

Interkulturalnost kao cilj učenja stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Ivanac, Larisa

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:528328>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-09**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Larisa Ivanac

**Interkulturalnost kao cilj učenja stranoga jezika u ranoj i predškolskoj
dobi**

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Interkulturalnost kao cilj učenja stranoga jezika u ranoj i predškolskoj
dobi**
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr.sc. Morana Drakulić

Student: Larisa Ivanac

Matični broj: 0299011007

**U Rijeci,
Rujan, 2019.**

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Larisa Ivanac

ZAHVALA

Za početak, željela bih se prvenstveno zahvaliti svojoj obitelji koja je bila uz mene i vjerovala u moje sposobnosti i uspjeh.

Nadalje, veliko hvala svim prijateljicama koje sam stekla tijekom studija, a posebno mojoj Sanji koja je ove tri godine učinila pozitivnijima i nezaboravnima. Dugogodišnjoj prijateljici Klari, ali i Pauli želim samo reći - hvala vam za sve uspomene koje ću zauvijek pamtiti.

Last but not least, veliko hvala mentorici, dr.sc. Morani Drakulić na pomoći i suradnji prilikom pisanja završnog rada.

SAŽETAK

Rad opisuje mogućnosti i korisnost implementacije interkulturalnih sadržaja u proces učenja stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Proces učenja stranog jezika nije ograničen na lingvističku kompetenciju, već podrazumijeva i usvajanje interkulturalne komunikacijske kompetencije odnosno "kulturalne svjesnosti". U kontekstu ranog učenja stranoga jezika, glavni cilj interkulturalnog obrazovanja u djece je razviti svijest o vlastitom nacionalnom identitetu te toleranciji prema kulturama koje su drugačije od njihove. Interkulturalnost predstavlja temelj za sprečavanje formiranja kulturalnih stereotipa te za razvijanje socijalnih vrijednosti kao što su otvorenost i poštovanje prema različitosti.

Ključne riječi: interkulturalnost, strani jezik, rana i predškolska dob

ABSTRACT

This paper describes the possibilities and usefulness of the implementation of intercultural content in the process of foreign language learning in early and preschool age. The process of learning a foreign language is not limited to linguistic competency, but also means the adoption of intercultural communicative competence i.e. cultural awareness. In the context of early foreign language learning, the main goal of intercultural education is to develop awareness of their own national identity and tolerance for cultures that are different from theirs. Interculturality is the basis for the prevention of the formation of cultural stereotypes and for the development of social values such as openness and respect for diversity.

Key words: intercultural awareness, foreign language, early and preschool age

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. KAKO DJECA UČE?	2
2.1. Konstruiranje znanja o svijetu oko sebe: dječji pogled na ljude i stvari	2
2.2. Uloga poticajnog okruženja u djetetovom učenju i istraživanju	5
3. USVAJANJE GOVORA I JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI	8
3.1. Periodični razvoj djetetovog materinskog jezika	8
3.2. Faze usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi	10
3.3. Bilingvizam	12
3.4. Motivacija kao jedan od faktora za učenje stranoga jezika	14
4. INTERKULTURALIZAM	17
4.1. Temeljni pojmovi	17
4.2. Povijesni razvoj multikulturalnog društva	19
4.3. Interkulturalni odgoj i obrazovanje	20
4.4. Interkulturalna osviještenost u kontekstu učenja stranog jezika	23
4.5. Uloga odgajatelja u razvijanju interkulturalnih kompetencija kod djece.....	26
4.6. Primjeri dobre prakse	28
5. ZAKLJUČAK	31
6. LITERATURA	32

1. UVOD

Tijekom prošlosti, ali i danas, moderno se društvo susreće s brojnim promjenama od kojih je jedna i miješanje različitih kultura na određenom geografskom području. Tijekom obiteljskih migracija i dolaskom u nove sredine, veliku ulogu imaju upravo djeca. Naime, ulaskom u novu vrtićku sredinu, djeca sa sobom donose i određene navike, običaje i sam jezik, a što dovodi odgajatelja i ostalu djecu unutar skupine u situaciju da moraju pokušati prihvatiti promjene i naučiti živjeti u korak s njima. Iako to može biti teško, na umu treba imati kako se to čini s ciljem dobrobiti cjelokupne zajednice i društva općenito. S obzirom na to da je odgajatelj model djece, ključno je da upravo on bude osoba koja će biti spremna prihvatiti te različitosti i uvažavati ih, kako bi djeca naučila isto. Kroz pravilan model, djeca će naučiti kako živjeti u svijetu svakodnevnih promjena, ali i kako se boriti protiv diskriminacije bilo kakve vrste. Na taj način svatko će biti na dobitku – djeca drugih kultura moći će svoj jezik i dijelove kulture integrirati u svakodnevni život i rad u vrtiću, dok će ostala djeca biti bogatija za jedno novo iskustvo.

S obzirom na to da je tema interkulturalnosti u kontekstu učenja stranoga jezika kod djece rane i predškolske dobi složena, potrebno je prvo uočiti i objasniti načine na koji djeca uče te kakvu ulogu u tome ima poticajno prostorno – materijalno okruženje. Kada se govori o učenju, rad se specifično osvrće na učenje stranoga jezika, odnosno na faze njegovog usvajanja te motivacije kao jednog od faktora za njegovo učenje. Kako bi se mogla shvatiti povezanost između svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa, važno je promotriti promjene koje su se tijekom desetljeća događale, a koje su dovele i do promijenjenog značenja temeljnih pojmova. Nadalje, kroz interkulturalnu osviještenost moći će se vidjeti koji su glavni ciljevi interkulturalne kompetencije i kakvu i koliku ulogu imaju odgajatelji. Kroz nekoliko primjera iz prakse, jasno će se vidjeti kako to izgleda u praksi, a čime će cjelokupni teorijski dio biti lakše shvaćen.

2. KAKO DJECA UČE?

U današnje vrijeme ne može se reći da postoji jedinstvena definicija učenja. Još u prošlosti, teoretičari poput Piageta, Vigotskog i Brunnera pokušali su saznati načine učenja djeteta predškolske dobi. S druge strane, moderni znanstvenici iz različitih područja znanosti i dalje se ne mogu složiti oko istoga (Selimović i Karić, 2011). Ipak, kada bi se trebala istaknuti neka definicija, ona bi glasila da je učenje „*proces kojim se stječu iskustva i usvajaju znanja, koji je usmjeren obrazovanjem, ali ovisi i od napora koji u njega ulaže ljudska jedinka*“ (Selimović i Karić, 2011:145).

2.1. Konstruiranje znanja o svijetu oko sebe: dječji pogled na ljude i stvari

Male bebe sve informacije iz svoje okoline povezuju s drugim, dotad viđenim informacijama, a koje ostaju u određenim dijelovima mozga dok se ponovno ne počnu koristiti (Gopnik i sur., 2003). Nakon što pojedinac, odnosno u ovom slučaju dijete, nešto nauči, dolazi do promjena u ponašanju, ali i instinktivne želje za daljnjim istraživanjem, stoga ono postavlja nova pitanja i hipoteze na koje želi dobiti odgovor. Prema tome, učenje djece ne smije biti ograničeno na samo jedno područje razvoja već ono treba biti cjelovito i integrirano (Selimović i Karić, 2011. prema Kamenov, 1987). Nadalje, djeca će nešto bolje usvojiti ako su sami uključeni u svoje učenje: primjerice, ako izaberu slikovnicu za čitanje, pokazuju na fotografije za koje žele objašnjenje, odabire čime će se igrati i slično. Autorica Gopnik i sur., (2003) uspoređuju sposobnosti djeteta s računalima i epistemološkim androidima – upravo zato što su djetetove sposobnosti toliko razvijene i veći je istraživač i znanstvenik od svih ostalih na planetu Zemlji.

Značaj ranog učenja od iznimne je važnosti. Još ranih godina 20-og stoljeća Piagetovo i Bloomovo istraživanje postali su baza suvremenoj teoriji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a koja se odnosi i na intelektualni razvoj djetetove ličnosti. U ove se sposobnosti mogu ubrojiti mašta, pažnja, pamćenje, mišljenje, govor i opažanje, poticanje prirodne radoznalosti djeteta i razvijanje intrinzične motivacije (Selimović i Karić, 2011). Čak su i neuroznanstvena istraživanja učinila veliki iskorak u prikazu važnosti ranog i predškolskog doba. Prikupljene spoznaje podijeljene su u dva dijela: one

koje promoviraju važnost učenja u ranoj i predškolskoj dobi i one koje imaju uporište u prevenciji razvojnih teškoća (Shonkoff i Levitt, 2010). Tijekom posljednjih desetljeća noviteti u tehnologiji omogućili su medicini jasniju sliku o tome kako se razvija mozak - putem PET (Positive Emission Tomography) i MRI (Magnetic Resonance Imaging) tehnologije. Pomoću njih, preko ekrana se prati moždana aktivnost, a koja je provocirana od strane vanjskog okruženja (Selimović i Karić, 2011).

Zbog iznimno velikog broja sinapsi koje se razvijaju u djetetovom mozgu u vrijeme rane i predškolske dobi bitno je da roditelji i odgajatelji znaju kako i na koji način pristupiti svakom djetetu pojedinačno, pružiti odgovarajuće poticaje, a s ciljem razvoja moždanih stanica i pravilnog funkcioniranja istih kako bi ih dijete moglo dalje koristiti i nadograđivati na postojeće (Selimović i Karić, 2011). Problem u ovome je to što određeni dijelovi mozga nakon kritičnog perioda, gube svoju plastičnost, a koja je definirana kao „*mogućnost mozga da se promijeni i adaptira kao rezultat nekog novog iskustva...*“ (Čizmić i Rogulj, 2018:116) Poznajući pravilo „koristi ili izgubi“ (eng. „use it or lose it“) djeca koja nisu bila izložena inače očekivanim aktivnostima u ranoj i predškolskoj dobi, u budućnosti se “bore” s onime što je u prirodi jednostavno. Sukladno tome, neuroznanost je došla do četiri principa, a koji su bitni za razvojni program za rad s djecom rane i predškolske dobi:

1. Mozak svakog pojedinca je jedinstven: svako dijete rane i predškolske dobi uči i nadograđuje svoja znanja na ona stara koristeći različite strategije, ali i kombinirajući ih sa svojim emocijama i doživljajima. Odgajatelji, kao ključni akteri u djetetovom odgoju i obrazovanju trebaju stoga znati kako djetetu pružiti mogućnosti da ostvare svoje potencijale do najviših razina, a u tome će uspjeti ako im se ponude materijali koji su posloženi prema težini zadatka.
2. Razvoj mozga ne prestaje u određenoj dobi već se kontinuirano razvija: kroz svakodnevne promjene u navikama i življenju djece u vrtiću važno je znati prepoznati dječje interese i potrebe i sukladno tome mijenjati kurikulum i biti u korak s najnovijim saznanjima o istome.
3. Okolina djeteta je okosnica za povezivanje tijekom učenja i pozitivnih emocija: ako se djetetu dopusti da ono samo odabere gdje i čime će se baviti, dolazi se do višeg nivoa u kojem se stvaraju emocije, a koje s obzirom na svoje postojanje i klasifikaciju (pozitivne ili negativne) utječu na dječju motivaciju za daljnja

učenja i istraživanja (Rushton, Juola Rushton, 2011). Često se spominje „nemoguća druga godina“ koja je izraz djetetove potrebe za razumijevanjem svega oko sebe. U to je doba djetetov mozak najspremniji na učenje simbola stoga je bitno okružiti dijete simbolima i slovima (Slunjski, 2006).

