

Situacijski pristup učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Frković, Kristina

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:189:045631>

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

Kristina Frković

Situacijski pristup učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

**Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i
obrazovanje**

Situacijski pristup učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr.sc. Morana Drakulić

Student: Kristina Frković

Matični broj: 0299009946

U Rijeci,

Srpanj, 2018.

Kristina Frković

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je završni rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Student/ica:

U Rijeci, Srpanj 2018.

Zahvala

Želim zahvaliti svojoj obitelji, koja mi je bila najveća podrška tijekom studiranja, na ohrabrivanju i svim lijepim riječima. Najviše želim zahvaliti svojoj majci, vrsnoj profesorici, koja je na mene prenijela ljubav prema engleskom jeziku.

Sažetak

Ovaj završni rad prikazuje osnove situacijskog pristupa učenja engleskog jezika u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U radu se govori o jezičnom razvoju djeteta, te o ciljevima učenja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Posebna pažnja posvećena je prostorno-materijalnim uvjetima, ulozi odgajatelja, ulozi vršnjaka, ulozi medija, pjesama, igre i motivacije kao nužnim preduvjetima za situacijsko učenje engleskog jezika. Opće je poznato da djeca uče prirodnim putem, spontano, istražujući svoju okolinu i usvajajući ono što nudi kroz razne situacije koje nastaju. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija.

Ključne riječi: rani i predškolski odgoj, engleski jezik, situacijsko učenje, uloga odgajatelja

Abstract

This paper presents and explains the fundamentals of the situational approach in early English language learning in early and preschool education. It deals with the language development of a child and goals in early language learning. Particular attention is paid to spatial-material conditions, the role of the teacher, the role of the peers, the media, song, play, as well as the role of motivation as necessary prerequisites for the quality early language learning. It is commonly known that children learn in a natural way, spontaneously, by exploring their surroundings and adopting what is offered throughout the situations that appear. For that, the most appropriate approach is the situational approach to learning, which enables the child to acquaint, understand and meaningfully use the foreign language in a string of different activities and situations.

Key words: early preschool education, the English language, situational approach, teacher role.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. JEZIČNI RAZVOJ DJETETA	3
2.1. Čimbenici govornog razvoja	3
2.2. Usvajanje materinskog jezika	3
2.2.1. Pojam materinskog jezika i dvojezičnosti	3
2.2.2. Proces usvajanja materinskog jezika	5
2.3. Usvajanje stranog jezika	6
2.3.1. Faze usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi	6
2.3.2. Simultani i sukcesivni bilingvizam prilikom usvajanja stranog jezika	7
3. UČENJE ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA U RANOJ DOBI.....	9
3.1. Ciljevi učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj dobi	9
3.2. Učenje engleskog jezika u formalnom kontekstu	13
4. SITUACIJSKI PRISTUP – PRIRODNO UČENJE ENGLESKOG JEZIKA.....	16
4.1. Prostorno i materijalno okruženje djeteta	18
4.2. Uloga odgajatelja	21
4.3. Uloga vršnjaka	24
4.4. Igra, pjesma, brojalica – pomoć u procesu učenja	26
4.5. Utjecaj medija na učenje engleskog jezika	31
4.6. Motivacija kod djece za učenjem engleskog jezika	32
5. ZAKLJUČAK.....	35
6. LITERATURA	37

1. UVOD

U modernom svijetu, sve su veći zahtjevi za globalnom interakcijom na engleskom jeziku. U zadnjih desetak godina znanje engleskog jezika se smatra jednom od temeljnih vještina u obrazovanju, pri zaposlenju, u poznavanju drugih kultura i slično (Butler, 2013). Upravo zbog zahtjeva modernog svijeta i zahtjeva obveznog i višeg obrazovanja u Republici Hrvatskoj dolazi do učenja engleskog jezika u ranoj dobi, unutar i izvan konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja. *„Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisljeno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje.“* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:28).

Situacijski pristup učenju je pedagoška koncepcija Jurgena Zimmera (1984) čija su obilježja: učenje za životne situacije, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje u grupama sastavljenim od djece različite dobi, zajedničko odrastanje, suradnja roditelja i drugih odraslih osoba, rad sa širom okolinom vrtića i otvoreno planiranje. Autorica Silić 2007. godine ovaj pristup i znanja o poučavanju engleskog jezika koristi u akcijskom istraživanju Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi te otvara nove spoznaje o korištenju situacijskog pristupa kod učenja engleskog jezika u ranom i predškolskom odgoju. Na temelju njenog rada pokazuje se uspješnost djece unutar odgojno-obrazovne skupine u usvajanju engleskog jezika, te upravo zato, odgojno-obrazovna praksa ima potrebu za širim znanjem o upotrebi ovog pristupa u svakodnevnom radu. Iz tog razloga, u ovom radu biti će riječi o tome kako bi trebala izgledati odgojno-obrazovna ustanova, čime mora biti opskrbljena u materijalnom smislu, koja je uloga odgajatelja, vršnjaka, glazbe i

medija kako bi se ostvario idealni situacijski pristup učenju engleskog jezika u ranom i predškolskom odgoju.

2. JEZIČNI RAZVOJ DJETETA

2.1. Čimbenici govornog razvoja

Kako bismo razumjeli govorni razvoj djeteta potrebno se upoznati s osnovnim čimbenicima koji djeluju u procesu usvajanja jezika. Oni su urođena sposobnost, maturacija, iskustvo, utjecaj obiteljske okoline i optimalna dob (Stančić i Ljubešić, 1994).

Pod urođenoj sposobnosti podrazumijevamo biotičko nasljedstvo čovjeka, koje samostalno ne može funkcionirati bez utjecaja iz okoline. Pod maturacijom podrazumijevamo sazrijevanje potrebnih uvjeta za govor kod djeteta – dijete može biti izloženo raznim podražajima, ali ako nije dovoljno zrelo, govor će izostati. To je proces razvoja dispozicija djeteta, te se razvojne faze javljaju u pravilnom redosljedu. Iskustvo je ključni čimbenik koji djetetu omogućuje usvajanje govora – dijete usklađuje svoju produkciju glasova s glasovima govorne okoline, pod utjecajem vanjske stimulacije. Izloženost djeteta govoru je proporcionalna s razvojem sposobnosti za govor. Obitelj je prva socijalna grupa u kojoj dijete boravi, te su oni prvi govorni model djetetu. Uspostavljajući verbalne interakcije s djetetom potiču njegov govorni razvoj. Istraživanja pokazuju da je vrlo važno kakvom govoru i načinu ophođenja je dijete izloženo u najranijem periodu života. Optimalna dob je dob od druge godine do puberteta u kojoj je izražena plastičnost mozga u pogledu razvoja govora (Stančić i Ljubešić, 1994). Autor ove teorije je Eric Lenneberg, a o njegovoj teoriji biti će riječi detaljnije u nastavku rada.

Važno je naglasiti da svi ovi čimbenici moraju biti prisutni kako bi došlo do usvajanja jezika, a izostanak dovodi do remećenja razvoja govora kod djeteta – bez urođene sposobnosti nema maturacije, bez maturacije iskustvo djeteta nema učinak u govornom razvoju i slično (Stančić i Ljubešić, 1994).

2.2. Usvajanje materinskog jezika

2.2.1. Pojam materinskog jezika i dvojezičnosti

Materinski jezik nema opće prihvaćenu definiciju, ali većina autora se slaže da je to jezik usvojen u ranoj dobi, od rođenja do 4. godine, koji zatim daljnjim usvajanjem

postaje predmet putem kojeg osoba misli i komunicira. Također, pri definiranju materinskog jezika poželjno je ne zaboraviti ideju socijalizacije u nekoj etničkoj skupini – kao primjer možemo uzeti UNESCO-vu definiciju materinskog jezika iz 1981. godine, prema kojoj je „materinski jezik neke osobe jezik što ga koristi etnička zajednica kojoj on ili ona pripada, pod pretpostavkom da je ta osoba već usvojila taj jezik“ (Stančić i Ljubešić, 1994).

Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje Europske Unije, te ih je prenijela u Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja. Prva od ovih osam kompetencija je upravo komunikacija na materinskome jeziku: *„U ranoj i predškolskoj dobi komunikacija na materinskome jeziku osnažuje se osposobljavanjem djeteta za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim, za njega svrhovitim i smislenim aktivnostima. U ranoj i predškolskoj dobi bilježenje može imati oblik grafičkih ili nekih drugih reprezentacija koje predstavljaju podlogu za razvoj rane pismenosti. Zato se u ranoj i predškolskoj dobi u djece potiče razvoj svijesti o različitim mogućnostima bilježenja vlastitih ideja i njihovoj praktičnoj uporabi te razumijevanje važnosti i korisnosti pisanja. Komunikacija na materinskome jeziku uključuje i razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja se oslanja na stvaranje poticajnoga jezičnog okruženja te poticanje djece na raznolike socijalne interakcije s drugom djecom i odraslima.“* (Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2014:27).

Nadalje, u suvremenom društvu današnjice vrlo je česta pojava dvojezičnosti. Osoba može imati dva ili više materinska jezika, ako odrasta u višejezičnoj okolini, stoga govorimo o prvom usvajanju jezika koje može biti jednojezično, dvojezično ili višejezično. Dvojezični ili višejezični razvoj je različit od jednojezičnog razvoja u dva pogleda – prvo, lingvistički, dijete mora usvojiti dva ili više jezika, te drugo, izvanlingvistički, dijete se izlaže dvostruko ili višestruko povećanoj sociokulturnoj stimulaciji. Postoje mnogi modeli dvojezičnosti, od kojih su nekoliko najvažnijih složena dvojezičnost, koordinirana dvojezičnost, subatraktivna dvojezičnost, aditivna dvojezičnost i hipoteza praga (Stančić i Ljubešić, 1994).

