

Uloga stavova u učenju i podučavanju stranog jezika rane i predškolske dobi

Kleščić, Iva

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:189:082780>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-20**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Iva Klešćić

**Uloga stavova u učenju i podučavanju stranog 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

**Uloga stavova u učenju i podučavanju stranog jezika u ranoj i
predškolskoj dobi**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr.sc. Morana Drakulić

Student: Iva Kleščić

Matični broj: 02990107255

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

Vlastoručni potpis:

Iva Kleščić

POSVETA

Prvenstveno bih se htjela zahvaliti svojoj mentorici dr. sc. Morani Drakulić uz čiju pomoć i usmjeravanje ovaj rad ne bih uspjela napisati.

Posebno bih se htjela zahvaliti svojoj obitelji, dečku i prijateljima koji su me motivirali te mi pružali podršku koja mi je bila potrebna u teškim trenucima kroz cijelo moje obrazovanje kao i pisanje ovog rada. Hvala vam na strpljenju i razumijevanju tijekom mog fakultetskog obrazovanja kao i na konstantnom podupiranju da budem bolja i snažnija osoba.

SAŽETAK

Razvoj pozitivnih stavova jedna je od temeljnih zadaća procesa podučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Ovaj završni rad prikazuje važnost razvijanja pozitivnih stavova od samih početaka učenja stranog jezika te njihovu povezanost s motivacijom za učenje kako u ranoj dobi tako i tijekom kasnijeg obrazovanja. Djeca imaju urođenu želju za komunikacijom sa svojom neposrednom okolinom, stoga usvajanje jezika im dolazi prirodnije kroz igru i slušanje ljudi iz svoje okoline. U kontekstu vrtića, soba boravka u kojoj dijete boravi igra veliku ulogu u savladavanju drugog jezika pa zato mora biti veoma poticajna te smišljeno dizajnirana od strane odgajatelja. U radu se govori o procesu usvajanja materinjeg i stranog jezika kod djece, individualnim razlikama te ulozi stavova u učenju i podučavanju stranog jezika djece rane i predškolske dobi. Posebnu pažnju smo posvetili stavovima djece, roditelja i odgajatelja te smo pregledom suvremenih istraživanja nastojali ukazati na važnost pozitivnog okruženja za učenje stranog jezika.

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

SUMMARY

The development of positive attitudes is one of the fundamental tasks of the foreign language teaching process in early and preschool years. This paper shows the importance of developing positive attitudes from the very beginning of learning a foreign language and their relationship with the motivation to learn at an early age and during later education. Children have an innate desire to communicate with their immediate environment, so language acquisition comes to them more naturally through playing and listening to people from their environment. In the context of kindergarten, the classroom in kindergarten plays a large role in mastering the second language, so it must be very stimulating and thoughtfully designed by the educator. The paper deals with the process of mother and foreign language acquisition in children, individual differences, and the role of attitudes in learning and teaching a foreign language of children of early and preschool age. We paid particular attention to the attitudes of children, parents and educators, and, through an overview of contemporary research, tried to point to the importance of a positive foreign language learning environment.

Key words: attitudes, foreign language, preschool children

1. UVOD	1
2. KAKO DJECA USVAJAJU JEZIK?.....	2
2.1. Usvajanje materinskog jezika.....	2
2.2. Faze usvajanja stranog jezika.....	5
3. INDIVIDUALNE RAZLIKE	8
3.1. Kognitivni faktori usvajanja jezika	9
3.2. Afektivni faktori usvajanja jezika	11
4. ULOGA STAVOVA U UČENJU I PODUČAVANJU	14
4.1. Stavovi odgajatelja	16
4.2. Stavovi predškolske djece.....	23
4.3. Stavovi roditelja	26
5. ZAKLJUČAK	29
6. LITERATURA	30

1. UVOD

Predmet ovog završnog rada su stavovi i njihova povezanost s učenjem stranog jezika kod djece rane i predškolske dobi. Učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi rezultira puno većom uspješnošću usvajanja jezika obzirom da dijete rane dobi jezik usvaja na prirodan način. Brojne komponente utječu na djetetovo učenje stranog jezika, kao i na formiranje njegovog stava.

Prvi dio rada je posvećen načinima na koje dijete usvaja materinji jezik te načinima i fazama kroz koje dijete prolazi kada usvaja drugi odnosno strani jezik. Osvrnuti ćemo se, također, na teorije o usvajanju jezika poznatih psihologa.

U trećem poglavlju su prikazane individualne razlike koje utječu na djetetovo formiranje stava za učenje stranog jezika. Razlike su podijeljene u kognitivne i afektivne koje međusobno utječu jedna na drugu te zajednički formiraju djetetov stav.

Četvrto poglavlje posvećeno je ulozi stavova u učenju stranog jezika. U ovom poglavlju usredotočenost je usmjerena prema stavovima odgajatelja, djece i roditelja. Roditelji u suradnji s odgajateljima formiraju dječje stavove o učenju stranog jezika. Na djetetov stav mogu, također, utjecati kultura i običaji u kojoj dijete živi te stereotipi koje dijete usvaja iz okoline.

2. KAKO DJECA USVAJAJU JEZIK?

Djeca se rađaju sa urođenom željom da komuniciraju sa svijetom oko sebe. Glavno sredstvo kojim dijete uči jezik jest njegova neposredna okolina. Dojenčadi te djeci rane dobi, kako i se pobliže upoznali sa jezikom nisu potrebni posebni materijali, lekcije, dodatna pomagala i sl. Djeca se upoznaju s jezikom slušajući ljude kojima su neposredno okruženi (Apel i sur., 2004). Prve tri godine djeteta smatraju se veoma bitnim jer u njima svako dijete individualno te veoma intenzivno obogaćuje i unaprjeđuje svoj jezično-govorni razvoj (Šego, 2009).

Djetetovo usvajanje jezika kao i razvoj govora su veoma kompleksni procesi na koje utječe veliki broj raznolikih čimbenika. Obitelj kao djetetovo najposrednije i najprirodnije okruženje ima najbitniju ulogu u usvajaju jezika te razvoju govora (Posokhova, 1999). „*Jezik se ne poučava, nego razvija.*“ (Apel i sur., 2004, 11).

2.1. Usvajanje materinjeg jezika

Postoji nekoliko suvremenih teorija o usvajanju jezika kod djeteta. Zajednički faktor svim teorijama jest da polaze od istih principa odnosno od principa lingvistike ili psihologije, no razlikuju se po mnogočemu. Svaka teorija nosi argumente po kojima bi se mogla riješiti enigma: „Kako djeca usvajaju jezik?“, međutim ni jedna ne rješava problem (Prebeg-Vilke, 1991).

Psiholog i biolog J. Piaget je smatrao kako se djetetov spoznajni odnosno kognitivni razvoj isprepliće sa socijalnim razvojem, oni se međusobno modificiraju te kod djeteta nastaje egocentričan govor. Kroz egocentričan govor dijete nema priliku uvidjeti i shvatiti kako njegovo mišljenje, potrebe i pogledi se razlikuju od drugih ljudi. Egocentričan govor je podijeljen u 3 vrste: repeticija slogova i riječi bez društvene funkcije, monolozi u kojem djeca iznose sebi mišljenja te kolektivni monolog u kojem druga osoba služi kao poticaj govora djeteta iako se od osobe ne očekuje da se monolog prati ili razumije. Također, Piaget smatra kako se djetetovo razumijevanje za svijet izgrađuje samostalno, te kako djetetova inteligencija proizlazi iz okoline i iz određenih mentalnih struktura u svakom trenutku (Prebeg-Vilke, 1991).

Psiholog Vygotski je priznao teoriju Piageta te postojanje egocentričnog govora, međutim on ga objašnjava drukčije. On egocentričan govor smatra sredstvom djetetovog realističnog mišljenja, također mu pridodaje socijalnu funkciju. Nasuprot teoriji Piageta,

Vygotski primarnu funkciju govora smatra funkciju priopćavanja, društvenog povezivanja i djelovanja odraslih kao i djeteta na okolinu (Prebeg-Vilke, 1991).

Skinner svoju teoriju o usvajanju jezika temelji na dva pojma: podražaj odnosno poticaj i potkrepljenje; kao i uvjerenjem da dijete jezik uči pomoću uvjetovanih refleksa. Poticaj smatra radnjom koju izvodi sam organizam što je u slučaju jezika iskaz djeteta, iskaz postiže određeni rezultat te on služi kao potkrjepljenje. Pozitivan rezultat organizmu uvećava mogućnost ponovnog poticaja te potkrjepljivanje radnje. Negativan rezultat umanjuje istu mogućnost te je organizam u tom slučaju kažnjen (Prebeg-Vilke, 1991).

Lingvist N. Chomsky dijete uspoređuje s lingvistima jer oboje na raspolaganju imaju podatke o jeziku koje oko sebe mogu čuti. Ti podatci se smatraju inputom koji ulazi u mehanizam usvajanja jezika, te na taj način dobivamo output koji je zapravo sustav jezika za koji imamo podatke. Chomski smatra kako djeca svoje hipoteze o strukturi jezika postavljaju, testiraju i preispituju na jeziku kojeg čuju te sami proizvode. Smatrao je, kako bezobzira na dječju inteligenciju i neposrednu okolinu, gotovo sva djeca do pete godine života usvoje osnovne strukture svog jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Teorije o usvajanju materinjeg jezika nam pokazuju kako svaka od teorija nije u potpunosti riješila enigmu kako djeca usvajaju jezik, smatra se kako se ona mora objašnjavati multidisciplinirano. Na jezičnu kompetenciju kao i cjeloukupni jezično-govorni razvoj utječu brojni čimbenici poput: urođenih sposobnosti, razvijenog govornog i slušnog aparata, društveno okruženje kojemu je dijete izloženo, mediji te dječja samoaktivnost. (Šego, 2009)

Pored teorija usvajanja jezika koje su taj proces nastojale objasniti isključivo sa znanstvenog aspekta, teoretičari i praktičari su nastojali utvrditi faze usvajanja jezika kao takvog te govorimo o četiri faze kroz koje dijete prolazi dok usvaja drugi jezik: „1. usvajanje glasovnog sustava, koje počinje s fiziološkom krikom odmah nakon rođenja djeteta, 2. upotrebu jezičnih oblika vlastitog jezika, tj. gramatiku 3. sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja tj. semantiku, i 4. sposobnost da se upotrebom govora nešto uradi ili postigne, tj. da se komunicira.“ (Prebeg-Vilke, 1991: 27).

Razvoj glasovnog sustava djeteta započinje rođenjem. Djetetovo prvo glasanje jest plač. Oko šestog do osmog tjedna djetetova života se javlja gukanje. Znanstvenici plač i gukanje ne smatraju prethodnicima jezika jer nemaju tipične karakteristike glasova govora. Dijete okolo šestog mjeseca života počinje proizvoditi razne zvukove koje su njegovoj okolini prepoznatljivi. Zvukovi mogu biti različite kombinacije glasova poput ma-ma-ma ili ga-ga-ga.