4. Sva iskustva kroz koja djeca prolaze moraju imati “podlogu“ u stvarnom svijetu: povezivanjem teorijskog procesa učenja i stvarnih iskustava djeca lakše pamte, uspoređuju i koriste znanja u budućnosti jer se prisjećaju viđenog i znaju da to postoji u njihovoj okolini

Sve prethodno navedeno, a ustanovljeno u ranoj i predškolskoj dobi, utječe na djetetov budući akademski uspjeh, emocionalnu inteligenciju i sveopće funkcioniranje u životu (Rushton, Juola Rushton, 2011).

Djeca su oduvijek bila aktivni sudionici socijalnih interakcija stoga začuđuje pitanje zašto je trebalo toliko vremena da se počinje obraćati pažnja na male znanstvenike. Tu se upliće pojam „Sokratova tvrdnja“ u kojoj se došlo do zaključka kako je Sokratova zamisao uistinu točna, a odnosi se na to da djeca mogu i znaju mnogo više no što ljudi misle. U sljedećih 2500 godina nitko se nije dosjetio ponovno istražiti Sokratovu metodu zato što se u to vrijeme uvukla misao da je dijete samo nedovršena odrasla osoba sa značajkama koje su kontradiktorne razumu, znanosti i civilizaciji.

Još u 17. stoljeću je prevladavala metafora da je dijete „tabula rasa“ odnosno „prazna ploča“. Iako su, s druge strane, mnogi romantičarski pjesnici govorili o djeci s oprečnih gledišta i dalje su prevladavali pridjevi koji su djecu opisivali kao intuitivne, iracionalne i necivilizirane međutim, novija istraživanja su ukazala na potpunu suprotnost (Gopnik i sur., 2003) – djeca su znanstvenici, istraživači, mislioci, autonomni subjekti, članovi građanskog društva (Slunjski, 2012) i tragači (Gopnik i sur., 2003). „*Sve što je potrebno učiniti je zamoliti ih da otvore usta, a potom ih slušati. To nitko nije učinio 2500 godina*“

(Gopnik i sur., 2003:14). Još jedan razlog zašto su djeca stoljećima bila izdvojena iz svijeta jest to što su smatrana djelom žene koje su ionako bile niže pozicije u društvu.

Bebe već netom nakon rođenja razlikuju ljudska lica i ljudske glasove, a nekoliko dana nakon okreću glavu prema zvuku majčinog glasa. Nadalje, bez problema imitiraju lice odraslih osoba, a postavlja se pitanje je li im to urođena sposobnost s obzirom na to da u majčinom trbuhu nigdje nisu imali „ogledalo“ u kojem bi se vidjeli kako nešto

izvode. Kako djeca rastu, tako se mijenjaju i fizički i emocionalno, stoga upravo ta emocionalnost utječe na to kako doživljavaju pojedine osobe iz svoje okoline, a prvenstveno roditelje. Ovdje se spominje djetetov erotični karakter koji se očituje kroz Edipov i Elektrin kompleks, a odnosi se na to da djeca u dobi od 3 do 5 godina imaju određene porive seksualne prirode prema roditelju suprotnog spola. Već tada djeca počinju spoznavati što je intimnost i kako se s njome nositi. Prema tome, pozitivne emocije, emocionalna inteligencija i učenje o stvarima uvjetovani su pozitivnim materijalnim okruženjem (Gopnik i sur., 2003).

Već nekoliko dana nakon rođenja djeca imaju izrazitu želju gledati u jake kontrastne boje i rubove što im služi za određivanje granice između objekta i pozadine. Ali zašto objekti toliko zauzimaju pažnju djeteta? Zato što mnogi od njih imaju karakteristiku pomičnosti, odnosno ljudi ih mogu pomicati što rezultira time da dječje oči prate pokrete i dolazi do učenja. Ako dijete promatra loptu u parku ono će svu svoju pažnju usmjeriti na kretanju lopte te ga ništa neće omesti. Ako odrasla osoba digne loptu s poda, dijete će i dalje pratiti loptu koja se kreće pomoću pokreta ruke te osobe. Već i bebe koje uče puzati znaju procijeniti udaljenost nekog predmeta. Ako vide loptu koja im se približava pružat će ruke u nadi da će ju uhvatiti međutim, starija djeca će, ako vide igračku koja je udaljenija od njih, shvatiti da je ne mogu uhvatiti stoga neće ni pokušavati. Tu se dolazi do pojma konstantnosti veličine (Gopnik i sur., 2003). Konstantnost veličine je doživljaj da fizička veličina nekog predmeta ostaje ista bez obzira na to što se veličina slike u oku mijenja. Ovo ne postoji prije navršenog trećeg mjeseca života, ali zato određena konstantnost postoji kod djece između pet do sedam mjeseci (Vasta i sur., 2005). Podijeljena su mišljenja oko toga doprinose li odrasle osobe svemu prethodno navedenom, ali mnogi stručnjaci govore kako je njihov utjecaj velik međutim da oni niti sami nisu svjesni toga (Gopnik i sur., 2003).

2.2. Uloga poticajnog okruženja u djetetovom učenju i istraživanju

Poticajno se okruženje primarno odnosi na okruženje u institucijskom kontekstu (Sindik, 2007). Fizički svijet oko djece pogodan je za istraživanja i oni svugdje eksperimentirajući mogu doći do nevjerojatnih novih spoznaja. Osobe koje su uključene u programe predškolskog odgoja jasno ističu da kombinacija okoline i govornih modela poboljšava mentalne sposobnosti djece. Uz pomoć roditelja i ljudi oko njih s vremenom

će sve više razumjeti okruženje, dostupne pojave i predmete u njemu. Kako bi moglo dalje istraživati dijete želi oko sebe sigurnu okolinu koja će mu pružiti stabilnost pa se postavlja pitanje kakva je to obogaćena sredina za učenje djeteta predškolske dobi? Odgovor bi bio da treba biti ugodna i omogućavati djetetu aktivno sudjelovanje, a ne pasivno promatranje (Diamond i Hopson, 2006). Takva sredina za dijete mora biti sigurna i obogaćena mnoštvom materijala kako bi se djeca mogla slobodno kretati u prostoru, donositi odluke i uspostavljati socijalne veze. Ako se dijete slobodno kreće po prostoru potrebno je znati da je ono tada u suglasju s fizičkom okolinom, ali i da koordinira svoju i perspektivu druge djece u skupini koja sudjeluju u aktivnostima. Fizičko okruženje djeteta ne odnosi se samo na jedan dio prostorije u kojem dijete boravi već sve ono što je u i izvan vrtića, a gdje dijete uči, istražuje i dolazi do novih spoznaja. Sindik (2007) u svom članku ističe kako pojam osobnog prostora potječe od Katza (1937), a koji ga definira kao „*prostor koji čovjeka okružuje, koji je omeđen nevidljivim granicama, a u koji ne želi da drugi ljudi uđu*“ (Sindik, 2007:146). Istraživanja provedena na temu osobnog prostora došla su do zaključka da ljudi, a u ovom slučaju djeca, mogu negativno reagirati ako druge osobe za koje oni smatraju da su nepoželjne, uđu u taj prostor. Na dječje ponašanje u ovakvim situacijama utječu njihova interpersonalna ličnost i privlačnost određenom prostoru, ali i spol djeteta. Na temelju rečenog, neminovno je da je važno iskustvo odgajatelja koji će znati prepoznati što, kada i kako kojem djetetu treba (Sindik, 2007). Važno je da prostor za djecu bude podijeljen na centre aktivnosti tako da djecu potiče na učenje, istraživanje i međusobne interakcije, a način na koji je to organizirano može taj prostor osuditi na „osnaživanje“ ili „propast“ (Petrović Sočo, 2009). Predškolsko dijete uči konkretno i zato svaki vrtić ima svoje „centre aktivnosti“ koji omogućuju iskustva. Centri aktivnosti u odgojno – obrazovnim vrtićkim skupinama su: istraživački centar, likovni centar, glazbeni centar, centar početnog čitanja i pisanja, obiteljski centar, stolno – manipulativni centar i građevinski centar. U nekim se skupinama može pojaviti i senzorički centar koji je usmjeren na aktiviranje osjetila (npr. efekti svjetlosti i sjena, kontrasta i tekstura), a koja će obogatiti djetetova postojeća znanja. Svi postavljeni centri neizravno govore djeci kako je potrebno formiranje u manje grupe kako bi se pridonijelo kvalitetnoj suradnji i učenju (Slunjski, 2006).

Usko povezano uz fizičko okruženje jest i ono materijalno, a koje se odnosi na obogaćivanje okoline materijalima (poticajima) koje će dijete koristiti. S jedne strane,

bogata ponuda materijala omogućuje kreativnost, istraživanje, koncentraciju i ustrajnost, ali i smanjuje one oblike ponašanja koji nisu poželjni, kao npr. nasilno rješavanje sukoba. Bitno je da ti materijali kojima će se djeca koristiti budu lako dostupni, pregledni i u razini dječjih očiju kako bi u svakom trenutku mogli izabrati što žele koristiti (Sindik, 2007). Raznovrsnost materijala promovira dvije vrijednosti Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a to su neovisnost i autonomija. Pri samom ulasku u centar trebaju svrhovito biti postavljeni materijali kako bi dijete znalo čime raspolaže. Jedan od centara zasigurno treba biti i mirni kutak ili kutak za osamljivanje. Kako bi se dijete moglo osamiti i otići u mirni kutak potrebno je znati kako i gdje ga smjestiti te kako ga napraviti. Uz pomoć pedagoški neoblikovanih materijala poput kartona od kartonskih kutija ili tkanine vrlo se jednostavno mogu napraviti tzv. „skrivalice“ u kojima će se djeca ponekad poželjeti „sakriti“ od pogleda drugih osoba u skupini (Slunjski, 2006).

Polazeći od toga da djeca najbolje uče ako je okolina stimulirajuća, važno je da odgajatelj bude ta osoba koja kontinuirano preispituje postavljeno, kao i to je li, u dogovoru s djecom napravila kvalitetno okruženje. S obzirom na to da su djeca (su)konstruktori kurikulumu, potrebno je slijediti njihove želje i uvidati individualne potrebe, a s ciljem kvalitetnijeg cjelokupnog življenja u vrtiću. Za razliku od tradicionalnog pristupa učenju i poučavanju u vrtiću, kao i tradicionalnog (bihevioristički orijentiranog) kurikulumu, u suvremenom (humanističkom) kurikulumu odgajatelj nije osoba koja djeci daje gotova rješenja već osoba koja postavlja pitanja na koja djeca mogu tražiti odgovor i sama doći do istog (Sindik, 2007). Nadalje, odgajatelj je, „*pomagač, promatrač, opskrbljivač, planer, poticatelj, komunikator, menadžer, usmjerivač, a najmanje izravni voditelj*“ (Petrović Sočo, 2009:128). Sve to pridonosi dječjem razvoju na svim aspektima poput socio-emocionalnog, spoznajno-intelektualnog, govornog i praktično-djelatnog.