2.2.2. Proces usvajanja materinskog jezika

Tablica 1. Prikaz razvoja govora kod djeteta

Rođenje do 3. mjeseca	4-6 mjeseci	7 mjeseci do 1. godine	1-2 godine	2-3 godine	3-4 godine	4-5 godina
Dijete stvara zvukove zadovoljstva, plače kad ima potrebe, smiješi se	Brblja zvukove nalik glasovima, koristi p,b,m, vokalno pokazuje ushićenje i razočaranje	Brbljanje sadrži duge i kratke skupine glasova, oponaša razne glasove, zna 1-2 riječi	Svskog mjeseca izgovara sve više riječi, postavlja pitanja s 1-2 riječi, spaja dvije riječi zajedno	Ima riječ za gotovo sve, upotrebljava 2-3 riječi za pričanje i traženje stvari, okolina naviknuta na njega ga najčešće razumje u potpunosti	Upotrebljava mnogo rečenica od 4 ili više riječi, prepričava događaje, razumljiv je, govori glatko	Iznosi pojedinos ti u rečenica ma ,pridržava se teme, izgovara glasove ispravno i koristi gramatiku

Prema Apel i Masterson, 2004.

Dijete u prvih 6 mjeseci vokalno pokazuje svoje emocije i počinje brbljati zvukove. Iz tablice 1. je vidljivo da do prve godine života počinje širiti svoje poznavanje glasova, počinje oponašati svoje govorne modele i uči prvu riječ (ili prve riječi, ovisno o individualnom razvoju). Od prve do druge godine razvoj govora se ubrzava, izgovara sve više riječi koje čuje iz okoline, počinje konstruirati kratka pitanja od dvije riječi i počinje spajati riječi u kratke rečenice. Od druge do treće godine razvoj je također ubrzan, a dijete već ima prilično širok vokabular, to jest može imenovati gotovo sve u svojoj okolini. Koristi dvije do 3 riječi dok govori, te je dovoljno razumljiv svojoj užoj okolini. Od treće do četvrte godine dijete s lakoćom slaže rečenice od 4 ili više riječi i može prepričati kratku priču. U ovom periodu dijete govori vrlo razumljivo te ga shvatiti može i šira okolina s kojom se susreće. Od četvrte do pete godine dijete tijekom razgovora iznosi razne pojedinos ti i može se dulje držati jedne teme. Počinje ispravno izgovarati sve glasove te ispravno koristi gramatiku. Od pete godine na dalje dijete stječe sve veći vokabular, može voditi kratku raspravu o nekoj temi, iznosi svoja mišljenja te unaprjeđuje svoj govor (Apel i Masterson, 2004).

2.3. Usvajanje stranog jezika

2.3.1. Faze usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Nakon što je usvojena baza prvog (ili prvih) jezika, slijedi usvajanje stranog jezika. Prilikom usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, dijete prolazi kroz 3 faze: tihi period (silent period), formulaički govor (formulaic speech) i strukturno i semantičko pojednostavljenje (structural and semantic simplification) (Ellis, 1994).

Tihi period (silent period) najbolje je objasniti putem materinskog jezika – dijete je dug period vremena izloženo govoru bez da i samo govori, tj. prije nego izgovori svoju prvu riječ. U to vrijeme ono osluškuje i pamti, istražuje i upoznaje jezik oko sebe. Isto tako, djetetu treba vremena da osluškuje i istraži strani jezik, stoga ne mora početi odmah reproducirati jezik prilikom učenja. Tihi period djetetu omogućuje da gradi samopouzdanje za početak govorenja, te tijekom tog perioda ono koristi privatni, unutarjni govor (private speech). Ovo može trajati 2-6 mjeseci, možda čak i više ako dijete nije često izloženo stranom jeziku. Također, ovaj period je dokaz kako prilikom učenja dijete treba prvo dobro razumjeti kako bi reproduciralo, te da djeca puno više razumiju nego što nam mogu pokazati. Drugim riječima, dijete može razumjeti veliku količinu stranog jezika, ali tu istu količinu ne može reproducirati u tom trenutku, stoga si uzima vremena za razradu prije reprodukcije (Ellis, 1994).

Formulaički govor (formulaic speech) jest faza učenja u kojoj dijete uči gotove fraze bez usvajanja svakog pojedinog djela rečenice, a te fraze mu koriste u jednostavnoj komunikaciji s drugom djecom. One su najčešće vezane za rutine u djetetovom životu. To znanje direktno doprinosi učenju pravilnog strukturiranja rečenica u budućnosti, bez da trenutno dijete opterećuju s gramatičkom točnošću. Formulaički govor također smanjuje osjećaj „tereta učenja“ jer pojačava sposobnost djeteta da se osjeća kompetentno prilikom korištenja stranog jezika kojeg još dovoljno ne poznaje. Neki od primjera formulaičkog govora su:

- Rutinske izjave zapamćene u cjelini: Ne znam (I don't know)
- Uzorak rečenice koji se može mijenjati po potrebi: Mogu li dobiti ____? (Can I have _____)

- Pozdravi koji se koriste često: Kako ste? (How do you do?)

Strukturno i semantičko pojednostavljenje (structural and semantic simplification) je faza u kojoj dijete koristi jednostavne riječi, a spaja ih agramatično i bez konteksta (npr. „pod čisti“ – daj mi nešto da očistim pod). Dijete najčešće u gramatičkom smislu izbjegava veznike i pomoćne glagole, dok povremeno može izbjegavati i glagole i imenice koje ne poznaje. Dva su razloga ove pojave: prvi, dijete još nije usvojilo potrebne lingvističke forme, te drugi, tijekom produkcije dijete još uvijek ne može pristupiti lingvističkim formama (Ellis, 1994).

Ove tri faze potom prati razvoj morfema, glagolskih vremena, negativa, relativnih klauzula, sintaktičkih struktura, širenje vokabulara i fonologija (Ellis, 1994).

Važno je istaknuti da je svako dijete individua, stoga uči na sebi svojstven način i može određenu fazu preskočiti ili se na njoj zadržati dulje od vršnjaka. Također, kao i kod učenja materinskog jezika bitni faktori kod učenja stranog jezika su urođena sposobnost, maturacija, iskustvo, utjecaj obiteljske okoline i optimalna dob.

2.3.2. Simultani i sukcesivni bilingvizam prilikom usvajanja stranog jezika

Nije moguće precizno odvojiti usvajanje prvog (L1) od usvajanja drugog (L2) jezika budući da dijete rane dobi još nije u potpunosti usvojilo materinski jezik. Upravo zbog nemogućnosti odvajanja materinskog i stranog jezika kod djeteta, može doći do pojave prethodno spomenutog bilingvizma, kojeg možemo podijeliti na dvije različite vrste. To su: simultani i sukcesivni bilingvizam (Prebeg-Vilke, 1991).

Simultani bilingvizam je vrsta bilingvizma do kojeg dolazi kada je dijete od rođenja izloženo dvama jezičnim sustavima, to jest usvaja dva jezika kao materinski jezik, uz pretpostavku da je jedan jezik dominantniji i više prisutan od drugog. Najčešće upravo taj dominantni jezik utječe na slabiji jezik. Kada govore, djeca upotrebljavaju riječi iz oba jezika. Do takvih preklapanja dolazi jer dijete mora naučiti glasovne sustave, oblikovanje, značenja i korištenje oba jezika u isto vrijeme. U dobi od sedam godina djeca postaju svjesna postojanja dva jezika te ih postepeno počinju odvajati (Prebeg-Vilke, 1991).

Sukcesivni bilingvizam je vrsta bilingvizma koja se pojavljuje kod djece koja uče strani jezik nakon treće godine života. Za primjer možemo uzeti djecu koja u obiteljskom domu prve tri godine uče manjinski jezik, te u trećoj godini kreću pohađati dječji vrtić i susreću se sa službenim jezikom države. Naime, ta djeca imaju spoznaju o postojanju dva jezika, te su savladali veći dio materinskog jezika, no dolaze do poteškoća prilikom preklapanja prvog jezika na drugi – broj preklapanja riječi je veći nego kod simultanog bilingvizma. U tim situacijama vrlo je važno djecu često izlagati stranom (drugom) jeziku (Prebeg-Vilke, 1991).

Ovdje je važno naglasiti da samo zato što dolazi do dvojezičnosti ne znači da će dijete imati kognitivne teškoće – iako istraživanja govore o sporijem usvajanju jezičnih vještina i pretpostavlja se da djeca mogu biti zbunjena između dva jezika, dokazano je da su dvojezična djeca naprednija u mnogim kognitivnim aspektima od jednojezične djece (Vasta i sur., 1998).

3. UČENJE ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA U RANOJ DOBI

U modernom svijetu, sve su veći zahtjevi za globalnom interakcijom na engleskom jeziku. U zadnjih desetak godina znanje engleskog jezika se smatra jednom od temeljnih vještina u obrazovanju, pri zaposlenju, u poznavanju drugih kultura i slično. Učenje engleskog jezika je uvršteno i u nacionalne strategije raznih država, u svrhu raznih socijalnih interakcija koje su omogućene slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem. Također, mnoge države smatraju da je uvođenje engleskog jezika i drugih jezika u predškolski i školski sustav vrlo važan dio multikulturalnog i multilingvalnog obrazovanja njihovih građana. U Republici Hrvatskoj engleski jezik je obavezan predmet prisutan u osnovnim školama od četvrtog razreda na dalje, te je jedan od 3 obvezna predmeta pri polaganju državne mature, što također mnogo govori o vrijednosti poznavanja istog na našem području (Butler, 2013).

Kako bi odgovorili na ove zahtjeve modernog svijeta, moralo je doći do promjena u kurikulumu, u praksi provođenja, te u programima za obrazovanje učitelja i odgajatelja. Trud je uložena kako bi se postigao viši standard učenja engleskog jezika, a kao primjer toga možemo uzeti nastanak Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (2001), kojem je glavni cilj na objektivan način opisati znanje učenika stranih jezika diljem Europe. Također, cilj mu je održati visoke kriterije poučavanja stranih jezika (Butler, 2013).

Upravo zbog zahtjeva modernog svijeta i zahtjeva obveznog i višeg obrazovanja u Republici Hrvatskoj dolazi do učenja engleskog jezika u ranoj dobi, unutar i izvan konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja.

