

Kontekstualni pristup učenju stranoga jezika u dječjem vrtiću

Klobučar, Dijana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:688730>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-10**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**KONTEKSTUALNI PRISTUP UČENJU STRANOGA JEZIKA U
DJEČJEMU VRTIĆU**

Diplomski rad

Dijana Klobučar

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

KONTEKSTUALNI PRISTUP UČENJU STRANOGA JEZIKA U DJEČJEMU VRTIĆU

Diplomski rad

Dijana Klobučar

Mentor: dr. sc. Edita Slunjski, red. prof.

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1. Uvod	6
2. Dječji vrtić	7
2.1. Uloga odgojitelja u dječjem vrtiću.....	9
2.2. Socijalna interakcija djece u dječjem vrtiću.....	11
2.3. Poticajno prostorno-materijalna okruženja u dječjem vrtiću	12
2.4. Vremensko strukturiranje aktivnosti u dječjem vrtiću	16
3. Učenje djece predškolske dobi.....	18
3.1. Konstruktivizam i sociokonstruktivizam	20
4. Razvoj jezičnih sposobnosti.....	22
4.1. Usvajanje i učenje jezika.....	23
4.2. Materinski jezik	24
4.3. Dvojezičnost (bilingvizam)	26
4.4. Faze usvajanja stranoga jezika.....	27
5. Kontekstualni pristup učenju stranoga jezika rane i predškolske dobi	29
5.1. Kontekstualni pristupi učenju.....	31
5.2. Dijete u središtu učenja stranoga jezika	32
5.3. Uloga odgojitelja u oblikovanju poticajnog okruženja kao preduvjet usvajanja stranoga jezika	35
5.4. Uloga roditelja u procesu učenja stranoga jezika	37
5.5. Opremljenost prostorno-materijalnoga okruženja za učenje stranoga jezika	38
6. Metodologija istraživanja	40
6.1. Problem i cilj istraživanja.....	40
6.2. Metoda i način istraživanja.....	41
6.3. Uzorak istraživanja	42
7. Rezultati	45
7.1. Socijalna interakcija djece u dječjem vrtiću.....	45
7.2. Uloga odgojitelja u učenju stranoga jezika	47
7.3. Interes djece za učenje stranoga jezika	50
7.4. Poticajno prostorno-materijalno okruženje.....	53
7.5. Uloga okoline u procesu učenja stranoga jezika.....	56

8.	Rasprava	58
9.	Zaključak	62
10.	Literatura.....	64
11.	Prilozi.....	68
11.1.	Prilog 1: Mrežni anketni upitnik za odgojitelje.....	68

Kontekstualni pristup učenju stranoga jezika u dječjem vrtiću

Sažetak:

U ovome je radu istaknuta važnost institucijskoga konteksta odnosno povezanost različitih dimenzija konteksta koji određuju kvalitetu utjecaja na život i razvoj djeteta u njemu te na uspostavljanje i razvoj komunikacije između odgojitelja i djece. U radu je riječ o kontekstualnome pristupu učenja stranoga jezika u vrtićima. Posebice je istaknuta važnost uloge odgojitelja i ranoga odgoja te stvaranja poticajnoga prostorno-materijalnoga okružja kao nužni preduvjeti za kontekstualni pristup poučavanju stranoga jezika. Poznato je da djeca imaju urođenu želju za istraživanjem i komuniciranjem. Dijete rane i predškolske dobi strani jezik najbolje uči u poticajnome jezičnom kontekstu. Za to je najprimjereniji situacijski, odnosno kontekstualni pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smislenu uporabu stranoga jezika u nizu različitih igra, aktivnosti i situacija. Provedeno je i istraživanje kako odgojitelji potiču učenje i usvajanje stranoga jezika u vrtićima, kakav je interes djece za strani jezik te uloga prostorno-materijalnoga okružja pri poučavanju stranoga jezika.

Ključne riječi: kontekstualni pristup, strani jezik, dječji vrtić, uloga odgojitelja, prostorno-materijalno okružje

Contextual approach to learning a foreign language in kindergarten

Abstract:

This paper discusses the importance of the institutional context, i.e. the interconnectedness of different dimensions of said context, which determine the quality of its influence on children's development and on the development of communication between the educator and child. Furthermore, the contextual approach to learning a foreign language in kindergartens is examined. The paper aims to stress the importance of the role of educators and early childhood education and the creation of a stimulating spatial and material environment as necessary preconditions for a contextual approach to foreign language learning. Children have an innate desire to explore and communicate. Young children and preschoolers best learn a foreign language in a stimulating language context. This is best achieved through a situational or contextual approach to language learning, which allows the child to get to know, understand and meaningfully use a foreign language in several different games, activities and situations. Research has also been conducted on how educators encourage foreign language learning in kindergartens, children's interest in a foreign language and the role of the spatial-material environment in learning a foreign language.

Key words: contextual approach, foreign language, kindergarten, the role of educators, spatial – material environment

1. Uvod

Rano učenje stranoga jezika temelji se na spoznaji da je predškolska dob najpovoljnije životno razdoblje za usvajanje stranoga jezika prirodnim putem. Osim dobi, važna je prednost učenja stranoga jezika u uvjetima dječjega vrtića jer u poticajnome okružju dijete usvaja jezik spontano, kroz praktičnoživotne situacije (Silić, 2007).

Tema je ovoga diplomskog rada kontekstualni pristup učenju stranoga jezika u dječjemu vrtiću. Na početku ovoga rada naglasak je stavljen na različite kontekste odnosno aspekte koji određuju kvalitetu utjecaja na razvoj djece. Svaka ustanova čini specifičan kontekst koji je složeni, dinamičan sustav međusobno povezanih sastavnica konteksta poput socijalnoga okružja djeteta, pedagoškoga ozračja te prostorne i vremenske dimenzije. Proučavat ćemo ulogu odgojitelja i socijalnoga okružja na razvoj djeteta odnosno socio-pedagoški kontekst te fizičku i vremensku dimenziju. U nastavku spomenut ćemo učenje djece predškolske dobi i razvoj jezičnih sposobnosti u djece te usvajanje i učenje jezika. Nadalje, opisat ćemo kontekstualni pristup učenju, aspekte djetetove sposobnosti za učenje stranoga jezika, ulogu odgojitelja i roditelja u tome procesu i oblikovanju poticajnoga okružja te naposljetku opremljenost prostorno-materijalnoga okružja te osiguravanje uvjeta za odvijanje što prirodnijega procesa ranoga učenja stranoga jezika.