Sa osam ili devet mjeseci dijete počinje raznovrsnije brbljati te će pokušati oponašati govor i intonaciju svoje neposredne okoline (Apel i sur., 2004). Prve prave riječi se kod djeteta javljaju od 12-og do 18-og mjeseca života. To su riječi poput mama, papa, nana, dada i sl. Do treće godine riječi djeteta postaju duže te je osnova jezika savladana, iako dijete ne izgovara sve glasove pravilno. Sa pet i pol godina dijete bi trebalo savladati izgovor svih glasova (Prebeg-Vilke, 1991).

Pod razvojem jezičnih oblika podrazumijevamo djetetovo usvajanje gramatike i gramatičkih oblika svoga jezika. Djeca kada počinju proizvoditi skupine glasova koje odrasli mogu definirati kao cjelovite riječi, ono se zadržava u toj tzv. Holofrastička faza upotrebe jezika. Tu fazu karakterizira da dijete riječima imenuje predmet, osobu ili situaciju (Prebeg-vilke, 1991.). Prvi gramatički oblici kod djece se pojavljuju kratko nakon što dijete počinje spajati riječi u rečenice. Primjerice, kada dijete vidi kako pas izlazi iz sobe, reći će: “Nema pas.“ S vremenom ista fraza će se pretvoriti u „Nema psa.“ (Apel i sur., 2004). Dijete dok usvaja gramatiku, također, prolazi kroz određene faze, primjerice u početku glagol stavlja na kraj rečenice (Prebeg-Vilke, 1991).

Usvajanje značenja jezičnih elemenata i sposobnost komunikacije djeteta su dvije faze koje je nemoguće razdvojiti. Jedini način na koji možemo pravilno promatrati djetetovo glasanje i rani govor je ako ga promatramo u širem kontekstu, odnosno kao dio neke životne situacije u kojoj se dijete u tome trenutku nalazi (Prebeg-vilke, 1991). Promatrajući dijete i njegovu sposobnost uporabe jezika u komunikaciji s ljudima u svojoj okolini uočiti ćemo velike promjene (Apel i sur., 2004).

Možemo zaključiti kako dijete usvaja materinji jezik međudjelovanjem bioloških preduvjeta i okolinom. Kod novorođenčeta pod pojmom okoline najčešće se podrazumijeva majka ili osoba koja se najviše i intenzivno bavi djetetom (Blaži, 1994.)

Najbolje učenje u ranoj i predškolskoj dobi se odvija kroz igru i zabavu. Ako dijete pokušamo podučiti izravno, moguća je djetetova nezainteresiranost i pasivnost u samom razvoju govora i jezično-komunikacijskih kompetencija. S djetetom kao roditelj i odgajatelj moramo razgovarati o raznovrsnim temama, poticati ga na postavljanje pitanja, iznošenje vlastitog mišljenja te mu ponuditi raznovrsne aktivnosti s mogućnošću usvajanja, kao i primjene jezika. (Šego, 2009)

2.2.Faze usvajanja drugog jezika

Drugi jezik jest jezik koji djeca usvajaju od rane dobi u manje ili više prirodnoj okolini uz materinji jezik. Na postupak učenja drugog jezika može utjecati na djetetovo poznavanje materinjeg jezika. Ta okolnost može biti olakšavajuća ili otežavajuća. Brojni su razlozi zašto dijete rane dobi usvaja drugi jezik. Iako svako dijete usvaja jezik individualno istraživači ovog problema su se složili kako većina djece prolazi kroz četiri iste faze kada savladava drugi jezik (Prebeg-Vilke, 1991). Postoji nekoliko različitih podjela, no u ovom radu opredijeliti ćemo se za podjelu Tabors-a i Snow-a (1994, prema McLaughn, 1995) prema kojoj se usvajanje drugog jezika može podijeliti u četiri faze.

Prva faza se naziva faza korištenja materinjeg jezika (eng. Home language use). U prvoj fazi djeca koriste materinji jezik u okolini koja govori drugi jezik. Trajanje ove faze ovisi o individualnosti djeteta (Prebeg-Vilke, 1991). Druga faza se naziva faza tihog perioda (eng. Silent period) u kojoj djeca uvide kako njihova okolina ne govori njihovim materinjim jezikom te ulaze u neverbalni period. Za vrijeme ovog perioda dijete pokušava shvatiti i razumjeti novi, odnosno drugi jezik te neko vrijeme posvećuje eksperimentiranju sa zvukovima. Neverbalni period još nazivamo tihi period te koliko će dijete biti u njemu može zavisiti o dobi djeteta (Prebeg-Vilke, 1991). Kada se dijete nalazi u ovom periodu ono ne komunicira verbalno sa svojom okolinom što ne mora značiti da dijete neće komunicirati s okolinom uopće. Većina djece pronade alternativne načine za međusobnu komunikaciju i razumijevanje. Kroz neverbalnu komunikaciju odgajatelj treba uvidjeti i razumjeti zbog čega dijete traži njegovu pažnju, kako razriješiti konflikt među djecom, kako se dijete šali te koje su njegove potrebe i jesu li zadovoljene. Ova faza također utječe na socio-emocionalne kompetencije djeteta obzirom da u toj fazi druga djeca se prema njemu mogu ponašati kao da ne postoji ili umanjivati njegove potrebe. U ovoj fazi dijete aktivno sakuplja informacije iz svoje okoline o drugome jeziku. Informacije dobiva direktno od govornika kojeg sluša i promatra. Dijete najbolje i najlakše promatra i sluša tijekom grupne aktivnosti ili timskog rada jer tada rade ili se igraju zajednički. Ono što dijete čuje ili vidi promatrajući će pokušati verbalizirati odnosno oponašati. Oponašanjem dijete ima priliku uvježbavati određene riječi ili izreke, to većinom radi veoma tiho i neprimjetno dok se druga djeca igraju kraj njega. Djeca rane dobi su veoma osjetljiva na zvuk, stoga uz riječi pokušavaju oponašati i naglasak odnosno akcent, zato djeca koja jezik usvoje u ranom djetinjstvu većinom ne posjeduju strani akcent (Prebeg-Vilke, 1991). Treća faza se naziva faza telegrafskog govora (eng. telegraphic speech). U trećoj fazi djeca svoja znanja, odnosno informacije koje su prikupili o drugom jeziku počinju iznositi javno kroz riječi i izreke

koristeći se telegrafskim govorom (Prebeg-Vilke, 1991). To je govor u kojem dijete upotrijebi nekoliko sadržanih riječi koje se smatraju cijelim iskazom. Većina tog govora se odvija u sobi dnevnog boravka djece u prvih nekoliko mjeseci boravaka, kada odgajatelj pokazuje na predmet i imenuje ga. Primjer te situacije je kada odgajatelj pita dijete „What is this?“ (hrv. „Što je ovo?“). U početnoj fazi dijete neće znati odgovoriti na to pitanje, stoga kada vidimo da dijete ne zna odgovor, odgovori roditelj ili odgajatelj, odnosno osoba koja je pitanje postavila. Odgovori se većinom sastoje od jedne riječi. Primjerice djevojčica je od plastelina gradila most. Odgajateljica ju je pitala „What is this?“ (hrv. „Što je to?“). Djevojčica nije znala pa je samo slegnula ramenima. Odgajateljica je rekla „Bridge“ (hrv. „Most“). Djevojčica je pričekala nekoliko trenutaka te ponovila „Bridge.. bridge“ (hrv. „Most...most“). Na taj način dijete povezuje objekt sa riječi koja ga predstavlja. Kada dijete samostalno zna odgovoriti na pitanje „Što je to?“ odgajatelj djetetov odgovor treba nadopuniti. Primjer te situacije je kada dijete drži trkaći automobil u ruci i mi ga upitamo „What is this?“ (hrv. „Što je to?“) a ono odgovori „Car“ (hrv. „Auto“). Odgajatelj bi djetetov odgovor trebao upotpuniti sa „Race car“ (hrv. „Trkaći auto“). Na taj način dijete čuje i usvaja nove riječi te proširuje svoj vokabular. U ovoj fazi dijete, također, uči određene izreke, fraze ili kratke rečenice koje čuje od svoje okoline i iz različitih situacija. Primjer ove faze je dijete rečenicu „Be careful“ (hrv. „Budi oprezan.“) može čuti u raznim situacijama te samo zaključiti njezino značenje. Dječak je stao na stolicu i prijatelj mu je rekao „Be careful“ (hrv. „Budi oprezan.“). Djeca se igraju u građevinskom centru, slažu toranj od kocaka i dijete trči prema tornju te mu odgajateljica govori „Be careful“ (hrv. „Budi oprezan“). To su neke od situacija u kojima dijete može čuti tu rečenicu te dobiti ideju o njezinom značenju. Djeca nisu uvijek u pravu sa svojim pretpostavkama o značenju određene rečenice ili fraze i to može prouzročiti probleme u komunikaciji i međusobnom razumijevanju (Prebeg-Vilke, 1991). Četvrta faza se naziva faza produktivnog korištenja jezika (eng. Productive language use). U četvrtoj fazi djeca drugi jezik koriste produktivno te komuniciraju sa izrekama i rečenicama koje su oni sami formulirali uz pomoć formulaičnih obrazaca. S vremenom djeca postepeno usvajaju formule jezika i sintaksna pravila te stvaraju kontrolu nad jezikom (Prebeg-Vilke, 1991). Smatra se kako djeca rane i predškolske dobi puno bolje i lakše od odraslih usvajaju drugi jezik. Primjerice kroz brojna istraživanja došlo je do spoznaja kako djeca koja drugi jezik počinju usvajati prije šeste godine života isti usvajaju bez stranog akcenta. Između sedme i jedanaeste godine akcent je kod djece neznatan, a nakon dvanaeste godine većinom odlazi do transfera akcenta djetetovog materinjeg jezika. Lenneberg je postavio hipotezu o tome kako postoji kritičan period za usvajanje jezika te da je to pubertet. Iako se njegova hipoteza usmjerava na usvajanje prvog, odnosno materinjeg jezika, on se osvrnuo i na

problem usvajanja drugog jezika te je smatrao kako se strani akcent nakon puberteta savladava teže te da nestaje sposobnost koju ima dijete, a to jest da jezik usvaja i savladava kada je izložen istom (Prebeg-Vilke, 1991).