3.1. Ciljevi učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj dobi

Ciljevi učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi su interkulturalnost, stupanj znanja engleskog jezika blizak izvornom govorniku (near-native proficiency), povećan kognitivan razvoj, pozitivni stavovi o učenju jezika i učenju općenito, te visoki stupanj motivacije za nastavak učenja engleskog jezika.

Poznata je činjenica da učenje stranog jezika širi dječje horizonte. Prilikom učenja stranog jezika dijete ne uči samo o jeziku, nego uči i o kulturi zajednice koja se služi

tim jezikom, stoga je dijete obogaćeno na način da bolje pozna i cijeni svijet oko sebe. Učenje stranog, u ovom slučaju engleskog jezika, nikako ne bi trebalo biti bazirano isključivo na usvajanju jezika izvan konteksta, već je profesionalna obveza odgajatelja djetetu prenijeti interkulturalnu dimenziju znanja, to jest kulturu naroda koji se služi jezikom koje dijete uči. Kako bi se ovaj cilj učenja ostvario, vrlo je bitno da odgajatelj dobro pripremljen i educiran o navedenoj kulturi, te da to znanje adekvatno može prenijeti na dijete (Sercu, 2006). Interkulturalnost kao cilj učenja engleskog jezika možemo direktno povezati sa Kurikulumom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u dvije dimenzije: prva, vrijednost identiteta djeteta, te druga, ključna kompetencija za cjeloživotno učenje – komunikacija na stranim jezicima. Prva dimenzija, vrijednost identiteta djeteta, objašnjena je kroz sljedeći izvadak: *„Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnog te kulturnog i nacionalnog identiteta djeteta. Doba globalizacije, koje obilježava miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, zahtijeva odgoj i obrazovanje koje djetetu omogućuju da oblikuje identitet „građanina svijeta“, a pritom sačuva svoj nacionalni identitet i svoju kulturu te društvenu, moralnu, jezičnu i duhovnu baštinu. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje bude i potiču razvoj osobnog identiteta djeteta te ga osnažuju da bude dosljedno samo sebi, razvija samopoštovanje, stvara pozitivnu sliku o sebi te izgrađuje osjećaj sigurnosti u susretu s novim ljudima i iskustvima ... To podrazumijeva odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta.“* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:20,21). Druga dimenzija, komunikacija na stranim jezicima, je jedna od smjernica obrazovne politike Europske unije koje je Republika Hrvatska prihvatila i provodi u svojem odgoju i obrazovanju. Unutar kurikulumu ova dimenzija se objašnjava kao: *„Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-*

obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:28).

Stupanj znanja engleskog jezika blizak izvornom govorniku (near-native proficiency) sljedeći je cilj učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. U posljednjih tridesetak godina znanstvenici intenzivno istražuju temu ranog učenja jezika i pokušavaju odgovoriti na pitanje da li je bolje početi učiti strani jezik u ranoj dobi. 1959. godine Penfield i Roberts uvode pojam „Critical period“ ili kritični period za usvajanje jezika – oni tvrde da ako dijete započne učenje jezika rano, prije puberteta, ima veće šanse usvajanja jezika do razine izvornog govornika, te da će isti jezik puno lakše učiti (Johnson i Newport, 1989). Psiholingvisti su prihvatili njihovu teoriju za usvajanje materinskog jezika, ali što se tiče usvajanje stranog jezika, mišljenja su podvojena. Znanstvenici koji prihvaćaju ovu teoriju tvrde da je mozak djeteta u prvih nekoliko godina izrazito plastičan i puno lakše prihvaća nova znanja i spoznaje, da u pubertetu dolazi do biološke promjene u kojoj se jezična sposobnost čvrsto lokalizira u lijevoj hemisferi, te da brzi neurološki razvoj djeteta pospješuje uspješnije učenje jezika. S druge strane, znanstvenici koji se protive ovoj teoriji tvrde da nema standardiziranog načina kako testirati i usporediti znanje djeteta i odrasle osobe, da odrasle osobe imaju više motivacije za učenje od djece, te da mnogi odrasli ljudi uspijevaju strani jezik naučiti do razine izvornog govornika (Marinova-Todd i sur, 2000). No ipak, u ustanove ranog i predškolskog odgoja te u škole se sve više uvodi učenje stranih jezika, uključujući engleski jezik u najvećoj mjeri. Razlog tome je mogućnost djece starosti do šest godina da crpe glasove iz cijelog fonda glasova koji postoji u ljudskom govoru, koja je zaista velika prednost kod učenja – naime, zbog ove mogućnosti djeca mogu savladati jezik bez materinskog naglaska, što će im uvelike koristiti u kasnijem učenju u osnovnoj i srednjoj školi, te kasnije u životu (Prebeg-Vilke, 1991).

Povećan kognitivni razvoj djeteta je sljedeći cilj kod učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Istraživanja Cumminsa i suradnika (1979.) dokazala su da djeca koja su usvojila više od jednog jezika pokazuju bolje rezultate u generalnom intelektualnom razvoju i u divergentnom mišljenju, te da pokazuju veću osjetljivost prema lingvistici. Također, dokazali su da djeca koja su usvojila više od

jednog jezika u ranoj dobi postižu bolje rezultate na standardiziranim testovima u području matematike, čitanja i vokabulara.

Pozitivni stavovi o učenju jezika i učenju općenito, te visoki stupanj motivacije za nastavak učenja engleskog jezika su posljednja dva cilja kod učenja engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Vrtić djetetu treba omogućiti da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika te razvija različite strategije učenja. U takvim uvjetima dijete stječe kompetenciju „učenja učenja“, kao temelj ostvarivanja koncepta cjeloživotnog učenja. Razvoj pozitivnih stavova o učenju jezika i učenja općenito možemo povezati s kompetencijom „Učiti kako učiti“ kroz sljedeće: *„Ova kompetencija razvija se osposobljavanjem djeteta za osvještavanje procesa vlastitog učenja te uključivanjem djeteta u planiranje i organiziranje tog procesa. Učiti kako učiti zahtijeva preusmjerenje pozornosti odgojitelja sa sadržaja poučavanja na procese učenja djeteta te poticanje djeteta na stvaranje strategije vlastitog učenja. Ova kompetencija razvija se u takvoj organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa vrtića koja je usmjerena osnaživanju metakognitivnih sposobnosti djece te poticanju njihova samomotiviranog i samoregulirajućeg učenja.“* (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:29). Naime, vrlo je važno da djeca od najranije dobi osjete da mogu učiti, da znaju učiti, da je učenje zabavno, da mogu učiti na razne načine i slično. Važno je da dijete sebe percipira kao osobu koja voli i želi učiti te da će od tog istog učenja imati koristi. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Visokom stupnju motivacije za nastavak učenja engleskog jezika možemo pripisati to što su djeca motivirana pozitivnim stavovima prema stranom jeziku, te kroz kontekst učenja općenito. Oni žele naučiti strani jezik jer uživaju u ponuđenim aktivnostima i ugodnom ozračju. Djeca su znatiželjna bića, žele iskusiti nove stvari, suočiti se s novim izazovima i iskušati svoje granice, stoga možemo zaključiti da dječja intrinzična motivacija upravo leži u kontinuiranom interesu za učenjem. Ovdje je vrlo važno naglasiti da sve prethodno navedeno ovisi o tome da dijete zaista ima pozitivno iskustvo tijekom učenja engleskog jezika, što ovisi o odgajatelju i njegovim metodama rada, jer u slučaju da je djetetovo iskustvo negativno narušava se i djetetova motivacija za daljnjim učenjem engleskog jezika i daljnjim učenjem općenito (Brumen, 2010).

Vrlo je važno imati na umu da pohađanje programa koji obuhvaćaju engleski jezik u dječjem vrtiću nikako ne bi trebali kao rezultat uzeti da dijete u kratkom roku ovlada engleskim jezikom. Cilj ovih programa je senzibilizacija djece za strani jezik koji će kasnije učiti u školi, s namjerom da kroz godine školovanja nauče strani jezik (Prebeg-Vilke, 1991).

3.2. Učenje engleskog jezika u formalnom kontekstu

Učenje u formalnom kontekstu podrazumijeva učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi poput ustanove ranog i predškolskog odgoja, osnovne škole i srednje škole. Ovaj način učenja podrazumijeva korištenje kurikuluma propisanog od strane Ministarstva odgoja i obrazovanja, koji ima svoja načela, vrijednosti i ciljeve. Aktivnosti se provode organizirano te se planiraju i dokumentiraju (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

U zadnjih desetak godina znanje engleskog jezika se smatra jednom od temeljnih vještina u obrazovanju, pri zaposlenju, u poznavanju drugih kultura i slično. Učenje engleskog jezika je uvršteno i u nacionalne strategije raznih država, u svrhu raznih socijalnih interakcija. Mnoge države smatraju da je uvođenje engleskog jezika i drugih jezika u predškolski i školski sustav vrlo važan dio multikulturalnog i multilingvalnog obrazovanja njihovih građana. U Republici Hrvatskoj engleski jezik je obvezan predmet prisutan u osnovnim školama od četvrtog razreda nadalje, što također mnogo govori o vrijednosti poznavanja istog na našem području (Butler, 2013).

Potrebu za učenjem engleskog jezika u ranom i predškolskom periodu unutar dječjeg vrtića možemo istaknuti istraživanjem unutar projekta Rani razvoj djeteta - „Potrebe hrvatske obitelji za organiziranim izvanobiteljskim predškolskim odgojem“ (Maleš i sur, 1997.) koje je provedeno na uzorku od 1471 obitelji iz četrnaest hrvatskih županija. Rezultati su dokazali da je najveća potreba roditelja dodatan rad s djecom na području stranih jezika, s 54% glasova. Također, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje potiče i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje od kojih je jedna upravo Komunikacija na stranim jezicima. Unutar dokumenta ona se opisuje kao: „*Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega*

svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:28).

