

Optimalna dob za početak usvajanja stranog jezika

Miculinić, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:833372>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Tea Miculinić

Optimalna dob za početak usvajanja stranog jezika

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2018.

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

Optimalna dob za početak usvajanja stranog jezika
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Mentor: dr. sc. Morana Drakulić

Student: Tea Miculinić

Maticni broj: 02990099932

U Rijeci,
Srpanj, 2018.

Izjava o akademskoj čestitosti

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

Tea Miculinić

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici dr. sc. Morani Drakulić na pomoći pri pisanju završnog rada i uloženom trudu te svim bliskim osobama koje su bile uz mene i vjerovale u mene i moje mogućnosti.

SAŽETAK

Rad govori o počecima učenja stranog jezika te se fokusira na dob u kojoj su ti počeci optimalni. U uvodnim poglavljima, rad opisuje teorijske pravce koji objašnjavaju načine usvajanja jezika kao i proces usvajanja materinskog i stranog jezika. Kako bi se ustanovilo koja je dob optimalna za početak usvajanja stranog jezika, u radu se prikazuju karakteristike usvajanja jezika u ranoj i predškolskoj dobi i u odrasloj dobi te se na osnovi usporedbe argumentiraju prednosti početka učenja u određenoj dobi. Nabranjem argumenata za optimalnost učenja u svakoj dobi, utvrđuju se određene prednosti koje prevladavaju nad prednostima druge dobi te se onda u posljednjem poglavlju sjedinjuju različiti argumenti, povezuju u smislenu cjelinu i daje se odgovor na pitanje koja je dob uistinu optimalnija za početak učenja stranog jezika.

Ključne riječi: optimalna dob, usvajanje stranog jezika, rana i predškolska dob, odrasla dob, prednosti

SUMMARY

This paper talks about the beginnings of foreign language acquisition and it focuses on the age in which the beginnings are the most optimal. In the introductory chapters, theoretical directions which explain the ways of acquiring a language as well as the process of mother tongue and foreign language are explained. In order to establish the optimal age for starting learning a foreign language, the paper presents characteristics of language acquisition in early and preschool age and in adult age and on the basis of comparison the benefits of starting in a certain age are argued. Listing the arguments for optimality of learning in each age, the benefits that dominate over the benefits of the other age are stated. The last chapter unites different arguments in a meaningful whole and gives the answer to the question of which age is more optimal for starting learning a foreign language.

Keywords: optimal age, foreign language acquisition, early and preschool age, adult age, benefits

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA	2
2.1. Teorije usvajanja jezika.....	3
2.2. Usvajanje materinskog jezika	7
2.3. Usvajanje stranog jezika	9
3. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI	13
3.1. Prednosti usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi	14
4. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U ODRASLOJ DOBI	21
4.1. Prednosti usvajanja stranog jezika u odrasloj dobi	21
5. POSTOJI LI OPTIMALNA DOB ZA POČETAK USVAJANJA STRANOG JEZIKA?	28
6. ZAKLJUČAK.....	32
7. LITERATURA	33

1. UVOD

Svatko od nas rođen je u određenoj državi, gradu, mjestu, u kojem se govori određenim jezikom. U nekima od njih govori se više jezika, u nekima samo jedan. Jezik koji učimo od rođenja nazivamo materinskim te njega usvajamo spontano kroz interakcije s drugim ljudima i sa okolinom koja nas okružuje. Ovisno o okolini, roditeljima, odgajateljima ili drugim čimbenicima s kojima se možemo susresti tijekom života, možemo početi učiti i drugi, treći ili više jezika koji se onda smatraju kao strani jezici. Razina na kojoj ćemo usvojiti određeni strani jezik ovisi o više faktora, kao što su izloženost stranom jeziku, poticajna okolina u kojoj ćemo ga učiti te količina motivacije za učenje. U radu ćemo nastojati razmotriti na koji način dob utječe na učenje stranih jezika te ima li ona utjecaj na kvalitetu usvajanja određenog jezika. Drugim riječima, nastojat ćemo utvrditi može li dob početka učenja jezika biti kriterij prema kojem se određuje optimalno vrijeme za početak učenja kada na samo učenje utječu još mnogi faktori.

Različita razdoblja u životu imaju različite prednosti, ali i nedostatke. Ono što ovaj rad nastoji promotriti i objasniti je ovisi li dob početka učenja stranog jezika o kvaliteti njegova usvajanja te ukoliko ovisi koliko će onda prednosti imati početak učenja u ranoj i predškolskoj dobi, a koliko u odrasloj dobi? Hoće li nedostaci jedne dobi utjecati na prednosti druge? Da bismo sve to razumjeli prvo trebamo objasniti i razumjeti teorije razvoja jezika kako bismo onda dalje iz toga mogli razvijati teorije o prednostima početka učenja stranog jezika u određenoj dobi koji će biti potkrijepljeni argumentima na osnovu kojih ćemo zaključiti koja je dob u većini slučajeva primjerenija za početak učenja stranog jezika.

2. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA

Dijete kada se rodi nema usvojen sustav jezika, no već s godinu dana se on počinje oblikovati. „Generator jezika“ (Prebeg-Vilke, 1991: 7) je urođeni mehanizam koji se kod djece pojavljuje kada postignu određenu kognitivnu zrelost za komunikaciju na jeziku koji ga okružuje. Oko treće godine dijete zna osnove govora i gramatiku materinskog jezika što mu omogućava samostalno projiciranje jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Za usvajanje govora djeteta, bilo na materinskom ili stranom jeziku, važna je uloga roditelja i odgajatelja. U svakodnevnim aktivnostima s djecom roditelji i odgajatelji nastoje opisati radnje i situacije kojima se bave te na taj način djeci približiti jezik i omogućiti razumijevanje. Kod takvih razgovora postoji mnoštvo informacija koje djetetu nemaju značenje te samim time nemaju utjecaj na njegov jezični razvoj, no bitne su one informacije koje dijete upija i stavlja u kontekst jezika. Na taj način se djetetu omogućava „simultani prijevod s jezika praktično – situacijske komunikacije na verbalni jezik“ (Silić, 2007: 19). Praktično – situacijska komunikacija je za dijete često neverbalna komunikacija te svaki oblik komunikacije koji se odnosi na kontekst situacije u kojoj se dijete nalazi, a za njegovo razumijevanje nije potrebno korištenje govora, dok je verbalni jezik blisko povezan s govorom i korištenjem jezika. Za dječje razumijevanje jezika i prijelaz s praktično – situacijske komunikacije na verbalnu vrlo je važan i majčinski način govora (Ivić, 1978, prema Silić, 2007). Majčinski govor je vrsta govora koji majke ili druge odrasle osobe koriste u razgovoru s djecom rane dobi. Razlikuje se od normalnog govora po intonaciji te majka/osoba dok govori podiže i spušta visinu i volumen glasa čime djetetu lakše usmjerava pažnju na sebe i ono što govori te tako povećava vjerojatnost da će ju dijete slušati (Vasta, Haith, Miller, 1998). Za razvoj govora djeci je također potrebno pružiti poticajno i raznovrsno okruženje kako bi kroz razne situacije i iskustva moglo istraživati i tako usvajati znanja. Važno je u ranoj dobi kod djece poticati motoričku i perceptivnu aktivnost te kao odrasli preuzeti govornu i socijalnu funkciju kako bi djeci omogućili istraživanje i povezivanje radnji sa značenjem i upotrebom značenja (Silić, 2007). Način na koji djeca jezik usvajaju i svi potrebni preduvjeti su tema istraživanja brojnih autora koji su postavljali različite teorije o samom usvajanju jezika. U sljedećem potpoglavlju

govorit će se o razvoju različitih teorija usvajanja jezika te raznim pretpostavkama koje su ključne za usvajanje jezika.

2.1. Teorije usvajanja jezika

Način na koji se usvaja jezik, kako materinski tako i strani, i dan danas nije u potpunosti utvrđen te se i dalje vode brojne rasprave o načinu usvajanja jezika te o kvaliteti određenih utjecaja na njegovo usvajanje. Postoje različite teorije utjecaja jezika na kognitivni, ali i cjelokupni razvoj djeteta, koje su razni znanstvenici postavljali, nadopunjavali i redefinirali (Prebeg-Vilke, 1991). Tri glavna teoretska pravca najbolje objašnjavaju utjecaje na razvoj jezika, a to su bihevizizam, inatizam (engl. *innatism*) i interakcionizam. Navedene teorije objašnjavaju što djeca usvajaju ranim učenjem i kako se to učenje događa te što je biološki predodređeno, a na što utječe okolina (Lightbown i Spada, 2013).

Bihevizizam nalaže da dječje učenje jezika ovisi o kvantiteti i kvaliteti jezika koji čuje te o dosljednosti podražaja ljudi iz okoline djeteta (Lightbown i Spada, 2013). Skinner se je, kao bihevizist, bavio prvenstveno pojmovima poticaja (ono što dijete izgovori) i potkrepljenja (ono što se dogodi nakon izgovorenog). U slučaju učenja jezika u ranoj dobi jako je teško odrediti što će to djetetu biti poticajno potkrepljenje, a što negativno. Jezik se nastoji u ranoj dobi usvajati spontano, kao i materinski te je zbog toga što učenje nije definirano, teško utjecati na načine koji su efikasniji. Autorica Prebeg-Vilke (1991) navodi odgovor okoline na djetetov iskaz kao poticajno potkrepljenje. Smatra kako se u različitoj dobi djeteta treba pozitivno reagirati i pohvaliti različiti produkt djeteta te kako je upravo ta reakcija odrasle osobe ono što djetetu predstavlja pozitivno potkrepljenje i pruža mu motivaciju za učenje.

Teorija inatizma je povezana s hipotezom Chomskog koja kaže kako su svi jezici zasnovani na urođenim principima (Lightbown i Spada, 2013). Chomsky dijete uspoređuje s lingvistom. „Podaci predstavljaju input (unos) koji ulazi u mehanizam za usvajanje jezika (...), a kao output dobivamo sustav jezika za koji imamo podatke“ (Prebeg-Vilke, 1991: 19). Smatra kako dijete, kao i lingvist, pred sobom ima jezik čije osnovne podatke mora oblikovati u sustav jezika postavljajući hipoteze o tom sustavu i provjeravajući ih, korištenjem jezika. Teorija nalaže da svako dijete može naučiti

jezik do pete godine života bez obzira na biološke i okolinske čimbenike te kako učenje jezika nije povezano s drugim učenjima. Njegova teorija je nepotpuna, prvenstveno zato što u svoje istraživanje nije uključivao spoznajni razvoj djeteta, nego samo lingvistički (Prebeg-Vilke, 1991).