Nakon što djeca koja uče drugi jezik ovladaju povećim brojem riječi i fraza, odnosno izreka, onda započinje proces produktivnog korištenja drugog jezika. Dijete u tom procesu je jezik usvojilo dovoljno da samo konstruira svoje rečenice s riječima koje je naučilo i značenjima koje je usvojilo. Tijekom procesa produktivnog korištenja drugog jezika dijete mora analizirati jezik koji se koristi u njegovoj okolini kako bi mogao pogađati kako je jezik konstruiran. Većinom koriste ono što su već o jeziku naučili i usvojili. Naravno, obzirom da jezik procesuiraju samostalno čine određene pogreške, kada pokušavaju shvatiti brojne kompleksne aspekte drugog jezika. Primjer aspekta, koji je djeci teško razumjeti u drugom jeziku, je negacija. Dječak je pomagao svojoj odgajateljici napisati imena djece na plastične čaše u koje su djeca pojedinačno posijali grah. Podignuo je prvu čašu koja nije bila označena imenom i odgajateljica je rekla „Nitko. (Nobody)“. Druga čaša, također, nije imala napisano ime te je dječak samostalno ponovio „Nitko.(Nobody.)“. Kada ju je okrenuo uvidio je da na čaši piše ime odnosno da je označena te je rekao „Netko.(Yesbody).“ Na taj način dječak pokazuje kako razumije i samostalno analizira drugi jezik koji usvaja. Djeci je, također, veoma teško razumjeti zamjenice, te njihovu deklinaciju. Obzirom da je sklonidba, odnosno deklinacija imenica, zamjenica i pridjeva, kao i sprezanje glagola po licima veoma kompleksno i zahtjeva višu razinu kompetencije u jeziku (Tabors i sur, 2008).

Jedan od najbitnijih segmenata u djetetovom učenju i usvajanju drugog jezika jest njegovo iskustvo kroz koje on jezik usvaja. Dijete mora biti stavljeno u različite situacije kako bi imao mogućnost imati različita iskustva te time stvarati potencijalne situacije za učenje i usvajanje jezika. Aktivnosti koje djetetu ponudimo u sobi dnevnog boravka mu pruža umjetnu okolinu koja je bogata poticajima za učenje i usvajanje jezika. Njome dajemo djetetu bolje i veće mogućnosti za učenje u kontroliranom okruženju (Cameron, 2001).

3.INDIVIDUALNE RAZIKE U UČENJU JEZIKA

Iako sva djeca prate određene korake u procesu učenja materinjeg i stranog jezika postoje određene individualne razlike. Individualne razlike se dijele na kognitivne i afektivne. Kognitivne individualne razlike se istražuju od 50-ih godina, dok se afektivne individualne razlike istražuju od 70-ih godina. Prema Gardneru i MacIntyreu (1993.) u kognitivne individualne razlike spadaju inteligencija, jezična sposobnost i strategije. U afektivne individualne razlike spadaju stavovi prema jeziku, motivacija i strah od jezika (Mihaljević Djigunović, 1998).

Prosvjetitelji i istraživači nastoje istražiti i razumjeti na koji način individualne karakteristike se nadovezuju na djetetovu mogućnost da uspješno usvoji drugi jezik. Karakteristike koje se smatraju ključem za uspješno usvajanje jezika su: osobnost, motivacija, inteligencija i dob u kojem dijete počne jezik usvajati, stavovi, IQ, jezična sposobnost i sl. (Lightbrown, Spada, 2013).

3.1. Kognitivni faktori usvajanja jezika

Kognitivne individualne razlike dovode do kognitivnih faktora usvajanja jezika za koje se smatra da su oni razlog po kojem se ljudi razlikuju u svojim uradcima i aktivnostima prilikom usvajanja stranog jezika (Čorić, 1999)

Inteligencija je pojam koji se tradicionalno koristi kako bi se uputilo na izvedbe u određenoj vrsti testova. Testovi su često povezani sa uspješnošću u školi te je pronađena poveznica sa inteligencijom te usvajanjem drugog jezika. Tijekom godina se pokazalo kako uspješnost na IQ testovima je dobar pokazatelj za uspjeh u usvajanju drugog jezika, međutim IQ testovi su više povezani s metakognitivnim znanjem nego s mogućnošću komunikacije. Primjerice rezultati istraživanja Genesee (1976) u Kanadi je pokazali su kako inteligencija jest povezana za usvajanjem jezika, ali u predjelu gramatike, čitanja i vokabulara, međutim nije povezana sa oralnim vještinama jezika. Iz rezultata istraživanja možemo vidjeti kako je inteligencija manje povezana sa djelom jezika, koji je fokusiran na komunikaciju i interakciju. Mnogi prosvjetitelji se slažu s Howardom Gardnerom (1993), koji smatra da ljudi imaju tzv. „višestruku inteligenciju“, koja se odnosi na sposobnosti u glazbi, kinestetičke sposobnosti, interpersonalne odnose te verbalnu inteligenciju, koja je najčešće povezana sa uspjehom u školi (Lightbrown, Spada, 2013).

Mnogi su istraživači i znanstvenici veoma zainteresirani za strategije učenja te se često raspravlja o istima. „*Oxford (1990) ih definira kao specifične aktivnosti koje učenik poduzima kako bi proces učenja učinio lakšim, bržim i ugodnijim te kako bi ih mogao primijeniti u novim situacijama učenja i uporabe jezika*“ (Božinović, Perić, 2011). Brojni istraživači su se usuglasili sa podjelom strategija učenja ovisno o sadržaju ili usmjerenosti raznim domenama stranih jezika. R.Oxford je iste klasificirala u dvije glavne skupine: izravne i neizravne strategije. Kako bi se bolje definirale dvije skupine se dijele u šest podskupina. Pod izravne spadaju: strategija pamćenja, kognitivna strategija te strategija kompenzacije. Izravne strategije zahtijevaju mentalno procesuiranje jezika. U neizravne strategije spadaju strategije, koje se ne odnose direktno na ciljani jezik već na druge faktore koji utječu na učenje jezika, a one su metakognitivne, afektivne i društvene. Često korištena podjela jest, također, na metakognitivne, kognitivne, socijalne i afektivne strategije (Matić, 2015).

Individualne razlike ovise i o stilovima učenja. Prema Reid (1995) stilovi su definirani kao individualni prirodni, uobičajeni i preferirani način upijanja, obrade i zadržavanja novih informacija i vještina. Stilovi su urođeni dok se strategije uče. Stilovi učenja su: vizualni,

auditivni, kinestetički stilovi učenja. Individualni stil učenja osobe je stil s kojim ona najuspješnije usvaja određeno znanje, stoga je potrebna raznolikost metoda u učenju i poučavanju djece rane i predškolske dobi. Kroz raznolikost metoda poučavanja učenik ima mogućnost da se zadovolji njegov stil učenja, odnosno raznolikošću metoda se zadovoljava raznolikost stilova učenja osoba. Primjerice, dijete koje uči kada ugleda nešto je vizualni tip. Dijete koje uči slušajući jest auditivni tip, dok dijete koje kroz igre zamjena uloga ili oponašanjem usvaja jezik, ono je kinestetički tip. Kako bi osoba saznala svoj stil učenja često rješava „Embedded figures test“ u kojem osoba mora pronaći jednostavan geometrijski lik koji je umetnut u drugi kompleksniji lik (Lightbrown, Spada, 2013).

Jezičnu sposobnost John Carrol (1991) karakterizira kao sposobnost za brzo učenje. Možemo pretpostaviti kako učenik sa visokom sposobnošću jezik može usvojiti sa lakoćom, međutim ostali učenici će, također, biti uspješni ako ustraju. Jezična sposobnost se može izmjeriti testovima poput: „Modern Language Aptitude Test (MLAT)“ Carol i Sapon (1959) te „Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)“ Pimsleur (1966). Testovi su konstruirani prema vjerovanju da sposobnost ima nekoliko komponenti, poput identifikacije i memorizacije novih zvukova, razumijevanje funkcija riječi u rečenici, otkrivanje gramatičkih pravila u uzorcima jezika te prisjećanje novih riječi. Novim metodama učenja stranog jezika, odnosno fokusiranjem više na komunikacijski segment jezika, brojni prosvjetitelji smatraju kako su ti testovi trivijalni za proces usvajanja jezika. Dok drugi smatraju da segmenti testova su veoma bitni za usvajanje jezika. Leila Ranta (2002) je uvidjela, kako djeca koja su bila dobra u analiziranju jezika, što je jedan od segmenata testa, su mnogo uspješnije usvojili drugi jezik u dijelovima u kojima nije bila direktno uključena gramatika. Nick Ellis (2001) je također pretpostavio kako djetetova radna memorija je jedna od najvažnijih varijabla u uspješnom usvajanju jezika u raznim situacijama učenja jezika. Peter Skehan (1989) smatra kako učenik ne mora biti uspješan u svim komponentama jezičnih sposobnosti kako bi usvojilo jezik. Primjerice, učenik može imati jako dobro pamćenje, a biti prosječan u analiziranju jezika. Učeničke prednosti i mane, odnosno jake i slabe strane u jezičnim sposobnostima ih čini uspješnima u različitim područjima jezika. Stoga, jedan način poučavanja ne može odgovarati svima. Lenore Ganschow i Richard Sparks (2001) sa svojim kolegama su istraživali brojne slučajeve mladih, kojima je učenje stranog jezika veoma teško. Shvatili su, kako jedan od razloga zašto im je učenje jezika teško, jest jer imaju veoma loše rezultate u jednom od područja jezične sposobnosti. Ono što je veoma bitno za zaključiti iz ovog istraživanja jest da uz pomoć učitelja te svojom jakom voljom i ustrajnošću učenici su uspjeli usvojiti jezik bez obzira na

njihove teškoće. Stoga, jedan od glavnih izazova učitelja jest pronalazak metoda učenja jezika, koja će odgovarati različitim profilima jezičnih sposobnosti (Lightbrown, Spada, 2013).

3.4. Afektivni faktori usvajanja jezika

„Afektivni su faktori usmjereni ljudskoj emocionalnoj strani te reakcijama na podražaje i događaje iz okruženja.“ (Matić,2015;56) . Istraživanja pokazuju važnu ulogu afektivnih osobina učenika na učenje drugog jezika. Afektivni faktori su istraživani zbog pretpostavke da na djetetovo učenje stranog jezika ne utječu samo kognitivni faktori. „Afektivni se faktori najčešće suprotstavljaju kognitivnim faktorima, a obje vrste faktora čine tzv. Područje individualnih razlika koje utječu na učenje jezika.“ (Mihaljević Djigunović, 1998; 17)

Istraživanja su pokazala kako jedni faktori ne isključuju druge te su oba veoma bitna za uspješno učenje jezika. Schumann zaključuje kako su afektivni faktori pokretači kognitivnih. Kognitivni faktori bez afektivnih faktora ne bi mogli djelovati (Matić, 2015).

