightbown i Spada, 2013).

Istraživanja sugeriraju da odrasli i adolescenti imaju značajnu prednost u brzini usvajanja stranog jezika jer ga usvajaju brže u ranim fazama učenja (Lightbown i Spada, 2013). Ovakvi rezultati u srodnim istraživanjima se kroz godine kontinuirano ponavljaju (Marinova-Todd i sur., 2000). Nadalje, iskustvo i istraživanja u području formalnog učenja stranog jezika u školama sugeriraju da početak učenja u ranoj dobi nije garancija uspjeha te da se kod odluke o učenju jezika ne treba oslanjati samo na ranu dob djeteta već je potrebno obratiti pažnju na ciljeve samog programa poučavanja stranih jezika (Lightbown i Spada, 2013).

Iako neka istraživanja sugeriraju da postoji snažna povezanost između dobi u kojoj pojedinac počne usvajati strani jezik i razine koju će postići, postoje i istraživanja koja sugeriraju da je kod adolescenata i odraslih osoba za usvajanje stranog jezika važno uzeti u obzir i sposobnosti, motivaciju i socijalno okruženje u kojem usvajaju jezik. Hipoteza kritičnog perioda temelji se isključivo na dobi i usvajanju stranog jezika s ciljem postizanja razine izvornog govornika (Lightbown i Spada, 2013). Danas znamo da razvoj mozga ne prestaje u određenoj dobi već se kontinuirano razvija (Rushton i Juola Rushton, 2011). Ukoliko je cilj usvojiti strani jezik na razini izvornog govornika onda zaista može biti poželjno da pojedinac bude okružen tim jezikom od rane dobi, ali ako je cilj usvajanja stranog jezika komunikacija na stranom jeziku onda je učinkovito početi s učenjem stranog jezika i u kasnijoj dobi. Dob je samo jedan od čimbenika za usvajanje stranog jezika, a za uspjeh u usvajanju stranog jezika važni su i ostali čimbenici poput motivacije, razlika u sposobnostima pojedinaca koji usvajaju jezik i prilike za učenje u formalnim i neformalnim situacijama (Lightbown i Spada, 2013).

Novija istraživanja sugeriraju da je u odraslog dobi moguće postići znanje nalik izvornom govorniku, ali i dalje većina ljudi koja strani jezik usvaja u odrasloj dobi ne dostiže tu razinu. Hipoteza kritičnog perioda bila je predmet mnogih istraživanja u posljednjih nekoliko desetljeća. Iako ne postoje empirijski dokazi za nju, utjecala je na obrazovnu politiku diljem svijeta na način da su se kreirali i popularizirali programi učenja stranog jezika za djecu rane i predškolske dobi. Također, popularnost ove hipoteze omogućila je zagovornicima ranog učenja stranog jezika da utječu na snižavanje dobi za početno učenje jezika u školama unatoč tome što novija istraživanja sugeriraju da djeca koja su počela ranije učiti strani jezik ne zadržavaju početnu prednost u odnosu na svoje vršnjake koji su strani jezik počele učiti kasnije, već se te razlike u znanju izjednačuju u periodu srednjoškolskog obrazovanja. Na temelju toga se zaključuje da djeca koja počnu usvajati strani jezik nakon devete godine zapravo ostvaruju bolje rezultate jer u kraćem periodu usvoje istu količinu znanja kao i njihovi vršnjaci koji su počeli usvajati strani jezik u ranom djetinjstvu (Singleton i Leśniewska, 2021).

3.2. Prednosti usvajanja stranog jezika u ranoj dobi

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kao jedna od ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje navedena je komunikacija na stranim jezicima.

Znanstvena istraživanja sugeriraju da usvajanje stranog jezika u ranoj dobi ima povoljne učinke na intelektualni i cjelokupni razvoj djeteta. Osim same činjenice da sposobnost komunikacije na stranog jeziku proširuje mogućnost odabira budućeg zanimanja i zapošljavanja, važno je istaknuti i da brojna istraživanja ukazuju da situacijsko učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi ima prednosti poput razvijanja komunikacijskih sposobnosti, kulturne osviještenosti i poticanja spoznajnog razvoja (Silić, 2007).

Do treće godine života je aktivnost mozga dva puta veća nego u odrasloj dobi, a Brumen je u svom istraživanju 2011. zaključila da su djeca rane i predškolske dobi

intrinzično motivirana za usvajanje engleskog jezika te da imaju osjećaj zadovoljstva kad savladaju nove koncepte (Fojkar i Skubić, 2007).

Prednost usvajanja engleskog jezika u ranoj dobi je odsustvo pritiska koji osjećaju djeca u školskoj dobi jer su izložena očekivanjima s obzirom da se njihovo znanje engleskog jezika ocjenjuje. Kad se iz procesa usvajanja jezika oduzme taj pritisak, djeca mogu uživati u aktivnostima na engleskom jeziku bez da ih se požuruje (Reilly i Ward, 1997). Nadalje, djeca rane i predškolske dobi mogu bez teškoća ponavljati određene strukture tako da s lakoćom savladavaju fonetski sustav engleskog jezika što je još jedna od prednosti učenja engleskog jezika u ovoj dobi (Čizmić i Rogulj, 2018). Djeca rane dobi su znatiželjna, željna stjecanja novih znanja, reagiraju dobro na nove aktivnosti jer nemaju prethodna negativna iskustva vezana uz engleski jezik (Reilly i Ward, 1997). Osobine koje pomažu djeci u usvajanju stranog jezika su spontanost prilikom govorenja, mogućnost stvaralačke upotrebe jezika, želja za istraživanjem i komuniciranjem i razumijevanje govornih izričaja (Silić, 2007).

Iako se, kad govorimo o prednostima usvajanja engleskog jezika u ranoj dobi, najčešće spominje lakše usvajanje pravilnog izgovora, ne bi trebalo zanemarivati ni druge prednosti poput razvijanja boljeg razumijevanja vlastitog jezika jer su djeca koja u ranoj dobi usvoje strani jezik svjesna jezika kao fenomena. Također, kroz usvajanje engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi djeca postaju sve tolerantnija i razvijaju šire vidike o općim pitanjima, smanjuju prisutnost etnocentrizma te razvijaju pozitivne stavove prema drugim kulturama (Silić, 2007).

3.3. Utjecaj na kognitivni i lingvistički razvoj

Godinama se vjerovalo da izloženost stranom jeziku u ranoj dobi može omesti i usporiti kognitivni razvoj, ali istraživanja sugeriraju da dvojezična djeca razvijaju određene tipove kognitivne fleksibilnosti i metajezične svijesti ranije od svojih vršnjaka koji govore samo materinskim jezikom. Jedna od njihovih temeljnih prednosti je selektivna pozornost koju razvijaju kroz usvajanje dva različita jezična sustava. Potreba za usmjeravanjem pozornosti na jedan od tih sustava utječe na djecu kognitivno i lingvistički. Istraživanja o kognitivnim stilovima učenja i razmišljanja

sugeriraju da dvojezična djeca na drugačiji način konceptualno strukturiraju informacije te su u usporedbi s jednojezičnom djecom postižu bolje rezultate u testovima iz područja kognitivne kontrole, vještina rješavanja problema, metajezične svijesti i kratkotrajnog pamćenja (Fojkar i Skubić, 2007). Nadalje, djeca koja su u ranoj i predškolskoj dobi učila dva ili više jezika postižu bolje rezultate na ispitivanjima divergentnog mišljenja i pokazuju veći stupanj zainteresiranosti prema učenju jezika i lingvistici (Cummins, 1976).