Interakcionisti svoju teoriju usmjeravaju na povezanost urođene mogućnosti za učenjem i okoline u kojoj se razvijaju (Lightbown i Spada, 2013). Piaget, psiholog koji je koristio kognitivistički pristup teoriji usvajanja jezika, je na dijete gledao kroz djetetovu interakciju sa okolinom koja ga okružuje te djetetov način rješavanja problema i prepreka koje mu okolina pruža. Piagetova teorija naglašava važnost takvih situacija, u kojima se poduzima aktivnost kako bi se riješio problem, za učenje (Cameron, 2001). Označava dijete kao individuu koja uči vlastitim djelovanjem, neovisno o ljudima koji ga okružuju te ovisno o kognitivnoj razini koju je dostiglo. Piagetove faze razvoja podijeljene su na senzorno-motoričku, predoperacionalnu, na fazu konkretnih operacija te na fazu formalnih operacija. Dijete mora proći svaku od tih faza razvoja mišljenja, no razlikuje se jedino brzina prelaženja iz faze u fazu. Piagetove faze razvoja mišljenja povezane su s njegovom teorijom da je djetetov jezični razvoj povezan, ali i ograničen njegovim kognitivnim razvojem te da se jezik i govor ne mogu razvijati dok dijete ne dosegne određenu razinu kognitivnih znanja i sposobnosti. Piagetova teorija odnosi se na „zbroy“ utjecaja okoline i intelektualnih mogućnosti djeteta (Prebeg-Vilke, 1991). Naglašava se važnost misli koje proizlaze iz djelovanja na okolinu internaliziranjem vlastitih postupaka u misli, time stvarajući i razvijajući mišljenje i maštu. Ono što Piaget smatra ključnim za djetetov kognitivni razvoj je djelovanje u različitim situacijama (Cameron, 2001). Piaget djetetov intelekt proučava i naglašava u kontekstu odvojenom od jezika i razvoja govora te smatra kako razvoj spoznaje kod djeteta započinje puno prije nego što ono usvoji jezik. Ono što se i u suvremenoj znanosti ključno, i preuzeto iz Piagetove teorije, je činjenica da se na dijete promatra kao na aktivnog sukonstruktora svoga znanja koje razvija djelovanjem i aktivnošću te istraživanjem vlastite okoline (Prebeg-Vilke, 1991). Asimilacija i akomodacija su kognitivni mehanizmi kojima se oblikuje ponašanje i učenje. Do asimilacije dolazi kada se dijete nalazi u situaciji koja je slična nekoj u kojoj se ono već prije pronašlo te ima iskustvo takve situacije i znanja o njoj, dok se akomodacija javlja kada se od djeteta zahtjeva prilagođavanje novoj situaciji i okolini u kojoj se

nalazi, tako što mijenja stavove, mišljenja i znanja u skladu s novim informacijama koje mu ta situacija pruža (Cameron, 2001). Ono što se Piagetu, u suvremenoj znanosti, iznimno zamjera je njegovo „podcjenjivanje“ djece i utjecaja drugih ljudi na djecu (Prebeg-Vilke, 1991, Cameron, 2001).

Vygotsky, za razliku od Piageta, pridaje puno veću važnost jeziku i socijalnoj okolini djeteta. Najvažnija pretpostavka njegove teorije je da se učenje i razvoj odvijaju u socijalnom kontekstu pod utjecajem drugih ljudi koje dijete susreće. On stavlja naglasak na socijalni utjecaj na kognitivni razvoj, ali isto tako i na individualni kognitivni napredak. Ljudi u djetetovoj okolini imaju važnu ulogu zato što mu predstavljaju prvenstveno govorni primjer, a zatim i omogućuju nova iskustva, predmete i ideje koje možda dijete samo ne bi uočilo. Odrasli su posrednici između djeteta i svijeta te čine svijet razumljiv djetetu u onoj mjeri u kojoj mu nikada ne bi bio kada bi u njemu morao djelovati sam. Odrasli mu objašnjavaju njegovu okolinu, čitaju mu, igraju se s njime, pružaju različita iskustva i postavljaju pitanja kojima potiču razvoj mišljenja kod djece. Vygotsky koristi ideju zone proksimalnog razvoja kako bi objasnio inteligenciju, predlažući da se inteligencija bolje mjeri onime što dijete može učiniti uz adekvatnu pomoć. Smatra kako svako dijete neće moći na isti način i uz istu količinu pomoći napraviti iste stvari. Vygotsky dječje učenje promatra prvenstveno kroz interakcije i učenje s drugim ljudima, osamostaljivanjem te samostalnim razmišljanjem i djelovanjem. Razvoj materinskog jezika u drugoj godini života se smatra temeljnim napretkom u kognitivnom razvoju. Jezik je djetetov novi alat koji mu omogućuje nove prilike za djelovanje i organizaciju misli korištenjem riječi kao simbola. U ranoj dobi, pri početku govornog izražavanja, djeca koriste holofraze tj. koriste po jednu riječ koja ima značenje cijele rečenice, ovisno o kontekstu situacije (Cameron, 2001). I Piaget i Vygotsky naglašavaju važnost egocentričnog govora, no na njega gledaju s dva potpuno različita aspekta. Piaget na egocentrični govor gleda kao na djetetovu istaknutu individualnost u svijetu drugih ljudi, do koje dolazi zbog djetetova nerazumijevanja tuđeg gledišta na svijet. S druge strane, Vygotsky na egocentrični govor gleda kao komponentu socijalne interakcije, zato što ga dijete koristi u interakciji s drugima, smatrajući kako ga drugi razumiju i pokušavajući uspostaviti komunikaciju s njima (Prebeg-Vilke, 1991). Korištenjem mišljenja naglas (eng. „private speech“) tj. govorenjem na glas organizirajući se

tijekom djelovanja i igre. Kako se razvijaju i odrastaju mogu sve više govoriti i o onome što će raditi u budućnosti, započinjući tako i procese planiranja radnji. Do šeste godine života, takav način mišljenja na glas prestaje te dijete počinje internalizirati govor i mišljenje koje i dalje igra važnu ulogu u reguliranju i kontroli ponašanja (Wertsch, 1985, prema Cameron, 2001). Time dijete osvještava razliku između egocentričnog i komunikativnog govora, internalizirajući tako egocentrični govor i mišljenje, dok komunikativni govor koristi u skladu s vlastitim razvojem, socijalizacijom i individualizacijom. Komunikativni govor tada započinje koristiti za komunikaciju s drugima, čime vidimo da se egocentrični govor tada povlači tj. postaje usmjeren samo na to dijete kao individu. Time se ističe početna uloga egocentričnog govora kao socijalnog, odrastanjem se smanjuje korištenje egocentričnog govora kao sredstva komunikacije i počinje se koristiti kao internalizirani oblik misli djeteta (Prebeg-Vilke, 1991).

Brunner (prema Cameron, 2001) smatra kako je jezik najvažniji alat za kognitivni razvoj. Istraživao je kako odrasli jezikom posreduju između djeteta i njegove okoline. Brunner koristi termin „scaffolding“ koji označava privremenu podršku koju odrasla osoba pruža djetetu kako bi mu pomogla riješiti problem, komunicirati ili razumjeti okolinu. Takva pomoć se mijenja ovisno o dobi i mogućnostima djeteta za što je važna organizacija i rutina. One djetetu pružaju mogućnost jezičnog i kognitivnog razvoja zato što pomoću njih dijete može na sebi poznat način, razvijati i mijenjati razine učenja. Razvojem djeteta, odrasli mu dopušta veću autonomiju u korištenju jezika, smanjujući pomoć sukladno razvoju i mogućnostima djeteta. Jezik je tako djetetu poznat i predvidljiv, no opet mu otvara nove kombinacije samostalnog korištenja i reproduciranja (Cameron, 2001).

Razvoj jezika kod djece treba promatrati kroz lingvističke, društvene i kognitivne procese i njihovo ispreplitanje (Prebeg-Vilke, 2003). Važno je razumjeti da ne postoji pravilo za usvajanje jezika te da je svako dijete drugačije i zahtjeva drugačiji pristup. Ono što znamo je da djetetovo učenje ne ovisi samo o jednom aspektu njegova razvoja nego je razvoj jezika važno promatrati u kontekstu cjelokupnog razvoja djeteta. Usvajanje jezika ne ovisi samo o biološkim predispozicijama, niti samo o

okolini u kojoj se dijete nalazi. Interakcija i balans između bioloških predispozicija i okoline je ono što je ključno za razvoj jezika.

2.2. Usvajanje materinskog jezika

Dijete sa svojom okolinom započinje komunikaciju i znatno ranije nego što počne govoriti. Jezik djeci omogućuje razvoj svijesti, apstraktnog mišljenja i interpretaciju okoline i osjetila (Lurijs, 2000, prema Silić, 2007). Silić (2007) navodi kako jezik organizira govor, odnosno da govorom dijete koristi apstraktan sustav znakova kojime se sporazumijeva s drugima, no ono prije nego progovori nastoji s okolinom komunicirati neverbalno, putem plača, smiješka i slično. Razlikujemo predjezično i jezično razdoblje. Predjezično razdoblje započinje samim rođenjem djeteta te traje u prosjeku do prve godine života (Pavličević-Franić, 2005). „Većina toga što djeca uče u ranoj dobi odnosi se na sustav glasova u jeziku“ (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2003: 102). Važni su ritam i intonacija koje djeca rano percipiraju i počinju oponašati te na taj način svladavaju materinski jezik (Starčević, 2004). Predjezično razdoblje završava pojavom prve riječi (Pavličević-Franić, 2005).

Jezično razdoblje sastoji se od četiri aspekta koje dijete mora usvojiti, a to su glasovni sustav, gramatika, semantika i komunikacija (Prebeg-Vilke, 1991). Kod većine djece prva riječ se pojavljuje oko prve godine života (Pavličević-Franić, 2005), a može se javiti u rasponu od devetog do petnaestog mjeseca (Mesec, 2010). Prvenstveno se svladavaju glasovi koji sami po sebi nemaju značenje (fonemski sustav). Izgovor otvornika se formira već u drugoj ili trećoj godini života dok se izgovor zatvornika oblikuje sve do devete ili desete godine života.. Između 12. i 18. mjeseca djeca koriste jednosložne ili dvosložne riječi te u toj dobi one imaju funkciju rečenice, tzv. holofraze (vidi 2.1.). Dječji govor te dobi još se naziva i tepanje te je prepoznatljiv za djecu i omogućuje komunikaciju u kontekstu situacije. Između 18. i 24. mjeseca se usvajaju riječi. Prvo se usvajaju imenice i glagoli te se njihovo korištenje u strukturi rečenice (rečenica koja se sastoji samo od imenice i glagola, bez članova, prijedloga i pomoćnih glagola) naziva telegrafski govor. Karakteriziramo ih kao rečenice iako nemaju gramatičke morfeme i funkcionalne riječi zato što red riječi i njihova kombinacija imaju određeno značenje (Lightbown i Spada, 2013). Nakon

toga usvajaju pridjeve pa zamjenice, brojevi i priloge te se broj naučenih riječi vrlo brzo povećava. Uz usvajanje rječnika važno je i usvajanje gramatičkog sustava (Pavličević-Franić, 2005), a do treće godine usvoji bazu materinskog jezika (Mesec, 2010). U dobi od jedne i pol godine dijete koristi otprilike 100 riječi, s dvije godine oko 400, u trećoj godini oko 1000 te sa četiri 4000 riječi. Između prve i druge godine rečenice su krnje te se izostavljaju dijelovi rečenice koji nisu nužni te se te nepunoznačne riječi usvajaju sve do šeste ili sedme godine života (Pavličević-Franić, 2005). Četvrta i peta godina smatraju se godinama dječjih pitanja, ovdje govor ima važnu ulogu za spoznajni razvoj. Ključno je da odrasli odgovaraju na dječja pitanja i na taj način proširuju djetetove spoznaje te razvijaju znatiželju i spremnost za istraživanje. U šestoj i sedmoj godini dijete rabi sve vrste riječi te je ovladalo svim vrstama rečenica i usvojilo gramatička pravila. Djeca u ovoj dobi u pravilu već imaju bogat rječnik, no to značajno ovisi o njihovoj okolini, a odgojno-obrazovne ustanove djeluju kao poticajno okruženje za pravovremeni razvoj govora i komunikacije (Starc i sur, 2004).