Iz ove potrebe za učenjem stranih jezika razvijaju se specijalizirani razvojni programi u dječjim vrtićima: programi obogaćeni specifičnim sadržajima iz određenog područja (umjetnost, jezik, sport), specijalizirani kraći programi alternativnih orijentacija, specijalizirani kraći programi te programi za poticanje darovitosti, koji su dio programa iz Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2007). Učenje engleskog jezika u dječjem vrtiću se ubraja u primarne razvojne programe obogaćene specifičnim sadržajima kao i u specijalizirane kraće programe.

U dječjim vrtićima u Hrvatskoj se provode redoviti programi obogaćeni specifičnim sadržajima:

- Programi ranog učenja engleskog jezika za djecu predškolske dobi
- Programi ranog učenja engleskog jezika s elementima informatičke pismenosti

te specijalizirani kraći programi:

- Igraonice za učenje engleskog jezika.

Programi ranog učenja engleskog jezika za djecu predškolske dobi imaju cilj stvarati adekvatne poticaje i okruženje za cjelokupni razvoj djeteta, posebno one kojima će se zadovoljiti djetetova potreba za učenjem stranog jezika, tako da će se rano učenje engleskog jezika realizirati kroz situacijski pristup rada s djecom. Specifične zadaće

programa su: razvijati kod djeteta senzibilitet za engleski jezik, poticati i motivirati dijete na situacijsko učenje riječi, jezičnih i fonetskih formi, poticati djetetovu samoaktivnost i interes za postupnim slušanjem, razumijevanjem i usvajanjem engleskog vokabulara, postupno razvijati kod djeteta vještinu komuniciranja na engleskom jeziku i slično. Program je namijenjen predškolskoj djeci u cjelodnevnom redovitom programu od 4. godine do polaska u školu, a djeca su uključena u mješovite skupine do 20 djece. S djecom rade odgojiteljice s dodatnom izobrazbom engleskog jezika (položen peti stupanj engleskog jezika) koje ispunjavaju uvjete u skladu s propisima.

Programi ranog učenja engleskog jezika s elementima informatičke pismenosti imaju cilj razvijati svijest o širenju mogućnosti komuniciranja te promicati lakši pristup informacijama kroz učenje stranog jezika kako u svakodnevnim aktivnostima, tako i u korištenju računalom. Program je namijenjen predškolskoj djeci u cjelodnevnom redovitom programu od 4. godine do polaska u školu, a djeca su uključena u mješovite skupine. S djecom rade odgojiteljice s dodatnom izobrazbom engleskog jezika (položen peti stupanj znanja engleskog jezika i informatičke pismenosti) koje ispunjavaju uvjete u skladu s propisima. Program se provodi za vrijeme cjelodnevnog boravka djece u vrtiću.

Igraonice za učenje engleskog jezika imaju cilj stvarati adekvatne poticaje putem kojih će se kod djece probuditi interes i pozitivan odnos prema učenju stranog (engleskog) jezika. Specijalizirani kraći program Igraonice namijenjen je djeci predškolske dobi (od 4 godine do polaska u školu) polaznicima redovitog programa vrtića, s mogućnošću uključivanja i djece koja nisu polaznici dječjeg vrtića. Nositelji programa su odgojitelji predškolske djece stručno osposobljeni u području znanja engleskog jezika i položenim testom profesionalnog znanja za poučavanje engleskog jezika u ranoj dobi. Program se provodi dva puta tjedno u trajanju od 40 minuta (<https://www.rivrtici.hr/opcenito>).

4. SITUACIJSKI PRISTUP – PRIRODNO UČENJE ENGLESKOG JEZIKA

Situacijski pristup učenju je pedagoška koncepcija Jurgena Zimmera (1984.) čija su obilježja: učenje za životne situacije, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje u grupama sastavljenim od djece različite dobi, zajedničko odrastanje, suradnja roditelja i drugih odraslih osoba, rad sa širom okolinom vrtića i otvoreno planiranje. Zimmer naglašava da se proces učenja i stjecanja iskustva treba odnositi na životne situacije djece ovdje i sada, a ne one u kojima će se naći kada odrastu. Svladati znanja pri tome ne znači samo upoznati određene situacije već i shvatiti da se one mogu mijenjati i oblikovati ovisno o kontekstu. Govori o tome da povoda za izbor životnih situacija ima mnogo, a za pronaći ih trebamo samo pogledati oko sebe, slušati djecu i pratiti njihove interese. Autor tvrdi da djeca trebaju naučiti ovladavati životnim situacijama što je moguće više kroz samoaktivnost i vlastito odlučivanje, a ne kroz vođene i prethodno planirane aktivnosti.

Zimmer (1984.) ulogu odgajatelja određuje kao ulogu osobe koja treba razmišljati o odgovornosti za svakodnevnu realnost dječjeg svijeta. Načine dobivanja i dolaženja do životnih situacija koje se mogu koristiti u pedagoške svrhe i polazišta za igre, projekte, razgovore i aktivnosti odgajatelj može naći u dnevnom iskustvu u mješovitim skupinama, s televizije, za vrijeme jela i spavanja, iz značajnih događaja u dječjem životu i slično. Ako odgajatelj orijentira svoj rad na situacije ima prilike usmjeriti dijete na specifično životno iskustvo koje će djetetu koristiti. Naime, djetetu je socijalno učenje od primarnog značenja, stoga stjecanje znanja i vještina slijedi iz toga.

Također je od velike važnosti učenje u grupama djece heterogene dobi, jer je iskustvo između djece različitog uzrasta jače i na taj način se značajno smanjuje podučavanje, a prednost se daje iskustvenom učenju temeljenom na razmjeni znanja. Tome slijedi nastajanje situacija u kojima djeci nije potrebna odrasla osoba za stjecanje znanja, nego prednost preuzimaju samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti djece. Obilježjem zajedničkog odrastanja djece želi se naglasiti potreba za interkulturalnim učenjem u kojem djeca uče jedni od drugih.

Zimmer (1984.) smatra ulogu roditelja i šire zajednice također vrlo važnom. Tvrdi da su roditelji eksperti za svoju djecu, stoga ne bi trebali biti samo promatrači u

kontekstu dječjeg vrtića, nego bi odgojno-obrazovni proces trebali potpomagati razgovorima, nabavom materijala, sudjelovanjem u igrama, radom na projektima i slično. Oni mogu dodati svoja bogata životna iskustva u planiranje i realiziranje raznih aktivnosti kojima se bave njihova djeca, te pritom možda i steći neke nove spoznaje. Što se tiče uloge šire zajednice, učenje za životne situacije je i učenje u životnim situacijama, stoga se odgojno-obrazovni rad treba realizirati i izvan ustanove dječjeg vrtića. Na taj način razne sredine postaju mjesta učenja gdje se djeca mogu susresti i s ljudima raznih zanimanja i interesa.

Na posljatku, Zimmer (1984.) se snažno zalaže za otvoreno planiranje kurikuluma. Tvrdi da bi svakodnevno planiranje u vrtiću trebalo biti više otvoreno i manje ritualizirano, te da se planiranje sastoji u pažljivom osluškivanju djece i odabiru životnih okolnosti koje će djeca učiti savladati i snalaziti se u njima. Vremenski raspored u odgojno-obrazovnoj ustanovi treba biti fleksibilan, a ne strukturiran - rad se treba organizirati prema situacijama, spontano i timski.

Situacijski pristup je u potpunosti prihvaćen u radu s djecom predškolske dobi u Republici Hrvatskoj, što potvrđuje i temeljni dokument predškolskog odgoja, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.), što vidimo iz sljedećih rečenica:

„Vrtić osigurava uvjete za ostvarivanje visoke razine fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa koja omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih, a pretpostavka je tvorbe otvorenoga, razvojnoga, humanistički i sukonstruktivistički orijentiranoga kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:12).

„Roditelje tj. skrbnike djeteta treba prihvaćati i poštovati kao ravnopravne članove vrtića – partnere, koji ustanovu obogaćuju svojim individualnim posebnostima te svojom vlastitom kulturom i time pridonose kvaliteti ustanove u cjelini.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014:13).

„U vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal. Ono se razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu

odgojitelja. U ranoj i predškolskoj dobi posebno je važno djetetu osigurati radost otkrivanja i učenja koje se najviše oslanja na igru i druge djetetu zanimljive aktivnosti.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje,2014:19).

„Različiti segmenti odgojno-obrazovnoga procesa (zaštita, njega, odgoj, obrazovanje) trebaju biti integrirani u cjelinu, tj. utkani u sve segmente zajedničkog življenja djeteta s drugom djecom i odraslima u vrtiću, a ne vremenski i sadržajno parcelizirani.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje,2014:26).

Kako bi situacijski pristup dao „rezultate“ odgojno-obrazovna ustanova treba zadovoljiti:

- Adekvatno, ugodno prostorno i materijalno okruženje
- Adekvatno obrazovanog i osjetljivog odgajatelja
- Uvijete koji omogućuju pojačane socijalne odnose među djecom
- Odgajatelja koji se koristi raznim medijima kako bi djeci približio i olakšao proces učenja (Silić, 2007).

4.1. Prostorno i materijalno okruženje djeteta

Osnovni princip rada odgojno-obrazovne ustanove treba biti usmjerenost na dijete, to jest čimbenici poput prostora, opreme, materijala i vremenske organizacije trebaju biti organizirani na način da zadovoljavaju individualne potrebe i osobine one djece kojoj su namijenjeni. Prostor bi trebao biti prilagođen djetetu kako bi ono samostalno moglo učiti, te bi trebao djetetu slati poruku kako u istome živjeti. Djeca uče vlastitim iskustvom, kroz vlastitu praksu, unutar interakcije s fizičkim i socijalnim okruženjem. Prema Petrović-Sočo (2007), upravo zato suvremena istraživanja ukazuju da fizički kontekst uvelike određuje učestalost i kvalitetu socijalne interakcije, djeluje na ukupno ozračje, te ukazuje na odgojno-obrazovni potencijal ustanove. Fizički kontekst možemo definirati kao „*raspored, strukturu, namjenu i općenito organizaciju prostora i opreme, namještaja, materijala i igračaka koje su djeci na raspolaganju*“ (Petrović-Sočo, 2007:97).