U empirijskome djelu rada ispitat ćemo kako odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi, interes djece za strani jezik i socijalnu interakciju, ulogu okoline, odnosno roditelja i stručnih suradnika, te opremljenost i aktivnosti koje se provode u odgojno-obrazovnome radu, a koje potiču učenje stranoga jezika.

Kao dijete naučila sam strani jezik s pomoću medija, ponajviše televizije, no mogućnosti učenja stranoga jezika u vrtiću za vrijeme mogega odrastanja nije bilo. Oduvijek me zanimalo na koji se način strani jezik uči u vrtićkome okružju te sam se stoga odlučila za ovu temu diplomskoga rada.

2. Dječji vrtić

Dječji su vrtići javne ustanove koje vrše djelatnost predškolskoga odgoja i obrazovanja.¹ U njima se provode organizirani oblici izvanobiteljskoga odgojno-obrazovnog rada, njege i skrbi o djeci rane i predškolske dobi. Predškolski odgoj organizira se i provodi za djecu od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. On se ostvaruje u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji.² Dijete je središnja točka procesa institucijskoga odgoja i obrazovanja. Zato odgojno-obrazovni program vrtića i pedagoško djelovanje odgojitelja treba težiti cjelovitom razvoju, odgoju i učenju djeteta. Uloga odgojno-obrazovnoga sustava od vrtićke je razine „osposobljavanje učenika za ovladavanje umijećem učenja i rasplamsavanje njegove želje za učenjem” (Slunjski, 2008:12). Odgoj i obrazovanje djece ostvaruje se na temelju nacionalnoga kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje i kurikulum dječjega vrtića. On utvrđuje polazišta, vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i sadržaje svih aktivnosti i programa te pristupe i načine rada s djecom, odgojno-obrazovne ciljeve po područjima razvoja djece. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) navodi načela kojima se osigurava unutarnja usklađenost svih sastavnica kurikulum i partnersko djelovanje sudionika u izradi i primjeni kurikulum:

- fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću (fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih, a pretpostavka je tvorbe otvorenoga, razvojnoga, humanistički i sukonstruktivistički usmjerenoga kurikulum)
- partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom (roditelji i odgojitelji osobe su koje se najintenzivnije skrbe o djetetu i njegovoj dobrobiti, bitno je osigurati izravnu, kvalitetnu i ohrabrujuću komunikaciju kako bi informacije o djetetu mogle nesmetano i dvosmjerno kružiti)
- osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju (temeljna je zadaća osigurati pretpostavke za nesmetan kontinuitet / prohodnost suradnjom vrtića i škole, unapređivanjem uvjeta za kvalitetan odgojno-obrazovni kontinuitet)

¹ <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (pregledano: 16. svibnja 2021.)

² <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (pregledano: 16. svibnja 2021.)

- otvorenost za neprestano učenje i spremnost na unapređivanje prakse (neprestano istraživanje, unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, osposobljavanje praktičara odgojitelja i drugih stručnih suradnika te povezivanje svih sudionika da istražuju i mijenjaju odgojnu i obrazovnu praksu i dijele iskustvo s ostalima).

Kurikulum dječjega vrtića donosi Upravno vijeće, a njime se utvrđuje program, njegova namjena i nositelji te način ostvarivanja programa, vremenik aktivnosti i način vrednovanja. Dječji je vrtić dužan stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj djeteta i dopunjavati obiteljski odgoj te svojom otvorenošću uspostaviti suradnju s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem. Radno vrijeme dječjih vrtića mora biti usklađeno s potrebama djece i zaposlenih roditelja.³ Programi vrtića s obzirom na trajanje mogu biti cjelodnevni, poludnevni, višednevni ili kraćega dnevnog boravka. Broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini u redovitome programu utvrđuje se ovisno o dobi djeteta i broju djece s teškoćama uključene u odgojnu skupinu i može iznositi od pet do dvadeset pet djece.

U dječjemu vrtiću neposrednu zadaću odgoja i naobrazbe predškolske djece provode odgojitelji. Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini.⁴ U dječjemu vrtiću veliki utjecaj na učenje i cjelokupni razvoj i odgoj djeteta ima odgojitelj i vrtićko okruženje, zbog čega je neprestano unapređenje odgojitelja i okružja jedna od važnih zadaća u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa vrtića. Kontekst dječjega vrtića odnosno ustanove ranoga odgoja čine mnoge varijable koje su međusobno isprepletene. Čine ga različite socijalne i kulturne dimenzije, odnosno odnos djece i odraslih, postupanja odraslih s djecom i fizičke i vremenske dimenzije pod kojom se podrazumijeva prostorna i vremenska struktura vrtića (Petrović-Sočo, 2011). U sljedećim poglavljima objasnit ćemo ulogu odgojitelja u dječjemu vrtiću i važnost fizičkoga odnosno prostorno-materijalnoga okružja.