Kao što je u prethodnim poglavljima istaknuto, dvojezična djeca već u dobi od dvije godine mogu namjerno koristiti „code switching“. Sposobnost dvojezične djece da se prilagode okolini i kontekstu u kojem koriste jezik sugerira da korištenje „code switchinga“ reflektira njihovu jezičnu svijest (Fojkar i Skubić, 2007) jer istraživanja sugeriraju da djeca rane dobi razlikuju foneme iz različitih jezika što znači da ne može doći do perceptivnog miješanja već samo proširivanja rečenice. Kad se dijete ne može sjetiti riječi iz jezika na kojemu izgovora rečenicu, ono svjesno na mjesto te riječi umetne riječ iz drugog jezika. Možemo zaključiti da dvojezičnost ne može dovesti do kognitivnih teškoća već da su dvojezična djeca naprednija u kognitivnim aspektima od jednojezične djece (Vasta, Haith i Miller, 2005).

3.4. Pravilan izgovor i intonacija

Izgovor je, uz vokabular i jezične funkcije, jedan od elemenata govora koji je potrebno usvojiti kako bi se razvila vještina govora (Sekelj, 2011).

Prilagodljivost dječjeg mozga u ranoj dobi, pozitivan stav prema učenju stranog jezika i receptivan govorni i slušni aparat omogućuju usvajanje pravilnog izgovora i intonacije stranog jezika (Brumfit i sur., 1999, prema Vidović, 2008). U razvoju pravilnog izgovora stranog jezika veliku ulogu imaju odgajatelji, roditelji i ostala djeca iz skupine.

Odgajatelj je jezični model jer djeca usvajaju izgovor i intonaciju upijajući i imitirajući fonetski sustav (Sekelj, 2011). Na njemu je da omogući što više situacija u kojima će dijete slušati komunikaciju na stranom jeziku i situacija koje zahtijevaju komunikaciju

na stranom jeziku. Poticaji koje može ponuditi djeci su razne didaktičke igračke, audiozapisi i videozapisi kako bi imala priliku čuti pravilan izgovor i intonaciju s obzirom da će većina odgajatelja u izgovoru stranog jezika imati vlastiti naglasak. Poželjno je dokumentirati dječji govor na engleskom jeziku zvučnim snimkama kako bi djeci omogućili priliku da svoj govor uspoređuju s govorom izvornih govornika stranog jezika te da svoj govor snimljen prije nekog vremena usporede sa sadašnjim (Silić, 2007).

Osim odgajatelja, u predškolskoj ustanovi veliku ulogu za usvajanje pravilnog izgovora i intonacije imaju ostala djeca u skupini. Neka djeca imaju strah od nepravilnog izgovora na stranom jeziku, dok ga druga s radošću isprobavaju. U zajedničkoj igri djeca koja kasnije počinju s govorenjem često budu potaknuta na govor upravo od strane svojih prijatelja u skupini. Oni su dobar govorni model jer djeca koja više govore uglavnom imaju dobar izgovor i intonaciju. Znanstvenici se slažu oko tvrdnje da starija djeca vrlo uspješno poučavaju mlađu i unatoč tome što je način na koji to čine još nedovoljno istražen, možemo zaključiti da su mješovite skupine osobito prikladne za usvajanje stranog jezika (Silić, 2007).

Izvan predškolske ustanove veliku ulogu za usvajanje pravilnog izgovora i intonacije stranog jezika ima roditelj. On u kontekstu usvajanja pravilnog izgovora i intonacije stranog jezika može za dijete odabrati primjerene sadržaje poput TV programa, računalnih programa, mobilnih aplikacija i ostalih raznih video i audio materijala. Ovi sadržaji osiguravaju samo jednosmjernu komunikaciju, ali su unatoč tome jedno od primjerenih sredstava za usvajanje stranog jezika jer osiguravaju autentičan i pravilan model jezika. Nadalje, poželjno je da prilikom usvajanja stranog jezika roditelj djetetu čita, ali važno je istaknuti da bi prilikom čitanja trebao obratiti pažnju da njegov vlastiti izgovor i intonacija budu pravilni jer je roditelj također jezični model. Čitanje u tom slučaju pozitivno utječe na dječji izgovor i intonaciju, ali i na proširenje vokabulara i jezične strukture i poticanje mašte. Nadalje, važno je da roditelj u procesu usvajanja stranog jezika prepozna važnost faze slušanja pa osim svega prethodno navedenog aktivno govori na stranom jeziku tijekom obavljanja svakodnevnih zadataka te da proširuje dječje iskaze (Prebeg-Vilke, 1991).

3.5. Interkulturalna svjesnost

Interkulturalizam se odnosi na definiranje potencijalnih dinamičkih međudnosa te uzajamnog utjecaja različitih kultura odnosno definira se kao susret, odnos, interakcija, dijalog, uvažavanja i suradnja različitih kultura (Dragojević, 1999:82, prema Boneta, Ivković i Lacmanović, 2013). Poseban naglasak se stavlja na dijalog i uvažavanje jer nije potrebno samo akumulirati informacije o drugoj kulturi već aktivno slušati i odgovarati te se suočavati s problemima i interaktivno djelovati radi očuvanja i promocije identiteta (Piršl i sur., 2016).

Interkulturalna svjesnost u kontekstu ranog odgoja i obrazovanja odnosi se na svijest o sebi i ostalim osobama iz okruženja u smislu da dijete ne bi trebalo misliti da je njegova kultura važnija od kulture drugog djeteta (Sablić, 2014).

Da bi se kod djece rane i predškolske dobi promicale društvene vrijednosti poput poštovanja razlika i otvorenosti prema drugim kulturama, potrebno je podržavati interkulturalnu svjesnost što je moguće kroz podizanje svijesti o jezičnoj raznolikosti (European Commission, 2011). Važno je da se u dječjem vrtiću ističe pravo na razlike, a ne potiče diskriminacija te da se razvija poštovanje prema stilovima života drugih kultura (Sekulić Majurec, 1996). Potrebno je razvijati vlastiti kulturni identitet, ali i pružati mogućnost drugima da budu ravnopravni (Sablić, 2014). Djeca uglavnom nemaju predrasude prema drugoj djeci, već se predrasude rađaju u obiteljskom okruženju kad roditelji saznaju da je u skupini dijete koje se po nečemu razlikuje. Ključno je da se u vrtiću promiče interkulturalna svjesnost kako bi ju djeca stekla prije nego što preuzmu neko neodgovarajuće ponašanje iz okoline (Perotti, 1994).