Prostor bi trebao biti organiziran tako da promiče učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom – bogata ponuda konkretnih materijala, omogućavanje interakcije djece te interakcije djece s odraslima. Prostor se ne može gledati kao izoliran dio, neovisan od strane korisnika, već ga se treba gledati kao dio koji može poboljšati suradničko učenje. Upravo zato treba biti raspoređen po centrima aktivnosti koji omogućuju djeci različite vrste aktivnosti i materijala koji će se koristiti u manjim skupinama. Naglasak se stavlja na raspored prostora koji potiče susrete, komunikaciju i međusobne odnose kako bi se moglo učiti situacijski (Petrović-Sočo, 2007).

Konkretno, kako će prostor izgledati ovisi o odgajatelju i dječjem vrtiću, no Petrović-Sočo (2007) nudi osnovne primjere izgleda prostora odgojno-obrazovne skupine – prostor bi trebao biti većih dimenzija, s adekvatnom opremom, te bi obavezno trebao sadržavati atelje ili likovni centar gdje djeca mogu istraživati boje, oblike, likovne tehnike i razne materijale poput brašna i gline. Veća površina bi trebala biti namijenjena igri nestrukturiranim materijalima – velike kocke za građenje, lego kocke, plišane životinje, reciklažni materijali. Također bi trebao postojati obiteljski centar koji sadržava kuhinju i kuhinjske materijale. Zidovi vrtića govore mnogo o skupini – na njima bi se trebalo dokumentirati važna događanja u skupini, kao fotografije, dječji crteži, oslikani zidovi s imenima djece. Naravno, sve što je izloženo treba biti u visini dječjih očiju. Govoreći o visini očiju, također treba napomenuti da svi ormarići s materijalima trebaju biti u visini dječjeg dohvata kako bi djeca mogla sama birati s čime će se baviti te kako bi mogla biti samostalna. Ormari ne bi trebali biti zaključani kako bi djeca imala slobodan izbor. Prostor ne bi trebao biti preopterećen stolicama i stolovima već bi oni trebali biti dio centara aktivnosti. Prednost treba dati dječjoj potrebi za istraživanjem. Također, prostor bi trebao sadržavati dio za aktivnosti i igru, te dio za osamu i odmor, uzimajući u obzir dječju potrebu za povremenim osamljivanjem (Petrović-Sočo, 2007).

Materijali trebaju biti zanimljivi, raznovrsni te poticati djecu na učenje, na stupanje u interakciju s odraslima i vršnjacima, na prakticiranje usvojenih sposobnosti i razvijanje novih. Pri odabiru materijala treba paziti da se uključe elementi imaginacije, izazovi i razne novine. Odgajatelji svojim izborom materijala okruženje mogu pretvoriti u svojevrsni dječji laboratorij u kojem će djeca provoditi

eksperimente, doživljavati nova i raznovrsna iskustva, biti istraživači i umjetnici. Materijali mogu poticati dječju kreativnost, želju za eksperimentiranjem, otkrivanjem i rješavanjem problema. Neadekvatna ili slabija opremljenost materijalima za samostalno učenje dovodi do veće usmjerenosti na izravno poučavanje, što nije efikasno kod djece i ne potiče prirodno učenje. Struktura i izbor materijala te načini na koji ih odgajatelj predstavlja djeci može postati otvoreni poziv na istraživanje. Materijale bi se trebalo zajedno s djecom pripremati prema tjednom planu i programu, ne samo zbog praktičnosti nego kao dio odgojno-obrazovnog procesa (Petrović-Sočo, 2007).

Kako bi prostor poticajno djelovao na učenje engleskog jezika, prvenstveno treba misliti na odnose koji će se u njemu moći uspostavljati i ostvarivati. Uređenjem prostora želi se povećati neposredna komunikacija među djecom. Djeci okruženje treba biti ugodno i blisko, kako bi nesmetano mogla stvarati nove spoznaje. Dijete treba moći uspostavljati veze između različitih predmeta, namještaja, igračaka i materijala oko njega. Također, svaki centar bi trebao biti imenovan na hrvatskom i engleskom jeziku, a materijali poput slikovnica i enciklopedija na engleskom jeziku trebali bi biti sveprisutni (Silić, 2007).

U prostorno-materijalno okruženje također spada koncept vremena. Vrijeme je vrlo slično prostoru, budući da se u njemu odvija i protječe život. Naime, svakom djetetu je potrebno onoliko vremena koliko mu treba – vrlo je važno djecu ne prisiljavati da svi rade istim tempom jer je proces razvoja individualan. Raspored odgojno-obrazovne skupine trebao bi biti fleksibilan te izlaziti u susret potrebama djece. To se pogotovo naglašava u situacijama u kojima djeca obavljaju određenu aktivnost vezanu za stjecanje novog znanja – nikako ih nije preporučljivo prekidati jer se prekida njihov proces učenja i istraživanja (Petrović-Sočo, 2007). Kao i kod svake druge aktivnosti, učenje engleskog jezika je također vezano za vrijeme. Važni faktori su koliko često tokom tjedna je dijete izloženo engleskom jeziku, te koliko tijekom dana ta ista izloženost traje vremenski. Također, važan je i vremenski kontinuitet djetetove izloženosti engleskom jeziku – ne bi trebalo biti većih pauza u učenju. Vrijeme utječe na sve četiri jezične vještine – pisanje, čitanje, govorenje i slušanje, ali je najosjetljivija vještina upravo govorenje. Ako želimo postići samostalni govor djece na engleskom jeziku ključno je da djetetu omogućimo dovoljno vremena –

vremena za slušanje, vremena za razmišljanje, vremena za istraživanje te vremena za igru (Edelenbos i sur, 2006).

4.2. Uloga odgajatelja

Odgajatelj je uz roditelje posrednik djetetu koji mu omogućuje stjecanje novih doživljaja, te mu iste pomaže razumjeti i tumačiti. Njegova glavna uloga je uloga „skele“ – podržava dječje učenje, potpomaže ga, potiče ga izravno i neizravno, te promatra i sluša djecu sa strane kako bi mogao osmišljavati materijalno i prostorno okruženje. On stvara kvalitetno socijalno-pedagoško okruženje i usmjerava dječji odgoj i razvoj. Naknadno odgajatelj evaluira, reflektira i planira odgojno-obrazovni proces koji će biti skrojen individualnim potrebama djeteta. Također, on je djetetu primjer i kad uopće toga nije svjestan – njegove namjere, očekivanja, stavovi i uvjerenja postaju dio djeteta. Mnogi autori vitalnu važnost odgajateljskog poziva pridaju promatranju i slušanju djece, jer ako djecu pažljivo i s razumijevanjem promatramo i slušamo, možemo uvidjeti njihove potrebe i poštovati ih kao jedinstvena i neponovljiva ljudska bića (Petrović-Sočo, 2007).

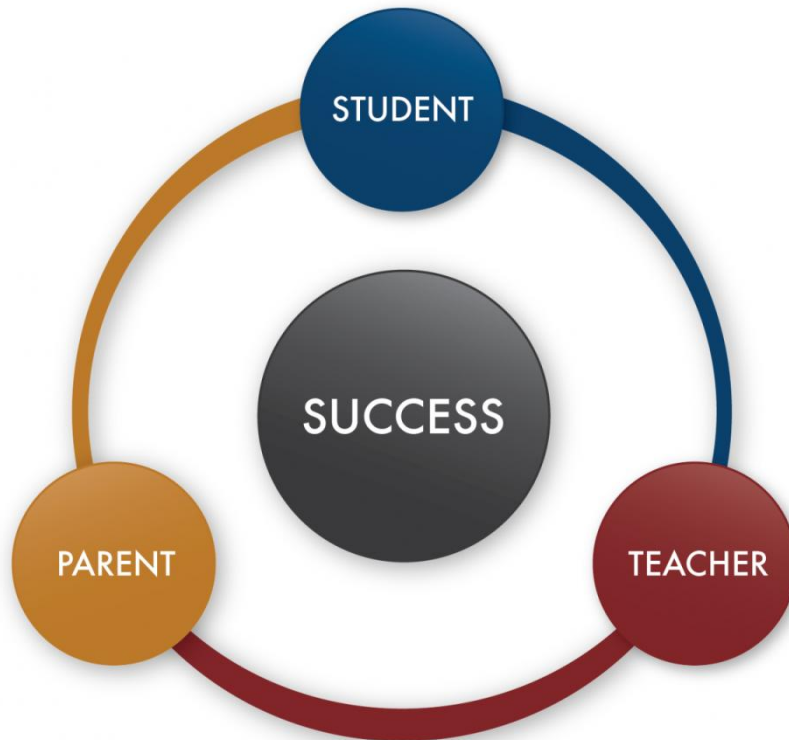
U procesu učenja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, vrlo je važno da odgajatelj stvara zanimljivo i poticajno okruženje – osmišljava razne aktivnosti, zadatke i igre koje će djeci biti na raspolaganju te koje će slobodno birati prema svojim interesima i sposobnostima. Također je od ključne važnosti da odgajatelj u skupini stvara pozitivno ozračje te djeci pruža emocionalnu podršku i ljubav, što će osnažiti djetetovo samopouzdanje pri daljnjem učenju. Odgajatelj iz niza različitih mogućnosti bira onakvo okruženje koje će djeci pomoći u procesu igre, stvaranju novih znanja i razvoju općenito. Tu do izražaja dolazi njegova fleksibilnost kombiniranja stečenih znanja s nepredvidivim reakcijama djeteta, kroz što se potiče upravo prirodnost učenja. Djeca istražuju svoje okruženje, stvaraju hipoteze koje potom isprobavaju i mijenjaju, te grade znanja o svijetu oko sebe, a isti taj proces se događa i kod učenja stranog jezika. Pri tome je vrlo važno djeci dati svu slobodu izbora – što će raditi, kako će to raditi, koliko dugo, s kim i gdje, sve ovisi o djetetu samom. Svako dijete s obzirom na vlastite posebnosti ima drugačija iskustva i potrebe, te će na drugačiji način davati smisao aktivnostima koje se provode.