3. USVAJANJE GOVORA I JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

„Govor je viša psihička aktivnost čovjeka koja mu omogućuje da pomoću sustava znakova i simbola priopćava svoja znanja, osjećaje, potrebe i mišljenje drugim ljudima“ (Starč i sur., 2004:26). Djeca su rođena sa sposobnošću da nauče bilo koji jezik svijeta. Iako pri rođenju ne znaju kojem će jeziku biti izloženi, s vremenom počinju „upijati“ riječi koje su čuli od roditelja, obitelji ili šire zajednice (Gopnik i sur., 2003). Upravo taj period života, od pojave prvih glasova pa do puberteta smatra se najosjetljivijim razdobljem za govorni razvoj. Zašto? Znanstvenici kažu da je to zato što se u tim godinama iznimno brzo razvija živčani sustav, povećava se moždana masa i stvaraju živčane stanice, a za koje je potrebno imati dovoljno socijalne stimulacije kako bi došlo da samog procesa govora. Upravo taj proces govora razvija se u nekoliko aspekata: glasovni (fonološki) razvoj, semantički razvoj, pragmatički razvoj i razvoj znanja o govoru (metalingvistička svijest) (Apel, 2004) kroz dva razdoblja: predverbalno – od rođenja do prve smislene riječi i verbalno - od prve smislene riječi do automatizacije govora (Starč i sur., 2004).

Bez obzira na to kakav govor prevladava u svakodnevnim situacijama, ipak je potrebno znati kako je, i na koji način povezan verbalni govor s istraživačkim djelovanjem djece uz pomoć ponuđenih sredstava, tj. poticaja. Kroz djetetovu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju vrlo se lako može uočiti kako i koliko se razvija njegov govor, odnosno koje riječi upotrebljava u određenim situacijama. Uloga odgajatelja u ovakvim situacijama je takva da on ne bi trebao imati nametljiv pristup, već s djetetom surađivati i pomagati mu da samo shvati što i kako želi učiniti i čime se baviti, a onda kroz komunikaciju o učinjenom indirektno osnaživati njegov govor (Došen Dobud, 2005).

3.1. Periodični razvoj djetetovog materinskog govora

Još u prošlosti bilo je mnogo slučajeva kada su određene osobe htjele saznati kojim jezikom će djeca progovoriti pa su ih držali zatvorenima i izoliranima od ostatka svijeta, što je u konačnici dovelo do toga da djeca uopće nisu mogla progovoriti zbog toga što nisu bila izložena niti jednome jeziku i imala odgovarajući govorni model. U prvih godinu

dana života kora djetetovog mozga počinje se ubrzano razvijati i dijete počinje razumijevati određena pravila jezika kojim pričaju osobe iz njegove okoline, a kojemu je svakodnevno podložan. Autorica Prebeg Vilke (1991) stoga navodi kako je strategije ponašanja potrebno staviti u kontekst lingvističkih, kognitivnih i socijalnih elemenata da bi se dobila slika o djetetovom jezičnom razvoju. Sukladno tome, postoji nekoliko teorija o usvajanju materinskog jezika, a čiji su predstavnici Jean Piaget, Lav Vigotski, Burrhus Frederic Skinner i Noam Chomsky.

Jean Piagetova teorija o egocentričnom govoru odnosi se na nedostatak socijalizacije kod djece, a postoje tri vrste: ponavljanje riječi i slogova, monolozi i kolektivni monolozi. Upravo je on razvoj djetetovog govora podijelio na nekoliko faza - senzomotornu (od rođenja do 18 mjeseci), predoperacijsku (od 18 mjeseci do 7 godina), fazu konkretnih operacija (od 7 do 11 godina) i fazu formalnih operacija (od 11-e godine), a za koje je smatrao da ih svako dijete mora proći, ali će se razlikovati u tempu. Nadopunjujuća teorija Lava Vigotskog o egocentričnom govoru objašnjava se kao sredstvo djetetovog realističnog mišljenja, ali ima i socijalnu funkciju zbog toga što je glavna funkcija govora povezivanje i djelovanje odraslih i djece na okolinu. Još Piaget je iznio tezu da mišljenje prethodi jeziku, dok se Vigotski nadovezao rekavši da jezik i misao imaju odvojene korijene, ali ujedinjenjem počinju djelovati jedno na drugo. U Skinnerovoj teoriji socijalnog učenja glavni pojmovi su „podražaj“ i „potkrepljenje“, a dječji razvoj može se opisati kroz te dvije faze iako ne daje gotov odgovor na proces usvajanja jezika. U novije vrijeme često se spominje i znanstvenik Noam Chomsky kojem je cilj postavljanje teorije o jeziku, a koju je opisao kao složen sustav koji ima „inpute“ i „outpute“ gdje se usvaja i postepeno razvija jezik. Nadalje, on smatra da djeca sama postavljaju svoje hipoteze o jeziku koje kasnije provjeravaju i ako uspiju doći do kraja, u konačnici i ostvare što dovodi do govora (Prebeg Vilke, 1991).

Nakon svega navedenog, potrebno je istaknuti i četiri aspekta u procesu usvajanja materinskog jezika, a to su: usvajanje glasovnog sustava, gramatika, semantika i komunikacija. Kada se govori o usvajanju glasovnog sustava bitno je reći da je djetetovo prvo glasanje kroz plač, ali nakon šest (ili osam) tjedana života počinje gukati. Iako neki ljudi misle kako je to prvi znak da dijete već komunicira s okolinom, znanstvenici se slažu da to nije preteča jezika. Prema Škarić (1973), dječje glasanje ima pet kategorija: fiziološki krik, poetski izraz, igru, ekspresiju i vanjsku komunikaciju, a koje se ne mogu

promatrati odvojeno jer je svaka bitna za pravilan jezični razvoj (Škarić, 1973). Istražujući razvoj gramatike kod djece određeni autori spominju izraz „telegrafski govor“, a koji označava to da se djeca u svom govoru oslanjaju na ono što je bitno i pritom izostavljaju glagole i zamjenice (McLaughlin i sur., 1995). Postavlja se pitanje kako onda djeca uopće usvoje gramatička pravila, ako ih u ranoj i predškolskoj dobi ne koriste već se oslanjaju samo na bit rečenice? Mnogi su znanstvenici pokušali doći do odgovora međutim to je iznimno kompleksna cjelina, a za čije usvajanje nekoj djeci treba čak i 10 godina. S druge strane, semantika proučava djetetov jezični razvoj kroz razvoj rječnika i koncepata što ga riječ predstavlja. Naime, dijete rane i predškolske dobi često predmete iste kategorije imenuje istom riječi čije mu je značenje poznato. S vremenom, uz pravilan govorni model, ali i uz socijalne kontakte s okolinom dijete postepeno usvaja sve komponente dok u konačnici ne dođe do cjelovite rečenice. Prošavši prva tri aspekta u procesu usvajanja materinskog jezika pažnja se sve više počinje obraćati na komunikaciju, a dva aspekta koja se ne smiju promatrati odvojeno su usvajanje značenja i sposobnost komunikacije, a koji se sastoje iz dvije funkcije: referencijalne (funkcije ukazivanja) i funkcije zahtjeva. „*Do funkcije ukazivanja u jeziku dolazi kada jedan od dva sugovornika želi onom drugom ukazati na nešto i kada oboje shvate o čemu se radi*“ (Prebeg Vilke, 1991:41). I sam Brunner je provodio istraživanja, a tijekom kojih je smatrao da dijete savladava jezik tako što prelazi iz jedne faze u drugu, a u čemu mu pomažu govorni modeli (prvenstveno majka) i uvježbavanje (Prebeg Vilke, 1991). Uz pravilne edukativne materijale i razna sredstva za poticanje govora dijete će tako, uz svoj materinji jezik, moći postepeno usvajati i drugi, strani jezik (Apel, 2004).

3.2. Faze usvajanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Pitanje koje se često postavlja jest ono kada bi trebalo početi s korištenjem stranog jezika kod djece. Prema tome, različiti autori imaju različita mišljenja. Primjerice, McLaughlin i sur. (1995) ističu kako bi trebalo početi s usvajanjem stranog jezika nakon treće godine, dok Mitchell i Myles (2004) navode kako se s uvođenjem drugog jezika treba započeti nekoliko godina nakon što je dijete usvojilo prvi jezik. Međutim, danas se istraživači slažu kako ne postoji određeni period kada bi trebalo početi s uvođenjem stranog jezika kod djece jer su oni u mogućnosti reproducirati ga i koristiti u budućnosti bez obzira na to kada ih se izloži tome. Razlika je u tome što, što kasnije počinju učiti,

jezik će biti manje razvijen (Kersten i sur., 2010). Naime, kada je dijete u fazi usvajanja stranog, tj. drugog jezika, ono prolazi kroz nekoliko faza: početna faza miješanja dvaju jezika, postepeno odvajanje dvaju jezika, utjecaji jezičnih sustava jednog na drugi, dominacija jednog jezika i preobrat u ravnoteži (Prebeg Vilke, 1991). Prema tome, kako bi dijete moglo usvojiti drugi jezik potrebno je proći kroz tri faze, od kojih svaka pridonosi jezičnom razvitku, a to su: tihi period (eng. the silent period), formulaični govor (eng. formulaic speech) i strukturno-semantičko pojednostavljenje (eng. structural and semantic simplification) (Ellis, 1994). Važno je napomenuti kako neće sva djeca usvojiti određena pravila u isto vrijeme, a razlozi mogu biti razni – od urođenih sposobnosti do obiteljske sredine u kojoj odrastaju (Prebeg Vilke, 1991).

Usvajanjem materinskog jezika djeca prolaze kroz period tijekom kojeg slušaju što ljudi oko njih govore i istražuju mogućnosti jezika, a zatim reproduciraju prvu riječ. Prema tome, tihi period (eng. silent period) je ključan kako bi djeca mogla otkriti što je to jezik i kako se njime služe odrasli, a sve s ciljem kako bi i oni mogli govoriti. Međutim, kada se govori o usvajaju stranog jezika, važno je naglasiti kako ova faza nije obavezna. Primjerice, djeca koja uče strani jezik u školama dužni su ga govoriti od samog početka i nemaju mogućnost da prvo slušaju ljude oko sebe. Bez obzira na ovakav pristup, većina učenika odmah uspije komunicirati na stranom jeziku, a postepeno i nadograđivati svoja znanja. Kada se govori o djeci rane i predškolske dobi, očekuje se da oslušuju jezik i postepeno upoznaju s njime međutim, neki već u početku uspiju i govoriti. 1978. je, primjerice, napravljen eksperiment s petogodišnjim dječakom Paulom koji potječe s Tajvana. Iako je dječak nakratko bio izložen samo imitacijama, već pri prvom poticaju da izgovori riječ na engleskom jeziku, uspio je pričati bez poteškoća. Prema tome, djeca mogu početi pričati strani jezik ako su izložena tihom periodu dulje vrijeme, ali i ako ih se izloži na primjerice samo dva tjedna. Sukladno tome, neki se znanstvenici ne slažu s time da tihi period pomaže razvitku djetetovih jezičnih sposobnosti, a koje u konačnici dovode do govora te kao razlog navode to da mogućnost reprodukcije govora slijedi prirodno, bez obzira na izloženost slušanju od strane odraslih osoba iz djetetove okoline. Nadalje, neki navode da su i sami u djetinjstvu uspjeli naučiti strani jezik tek onda kada su ga počeli pričati sa svojim roditeljima i ostalim odraslim osobama iz okoline te da im sam period osluškivanja govora nije pridonio reprodukciji. Bez obzira na prednosti i nedostatke, ono što je nedvojbeno jest to da tihi period djetetu omogućuje da se pripremi

za buduće socijalne situacije s kojima će se susresti u budućnosti, a sve to putem tzv. unutarnjeg, privatnog govora (eng. private speech). Privatni je govor definiran kao govor koji se producira u niskoj glasnoći tako da ga druge osobe ne čuju, a na koji se ne očekuje odgovor. Prema tome, ovaj period je dokaz kako dijete razumije puno više no što može izgovoriti (Ellis, 1994).