Odgajatelj koji radi s djecom trebao bi imati vještine za promicanje interkulturalne svjesnosti, a to može imati samo ako i sam razumije što znači djelovati u interkulturalnom kontekstu (European Commission, 2011). Trebao bi posjedovati znanja o specifičnostima, različitostima i sličnostima između kulture materinskog govornog područja i kulture govornog područja stranog jezika (Radišić i sur., 2003). Veća kulturalna svjesnost i razumijevanje su poželjne osobine odgajatelja jer

osiguravaju da odgajatelj neće razviti krivu percepciju o djeci koja primjerice pripadaju nacionalnim manjinama ili su migrantskog porijekla. To je važno jer predrasude koje odgajatelj ima izravno negativno utječu na osobni i društveni razvoj djece i na njihovo buduće učenje (European Commission, 2011).

U Europskom strateškom okviru za obrazovanje i osposobljavanje u kontekstu učenja jezika na predškolskoj razini (2011) navode se tri načina za povezivanje učenja jezika i promicanja interkulturalne svjesnosti u dječjem vrtiću:

1. Poticati suradnju vrtića sa širom zajednicom, osobito s grupama nacionalnih manjina kako bi osigurali kontinuirani dijalog i razumijevanje putem interkulturalnih savjetnika.
2. Zaposeliti u vrtićima pripadnike druge generacije doseljenika kako bi osoblje vrtića reflektiralo zajednicu u kojoj se vrtić nalazi i kako bi gradili „mostove“ između različitih kultura.
3. Poticati i motivirati djecu koja pripadaju nacionalnim manjinama ili su doseljenici da integriraju svoja znanja jezika i interkulturalna iskustva u svakodnevne aktivnosti.

Poželjno je da dijete koje usvaja strani jezik ne usvoji samo jezične vještine već i da se upozna s određenim kulturološkim obrascima poput povijesti, književnosti i glazbe te da o istima razvije vlastito stajalište. Stjecanje kulturne kompetencije simultano sa stjecanjem jezične kompetencije će stvoriti temelje za razvoj interkulturalne kompetencije koja uključuje fleksibilnost, prihvaćanje stereotipa, kritičko stajalište i kulturnu svijest (Prtljaga, 2008).

U današnje vrijeme ne možemo zaobići promjene koje se dešavaju, a jedna od njih je dolazak sve većeg broja djece iz ratom zahvaćenog područja u dječje vrtiće u Hrvatskoj zbog čega je posebno važno da odgajatelji imaju visoku razinu interkulturalne svjesnosti te da posjeduju vještine za podizanje interkulturalne svjesnosti kod djece.

4. ČIMBENICI USVAJANJA STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Na usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi utječu brojni vanjski (kontekstualni) i unutarnji (oni koji definiraju samog pojedinca) čimbenici. U nastavku ovog rada definirat ću važnost vanjskih i unutarnjih čimbenika te pojasniti one koji se u literaturi ističu kao najvažniji.

4.1. Vanjski čimbenici

Vanjski čimbenici pokreću ekstrinzičnu motivaciju za usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Ekstrinzična motivacija je rezultat utjecaja vanjski čimbenika, oni ju potiču i osnažuju (Brumen, 2011).

4.1.1. Roditelji

Dijete rane i predškolske dobi primarnu socijalizaciju ostvaruje unutar obitelji. S roditeljima provodi najviše vremena što ih čini jednim od najvažnijih vanjskih čimbenika jer oni mogu omogućiti kvalitetne uvjete za usvajanje stranog jezika. Na njima je da odluče koji strani jezik će dijete usvajati i zašto, a ukoliko ga oni ne govore, poželjno je da ga u ovom procesu usvoje (Steiner, Hayes i Parker, 2009). Važno je istaknuti i da roditelj koji ne govori strani jezik koji dijete trenutno usvaja može pozitivno utjecati na motivaciju djeteta, dovoljno je da ima pozitivan stav prema procesu usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi (Medved Krajnović, 2010).

Nadalje, roditelji utječu na formiranje stavova prema učenju stranog jezika, a njihova uloga u formiranju stavova može biti aktivna ili pasivna. Aktivnu ulogu imaju roditelji koji otvoreno iznose stavove prema učenju stranog jezika, a pasivnu oni koji iznose stavove o govornicima tog stranog jezika odnosno o kulturi koja obuhvaća taj jezik (Mihaljević Djigunović, 1998).

Istraživanja sugeriraju da na djetetovo usvajanje stranog jezika utječu roditeljski prihodi i razina obrazovanja, ali i da njihova uvjerenja i očekivanja imaju izravan utjecaj na djetetovo ponašanje i količinu truda kojeg će uložiti u usvajanje stranog jezika. Roditelji djece koja su uspješna u usvajanju stranog jezika djeci pružaju podršku kroz provjeravanje naučenog, ali i kroz češće korištenje stranog jezika u obiteljskom domu (Butler i Le, 2017). Poželjno je da roditelj govori jasno i da svoj govor na stranom jeziku prilagodi razini dječjeg razumijevanja (Prebeg-Vilke, 1991).

Također, ističe se važnost roditelja u procesu usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Roditelje se naziva ekspertima za svoju djecu i smatra da njihova uloga nije samo pružati potporu kod kuće, već sudjelovati u svakodnevnom životu vrtića. Realizacija toga predlaže se kroz razgovor, nabavu materijala, sudjelovanje u igri, sudjelovanje u projektima te implementiranje vlastitog životnog iskustva u planiranje aktivnosti. Roditelji su najbolji saveznici u procesu odgoja i obrazovanja unutar predškolske ustanove (Zimmerman, 1984, prema Silić, 2007).

Istraživanja koja se bave stavovima starije djece prema učenju stranog jezika pokazuju da djeca često navode poticaj roditelja kao jednog od motivirajućih čimbenika za početno učenje stranog jezika (Knežević i Šenjig Golub, 2015). Temeljem takvih rezultata možemo zaključiti da roditelji zbilja jesu jedan od ključnih čimbenika za usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

4.1.2. Vršnjaci

S obzirom da dijete rane i predškolske dobi velik dio svog vremena provodi u dječjem vrtiću gdje djeca jezike usvajaju i kroz interakciju s vršnjacima (Pinter, 2011), vršnjake također možemo promatrati kao jedan od ključnih čimbenika za usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Komunikacija djece s drugom djecom u dječjem vrtiću pridonosi razvoju kompetencije komunikacije na stranom jeziku (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Učenje djece rane dobi ostvaruje se u interakciji s drugom djecom, a iskustva koja dijete stekne kroz aktivnosti u vrtiću s drugom djecom se kontinuirano interpretiraju i

reinterpretiraju te se na taj način stječu nova znanja (Slunjski, 2011). Za usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi poželjna je metoda suradničkog učenja jer se svakodnevnom komunikacijom djece s vršnjacima u spontanoj igri ili organiziranim aktivnostima ostvaruje prirodno učenje² (Silić, 2007). Za suradničko učenje je poželjno da svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa budu različitih sposobnosti (Kadum-Bošnjak, 2012). To se u dječjem vrtiću može postići formiranjem mješovitih odgojno-obrazovnih skupina. Istraživanja sugeriraju da je socijalni razvoj u takvim skupinama znatno brži nego u skupinama gdje se nalaze samo djeca iste kronološke dobi (Petrović-Sočo, 2007). U kontekstu usvajanja stranog jezika to znači da će mlađa djeca prirodno prihvatiti strani jezik kao dio svoje svakodnevnice. Nadalje, od starije djece će brzo će preuzeti fraze koje su im potrebne u igri te će postati spontana i otvorena u komunikaciji na engleskom jeziku. S druge strane, starija djeca kroz pružanje pomoći mlađoj djeci uvježbavaju vlastiti govor na stranom jeziku i proširuju svoja znanja. U mješovitoj skupini dolazi do uspješnije komunikacije na stranom jeziku, suradnje djece i međusobnog prenošenja znanja (Silić, 2007).