Posebnu pozornost treba posvetiti sustavnom praćenju svakog pojedinog djeteta te pružanju podrške i ohrabrivanju djece u procesu učenja jezika (Silić, 2007).

Ovdje je vrlo važno spomenuti radove autora Suzuki (1969, 1973, 1981, 2003) koji je svoju metodu nazvao „Mother Tongue Approach“. Naime, on je po principima učenja materinskoga jezika nastojao djecu naučiti svirati violinu. Htio je pokazati da ljudske sposobnosti nisu urođene nego su pod utjecajem okoline u kojoj dijete odrasta. Tvrdio je da se svako dijete može razvijati na bilo kojem drugom području razvoja, ako se prouče i primjene zakonitosti po kojima djeca uče materinji jezik – na prirodan način, u prirodnim situacijama (Silić, 2007).

Također, Suzuki (1969, 1973, 1981, 2003.) je tvrdio da odgajatelj (ili učitelj, profesor) nije sam i jedini odgovoran u učenju djeteta – odgovornost je također od roditelja, od djeteta te od odgojno-obrazovne institucije. Vrlo je važno da se svi ovi čimbenici dobro razumiju te da zajednički surađuju na razvoju djetetovih vještina, jer je na taj način učenje puno efikasnije. Njegov model učenja je prikazan na slici 1. – spajanjem odgovornog roditelja, odgajatelja i djeteta dijete dolazi do uspjeha.

Slika 1 – Prikaz Suzukijevog (1969.) modela učenja djece (Mother Tongue Approach)



Sažeto, uloga odgajatelja se očituje u stvaranju ugodnog okruženja te dobrih uvjeta kako bi se razvila želja i potreba za komunikacijom na engleskom jeziku u stvarnim, životnim situacijama te u igri, u osiguravanju dovoljno vremena za komunikaciju na engleskom jeziku te svaku danu priliku koristiti za isto, u omogućivanju i poticanju jezičnog stvaralaštva te u izlaganju djece različitim jezičnim izvorima. Također, iznimno je važno da odgajatelj surađuje s roditeljima. Roditelji su primarni skrbnici djeteta, provode najviše vremena s njim, najbolje ga poznaju te znaju što funkcionira kod odgoja njihovog djeteta, stoga su oni najbolji saveznici u procesu odgoja i obrazovanja unutar predškolske ustanove. Vrlo je bitno da i odgajatelji i roditelji oslušuju što im dijete govori, što ono želi, te da poštuju želje i potrebe djeteta kad se radi o odgojno-obrazovnom procesu kako bi on bio što uspješniji (Silić, 2007).

4.3. Uloga vršnjaka

Uz osjetljive odgajatelje i ugodno ozračje, vrlo je bitno da se zadovolji i djetetova potreba za interakcijom s vršnjacima. Organizacijski uvjeti trebaju biti takvi da pojačavaju socijalne odnose među djecom kako bi se pojačali doživljaji, iskustva, učenje i razvoj unutar skupine. Još od prošlog stoljeća autori poput Marije Montessori uočavaju vrijednost mješovitih odgojnih skupina, navodeći da omogućuju djeci da si međusobno pomažu i uče jedni od drugih. Mješovite odgojne skupine pružaju djeci veći broj prilika za pružanje i primanje pomoći te im daju priliku uvježbati široki raspon socijalnih ponašanja, koja uključuju već spomenuto pružanje pomoći, zatim osiguravanje vodstva, suradnički rad te iskazivanje altruizma. Štoviše, novija istraživanja su dokazala da je socijalni razvoj značajno brži u grupama s djecom mješovite dobi u usporedbi s djecom u grupama iste (kronološke) dobi (Petrović-Sočo, 2007).

Dijete je proaktivno biće koje s drugima sukonstruira svoja znanja, stoga su mu potrebna mlađa djeca kojima će pomagati te starija djeca koja će njemu pomagati na način da će uz njihove akcije i komentare revidirati i unaprjeđivati već postojeće, svoje znanje. Starija djeca također dobivaju mnoga znanja jer se uče nježno i obazrivo ponašati prema mlađoj djeci, te se uz njih rješavaju pritiska kojeg povremeno osjećaju od strane svojih vršnjaka. Važno je naglasiti da u životu, prijateljstva nemaju dobne barijere, stoga bi se isto trebalo poštivati i u odgojno-obrazovnim skupinama (Petrović-Sočo, 2007).

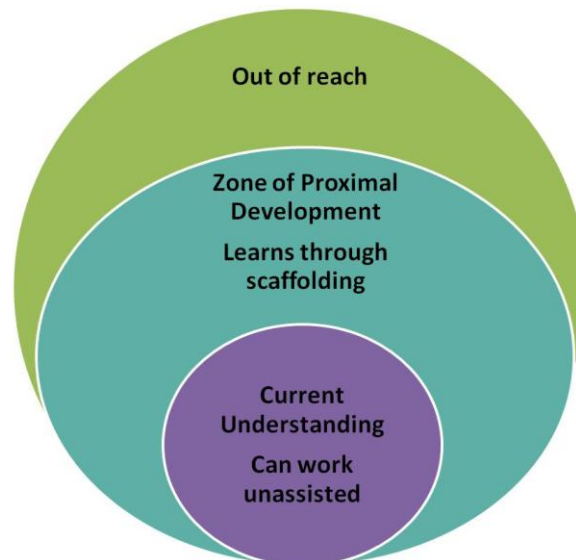
Upravo su mješovite skupine vrlo korisne kod učenja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Mlađu djecu se treba uključiti pod uvjetom da se od njih ne očekuje da govore engleski jezik, nego da slušaju, da se igraju i družu sa starijom djecom koja govore engleski jezik. Na taj način djeca prirodno prihvaćaju engleski jezik kao dio svakodnevice te kada steknu određenu sigurnost započinju s komunikacijom. Uz pomoć starije djece mlađa uče razne fraze potrebne u igri (npr. „Yes, no“). Također, uočeno je da su mlađa djeca spremnija za suradnju, spontana i otvorena u komunikaciji na engleskom jeziku, te je uočeno da starija djeca rado pomažu mlađoj djeci u razumijevanju jezika što i njima koristi kao način za uvježbavanje i proširivanje vlastitog znanja (Silić, 2007).

Kroz socijalnu interakciju potiče se dječja želja za komunikacijom te se ona oslobađaju od straha komuniciranja na stranom (engleskom) jeziku, što snažno djeluje na razvoj motivacije, uspješnosti i pozitivne slike o sebi (Silić, 2007). U mješovitim skupinama je uočeno da se prilagodba djece odvija puno brže i lakše, da mlađa djeca uz stariju brže napreduju, te da se starija djeca senzibiliziraju na potrebe mlađe djece, što dokazuje značaj utjecaja vršnjaka na učenje jezika (Petrović-Sočo, 2007).

Također, uz pomoć druge djece dijete može preći u takozvanu Zonu sljedećeg razvoja (Zone of Proximal Development) (Vigotsky, 1962). Vigotsky je kognitivni razvoj djeteta vidio kao društveno posredovani proces koji ovisi o pomoći odraslih osoba i druge djece. Naime, dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim. Naglašavajući razliku između postojećeg stupnja razvoja i onoga što dijete može postići uz pomoć posrednika, smatra da svako dijete može mnogo više. Ovu teoriju potvrđuje suvremeni svijet – npr. učitelji djecu uče čitati, ali i djeca uz pomoć starijih sestara i braće ili starijih prijatelja iz odgojno-obrazovne skupine uče čitati. Pomoć koja je djetetu pružena naziva se dizanje skela (scaffolding) (Skupnjak, 2012).

Slika 2. – Prikaz zone sljedećeg razvoja (Vigotsky, 1962).

Zone of Proximal Development



Na slici 2. prikazana su tri kruga – prvi, unutrašnji krug prikazuje ono znanje koje dijete trenutno ima, te ga može koristiti bez pomoći. Drugi krug, u sredini, prikazuje zonu sljedećeg razvoja u kojoj dijete može steći nove spoznaje putem dizanja skela. Treći, vanjski krug pokazuje znanja koja su djetetu još uvijek izvan dohvata s obzirom na njegovu dob, do kojih će doći kasnije u životu, sukladno s individualnim razvojem (Vigotsky, 1962).

4.4. Igra, pjesma, brojalica – pomoć u procesu učenja

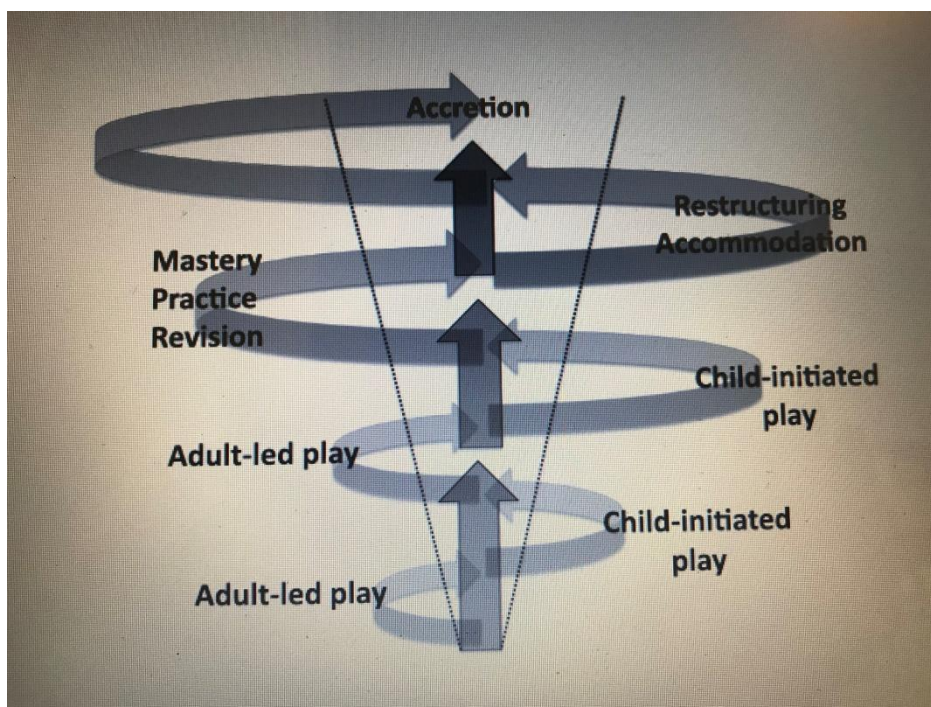
Kroz igru dijete proživljava realno iskustvo i preuzima razne uloge prilikom kojih se uživljava u akcije, govor i interakcije određenog lika. Zatim, tijekom igre djetetu se pružaju prilike za razvoj mašte te razvoj inovativnog načina razmišljanja. Iz ovih razloga, igra je odavno uvrštena kao trajni i sveprisutni dio kurikuluma u brojnim formama. Ovdje je važno razgraničiti dva načina dječjeg igranja: prvi, igra pod vodstvom odgajatelja (adult-led play) i drugi, igra pod vodstvom djece (child-led play). Igra pod vodstvom djece (ili slobodna igra) je ključna za razvoj djeteta jer je to prilika za istraživanje materijala i situacija,