³ <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (pregledano: 16.svibanj.2021)

⁴ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, str.7 (pregledano: 16.svibanj.2021)

2.1. Uloga odgojitelja u dječjemu vrtiću

Odgojitelj kao stručno osposobljena osoba provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Odgojitelj prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te je zadužen za estetsko i funkcionalno uređenje prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Odgojitelj radi na zadovoljavanju svakodnevnih potreba djece i ostvarenju njihovih razvojnih zadaća i potiče razvoj svakoga djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. On vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnoga procesa.⁵

Petrović-Sočo (2007) ističe da je odgojitelj sastavni i nerazdvojni dio institucijskoga konteksta jer u njega svjesno i nesvjesno unosi svoj stručni i osobni razvoj. Dijete ulaskom u ustanovu za rani odgoj i obrazovanje proširuje svoje socijalno okruženje. Prijelaz djeteta iz obitelji u instituciju nije jednostavan jer se ono osjeća nesigurno i zastrašeno te je odgojiteljeva uloga da svojim postupcima pomogne u postupnome prihvaćanju nepoznate sredine. Miljak (2001; u: Petrović-Sočo, 2007) naglašava da odgojitelj može uz pomoć promjene u okružju učiniti puno za dječje ponašanje kad osmišljava i uređuje materijalno i prostorno okruženje, procjenjuje raspodjelu vremena, načine organiziranja prostora i materijala za pojedine aktivnosti i fleksibilno ih primjenjuje, kad planira i evaluira odgojno-obrazovni proces, stupa u interakcije s djecom, odgojiteljima i ostalim djelatnicima ustanove i roditeljima. Stoga je uloga odgojitelja stvaranje kvalitetnoga socio-pedagoškoga konteksta koji potiče i usmjerava dječji odgoj i razvoj. Kvaliteta socijalnih interakcija u ranoj dobi s odraslima i vršnjacima iznimno je važna u učenju, socijalizaciji i emocionalnome razvoju djeteta. Odgojiteljeva stručna osposobljenost, pedagoška kultura, stavovi i očekivanja, prepoznavanje aktualnoga stupnja razvoja djeteta u kontekstu njegove aktivnosti i usmjeravanje k aktivnostima, koje omogućuju i potiču prijelaz na sljedeću razinu razvoja te način na koji organiziraju i potiču djecu na zajedničke aktivnosti s njima, pojedinačno i u skupini određuju stimulativnost socio-pedagoškoga aspekta institucijskoga konteksta (Petrović-Sočo, 1997). Odgojitelj u odgojno-obrazovnoj ustanovi ima iznimno važnu ulogu jer stvara pedagoško okruženje u kojemu ima izazova, poticaja i zadovoljstva za dijete (Slunjski, 2015). Slunjski (2011) ističe da je kvalitetno pripremljen odgojitelj fleksibilan i prilagođuje se situacijama koje se u vrtiću događaju imajući na umu potrebe, interese i mogućnosti djece u danome trenutku. On organizira

⁵ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, str.8 (pregledano: 16.svibanj.2021)

okruženje za učenje, prati interes djece, njihovo znanje i razumijevanje te ih potiče na daljnji razvoj s pomoću novih zadataka u okružju i poticanjem rasprave s djecom i između njih. Kako bi odgojitelj mogao kvalitetno podržati učenje djece, treba razumjeti kako djeca razmišljaju. Ključna je uloga odgojitelja slušanje djece, što uključuje promatranje i razumijevanje strategija kojima se djeca koriste u procesu učenja. Petrović-Sočo (2009) također ističe važnost slušanja i promatranja djeteta jer odgojitelj koji zna prepoznati potrebe djeteta može djelovati na djetetove sposobnosti i interese. Odgojitelj svojim cjelokupnim ponašanjem u interakciji s djecom, roditeljima i drugim zaposlenicima gradi ozračje koje ima veliki utjecaj na kvalitetu djetetova života u ustanovi.

Petrović-Sočo (2007) navodi više aspekta koji određuju kvalitetu utjecaja na život i razvoj djece. Ti aspekti su socijalni, pedagoški, kulturalni i ekološki odnosno fizička i vremenska dimenzija. Kako socijalni i kulturalni aspekti konteksta nemaju samo socijalizacijsku svrhu nego je njihova zadaća odgojno obrazovna, Petrović-Sočo (2011) je određuje kao socio-pedagošku dimenziju konteksta ustanove. Uz važno djelovanje socio-pedagoškoga aspekta konteksta odnosno odnos odgojitelja i djece koji smo u ovom poglavlju opisali, na odgoj i obrazovanje djece utječu i odgojno-obrazovne situacije, odnosi među djecom te fizička i vremenska dimenzija konteksta odgojno-obrazovne ustanove, tj. poticajno prostorno-materijalno okružje i vremenska struktura koje ćemo pobliže opisati u nastavku.

2.2. Socijalna interakcija djece u dječjem vrtiću

U institucijskome kontekstu djeca s odgojiteljima i ostalom djecom ostvaruju interakcije u odgojnoj skupini. Djetetu za interakciju nisu više dovoljne socijalne sposobnosti koje je razvilo s majkom, nego treba naučiti kako uspostaviti interakcije s ostalima. Dječji vrtić treba biti organiziran tako da optimalno zadovoljava dječje razvojne i individualne potrebe. Osim interakcije s odgojiteljima treba omogućavati i interakciju s vršnjacima i oblikovati organizacijske uvjete koji će poticati kvalitetno odvijanje života djece u odgojnoj skupini, pojačati njihove socijalne odnose, iskustva, doživljaje i učenje. Dijete prvu interakciju uči s njemu bliskim osobama, pa time i kvaliteta tih interakcija utječe na uspostavljanje dobrih ili loših odnosa s drugom djecom u institucijskome kontekstu. Odgojna skupina pruža djeci mogućnost za stjecanje i uvježbavanje socijalnoga iskustva. Dijete počinje usvajati nove obrasce ponašanja s pomoću vršnjaka. Oni primjenjuju različite tipove ponašanja, restrukturiraju ranije usvojene akcije i stavljaju se u nove i neobične kontekste u kojima se koriste poznatim obrascima, vrednuju ih i usvajaju. Osim što igra omogućava socijalizaciju, s pomoću igre dijete razumijeva svijet (Petrović-Sočo, 2007). Dijete prvo u igri razvija svoje motoričke i manipulativne sposobnosti, a kasnije u razvoju simboličke misli dijete se počinje u pravome smislu igrati, odnosno igrati se s predmetima (igračkama). Dijete se u simboličkoj igri koristi simbolima (igračkama) kao zamjenom za stvarne predmete i aktivnosti. Ono samostalno uči kako se stvarni predmeti i aktivnosti mogu zamjenjivati simbolima, a kasnije ih zamjenjuje riječima (Miljak, 2009). Govor koji je popraćen gestom u simboličkoj se igri upotrebljava za označavanje radnje, a kasnije za planiranje aktivnosti. Kvaliteta simboličke igre ovisi o prostoru, koliko je on kvalitetno oblikovan i pripremljen, organizaciji vremena tijekom dana i uključenosti odgojitelja. Slunjski (2008) također ističe važnost igre kao prirodnoga konteksta socijalnoga razvoja (pogotovo razvoja simboličke igre) i prednosti druženja djece različite kronološke dobi. Mogućnost stavljanja djece u mješovitu skupinu ili neki drugi oblik interakcije s djecom drugih skupina, starijom ili mlađom, utječe na razvoj različitih socijalnih umijeća djece koje i izravno pogoduju njihovu učenju. Uz igru, mnoge druge odgojno-obrazovne aktivnosti utječu na socijalne odnose te kognitivni i govorni razvoj djece. Pričanje, zajedničko gledanje slikovnica, scenske igre s lutkama, brojalice, likovno izražavanje, pjevanje, plesanje, društvene igre i slične aktivnosti jačaju socijalne veze među djecom te ih stavljaju u situacije u kojima se moraju prilagođavati i uskladiti s drugima.