Lenneberg (1968, prema Prebeg-Vilke, 1991) je jedan od važnijih znanstvenika za otkrivanje bioloških utjecaja koji su povezani s razvojem jezika. Navodi osamnaesti mjesec djeteta kao važnu prekretnicu za usvajanje jezika zato što smatra da se lijeva i desna polutka do te dobi opredijele za kontrole funkcija. Lijeva polutka kontrolira jezik i govor te se do puberteta to preuzimanje funkcija fiksira što označava pubertet kao krajnju točnu mogućnosti učenja jezika. Što se tiče učenja stranog jezika, nakon puberteta se i dalje može usvojiti, no na potpuno drugačiji i teži način. Prebeg-Vilke (1991) navodi faze kritičnog i osjetljivog perioda kao osnovu za usvajanje jezika. Prema Lenneberg (1968, prema Prebeg-Vilke, 1991) kritični period predstavlja razdoblje u kojem se jezik može usvajati, te nakon kojega usvajanje više nije moguće, dok osjetljivi period predstavlja razdoblje nakon kojeg je usvajanje jezika moguće, ali s ograničenim i nepotpunim mogućnostima. Osjetljivi period je važan zbog sazrijevanja živčanog sustava tj. oblikovanja mozga i povezivanja stanica i dijelova mozga (Starc i sur., 2004). Danas je prihvaćeno vjerovanje da za svaku sposobnost postoji određeno razdoblje kada se može najbolje i najkvalitetnije usvojiti,

no to ne znači da se u ostalim razdobljima ne može uopće usvojiti. Upravo iz tog razloga, znanstvenici su skloniji korištenju termina osjetljivi period.

2.3. Usvajanje stranog jezika

U današnje doba postoje različiti aspekti procesa usvajanja stranog jezika te se njihovo razumijevanje može usko povezati s lingvističkim teorijama. Generativni lingvistički pristup gleda na jezik kao sustav koji je toliko neuređen i nepravilan da ga se ne može učiti samo jezičnim unosom. Ispituje se jezična kompetencija te može li osoba oblikovati jezični sustav neovisno o već usvojenom sustavu materinskog jezika. Jezik se smatra usvojenim kada se njegove točne činjenice mogu prihvatiti, a netočne odbaciti. Funkcionalni lingvistički pristup se usmjerava na komunikacijsku funkciju te na interakciju pojedinca s vlastitom okolinom. Ispituje se jezična realizacija te se smatra da je jezik usvojen kada se ispravno i spontano koristi u raznim situacijama. U kognitivnim lingvističkim pristupima se smatra da je jezik integriran u kognitivne sposobnosti čovjeka. Takav pristup proučava izloženost jeziku i gramatička pravila (Kraš, Miličević, 2015).

Učenje stranog jezika može biti olakšano, ali i otežano činjenicom da već znamo jedan jezik. Olakšano može biti zato što znamo kako jezik kao struktura funkcionira, a otežano činjenicom da jezici ne funkcioniraju jednako te da se određena pravila iz jednog jezika, ne primjenjuju u drugom što onda može stvarati pogreške u reprodukciji drugog jezika (Lightbown i Spada, 2013).

Djeca vrlo često pri govorenom jeziku rade pogreške koje nam ukazuju na njihovu kreativnost u učenju. Čukovski (Savić, 1986, prema Silić, 2007) smatra da se jezik djeteta oblikuje imitacijom govora odraslih i vlastitim stvaranjem. Djeca sama nastoje ispraviti svoje pogreške te „posjeduju urođen osjećaj za sklad, pravilnost i red, te ga teže ostvariti u svijetu koji ih okružuje“ (Silić, 2007: 24).

Riječ je, za djecu, prepoznatljiva lingvistička cjelina na materinskom jeziku te njih može zamijetiti i riječima na stranom jeziku. Često djecu učimo riječi u stranom jeziku pokazujući im objekte koje mogu vidjeti i dodirnuti te koji imaju značenje jedne riječi u materinskom jeziku (Cameron, 2001). Znanje djece rane i predškolske dobi drugačije se reprezentira nego kod starije djece ili odraslih. Starija djeca imaju brojnije,

različitije i apstraktnije dimenzije kojima shvaćaju koncepte. Granice poimanja kategorija su ograničene te sadrže nepotpune informacije. Razvojem i učenjem se neprestano reorganiziraju i oblikuju postojeće informacije i stvaraju nova znanja. Mentalne reprezentacije vokabulara kod starije i mlađe djece se razlikuju time što starija djeca uključuju više informacija pri određenim izrazima nego mlađa. Reprezentacije se razvijaju iz perceptivnih u konceptualne, pri čemu onda mlađa djeca spajaju skupine sličnih objekata prema perceptivnoj sličnosti, na primjer povezuju mrkvu i zeca, dok starija povezuju odnose na višoj razini kako bi objasnili sličnost te tako povezuju, na primjer, mrkvu i krastavce kao skupinu povrća (Pinter, 2011).

Svatko od nas uči na drugačiji način te to ovisi o strategijama učenja svakog pojedinca. O tome također ovisi i način usvajanja vokabulara. Djeca u materinskom jeziku bez problema mogu naučiti i do tisući riječi, no usvajanje velike količine vokabulara u stranom jeziku je veći problem. Djeca su puno manje izložena stranom jeziku, kontekst u kojem uče nije jednak, riječi se ne mogu razumjeti iz konteksta rečenice. Prvi korak učenja riječi je prepoznati ju kao riječ, drugi korak je doživjeti riječ tj. predmet time što ga vidimo, čujemo njegov naziv i razumijemo njegovu ulogu. Kako bi osoba zapamtila riječ stranog jezika i uvrstila ju u svoju memoriju i govorni vokabular, treba se više puta, a prema nekim istraživanjima čak i 16 puta (Nation, 2001, prema Lightbown i Spada, 2013) susresti s riječi i doživjeti ju značajno. Neke se riječi mogu lako prepoznati zato što se su posuđenice iz jezika koje internacionalno imaju iste ili slične nazive, što stvara probleme u pisanju tih riječi. Također zbunjujuće mogu biti i riječi koje imaju isti korijen i izvedene su iz istih riječi, no na drugim jezicima imaju drugačije značenje.

Krashen (1989, prema Lightbown i Spada, 2013) smatra kako je najbolji način učenja vokabulara stranog jezika, čitanje koje pruža zadovoljstvo. Problem njegove teorije je u razumijevanju određenih riječi ukoliko pojedinac do tada već ne poznaje 95% ostalih riječi koje se nalaze u tekstu. Također ovisi o kontekstu o kojemu govori određeni tekst, neke tematike pojedincu mogu biti poznate te će lakše razumjeti i riječi u tekstu zato što se s njima već susreo, no ukoliko čita tekst o nečemu što mu nije predmet interesa ni u materinskom jeziku, teško da će razumjeti dijelove toga teksta. U prilog Krashenovoj teoriji idu i istraživanja koja govore da se vokabular lakše uči kada nema određenih uputa i objašnjenja, dok s druge strane Hulstijn i Laufer (2001,

prema Lightbown i Spada, 2013) pružaju dokaze koji idu u korist učenja vokabulara kroz što veću usmjerenost pažnje na nove riječi i korištenje riječi u produktivnim zadacima (Lightbown i Spada, 2013).

Četiri faze kojima dijete usvaja strani jezik (Tabors i Snow, 1994, prema McLaughlin, 1995) su korištenje materinskog jezika (engl. home language use), tihi period (engl. silent period), telegrafski govor (engl. telegraphic speech) i produktivno korištenje jezika (engl. productive language use).

U situacijama prvog susretanja sa stranim jezikom, dijete koristi materinski. Kada svi koji se nalaze oko njega govore različitim jezicima, djetetu preostaje ili pričati jezik koji zna ili prestati pričati u potpunosti (McLaughlin, 1995). Većina djece nastavlja pričati materinski jezik određeno vrijeme (Saville-Troike, 1988) što može dovesti do frustracija te dijete prestaje pokušavati govoriti i biti razumljeno na materinskom jeziku. U istraživanju Saville-Troike (1988) niti jedno dijete koje je imalo preko pet godina nije koristilo materinski jezik u govoru s osobama koje govore drugi jezik. U tom razdoblju se razvija metalingvistička svijest te djeca prestaju inicirati verbalnu socijalnu interakciju i ulaze u drugu fazu.

Druga faza je neverbalna te zbog toga naziva i tiha faza. Nakon odustajanja od pokušaja da komuniciraju s okolinom, prestaju govoriti u potpunosti ili drastično padaju u korištenju jezika u interakciji s drugima. Ta faza može biti kratka, ali može potrajati i duže vrijeme. Djeca u toj fazi nastoje komunicirati neverbalno kako bi postigli interakciju s drugima i zadovoljili svoje želje i potrebe te tijekom tog komuniciranja neverbalnim znakovima, počinju otkrivati pravila stranog jezika (McLaughlin, 1995). Saville-Troike (1988) odjeljuje tihi period na prvu i drugu fazu. U prvoj fazi se djeca ne koriste verbalnom komunikacijom, a pri početku druge faze ponovno počinju koristiti verbalnu interakciju s govornicima stranog jezika, no samo s jednom riječju, uglavnom imenovanjem objekta, memoriziranjem rutina ili ponavljanjem za drugom djecom, ponavljajući ga tiho sebi te igrajući se s glasovima jezika te se zatim obraćaju i drugima. Na taj način vježbaju jezik. Do treće faze dolazi kada djeca počinju generirati nove izjave s riječima koje su usvojili.

Treća faza usvajanja stranog jezika se odnosi na telegrafski govor te se pojavljuje kada je dijete spremno u svojoj okolini, među drugima, koristiti strani jezik. Telegrafski govor je čest u ranim monolingvalnim jezičnim razvojima i uključuje korištenje novih riječi bez funkcijskih riječi i morfoloških markera. Formulaični govor (engl. formulaic speech) se odnosi na korištenje neanaliziranih dijelova rečenice ili rutinskih fraza koji su ponavljanje onoga što dijete čuje te često ne razumiju njihovo značenje (Wong Fillmore, 1976, prema McLaughlin, 1995).

Posljednja faza je faza produktivnog korištenja jezika u kojem je dijete sposobno koristiti dulje rečenice od telegrafskog govora i zapamćenih fraza. Djeca mogu formirati nove izraze koristeći formulaične obrasce, no s vremenom počinju stvarati razumijevanje sintaksnog sustava jezika. Postepeno otkrivaju formule jezika i primjenjuju novo usvojena sintakсна pravila kako bi razvili produktivnu kontrolu nad jezikom (McLaughlin, 1995).