Formulaični je govor onaj govor koji se sastoji od fraza koje dijete uči tako da ne usvaja pojedine dijelove rečenice zasebno, već oblikuje u cjelinu učeći izraze napamet (Ellis, 1994). Najčešće se odnosi na neke rutine i fraze koje je dijete usvojilo i za koje zna kako se treba izraziti (McLaughlin i sur., 1995). Prema tome, dijete u početku već zna pravilnu gramatičku strukturu nekih rečenica što mu omogućava da se osjeća kompetentnije u učenju jezika koji još nije usvojio u potpunosti. Primjerice, u rečenici „I don't know“ dijete je na pravilan način upotrijebilo pomoćni glagol „do“ koristeći njegovu negaciju, dok u rečenici „Can I have a _____?“ dijete ima mogućnost da samo mijenja uzorak rečenice na kraju, dok prvi dio ostaje isti, odnosno, prethodno usvojena fraza se automatski izgovara (Ellis, 1994).

Dolaskom u treću fazu, strukturno – semantičkog pojednostavljenja dijete koristi jednu ili dvije jednostavne riječi i spaja u rečenice kojima nedostaje gramatička funkcija, ali i kontekst. Također, dijete ne koristi pomoćne glagole, kao ni veznike, a mogu se izbjegavati i imenice s kojima ono nije upoznato i koje ne želi koristiti (Ellis, 1994).

Važno je napomenuti i kako trajanje ovih faza ovisi o različitim čimbenicima, kao što su primjerice djetetova fizička okolina, osobe s kojima je u interakciji, kvaliteta inputa, ali i samo dijete (Ellis, 1994).

3.3. Bilingvizam

U prošlom je stoljeću bilo uvriježeno mišljenje da bilingvizam ima štetno djelovanje na inteligenciju etničkih grupa jer je dijete u svojoj osnovi monolingvalno, a biti bilingvalan može onda biti sličan primjer kao i to da se za nekog kaže da „*pokušava pripadati dvjema religijama u isto vrijeme*“ (Prebeg Vilke, 1991:90). Upravo je zato krajem 20. stoljeća u Kanadi održan seminar o bilingvizmu, a u kojem se sudionici nisu mogli složiti oko toga koja je definicija bilingvizma stoga su dobivene dvije:

maksimalistička i minimalistička. Za osobe koje zastupaju prvu definiciju, bilingvizam je potpuno ovladavanje drugim, odnosno stranim jezikom, dok minimalisti smatraju da je bilingvizam djelomično korištenje neke jezične vještine, primjerice samo pisanja. Ako se govori o načinu usvajanja stranog jezika, odnosno dvama načinima na koji se bilingvizam ostvaruje mogu se istaknuti simultantni i sukcesivni bilingvizam. Simultantni je bilingvizam vrsta bilingvizma koja se pojavljuje kod djece koja su od rođenja izložena dvama jezicima, a pod pretpostavkom da je jedan jezik korišteniji i dominantniji za razliku od drugog koji je zastupljen u manjoj mjeri. Kod djece koja počinju govoriti, a izložena su dvama jezicima sukcesivni se bilingvizam očituje tako da se rabe riječi iz oba jezika i spajaju u jednu jezičnu cjelinu, a što traje sve do sedme godine kada postaju svjesniji dvaju jezika i odvajaju ih. S druge, strane sukcesivni bilingvizam je vrsta bilingvizma koja se pojavljuje kod djece koja su drugom jeziku počela biti izložena nakon što su izašla iz obiteljskog doma, odnosno krenula u dječji vrtić te se počela susretati s jezikom te države. Kod ove je djece prisutna svijest o tome da su izloženi dvama jezicima, no bez obzira na to dolazi do preklapanja riječi iz dvaju jezika u jedan, čak i više nego što je to slučaj sa simultantnim bilingvizmom (Prebeg Vilke, 1991).

Danas postoji velik broj obitelji koje su dvojezične pa se postavlja pitanje imaju li takva djeca poteškoća u učenju jezika većine. Kako bi se dobio odgovor, potrebno je razumjeti temeljne probleme dvojezičnosti. Prva teorija odnosi se na to da dvojezična djeca pristupaju učenju dvaju jezika tako da uče samo jedan, odnosno razvijaju jezični sustav koji sadržava elemente svakoga od njih. S vremenom, uče razlikovati dva jezika i promatrati ih kao različite. Ova je teorija donesena iz dugogodišnjih opažanja djece koja su kombinirala oblike oba jezika. Do miješanja je došlo na svim razinama govora, a koje su uključivale glas, riječ i rečenicu. Prema tome, rezultati istraživanja su pokazali kako djeca u dvojezičnim obiteljima sporije usvajaju oba jezika, iako, jednom kada ih usvoje, dostižu čak i veću vještinu baratanja njime za razliku od ostale djece. Druga teorija odnosi se na istraživanja dječje percepcije govora, a koja su provedena krajem 20. stoljeća. Dokazano je kako djeca rane dobi razlikuju foneme iz različitih jezika te ne može doći do perceptivnog miješanja već samo proširivanja rečenice. Naime, ako se dijete ne može sjetiti riječi koja odgovara jeziku na kojem je započelo rečenicu, učinit će zamjenu i umetnuti riječ iz drugog jezika te biti svjesno što je učinilo. Prema tome, modeliranje roditelja u djetetovom miješanju dvaju jezika je implicirano, a istraživanja su pokazala i

kako samo roditelji često s djecom rabe oba jezika simultantno. Bez obzira na sve prednosti i nedostatke, dvojezičnost ne može dovesti do kognitivnih teškoća već je upravo suprotno – dvojezična djeca su uglavnom naprednija u kognitivnim aspektima od ostale djece (Vasta i sur., 2005).

Kada se govori o ulozi roditelja, ona je različita ovisno o situaciji u kojoj se obitelj nalazi. Neki roditelji mogu sami odlučiti hoće li odgajati dijete tako da bude bilingvalno, dok drugi, zbog životnih prilika u kojima se nalaze, budu prisiljeni na to. Primjerice, neki su roditelji u braku u kojem je jedan od njih stranac u zemlji u kojoj živi, dok je drugi izvorni govornik zemlje u kojoj živi. U takvom slučaju, prilikom rođenja djeteta, majka, u vrijeme koje provodi samostalno s djetetom (a dok je otac na poslu) govori svojim izvornim jezikom, dok u komunikaciji između roditelja dijete je prisutno i drugom jeziku. Jedna od prednosti kod ovakvog načina življenja jest ta što dijete već u početku shvaća kako je izloženo dvama jezicima i uglavnom ne postoji mogućnost da ono odbija učenje oba, kao i to da korištenjem dvaju jezika dijete proizvodi različite glasove iz oba jezika (Prebeg Vilke, 1991).

Sukladno svemu rečenom, izloženost dvama jezicima djeci ne stvara poteškoće već ih obogaćuje, a u kombinaciji s motivacijskim faktorima čini aktivnim pojedincima koji uspijevaju čak i samostalno utjecati na svoj holistički razvoj (Brumen, 2011).

3.4. Motivacija kao jedan od faktora za učenje stranoga jezika

Učenje stranoga jezika je vrlo složen proces, a u kojem važnu i veliku ulogu igra motivacija za koju su jednim dijelom zaslužni i roditelji i njihovi stavovi prema usvajanju i učenju stranoga jezika. Provodeći istraživanja, znanstvenici se neprestano pitaju zašto neka djeca uče strani jezik, zašto ulažu toliko truda, što ih motivira na učenje i što se može postići. Kada se kod djece predškolske dobi pokušava doći do ovih odgovora, važno je propitati i kakva je fizička (materijalna) okolina, ali i kakvi su ljudi iz djetetovog okruženja. Odgovori na ovakva pitanja i zaključci doneseni iz njih su bitni jer je motivacija ključan, ali i kritičan faktor uspjeha kod učenja stranoga jezika, stoga ju je potrebno prvo definirati (Medved Krajnović, 2010).

Motivacija se može definirati kao „*skup motiva, odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja*“ (Medved

Krajnović, 2010:83). Kada se govori o pojmu motivacije važno je napomenuti da je ona usko vezana i uz pojam emocija jer su upravo emocije ono što djecu pokreće da izvrše neku radnju (Petz, 2003). S obzirom na to da motivacija može varirati po svojoj „jačini“, samim time utječe i na rezultat. Kao što svaka akcija izaziva reakciju tako i postojanje određene emocije i želje za uspjehom dovode do motiviranosti i rezultata koji može biti pozitivan ili negativan. Govori se dakle o tome da netko, u ovom slučaju dijete, ima cilj do kojeg želi doći trudom i bavljenjem nečime što ga zanima. Pored svega toga treba imati na umu da se uz motivaciju koja se traži, može naići i na onu koja se izbjegava pa se postavlja pitanje kako ju izbjeći. Odgovor je jednostavan - treba se odvratiti od nje i težiti ka pozitivnom cilju (Rheinberg, 2004). U današnje vrijeme riječ „motivacija“ zamijenila je nekadašnju riječ „volja“, a kao što svaka riječ ima sinonime, može se reći i da se riječ motivacija poistovjetila s riječima kao što su: motiv, težnja, želja, sklonost, potreba i htijenje (Petz, 2003). Sam pojam motivacije je vrlo blizak osobama koje su zaposlene u odgoju i obrazovanju, a čiji je glavni cilj uključenost djece u aktivnost. Istraživanja su pokazala kako motivacija raste ako su djeca aktivna u aktivnostima i posvete im pažnju. Prema tome, nerazumijevanje srži učenja stranoga jezika, kao i to što je motiv učenja dovodi do odsustva motivacije (Aleksovski, 2008).

Razlikuju se dvije vrste motivacije, a to su intrinzična i ekstrinzična. Definicija intrinzične motivacije bila bi da je to „*prirodna sklonost da se bavimo svojim interesima i uvježbavamo svoje sposobnosti te, dok to činimo, tražimo optimalne izazove i svladavamo ih*“ (Reeve, 2010:121), dok se ekstrinzična definira kao ona koja je pokrenuta vanjskim čimbenicima (Rheinberg, 2004).