Dijete rane i predškolske dobi treba samovoljno željeti učiti drugi jezik. Odluku da dijete jezik želi učiti svako dijete donosi individualno, na različite načine u različito vrijeme. Važnost djetetove odluke možemo vidjeti u primjeru djevojčice čiji je materinji jezik bio japanski. Ona se požalila učiteljici kako joj je engleski pretežak te ga ne želi učiti. U programu koji je trajao godinu dana djevojčica nije naučila engleski, odbijala je razgovarati s ljudima koji govore engleski te se često izolirala od istih. Djeca mogu razumjeti kako je učenje jezika u trenucima veoma naporno te zahtijeva mnogo vremena. Kako bi dijete to učinilo što uspješnije, treba biti veoma motivirano kako bi se moglo posvetiti učenju. Izloženost jeziku nije uvijek dovoljan faktor učenja te se dijete treba posvetiti formi jednako kao i komunikaciji i interakciji s drugima. (Tabors i sur, 2008)

Radi boljeg razumijevanja brojni istraživači su afektivne individualne razlike usvajanja jezika razdvojili u nekoliko faktora: stav, motivacija i ciljevi učenja. Mihaljević Djigunović razlikuje pet afektivnih domena u koje spadaju stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah i atribucija (Matić, 2015).

Motivacija i stavovi se veoma često zajedno istražuju zbog njihove međusobne povezanosti. Motivacija proizlazi iz motiva. Motivom se smatra svaka pobuda koja čovjekovo ponašanje usmjerava prema određenom cilju. Kod učenja drugog jezika dolazi do dvije vrste motivacije: integrativna i instrumentalna. Dijete je vođeno integrativnom motivacijom kada se

želi identificirati sa kulturom drugog jezika. Integrativna motivacija se može vidjeti i kod djece kada uče materinji jezik. Mowrer smatra kako dijete jezik koji čuje povezuje sa zadovoljstvom prisutnosti roditelja jer se s njima želi poistovjetiti učeći isti jezik kao i oni. Instrumentalna motivacija prevladava kod djece koja jezik uče funkcionalno, odnosno kako bi se mogli sporazumijevati s okolinom u kojoj se nalaze (Prebeg-Vilke, 1991). Uz motivaciju veoma blisko su povezani i stavovi. Stav jest „*stečen i relativno trajan odnos prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir.*“ (Mihaljević Djigunović, 1998;21). Tri osnovne komponente stava su: afektivna, bihevioralna te kognitivna. Na temelju afektivne komponente procjenjujemo je li nešto loše ili dobro. Kognitivna komponenta se odnosi na znanje, činjenice ili obavijesti koje posjedujemo u vezi s predmetom stava. Bihevioralna komponenta se odnosi na namjeru da se akcija poduzme (Mihaljević Djigunović, 1998). Primjerice, kada se dijete pronade u novoj zajednici u kojoj ljudi pričaju drugim jezikom, ali zna da će se zadržati tamo kratko, ako roditelji ne posvećuju veliku pažnju k tome da dijete uči drugi jezik i samo dijete neće biti motivirano da uči novi jezik. Djetetova motivacija može biti intrinzična i ekstrinzična. Stavovi roditelja i okoline mogu utjecati na djetetovu ekstrinzičnu motivaciju. Primjerice, ako se dijete zadržava u sredini koja govori drugi jezik na kratki vremenski period, ali roditelji imaju stav kako je učenje drugog jezika bitno te će djetetu omogućiti bolje uvijete za učenje, ono će brže i bolje usvojiti novi jezik te se ujedno i bolje integrirati u zajednicu u kojoj se nalazi (Tabors i sur, 2008). Primjer utjecaja negativnih stavova roditelja prema djetetovom učenju drugog jezika je sve češći u zajednicama emigranata u Engleskoj. Njihovi negativni stavovi za učenjem drugog jezika i stalna socijalizacija isključivo sa osobama koji su u njihovoj grupi emigranata utječe i na djetetov stav o učenju drugog jezika koji se najbolje može uvidjeti u vrtiću i školi gdje se djeca ne znaju sporazumijevati niti socijalizirati s drugima (Prebeg-Vilke, 1991). Motivacija jest afektivni faktor koji kod svjetskih istraživača i lingvista pobuđuje najveći interes, stoga su brojna istraživanja bazirana na ispitivanju samih odnosa motivacije i strategija učenja stranog jezika kod djeteta. Većina istraživanja je potvrdila kako motivacija pozitivno utječe na kognitivne strategije učenja te da djeca koja su motiviranija strategije primjenjuju češće te se ne ograničavaju na jednu već ih primjenjuju više jer ih i poznaju više (Tabors i sur, 2008). Rezultati istraživanja prikazuju kako oni učenici koji imaju pozitivan stav prema jeziku te učenici koji od sebe očekuju uspjeh u usvajanju jezika će ujedno primjenjivati i više strategija u učenju stranog jezika. Učenici koji imaju pozitivan stav prema društvu koje govori drugi jezik su svjesniji strategija kojima se koriste te ih češće primjenjuju (Matić, 2015).

Afektivni faktor koji je u posljednjih 50 godina privlačio pozornost istraživača je strah od jezika. Prema Gardner i MacIntyre (1993) strah od jezika jest: „*strah koji osjećamo kada se od nas zahtijeva da se koristimo stranim jezikom kojim suvereno ne vladamo. Riječ je o osjećaju neugode, nervoze i nesigurnosti koji nas obuzme kada na stranom jeziku trebamo govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što nam netko govori.*“ (Gardner i MacIntyre, 1993, prema Mihaljević Djigunović, 2002; 12) Strah kao emocija se može usko povezati sa strahom od neuspjeha, što uključuje strah od procjenjivanja i pogriješke za vrijeme učenja drugog stranog jezika. U slučaju kada se dijete ne osjeća kompetentno u rješavanju zadatka, zadatak će shvatiti kao prijetnju što će rezultirati u strahu od testiranja. Strah se smatra najizraženijim u trenucima kada se djetetovo znanje testira ili vrednuje, međutim postoji i strah od pojedinih jezičnih vještina za koje dijete smatra preteškim za usvajanje te osjeća strah prema njima (Matić, 2015).

Pod atribucijom podrazumijevamo način na koji osoba sebi ili drugima nastoji objasniti uzrok svog uspjeha ili neuspjeha (Matić, 2015).

Pojam o sebi je veoma bitna komponenta afektivnih faktora, a u slučaju učenja drugog jezika se ponajprije smatra i odnosi na samopercepciju. On je usko povezan sa stavovima koje dijete izgrađuje o jeziku kao i o stavovima o svojoj okolini i svijetu koji ga okružuje (Matić, 2015).

Svi navedeni čimbenici su teško mjerljivi jer ovise o situaciji u kojoj se dijete nalazi te način na koji dijete tu situaciju razumije. Individualnost i promjenjivost ih čini teško mjerljivima. Iako je dokazana važnost afektivnih faktora u učenju stranih jezika većina istraživača i znanstvenika im ne pridodaje jednaku pažnju kao i kognitivnim faktorima. Stoga, su malobrojna istraživanja o odnosima strategija učenja i afektivnih faktora. U većini istraživanja se istražuje zapravo motivacija kao bitan afektivni faktor te njezin utjecaj na učenje drugog jezika (Matić, 2015).

4. ULOGA STAVOVA U UČENJU I POUČAVANJU JEZIKA

Uloga stavova u učenju i podučavanju stranog jezika je veoma bitna kako za djecu tako i za odrasle. Stavovi se smatraju sociopsihološkom kategorijom te se mijenjaju prema zajednici kao i prema situaciji u kojoj se učenik nalazi. Stoga, istraživanja stavova koji se odnose na usvajanje odnosno učenje stranog jezika, uvijek nas mogu dovesti do novih spoznaja i rezultata (Mihaljević Djigunović, 1998). Mnogi istraživači smatraju kako je djetetu u učenju novog jezika veoma bitna povezanost sa učiteljem ili odgajateljem. Djeca žele stvoriti emotivne veze s osobom koja ih podučava (Hornjak, 2015).

Za uspješno učenje drugog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, veoma je bitno okruženje u kojem se dijete nalazi, a to okruženje mora biti poticajno. Praktično iskustvo kao i teorijsko znanje predlažu da učenje drugog jezika u ranoj i predškolskoj dobi bi trebalo slijediti sljedeće ciljeve:

- Podupiranje interkulturalnog obrazovanja: podrazumijeva podizanja svijesti o raznolikosti među jezicima, što podupire interkulturalnu svjesnost te pomaže u prenošenju društvenih vrijednosti, poput otvorenost prema raznolikosti te poštovanje
- Poticanje osobnog razvoja djeteta: podrazumijeva višejezične aktivnosti koje su usmjerene na sustavno podizanje svijesti o različitim jezicima, koji pridonose razvoju općih kompetencija kao i vještina djece
- Dosljednost s perspektivom cjeloživotnog učenja: ona se odnosi na slijeđenje jednopravnosti pristupa, popravljane ciljeva i raspoloživih resursa te osiguravanje kontinuiteta pristupa u prijelazu iz predprimarnog u primarni
- Gdje je to primjereno, uvođenje u isti drugi/strani jezik, koji će kasnije biti učen u osnovnoj školi, kao dio formalnog kurikuluma, odnosno nastavnog plana i programa (European Commission, 2011, 5,6).

UNESCO (2003) smatra kako podučavanjem materinjeg jezika se poboljšava kvaliteta obrazovanja, koja se temelji na znanjima i iskustvima učenika i odgajatelja. Dvojezičnost i višejezičnost se može koristiti kao sredstvo za promicanje društvene i rodne jednakosti te čini ključni element jezično raznolikih društava. Jezik je bitna komponenta interkulturalnog obrazovanja jer ona potiče razumijevanje među različitim skupinama stanovništva te osigurava poštovanje temeljnih prava (Fojkar, Skubic, 2017). Kada dijete uči strani jezik od rane i

predškolske dobi, djetetu se otvara um za višejezičnost te za različite kulture. Djetetovo upoznavanje sa različitim kulturama je vrijedno samo po sebi, no također razvija dijete na osobnoj kao i na društvenoj razini te kod djece potiče empatiju. Aktivnosti koje su povezane sa učenjem jezika u ranoj dobi obogaćuju djetetovo iskustvo. Poboljšavaju kompetencije poput razumijevanja, izražavanja, komunikacije i rješavanje problema te omogućuju djeci uspješnu interakciju sa njihovim vršnjacima i odraslima. Također, kod djece može izazvati porast u koncentraciji i samopouzdanju. U kontekstu stranog jezika, putem podučavanja i učenja o kulturi različitih zemalja, potiče se stvaranje pozitivnih stavova o različitosti (European Commission, 2011).

Kada govorimo o stavovima veliku ulogu igraju stereotipi. Stereotipima se smatraju specifična svojstva, koja mi pridajemo ljudima na osnovi njihove pripadnosti u određenu društvenu grupu. Stereotipi se baziraju na stvarnim razlikama između grupa. Obzirom da se stereotipi baziraju na razlikama, mogu uzrokovati razore među društvenim grupama, koje su slične. Oni mogu biti pozitivni i negativni (Bordalo, 2016). Stereotipi se javljaju zbog različitosti kultura. Međutim, države i nacije se ne moraju nužno poklapati sa kulturama. Postoje kulture koje u sebi sadrže više različitih nacija, no postoje i nacije koje u sebi sadrže više različitih kultura. Uloga ranog učenja jest stvaranje pozitivnog iskustva koje kod djeteta stvara pozitivne stavove o samom jeziku te predstavlja mogućnost razvoja motivacije za učenje jezika (Kordić, 2010).