Djelovanje socijalnoga konteksta smatra se bitnom dimenzijom u procesu učenja jer djeca u vrtiću provode puno vremena s drugom djecom u odgojnoj skupini, pri čemu imaju priliku zajedno prolaziti različite situacije, obavljati različite zadaće i zajedno učiti (Petrović-Sočo, 2011).

2.3. Poticajno prostorno-materijalno okruženje u dječjem vrtiću

Dijete u okruženju konstruira i sukonstruira svoje znanje u suradnji s drugom djecom i odraslima, a kako bi to postiglo, moramo mu pružiti kvalitetno organiziran institucijski kontekst. Stoga se posebna pozornost obraća na stvaranje uvjeta koji omogućuju djetetu da zajedno s drugima sudjeluje u dnevnome življenju, odgoju i učenju u ustanovi (Petrović-Sočo, 2011). Fizički kontekst, odnosno raspored, struktura, namjena i organizacija prostora, u velikoj mjeri određuju učestalost i kvalitetu socijalne interakcije i djeluju na ukupno ozračje u kojemu djeca žive. Organizacija prostora treba poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom, a to se postiže bogatom ponudom konkretnih materijala s visokim odgojno-obrazovnim potencijalom. Kako je učenje najvećim dijelom sukonstruktivski, socijalni proces koji se odvija u nekome prostoru i vremenu, prostor trebamo gledati kao kategoriju koja može poduprijeti ili otežavati i sputavati suradničko učenje (Petrović-Sočo, 2007). Petrović-Sočo (2011) pod fizičkom i vremenskom dimenzijom konteksta odgojne skupine i ustanove podrazumijeva njegovu vremensku i prostornu strukturu. Pod prostornu strukturu svrstava raspored, veličinu, uređenost, opremljenost, namjenu i organizaciju prostora u kojemu dijete boravi te aranžiranje opreme, igračaka i materijala u njoj. Vremenska konfiguracija života djece unutar ustanove, odnosno smjenjivanje i dimenzioniranje raznovrsnih aktivnosti u vremenu, pripada pod vremensku strukturu. „Okruženje vrtića treba biti bogato, poticajno, raznovrsno, tako da djeci svakodnevno omogući raznolike aktivnosti, različite načine istraživanja i korištenje različitih strategija rješavanja problema s kojima se susreću” (Slunjski, 2008, 17). Djeci je potrebno okruženje koje im nudi raznolikost i materijale koje su im stalno dostupni jer tako potičemo njihovu neovisnost i autonomiju učenja. Organizacija prostora također određuje i kvalitetu socijalnih interakcija među djecom i odgojiteljima. Stoga se organizacija prostora vrtića treba usmjeravati prema poticanju susreta, komunikacije i interakcije (Malaguzzi, 1998; u: Slunjski, 2008).

Malaguzzi (1998; u: Slunjski, 2006) spominje tri osnovna zahtjeva koje prostor treba imati:

- kretanje
- neovisnost (stalna raspoloživost poticajnih materijala)
- interakciju (omogućavanje različitih oblika socijalnoga grupiranja djece).

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2012) prostorna organizacija određuje kvalitetu društvenih interakcija, pa je tako i pregrađivanje prostora sobe za dnevni boravak u manje cjeline neizravan poziv djeci na grupiranje u manje skupine, što pogoduje kvaliteti njihovih interakcija. Dobra pregrađenost sobnoga prostora olakšava i sadržajno osmišljavanje sobe. Svaka prostorna cjelina koja sadrži ponudu materijala za određenu vrstu aktivnosti može postati centar ili kutić aktivnosti djece (Slunjski, 2008). Materijali koji su ponuđeni u pojedinim centrima trebaju biti pregledni, logično i svrsishodno raspoređeni. Slunjski (2008) ističe nekoliko kriterija pri organizaciji centara aktivnosti. Prvi je kriterij dovoljan broj materijala u svakome centru. Sama količina materijala nije toliko presudna koliko njihova raznovrsnost jer s pomoću raznolikih materijala obuhvaćamo različite interese, stilove učenja i razvojne mogućnosti. Osim raznovrsnosti materijala bitna je logika njihova međusobnoga kombiniranja i mogućega korištenja njime jer time privlačimo dječju pozornost, što dovodi do kvalitetnijih i sadržajnijih aktivnosti. Posljednji je kriterij stalna dostupnost materijala, što potiče neovisnost djece. Materijali koji su djeci nedostupni (zatvoreni u ormarima ili na visokim policama) ne pripadaju u tu kategoriju jer ih djeca mogu samo upotrijebiti kad mi to odlučimo. Petrović-Sočo (2009) navodi da oprema u vrtiću treba sadržavati materijale koji su logički poredani na otvorenim policama na kotačima kako bi bili nadohvat djeci, da dječji stolovi i stolice čine sastavni dio centara aktivnosti, da se tople podne podloge nalaze u odvojenim centrima aktivnosti kako bi se djeca mogla na njima igrati. Didaktička sredstva, materijali i igračke trebaju biti stalno prisutni u dječjem okruženju, namijenjeni djeci za slobodno istraživanje, raznovrsni, promjenjivi i inovativni.