Jedan od prvih istraživača na području motivacije bio je kanadski psiholog Robert Gardner koji je razvio socioedukacijski model usvajanja stranoga jezika. U tom se modelu polazi od pretpostavke da glavnu ulogu imaju emocionalni čimbenici te da je krajnji cilj učenja stranoga jezika instrumentalno ili integrativno orijentiran (Mihaljević Djigunović, 1998). Integrativna je motivacija tada objašnjena kao ona motivacija do koje dolazi kada dijete ima želju identificirati se s kulturom drugog jezika. Samim time ono povezuje jezik koji čuje s općim zadovoljstvom koje uzrokuje prisutnost roditelja, a sve zbog toga što dijete ima želju identificirati se u sredini koja govori tim jezikom. S druge strane, instrumentalna motivacija je ona do koje dolazi kada dijete drugi, strani jezik uči

funkcionalno, s ciljem ostvarivanja nekih svojih ciljeva, a od kojih jedan može biti taj da dijete želi sa svom djecom iz svoje skupine i vrtića komunicirati, ali bez određenih jezičnih problema (Prebeg Vilke, 1991). Sukladno tome, Gardnerov se koncept sastoji od nekoliko elemenata koji su ključni za svladavanje stranoga jezika, a to su ulazni čimbenici, individualne razlike, (ne)formalni kontekst i (ne)jezični ishodi učenja, od kojih svi moraju biti međusobno povezani i djelovati unutar jedne sociokulturne sredine koja određuje izloženost jezika, njegov status i percepciju osobe (Mihaljević Djigunović, 1998). Sukladno tome, ističu se i stavovi koji također mogu utjecati na motivaciju, ali i strah od učenja stranoga jezika. Ako dijete ima visoki stupanj motivacije, strah se snižava, ali ako ima visoki stupanj straha, snižen je stupanj motiviranosti (Mihaljević Djigunović, 2002).

Novija istraživanja su pokazala kako se motivacija za učenjem stranoga jezika povezuje sa stvaranjem pozitivne slike o sebi, ali i prihvaćanju drugih načina učenja, kao i različitih kultura. Ako djeca predškolske dobi imaju pozitivne stavove prema stranim jezicima, ali i samom učenju te su motivirani, rezultat neće izostati, odnosno dobivanjem određene količine znanja bit će spremni i na daljnje učenje i usavršavanje svojih jezičnih sposobnosti (Mihaljević Djigunović, 1998).

4. INTERKULTURALIZAM

U suvremenom društvu postoje mnoge terminološke dvojbe oko pojmova koje ljudi koriste, a za koje misle da označavaju isto, kao što su primjerice: multikulturalno, kroskulturalno, transkulturalno i interkultur(al)no, međutim između svakog od ovih pojmova postoje manje, ali veoma značajne razlike. Kada se govori o multikulturalnosti, ona se označava kao neovisan suživot, ideal skladnog života dvaju ili više kultura u kontekstu pluralnog društva (Prtljaga, 2008) koja može, ali i ne mora označavati prihvaćanje i interakciju (Hercigonja, 2017). Kroskulturalnost se pak odnosi na neke kulturne osobitosti koje su postojeće u nekoliko kultura, dok je pojam transkulturalnosti opisan kao zajednička kulturna crta koja prožima sve kulture. S druge strane, u literaturi se često može naići i na pojmove interkulturalnost i interkulturalizam. Obje riječi dolaze iz engleskog jezika te potječu iz latinskog i klasičnog grčkog, a prošle su kroz složeni adaptacijski proces triju tipova transmorfemizacije (vezani morfem iz engleskog jezika zamijenio se vezanim morfemom iz jezika primatelja: intercultur + al – interkultur + an) (Prtljaga, 2008). Prema tome, interkulturalnost se odnosi na kulture koje su ovisne jedna o drugoj, isprepletene, ali i daju posebnu pozornost znanju i razumijevanju svih drugih kultura (Prtljaga, 2008). S druge strane, pojedini autori navode kako je interkulturalizam „susret, odnos, interakcija, dijalog, uvažavanje i suradnja različitih kultura, odnosno „definiranje potencijalnih dinamičkih međuodnosa te uzajamnog utjecaja različitih kultura“ (Boneta i sur., 2013. prema Dragojević, 1999:82). S tom se definicijom slažu i Piršl i sur., 2016. te nadodaju kako taj cjelokupni interkulturalni pristup pokušava prevladati kulturni relativizam koji omogućuje stvaranje novih vrijednosti, ali i dvosmjernu komunikaciju između pripadnika različitih kultura.

4.1. Temeljni pojmovi

Kako bi se moglo govoriti o interkulturalnom odgoju i obrazovanju te razumjeti i primjenjivati određene pojmove, potrebno je iste i objasniti. Interkulturalno se obrazovanje temelji na pojmovima kao što su: kultura, kulturna demokracija, kulturni identitet, etnički identitet, etnička manjina, asimilacija, socijalizacija, stereotipi i predrasude (Perotti, 1994).

„Kultura je način života pripadnika društva; zbirka ideja i navika koje članovi društva uče, dijele i prenose iz pokoljenja u pokoljenje“ (Hercigonja, 2017:2). Pod kulturom se podrazumijeva identitet pojedinca, ali i identitet zajednice koja je bitna za održavanje društvenih odnosa na određenom geografskom području stoga je već i sam koncept kulture iznimno bitan jer objašnjava sve one navike koje je neki narod usvojio tijekom određenog perioda (Hercigonja, 2017). Nadalje, tri čimbenika koja određuju život u kulturi su čovjek, priroda i društvo (Perotti, 1994).

Kulturna demokracija je pojam koji se u društvu pojavio sredinom 20. stoljeća, a označava „političku strategiju kojom se pokušava osigurati svakom pojedincu kulturni razvitak“ (Perotti, 1994:71). Na taj se način pokušavaju utvrditi uvjeti kojima će se društvo boriti protiv diskriminacije bilo kojeg oblika, a čime će se kultura svakog pojedinca uzdignuti na višu razinu (Perotti, 1994).

Kulturni identitet je pojam koji se sastoji od dvaju potpojмова, a to su (već prethodno objašnjena) kultura i identitet (smisao o vlastitom postojanju kao osobe unutar određenog društva). Prema tome, kulturni se identitet može nazvati i globalnim te označavati ujedinjenje identiteta koji se temelje na nekoj određenoj kulturi (Perotti, 1994).

Etnički identitet neki ljudi poistovjećuju s kulturnim međutim iako je on uži pojam (Perotti, 1994), a može se definirati kao „osjećaj pripadnosti određenoj etničkoj skupini i način mišljenja, doživljavanja, osjećanja i ponašanja“ (Wenar, 2003:418). Ono što je pojedincima unutar etničke grupe zajedničko jesu neki jezik, rasa, vjera ili možda čak i teritorij, a svaki od ovih čimbenika može se, ali i ne mora promatrati odvojeno (Perotti, 1994).

Etnička manjina je „članstvo u skupini koja ima jedinstveno socijalno i kulturološko naslijeđe koje se prenosi s generacije na generaciju, a članovi ove skupine vjeruju da su različiti od drugih po nekim važnim aspektima“ (Wenar, 2003:418), a potrebno ih je razlikovati od doseljeničkih manjina (Perotti, 1994).

Asimilacija je određeni proces u kojem osobe jedne etničke manjine dolaze u međusobnu interakciju s osobama druge etničke manjine, odnosno dolazi do „stapanja“ dvaju skupina u kojem će jedna ipak ostati dominantnija, a druga pasivnija (Perotti, 1994).

Socijalizacija se definira kao složeni proces učenja kojim kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom usvajamo znanja, stavove, vrijednosti i ponašanja neophodna za

sudjelovanje u životu društva (Hewstone i Stroebe, 2003). Putem socijalizacije dijete usvaja neke određene norme i oblikuje svoju ličnost i pojam o sebi, a razlikuju se primarna i sekundarna socijalizacija ovisno o mjestu na kojem se socijalizacija odvija i pojedincima koji u njoj sudjeluju (Perotti, 1994).

Stereotipi su određena mentalna slika koju određeni članovi društva međusobno prihvaćaju i predstavljaju iako je to mišljenje najčešće pogrešno, dok su predrasude pretjerana sumnjičavost prema određenoj zajednici ili pojedincu općenito zbog različitosti u vidu rase, religije ili slično, a što se tijekom povijesti razvijalo i utjecalo na cjelokupni društveni kapital (Perotti, 1994).

4.2. Povijesni razvoj multikulturalnog društva

Do prethodno se navedenih pojmova, njihovoj integraciji u društvu i pluralizmu u odgoju i obrazovanju počelo govoriti tek početkom 60.-ih godina, a sve zbog doseljavanja djece iz različitih krajeva svijeta (Sablić, 2014). S obzirom na to da u Hrvatskoj žive i pripadnici različitih etničkih manjina koji imaju svoja specifična vjerska i etnička obilježja, Hrvatska se vodi kao država koja je multikulturalna zajednica (Sekulić Majurec, 1996), a koja ima tri obilježja: masovne migracije, razvoj moderne tehnologije i proces izgradnje na političkom i gospodarskom planu (Perotti, 1994). Ono što je glavni zadatak takve države jest urediti odnose između dominantne kulture i nacionalnih manjina s ciljem stvaranja funkcionalnijeg društva u cjelini. Prema tome, multikulturalizam je Hrvatskoj donio dva osnovna pravca: jačanje kulturnog identiteta i stvaranje osnove za kulturni pluralizam, a što se tijekom godina pokušalo ostvariti (Sekulić Majurec, 1996). Jedno od glavnih pitanja koje se navodi jest i „*Zašto nacionalni obrazovni sustavi u Europi tako kasne s razmišljanjem o potrebi da obrazovanje svojih građana prilagode društvenom i kulturalnom pluralizmu društva?*“ (Perotti, 1994:21), stoga isti autor smatra kako nije bilo potrebno čekati da se dosele milijuni ljudi kako bi se priznala multikulturalnost. Naime, početkom 80.-ih godina prošlog stoljeća počeo se razvijati rad na interkulturalnoj suradnji CDCC-a (Vijeće za kulturnu suradnju), a čiji se program pokušao ostvariti kroz dvije značajke: potrebi da se obrati pažnja na moguće jezične probleme doseljene djece i njihovih obitelji i potrebi da se održi veza sa svojim običajima ako dođe do situacije da se djeca moraju vratiti u svoje prvotne obiteljske zajednice. Iako

je ovaj program djelovao već desetljećima, tek pojavom poslijeindustrijskih društava početkom 21. stoljeća u medijima je odjeknuo izraz „ekonomija društva“, a što se odnosilo na to da je vlada počela manje ulagati u industriju, a više u obrazovanje djece i mladih (Sablić, 2014).