4.1. Stavovi odgajatelja

Uvjerenja o učenju stranog jezika pripadaju domeni afektivnih faktora učenja poput stavova, motivacija i sl. Procjenjivanje uvjerenja s kojim učenici stranog jezika dolaze u učionicu su veoma bitna za učitelje, kao i za konstruktore kurikuluma. Horwitz (1987) je definirala uvjerenja kao mišljenja o brojnim problemima i kontraverzama povezanih sa učenjem jezika. Uvjerenja se, također, smatraju metakognitivnim znanjem iz udaljenije perspektive. Smatra se kako osoba koja je visoko motivirana za učenje drugog jezika i ima otvoren i prihvatljiv pristup drugim kulturalnim grupama, jaki interes u određenu skupinu koja jezik govori, pozitivnu evaluaciju situacije učenja tada se ta osoba smatra integrirano motivirana za učenje jezika (Fojkar, Skubic, 2017).

Obzirom da se uvjerenja i stavovi o učenju drugog jezika razlikuju od situacije i društvene grupe, veoma je bitno prije predstavljanja uvođenja drugog jezika u ranu i predškolsku dob, da se ti isti stavovi ispituju kod odgajatelja kako bi implementacija programa bila što uspješnija (Fojkar, Skubic, 2017).

Istraživanjem koje je provedeno u Sloveniji, istraživači su htjeli saznati imaju li odgajatelji pozitivne stavove o učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, kao i o učenju jezika općenito. Htjeli su saznati jesu li odgajatelji voljni djecu poučavati drugom jeziku te pod kojim uvjetima bi to činili. Također htjeli su se informirati o metodama i strategijama koje odgajatelji poznaju te koje smatraju najprimjerenijima. U ovom istraživanju sudjelovalo je 90 studenata Učiteljskog fakulteta, Sveučilište u Ljubljani. Studenti su bili u dobi od 19 do 21 godine. Kako bi uvidjeli razlikuju li se stavovi studenata obzirom na godinu studiranja, u istraživanje su uključene sve 3 godine. Instrument koji je korišten u ovom istraživanju jest upitnik. Obzirom da većinu upitnika na ovu temu je konstruirano isključivo za učitelje, autori ovog istraživanja su svoj upitnik samostalno osmislili kako bi najbolje odgovarao potrebama istraživanja. Pitanja su bila povezana sa najbitnijim teorijama o usvajanju drugog jezika, poput Vygotskijeve i Gardnerove. Kao dodatak istraživanju autori su proveli intervjue s studentima o njihovim uvjerenjima o učenju jezika i poučavanju te su ti intervjui korišteni kao izvor u daljem istraživanju. Obzirom na dva izvora upitnik sa 19 pitanja je konstruiran. Sastojao se od 17 skala uvjerenja te 2 zatvorena pitanja. Dizajniran je obzirom na dva koncepta: uvjerenja o učenju drugog jezika općenito te uvjerenja o učenju i podučavanju drugog jezika djeci rane i predškolske dobi. Obzirom da je upitnik dizajniran u dva koncepta i rezultati su prezentirani u

dvije sekcije: uvjerenja o učenju drugog jezika općenito i uvjerenja o učenju i podučavanju drugog jezika djeci rane i predškolske dobi (Fojkar, Skubic, 2017).

Rezultati pokazuju kako studenti vide prednosti u znanju više od jednog jezika. Oni su snažno uvjereni kako stav odgajatelja za učenje i podučavanje drugog jezika djeci rane i predškolske dobi uvelike utječe na djetetovo učenje drugog jezika te su njihovi stavovi o učenju drugog jezika pozitivni. Također, istraživanje je pokazalo kako uvjerenje da je učenje drugog jezika bitno se osnažuje godinom studiranja, odnosno studenti treće godine Učiteljskog fakulteta imaju stav, kako je veoma važna višejezičnost te kako bi engleski jezik trebao postati obavezan predmet na svim godinama studiranja. Studenti treće godine su svjesniji kako se strani jezik podučava u vrtićima te da odgajatelji koji podučavaju strani jezik trebaju dodatnu naobrazbu. Svi studenti se slažu kako učenje stranog jezika u vrtićima se treba provoditi kroz igru, pjesmu, rimu i priču. Učenje kroz igru nije samo kognitivni proces, već se smatra i fizičkim, kulturalnim i emocionalnim procesom. Iako bi djeca sve trebala usvajati uz igru, istraživači ukazuju na manjak igre i igračkih metoda u školama i u vrtićima te poneki posebno naglašavaju lošu integraciju igre u kurikulum. Pramling, Samuelsson i Carlsson (2008) su, također, veoma zabrinuti zbog nedovoljnu integraciju igre u kurikulum smatrajući kako u vrtićima sam čin učenja, odnosno kako djeca uče do sada se više smatrao fokusom učenja nego objekt učenja odnosno što djeca uče. Također, studenti smatraju kako će kroz usvajanje drugog jezika djeca usvojiti i socijalne vještine te postati tolerantniji prema drugim kulturama. Među stručnjacima široko je prihvaćeno da djeca, koja uče drugi jezik, usvajaju interkulturalne kompetencije jednako kao i lingvističke. Primjerice, Byram, Gribkova i Starkey (2002) smatraju kako učenje drugog jezika dijete pripremi za interakciju sa ljudima, koji pripadaju drugim kulturama te im omogućava da razumiju i prihvate ljude drugih kultura, kao i ljude s različitim perspektivama, vrijednostima i ponašanjima. Smatraju kako im učenje pomaže da stupe u tu interakciju te na taj način obogaćuju svoje iskustvo. Studenti s kojima je provedeno istraživanje većinom se ne slažu sa izjavom da bi učenje stranog jezika trebalo biti djelom Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Također, dodatna analiza je pokazala kako se studenti prve godine više ne slažu s tom izjavom nego studenti treće godine. U ciljevima Nacionalnog kurikulumu možemo pronaći sljedeće: stvaranje prilika za cjeloživotno obrazovanje, motivacija i sreća za učenje, podupiranje djetetovog razvoja, kao individue sa etničkom odgovornošću, kao aktivnim članom društva koji prihvaća pravila društva kao i druge ljude. Autori smatraju kako učenje drugih jezika, kao i upoznavanje drugih kultura, jest najprimjereniji način za postizanje ovih ciljeva. Također, studenti smatraju kako je

veoma bitna visoka razina obrazovanja za podučavanje drugog jezika djeci rane i predškolske dobi. Daljnja analiza je pokazala kako važnost dodatnog usavršavanja naglašavaju studenti prve godine što nam pokazuje kako mlađe generacije su veoma svjesne važnosti visokog obrazovanja. Također, studenti smatraju kako je metodologija za rad najvažniji atribut u podučavanju stranog jezika djeci rane i predškolske dobi (Fojkar, Skubic, 2017).

Drugo istraživanje provedeno je u urbanom djelu Kanade. Istraživanje je provedeno sa odgajateljima koji rade s djecom od 3-4 godine. Od 150 upitnika koja su poslana na adrese ustanova, samo se 79 vratilo te je analiza provedena na 79 upitnika. Upitnik se sastojao od 45 pitanja te je odgajatelju potrebno 15-20 minuta za ispunjavanje istoga. Odgajatelji su na pitanja odgovarali putem Likertove skale (Lynch, Owston, 2015).

Sudionici su morali izjasniti se o svom obrazovanju, odnosno o stupnju završenog obrazovanja te prema tome su bili podijeljeni u dvije kategorije: odgajatelji s dvogodišnjim obrazovanjem te odgajatelji s magisterijem, odnosno četverogodišnjim obrazovanjem. Većina odgajatelja je imala završeno dvogodišnje obrazovanje (52), dok je manjina imala završen magisterij u tom području (17). Također, odgajatelji su bili podijeljeni u 5 grupa obzirom na njihov radni staž u struci. Ovim istraživanjem bi se trebalo pokazati kakve stavove i uvjerenja imaju odgajatelji o tome kako i što bi djeca trebala učiti iz jezika i pismenosti. Dijelovi upitnika se baziraju na proceduralnom i konceptualnom znanju, koje je djetetu potrebno za usvajanje drugog jezika. Pod konceptualnim znanjem se smatra obrazloženje procedura ili aktivnosti, dok se proceduralno znanje odnosi na ono što se treba raditi u učionici. Ispitali su se stavovi odgajatelja o 4 aspekta djetetovog učenja drugog jezika (kodno znanje, vokabular i usmeno izražavanje, čitanje knjiga te pisanje) (Lynch, Owston, 2015).

Rezultati istraživanja su koncipirani prema aspektima djetetovog učenja. Stavovi odgajatelja o kodnom znanju se razlikuju obzirom na dijelove koji se nalaze u kodnom znanju. Stoga, odgajatelji smatraju da djeca ne trebaju naučiti imena slova kako bi im to pomoglo u učenju čitanja. Teorija je pokazala kako se upoznavanje djece sa slovima u vrtiću utječe na njihov fonološki razvoj, usvajanje vokabulara, i znanja o slovima. U ovom djelu se, također preispituje način na koji je odgajatelj mogao shvatiti pitanje. Primjerice, da se djecu u vrtiću slova podučavaju, stoga su rezultati toga djela upitnika negativni. Također, dio odgajatelja se izjasnio kako smatra da djeca, kako bi savladala kodno znanje, bi trebala ispunjavati radne liste te se više posvetiti učenju napamet. Taj stav odgajatelja se protivi suvremenom shvaćanju djece. Dijete bi slova trebala učiti kroz igre, pjesme i rimu. U ovom djelu stavovi odgajatelja su se