Za početak usvajanja stranog jezika su snažan pokretač druga djeca u skupini, a za usavršavanje je važna svakodnevna upotreba u životno-praktičnim situacijama (Silić, 2007). Iz svega navedenog možemo zaključiti da značajnu ulogu u usvajanju stranog jezika imaju vršnjaci, odnosno druga djeca u skupini.

4.1.3. Poticajno okruženje za usvajanje stranog jezika u predškolskoj ustanovi i uloga odgajatelja u stvaranju poticajnog okružja

Poticajno okruženje vrtića obuhvaća prostorno-materijalno i socijalno okruženje (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Organizacija prostora je usko povezana s kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa. Brojni autori ističu važnost prostora. Malaguzzi ga promatra kao akvarij koji odražava sposobnosti, ideje, vrijednosti i kulturu onih koji žive u tom prostoru, a Greenman

² Prirodno učenje se temelji na urođenoj znatiželji i specifičnim interesima djece, omogućuje im stjecanje neposrednog iskustva kroz korištenje ponuđenih poticaja i kroz suradnju s drugom djecom i odraslim osobama (Slunjski, 2011).

naglašava da je okruženje promjenjivo i da ono utječe na osjećanje, mišljenje i ponašanje onih koji žive u tom prostoru (Silić, 2007).

Poticajno okruženje je stimulativno i dinamično, osmišljeno je u skladu s djetetovim trenutnim interesima, sposobnostima i potrebama te omogućuje djetetu interakciju s materijalima vezanim za različita područja učenja, s drugom djecom i odraslima (Sindik, 2008). Te interakcije trebaju biti istraživačkog karaktera (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Kod organizacije poticajnog okruženja važno je biti svjestan da je dijete kompetentna osoba koja može donositi vlastite odluke, odnosno može organizirati vlastite aktivnosti. Pobornici Reggio koncepcije prostor smatraju „trećim odgajateljem“. Poželjno je da prostor i materijali djetetu omogućuju izbor i samostalno korištenje u funkciji poticanja razvoja određenog područja (Slunjski, 2011), a u nastavku će fokus biti na usvajanju stranog jezika u ovom kontekstu.

Organizacija okruženja utječe na ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa, kvalitetu komunikacije i učestalost interakcija između djece i odraslih osoba. Sadržaji, sredstva i materijali koji su ponuđeni djeci za istraživanje i eksperimentiranje su primjereni ukoliko oni djeluju poticajno na djetetovu želju i stvaranje potrebe za komunikacijom na stranom jeziku. Oni se trebaju nalaziti u djetetovoj neposrednoj blizini tvoreći tako bogato govorno okruženje koje je primjereno za stjecanje govornih iskustava (Silić, 2007). Nadalje, trebaju biti raznoliki i prilagođeni različitim iskustvima i kompetencijama djece. Takvi će poticaji kod djeteta probuditi znatiželju za istraživanjem i volju za samostalnim organiziranjem aktivnosti (Slunjski, 2011). Poticaji za kojima djeca pokazuju interes trebaju se konstantno nadopunjavati, a one za koje više nema interesa je potrebno ukloniti (Robinson, Mourão i Kang, 2015).

Uloga odgajatelja u procesu učenja djece rane i predškolske dobi je indirektna podrška različitim aktivnostima u procesu učenja i stvaranje uvjeta za učenje djece, odnosno stvaranje poticajnog okružja (Slunjski, 2011). U stvaranju poticajnog okružja važno je da odgajatelj slijedi djetetove potrebe i interese (Miljak, 2009). Način na koji će odgajatelj organizirati prostor s ciljem stvaranja poticajnog okružja reflektira njegove kompetencije, njegov pogled na dijete odnosno shvaćanje teorije razvoja i načina

učenja djeteta. Okruženjem poručuje djetetu koliko ga cijeni i što od njega očekuje (Miljak, 2009).

Odgajatelj je osoba s kojom dijete može razviti blizak odnos, koja od djeteta ima određena očekivanja i koja prihvaća i poštuje njegovu osobnost. Taj blizak odnos omogućuje razvoj sigurnosti kod djeteta za korištenje stranog jezika (Silić, 2007). Da bi odgajatelj stvorio poticajno okruženje za usvajanje stranog jezika, potrebno je da poznaje područja jezičnog razvoja i da nastoji da njegov govor na stranom jeziku bude što pravilniji (Pinter, 2011). Također, potrebno je da promišlja i osigurava što bolje uvjete za poticanje ranog učenja jezika. Kako bi djetetu omogućio da na prirodan način stekne što više novih znanja, potrebno je da stvori uvjete u kojima se mogu odvijati raznovrsne aktivnosti i igre (Silić, 2007), u kojima dijete može bogatiti svoj vokabular te razvijati razumijevanje jezika (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). To može postići ukoliko djetetu svakodnevno nudi poticaje i prilike za slušanje stranog jezika u svim aktivnostima što će kod djece dovesti do razvoja sposobnosti i potrebe za komunikacijom na stranom jeziku. Važno je istaknuti da odgajateljeva uloga nije da planira aktivnosti već da organizira uvjete za učenje (Slunjski, 2011). U prethodnom poglavlju je naglašena važnost interakcije s vršnjacima za usvajanje stranog jezika, a upravo je odgajateljeva uloga da organizira uvjete u kojima djeca imaju više mogućnosti za međusobnu interakciju na stranom jeziku (Silić, 2007). Prostor skupine strukturiran po centrima aktivnosti omogućuje kvalitetne interakcije s obzirom da se djeca prirodno raspodjeljuju u manje skupine (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Za stvaranje uvjeta za interakciju važno je i da odgajatelj osigura dovoljno vremena za aktivnosti i igru na stranom jeziku, ali i da nastoji stvoriti ugodnu atmosferu kako bi se djeca osjećala ugodno u interakciji. Ključno je da odgajatelj djetetu omogući povratnu informaciju, primjerice kroz pohvalu za komunikaciju na stranom jeziku (Tabors, 2008). On također treba biti fleksibilan (Slunjski, 2012) i sposoban razlikovati aktivnosti koje su kvalitetnije ukoliko se odvijaju bez njegove direktne uključenosti od onih koje će biti kvalitetnije ukoliko se uključi u njih (Slunjski, 2011).