Prema Gandini (1998; u: Slunjski, 2006) prostor u vrtiću svojom toplinom i mekoćom treba djecu podsjećati na obiteljsku atmosferu jer djeca u njemu provode velik dio svojega djetinjstva. Prostori u vrtiću trebaju sličiti na veliku brižljivu zajednicu, odnosno prostore obiteljske kuće ili stana te, kao što svaka obiteljska kuća ima različite prostorije poput kuhinje, dnevnoga boravka, spavaće sobe itd., tako i u vrtiću trebamo imati prostorije različite namjene, poput prostora za presvlačenje, prostora za dnevni boravak, kuhinje, radionice za čitanje i pisanje, radionice za popravak malih

kućanskih aparata, za šivanje, odnosno dobro pedagoški pripremljeno i oblikovano okruženje koje će što više podržavati i razvijati njihove interese (Miljak, 2009). Miljak (2009) također ističe važnost zajedničkoga (pedagoško-akcijskog) istraživanja, rasprava i neprestanoga mijenjanja okružja sukladno promjenama koje su se dogodile kod djece, odnosno promjenama njihovih interesa i potreba.

Te kontekstualne čimbenike, odnosno značajke prostorno-materijalnoga okružja, nalazimo i u Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Prema Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), prostorno-materijalno okružje vrtića potiče vrijednosti na kojima se on temelji:

- kvalitetno prostorno-materijalno okružje vrtića osnovni je izvor učenja
- u stvaranju prostorno-materijalnoga okružja za učenje naglasak je na prihvaćanju prirode učenja djeteta koja je integrirana, tj. holistička, pa se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima
- organiziranje prostorno-materijalnoga okružja vrtića uključuje osiguranje bogatstva materijala i promišljenost u njegovu izboru
- raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala potiče neovisnost i autonomiju učenja djece
- okruženje za učenje treba biti višesenzorno, tj. djecu poticati na istraživanje i angažiranje različitih senzoričkih modaliteta
- kvalitetno strukturirane prostorne cjeline vrtića (centri aktivnosti, kutići) potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetnu interakciju
- prostorno okruženje treba biti ugodno i što više nalikovati obiteljskomu.

Prema Slunjski (2011) u kvalitetnome okružju za učenje djeca, s pomoću dovoljno materijala, interakcije, slobode i vremena, imaju priliku rješavati probleme i jačati percepciju sebe samih kao uspješnih i kompetentnih pojedinaca u procesu učenja. Djeca svoja znanja aktivno izgrađuju, a za to im je potrebno stimulativno fizičko okruženje kao podloga za konstruiranje znanja i razumijevanja. Takva organizacija prostora uključuje i socijalni kontekst, odnosno raznovrsnost

socijalnih interakcija djece različitih individualnih i razvojnih mogućnosti. Takvo shvaćanje možemo povezati s Piagetovom teorijom konstruktivizma i Vygotskyjevom teorijom sociokonstruktivizma, o kojima će biti riječi u sljedećim poglavljima.

2.4. Vremensko strukturiranje aktivnosti u dječjem vrtiću

Uz prostor, odnosno njegov raspored, opremljenost i namjenu, i vremenska konfiguracija čini sastavni dio zbivanja u institucijskome kontekstu. Vrijeme, odnosno vremenska organizacija prostora, opreme, igraćaka i materijala, sastavna je i neodvojiva dimenzija cjelokupnoga institucijskog konteksta. Ona u velikoj mjeri ovisi o stavovima, uvjerenjima i slici o djetetu koju imaju oni koji s djecom žive i rade (Petrović-Sočo, 2007). Slunjski (2008) također ističe da vrijednosti, uvjerenja i stavovi odraslih te to kako oni percipiraju i razumiju djecu, snažno utječe na okruženje koje će im se oblikovati i na vremensku organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno na fleksibilnost strukturiranja vremena. Ako odgojitelji percipiraju djecu kao inteligentne, kompetentne osobe koje uče čineći i surađujući s drugima, organizirat će im bogato i poticajno vrtićko okruženje koje ih potiče na raznolike socijalne interakcije u kojima su suautori svojih aktivnosti i vlastitoga procesa učenja. Ako ih percipiraju kao nekompetentne osobe koje odrasli trebaju zaštititi i u svemu kontrolirati, organizirat će im se okruženje koje je ograničavajuće i nepoticažno te usmjereno na nadzor i kontrolu. Polazeći od slike o djetetu, odgojitelji organiziraju prostorno i materijalno okruženje te vremenski strukturiraju aktivnosti.

Vremensko strukturiranje dana trebalo bi shvatiti kao okvir odnosno orijentir koji zadovoljava sve dječje potrebe u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a ne pravilo i propis koji se slijepo prati. Treba imati na umu da svako dijete ima svoj ritam življenja te da rasporedom treba podržati i pratiti fiziološki i psihološki ritam djeteta, poput hranjenja, pražnjenja i njege, boravka na zraku i odgojno-obrazovnih aktivnosti. Posebice je to bitno kod najmlađe djece jer se ona brzo umaraju te postanu nezadovoljna i razdražljiva ako pravodobno ne namirimo njihove potrebe. Fleksibilan i uravnotežen dnevni raspored može se prilagoditi dobi djece, njihovim željama, potrebama roditelja, broju djece u skupini, stupnju razvoja i individualnim potrebama ako su odgojitelji otvoreni za unošenje promjena na temelju promatranja djece i uvažavaju informacije koje dobivaju od roditelja te naravno ako dobro surađuju s drugim odgojiteljima i djelatnicima u ustanovi. Takav uravnotežen raspored pruža djeci sigurnost uz uvjet da se sve aktivnosti u kojima sudjeluju odrasli provode nježno i bez pritiska te da se u suradnji s roditeljima vremenski usklade sa životom djeteta u obitelji. Ako se aktivnosti ponavljaju u približno istome vremenu i određenome prostoru, dijete doživljava ugodu te shvaća što se oko njega događa i može predvidjeti daljnja događanja (Petrović-Sočo, 2007). Iz dosad izloženoga možemo zaključiti da kontekst nije linearan, odvojen i