Kao što se niti jedno razvojno područje kod sve djece ne razvija jednakim tijekom, tako se i ove faze mogu mijenjati, preskakati, preklapati i vraćati s kasnije faze na prethodne te nisu pravilo za usvajanje stranog jezika kod svakog djeteta. Postoje iznimno velike individualne razlike prolaženja kroz određene faze, neka djeca dulje ostaju u tihom razdoblju, dok druga taj period mogu i preskočiti (McLaughlin, 1995).

3. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Velika većina ljudi u svijetu, uz materinski jezik, govori još barem jedan strani jezik što je u današnje vrijeme, zbog povezanosti cijelog svijeta, u potpunosti normalno. Upravo zbog toga sve se više potiče učenje stranih jezika od najranije dobi. Postoji nekoliko razina usvojenosti jednog ili više jezika koje ovise o raznim preduvjetima učenja.

Bilingvizam se definira kao mogućnost korištenja dva jezika, posebice u govoru, s karakteristikama tečnosti koje ima izvorni govornik, tj. kao konstantno govorno korištenje dva jezika (Webster, 1961, prema Hamers, Blanc, 2000). Djeca koja uče dva ili više jezika od najranije dobi se smatraju simultanim bilingvistima. Kod takve djece postoje manji rani zaostaci u jednom ili oba jezika, no ne postoje dokazi kako učenje dva jezika usporava lingvistički razvoj, ali pozitivno utječe na kognitivni razvoj. Mnoga djeca dostižu visoke sposobnosti u oba jezika. Postoje dokazi da dostizanje bilingvizma može pozitivno utjecati na sposobnosti povezane s akademskim uspjehom. Ograničenja koja se mogu uočiti kod bilingvista su povezana sa okolnostima u kojima je jezik učen, a ne s manjkom kapaciteta za učenje više jezika. Jedan aspekt korištenja bilingvizma se naziva prebacivanjem koda, tj. korištenje riječi iz oba jezika u razgovoru do čega može doći zbog nedostatka riječi u vokabularu određenog jezika (Lightbown i Spada, 2013). Do sukcesivnog bilingvizma dolazi kada dijete počinje učiti strani jezik, nakon što je materinski već usvojilo. Djeca koja tek kada dođu u vrtić/ školu počinju učiti jezik koji se u njoj priča, moraju naučiti dvije vrste sposobnosti: osnovne interpersonalne vještine komunikacije te kognitivnu i akademsku tečnost jezika. Puno im je lakše komunikacijom s vršnjacima i gledanjem televizije naučiti osnovne interpersonalne vještine komunikacije nego što im je naučiti jezik u kontekstu akademske tečnosti. Dolazi do zaostatka u usvajanju vokabulara zato što djeca koja već pričaju taj jezik samo nadopunjuju vokabular akademskim izrazima, dok djeca koja su ga tek počela učiti prvo moraju naučiti osnove jezika kako bi mogla nadograđivati vokabular. Do substraktivnog bilingvizma može doći kada dijete, kada krene u školu u kojoj se govori njemu strani jezik, prestane biti okruženo materinskim jezikom te ga više ne koristi niti u obitelji. Substraktivni bilingvizam je gubljenje

jednog jezika dok se uči drugi. On može imati negativne posljedice na dječje samopoštovanje i odnos sa članovima obitelji. Savjeti stručnjaka su potpuni prestanak korištenja materinskog govora u obitelji i fokusiranje na korištenje jezika koji dijete govori u školi. Istraživanja pokazuju da je bolje težiti aditivnom bilingvizmu, tj. održavanju materinskog, dok se uči strani jezik (Lightbown i Spada, 2013).

3.1. Prednosti usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

U ranoj dobi djeca imaju sposobnosti brzog učenja i specifične načine učenja koje kasnije u životu više nikada neće imati (Fisher, 2004, Thanasoulasu, 2004, prema Silić, 2007). Istraživanja (prema Pinter, 2011: 142) su pokazala da stavovi, motivacija, osobnost i identitet, socijalne mreže i prilike za aktivnost u učenju jednako efektivno djeluju na dječji uspjeh u usvajanju stranog jezika. Najvažnije prednosti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi su stvaranje i poticanje razvoja interkulturalnosti i tolerancije prema različitosti, sam kognitivni razvoj djeteta, mogućnost usvajanja pravilnog izgovora stranog jezika te razvijanje pozitivnih stavova i motivacije prema učenju jezika. Sve se to može i ne mora pojaviti u procesu usvajanja jezika djeteta no važno je shvatiti koliko je okolina ključna u ostvarivanju navedenih uvjeta kako bi se te prednosti i ostvarile.

Piršl (2011) definira interkulturalnost kao svijest o različitim kulturama te njihovo razumijevanje i uvažavanje te navodi kako bi interkulturalni odgoj i obrazovanje trebao naglašavati osobno samoobrazovanje i odgoj za različitost i s različitostu (Piršl, 2011: 54). Način na koji se kod djece može potaknuti razvoj osjećaja pripadnosti i razumijevanja te prijateljskih stavova prema drugim kulturama, ljudima i jezicima, je prema Holmstrandu počecima učenja stranih jezika u ranoj dobi (Vilke, 1991, prema Silić, 2007). Učenje stranih jezika u ranoj dobi kod djece potiče svijest o postojanju drugih jezika i kultura i već tada čini djecu otvorenima za različitosti. Prihvatanjem različitosti kao svakodnevne pojave, djecu činimo tolerantnom i smanjujemo njihov egocentrizam. Pružanjem iskustava djeci o različitosti svih ljudi kod djece povećava zrelost „empatičke reakcije“ (Starc i sur., 2004: 36) i sposobnost djeteta za razumijevanjem različitosti i njihovo prihvatanje što se također više razvija i razvojem govora (Starc i sur., 2004). Višejezičnost i otvorenost

prema drugim kulturama kod djece potiče individualni i socijalni razvoj, empatiju te intelektualni razvoj čime potičemo cjeloviti razvoj u kojem su integrirani razni aspekti učenja (EUROPEAN COMMISSION, 2011). Učenjem jezika dijete stvara svijest o vlastitom, ali i o drugim jezicima i kulturnim vrijednostima kojima mu se onda omogućuje da prepozna različitosti i da ih poštuje. Također se razvija razumijevanje, mogućnost izražavanja i rješavanja problema, komunikacija, omogućuje se uspješna interakcija sa okolinom te se pojačava koncentracija i snaži samopouzdanje (EUROPEAN COMMISSION, 2011). Kersten, Rohde, Schelletter i Steinlen (2010) istraživanjem su ustanovili da različiti jezici, mjesta podrijetla i boje kože privlače dječju pažnju i potiču ih na istraživanje i učenje. U većini slučajeva djeca se uklape u multilingvalnu, interkulturalnu zajednicu, razvijajući pozitivne stavove i znanja o svojoj i drugim kulturama te razvijajući vještine koje im omogućavaju rješavanje problema u interkulturalnoj komunikaciji. Nije uočen primjer dječjeg odbijanja učenja jezika, odgajatelja, učitelja ni djece iz drugih kultura. Djeca uključivanjem u druge kulture postaju svjesna da drugi ljudi pričaju drugim jezicima te da je učenje drugih jezika svakidašnja pojava. Time se razvijaju pozitivni stavovi prema multilingvizmu te se stvara senzibilnost na prednosti koje donose raznovrsne jezične sposobnosti. Samim time, djeca koja pričaju drugim jezikom od ostatka odgojno-obrazovne skupine ili grupe ljudi, za ostalu djecu predstavljaju bogatstvo i raznolikost, a ne problem (Kersten, Rohde, Schelletter i Steinlen, 2010).

Osim što potiče interkulturalnost, učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi pozitivno utječe na kognitivni razvoj djeteta te ima prednosti nad učenjem u odrasloj dobi dugoročno gledano (Pinter, 2011). Kada se počne učiti u dinamičnim razdobljima života strani jezik može utjecati na cjelokupni dječji napredak te se ranim početkom učenje proteže kroz cijeli život što može utjecati na trajne učinke učenja jezika i učenja drugih sposobnosti. Mozak djeteta koje uči jezike razvija povećani kapacitet učenja jezika kroz život što nam govori kako se ranim učenjem jednog stranog jezika može olakšati učenje drugih stranih jezika u starijoj dobi (EUROPEAN COMMISSION, 2011). Razvoj kognicije može se primijetiti u područjima mentalne fleksibilnosti, kreativnosti i razvijenije vještine razmišljanja (Foster & Reeves, 1989, prema Brumen, 2011). Novije spoznaje o učenju jezika (Curtain i Dahlberg, 2016) udaljavaju se od biheviorističkih pristupa učenju, kao što su memoriranje i pamćenje,

prema metakogniciji, značenju i cijelom procesu učenja što čini dijete aktivnim sudionikom vlastitoga učenja ovisno o vlastitim ciljevima i razumijevanju. Nastoji se fokusirati učenje na intrinzičnu motivaciju, interese i mogućnosti svakog djeteta te osigurati da samo učenje i sadržaji učenja za dijete imaju određeno značenje zbog čega je važno uključivati različita osjetila djece u proces učenja te obogatiti okolinu. Caine i Caine (1997, prema Curtain i Dahlberg, 2016) naglašavaju kako značajne i neznačajne informacije primljene u mozgu imaju različita mjesta pohrane te kako je za učenje neznčajnih potrebno više svjesnog napora, dok su značajne informacije pohranjene u specijalnoj memoriji te nije potrebno ponavljanje i vježba nego ih se može dosjetiti kao kompletno iskustvo. Takva činjenica ponovno naglašava važnost učenja u okolini koja je djetetu zanimljiva i poticajna te koja je u skladu s njegovim interesima kako bi kognitivni razvoj brže i bolje napredovao dječjim uključivanjem u ono što njega zanima.