Kontinuirano ponavljanje određenih poticaja dovodi do jačanja i specijalizacije u određenom području, u ovom slučaju ranom učenju stranog jezika, i osnaživanja veza u mozgu. Odgajatelj koji je uspješan u kreiranju poticajnog okruženja omogućuje djeci da postanu vješta i kompetentna u govorenju stranog jezika (Silić, 2007).

4.1.4. Utjecaj medija na usvajanje stranog jezika

Riječ medij je latinskog podrijetla, nastala od latinske riječi „medius“ što znači „u sredini“. Da bismo razumjeli utjecaj koji mediji imaju na usvajanje stranog jezika, potrebno je da prije svega znamo definiciju tog pojma:

Mediji su tehničko ili fizičko sredstvo pretvorbe poruka koje se može slati putem kanala (Jurčić, 2017). Oni obuhvaćaju tradicionalne masovne medije (časopise, novine, televiziju i radio) i novije medije (internet, društvene mreže i platforme za razmjenu videozapisa) (Tomljenović, Ilej i Banda, 2018). S obzirom da je tijekom 20. i početkom 21. stoljeća došlo do ubrzanog razvoja elektroničkih medija, funkcije medija postale su sve šire, od kojih su najvažnije: informacija, artikulacija, „agenda setting“³, kritika i kontrola, obrazovanje, integracija, socijalizacija i vodstvo (Rus-Mol i Zagorac Keršer, 2005).

Mediji mogu imati poseban obrazovni karakter kroz specijalizirane edukativne programe (Rus-Mol i Zagorac Keršer, 2005), a obrazovanje je, uz informiranost i zabavu, najvažnija pozitivna strana medija (Jurčić, 2017).

Istraživanje koje je provedeno u Hrvatskoj 2013. godine sugerira da 90,2% roditelja djece rane i predškolske dobi svakodnevno koristi medije (Ciboci, Kanižaj i Labaš, 2013). Tolić (2013) ističe da su mediji granice ili mostovi u pedagoškoj komunikaciji odnosno neizostavni čimbenici u analizama suvremenog odgojno-obrazovnog procesa. Odgajatelji i roditelji trebaju kontrolirati kakvim medijskim sadržajima su djeca izložena jer je za djecu rane i predškolske dobi preporučeno gledati samo sadržaje prilagođene njihovoj dobi (Žderić, 2009).

³ Stavljanje problema i tema pred javnost, ali i onih koji ih moraju rješavati bez odgađanja (Rus-Mol i Zagorac Keršer, 2005).

S obzirom da su djeca rane i predškolske dobi okružena medijskim sadržajima, poželjno je da oni imaju edukativnu svrhu odnosno da im služe kao jedan od poticaja za usvajanje stranog jezika. Istraživanja sugeriraju da kvalitetni odgojno-obrazovni filmovi kod djece izazivaju osobit interes što ih navodi na međusobnu interakciju jer povezuju svoj život s događajima te ta iskustva međusobno dijele. Važno je istaknuti da je za usvajanje stranog jezika ključno da ti sadržaji prikazuju kvalitetne jezične modele (Silić, 2007). Medijski sadržaji mogu biti vrhunski, dobri i loši pa je važno da se odgajatelj ili roditelj posebno posveti izboru kvalitetnog sadržaja (Mališa, Marković i Brusić, 2015).

Kod izbora video ili audio sadržaja koji će se koristiti kao poticaj za usvajanje stranog jezika treba obratiti pažnju da je govor usmjeren na dijete. Takav govor omogućuje obogaćivanje vokabulara i prepoznavanje slova. Ukoliko je sadržaj snimljen u edukativne svrhe, koriste se riječi poznate djeci koje se nadograđuju novim riječima koje se ponavljaju, informacije su prezentirane u skraćenom obliku rečenica, rečenice su jednostavne, izgovor je spor, ali pravilan. Teme takvih sadržaja uvijek su djeci bliske i zanimljive. Primjeri takvih sadržaja su *Teletubbies*, *Ulica Sezam* i *Muppet Show* (Apel i Masterson, 2001).

Računalo također obogaćuje djetetovu igru i znanje jer razni programi potiču usvajanje više razine jezičnog znanja i predčitalačkih vještina (Apel i Masterson, 2001). Postoje računalne igre i mobilne aplikacije koje omogućuju dvosmjernu komunikaciju na stranom jeziku što omogućuje djeci da produktivno koriste strani jezik (Brodarić Šegvić, 2019).

Mediji također djeci mogu postati sredstvo izražavanja ukoliko oni njima aktivno rukuju. Jedan od takvih medija je video kamera. Medijski sadržaj koji djeca na kameri snime služi i kao sredstvo dokumentacije odgojno-obrazovnog procesa, u ovom slučaju procesa usvajanja stranog jezika (Silić, 2007). Dijete dokumentiranjem gradi svoja znanja reflektirajući se na proces učenja (Vujičić, 2013), a refleksiju vrše kroz komentiranje, iznošenje doživljaja i uspoređivanje govornih iskaza (Silić, 2007).

Uloga medija u usvajanju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi je značajna. Iz tog razloga je osobito bitno da odgajatelji i roditelji budu medijski pismeni, odnosno da

razumiju, analiziraju i kritički razmišljaju o medijskim sadržajima koji dolaze do njih i do djece (Ciboci, Kanižaj i Labaš, 2018). Većina autora se slaže da je za djecu rane i predškolske dobi primjereno da budu izložena samo medijskim sadržajima koji su prilagođeni njihovoj dobi te kontrolirani od strane odgajatelja.

4.2 Unutarnji čimbenici

4.2.1. Intrinzična motivacija za usvajanje stranog jezika

Intrinzična motivacija dolazi iz unutarnjih potreba i želja čovjeka. Na nju ne utječu vanjski čimbenici nego sama osoba i njeni ciljevi, a kod djece potiče spontanost interesa i istraživanja, asimilaciju i tečnost u govoru. Ona je važna za kognitivni i socijalni razvoj (Brumen, 2011). Pobuđuje osobu iznutra, vodi je motivima, porivima i potrebama do cilja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Intrinzična motivacija za usvajanje stranog jezika kod odraslog čovjeka budi želju za učenjem jezika jer uživa u procesu i želi razviti svoje komunikacijske vještine (Durbaba, 2011). Istraživanja sugeriraju da osoba koja je intrinzično motivirana za usvajanje stranog jezika vrlo vjerojatno ima i otvoren stav prema drugim kulturama (Gardner i MacIntyre, 1993) što je ključno za razvoj interkulturalne svjesnosti. Dijete koristi intrinzičnu motivaciju da kroz istraživanje dođe do nove spoznaje, da objasni pojave i događanje u svom bliskom okruženju te na taj način formira pozitivne stavove za učenje i sigurnost za upuštanje u interakciju s drugom djecom i odraslima (Silić, 2007). Dijete koje je intrinzično motivirano sa usvajanje stranog jezika je npr. ono kojem je proces učenja posebno zabavan pa zato želi učiti (Brumen, 2011).