vrijeme za eksperimente i pogreške, revidiranje teorija, samostalne odluke i autonomiju (Mourao, 2014).

Efektivni rani i predškolski programi kombiniraju upravo igru pod vodstvom djece s igrom pod vodstvom odgajatelja, te na taj način dobivaju vrlo pozitivne rezultate. Uloga odgajatelja ovdje je da organizira i omogući djeci vrijeme i materijale za kvalitetnu igru, te da bude medijator tako što djeci može sugerirati kontekst igre koji će biti pogodan za učenje. Vrlo je važno naglasiti da iako odgajatelj može planirati za dječju igru, ne može planirati dječju igru samu po sebi (Mourao, 2014).

Kako bi se djeca igrala na engleskom jeziku, važno je da aktivnosti koje potiče odgajatelj budu djeci bliske i zanimljive, kako bi djeca lakše usvojila jezik te ga zatim koristila. Odgajatelj potiče aktivnost koristeći se raznim materijalima, te nakon određenog vremena materijale prepušta djeci kako bi se ona mogla igrati s njime slobodno, te u to vrijeme proživjeti doživljeno iskustvo ponovo, eksperimentirati, te možda i drugačije koristiti materijale. Nakon nekog vremena, odgajatelj ponovo, oslušujući djecu i njihove interese, započinje aktivnost te je ponovo prepušta djeci, kako bi se mogla igrati. Ovim načinom rada ulazi se u takozvanu „spiralu igre“ („The Play Spiral“) koja se sastoji od izmjena igre pod vodstvom odgajatelja i pod vodstvom djece, koja zatim vodi do vježbe, ponavljanja, ovladavanja, restrukturiranja i prilagođenja jeziku, te na posljetku, vodi do srastanja djeteta s jezikom (Mourao, 2014).

Slika 3. – Spirala igre (Moyles, 1989, prema Mourao, 2014).



Nadalje, svako dijete voli pjevati pjesmice, izgovarati stihove, rime i brojalice, a na taj način su izravno uključena u učenje jezika. Putem igre vježbaju izgovor raznih glasova, bogate rječnik i shvaćaju jezičnu strukturu. Također pružaju djeci zadovoljstvo zbog mogućnosti kretanja, slušanja i ponavljanja melodije koju su usvojili. Igra i opuštenost koje pružaju pjesmice potaknut će djecu na oslobađanje od straha od stranog jezika – na taj način, djeca rado upotrebljavaju jezične strukture i uspostavljaju komunikaciju na engleskom jeziku. Stručnjaci koji se bave utjecajem glazbe na kasniji govorni i jezični razvoj djece tvrde kako djeca koja su uronjena u takvu vrstu aktivnosti pokazuju širok raspon rječnika te se lakše izražavaju. Također, dokazano je da ritam stihova iz pjesmice djetetu pomaže u stavljanju naglaska na pravo mjesto i na taj način dijete ostvaruje prirodan, tečan govor. Već naučene pjesmice djetetu pružaju mogućnost ponavljanja istih strukturalnih cjelina više puta, ali eliminiraju mogućnost dosade kod djeteta. Igre s pjevanjem imaju vrlo pozitivan utjecaj na djecu jer ih ohrabruju – ona uviđaju da se i na engleskom jeziku može pjevati jednako uspješno kao i na hrvatskom jeziku, te im to ojačava pozitivnu sliku sebe kao sposobnog bića (Silić, 2007).

Autorske pjesme su posebno skladane kako bi kod djece potakle pamćenje određenih tematskih i jezičnih sadržaja, a na izbor pjesama od strane odgajatelja utječu sljedeći kriteriji: prikladnost sadržaja s obzirom na dob, u kojoj mjeri djeca prihvaćaju pjesmicu, primjerenost rječnika pjesme, jednostavnost glazbene strukture, tonaliteti koji su primjereni dječjem glasu i mogućnost povezivanja pjesme s plesom, mimikom, glumom i sličnim dodatnim sadržajima. Na odgajatelju je da djecu prikladno zainteresira za pjesmicu određenom uvodnom aktivnošću, te osmisliti jezično okruženje u kojem će dijete imati priliku čuti i razumjeti određene riječi, izraze i jezične strukture na engleskom jeziku. Sve aktivnosti bi trebale što manje nalikovati poučavanju engleskog jezika, a što više igri i zabavi za djecu (Silić, 2007).

Autorica Silić (2007) za rad s djecom rane i predškolske dobi predlaže zbirku pjesama i brojalica „Songs and Rhymes“ autorice Juliane Dakin (1993) za koju govori da djeci pruža izbor pjesma i rima u kojima će djeca uživati radi njih samih i uz to mnogo naučiti, stoga se prilaže nekoliko primjera edukativnih pjesama i brojalica.

Primjer 1. – Učenje brojeva i fraza putem pjesmice „One, two, buckle my shoe“

One, two,

Buckle my shoe;

Three, four,

Knock at the door;

Five, six,

Pick up sticks;

Seven, eight,

Lay them straight:

Nine, ten,

A big fat hen;

Eleven, twelve,

Dig and delve;

Thirteen, fourteen,

Maids a-courting;

Primjer 2. – Učenje djelova tijela putem pjesmice “Head, shoulders, knees and toes”

*Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes.*

*Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes.*

*And eyes, and ears, and mouth,
And nose.*

*Head, shoulders, knees and toes,
Knees and toes.*

Primjer 3. – Učenje životinja, njihovog glasanja, te izgovora raznih glasova putem pjesmice “Old MacDonald had a farm”

*Old MACDONALD had a farm
E-I-E-I-O
And on his farm he had a cow
E-I-E-I-O
With a moo moo here
And a moo moo there
Here a moo, there a moo
Everywhere a moo moo
Old MacDonald had a farm
E-I-E-I-O*

*Old MACDONALD had a farm
E-I-E-I-O
And on his farm he had a pig
E-I-E-I-O
With a oink oink here
And a oink oink there
Here a oink, there a oink
Everywhere a oink oink
Old MacDonald had a farm*

Primjer 4. – Učenje abecede engleskog jezika putem pjesmice “The alphabet song”

*A - B - C - D - E - F - G
H - I - J - K - L - M - N - O - P
Q - R - S - T - U - V,
W - X - Y and Z!*

*Now I know my ABC's
Next time won't you sing with me.*

Primjer 5. – Pjesmica “Itsy-bitsy spider” uz koju se koristi mimika

*The itsy-bitsy spider
Climbed up the water spout
Down came the rain
And washed the spider out
Out came the sun
And dried up all the rain
And the itsy-bitsy spider
Climbed up the spout again.*

Primjer 6. – Pjesmica „Humpty Dumpty“ uz koju se koristi ples i dramatizacija

*Humpty Dumpty sat on the wall,
Humpty Dumpty had a great fall.
All the king's horses
And all the king's men
Couldn't put Humpty Dumpty
Together again.*

(Dakin, 1968).

4.5. Utjecaj medija na učenje engleskog jezika

U današnje vrijeme su mediji prirodni dio dječjeg okruženja, stoga je od velike koristi upotrijebiti ih u edukativne svrhe učenja engleskog jezika. Naravno, pri tome se odgajatelje i roditelje sugerira da kontroliraju utjecaj medija na djecu, to jest da kontroliraju sadržaje koje djeca gledaju i slušaju. U svrhu stvaranja bogatog jezičnog okruženja i kvalitetnih jezičnih modela autorica Silić (2007.) predlaže korištenje kvalitetnih odgojno-obrazovnih videofilmova. Prilikom korištenja navedenih videofilmova, autorica je prilikom istraživanja primijetila snažnu zaokupljenost djece ponuđenim sadržajima. Djeca su raspravljala o likovima i događajima te su na

temelju toga povezivali svoj život s događajima, te dijelili osobna iskustva jedni s drugima.

Istraživanja autora Apel i Masterson iz 2004. godine (prema Silić, 2007) su pokazala da govor usmjeren na dijete u određenim videofilmovima potiče obogaćivanje rječnika i prepoznavanje slova kod djece rane i predškolske dobi. Razlog toga jest što autori epizoda pažljivo biraju riječi koje su djeci poznate, kao i više primjera značenja novih riječi. Izgovor je spor, informacije su u skraćenom obliku, isti sadržaj se ponavlja više puta, rečenice su jednostavne, teme su bliske i zanimljive djeci. Osnovna preporuka je da videofilm sadrži govor usmjeren na dijete.