4.3. Interkulturalni odgoj i obrazovanje

„Interkulturalni odgoj je sinteza posebnih i općih ciljeva intelektualnog, moralnog, etičkog i društvenog odgoja, ali i obrazovanja“ (Piršl i sur., 2016:50). Temelj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost je postojanje čovjeka, u ovom slučaju djeteta koje je stiglo u kulturu drugačiju od njegove, a koju također treba poštivati kako bi i ostali bili spremni na učenje o njegovoj kulturi i obogaćivanje svojih doživljaja, dok je temeljna karakteristika dijalog (razgovor između dvoje ili više ljudi). Kako bi interkulturalni odgoj mogao postojati i biti općeprihvaćen, Essinger i Bilge Kula (1987) objašnjavaju što on sve treba sadržavati:

- a) odgoj za empatiju – sposobnost razumijevanja toga kako se netko osjeća, tj. uživljanje u stanje druge osobe
- b) odgoj za solidarnost – spremnost da se pomogne i stvori humanija zajednica
- c) odgoj za interkulturalno poštovanje – briga i očuvanje čovjeka i prirode
- d) odgoj protiv nacionalističkog mišljenja - omogućavanje bolje mobilnosti ljudi unutar društva

I u svijetu se provode određeni programi interkulturalnog obrazovanja, a koji obuhvaćaju područja dvojezičnog odgoja i obrazovanja, kulturnog razumijevanja, kulturnog pluralizma i međunarodnog razumijevanja i suradnje, a za cilj imaju omogućiti svoj djeci pravo na jednakost (Sekulić Majurec, 1996). S obzirom na to da je u vrtićima i školama sve veći broj djece koja su stranog podrijetla, odgojno – obrazovne institucije su prisiljene stvoriti uvjete za pravilan jezični i spoznajni razvoj te djece, a sve s ciljem premošćivanja jaza između obitelji i vrtića s jedne, a obitelji i društva s druge strane (Perotti, 1994). Kako bi se multikulturalni i interkulturalni sadržaji mogli integrirati u svakodnevni odgojno – obrazovni rad u vrtićima, potrebno je da odgajatelji budu stručno osposobljeni za provođenje takvih programa, a što njihovom obrazovanju daje jednu višu dimenziju, odnosno interkulturalno obilježje (Sekulić Majurec, 1996).

S obzirom na to da se u 21. stoljeću pojavila sve veća potreba za interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, mnogi su svjetski znanstvenici počeli provoditi istraživanja koja su povezana s tom temom, a od kojih su neka i dala iznimno značajan doprinos na tome području. Također, ni Hrvatska ne zaostaje u tome. Provodeći brojna istraživanja, doprinijelo se konstruiranju specifičnih oblika interkulturalizma, ali i osuvremenjivanju odgojno – obrazovnog procesa te identifikaciji nekih od osnovnih sastavnica u interkulturalnim kompetencijama (Bedeković, Šimić, 2017).

Kada se govori o interkulturalnom odgoju i obrazovanju prvenstveno se misli na pedagogiju kao znanstvenu disciplinu te na neke njene značajke kojima nastoji razviti interkulturalne kompetencije. Ponekad međutim, to nije dovoljno već je potrebno da ona omogući djeci da se nađu u nekim odnosima s ostalom djecom i razviju vještine (kao što je empatija), a sve s ciljem gledanja svijeta iz perspektive drugog, onog tko je „stranac“ u tom društvu. Cjelokupan proces učenja trebao bi biti utemeljen na cjelovitom razvoju djeteta te odgovornostima na lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj razini (Piršl i sur., 2016). Interkulturalni je odgoj potrebno promatrati kao jedan proces u kojem dolazi do novih vrijednosti i obogaćivanja vlastitog kulturnog i socijalnog kapitala (Bedeković, Šimić, 2017). Prema tome, jedan od prvih zadataka jest omogućiti aktivnim pojedincima unutar odgojno – obrazovnih ustanova razvoj kritičkog mišljenja te osvijestiti u borbi protiv diskriminacije. Samo tako djeca se mogu pripremiti za budući život u zajednici koja promiče demokraciju i pluralizam (Piršl i sur., 2016).

Ipak, neki autori navode kako nije potrebno stavljati naglasak na upoznavanje svoje kulture kao i ostalih kultura s kojima djeca u vrtiću mogu biti u doticaju već razumjeti temeljna načela funkcioniranja različitih kultura unutar jednog društva. S druge strane, neki navode kako se interkulturalizam ne bi trebao gledati kao skup kultura na jednome mjestu već kao mogućnost uspoređivanja i implementacije mišljenja i ideja unutar vrtića. Prema tome, bez obzira na podijeljena mišljenja, niti jedan sustav ne može zaobići odgoj i obrazovanje kulturalnog pluralizma već je potrebno prigrliti promjene kao što su primjerice evolucija obitelji, nejednakosti, napredak tehnologije, utjecaj medija na djecu i krize, a koje na društvo mogu utjecati tako da shvate kako se promjene događaju te ih se u današnje vrijeme ne može zaobići već je potrebno s istima se suočiti (Spajić Vrkaš i sur., 2005).

Vrtić kao mjesto odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi ima bitnu ulogu u razvoju interkulturalnog društva u koji trebaju biti uključeni svi čimbenici koji su direktno ili indirektno povezani s ustanovom (djeca, roditelji, odgajatelji, stručni suradnici, ravnatelj itd.) bez obzira na njihov spol, dob, vjersku ili etničku pripadnost te ekonomsko podrijetlo (Piršl i sur., 2016). Dolaskom u vrtić djeca uglavnom nemaju predrasuda o drugoj djeci, već se one formiraju u obiteljskoj sredini kada i sam roditelj sazna da u skupini postoji dijete koje je „drugačije“. Ono što je bitno jest to da bi vrtić kao institucija trebao omogućiti stvaranje identiteta prije no što djeca preuzmu neko neodgovarajuće ponašanje iz okoline. Upravo zato, cilj interkulturalnog obrazovanja je promicanje proširivanja raspona dječjih referenci, kao i omogućavanje doživljaja koja su kulturalno različita (Perotti, 1994).

Većina autora ne dvoji je li bitno integrirati kulturu djeteta u vrtićko okruženje. Ako u vrtiću postoji dijete druge kulture, automatski se postavlja pitanje odakle je stigao, kako se prilagodio u novo okruženje, kakva je njegova kultura te koji mu je materinji jezik. Štoviše, upravo tako unaprijedit će se osjetljivost pojedinca za različitosti i povećati motivacija za učenjem stranoga jezika. Prema tome, postoje tri vrste kompetencija koje se pokušavaju stvoriti, a to su jezična kompetencija, kulturna kompetencija i interkulturalna kompetencija. Kada dijete uči strani jezik, potrebno je da usvoji jezične vještine kao što su čitanje, pisanje i slušanje, ali također treba naučiti i neke obrasce koji su vezani uz kulturu tog jezika, kao što su primjerice povijest, književnost, glazba, klasa i slično. Kako bi se znanja mogla nadograđivati potrebno je već u samom početku obratiti pažnju na to zna li dijete (i koliko) o ciljanoj kulturi zato što se interkulturalne kompetencije ne stječu samo jednostavnim usvajanjem znanja već i određenim stajalištima. Upravo ovo prethodno opisano odnosi se na jezičnu i kulturnu kompetenciju koje su međusobno isprepletene, a koje predstavljaju temelj za interkulturalne kompetencije u koje se ubrajaju fleksibilnost, kulturna svijest, kritičko stajalište i prihvaćanje stereotipa (Prtljaga, 2008).

Tijekom cijelog vrtićkog procesa, kod djece se može postići kolektivni identitet odnosno međusobno prihvaćanje različitosti, a stvara temelje za daljnje školsko interkulturalno obrazovanje (Perotti, 1994). UNESCO, Vijeće Europe i Europska unija prihvatili su međunarodne sporazume koji se pokušavaju integrirati u Nacionalni okvirni kurikulum, a koji u srži imaju smjernice za usmjeravanje djece tako da razumiju nešto što

je „strano“, drugačije, različito i vrijedno pozornosti i pažnje (Prtljaga, 2008). Za razliku od vrtića škola je obrazovni sustav koji djeluje na jednoj drugačijoj razini te ima unaprijed propisane stvari kurikulumom, a koje će se obrađivati tijekom nastavne godine. Upravo zbog tog naprijed pripremljenog kurikuluma učiteljima nije omogućeno da posvete dovoljno vremena učenju o različitostima i prihvaćanju istih te da ih njeguju (Perotti, 1994). Vrtić je prvo mjesto u kojem se dijete izvan obitelji socijalizira te usvaja neke društvene norme, a za što su zaslužni kurikulum vrtića i vrijednosni sustav odgajateljica (Boneta i sur., 2013). Upravo kroz taj interkulturalizam potrebno je razvijati samokritičnost te poštivanje sebe i drugih, ali i kreativnost, humanizam i identitet kao neke od vrijednosti NKRPOO-a (Piršl i sur., 2016).

4.4. Interkulturalna osviještenost u kontekstu učenja stranog jezika

Kada se u vrtićima kao odgojno – obrazovnim institucijama djeca suoče s različitostima te imaju priliku tijekom nekoliko mjeseci ili godina boraviti u istoj skupini s djecom koja dolaze iz drugačijih sredina, važno je da se kroz svakodnevni život i rad u vrtiću ističe pravo na razlike, a ne potiče diskriminacija (Sekulić Majurec, 1996). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje propisan je na razini države te vrijedi za sve vrtiće kao polazište za kreiranje vrtićkih kurikuluma. S obzirom na to da je u današnjim vrtićima sve veći broj djece koja dolaze iz drugačijih sredina postavlja se pitanje je li opravdano stvoriti interkulturalni kurikulum. Sukladno tome, razvija se pojam o multikulturalnom kurikulumu koji se ogleda kroz četiri razine. Prva razina odnosi se na to da odgajatelji trebaju djeci ponuditi poticaje tako da s onom djecom koja dolaze iz te kulture navedu mnoštvo primjera povezanih uz tradicionalna jela, glazbu i blagdane druge kulture i slično, a što predstavlja jedan korak ka stvaranju pozitivnijih razmišljanja o svjetskim kulturama. Druga razina odnosi se na to da se iz postojećih kurikuluma trebaju konstruirati znanja za konkretnu primjenu u okruženju kako bi djeca shvatila kako je njihovo znanje o određenoj kulturi utjecalo na rasne, etničke i socijalne pozicije individua unutar skupine. Na trećoj razini opisuju se karakteristike dječjih stavova i strategija koje mogu biti iskorištene tako da razvijaju demokratske stavove i vrijednosti, odnosno da se sagleda perspektiva “iz tuđih cipela“. Zadnja, ali ne i manje bitna razina jest ona koja se odnosi na to da djeca trebaju praktično uvježbavati načine na

koje će riješiti neke socijalne probleme unutar skupine, a koristeći se prethodnim spoznajama o različitostima (Banks, 1993). U literaturi se navode i tri dimenzije koje bi interkulturalni kurikulum trebao imati, a to su: A (awareness) – svijest o sebi i drugim osobama iz okruženja; pojedinac, u ovom slučaju dijete, ne bi trebao misliti da je njegova kultura bitnija od kulture drugog djeteta, S (sensitivity and skills) – ogleda se kroz osjetljivost i vještine koje su potrebne da bi se razumjelo drugoga, K (knowledge) – znanje o drugim kulturama te prihvaćanje njihove implementacije (Sablić, 2014).

Prije samog usvajanja drugog jezika postavljaju se određeni ciljevi, a to su sljedeći: interkulturalnost, razina znanja engleskog jezika bliska izvornom govorniku, složeniji kognitivni razvoj, pozitivni stavovi o učenju jezika općenito i izrazito visoki stupanj motivacije za nastavak učenja stranoga jezika (Frković, 2018. prema Sercu, 2006).