Usvajanje pravilne artikulacije glasova stranog jezika jedna je od ključnih prednosti početka učenja stranog jezika u ranoj dobi. Neki stručnjaci smatraju kako za usvajanje stranog jezika također postoji kritično razdoblje (vidi 2.2.) u kojem je potrebno učiti strani jezik kako bi se postigla razina i mogućnosti znanja koje imaju izvorni govornici, prvenstveno što se tiče izgovora i intonacije (Johnstone, 2002, prema EUROPEAN COMMISSION, 2011). Vilke (1991, prema Silić, 2007) navodi kako usvajanje stranog jezika u ranoj dobi djeci omogućuje bolji izgovor, ali isto tako i bolje shvaćanje materinskog jezika zbog shvaćanja jezika kao fenomena. Artikulacija glasova je složen proces te ovisi o motorici mišića djece, ali i o neurofiziološkim, psihosocijalnim i senzornim faktorima (Pavličević-Franić, 2005). Lingvisti naglašavaju kako je za usvajanje pravilnog izgovora potrebno početi učiti jezik prije šeste godine života te su neka istraživanja pokazala kako ta djeca strani jezik mogu usvojiti bez stranog naglaska (Vilke, 1991, prema Silić, 2007). Svaki jezik ima drugačije glasove s različitim frekvencijama zvuka te se u različitim jezicima određeni glasovi drugačije percipiraju i postavljaju u različite kategorije što se naziva kategorijalna percepcija. Na primjer, kod postupnog mijenjanja glasa b u glas p, Amerikanci, Španjolci i Francuzi prepoznaju dvije kategorije, ali na različitim mjestima odjeljuju kategorije, dok Tajlandani u prijelazu prepoznaju tri kategorije glasova. Do tih različitosti dolazi zbog razlika u mozgu nastalih izloženošću

određenom jeziku. Novorođenčad stara mjesec dana može razlikovati sve glasove, svih jezika svijeta te se to mijenja između šest i dvanaest mjeseci. To razdoblje vrlo je bitno za organizaciju glasova te stvaranje kategorija. U dobi od otprilike 9 mjeseci dojenče ponavlja glasove materinskog jezika, a ostale glasove prestaje izgovarati. Dijete predškolske dobi usvaja one glasove koje svakodnevno čuje od ljudi koji ga okružuju te ne može više razlikovati postupne promijene glasova drugih jezika, samo materinskog. Do toga dolazi zbog promjena koje nastaju u mozgu od samog rođenja djeteta pa nadalje. Mozak pri rođenju djeteta ima jednaki broj neurona kao i mozak osobe od 65 godina. Razlog tome što je mozak odrasle osobe teži od mozga djeteta je to što se učenjem djeteta i poticajima iz okoline, u mozgu stvaraju sinapse, tj. „dugotrajne veze koje stanicama omogućuju da međusobno razgovaraju“ (Gopnik i sur., 2003: 185). Stanice se povezuju aktiviranjem tog dijela mozga različitim iskustvima te njegovim dugotrajnim korištenjem te veze postaju stalne. Između druge i treće godine života djeteta, mozak ima najviše sinapsi, što doslovno znači da su dječji mozgovi aktivniji i fleksibilniji od mozgova odraslih. Djeca koja su u ranoj dobi izložena dvama jezicima duže zadržavaju mogućnost prepoznavanja razlika u glasovima iz oba jezika (Werker, Weikum i Yoshida 2006, prema Lightbown i Spada, 2013). Odrastanjem se veze stvaraju i brišu ovisno o njihovoj aktivnosti i korištenju. Smanjivanjem veza koje su mu nepotrebne, mozak stvara više prostora za učvršćivanje veza koje se koriste. O održavanju veza ovisi iskustvo i koliko se često koriste. Upravo to je objašnjenje nestajanja mogućnosti razumijevanja glasova drugih jezika. Sinapse koje su zadužene za glasove jezika koji nam nije materinski, mozak briše, kako bi učvrstio one sinapse koje svakodnevno koristimo slušanjem i produciranjem materinskog jezika. Kako bi dijete razumjelo materinski jezik, mozak mora oblikovati strukture koje će mu omogućiti prepoznavanje glasova u materinskom jeziku i zanemariti razlike u glasovima drugih jezika. Zbog brisanja nepotrebnih veza i učvršćivanja potrebnih, mozak u odrasloj dobi postaje puno efikasniji i specijaliziraniji nego što je bio u djetinjstvu. To ne znači da se sinapse i u odrasloj dobi stvaraju i brišu, no to čine u puno manjim mjerama (Gopnik i sur., 2003).

Kada omogućujemo djeci pozitivne stavove prema učenju, automatski kod njih povećavamo i razinu motivacije za učenjem te se stavovi i motivacija zajedno smatraju puno važnijima za učenje od socijalnih faktora (Oroujlou i Vahedi, 2011). Motivacija

je stanje čovjeka koje ga željama i porivima potiče na djelovanje kako bi došao do određenog cilja koji potiče određeno ponašanje (Petz, 2005, prema Miščančuk, 2010). Latchanna i Dagnev (2009, prema Oroujlou i Vahedi, 2011) definiraju stavove kao mentalno stanje koje je obilježeno vjerovanjima i osjećajima. Vjerovanja su povezana s uspjehom u učenju te mogu pozitivno ili negativno utjecati na njega. No, negativni stavovi mogu biti promijenjeni tijekom učenja. Dryden & Vos (1997, prema Vos, 2007) navode četiri dijela mozga od kojih jedan povezuje s važnosti učenja jezika. Učenje je povezano s emocionalnim mozgom koji je smješten u centru mozga i sprema informacije čime se uočuje povezanost učenja sa emocijama (Dryden & Vos, 1997, prema Vos, 2007), što automatski znači da ukoliko učenje potiče pozitivne emocije da će biti i učinkovitije i više će motivirati dijete na učenje. Postoji više vrsta motivacije, no glavna podjela je na intrinzičnu i ekstrinzičnu. Intrinzična motivacija je ona koja dolazi iz unutarnjih potreba i želja čovjeka te na nju ne utječu vanjski čimbenici nego sama osoba i njeni ciljevi (npr. dijete se maksimalno trudi naučiti engleski jezik zato što mu je učenje zabavno), kod djece potiče asimilaciju, tečnost u govoru, spontanost interesa i istraživanja, a važna je i za dječji kognitivni i socijalni razvoj (Brumen, 2011). Ekstrinzična motivacija je produkt vanjskih utjecaja koji ju potiču i osnažuju (npr. dijete uči engleski jezik kako bi kada nauči nešto novo dobilo pohvalu majke). Nikolov (1999) navodi važne motivirajuće faktore za djecu između šest i četrnaest godina: pozitivni stavovi prema učenju i odgajatelju/ učitelju, intrinzično motivirajuće aktivnosti, zadaci i materijali te motivacija praksom. Iako se ekstrinzična motivacija razvija s dobi, dijete zbog intrinzične motivacije ima pozitivne stavove prema učenju i ustrajanju u učenju. Jedan od važnijih zaključaka istraživanja (Nikolov, 1999) je varijacija između motivacije kod djece različite dobi. Za mlađu djecu, od šest godina, učenje mora biti zabavno i odgajatelj ili osoba koja uči dijete jeziku treba biti u fokusu.

Barzsó (2008, prema Brumen, 2011) je proveo istraživanje s djecom u dobi od tri do šest godina kroz 11 susreta s njima u kojima je provodio aktivnosti različitih sadržaja i dužina trajanja. Zaključak istraživanja pokazuje da broj susreta nije bio dovoljan da bi djeca počela govoriti engleski jezik te da je još manja vjerojatnost da će ga govoriti pošto znaju da on govori njihov materinski jezik te zbog toga nemaju motivaciju niti potrebu za korištenjem engleskog u razgovoru, čime je zaključio da bi bilo bolje da nije koristio fraze iz materinskog jezika pri objašnjavanju, nego samo iz

engleskog. Također zaključio je da razina dječje motivacije ovisi o tome koliko su im zanimljivi sadržaji aktivnosti koje je provodio te kako se djeca ukoliko im sadržaji nisu dovoljno zanimljivi isključuju iz aktivnosti i odlaze raditi nešto drugo. Također je zaključio da je važno brzo mijenjati aktivnosti kako bi bile u skladu s dječjim mogućnostima održavanja pažnje. Time vidimo kako se zapravo dječja motivacija u učenju jezika sastoji od više različitih faktora. Zanimljivost sadržaja koristi djetetu kao intrinzična motivacija koja ga potiče na sudjelovanje i uključivanje, dok s druge strane, činjenica da Barzsó govori i na materinskom jeziku djece, a ne samo na stranom, nije dovoljno jak ekstrinzični motivator koji bi djecu potaknuo na uporabu stranog jezika u govoru.

Brumen (2011) je provela istraživanje o motivaciji djece za učenje stranog jezika u vrtićima u Sloveniji. Uzorak ispitanika je 11 odgajatelja iz sedam vrtića u Sloveniji koji su se uključili u „*Network Innovative Project*“ kako bi poboljšali kvalitetu učenja stranih jezika u vrtićima. Odgajatelji su s djecom provodili raznovrsne aktivnosti koje su uključivale pokret, jezik, umjetnost, prirodu, društvo i matematičke vještine za što su koristile, npr. objekte stvarnog svijeta i vrijeme, sve kako bi postigli određene ciljeve. Zadaci istraživanja su utvrditi dječje viđenje učenja stranog jezika u vrtiću, dječju motivaciju za učenje, vrste aktivnosti koje djeca vole u učenju stranog jezika i zašto, te što od stranog jezika djeca mogu razumjeti i producirati. Istraživanje je provedeno polu-strukturiranim intervjuom koji su odgajateljice, koje su sudjelovale u projektu, provele s djecom. Intervju se sastojao od šest zatvorenih pitanja na koje se zahtijevao odgovor da ili ne te od devet pitanja s otvorenim završetkom na koji su djeca samostalno odgovarala. Djeca su uglavnom odgovarala na materinskom jeziku. Rezultati pokazuju da je stav djece prema učenju stranog jezika pozitivan te intrinzično motiviran zadovoljstvom učenja stranog jezika bez vanjskih zahtjeva. 80,8% djece odgovorilo je kako razumiju što im odgajateljica govori i njihove upute te kada nisu razumjela što je rečeno, dala do znanja odgajateljici da ne razumiju kako bi im ona pojasnila. 90,8% djece odgovorilo je kako voli odgovarati odgajateljici na stranom jeziku zato što, prema interpretaciji istraživača, tako pokazuju zadovoljstvo učenja i pozitivan stav prema jeziku, znanje i uspjehe te ostvaruju socijalne interakcije. Desetero djece odgovorilo je kako ne vole odgovarati odgajateljici zato što nisu dovoljno uvjereni u sebe. Curtain and Dahlberg (2004, prema Brumen, 2011)

naglašavaju kako je pozitivna emocija vrlo važna za učenje te kako su pri njenoj prisutnosti veće šanse za učenje. Za motivaciju pri učenju djeci treba motivirajući utjecaj i utjecaj pun poštovanja od strane odgajatelja koji im se obraća na osobnoj razini te sigurna klima odgojno-obrazovne skupine, stabilno poticanje i potpora za napore učenja (Brumen, 2011). Istraživanjem je utvrđeno da djeca žele učiti jezik zbog pozitivnih stavova prema jeziku i njegovom kontekstu, što znači da ih zanimljive aktivnosti i ugodno okruženje potiču na učenje. Upravo zbog te intrinzične motivacije djeca su spremna uložiti trud u učenje i usmjeriti svu svoju pažnju na određenu aktivnost. Uz to, samo sudjelovanje u učenju im pruža intelektualni izazov i osjećaj uspjeha. Važna je uloga odgajatelja u stvaranju pozitivne klime i sigurnosti djeci u kojoj će se ona osjećati ugodno isprobavati korištenje jezika te tako razvijati samopouzdanje i kooperativnost s drugom djecom.