Motivaciju ubrajamo u najvažnije čimbenike za usvajanje stranog jezika (Gardner i MacIntyre, 1993), ona direktno utječe na ishode učenja (Mihaljević Djigunović, 1998). Odgajatelj koji učini početna iskustva usvajanja jezika zabavnima može utjecati na razvoj intrinzične motivacije za usvajanje stranog jezika, ali i na kreiranje pozitivnih stavova prema stranom jeziku. Kod situacijskog pristupa učenja stranog (engleskog) jezika u ranoj i predškolskoj dobi je osim vanjskih čimbenika potrebno osigurati i intrinzičnu motivaciju djeteta (Silić, 2007).

Lightbown i Spada (2013) slažu se da je motivacija jedna od individualnih razlika pojedinaca koja utječe na uspješnost usvajanja stranog jezika. Autorica Pinter (2011) uz motivaciju veliku važnost daje i pozitivnim stavovima za usvajanje stranog jezika. Nikolov (1999) također stavlja naglasak na pozitivne stavove prema učenju, ističući da ih djeca imaju upravo zato što su intrinzično motivirana. Intrinzično motivirajuće aktivnosti ističe kao motivirajući faktor za dijete, a smatra da se ekstrinzična motivacija razvija s dobi. Smatra da zbog intrinzične motivacije djeca ustraju u učenju i naglašava da za djecu do šeste godine života, odnosno za djecu rane i predškolske dobi, učenje mora biti zabavno. Razina dječje motivacije ovisi o tome koliko su im sadržaji zanimljivi (Barzsó, 2008, prema Brumen, 2011). Djeca se spontano uključuju u komunikaciju na stranom jeziku ako su ponuđene aktivnosti primjerene njihovoj dobi i ako ih smatraju zabavnima (Silić, 2007). Istraživanja sugeriraju da ukoliko se kod djece tijekom samih aktivnosti usvajanja jezika javlja osjećaj veselja i zadovoljstva te ukoliko ne osjećaju vanjski pritisak, ona će biti intrinzično motivirana za usvajanje stranog jezika. Djeca žele usvojiti strani jezik jer su im ponuđene aktivnosti u kojima uživaju. Uloga odgajatelja u motivaciji djece je da pažljivo osluškuje dječje interese prilikom izbora poticaja za aktivnost te ih po potrebi (odnosno pri jačanju ili slabljenju interesa) nadograđuje ili zamjenjuje novima (Brumen, 2011).

Novije spoznaje o procesu usvajanja jezika ukazuju na činjenicu da je potrebno odgojno-obrazovni proces, u ovom slučaju proces usvajanja stranog jezika, osloniti na intrinzičnu motivaciju djeteta te njegove interese i mogućnosti (Curtain i Dahlberg, 2016) što pokazuje da unutarnji (a ne samo vanjski) čimbenici imaju veliku ulogu u procesu usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Na početku ovog poglavlja, pri definiranju intrinzične motivacije, navedeno je da na nju ne utječu vanjski čimbenici. Dio autora smatra da na intrinzičnu motivaciju nije moguće utjecati, a dio smatra da jest. Lightbown i Spada (2013) ističu da učitelji (odgajatelji) nemaju utjecaj na intrinzičnu motivaciju za usvajanje stranog jezika već da se trebaju potruditi da stvore pozitivno ozračje, ponude poticaje primjerene dobi djece i njihovom interesu. No ukoliko je dijete kojemu je proces usvajanja jezika

zabavan intrinzično motivirano, nije li poticaj koji odgovara njegovom interesu bar djelomično pridonio intrinzičnoj motivaciji?

Vizek Vidović i suradnici (2014) smatraju da se na intrinzičnu motivaciju može utjecati, ali da je potrebna posebna količina kreativnosti i truda. Sadržaj se treba prilagoditi interesima djece i nove aktivnosti koje se uvode trebaju biti djeci zanimljive kako bi potakle želju za učenjem. Intrinzično motivirano dijete samu aktivnost u kojoj uživa smatra nagradom, što znači da mu nije potrebna pohvala odgajatelja ili slična „vanjska“ nagrada kako bi ostalo motivirano.

Istraživanja o utjecaju vanjskih nagrada na intrinzičnu motivaciju daju suprotne rezultate. Dok neka istraživanja sugeriraju je intrinzičnu motivaciju moguće povećati ako se djetetu da nagrada nakon uspješno obavljene aktivnosti, rezultati drugih istraživanja sugeriraju da nagrade negativno utječu na intrinzičnu motivaciju (Sorić, 2014).

Istraživanja također sugeriraju da na intrinzičnu motivaciju ne utječu samo aktivnosti koje su djeci zabavne nego i intelektualni izazovi i osjećaj zadovoljstva vezan uz vlastita postignuća u usvajanju stranog jezika. Iako se relativno malo zna o načinu na koji dječja motivacija raste i o načinu na koji se ona mijenja, postoje određeni dokazi koji upućuju na činjenicu da zabavne aktivnosti zapravo pobuđuju ekstrinzičnu motivaciju, ali ona s vremenom, kroz prethodno spomenute intelektualne izazove i osjećaj zadovoljstva vlastitim postignućem prelazi u intrinzičnu motivaciju (European Commission, 2011).

S obzirom da djeca rane i predškolske dobi vrlo dobro reagiraju na intrinzično i kognitivno izazovne poticaje (European Commission, 2011), takvi poticaji svakako trebaju biti dio odgojno-obrazovnog procesa, osobito u kontekstu usvajanja stranog jezika. Iako se o mogućnosti poticanja intrinzične motivacije ne zna osobito puno, spoznaje iznesene u ovom poglavlju svakako su vrijedne informacije za obogaćivanje situacijskog pristupa usvajanju stranog jezika u dječjem vrtiću.

4.2.1.1. Utjecaj kulturalnog i obrazovnog konteksta na motivaciju

U nastavku ovog poglavlja bit će prikazano kako kulturni i obrazovni kontekst može utjecati na motivaciju za usvajanje stranog jezika kod djece te postoje li određeni čimbenici koji mogu utjecati na intrinzičnu motivaciju bez obzira na kulturalni kontekst.

U Indoneziji je provedeno istraživanje s djecom u dobi od 12 i 13 godina. Cilj je bio saznati što ih motivira za učenje engleskog jezika, a rezultati sugeriraju da su djeca imala vrlo visoku razinu motivacije jer su težila stvaranju vlastitog bikulturalnog identiteta⁴ (Lamb, 2004 prema European Commission, 2011).

Važno je istaknuti i istraživanje iz 2002. godine koje sugerira da na održavanje i povećavanje motivacije za usvajanje stranog jezika najsnažnije utječe mogućnost ostvarivanja interakcije s izvornim govornicima. Ovo istraživanje je provedeno u Njemačkoj, u posljednja dva razreda osnovne škole. Kod djece koja nisu imala priliku ostvariti taj kontakt došlo je do pada motivacije za usvajanje stranog jezika. Također, ovo istraživanje sugerira da značajan utjecaj na motivaciju ima i socijalni kontekst, konkretno stavovi roditelja. Autor smatra da je potrebno da odgajatelji prepoznaju svaku vrstu uspjeha u dječjem uspjehu u usvajanju stranog jezika te da djeci omoguće autonomiju učenja (Marscholke, 2002 prema European Commission, 2011).