Kad god dijete počinje učiti strani jezik ono se susreće i s njegovom kulturom, neovisno o tome događala li se to učenje u školskom ili vrtićkom okruženju. Na taj način bolje može shvatiti načine funkcioniranja između ljudi koji su pripadnici te kulture, ali i cijeliti različitosti. Prema tome, učenje stranoga jezika u vrtiću ne bi smjelo biti organizirano tako da dijete samo usvaja pojmove koji nisu stavljeni u kontekst, već bi odgajatelj trebao djetetu omogućiti usvajanje interkulturalne dimenzije kako bi ju ono i dalje moglo prenijeti na drugu djecu i starije iz okoline. Kako bi se ta dimenzija mogla pravilno usvojiti nužno je da je i odgajatelj spreman na učenje i nova znanja povezana uz tu određenu kulturu jer on kao model djeci pokazuje kako bi se trebali ophoditi prema različitostima i novinama (Frković, 2018. prema Sercu, 2006).

Kada se govori o razini znanja engleskog jezika koja bi trebala odgovarati izvornome govorniku postavlja se pitanje je li potrebno stoga djecu učiti stranome jeziku već od rane dobi ili se s učenjem može početi i kasnije. Naime, kao što je navedeno i u poglavlju koje govori o fazama usvajanja stranoga jezika kod djece rane i predškolske dobi, s uvođenjem stranoga jezika potrebno je početi ranije, odnosno, potrebno je prvo djecu izložiti stranim riječima, a zatim postupno uvoditi složenije sadržaje i koristiti različite riječi iz svakodnevnih situacija. Na taj način u kasnijoj će dobi djeca imati izgovor kao što to imaju izvorni govornici, a na što će nadograđivati svoja znanja i moći se koristiti njima bez poteškoća. S druge strane, određena grupa znanstvenika tvrdi kako se ne može uspoređivati učenje stranoga jezika kod djece i odraslih jer postoje slučajevi i kada su osobe kasnijim učenjem uspjele usvojiti jezik na toj razini da su djelovali kao

izvorni govornici. Ipak, ako se dijete izloži stranom jeziku već u ranoj i predškolskoj dobi, ono će moći usvojiti glasove iz dvaju jezika što će u konačnici dovesti do toga da će imati širi fond naučenih glasova koji će biti savladani bez materinskog naglaska (Frković, 2018. prema Marinova-Todd i sur., 2000).

Složeniji kognitivni razvoj događa se kod one djece koja imaju mnoštvo različitih inputa, a istraživanje Cummins i sur., 1979. već je tada pokazalo da djeca koja su u ranoj i predškolskoj dobi učila dva ili više jezika imaju bolje rezultate na ispitivanjima divergentnog mišljenja, ali i intelektualnog razvoja općenito, kao i to da pokazuju veću zainteresiranost prema samom učenju jezika i lingvistici općenito (Frković, 2018).

Pozitivni stavovi o učenju jezika i visoki stupanj motivacije međusobno su povezani, a utječu na to u kojoj mjeri će dijete usvojiti strani jezik, a i koliko će ga koristiti u budućnosti. Ako dijete ima pozitivne stavove prema učenju općenito, više će se biti zainteresirano i za daljnje učenje jezika i njegove kulture, a svoja će znanja prenositi i pokazivati drugim osobama iz svoje primarne okoline (roditeljima, obitelji, prijateljima). Za visoki stupanj motivacije često su zaslužni roditelji, ali i odgajatelji jer ako su i sami motivirani za učenjem, to će prenijeti i na dijete (Brumen, 2011).

Glavni cilj interkulturalne kompetencije jest suzbijanje stereotipa. Naime, mnogi odgajatelji i učitelji razredne nastave uvriježena su mišljenja kako djeca u njihovoj skupini ili razredu nisu još svjesna razlika između rasa i njihove kulture (u odnosu na materinsku kulturu) te samim time ne dolazi do razvoja negativnog mišljenja. Za razliku od njih, mnogi se istraživači ne slažu stoga su Phinney i Rotherham, 1987. postavili hipoteze koje se odnose na to da kod djece do razvijanja stereotipa dolazi već u dobi od tri godine. Na kraju istraživanja pokazalo se kako je hipoteza potvrđena, a razlog zbog kojeg dolazi do formiranja tih stereotipa jest utjecaj okoline na djecu. S obzirom na to da su djeca povodljiva bića i podložna formiranju mišljenja ovisno o tome kako su im starije osobe „nametnule“, ne začuđuje što su u istraživanju s lutkama različitih rasa djeca opisala bijele lutke kao pozitivne, drage, pametnije i bolje općenito, za razliku od crnih lutki koje su okarakterizirane kao ružne, grube, nasilne i negativne. Nadalje, od 1939. do 1950. godine odvijalo se istraživanje nad djecom predškolske dobi koje je pokazalo kako imaju iskrivljeno mišljenje o rasama općenito i zbog samog utjecaja medija koji rasne razlike prikazuje na jedan loš način. Ono što je zanimljivo jest i to kako su djeca koja su i sami pripadnici crne rase smatrali osobe svoje rase opasnijima, a osobe bijele rase

pozitivnima (Banks, 1993). S obzirom na to da u dječjim vrtićima postoje lutke različitih rasa, a koje omogućuju djeci da se navikavaju na različitosti, ključna je uloga odgajatelja i način na koji će on te različitosti pokušati približiti djeci.

4.5. Uloga odgajatelja u razvijanju interkulturalnih kompetencija kod djece

Odgajatelj je osoba koja se smatra profesionalcem u radu s djecom rane i predškolske dobi, a uključena je u istraživanje pedagoških fenomena. U novoj paradigmi odgajatelj prestaje biti direktni poučavatelj i postaje promatrač i pomagač (Šagud, 2006). S obzirom na to da djeca predškolske dobi uče čineći te mogu najbolje usvojiti jezik kroz igru potrebno je da ih se kroz razne aktivnosti i poticaje zainteresira za elemente iz svakodnevnog različitog života, a čime će se djeca usmjeriti i ka razvijanju međukulturalnih kompetencija. Naime, upravo je zato u ranoj i predškolskoj dobi vrlo učinkovita metoda tzv. „*total physical response*“ koja djeci pruža zadovoljstvo jer im omogućava tjelesni iskustvo i upotrebu različitih načina komunikacije, a koji uključuju glumu i mimiku (Sekelj, 2011). S obzirom na to da je fleksibilnost odgojno – obrazovnih procesa načelo kojim se odgajatelji vode te je parametar kvalitete u cjelokupnom sustavu, odgajatelj ne bi trebao unaprijed postavljati teme jer se time ograničava prihvaćanje individualnosti svakog djeteta (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014).

Kako bi odgajatelji mogli odgovoriti na sve zahtjeve djece 21. stoljeća, a koji se odnose i na spremnost na učenje različitosti s njima, obrazovanje stručnog kadra postalo je nezaobilazna stepenica ka pojmu „kompetentan odgajatelj“. Cilj takvog obrazovanja je postići određena znanja čime bi se došlo do otvorenosti prema različitostima, a ne do orijentiranosti na ono što je drugačije i prema čemu se treba odnositi drugačije. Odgajatelji stoga trebaju razvijati dodatne kompetencije, a koje se mogu podijeliti na tri dimenzije: komunikacijska dimenzija, emocionalna dimenzija i kognitivna dimenzija. Njihovim objedinjenjem kod odgajatelja dolazi do novih znanja, vještina i stavova prema različitostima i poučavanju istih. Prema tome, ako u skupini postoje djeca koji dolaze iz multikulturalnih sredina, odgajatelj mora biti svjestan kako on nije taj koji bi trebao voditi sam proces, već dopustiti toj djeci da oni budu u središtu te u većoj mjeri određuju daljnji put učenja i istraživanja različitosti. Ono što je važno jest i to da bi odgajatelj trebao biti

kreativan i spreman za nova učenja i istraživanja s djecom, odnosno da i on sudjeluje čime će se povećati i sama participacija djece (Sekelj, 2011). Naime, već je i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao jedna od vrijednosti navedena i kreativnost, a koja predstavlja osnovu djetetovog razvoja. Kako bi se kreativnost mogla razviti, nužno je i da vrtić i njegovi djelatnici djetetu osiguraju raznovrsnu mogućnost izražavanja te da se podržava divergentno mišljenje.

Prema istraživanju iz 2016. godine koje je provela Leona Pokrivač, a koje se odnosi na učenje njemačkog jezika u vrtiću, došlo se do rezultata da odgajateljice koje su sudjelovale u istom, u svoj svakodnevni rad moraju uvesti određene multikulturalne elemente jer u skupini borave djeca iz različitih zemalja. Naime, provodeći polustrukturirani intervju s odgajateljicama, sve tri ističu kako je bitno situacijsko i akcijsko učenje stranoga jezika. Situacijsko se učenje odnosi na pozdrave i kraće naredbe koje odgajateljice koriste tijekom dana, a ono što je zastupljeno jest i pokret te pokretne govorne igre koje djeca vrlo lako usvoje. Kako bi se uopće moglo razgovarati i raditi na interkulturalnom učenju, potrebno je započeti projekt koji se može događati unutar odgojno – obrazovne ustanove, ali i izvan nje, uključujući i ostale vrtiće te lokalnu zajednicu. Mišljenje o ulozi odgajatelja ovdje je podijeljeno. Naime, dvije odgajateljice uopće ne povezuju kulturu s učenjem stranog jezika, dok samo jedna naglašava kako je to važan dio svakodnevnog rada.

Ako je odgajatelj zainteresiran, putem stranice eTwinning može se umrežiti s odgajateljima iz drugih zemalja te stvoriti projekt koji će biti dio Erasmus+ programa putem kojeg odgajatelji mogu otputovati u druge zemlje i vidjeti različite načine rada s djecom, ali i naučiti ponešto o kulturama koje će moći zatim predstaviti djeci nakon povratka u matični vrtić. Dopisivanjem preko Interneta, ali i slanjem pisama raznim vrtićima iz inozemnih država, odgajatelj pokazuje koliko prihvaća različitosti, a time i djetetu koje dolazi iz te zemlje da je zainteresiran da ga ono uči i da ono vodi taj projekt jer, kao što je navedeno u prethodnim poglavljima, dijete je to koje treba odgajatelje voditi, a bitan je proces, a ne krajnji produkt.

4.6. Primjeri dobre prakse

Često se u medijima može čuti kako su u vrtićima organizirani dani otvorenih vrata na kojima, između ostalog, odgajatelji s djecom predstavljaju što su napravili u određenom prošlom periodu, a u što je implementirana multikulturalnost. Kada se provode ovakvi projekti, mogu se organizirati na dva načina: u potpunosti na jeziku nacionalnih manjima ili kroz dvojezičnost gdje se odgojno – obrazovni rad temelji na uspoređivanju razlika, njihovom prihvaćanju, govorenju drugog jezika, narodnom književnošću i sl. Upravo taj, drugi način, uobičajeniji je u vrtićima zbog specifičnosti rada, ali i jer su istraživanja pokazala da će djeca tako bolje usvojiti drugi jezik i prihvatiti ono što ide s time (Mandarić Vukušić, 2014).