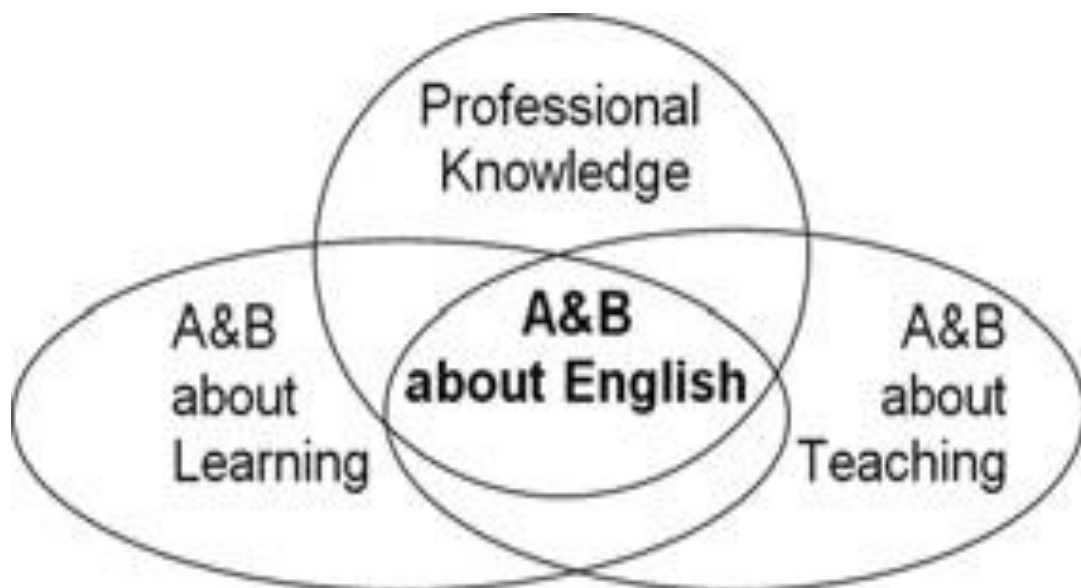
podijelili u dva dijela: dio ih smatra kako se ne treba naglašavati fonološka osviještenost te učenje slova u vrtiću, dok drugi smatraju i podupiru djetetovu uključenost u savladavanje pismenosti. Iz ovakvih rezultata veoma je jasno, kako bi se stavovi o kodnom učenju trebali razvijati kroz profesionalne programe, obzirom da stavovi odstupaju od pravilne prakse. U području djetetovog razvoja pisanja odgajatelji su imali neodređene stavove o razvoju pisanja u ranoj dobi. Primjerice, poznato je kako dijete uči pisati kroz model koji mu pruža odrasla osoba, međutim dio odgajatelja se nije složio s važnošću pružanja toga modela djeci s njihove strane, odnosno od strane odgajatelja. Također, uvidjelo se da neki odgajatelji nisu smatrali da se djetetovo šaranje može shvatiti kao početak razvoja pisanja. Iz ovog aspekta se moglo zaključiti, kako se odgajateljima kroz profesionalno usavršavanje, no i samo studiranje, treba više podučavati o konceptualnom i proceduralnom znanju, kako bi odgajatelj usvojio fleksibilnost. Aspekt čitanja je imao najpozitivnije stavove u ovom istraživanju. Većina odgajatelja se složila sa uvjerenjem da dijete treba biti upoznato sa čitanjem i knjigama u ranoj dobi. Čitanje knjige s djecom ima brojne prednosti, poput razumijevanja načina na koji se čita, upoznavanje sa slovima, međutim djeci može stvarati pozitivne stavove prema čitanju, kao i motivaciju za učenje čitanja. Wasik i Bond (2001) naglašavaju važnost interakcije između odgajatelja i djeteta za vrijeme čitanja knjige, obzirom da to promiče djetetov jezik jednako kao i razvoj pismenosti kod djece rane dobi. U aspektu usmenog izražavanja i vokabulara stavovi odgajatelja se najviše poklapaju sa teorijom primjerene prakse u vrtiću. Odgajatelji su ovdje najviše naglašavali važnost razgovaranja s djecom, kako bi oni mogli širiti svoj vokabular, međutim, odgajatelji su imali negativan stav prema tome da djeca moraju učiti riječi i značenja riječi, kako bi razvijali svoje predčitačke vještine. Poznato je kako postoji čvrsta veza između interakcije u jeziku, vokabulara i razvoja čitačkih vještina te znanja o riječima koje je važno kada dijete uči čitati (Lynch, Owston, 2015).

Treće istraživanje je provedeno u urbanom dječjem vrtiću u Kini. Ovaj vrtić je poznat po učenju stranog jezika (engleskog) jednako kao i kineskog. Vrtić se sastoji od četiri kampusa te zapošljava 38 odgajatelja, koji djecu podučavaju stranom jeziku te 41 odgajatelj, koji radi u skupini u kojoj se govori samo kineski. Upitnik se sastojao od 10 pitanja koja su odgajatelji riješili nakon sastanka. Nakon ispunjavanja upitnika provedene su 4 rasprave na 4 kampusa, kako bi se moglo porazgovarati o pitanjima i odgovorima koje su odgajatelji dali. Upitnici su inače kritizirani zbog nametanja uvjerenja i stavova istraživača, međutim kako bi odgajatelji imali potpunu slobodu u odgovaranju bez nametanja od strane istraživača, upitnik je podijeljen u 3 kategorije: engleski jezik, podučavanje stranog jezika djeci te učenje stranog jezika. Kako

bi odgovori bili što precizniji, odgajatelji su zamoljeni da budu precizni sa svojim odgovorima i činjenicama koje navode. Nakon ispunjavanja upitnika, održana je debata. U debati odgajatelji su pozvani da objasne svoje odgovore, kao i da iznose primjere iz prakse, kako bi istraživači dobili pobližu sliku odgovora (Zheng, 2013).

Kako bi rezultati bili čitkiji i jasniji, istraživači su ih podijelili u četiri dijela: stavovi i uvjerenja odgajatelja koji podučavaju strani jezik o podučavanju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, odnosi između stavova i uvjerenja s jedne strane i njihovog stručnog znanja s druge, odgajateljeve sklonosti u primjeni stručnog znanja te implikacije za izradu programa podučavanja stranog jezika ranoj i predškolskoj djeci (Zheng, 2013).

Odgajatelji, koji su sudjelovali u ovom istraživanju, imaju veoma slična uvjerenja i stavove o učenju i podučavanju stranog jezika djeci rane i predškolske dobi. Većina se zalaže za učenje stranog jezika u ranoj dobi, odnosno u vrtiću. Odgajatelji bi se više voljeli fokusirati na sam engleski jezik te manju pažnju posvećivati na druge faktore, kao što je kontekst situacije i sociokulturalno okruženje. Navedeno mišljenje odgajatelji su stekli kroz praksu podučavanja engleskog jezika u vrtiću. Međutim, kroz debatu provedenu nakon upitnika, veoma je očito da odgajatelji jezik odvajaju od kulture te oboje gledaju kao zasebne kategorije. Odgajatelji su se zalagali za aktivnosti i resurse, koji uključuju simboličku i socijalnu medijaciju, koja također zahtjeva autentično, stvarno te odgovarajuće značenje. Veza između stavova, uvjerenja te stručnog znanja je veoma kompleksna. Debata je pokazala kako odgajatelji ne odvajaju stručna znanja iz kurikuluma i osobnu maksimu za podučavanje (Zheng, 2013).



Slika 1. Vizualni prikaz odnosa između stručnog znanja odgajatelja te stavova i uvjerenja. (A&B= stavovi i uvjerenja).

Obzirom da su znanja stručna znanja isprepletena sa stavom i uvjerenjima odgajateljima je veoma teško odvojiti ista jer su u sve teorije učenja iz kurikuluma uključili osobnu filozofiju podučavanja (Zheng, 2013).

Pokazalo se kako odgajatelji pri poučavanju stranog jezika djeci, koriste metode koje su usvojili za vrijeme studiranja te prilagodili svome stilu podučavanja ili koje su predložene od strane vrtića. Cilj svim odgajateljima je napraviti ono što je najbolje za djecu koju podučavaju, a to je kombinacija općeg znanja sa osobnom filozofijom ili maksimumom za podučavanje. Odgajateljima je bilo jasno naglašeno, kako su njihovi stavovi i uvjerenja u središtu ovog istraživanja. Ovdje su se ispitivali, ne samo stavovi o ranom podučavanju drugog jezika, već i osoban interes za podučavanje drugog jezika, kulture koja govore engleski jezik te komunikaciju. Njihovi stavovi o podučavanju uključuju brojne pedagoške faktore, poput aktivnosti kroz koje se djecu podučava i struktura učionice. Odgajatelji su u vrtiću podučavali strani jezik uz pomoć metode uranjanja u jezik. Iako su se svi odgajatelji složili sa tom metodom poučavanja, povremeno su koristili djetetov materinji jezik u situacijama kada djeca nisu mogla razumjeti njihov engleski, kada se nisu mogla izraziti na engleskom ili kada su se morali izjasniti u tom trenutku. Eraut (1994) smatra kako osoba primjenjuje samo dio javnog profesionalnog znanja u stvarnim praksama zato što znanje koje koriste u radu je personalizirana baza znanja, odnosno ona je pod utjecajem stručnog obrazovanja koje je pojedinac usvojio, osobnim zanimanjem, profesionalnim radnim iskustvom te razmjenom znanja sa svojim kolegama. Ispitani odgajatelji preferiraju fokus na formi učenja i podučavanja jezika te naglašavaju važnost učenja vokabulara, kao i izgovaranja riječi. Također, podupiru pedagogiju koja govori o učenju kroz igru i korištenje igara, demonstracija, slika u podučavanju. Cilj njihovog podučavanja je većinom djecu zainteresirati, usmjeriti im pažnju te motivirati ih za učenje. Iako svaki odgajatelj djecu kroz iste metode poučava na svoj način, veoma su zainteresirani za nove ideje i metode poučavanja. Kroz nove metode smatraju da će bolje postići ciljeve podučavanja s kojima su se prije mučili te ih nisu obavljali uspješno (Zheng, 2013).

Iz ovih istraživanja možemo uvidjeti kako odgajatelji vide prednosti koje za djecu donosi učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Odgajatelji imaju razumijevanje kako za podučavanje djece jezicima treba im dodatno obrazovanje i stručno usavršavanje. Djeca bi

trebala biti podučavana od strane fleksibilnih, dobro obrazovanih odgajatelja, koji imaju otvoren um za multikulturalnost (Fojakr, Skubic, 2017).

Brojni odgajatelji smatraju kako je učenje jezika sklop nekoliko veoma snažnih odnosa između djeteta, vrtića i roditelja. Isprepletanje svih odnosa daje odgajatelju plodnu podlogu za korištenje svog profesionalnog znanja na najkorisniji način za dijete. Erautova (1994) teorija govori o tome da što je predstavljeno u PD programu ne može biti jednako kada se kasnije koristi, jer zahtjeva razumijevanje kako bi se novo znanje moglo transformirati i internalizirati u djelomično osobno, djelomično rutinsko i prilagođeno situaciji u kojoj se odvija podučavanje (Zheng, 2013).

Odgajatelji bi trebali biti podupirani u područjima proceduralnog i konceptualnog znanja u razvoju jezika i pismenosti. Oba područja bi trebala biti podučavana na fakultetu, kao i na dodatnom profesionalnom usavršavanju. Programi usavršavanja za odgajatelje bi trebala ispitivati njihove stavove i uvjerenja o načinu na koji dijete uči. Stavovi osobe se mogu promijeniti, a najbolje mjesto za mijenjanje stavova odgajatelja su stručni i obrazovni programi (Lynch, Owston, 2015).