nepromjenjiv. On je fluidan, dinamičan, kompleksan i ovisan o mnogim čimbenicima i u interakciji je s akcijama sudionika u njemu. Svaka ustanova čini specifičan kontekst, čije su dimenzije međusobno povezane i ovisi o brojnim komponentama poput: socio-pedagoške dimenzije (socijalno okruženje djeteta, psiho-pedagoško ozračje) te fizičke i vremenske dimenzije. Sve dimenzije (odgojitelj, prostor, druga djeca ili vrijeme) dinamično su povezane i funkcioniraju kao dio cjeline. Zbog dinamične povezanosti unošenje promjena u jednu dimenziju neminovno prouzrokuje promjene i u ostalim dimenzijama (Petrović-Sočo, 2011).

3. Učenje djece predškolske dobi

Petrović-Sočo (2009) ističe da dijete uči na prirodan i spontan način i kvaliteta sredine u kojoj uči presudna je za njegov odgoj i obrazovanje. Dijete je subjekt procesa učenja i kreator vlastitoga znanja, uz uvjet da ima poticajno okruženje s drugom djecom i odgojitelja koji zna promatrati i slušati te na osnovi toga djelovati u skladu s djetetovim potrebama i interesima. Učenje se javlja kad dijete pokušava shvatiti svijet oko sebe pa učenje postane interaktivni proces koji uključuje dijete, drugu djecu, odrasle osobe koje ga neposredno okružuju i čitavo okruženje. Dijete predškolske dobi skuplja nove podatke i iskustva koje procjenjuje i vrednuje te restrukturira već postojeća saznanja i uspostavlja poveznicu među znanjima (Slunjski, 2006). Učenje je proces organizacije i reorganizacije konkretnih iskustva u već izgrađeni koncept znanja (Slunjski, 2011). Prema Brunner (2000; u: Slunjski 2006) učenje je aktivan samostalan proces stjecanja znanja aktivnim rješavanjem problema i otkrivanjem svojih misaonih sposobnosti. Dijete u odgojnome procesu nije objekt, nego sustvaratelj koji sudjeluje, oblikuje svoj vlastiti život i razvoj (Nacionalni kurikulumu za rani predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

Prema Ellis (2007; u: Slunjski, 2012) postoje neke osobitosti učenja, a to su da djeca uče od rođenja, da je njihovo učenje cjelovito, a ne rasejpkano po predmetnim područjima, da djeca uče u izravnome neposrednom iskustvu, odnosno igrom i aktivnim sudjelovanjem u procesu učenja, u interakciji s drugom djecom i odraslima. I Silić (2007) navodi da djeca uče igrajući se različitim predmetima ili različitim glasovima i riječima, a rezultat je toga stjecanje znanja o određenome jeziku i njegovo bogaćenje. Pritom je važno djelovanje i broj različitih pokušaja i pogrešaka jer na temelju njih djeca grade vlastite teorije i znanja o svijetu oko sebe. Djeca uče iz svakodnevnih situacija, aktivnosti i okruženja te s pomoću njima bliskih materijala. Djeca su okružena materijalima ili sredstvima za učenje koja su im potencijalni izvori za stjecanje novih znanja, koje mogu istraživati, eksperimentirati s njima i njima manipulirati. Pritom je važno da su ti materijali njima lako dostupni i povezani sa stvarnim svijetom te da u osmišljavanju okruženja obraćamo pozornost i promatramo svijet iz dječje perspektive jer će to odgojiteljima uvelike pomoći osmisliti i ostvariti logičan slijed u aktivnostima, svakodnevnim situacijama, igrama i procesu učenja. Slunjski (2012) ističe da perspektivu učenja djece rane dobi znatno određuje njihovo okruženje odnosno okruženje u kojemu se odvija proces učenja. Dijete najbolje uči kad se osjeća sigurnim, pritom ne mislimo samo na djetetovu fizičku sigurnost nego i na psihološku, emocionalnu itd.

Takvo okruženje potiče dijete na propitivanje i provjeravanje prethodnih iskustva, omogućuje mu suradnju s drugima, korištenje jezikom kao alatom pri učenju i ostvarivanju aktivne uloge u procesu učenja (Dowling, 2006; u: Slunjski, 2012). Rinaldi (2002; u: Slunjski, 2006) govori da svako dijete uči svojim tempom i na svoj način. Odrasle osobe koje promatraju djetetov proces učenja trebaju biti spremne na nepredvidivu prirodu učenja jer se znanje konstruira spiralno, a ne linearno. Iz toga proizlazi da odgojitelj ima važnu ulogu u stvaranju poticajnoga okruženja za dijete jer su djeca aktivni sudionici u procesu učenja.

Shvaćanje djeteta kao istinskoga subjekta procesa učenja i kreatora vlastitoga znanja nalazimo u suvremenome kurikulumu, dok je tradicionalni kurikulum bio usmjeren na odgojitelja kao prenositelja sadržaja koji je djecu trebao oblikovati izvana, bez kreativne slobode i suodlučivanja, a pritom ni djeca ni odgojitelj nisu mogli preuzeti odgovornost za učenje. Kurikulum shvaćen u tradicionalnome smislu bio je usmjeren na ciljeve postavljene izvana, odnosno na znanje, a ne na dijete, ostvarivao se frontalnim oblikom rada i najčešće verbalnom metodom u točno određeno vrijeme s normiranim trajanjem prema dobi djece. U radu se koristilo strategijom učenja napamet i pritom se vjerovalo u vanjske nagrade, pohvale i kazne. Djeca su se mogla igrati samo u određenim razdobljima tijekom dana, a didaktički materijali nalazili su se iza zatvorenih ormara (Petrović-Sočo, 2009).