Istraživanje fokusirano primarno na intrinzičnu motivaciju djece i aktivnosti koje ju na direktan ili indirektan način podržavaju provedeno je u grupi petogodišnje djece u Kini koji su kao strani jezik usvajali engleski jezik te nisu imali prilike za ostvarivati interakciju s izvornim govornicima. Istraživanje je uključivalo umjereno izazovne zadatke, podršku odgajatelja kad je potrebna, predvidljivo okruženje za učenje, evaluaciju koja je naglasak stavljala na jačanje kompetencija na stranom jeziku i pripisivanje uspjeha ili neuspjeha varijablama na koje dijete može utjecati. Rezultati ovog istraživanja sugeriraju da je sloboda djeteta u odabiru sadržaja, metoda i ishoda učenja omogućila autonomiju učenja, a autonomija učenja pozitivno utječe na intrinzičnu motivaciju (Wu, 2003 prema European Commission, 2011).

Kad djeca nemaju autonomiju učenja, a i ostali uvjeti u obrazovnom kontekstu nisu idealni (nekompetentni učitelji stranog jezika, velike grupe, sat stranog jezika dva puta tjedno) razina motivacije pada te se razvijaju negativni stavovi prema usvajanju

⁴ Posljedica kulturnih procesa čiji su temelj kulturni elementi koje su stekli iz dviju kultura i jezika, a u svom ih ponašanju naizmjenice koriste (Lie, 2000)

stranog jezika (Mihaljević Djigunović, J. i Krevelj, 2010, prema Pfenninger i Singleton, 2019). Čak i u školskim uvjetima koji nisu idealni, s malo doticaja moguće je održati visoku razinu motivacije, ali ona je tada rijetko intrinzična, a češće ekstrinzična jer su učenici motivirani vlastitom budućnosti i poslovnim prilikama koje im donosi kompetencija komunikacije na stranom jeziku. Nedostatak motivacije također nadomještavaju samoregulacijom koju u školskoj dobi već imaju, a ona kod djece rane i predškolske dobi još nije razvijena (Pfenninger i Singleton, 2019).

Iznimno je važna činjenica da je u različitim kulturnim i obrazovnim kontekstima identificirano niz aktivnosti koje su uzročno povezane s intrinzičnom motivacijom djece rane i predškolske dobi kroz odnos percipirane autonomije u odgojno-obrazovnom procesu i percipiran uspjeh u usvajanju stranog jezika (European Commission, 2011).

4.2.1.2. Povezanost motivacije za usvajanje stranog jezika sa stvaranjem pozitivne slike o sebi

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navedeno je da rani i predškolski odgoj, između ostalog, stvara pozitivnu sliku o sebi i izgrađuje sigurnost u susretu s novim iskustvima, a strani jezik se usvaja kroz nova iskustva.

Dvojezičnost pozitivno utječe na djetetov socijalni razvoj (Prebeg-Vilke, 1991), a novija istraživanja povezuju motivaciju za usvajanje stranog jezika sa stvaranjem pozitivne slike o sebi (Dornyei, 2005).

Do uspostavljanja veza između razvoja pozitivne slike o sebi i usvajanja stranog jezika došlo je zbog razumijevanja činjenice da strani jezik nije samo komunikacijsko sredstvo niti nešto što se može tek tako naučiti i koristiti, već je on dio osobne „jezgre“ pojedinca, uključen je u većinu mentalnih aktivnosti i čini važan dio nečijeg identiteta. Pojedinaac koji vjeruje da može ostvariti određen uspjeh, koji ima razvijenu pozitivnu sliku o sebi, imat će visoku razinu motivacije te će se potruditi ostvariti taj uspjeh. Ta motivacija proizlazi iz želje da dosegne idealnu verziju sebe, da zadovoljimo pozitivnu sliku koju imamo o sebi (Dornyei, 2005).

Nadalje, u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kada djeca primijete da se na stranom jeziku mogu izraziti jednako uspješno kao i na materinskom jeziku,

to djeci ojačava pozitivnu sliku o sebi kao sposobnom biću i motivaciju za daljnje usvajanje stranog jezika (Silić, 2007).

Istraživanja sugeriraju da mlađa djeca koja uživaju u aktivnostima koje sadržavaju elemente igre imaju vrlo pozitivno mišljenje o vlastitom uspjehu u usvajanju stranog jezika. Važno je da se takav pozitivan pojam o sebi održi i u trenucima kada dijete ne dostigne rezultat koji je želio kako ne bi izgubio motivaciju za usvajanje stranog jezika, do čega često dolazi u školskoj dobi (Mihaljević Djigunović, 2015). Zadržavanje intrinzične motivacije za usvajanje stranog jezika u školskoj dobi je važno jer istraživanja sugeriraju da učenici s ostvarenim pozitivnim ishodima učenja naglašavaju intrinzične motivacijske čimbenike dok oni s negativnim kao motivacijske čimbenike naglašavaju ostvarivanje osobnih ciljeva odnosno poslovnih planova (Dörnyei, 2005). S obzirom da djeca nemaju razvijenu samoregulaciju, za daljnje učenje potiče ih motivacija (Dörnyei i Skehan, 2003) pa je za usvajanje stranog jezika važno da ona ostane na visokoj razini.

Možemo zaključiti da su motivacija za usvajanje stranog jezika i pozitivna slika o sebi povezani pojmovi jer ukoliko dijete vjeruje u sebe moći će održati visoku razinu motivacije i suprotno, ukoliko dijete o sebi nema dobro mišljenje, ne može imati ni visoku razinu intrinzične motivacije (Mihaljević Djigunović, 1998).

5. ZAKLJUČAK

Roditelji, vršnjaci, odgajatelji, organizacija okruženja, mediji i motivacija su čimbenici koji najsnažnije utječu na odvijanje procesa usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Svi ti čimbenici su međuovisni. Odgajatelj je osoba koja organizira poticajno okruženje koje utječe na motivaciju djeteta, roditelji izravno utječu na razvoj stavova prema usvajanju stranog jezika, vršnjaci odnosno djeca u skupini također djeluju motivirajuće na drugu djecu. Medijski sadržaj može biti odličan poticaj za usvajanje stranog jezika, ali je potreban medijski pismen roditelj ili odgajatelj da odabere kvalitetan i primjeren sadržaj. Iz svega navedenog se može zaključiti kako jedan čimbenik izravno utječe na drugi te da su svi jednako važni za uspješno usvajanje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Uspješno usvajanje stranog jezika za dijete rane i predškolske dobi donijet će brojne prednosti poticanja spoznajnog razvoja, razvoja komunikacijskih vještina i interkulturalne svjesnosti. Te vještine i spoznaje nisu korisne za dijete samo u ranoj i predškolskoj dobi, već one trajno postaju dijelom njegovog identiteta. Kompetencije za komunikaciju na stranom jeziku ne donose djetetu samo više prilika za zapošljavanje u budućnosti, već prilike da kroz cijeli život lepezu vlastitih znanja obogaćuje kroz nova iskustva, kroz interakciju s ljudima iz svih dijelova svijeta i kroz vlastito istraživanje na stranom jeziku.