4.2. Stavovi djece

Kada djeca uče strani jezik često možemo zapaziti kako formira negativne stavove prema nekom aspektu učenja, što može rezultirati u djetetovom gubitku ili nedostatku motivacije za samo učenje. Kako bi promijenili djetetov negativan sav prema učenju jezika moramo utjecati na kognitivnu komponentu. Primjerice, dijete smatra da za uspjeh u učenju jezika mora posjedovati talent, a on ga nema pa odustane od učenja stranog jezika. U ovom slučaju za njega učenje je povezano sa negativnim emocijama, ako interveniramo na kognitivnoj razini to možemo promijeniti. Dijete upućujemo u slučajeve, kada ljudi nisu imali talent, a uspješno su usvojili jezik, dajemo mu informacije o važnosti motivacije u učenju jezika, različitim strategijama učenja i sl. Na taj način postoji mogućnost za promjenu djetetovih stavova i vjerovanja jer kroz kognitivnu komponentu mijenjamo afektivnu. Takva promjena u djetetovoj afektivnom komponenti može pridonijeti povišenju motivacije za učenje te kasnije i uspjeh u učenju jezika (Mihaljević Djigunović, 1998).

Istraživanja stavova se većinom odvijaju uz pomoć kognitivne komponente, obzirom da je ona najdostupnija podučavanju, utjecanje na kognitivnu donosi promjene koje utječu na afektivnu i kasnije na bihevioralnu komponentu stava (Mihaljević Djigunović, 1998).

Brojni se instrumenti koriste u istraživanjima stavova djece o učenju stranog jezika primjerice upitnici, intervjui i učenički dnevници. Na instrumentima se primjenjuju mnoge standardizirane tehnike afektivnih aspekata. Te tehnike su općeprihvaćene te se primjenjuju u brojnim istraživanjima u toj domeni. Najpoznatiji instrument današnjice za ispitivanje stavova djece jest BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory (hrv. Popis pogleda na učenje jezika), kojeg je konstruirala Elaine K. Horwitz (1987) (Mihaljević Djigunović, 1998).

Mnogo se pažnje pridodaje učeničkim pogledima na nastavu i učenje. Ovo su neki od razloga zašto: važnost učeničkih pogleda te zapravo mala količina znanja kojeg posjedujemo o njihovim pogledima, razlike između različitih učeničkih skupina u pogledima na nastavu i učenje te utjecaj učeničkih pogleda da odabir strategije koje će koristiti u učenju. Iz iskustva na tu temu možemo uvidjeti kako djeca imaju određene teškoće pri učenju zbog neslaganja sa nastavnim aktivnostima koje se izlažu na nastavi, odnosno nastavne aktivnosti se ne slažu s njegovim pogledima i stavovima. Takva situacija može rezultirati sa smanjenjem motivacije, koja je učeniku potrebna za učenje (prema Mihaljević, 1991, Mihaljević Djigunović 1998).

Horwitz (1987) smatra kako ako dijete ima negativne poglede i stavove prema nastavi, oni mogu snažno utjecati na djetetov krajnju uspjeh u samom učenju u slučajevima i kada se djetetovo zadovoljstvo ne uočava otvoreno (Mihaljević Djigunović, 1998).

Lambert i Gardner (1972) proveli su istraživanja na temu stavova i motivacije za učenje engleskog i francuskog jezika, kao drugog jezika te razlikuju nekoliko grupa stavova koje čine motivacijske karakteristike učenika, obzirom da su usko vezane uz motivaciju za učenje. Prva se grupa sastoji od stavova prema zajednici i narodu čiji se jezik uči. U drugog grupi su stavovi prema samoj nastavi jezika, nastavniku te učenju jezika. Ona se odnosi na stavove djeteta o konkretnoj situaciji, koja se dogodila na nastavi te interpretacija djeteta stavova njegovih roditelja prema učenju jezika. U motivacijsku komponentu spadaju i procjena straha od jezika, no i od razreda. Druga grupa se odnosi na stavove koje dijete formira tijekom učenja drugog jezika. Treća grupa stavova se odnosi na opće stavove, odnosno stavove koje uključuju općeniti interes za strane jezike, kao i neke karakteristike ličnosti (etnocentrizam, anomija, makjavelizam, autoritarnost te potreba za postignućem) (Mihaljević Djigunović, 1998).

Lambert i Gardner (1972) podupiru teoriju da za djetetov uspjeh u učenju stranog jezika veliku ulogu igraju djetetov stav i motivacija (Mihaljević Djigunović, 1998).

Dorneyei (1994) smatra da ti stavovi ne utječu bitno na motivaciju da dijete uči strani jezik. On smatra kako važniju ulogu nose stavovi koji su usko povezani sa obrazovnom i osobnom razinom procesa učenja (Mihaljević Djigunović, 1998).

Na stav djeteta o učenju može utjecati i okolina. Uz odgajatelje i roditelje na djecu utječu i vršnjaci. Često se može pojaviti strah od negativne društvene evaluacije, što dovodi do negativnog stava djeteta o učenju jezika. Djeca su posebno osjetljiva na kritike vršnjaka, ako dođe do ismijavanja djeteta, ono će se početi ponašati drukčije primjerice dijete će biti manje aktivno u igrama i aktivnostima, polako će se povlačiti, a ako su ismijavanja učestalija osoba može i odustati od učenja jezika (Mihaljević Djigunović, 2002).

Pozitivan stav prema učenju jezika Gardner (1985) smatra uz trud i želju za postizanjem cilja učenja jezika, jednog od glavnih komponenta motivacije za učenje stranog jezika. On smatra da pozitivan stav prema cilju ukomponiran sa željom da se postigne cilj povezan sa ulaganjem truda, da je učenik tada doista motiviran za učenje jezika. Ako osoba ulaže trud, u aktivnosti uživa te ima pozitivne stavove o učenju jezika, općenito ona će biti i uspješnija, stoga je veoma važno u djetetovo učenje jezika uzeti u obzir njegovu želju i stavove prema učenju jezika. Iako tri aspekta često međusobno koreliraju, postoji mogućnost i da ne budu u pozitivnoj

vezi. Primjerice, kada je motivacija visoka jer dijete mora učiti za ispit, međutim on nema ni želju ni pozitivan stav prema učenju za tu svrhu (Mihaljević Djigunović, 1998).

Učenik koji uči drugi jezik bi trebao biti psihološki spreman za usvajanje različitih aspekata ponašanja koji su karakteristični za osobe iz druge lingvističko-kulturalne skupine. Djetetov relativni uspjeh u učenju drugog jezika se povezuje sa djetetovim egocentričnim tendencijama te pozitivnim stavovima prema članovima druge skupine (Mihaljević Djigunović, 1998).

Dijete kada uči drugi jezik bi trebao imati i pozitivan stav prema samom sebi te vjeru u svoj uspjeh. Kenneth Bancroft Clark i Mamie Phipps Clark su 40-ih godina 20. stoljeća provodili brojna istraživanja s djecom koristeći lutke. Jedno od istraživanja je bilo o dječjim stavovima o rasi, koje je zapravo usko povezano sa dječjim stavovima o samome sebi. U istraživanju su sudjelovala djeca raznih rasa u ranoj i predškolskoj dobi. Rezultati istraživanja su pokazala da djeca više preferiraju bijele lutke. Iz rezultata možemo vidjeti kako je veoma vjerojatno kako su djeca svoje stavove o rasi usvojila od roditelja, odgajatelja i društva koji ga okružuje. Brand smatra kako razlog ovakvog rezultata je djetetova ne upoznatost sa lutkama koje su crne boje kože (McMillan, 1988).

Paralelno je provedeno istraživanje s učiteljima, koji podučavaju jezik i sa učenicima, koji jezik uče u sklopu formalnog obrazovanja. Istraživanje je provedeno na temu utjecaj načina podučavanja na motivaciju i stav djeteta. Instrument u ovom istraživanju je bio upitnik. Rezultati su pokazali kako djeca koja imaju bolji uspjeh u usvajanju jezika, imaju pozitivniji stav prema jeziku. Međutim, dio učenika koji imaju loš uspjeh, također imaju pozitivne stavove i visoku motivaciju za učenje jezika. Učenici općenito pokazuju nižu motivaciju za učenje jezika u školama, navodeći kako im je sadržaj težak, dosadan, opsežan i nerazumljiv (Pavličević-Franić, Aladrović Slovaček, 2010).

4.3. Stavovi roditelja

Roditelji se smatraju „nositeljima interesa u obrazovanju“ te oni imaju veliki utjecaj na ponudu broja jezika u obrazovnom sustavu, kao i redoslijed učenja istih (Knežević, Šenjug Golub, 2014)

Djetetovo učenje u rane i predškolskoj dobi je zapravo učenje s podijeljenom odgovornošću. Roditelji su najvažniji faktor u osiguravanju uspjeha djeteta u ranom učenju jezika. Roditelji imaju jak utjecaj na osobe, koje donose odluke o pružanju podučavanja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi te ujedno i na odabir ciljanog jezika (European Commission, 2011).

Stav roditelja te njegov utjecaj na dijete su istraživali Mirici, Galleano i Torres (2013) kao i Sung i Padila (1998) te se pokazalo kako roditelji razumiju važnost poznavanja stranog jezika za svoje dijete, dok su istraživanja koja su provela Kyriacou i Zhu (2008), Wilson (2012) te Krishnan i sur. (2013) i Goto Butler (2013) pokazali da učenici poticaj, koji dobivaju od strane roditelja za vrijeme učenja stranog jezika, jedan od glavnih faktora njihove motiviranosti (Knežević, Šenjug Golub, 2014).

U slučajevima gdje roditeljska potražnja opada, jedan od razloga može biti i ekonomski razlozi, broj predškolskih ustanova koji u svojim programima imaju program za učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi mogao bi se smanjiti (European Commission, 2011).

Sami angažman roditelja je ključan za uspjeh djetetovog učenja jezika u svim fazama njegovog razvoja bez obzira događa li se podučavanje kod kuće ili u školi. Roditelji mogu podržati djetetove napore te ujedno i imati osobnu korist učeći drugi strani jezik s djecom (European Commission, 2011).

Oni roditelji koji su izvorni govornici ciljanog stranog jezika mogu imati učinkovitu ulogu u djetetovom učenju jezika te poboljšanju aktivnosti. Sudjelovanje roditelja u aktivnostima, također može produbiti njihovo razumijevanje i svijest o raznolikosti kultura i jezika obzirom da djeca često imaju pozitivniji stav prema tim razlikama (European Commission, 2011).