Svi navedeni uvjeti, koji su potrebni da bi učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi imalo prednost nad učenjem u odrasloj dobi, uvelike ovise o načinu na koji se taj jezik prezentira i pruža djetetu kako bi ga usvojilo. Sama činjenica, govori nam koliko je važno djeci osigurati poticajno okruženje u kojem će imati mogućnost iskusiti sve prednosti učenja jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

4. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U ODRASLOJ DOBI

U odrasloj dobi jednako je tako moguće usvojiti strani jezik te ono također ima svoje prednosti i nedostatke. Iako osobe koje počinju učiti strani jezik nakon četrdesete godine života imaju problema s naglaskom, ritmom, intonacijom i brzinom govora na stranom jeziku, one imaju bolju sposobnost brzog svladavanja vokabulara, gramatike i sintakse. Većina istraživača kaže kako je moguće postići tečnost govora kao izvorni govornik kod nekolicine ljudi koji su u odrasloj dobi počeli učiti jezik u vrlo povoljnim uvjetima (Homstad, 1987). Seliger (1978, prema Homstad, 1987; Piske, MacKay, Flege, 2001) smatra kako postoji više kritičnih razdoblja za učenje jezika koja se razlikuju po utjecaju na drugačije lingvističke sposobnosti. U prvom kritičnom razdoblju, koje završava adolescencijom, se gubi mogućnost pravilne artikulacije i izgovora. Utjecaji kritičnog perioda pripisani su gubitku živčane plastičnosti starenjem i neurofunkcionalnoj organizaciji koja se događa razvojem čovjekova mozga. Usvajanje naglaska ovisi o količini interakcije između materinskog i stranog jezika, što je materinski jezik više usvojen u dobi kada se počinje učiti strani jezik, to će više utjecati na učenje stranog jezika. Snow i Hoefnagel-Höhle (1977, prema Piske, MacKay, Flege, 2001) su u istraživanju dokazali da odrasle osobe engleskog govornog područja imaju bolju sposobnost imitiranja nizozemskih glasova nego što to imaju djeca, deset do jedanaest mjeseci nakon dolaska u Nizozemsku. No, vrlo brzo nakon, djeca sustignu pa čak i premaše, odrasle u svladavanju jezika. Long (1990, prema Piske, MacKay, Flege, 2001) iz toga zaključuje da je prednost učenja stranog jezika u odrasloj dobi samo privremena te da djeca dugoročno imaju bolje mogućnosti usvajanja pravilnog izgovora.

4.1. Prednosti usvajanja stranog jezika u odrasloj dobi

Vrlo mali broj istraživanja usmjerava se na prednosti početka učenja stranih jezika u odrasloj dobi te se većina uglavnom usmjerava na učenje u ranoj dobi, no istraživanja koja postoje govore o mogućnosti i kvaliteti učenja i u odrasloj dobi. Iako se naglasak smatra jednim od ključnih uvjeta za početak učenja stranog jezika u što ranijoj dobi, postoje istraživanja koja dokazuju suprotno. Flege i sur. (1997, prema Piske, MacKay, Flege, 2001) su, kao kriterij usvajanja pravilnog naglaska, uočili

važnost količine izloženosti stranom jeziku. Uočili su primjere djece koja su počela učiti strani jezik u razdoblju kritičnog perioda, u predškolskoj dobi, ali nisu imala naglasak kao i izvorni govornik zbog nedovoljne izloženosti stranom jeziku (Piske, MacKay, Flege, 2001). S druge strane, Moyer (1999, prema Piske, MacKay, Flege, 2001) je identificirao osobu engleskog govornog područja koja je s dvadeset i dvije godine počela učiti njemački jezik i postigla puno bolje rezultate nego izvorni njemački govornik koji je bio u kontrolnoj skupini. Stoga niti jedno istraživanje još nije potvrdilo da nema iznimaka u (ne)stvaranju stranog naglaska kod djece koja uče strani jezik u kritičnom periodu te da nema iznimaka u stvaranju stranog naglaska kod osoba koje počnu učiti jezik nakon kritičnog perioda (Piske, MacKay, Flege, 2001).

Jia i Aaronson (1998, prema Marinova-Todd, 2000) naglašavaju problematiku učenja stranog jezika ovisno o dobi koja se ne spominje često. Prednost odraslih koji uče strani jezik je to što razina znanja materinskog jezika ostaje visoka, dok djeca ponekad, ukoliko se konstantno nalaze u okruženju stranog jezika, prebacuju dominaciju jezika na strani ili čak na monolingvizam stranog jezika. Jedno od mogućih objašnjenja je to što su odrasle osobe već dovoljno usvojile i svladale materinski jezik te povećana koncentracija korištenja stranog jezika ne utječe na kvalitetu materinskog. S druge strane kod djece je moguće, da zbog nedovoljno usvojenog znanja materinskog jezika, dolazi do prebacivanja na strani jezik zbog njegovog konstantnog korištenja u interakciji s drugima, dok se materinski onda počinje zanemarivati. Odrasle osobe mogu postati visokofunkcionalne u korištenju stranog jezika i koristiti ga svakodnevno u govoru, bez da koriste materinski, i zadržati jednaku razinu znanja te zbog toga kod njih ne dolazi do subtraktivnog bilingvizma (vidi 3. poglavlje), dok se on kod djece vrlo lako javlja ukoliko je strani jezik dominantan u korištenju.

Motivacija i samoregulacija u učenju stranog jezika su usko povezane. Kod djece je motivacija ta koja ih potiče na daljnje učenje, no kod njih samoregulacija još nije u potpunosti razvijena. Prednost odraslih je razvijenost samoregulacije koja se odnosi na stupanj aktivne uključenosti u vlastito učenje te naglašava strategične napore da upravljaju vlastitim postignućima kroz vlastita vjerovanja i procese (Zimmerman and Risemberg, 1997, prema Dörnyei i Skehan, 2003). Može uključivati kognitivne, metakognitivne, motivacijske, bihevioralne i okolišne procese koji se mogu koristiti kao mjerilo mentalnih sposobnosti. Samoregulacijom se kod učenika stavlja naglasak

na proces učenja, a ne na sami rezultat. Wine (1995) smatra kako samoregulacija učenja pomaže učeniku da postavi ciljeve za proširenje znanja i održavanje motivacije te omogućuje svijest o vlastitom znanju, vjerovanju i razumijevanje razlike između njih. Učenici mogu povećati učinkovitost učenja koristeći kreativne operacije koji odgovaraju njihovom načinu učenja te generirajući motivaciju za učenjem i pronalazeći načine za ustrajanje u učenju (Dörnyei i Skehan, 2003). Nadalje, stariji učenici će imati bolje izražene receptivne jezične vještine nego produktivne, što znači da će biti uspješniji u slušanju i čitanju nego u govoru i pisanju. Također, odrasli su svjesniji onoga što nauče nego djeca. Walsh (1981; 1983, prema Homstad, 1987) navodi činjenicu kako studenti na fakultetu uče strane jezike duplo brže od učenika u srednjoj školi te kako je devetogodišnjacima potrebno pet godina da postignu ono što studenti postignu u jednoj godini te to povezuje to s maturacijom mozga.

Prednost učenja stranog jezika u odrasloj dobi povezana je i sa stabilnom slikom o sebi koju odrasli već imaju izgrađenu te njihovo učenje mora biti prilagođeno slici o sebi. Njihovi stavovi o jeziku i idealno svladavanje stranog jezika imaju gotovo slične uloge zato što imaju jasne ciljeve u učenju jezika koji su ukomponirani u sliku idealnog svladavanja jezika, a manje ovise o učitelju i iskustvima tijekom učenja. Uzrok početka učenja stranog jezika kod odraslih može biti učenje u slobodno vrijeme radi vlastitog zadovoljstva što je onda dodatno motivirajući faktor za učenje i napredovanje, dok s druge strane uzrok može biti i pritisak zahtjeva poslovnog tržišta za znanjem stranog jezika što odrasloj osobi također može biti motivirajući faktor za učenje (Kormos i Csizér, 2008).

Odrasle osobe, za razliku od djece, imaju sposobnost uključivanja u određenu aktivnost neovisno o tome koliko im je sama aktivnost zanimljiva. To im omogućava da se posvete učenju i samom procesu učenja jezika bez obzira na to kakva je okolina učenja. Okolina učenja može biti ne motivirajuća, no odrasle osobe pri samom početku učenja uglavnom već imaju predodređen cilj do kojeg onda nastoje doći i zbog kojeg uče jezik. Kod odraslih je upravo zato više izražena ekstrinzična motivacija u odnosu na neki ekstrinzični cilj, za razliku od djece koja su u većini slučajeva intrinzično motivirana. Naravno poticajna okolina koja ih motivira može biti samo bonus, isto kao što suhoparna i nezanimljiva okolina može biti razlog za prestanak učenja ukoliko ekstrinzični cilj za učenje nije dovoljno naglašen.

Glavni argument prednosti učenja u odrasloj dobi su strategije učenja koje odrasli mogu koristiti kako bi si olakšali učenje jezika, dok djeca ne mogu. Kako bi upute tijekom učenja stranog jezika bile učinkovite važno je razumjeti individualne razlike među onima koji uče. Postoji nekoliko faktora koji utječu na uspjeh u učenju stranog jezika kod odraslih, a objasniti ćemo sposobnost, stilove učenja, strategije učenja, motivaciju, dob i spol, samopouzdanje, toleranciju na dvosmislenost i preuzimanje rizika, granice egoa te kulturalnu pozadinu (Oxford i Ehrman, 1995).

Sposobnost se u mnogim istraživanjima usmjerava na načine na koje je sposobnost povezana sa uputama. Termin sposobnost, u takvim istraživanjima, uključuje osobne i motivacijske sposobnosti te sposobnosti stavova i sposobnosti povezane s anksioznošću, a ne samo kognitivne sposobnosti te se te sposobnosti mogu poboljšati efikasnijim korištenjem strategija učenja (Snow, 1989, prema Oxford i Ehrman, 1995). Upravo te sposobnosti su kod odraslih osoba razvijene u potpunosti te tako olakšavaju učenje stranih jezika u usporedbi sa učenjem u ranoj i predškolskoj dobi. Odrasle osobe već su izgradile određene sposobnosti različitih aspekata svoje individue te su njih svjesni i u odnosu na njih mogu utjecati na korištenje njima prikladnih strategija učenja.

Drugi faktor koji može utjecati na uspjeh u učenju su stilovi učenja, tip osobnosti i senzorne preferencije. Ehrman i Oxford (1989, prema Oxford i Ehrman, 1995) su otkrili da ekstroverti češće koriste emocionalne i vizualne strategije, dok introverti više koriste strategije za traženje i komuniciranje značenja. Rossi-Le (1989, prema Oxford i Ehrman, 1995) je otkrila da učenici koji auditivno najlakše uče koriste strategije pamćenja češće od onih koji uče taktilno, vizualno ili kinestetički. Učenici koji uče taktilno bolje koriste strategije traženja i komuniciranja značenja i samostalnog upravljanja. Navedena istraživanja pokazala su kako određene senzorne preferencije imaju utjecaj na strategije učenja učenika. Odrasle osobe sposobne su same osvijestiti stilove učenja i senzorne preferencije što im onda olakšava da sami oblikuju vlastite strategije učenja, dok se kod djece rane i predškolske dobi na to mora usmjeriti odgajatelj ili učitelj stranog jezika te to može otežati mogućnost uočavanja stilova učenja kod svakog djeteta individualno.