U području ranoga odgoja pod utjecajem Jeana Piageta i Lava Vygotskoga oblikovanju i orijentaciji kurikulumu prilazi se na potpuno novi način. Dijete je od rođenja socijalno biće otvoreno za učenje kad se nalazi u socijalnoj interakciji s odraslima i naprednijim vršnjacima te samo u socijalnoj konstrukciji s drugima dijete stvara svoja znanja umjesto da mu se ona prenose (Petrović-Sočo, 2009). Znanje se ne usvaja, nego se stječe, odnosno oblikuje u umu svakoga pojedinca. Takvo shvaćanje učenja, a i mnogi kurikulumski modeli u suvremenome ranom odgoju i obrazovanju, oslanjaju se na konstruktivističku teoriju učenja, koju ćemo u sljedećemu poglavlju pobliže opisati. Spomenut ćemo konstruktivistički pristup Jeana Piageta i sociokonstruktivizam Lava Vygotskoga.

3.1. Konstruktivizam i sociokonstruktivizam

Znanstvenici objašnjavaju učenje s pomoću različitih teorija i diferenciranih didaktičkih pristupa koji se temelje na spoznajama o mogućnostima i načinima učenja. Početke konstruktivizma nalazimo u radovima Johna Deweyja i Leva Vygotskoga još početkom dvadesetoga stoljeća. Dva najčešće spominjana pravca konstruktivizma su kognitivni i socijalni konstruktivizam. Konstruktivizam svoje ishodište ima u radovima psihologa Jeana Piageta, utemeljitelja konstruktivističkoga pristupa učenju. Učenje se u konstruktivističkome smislu doživljava kao konstruktivni, situacijski proces, a nastava se smatra davanjem potpore, poticanjem i savjetovanjem. Dijete ima aktivnu ulogu dok je odgojiteljeva uloga razviti problemske situacije koje odgajanci moraju riješiti. Obilježja su konstruktivističkoga shvaćanja učenja uporaba aktivnih oblika učenja, kao što su učenje otkrivanjem odnosno učenje aktivnim sudjelovanjem i propitkivanjem, situacijsko učenje, individualizacija procesa učenja i minimizirana uloga izravnoga poučavanja (Jukić, 2013).

Predvodnik je kognitivnoga konstruktivizma Jean Piaget, čija su se istraživanja orijentirala prema pojedincu i načinu na koji mozak obrađuje informacije koje su potrebne za shvaćanje svijeta u pojedinim stadijima kognitivnoga razvoja čovjeka. U tome mu pomažu kognitivne strukture oblikovane od prethodnoga iskustva, koje omogućuju povezivanje novoga znanja s prethodnim. Kako svaki um stvara sebi smisljeni koncept, učenje se smatra individualnim i dinamičnim procesom koji zahtijeva prilagodbu procesa svakomu tko u njemu sudjeluje. Piaget tumači izgradnju znanja u djece kao ugradnju novoga iskustva u već postojeći i izgrađeni koncept znanja i razumijevanja. Djeca na sebi svojstven način svoje znanje tumače, nadograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju. Ona odbacuju znanje koje za njih više nije smisljeno, ponovno ga propituju i provjeravaju. Djeca aktivno izgrađuju ili stvaraju znanje iz okoline, tj. ne preuzimaju ga pasivno. Oni stvaraju vlastite hipoteze, odnosno pretpostavke koje predstavljaju način na koji dijete u određenome trenutku razumije neki problem s kojim se susreće i koje će pod utjecajem novoga iskustva mijenjati. Cijeli taj proces nalikuje na znanstveno istraživanje (Slunjski, 2008). Prema Piagetu, prostor za učenje treba biti osmišljen tako da obuhvaća opipljive i autentične predmete i situacije koje omogućuju učinkovito stvaranje spona između postojećih i nadolazećih perceptivnih iskustva (Blake, Pope, 2008; u: Dunjić 2016, 2).

Drugi je pravac sociokonstruktivizam, koji podrazumijeva da djeca svoja znanja sukonstruiraju zajedno s drugom djecom i odraslima, odnosno podrazumijeva socijalnu interakciju dvoje ili više djece i odraslih, kako bi se poticao dijalog odnosno dvosmjerna komunikacija, kruženje ideja, dolaženje do zajedničkoga rješenja popraćeno međusobnim slušanjem, poštovanjem i prihvaćanjem. Djeca svojom znatiželjnom prirodom istražuju svijet oko sebe. U procesu učenja djeci pomaže raznovrsna okolina odnosno socijalno okruženje. Jedan je od autora koji naglašava važnost sociokulturnoga konteksta za učenje djece ruski psiholog Lev Vygotsky. Vygotsky smatra da ljudi s pomoću jezika i kulture stječu iskustvo, komuniciraju i percipiraju svijet oko sebe. Djeci ulazak u tzv. „zonu sljedećega razvoja” omogućuje njihovo druženje i komunikacija s kompetentnijim vršnjakom. Takav oblik interakcije potiče razvoj njihove mišljenja i učenja. „Zona sljedećega razvoja” odnosi se na socijalnu podršku koju djeca dobivaju u procesu učenja, a koja im omogućuje prijelaz s trenutačnoga znanja i razumijevanja na višu razinu, odnosno na ono što želi, tj. može, naučiti i razumjeti. Dijete će uskoro moći samostalno činiti sve što je prije činilo u suradnji s drugima. (Slunjski, 2008). Misaoni razvoj djeteta Vygotsky uspoređuje s podizanjem skela pri gradnji kuće (engl. *scaffolding*), tj. odgojitelji postavljaju misaone skele na koje se dijete oslanja kako bi savladalo novo znanje. Takvo poučavanje umanjuje diskrepanciju između djetetove sposobnosti da nešto sam napravi i onoga u čemu mu je potrebna pomoć. Nakon što je određeni zadatak svladan, dijete je spremno preuzeti odgovornost za rješavanje problema (skele se mogu odstraniti) (Gazibara, 2018). Odgojitelj treba obraćati pozornost na „zonu sljedećega razvoja” kako bi djetetu mogao omogućiti primjerenu podršku ili primijetiti kad tu podršku pružaju druga djeca. Odgojitelj promatra što djecu zanima, što su već usvojila, na temelju čega im daje podršku u učenju pružanjem tzv. simboličkih skela, odnosno *scaffoldingom* (Jordan, 2004; Whirebread i Coltman, 2007; Pound, 2011; u: Slunjski, 2015). Skele se mogu podići jedino ako su odgojitelj i dijete usklađeni u razmišljanjima. Jedno je od važnih umijeća odgojitelja u oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa umijeće „slušanja djeteta” (Edwards et al., 1998; Rinaldi, 2006; u: Slunjski, 2015).