Sung i Padilla su 2011 proveli istraživanje sa učenicima i njihovim roditeljima na temu učeničke motivacije, stavova roditelja i uključenost u učenje azijskih jezika u osnovne i srednje škole. Sudjelovalo je 140 učenika osnovnih državnih škola te 451 učenik srednjih državnih škola. Učenici koji su sudjelovali u formalnoj nastavi uče kineski, japanski ili korejski. Također,

su ispitani stavovi 847 roditelja o učenju jezika te njihovoj uključenosti u učenje njihove djece. Rezultati su pokazali da djeca osnovnih škola su više motivirani za učenje azijskih jezika od djece srednjih škola. Također, učenici su izjavili kako u osnovnoj školi njihovi roditelji su puno više uključeni u njihovo učenje jezika nego učenici srednjih škola. Jedan od bitnih faktora koji je uključen u ovo istraživanje jest etnička motiviranost te motiviranost povezana sa obiteljskim korijenima, odnosno nasljedstvom. Ovaj faktor se pokazao veoma istinitim kod djece u osnovnim školama i u korejskim i kineskim programima. Također, rezultati su pokazali kako ženska populacija u ovom istraživanju ima viši stupanj motivacije bez obzira na dob djevojaka (Sung, Padila, 2011).

Stavovi roditelja prema učenju jezika od strane njihove djece su se pokazali pozitivnima. Roditelji su više angažirani u učenje jezika s učenicima u osnovnim školama nego s učenicima u srednjim školama. Također, u stavovima i uključenosti roditelja rodna razlika roditelja nije postojala (Sung, Padila, 2011).

Roditelj ima važnu ulogu u motiviranju djeteta za učenje stranog jezika, kao i u izboru jezika koje će dijete učiti. Kao bitnim čimbenikom za razvoj višejezičnosti u institucionaliziranom učenju stranog jezika kod djece, se smatra pozitivan stav roditelja prema učenju stranog jezika te shvaćanje vrijednosti i prednosti višejezičnosti kod njihovog djeteta (Knežević, Šenjug Golub, 2014).

Knežević i Šenjug Golub su 2013. provele istraživanje sa roditeljima na temu stavova prema učenju stranog jezika te njihovo shvaćanje višejezičnosti. U istraživanju je sudjelovalo 120 roditelja u dobi od 31 do 40 godina čija djeca su učenici jedne osnovne škole u Hrvatskom zagorju. Škola je odabrana za uzorak ovog istraživanja obzirom da u njoj jednak broj učenika uči engleski i njemački te su započeli s učenjem stranog jezika, kao i činjenica da 90% učenika u 4. razredu osnovne škole za izborni predmet odabire strani jezik. Instrument koji je korišten u istraživanju jest anonimni anketni upitnik. Upitnik se sastojao od tri dijela te je konstruiran za ovo istraživanje od strane autorica po primjeru istraživanja Medved Krajnović i Letice (2009) i Grive i Chouvarde (2012). Stavovi su ispitivani u 15 čestica putem skale od 5 stupnjeva (Knežević, Šenjug Golub, 2014).

Rezultati pokazuju kako većina roditelja se slaže s tvrdnjom da bi njihovo dijete trebalo učiti dva strana jezika u školi. Većina roditelja višejezičnost djece procjenjuje korisnom za djetetovu budućnost. U ovom istraživanju, kao i u prethodnom, rodne razlike roditelja ne utječu na stavove i uvjerenja o učenju stranog jezika. Također, većina roditelja se slaže kako strani

jezik koji je njihovoj djeci potreban te ga oni moraju učiti u školi jest engleski jezik, dok je njemački drugi. Roditelji smatraju kako bi njihova djeca u školama trebala učiti dva strana jezika. Rezultati su se razlikovali obzirom na stupanj obrazovanja roditelja. Roditelji s višim stupnjem obrazovanja učenjem stranog jezika, pridaju više pažnje te imaju pozitivniji stav prema samom učenju jezika. Autorice takve rezultate pripisuju tvrdnji da roditelji sa višim stupnjem obrazovanja imaju bolju informiranost o važnosti djetetovog učenja stranog jezika u osnovnoj školi (Knežević, Šenjug Golub, 2014).

5. ZAKLJUČAK

Na kraju ovog rada čitajući literaturu i istraživanja došli smo do zaključka da stavovi igraju bitnu ulogu u djetetovom učenju stranog jezika. Dijete svoj stav oblikuje putem stavova koje vidi u svojoj neposrednoj okolini, poput stavova roditelja, odgajatelja i bliske obitelji. Iz toga možemo zaključiti da je veoma bitno da djeci rane i predškolske dobi pružimo pravilan model i pozitivan stav za učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Na djecu rane dobi je veoma lako utjecati, stoga moramo osigurati da naš utjecaj bude pozitivan, da nudimo visoku razinu motivacije, nastojimo umanjiti strah od jezika te s djetetom radimo na poboljšanju njegovog samopouzdanja.

Učenje stranog jezika na djecu može utjecati na razne načine. Primjerice, kroz usvajanje jezika, dijete stvara empatiju za ostale kulture te prihvaća razlike među kulturama i sl. Stereotipe djeca usvajaju od svoje okoline, stoga osoba koja djecu podučava stranom jeziku, mora podučavanju pristupiti otvorenog uma, također u ovom aspektu je veoma bitno dodatno obrazovanje odgajatelja, kako bi stekao potrebne kompetencije za podučavanje drugog jezika.

6. LITERATURA

1. 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.
2. Blaži, D. (1994). Utjecaj okoline na razvoj govora djece. *Defektologija* (Vol. 30, No.2 153-160)
3. Bordalo, P. (2016) *Stereotypes*. Preuzeto sa: <https://academic.oup.com/qje> (24.5.2019).
4. Božinović, N. i Perić, B. (2012) Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi* (Vol.19, No.2 115-135).
5. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV. Strasbourg: Council of Europe.
6. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
7. Carroll, J. and S. Sapon. (1959). *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation'
8. Carroll, J. (1991) . 'Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now/ in T.Parry and C. Stansfield (eds.): *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
9. Dornyei, Z. (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, (Vol.78, 273-284).
10. Ellis, N.C. (2001). *Memory for Language in P.Robinson (ed.):Cognition and Secod Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London, England: Routledge Falmer
12. European Commission, (2011). *Language learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable*. A policy handbook. Brussels: European Commission
13. Čorić, Š. (1999). *Psihologija religioznosti*. Zagreb: Slap.
14. Fojkar, M. Skrubić, D. (2017). Pre-service Preschool Teachers' Beliefs About Foreign Language Learning and Early Foreign Language Teaching in Slovenia. *Ceps Journal*. (Vol.7, No.4). Slovenija: University of Ljubljana

15. Ganschow, L. I Sparks, R.L. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research instruction. *Language Teaching*.
16. Grander, R.C., Lambert, W.E.(1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House: Rowley.
17. Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold
18. Gardner, R.C. i MacIntyre, P. D. (1993). A students' contribution to second-language learning. Part II: Affective variables, *Language teaching*, (Vol.26, 1-11)
19. Goto Batler, Y. (2013.). Parental factors and early English Education as a foreign language: A case study in Mainland China. Asia-Pacific Education, Language Minorities and Migration (ELMM) Network Working Paper Series, 1-26. <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=elmm> (20.05.2019.)
20. Griva, E., Chouvarda, P. (2012.). Developing Plurilingual Children: Parent's Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2(3), 1-13. Preuzeto sa: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/1820/909> (20.05.2019.).
21. Hornjak, S. (2015). Stav učenika osnovne škole prema filmu u nastavi španskog jezika. *Krugovi djetinjstva*. (No. 1, 18-24)
22. Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (119–129). London, UK: Prentice-Hall.
23. Knežević, Ž. Šenjuga Golub, A. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti učenika. *Napredak: časopis za pedagoški teorijsku i praksu* (Vol 156 No.1-2 151-167).
24. Kordić, S. (2010). *Jezik i nacionalizam*. Zagreb: Durieux.
25. Krishnan, K. S. D., Al_lafi, Q. A. K., Pathan, Z. H. (2013.). Motivational Factors That Impact English Language Learning in an Arab Model School, Jordan: An Empirical Investigation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, (Vol.4, No. 6, 867-871).
26. Kyriacou. C.; Zhu, D. (2008.). Shanghai pupils' motivation towards learning English and the perceived influence of important others. *Educational Studies*, (Vol. 34, No.2, 97-104).

27. Lightbown, P. M., and Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned*. (4th ed.) Oxford: Oxford University Press.
28. Lynich, J. Owston, R. (2015). Preschool Teachers' Beliefs About the Teaching and Learning of Language and Literacy: Implications for Education and Practice. (*International Reserch in early childhood education* vol. 6, no. 1).
29. Matic, I. (2015). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici: Časopis za primjenjenu lingvistiku*. (Vol.44, No.1 54-66).
30. McLaughlin, B. (1995). Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children. *NCBE Program Information Guide Series*, (Vol. 22, 1-29).
31. Medved Krajnović, M., Letica, S. (2009.). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost. U: J. Granić (ur.), *Language Policy and Language Reality* (str. 598 – 607). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL.
32. Mihaljević, J. (1991) Uloga učenikove percepcije nastavnika u doživljaju nastave engleskog kao stranog jezika. *Strani jezici* 4, 241- 248.Zagreb.
33. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
34. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
35. Mirici, I. H., Galleano, R., Torres, K. (2013.). Immigrant parent vs. immigrant children: Attitudes toward language learning in the US. *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language), (Vol. 7, No. 2, 137-146).
36. Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
37. Pavličević-Franić, D. Aldrović Slovaček, K. (2011). *Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskom jeziku kao nastavnome predmetu*. Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor i Filozofski fakultet u Splitu
38. Pimsleur, P. 1966. *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovic.
39. Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i prevencija govornih poremećaja u djece: priručnik za roditelje*. Zagreb: Ostvarenje.
40. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
41. Pramling Samuelsson, I., & Asplund, M. C. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (Vol. 52. No.6, 623–641).

42. Ranta, L. 2002. The role of learners language analytic ability in te communicative classroom in P. Robinson (ur.): *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjaminis.
43. Reid, J. 1995. *Learing Styles in the ESL/EFL Classroom*. New York: Heinle and Heinle.
44. Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
45. Sung, H., Padilla, A. (1998.). Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools. *The Modern Language Journal*, (Vol. 82, No. 2, 205-216).
46. Sung, H. Padilla, A. (2011). *Student Motivation, Parental Attitudes and Involment in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools*. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01193.x> (16.4.2019.)
47. Šego, J. (2009). *Utjecaj okoline na govorno-komunikaciju kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju*. (Govor, Vol.26 No.2). Zagreb: Katehetski institut Katoličkog bogoslovnog Fakulteta.
48. Tabors, P., O., Paez, M. M., Snow C. E. (2008). *One Child, Two Languages*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
49. Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, (Vol. 93, 43-50).
50. Wilson, A. E. (2012.). Interpreting Differences in Parental Encouragement to learn the host language: California and Catalonia Compared. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*.(Vol. 5, No.3, 44-56).
51. Zhen, L. (2013). Language Teachers' Attitudes, Beliefs, Professional Knowlege, and View on Professional Development: an Exploratory Study at a Preschool TEFL Setting. *TESOL Journal* (Vol. 4,No.1)