Strategije učenja vrlo su važan faktor u učenju stranih jezika, te jedna od ključnih prednosti učenja jezika u odrasloj dobi. Ono što su odrasli sposobni učiniti u

svrhu učenja jezika, a djeca nisu, su koraci koje čine da poboljšaju vlastito učenje, a to su strategije učenja. Mnoga istraživanja pokazuju kako se frekvencija korištenja strategija učenja povezuje s jezičnom izvedbom. Istraživanja „The good language learner“ sugeriraju da su uspješni učenici skloni korištenju strategija kao što su mogućnosti pronalaženja prakse, inteligentno nagađanje, korištenje obrazaca, smatranje jezika kao sistema pravila i često komuniciranje na stranom jeziku (Rubin, 1975, prema Oxford i Ehrman, 1995). No, s druge strane, nedavna istraživanja pokazuju da niti jedna strategija nije definirana kao jedina efikasna za učenike te kako uspješni učenici koriste brojne strategije povezujući ih s vlastitim stilom učenja i osobnosti te sa zahtjevima zadatka. Optimalni učenici pronalaze načine da primjene strategije učenja u odnosu na vlastite potrebe i zahtjeve koji funkcioniraju za njih kao individue (Oxford, 1990, prema Oxford i Ehrman, 1995). Kognitivne strategije učenja važne su jer uključuju dvije vrste aktivnosti, vježbu i probu te mentalne tehnike koje uključuju formiranje hipoteza i personalizaciju. Takvo „duboko procesiranje“ (engl. deep processing) stvara mentalne veze između starih i novih informacija (Oxford i Ehrman, 1995). Stoga je važno odraslima, uz učenje, osigurati i osvještavanje i uvježbavanje strategija učenja koje će im to učenje olakšati. Treba im se omogućiti vježba korištenja, adaptiranja, evaluiranja i premještanja strategija učenja u nove situacije i zadatke. Strategijama učenja odrasli si omogućuju organizaciju vlastitoga učenja i osvještavanje količine naučenog te se tako usmjeravaju na daljnje učenje i napredak, što djeca nisu u mogućnosti činiti. No, vrlo važan problem stvara pitanje utječe li korištenje strategija učenja jezika na znanje jezika. U istraživanju Oxford i Ehrman (1995) često se ponavljala snažna povezanost između strategija učenja i perzistencije, motivacije i mogućnosti planiranja. Te osobine su kvalitetne za učenje u bilo kojem području te uključuju kombinaciju kognitivnih i emocionalnih aspekata. Rezultati istraživanja govore kako se strategije učenja mogu potaknuti kod učenika na način da im se pomaže da ustraju u svom učenju, da pojačavaju motivaciju i da razvijaju vještine sistematskog planiranja.

Motivacija je, kako kod djece, tako i kod odraslih, važan faktor učenja jezika. Crookes and Schmidt (1989, prema Oxford i Ehrman, 1995) naglašavaju kako motivacija za učenje jezika ima sedam aspekata, a to su interes, percepcija važnosti, očekivanje uspjeha ili neuspjeha, percepcija nagrade, otvorena odluka o učenju, trajno

ustrajanje u učenju i visoka uključenost. Motivacija za učenje jezika bit će visoka samo ako su očekivanje uspjeha i vrijednost uspjeha visoki. Učenici moraju vjerovati da će rezultat biti barem jednak, ako ne i veći od uloženog truda. Za optimalnu motivaciju ciljevi moraju biti jasni, izazovni i ostvarivi te učenici za količinu ostvarenosti cilja moraju dobivati povratne informacije. Motivacija odraslih često se razlikuje od motivacije djece te odrasli vrlo često za vlastitu motivaciju imaju ekstrinzične ciljeve, kao što smo već naveli u ovom poglavlju.

Dob i spol važan su faktor učenja te je prednost odraslih korištenje strategija učenja koje im omogućavaju analiziranje gramatičkih sistema i primjenu općeg znanja u kontekst učenja jezika, a to im omogućuje razvijen mehanizam za apstraktno razmišljanje. Istraživanja pokazuju kako žene puno češće koriste strategije učenja nego muškarci te da imaju bolje razvijene vještine slušanja (Larsen-Freeman and Long, 1991, prema Oxford i Ehrman, 1995).

Anksioznost, samopouzdanje, tolerancija na dvosmislenost i preuzimanje rizika su šesti faktor koji opisujemo, a da utječe na uspjeh odraslih u učenju jezika. Što je veće samopouzdanje, to je veća percepcija uspješnosti. Vjerovanje u vlastitu uspješnost ili internaliziranu kontrolu utječe na količinu truda koju će individua posvetiti učenju i količinu rizika koju će prihvatiti (Rotter, 1966, prema Oxford i Ehrman, 1995). Istraživanja pokazuju da učitelji mogu pomoći učeniku razviti pozitivno situacijsko samopouzdanje tako što procjenjuju njihov napredak realistično (Oxford, 1990, prema Oxford i Ehrman, 1995) i smanjujući određene ciljeve na realistične razine tamo gdje su ciljevi učenika previsoki u odnosu na njegove sposobnosti. Tolerancija na dvosmislenost je mogućnost prihvatanja zbunjujućih situacija (Ely, 1989, prema Oxford i Ehrman, 1995) te će oni koji lakše prihvataju umjerene razine dvosmislenosti lakše ustrajati u učenju jezika od ostalih (Chapelle, 1983; Naiman, Frhlich, Stem and Todesco, 1978, prema Oxford i Ehrman, 1995). Tolerancija na dvosmislenost i preuzimanje rizika se ponekad mogu gledati kao aspekti stila učenja, a ponekad kao varijable osobnosti.

Sedmi faktor su granice egoa. Ehrman povezuje konstrukciju granica egoa sa četiri sposobnosti, a to su sposobnost usvajanja novih informacija, sposobnost zadržavanja kontradiktornih informacija u mozgu bez odbacivanja jedne, sposobnost izbjegavanja prijevremenog zatvaranja nepotpunih informacija i sposobnost za

prilagodbu postojeće kognitivne, emocionalne i socijalne sheme kod novih informacija. Hartmann (1991, prema Oxford i Ehrman, 1995) opisuje individue s tanjim granicama kao kognitivno i socijalno sposobnije, više otvorene, ranjive, kreativne, intuitivne, otvorenije novim stimulansima, dok su osobe s čvršćim granicama suprotnosti. Otkrio je da žene i mlađi ljudi češće imaju tanje granice, dok muškarci i stariji ljudi imaju čvršće.

Posljednji faktor koji ćemo navesti je kulturna pozadina koja je povezana s nacionalnošću i ključan je faktor u učenju jezika (Bedell, 1993, prema Oxford i Ehrman, 1995). Politzer (1983) daje primjer latinskih naroda i Azijata, u kojemu latinski narodi biraju socijalne i interaktivnije strategije učenja jezika, dok Azijati biraju strategije koje se baziraju na memoriranju informacija. Možemo primijetiti kako veliku ulogu u odabiru strategija učenja i općenito osobnosti ima i kultura iz koje dolazimo te je ona kod odraslih osoba već izgrađena i izražena što olakšava osvještavanje načina na koji osoba lakše može učiti.

5. POSTOJI LI OPTIMALNA DOB ZA POČETAK USVAJANJA STRANOG JEZIKA?

Postoje razne teorije o učincima učenja stranog jezika u pojedinog dobi. Kvalitativna je razlika u mehanizmima učenja stranog jezika djece i odraslih (Granena, 2013). Neke teorije zagovaraju tezu da učenje više jezika u ranoj dobi može zbuniti dijete i usporiti jezični razvoj, no u povoljnim uvjetima nije tako (Edelenbos, Johnstone, Kubanek, 2006, prema EUROPEAN COMMISSION, 2011). Istraživanja pokazuju da učenje stranih jezika zapravo pospješuje razumijevanje materinskog jezika te omogućava prenošenje termina i koncepata iz jednog jezika u drugi čime se razvijaju kognitivne kompetencije djeteta. Slučajevi kada učenje stranih jezika nema pozitivan utjecaj na djetetov kognitivni razvoj mogu biti loša obiteljska situacija ili nepovoljni socio-ekonomski uvjeti obitelji (Jariene, Razmantiene, 2006, prema EUROPEAN COMMISSION, 2011).

Pozitivni stavovi i motivacija su jako važni pri učenju, pogotovo kod djece, te je zbog toga i ključna uloga odgajatelja ili učitelja jezika. Upravo zbog toga djeca pri učenju stranog jezika imaju jače emocionalne potrebe nego odrasli (Nikolov 1999b; Nassaji i Cumming 2000, prema Pinter, 2011) i potrebna im je veća povezanost s odgajateljem ili učiteljem i ne samo učenje nego i zadovoljavanje primarnih potreba za osjećajem pripadnosti i sigurnosti. Samom procesu učenja jezika djeca pristupaju mnogo prirodnije nego što to čine odrasli. Odrasli uče gramatička pravila i mogu konjugirati različite glagole, no puno im je teže ući u komunikaciju s drugima, dok djeca lakše usvajaju jezik pa zatim i ulaze u komunikaciju zato što uče kroz igru i istraživanje. Oni koji u starijoj dobi počinju učiti jezik, imaju veću kognitivnu zrelost i metalingvističku svijest, koju djeca nemaju. Djeci će puno duže trebati da postignu takvu zrelost i svijest te znanje vokabulara, koji odrasli već imaju. Iz tog razloga, oni koji počinju učiti jezik u odrasloj dobi imaju mogućnost rješavanja problema i uključivanja u rasprave o jeziku. S druge strane, neki znanstvenici postavili su teorije da kognitivne vještine zapravo smetaju usvajanju jezika. U ranoj dobi dijete stvara temelje za razmišljanje, jezik, viziju, stavove, sposobnosti i druge karakteristike što to razdoblje čini ključnim za učenje te učenje stranog jezika čini jednako efikasnim i lakim kao što je učenje materinskog jezika (Kotulak, 1996, prema Vos, 2007). U toj

dobi u mozgu se stvaraju glavni putevi učenja (Bloom, 1964, prema Vos, 2007) zasnovani na učenjem osjetilima. Sve što dalje u životu učimo raste iz temelja koje smo postavili u djetinjstvu (Vos, 2007). Kao što je navedeno u potpoglavlju 2.1., postoje razne teorije o osjetljivom i kritičnom razdoblju usvajanja jezika. Teorija o osjetljivom periodu je prihvaćena te se smatra kako je do dobi adolescencije lakše usvojiti strani jezik. U dobi nakon adolescencije je usvajanje stranog jezika također moguće, no cijeli proces i razina usvajanja jezika puno su drugačiji i teži. Najosnovnija razlika u učenju jezika nakon adolescencije je usvajanje stranog naglaska, fonetike i intonacije, koji se kasnijim početkom učenja, teže i usvajaju (Gopnik i sur., 2003). U istraživanju Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003) na rezultatima testova, djeca koja su počela strani jezik učiti do sedme godine života, mogu postići rezultate jednake rezultatima djece kojima je taj jezik materinski. Rezultati djece koja su počela učiti nakon osme godine života postupno slabe, bilježeći najniže rezultate ukoliko je dijete jezik počelo usvajati u dobi adolescencije. Oni koji su jezik počeli učiti nakon adolescencije, imaju slabije jezične kompetencije nego što to imaju oni koji su počeli učiti ranije, no njihova uspješnost ne pada s obzirom na godine (isto je hoće li osoba početi učiti jezik s dvadeset ili sa četrdeset godina). Nakon adolescencije se ne mogu prepoznati glasovi stranog jezika jer su sinapse kruće i ne mogu se ponovno oblikovati kao što su mogle u djetinjstvu (Gopnik i sur., 2003). Dob početka usvajanja jezika i njegov utjecaj na razvoj naglaska izvornog govornika ovisi i o brojnim drugim varijablama, od kojih su neke kronološka dob, dužina boravka u okolini koja govori strani jezik i količina korištenja materinskog i stranog jezika (Piske, MacKay, Flege, 2001).