Možemo zaključiti da čimbenici usvajanja stranog jezika prikazani u ovom radu ne utječu samo na razvoj kompetencije komunikacije na stranom jeziku već i na razvoj identiteta djeteta i na kvalitetu njegovog života.

LITERATURA

1. Apel, K. i Masterson, J. (2001). *Beyond Baby Talk: From Sounds to Sentences - A Parent's Complete Guide to Language Development*. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA).
2. Boneta, Ž., Ivković, Ž. i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik*, 62(4), 479-494. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112413>
3. Brodarić Šegvić, S. (2019). Neformalno usvajanje engleskog vokabulara putem medija kao neizostavan faktor uspješnosti u formalnoj nastavi engleskog kao stranog jezika. *Školski vjesnik*, 68 (1), 19-32. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/230621>
4. Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6):717-732. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2010.485313>
5. Butler, Y. G. i Le, V. (2017). A longitudinal investigation of parental socioeconomic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*. (73). 4-15.
6. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen: Cambridge University Press.
7. Ciboci, L., Kanižaj, I. i Labaš D. (2011). *Djeca medija: od marginalizacije do senzacije*. Zagreb: Matica hrvatska.
8. Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-44.
9. Curtain, H. i Dahlberg, C.A.A. (2016). *Languages and Learners: Making the Match*. London: Pearson.
10. Čizmić, I. i Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 1-2, 115-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/198556>

11. Čoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina*, 12/2(12), 493-512. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178252>
12. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Dörnyei, Z., & Skehan, Z. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. *The handbook of second language acquisition*, 589-630.
14. Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
15. European Commission (2011). *European Strategic Framework for Education and Training. Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable*. A policy handbook.
16. Fojkar, M. D. i Skubić, D. (2017). Pre-Service Preschool Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(4), 85-104.
17. Gardner, R. C. i MacIntyre P. D. (1993) A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variable. *Language Teaching* 26 (1), 1-11. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/231794866_A_student's_contributions_to_second_language_learning_Part_I_Cognitive_variables
18. Hill, J. D. i Miller, K. B. (2013). *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
19. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86-99. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20658>
20. Johnson, J. S. i Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99
21. Jurčić, D. (2017). Teorijske postavke o medijima – definicije, funkcije i utjecaj. *Mostariensia*, 21 (1), 127-136. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190208>
22. Lightbown, P. M. i Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.

23. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi*, 19 (1), 181-199.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/94728>
24. Kersten, K., Rohde, A., Schelleter, C. i Steinlen, A.K. (2010). *Bilingual preschools. Volume II: Best practices*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
25. Knežević, Ž. i Šenjuga Golub, A. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti u učenika. *Napredak*, 156 (1-2), 151-167. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166162>
26. Mališa, J., Marković, N. i Brusić, R. (2015). Emocionalna i medijska pismenost. U: Brusić, R., Ciboci, L., Kanižaj, I., Labaš, D., Mališa, J., Marković, N., Osmančević, L., Rovis Brandić, A. i Vučenović, D. (Ur.) (2015). *Komunikacija odgaja — odgoj komunicira*. (str.22-37) Zagreb: Pragma.
27. Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., i Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL quarterly*, 34(1), 9-34.
28. Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti : uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb : Leykaminternational.
29. Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
30. Mihaljević Djigunović, J. (2015). Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. U: J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Children and English as a foreign language*. (str. 31-52) Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
31. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
32. Murphy, V. i Evangelou, M. (2016). *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. British Council.
33. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014). *Narodne novine*, 05/15, Preuzeto s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
34. Nikolov, M. (1999). „Why do you learn English?“ „Because the teacher is short.“ A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.

35. Perotti, A. (1994). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
36. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje - holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
37. Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Springer.
38. Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Ljevak.
39. Pfenninger, S. E. i Singleton, D. (2019). Making the most of an early start to L2 instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 1(2), preuzeto s <https://doi.org/10.1075/ltyl.00009.pfe>
40. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
41. Prtljaga, J. (2008). Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika. *Pedagoški istraživanja*, 5(1), 72-78. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118266>
42. Radišić, M., Pavičić Takač, V. i Bagarić, V. (2003). *TEMPUS projekt: Kompetencije učitelja i nastavnika stranog jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*. Osijek: Grafika, d.o.o.
43. Reilly, V. i Ward, S.M. (1997). *Very Young Learners (Resource Books for Teachers)*. Oxford University Press, Oxford.
44. Robinson, P., Mourão, S. i Kang, N.J. (2015). *English learning areas in pre-primary classrooms: an investigation of their effectiveness*. British Council.
45. Rus-Mol, Š. i Zagorac Keršer, A.J. (2005). *Novinarstvo*. Beograd: Clio.
46. Rushton, S. i Juola Rushton, A. (2011). Linking Brain Principles to High – Quality Early Childhood Education. *The Early Childhood Leaders Magazine*. Preuzeto sa <https://eric.ed.gov/?id=EJ966285>
47. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
48. Sekelj, A. (2011). Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi. *Tabula*, (9), 200-211. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/102935>
49. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju - osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni Život*, 51 (6), 677-686. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2219>
50. Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.

51. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
52. Sindik, J. (2008). Poticajno okruženje: osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3 (2008) 1(5), 143-154.
53. Singleton, D. i Leśniewska, J. (2021). The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment? *Languages*, 6(3), 149-154, Preuzeto s <https://mdpi-res.com › languages-06-00149>
54. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
55. Slunjski, E. (2011). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (64), 4-7. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124350>
56. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
57. Starc, B., Čudina – Obradović, M., Profaca, B. i Letica, M. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
58. Steiner, N., Hayes, S. L. i Parker, S. (2009). *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association.
59. Tabors, P. O. (2008). *One Child, Two Languages*. Cambridge: Brookes Publishing.
60. Tolić, M. (2013). Komunikacija u obitelji o medijskim sadržajima. *Pedagoški istraživanja*, 10 (1), 103-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/126480>
61. Tomljenović, R., Ilej, M. i Banda, G. (2018). *Djeca i mediji: knjižica za roditelje i skrbnike djece*. Zagreb: Agencija za elektroničke medije
62. Vasta, R., M. Haith, M., i A. Miller, S. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
63. Vidović, E. (2008). Učenje engleskog jezika u ranoj dobi pomoću pjesmica. U: D. Pavličević-Franić i A. Bežen, A. (ur.). *Rano učenje hrvatskog jezika 2* (str. 494-502). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
64. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović – Štetić i V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
65. Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak.

66. Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (73), 8-10. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/145894>
67. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (2019). Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
68. Žderić, J. (2009). *Medijska kultura djece i mladih: mogućnosti i zamke*. Zagreb: Sretna knjiga.