Na temelju raznih videomaterijala koje gledaju, djeca smišljaju vlastite igre dodajući pritom nove elemente. Na taj način se potiče vježbanje društvenih vještina, komunikacija na engleskom i hrvatskom jeziku, iznošenje vlastitih mišljenja, rješavanje sukoba, pronalazak zajedničkih interesa i slično. Autorica Silić (2007) za korištenje u ranom i predškolskom odgoju predlaže sljedeće izvore: Wizardora, Magic Music Man i Big Muzzy.

Također, vrlo koristan medij za korištenje kod djece rane i predškolske dobi jest videokamera. Djeca uživaju u dokumentiranju vlastitih igara i aktivnosti u skupini, te ih rado komentiraju, iznose vlastite doživljaje, uspoređuju govorne iskaze, radnje i slično. Korištenje ovog medija utječe na osvještavanje vlastite aktivnosti i govora kod djece (Silić, 2007). Naime, za dijete je vrlo korisno dozvoliti mu da dokumentira svoj odgojno-obrazovni proces jer na taj način samo može graditi svoja znanja, podsjećajući se na svoja prethodna saznanja putem dokumentiranih materijala. Djeca poput znanstvenika stvaraju i revidiraju razne teorije o raznim problemima koji ih interesiraju, stoga im je potrebna potpora u učenju i istraživanju na način da im se omogući dokumentiranje vlastitog procesa učenja (Vujičić, 2013).

4.6. Motivacija kod djece za učenjem engleskog jezika

Kada govorimo o istraživanjima motivacije za učenje stranog jezika kod odraslih, lako je doći do rezultata – zahtjevi posla, selidba, želja za većim znanjem i slično česti su razlozi, dok govoreći o motivaciji kod djece za istim, pogotovo predškolske djece, puno je teže doći do rezultata. Djeca se razlikuju od odraslih, pogotovo po

kognitivnim vještinama i razini zrelosti, stoga ne možemo pretpostaviti da imaju iste razloge motivacije za učenje stranog (u ovom slučaju engleskog) jezika (Brumen, 2010).

Autor Barzso (2008, prema Brumen, 2010) došao je do značajnijih rezultata istraživanja motivacije kod djece tako što je jedanaest tjedana radio sa skupinom djece u dobi od tri do šest godina. Aktivnosti na engleskom jeziku trajale su 15 do 60 minuta, a u njima se koristio pjesmama, igrama, slikovnicama i sličnim materijalima. Na temelju rada s djecom zaključio je da level motivacije ovisio o tome na koji način je motivirao djecu za učenje. Ako aktivnosti nisu bile dovoljno bliske i zanimljive djeci, brzo su ih odbacili i nastavili se baviti drugim temama, dok u obrnutoj situaciji, ako su aktivnosti bile bliske djeci i zanimljive, djeca su se rado uključivala i angažirala u učenje. Zatim, zaključio je da se djeca brzo zasite određene aktivnosti, tako da je nije poželjno ponavljati, nego je promijeniti na način da djeca ostanu zainteresirana. Na kraju, zaključio je da je bio puno uspješniji u davanju uputa djeci kad se koristio lutkarskim tehnikama.

U nastojanju pronalaženja unutrašnjih faktora motivacije kod djece za učenjem engleskog jezika, slovenski istraživači proveli su projekt u sedam vrtića pod nazivom The Network Innovative Project (2008.-2009.). Sudjelovalo je 120 djece u dobi od četiri do šest godina, te jedanaest odgajatelja. Glavna pitanja na koja su htjeli pronaći odgovor bila su:

- Kako djeca doživljavaju učenje stranog jezika u dječjem vrtiću?
- Kako su djeca motivirana za učenje stranog jezika?
- Koju vrstu aktivnosti djeca preferiraju tijekom učenja stranog jezika i zašto?
- Što djeca mogu razumjeti i producirati na stranom jeziku?

Uz pomoć polustrukturiranog intervjua prilagođenog djeci došli su do sljedećih rezultata:

- Djeca ne doživljavaju učenje stranog jezika kao neku dodatnu aktivnost, nego kao dio svakodnevice u dječjem vrtiću.

- Na pitanje „Da li ti se sviđa učenje stranog (engleskog) jezika u vrtiću?“ 96.7% djece odgovorilo je „Da“.
- Djeca su intrinzično motivirana za učenje jezika zbog veselja i zadovoljstva koje proživljavaju tijekom samih aktivnosti učenja, bez vanjskog pritiska.
- Kod preferencije aktivnosti, najviše djece je odgovorilo da voli govoriti na engleskom, slušati priče, pjevati i plesati, razgovarati s lutkama koje govore na engleskom jeziku i igrati pokretne igre.
- Kod procjene znanja stranog (engleskog) jezika najbolji rezultati su postignuti u područjima životinja, pozdrava, individualnih riječi, brojeva, upoznavanja, boja, vremena, dijelova tijela i sredstva transporta (Brumen, 2010).

Djeca su znatiželjna bića, žele iskusiti nove stvari, suočiti se s novim izazovima, iskušati granice i slično. Stoga možemo zaključiti da dječja intrinzična motivacija upravo leži u kontinuiranom interesu za učenjem. Intrinzična motivacija stimulira asimilaciju, vještine, spontane interese i istraživanje, što je bitno za socijalni i kognitivni dio razvoja djeteta. Pri tome, vrlo je važna koordinacija govora s pokretom, kako bi doživljaj bio intenzivniji, a radnja pamtljivija. Naposljetku, istraživači su kao rezultat projekta ponudili odgovor – djeca su motivirana pozitivnim stavovima prema stranom jeziku, te kroz kontekst učenja. Oni žele naučiti strani jezik jer uživaju u ponuđenim aktivnostima i ugodnom ozračju. Stoga je glavna sugestija odgajateljima kako bi motivirali djecu stvaranje pozitivnog ozračja i osluškivanje dječjih interesa prilikom odabira aktivnosti (Brumen, 2010).

5. ZAKLJUČAK

Situacijski pristup učenju je pedagoška koncepcija Jurgena Zimmera (1984.) čija su obilježja: učenje za životne situacije, povezivanje socijalnog i konkretnog učenja, učenje u grupama sastavljenim od djece različite dobi, zajedničko odrastanje, suradnja roditelja i drugih odraslih osoba, rad sa širom okolinom vrtića i otvoreno planiranje. Zimmer naglašava da se proces učenja i stjecanja iskustva treba odnositi na životne situacije djece ovdje i sada, a ne one u kojima će se naći kada odrastu. Situacijski pristup je u potpunosti prihvaćen u radu s djecom predškolske dobi u Republici Hrvatskoj, što potvrđuje i temeljni dokument predškolskog odgoja, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.)

Kod situacijskog pristupa učenja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi potrebno je osigurati adekvatne prostorno-materijalne uvijete, odgajatelja s jasnom ulogom, heterogene odgojno-obrazovne skupine, igre, pjesme i brojalice kao pomoć u učenju, medije kao pomoć u učenju te je potrebno osigurati intrinzičnu motivaciju kod djeteta (Silić, 2007).

Prostorno-materijalni uvjeti trebaju promicati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom – bogata ponuda konkretnih materijala, omogućavanje interakcije djece te interakcije djece s odraslima. Djeci okruženje treba biti ugodno i blisko, kako bi nesmetano mogla stvarati nove spoznaje. Dijete treba moći uspostavljati veze između različitih predmeta, namještaja, igračaka i materijala oko njega. Zatim, odgajatelj stvara zanimljivo i poticajno okruženje – osmišljava razne aktivnosti, zadatke i igre koje će djeci biti na raspolaganju te koje će slobodno birati prema svojim interesima i sposobnostima. Također je od ključne važnosti da u skupini stvara pozitivno ozračje te djeci pruža emocionalnu podršku i ljubav, što će osnažiti djetetovo samopouzdanje pri daljnjem učenju engleskog jezika. Uz osjetljive odgajatelje i ugodno ozračje, vrlo je bitno da se zadovolji i djetetova potreba za interakcijom s vršnjacima. Organizacijski uvjeti trebaju biti takvi da pojačavaju socijalne odnose među djecom kako bi se pojačali doživljaji, iskustva, učenje i razvoj unutar skupine. Upravo su mješovite skupine vrlo korisne kod učenja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi - uočeno je da su mlađa djeca spremnija za suradnju, spontana i otvorena u komunikaciji na engleskom jeziku, te je uočeno da

starija djeca rado pomažu mlađoj djeci u razumijevanju jezika što i njima koristi kao način za uvježbavanje i proširivanje vlastitog znanja. Naposljetku, djeca uče kroz igru, stoga je preporučljivo koristiti razne igre, pjesme, brojalice i medije kako bi dodatno motivirali i potakli dječje situacijsko učenje (Silić, 2007).

6. LITERATURA

- Apel, K., Masterson, J. i Posokhova, I. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine: od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti-potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Ostvarenje.
- 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 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2010.485313> 25.5.2018.
- Butler, Y.G. (2013). *Teaching English as a Foreign Language in Kindergarten to 12th Grade*. The Encyclopedia of Applied Linguistics.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257312.pdf> 26.5.2018.
- Dakin, J. (1968). *Songs and Rhymes for the Teaching of English*. Longman. Preuzeto s <https://www.slideshare.net/anasetoca/songs-and-rymes-julian-dakin> 17.5.2018.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. i Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. European Commission, Education and Culture, Culture and Communication Multilingualism Policy.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Hrvatska, R. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> 22.4.2018.
- 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.

- 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.
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
- Mourão, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary English classroom. *Elt Journal*, 68(3), 254-264. Preuzeto s <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/68/3/254/455644> 25.5.2018
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje strano (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
- Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(28), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/140282> 26.5.2018.
- Stančić, V. i Ljubešić, M. (1994). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1995). *Child psychology: The modern science*. Wiley.
- Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(73), 8-10.
- Web stranica Dječjeg vrtića Rijeka: <https://www.rivrtici.hr/opcenito> (preuzeto 11.6.2018.)
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Republike Hrvatske (2014). Preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> 17.5.2018.

- Zimmer, J. (1984). *Preschool Curriculum Development and Kindergarten Education Based on Life Situations: German, Asian and Latin American Experiences.*