Usvajanje stranog jezika ovisi o okolini te je dokazano (Jia i Aaronson, 1998, prema Marinova-Todd, 2000) da odrasli imaju manje poticajnu okolinu za učenje jezika kada dođu u novu državu u kojoj je drugi jezik zato što samostalno biraju prijatelje, programe na televiziji, knjige i slično te najčešće odabiru sadržaje na materinskom jeziku, što onda smanjuje poticajnost okoline. U isto vrijeme djeca lakše usvajaju strani jezik zato što su okružena njime, više su uronjena u okolinu stranog jezika i lakše se prilagođavaju. Adolescenti usvajaju strani jezik sličnije odraslima nego djeci. Djeca jezik usvajaju drugačijim redoslijedom od odraslih, prvenstveno u gramatici. Odrasli se oslanjaju na kognitivne i analitičke sposobnosti i određene

metode učenja dok se djeca oslanjaju na imitaciju, repeticiju i implicitno učenje. Odrasli bolje koriste strategije pamćenja, lakše dohvaćaju određene informacije iz pamćenja, dok se djeca više usmjeravaju na doslovnu (engl. *verbatim*) memoriju koja je manje učinkovita. Djeca kod usvajanja vokabulara ne pamte svjesno i ne vježbaju naučeno te vježbanje ima mali učinak na memoriju, dok je trud i poznavanje vokabulara odraslih ubrzan njihovom učinkovitom sposobnošću korištenja strategija pamćenja. Odrasli mogu reflektirati na svoje učenje i procijeniti vlastite mogućnosti dok mlađa djeca ne mogu. Djeca su spremna sudjelovati u razgovoru i ulaziti u interakciju i kada se ne razumiju u potpunosti s drugom osobom, dok je kod odraslih to ograničeno zato što su nesigurni u svoje sposobnosti (Pinter, 2011). Mnoga djeca će bez problema koristiti jezik u govoru, neovisno o nepravilnosti i tečnosti govora, što naravno ovisi i o temperamentu djeteta, dok će se starije osobe češće od toga ustručavati.

Učenik također donosi svoje karakteristike ličnosti u proces učenja. Kao što tema rada govori, dob je iznimno povezana sa učenjem stranih jezika, no postoje i drugi faktori koji mogu utjecati na učenje neovisno o dobi učenika. Važno je da se učenik u okruženju učenja, koje god bilo, osjeća uključeno, aktivno te da se uzimaju u obzir osobne potrebe i mogućnosti svakoga kao i njihovi stilovi učenja. Osobnost se odnosi i na to je li osoba introvertna ili ekstrovertna, koliko ima motivacije za učenje, voli li ili ne pričati pred većom grupom ljudi. Važna je i socijalna okolina koja učeniku treba kako bi mogao koristiti jezik, baviti se njime i konstruirati znanje (Curtain i Dahlberg, 2016). Također utječu i faktori kojima je učenik izložen i faktori koje učenik posjeduje kao individua. Učenik je izložen faktorima učenja koji mogu biti kvalitativni ili kvantitativni, dok faktori učenika mogu biti dob, kognitivne sposobnosti, pismenost materinskog jezika, osobnost, samopouzdanje, motivacija, jezična pozadina, socijalna i kulturalna pozadina, stavovi prema učenju, stavovi prema drugim kulturama, osjećaj pripadnosti u zajednicu učenja, prethodna iskustva učenja jezika te mnogi drugi (Curtain i Dahlberg, 2016: 8).

Količina jezika kojoj je učenik bio izložen utječe na trenutnu i buduću razinu usvojenosti. Veliku ulogu ima i koliko sati tijekom tjedna učenik ima priliku biti izložen stranom jeziku te koliko je od vremena predviđenog za učenje jezika uistinu

iskorišteno za učenje što se može odnositi i na kvalitetu učenja. Kvaliteta ovisi o pomoći koju odgajatelj/ učitelj pruža učeniku te koliko mu pomaže razumjeti određene zadatke, pomaže pri izražavanju i smanjuje kompleksnost sadržaja, te ovisi o posredovanju koje se odnosi na određene oblike pomoći u razvoju koncepta učenja, a ne na rezultat učenja. Uspješno posredovanje se očituje u konceptualnom razvoju te je važno kontekst učenja povezati sa svakodnevnim iskustvima i događajima kako bi učenik bio u mogućnosti naučeno izvaditi iz konteksta i koristiti u više različitih situacija, a ne samo u naučenoj (Curtain i Dahlberg, 2016).

Ključni argument važnosti početka usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi su studije slučaja Kaspara Hausera, djevojčice Izabele i Genie, koji su u različitim periodima života bili uskraćeni za socijalnu okolinu i mogućnost usvajanja jezika te su u različitoj dobi ponovno uključeni u komunikaciju i odnose s drugima, na kraju i u svakodnevni život. Oni potvrđuju hipotezu kritičnog perioda koja je postavljena u kontekstu usvajanja materinskog jezika. Hipoteze su postavljene prije nego što su navedene studije slučaja postojale, te su te studije slučaja potvrdile hipoteze. Te hipoteze su se nastojale nadograditi i obogatiti te tako objasniti učenje i način usvajanja stranog jezika, a ne samo materinskog. Svi troje iz studija slučaja su uspjeli usvojiti neke komponente jezika i govora, no ovisno u dobi u kojoj su pronađeni, njihova se kvaliteta razlikovala. Djevojčica Izabela pronađena je sa šest i pol godina te je do četrnaeste usvojila sve aspekte jezika i govora i nije imala nikakve zaostatke u razvoju u odnosu na drugu djecu te dobi. S druge strane, Genie je pronađena s trinaest godina i sedam mjeseci te uspjela usvojiti govor i koristiti rečenice koje su sadržavale i do osam riječi, no uvijek je ostala zakinuta za gramatičke norme, koje je mogla razumjeti, ali nikada i producirati (Prebeg-Vilke, 1991).

6. ZAKLJUČAK

Učenje stranih jezika moguće je i u ranoj i predškolskoj, ali i u odrasloj dobi. Ono što na to učenje može utjecati su kvaliteta i kvantiteta učenja te svi faktori koji su s njima povezani. Ovim radom htjeli smo uočiti koliko je važna dob početka učenja stranog jezika za kvalitetu usvojenosti jezika. Možemo uočiti kako početak učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi ima puno više prednosti za kvalitetu usvajanja nego što to ima usvajanje u odrasloj dobi. Kao nedostatak u odrasloj dobi, a prednost u ranoj i predškolskoj, može biti okruženje u kojem se strani jezik uči. Djecu se uglavnom nastoji okružiti poticajnom okolinom i zanimljivim načinima učenja, dok su odrasli usmjereni, ali i okruženi uglavnom formalnim načinima učenja i učenjima određenih pravila, a ne učenjem na njima zanimljiv način. Tko zna kakvi bi bili rezultati učenja ovisno o dobi kada bi se odraslima podilazilo i kada bi se na osnovu njihovih interesa osmišljale aktivnosti i načini učenja? Za odrasle su uglavnom plan i program strukturirani uvijek na jednak način, neovisno o grupi odraslih o kojoj se radi te ukoliko su uronjeni u drugi jezik u nekoj novoj državi, lakše pronalaze načine na koje će komunicirati i općenito biti u kontaktu s materinskim jezikom, što je također olakotna okolnost za učenje.

Glavne prednosti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi su razvoj interkulturalnosti i tolerancije prema različitosti, kognitivni razvoj, usvajanje pravilnog izgovora stranog jezika te razvijanje pozitivnih stavova i motivacije prema učenju jezika što prevladava nad prednostima koje se mogu uočiti u odrasloj dobi, a to su razvijena samoregulacija, usvojena slika o sebi, stabilno usvojen materinski jezik na visokoj razini te sposobnosti korištenja strategija. Ono što je važno u ranoj i predškolskoj dobi je utjecaj usvajanja jezika na cjelokupni razvoj koji onda u odrasloj dobi može olakšati učenje dodatnih stranih jezika te tako rana i predškolska dob predstavljaju optimalniju dob za početak učenja stranog jezika nego odrasla.

Možemo zaključiti da iako raniji početak učenja stranog jezika ima više prednosti nego kasniji, moguće je usvojiti strani jezik i u odrasloj dobi. Razine usvojenosti jezika ovise o različitim faktorima te dob nije jedini koji utječe na kvalitetu usvojenosti jezika. Kod učenja je važno poticati motivaciju za učenjem i stvarati želju za napredovanjem te osjećaj pripadnosti i uspjeha.

7. LITERATURA

1. Abbott, M. G. (1998). Articulation: Challenges and solutions. In M. Met (Ed.), *Critical issues in early second language learning* (pp. 149–152). Glenview, IL: Scott Foresman/Addison-Wesley.
2. Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181(6), 717-732.
3. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen: Cambridge University Press.
4. 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.
5. Curtain, H. A., & Dahlberg, C. A. (2016). *Languages and learners: Making the match: World language instruction in K-8 classrooms and beyond*. Boston: Pearson Education.
6. Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*, 589-630.
7. European Commission, (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Brussels: European Commission.
8. Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci*. Zagreb: Educa.
9. Granena, G. (2013). Individual differences in sequence learning ability and second language acquisition in early childhood and adulthood. *Language Learning*, 63(4), 665-703.
10. Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

11. Homstad, A. (1987). Neurolinguistic and psycholinguistic research on learning modes of older language learners: classroom implications. *Hispania*, 70(2), 374-380.
12. Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., & Steinlen, A. K. (2010). *Bilingual Preschools. Volume 2: Best Practices*. Online Submission.
13. Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language learning*, 58(2), 327-355.
14. Kraš, T., Miličević, M. (2015). *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta.
15. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
16. Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL quarterly*, 34(1), 9-34.
17. McLaughlin, B. (1995). Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children. *NCBE Program Information Guide Series*, 22, 1-29.
18. Mesec, I. (2010). Razvoj jezika i govora od rođenja do sedme godine. U: Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi: priručnik za roditelje, odgojitelje, pedijatre i sve koji prate razvoj djece*. (1, 8-18). Zagreb: Planet Zoe.
19. Miščančuk, M. (2010). Motivacija studenata za učenje engleskog jezika. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 1(2), 57-62.

20. 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.
21. Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
22. Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
23. Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. London: Springer.
24. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 53-69.
25. Piske, T., MacKay, I. R., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of phonetics*, 29(2), 191-215.
26. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Saville-Troike, M. (1988). Private speech: Evidence for second language learning strategies during the 'silent' period. *Journal of Child Language*, 15(3), 567-590.
28. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
29. Starc, B., Čudina – Obradović, M., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
30. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

31. Vos, J. (2007). Can preschool children be taught a second language? Preuzeto
12.04.2018. sa
http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=60