Dječji vrtić Rijeka:

27. travnja 2016. godine u Centru predškolskog odgoja Sušak, Podcentru Pčelice, a u skupini djece u dobi od 3 do 6 godina održana je svečanost „Dan nacionalne manjine Albanaca“, a koja se odvijala u sklopu projekta „Razlike među ljudima“. Naime, s obzirom na to da je jedna djevojčica u skupini pripadnica albanske nacionalne manjine, odgajateljica je u suradnji sa stručnim timom dječjeg vrtića odlučila pokrenuti projekt koji će ostalima predstaviti drugačiju kulturu, a i putem kojeg će ostala djeca moći naučiti nešto o kulturnoj baštini Albanije, ali i njihovim jelima, blagdanima, kulturi i jeziku općenito. U suradnji s roditeljima djevojčice, ali i zajednicom Albanaca PGŽ-a imali su priliku predstaviti svoj projekt i u medijima, a zbog čega je odgajateljica mentorica Biljana Francišković dobila godišnju državnu nagradu za promicanje prava djeteta. Početkom travnja, djeca su sa odgajateljicama proučavala jezik, tradiciju, običaje i nošnje Albanije, a čime su zatim nastojali kod djece potaknuti i likovnu kreativnost. Kroz likovne aktivnosti djeca su imala mogućnost izraditi i makete, a što je rezultiralo maketom albanske kuće koja je izrađena od sivog kamena i slamnatog krova, šternom obloženu oblucima i daskama, priborom za ispijanje kave te muškom kapom imena „plis“, a koja je danas sve manje u upotrebi čime zapravo postaje dio kulture, odnosno suvenir. Ono što je istaknuto kao problem jest jezik koji nema poveznice s hrvatskim jezikom međutim djeca su iznenadila na način da su s tom djevojčicom samoinicijativno već tri mjeseca ranije počela učiti tzv. „Lejlinu pjesmu“. Odgajateljica je navela kako će pripadnici

albanske nacionalne manjine uočiti brojne pogreške u izgovoru i gramatici međutim bitna je volja i trud te sve ono što su oni tijekom projekta naučili, a manje način na koji su to izgovorili. Nakon završetka projekta, djeca su imala priliku svoje radove predstaviti i u slovenskom domu „Bazovica“, a nakon čega su završetkom pedagoške godine izašli bogatiji za jedno iskustvo i naravno strani jezik.

Norveški vrtići:

Nordijske zemlje poznate su po jednom od najkvalitetnijeg sustava za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, ali i cjelokupnom obrazovnom sustavu. U skladu s time, Norveška ima i nacionalni program naziva „Kulturni ruksak“ kojim se nastoji osigurati da sva djeca imaju doticaja s različitim kulturama, a od kojih će moći mnogo toga naučiti, od filma i glazbe do kulturne baštine. Odgojem i obrazovanjem u lokalnoj zajednici djeca imaju više doticaja sa stranim kulturama i veću mogućnost spoznavanja njihovog načina funkcioniranja i života općenito čime pridonose promicanju različitih kultura, ali i doprinosu vlastitom znanju (Cohen, 2011).

Međimurski i baranjski vrtići:

Projektom pokrenutim od strane instituta „Otvoreno društvo“, u međimurskim i baranjskim vrtićima, cilj je bio „*osvijestiti vrijednosti, razumijevanje i osjećaj ponosa zbog vlastite romske kulture, jezika i običaja*“ (Cohen, 2011:2). Sam projekt pokrenut je 2005. godine, a koji za svrhu ima unaprjeđenje odgoja i obrazovanja romske djece. S roditeljima romske djece koja pohađaju te vrtiće, cjelokupni odgojno – obrazovni rad bio je obogaćen tradicionalnim plesovima, glazbom, književnošću i igrama, a posebna se pažnja nastojala dati i jeziku. S obzirom na to da su svi koji su sudjelovali u projektu već od samog početka bili iznimno motivirani i zainteresirani za rad, kao rezultat svega bila je, između ostalog, i dvojezična slikovnica te hrvatsko-romski rječnik. Kad god su djeca htjela nešto naučiti, mogla su zamoliti svoje prijatelje iz skupine za pomoć, ali su mogli i sami nešto naučiti jer je rječnik bio dostupan svakom djetetu u svakom trenutku. S obzirom na to da još i danas postoji određeni jaz između romske kulture i ostalih kultura, odgajatelji su morali proći i nekoliko edukacija društvene pravednosti kako bi bili osviješteni da svih treba naučiti prihvatiti, a ne imati predrasude temeljene na nekim lošim

prethodnim iskustvima. Završetkom projekta, ostvarila se jedna bolja integracija Roma u društvu općenito, ali i djece unutar vrtića (Cohen, 2011).

5. ZAKLJUČAK

Pojam interkulturalizam označava suživot dvaju ili više kultura na određenom području, a čime se pokušavaju stvoriti nove vrijednosti i dvosmjerna komunikacija između pripadnika različitih kultura. Tijekom povijesti, proces uvođenja interkulturalnosti u odgojne programe prošao je dugi put čime se pokušao postići pedagoški pluralizam i integracija u društvo. Danas, kroz interkulturalne programe u dječjim vrtićima pokušava se postići i razvoj kritičkog mišljenja te solidarnost i empatija prema onima koji su drugačiji, ali od kojih se može mnogo naučiti. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje iz 2014. godine ističu se i neke vrijednosti i ciljevi koji govore o tome zašto i koliko je bitno prihvaćati različitosti još od najranije dobi. Upravo kroz taj odgojno – obrazovni program djeca uče kako biti humane i odgovorne osobe te kako suzbiti diskriminaciju. Direktnim primjerima iz prakse djeca mogu puno naučiti i svoja znanja prenijeti i na ostale osobe iz svoje okoline, a koje nisu direktno povezane s vrtićkim okruženjem. Za sve navedeno, ključna je uloga odgajatelja jer, s obzirom na to da je on model djeci, njegovim pravilnim pristupom može doći do formiranja pozitivnih dječjih stavova prema različitostima. Osvještivanjem interkulturalnosti u kontekstu učenja stranoga jezika direktno se može utjecati na suzbijanje stereotipa o različitostima već u ranoj dobi, a čime se pridonosi boljem prihvaćanju i kvalitetnijem životu u 21.stoljeću.

6. LITERATURA

1. Aleksovski, M. (2008). Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(5):, 97- 113. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/32046> dana 17.5.2019.
2. Apel, K. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine*. Ostvarenje d.o.o.
3. Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. Preuzeto sa <http://www.jstor.org/stable/1167339> dana 3.7.2019.
4. Bedeković, V., Šimić, M. (2017). Razvijanje interkulturalne kompetencije u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 12(1), 0-90. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/195773> dana 1.5.2019.
5. Boneta, Ž., Ivković, Ž., Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik*, 62(4), 479-494. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112413> dana 27.5.2019.
6. 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 sa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2010.485313> dana 12.5.2019.
7. Cohen, B. (2011). Razumjeti sebe i druge: važnost mjesta odrastanja i vlastitog identiteta u multikulturalnom društvu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 17 (65), 2-5. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124292> dana 10.3.2019.
8. Čizmić, I. i Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, (1-2/2018), 115-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/198556> dana 13.3.2019.
9. Diamond, M. i Hopson, J. (2006). *Čarobno drveće uma: Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Ostvarenje d.o.o.
10. Došen Dobud, A. (2005). *Malo dijete veliki istraživač*. Zagreb: Alineja.
11. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

12. Essinger, H. i Bilge Kula, O. (1987). *Pädagogik als interkultureller Prozess: Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik*. Felsberg: Migro.
13. Frković, K. (2018). *Situacijski pristup učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi* (Završni rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:045631> dana 10.3.2019.
14. Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
15. Hercigonja, Z. (2017). Rano usvajanje interkulturalnih kompetencija. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 8(2), 23-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/192096> dana 27.5.2019.
16. Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
17. Kersten, K., Rohde, A., Schelleter, C., Steinlen, A.K. (2010). *Bilingual preschools. Volume II: Best practices*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
18. Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 133-148. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124000> dana 31.3.2019.
19. McLaughlin, B. i National Clearinghouse for Bilingual Education (1995). Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children. *NCBE Program Information Guide Series No. 22* Preuzeto sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388088.pdf> dana 5.5.2019.
20. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Zagreb: Leykam International.
21. Mihaljević Djigunović J. (2002). *Strah od stranog jezika*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
22. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
23. Mitchell, R. i Myles, F. (2004). *Second language learning theories (2nd edition)*. London: Hodder Arnold.
24. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Preuzeto sa <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> dana 1.6.2019.

25. Perotti, A. (1994). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
26. Petrović Sočo, B. (2009). Međuovisnost kurikuluma ranog odgoja i institucijskog konteksta. *Curriculum of Early and Compulsory Education*, 185-196. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
27. Petz, B. (2003). *Uvod u psihologiju: psihologija za nepsihologe*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M., Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Ljevak.
29. Pokrivač, L. (2016). Učenje njemačkog jezika u dječjem vrtiću. (Diplomski rad). Preuzeto sa <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7034/> dana 21.6.2019.
30. Prebeg Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
31. Prtljaga, J. (2008). Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika. *Pedagoška istraživanja*, 5(1), 72-78. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118266> dana 27.5.2019.
32. Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
33. Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
34. Rushton, S., Juola Rushton, A. (2011). Linking Brain Principles to High – Quality Early Childhood Education. *The Early Childhood Leaders Magazine*. Preuzeto sa <https://eric.ed.gov/?id=EJ966285> dana 13.3.2019.
35. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
36. Sekelj, A. (2011). Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi. *Tabula*, (9), 200-211. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/102935> dana 13.6.2019.
37. Sekulić Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51(6), 677-686. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2219> dana 27.5.2019.
38. Selimović, H. i Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 6(2011) 1(11), 145-160. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71223> dana 13.3.2019.
39. Shenkoff, J.P. i Levitt, P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neuron: cell press*, 67(5), 689-691. Preuzeto sa <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627310006756> dana 13.3.2019.

40. Sindik, J. (2007). Poticajno okruženje: osobni prostor djece u dječjem vrtiću. *Metodički obzori*, 3(2008) 1(5), 143-154. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/25807> dana 16.3.2019.
41. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizacija koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
42. Spajić Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2005). *Poučavati prava i slobode*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
43. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
44. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
45. Škarić, I. (1973). *Istraživanje nastanka govora u naše djece*. Završni izvještaj znanstvenog projekta Zavoda za fonetiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
46. Vasta, H., Haith, M.M., Miller, S.A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
47. Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

MREŽNI IZVORI:

1. Use it or lose it: The principles of brain plasticity. Pribavljeno 13.3.2019. sa <https://www.brainhq.com/news/use-it-or-lose-it-the-principles-of-brain-plasticity/>
2. OECD. Education at a glance (2001). Pribavljeno 13.3.2019. sa <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationataglance2001-home.htm#HTO>
3. Learning in the baby to preschool years. Pribavljeno 15.3.2019. sa <https://raisingchildren.net.au/babies/play-learning/learning-ideas/learning-baby-to-preschool>
4. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pribavljeno dana 28.5.2019. sa <http://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=56923>