Vygotsky tumači učenje kao dinamičan, međusobno uvjetovan odnos socijalnih aktivnosti djeteta i njegova kulturnoga konteksta. Dijete uči različitim iskustvima, a poticajno socijalno okruženje vrtića omogućuje djetetu različite oblike interakcije s djecom različite dobi i kompetencija (Slunjski, 2008). Odgojitelj je zadatak stvoriti pedagoško pripremljeno okruženje za učenje, u

kojemu će djeca samostalno raditi i učiti, i omogućiti im socijalnu interakciju s drugom djecom i s njima samima (Slunjski, 2011). Odgojitelj treba pratiti interes djeteta i na temelju njega odabrati sadržaj koji će se ponuditi djetetu za proširivanje postojećega znanja i interesa.

4. Razvoj jezičnih sposobnosti

Kako bismo pobliže opisali učenje stranoga jezika kroz kontekstualno odnosno kroz učenje koje je situacijski određeno, potrebno je prvo opisati razvoj jezičnih sposobnosti te usvajanje i učenje materinskoga i stranoga jezika.

Švicarski lingvist Ferdinand de Saussure dijeli jezičnu djelatnost odnosno ljudski jezik ili jezičnu sposobnost na jezik kao sustav i na govor kao primjenu sustava u komunikaciji. Govor i jezik međusobno su isprepleteni, ali nisu istovjetni. De Saussure objašnjava jezik kao svojevrsni dogovor sklopljen između pripadnika neke zajednice te ga pojedinac sam ne može ni stvarati ni mijenjati, dok je govor promjenjiv i nestalan te se njime koristi radi izražavanja vlastitih misli (Periša, 2016). Govor se prema Silić (2007) razvija od samoga rođenja te je potrebno redovito odnosno svakodnevno posvećivanje vremena i pozornosti tomu segmentu dječjeg razvoja. Prirodno učenje materinskoga jezika proizlazi iz svakodnevne komunikacije koja nam služi kako bismo se sporazumjeli u svakodnevnim, prema tome iskustveno poznatim, situacijama. Kao što dijete uči materinski jezik, tako na sličan način može naučiti i strani jezik ili jezike jer ranim učenjem stranoga jezika prolazi ubrzane stupnjeve slične onima u učenju materinskoga jezika (Riley 2003; u: Silić 2007, 68). Mala djeca imaju iznimnu sposobnost za učenje jezika i sposobna su naučiti onoliko jezika koliko ih sustavno i pravilno čuju (Curtiss 1977; u: Silić 2007, 67). Preporuča se započeti s učenjem stranih jezika što ranije, odnosno već u predškolskoj dobi. Djeca su u predškolskoj dobi sposobna usvojiti jezik bez stranoga naglaska jer zadržavaju sposobnost imitacije fonetskoga sustava stranoga jezika.

4.1. Usvajanje i učenje jezika

Jezici kojima se čovjek služi dijele se prema načinu učenja te prema vremenu usvajanja i stupnju ovladavanja jezikom. Prema načinu učenja jezike dijelimo na jezike koji se usvajaju i jezike koji se uče. Jezik koji se usvaja najčešće je materinski jezik u ranome djetinjstvu, a jezici koje se uče svi su ostali jezici naučeni poslije ranoga razvojnog razdoblja. Jezike prema vremenu usvajanja i stupnju ovladavanja obilježavamo oznakama: L1 (J1), L2 (J2), L3 (J3) itd. L1 (J1) prvi je jezik koji je dijete usvajalo od rođenja i obično je to jezik koji je usvojen spontano u prirodnome obiteljskom okružju. Učenje drugih jezika ne događa se spontano, nego je osmišljeno u institucijama odgojno-obrazovnoga sustava (Pavličević-Franić, 2005) u čemu se očituje ključna distinkcija u odnosu na prvi, najčešće materinski jezik.

Nekoliko je različitih teorija usvajanja jezika, od kojih se kao najvažnije mogu navesti bihevioristička, nativistička, kognitivistička i socijalna teorija.

Predstavnici biheviorističke teorije, među kojima je i američki psiholog Berres Friederick Skinner, smatraju da je jezik naučeni proces i da se on usvaja stvaranjem asocijativnih veza između podražaja i odgovora. Model je učenja: auditivni i vizualni podražaj – odgovor na podražaj – potkrepljenje (Pavličević-Franić, 2005). Dijete usvaja jezik oponašanjem izričaja odrasle osobe metodom pokušaja i pogrešaka. Dijete sluša govorni model i ponavlja što je slušno percipiralo. Nakon toga slijedi pozitivno ili negativno potkrepljenje. Ako je verbalni izričaj bio točan, reakcija će biti pozitivna i to će potaknuti dijete da ponavlja, a negativna reakcija slijedit će svaki put kad dijete oblikuje neispravan ili gramatički netočan izričaj. Predstavnici nativističke teorije smatraju da djeca imaju specifičnu i urođenu kognitivnu sposobnost s pomoću koje uspješno usvajaju simbolički sustav, odnosno jezik, a iz toga proizlazi nastanak govora. Ključna je osoba u nativističkoj teoriji američki lingvist Noam Chomsky, koji zagovara postojanje djetetove urođene sposobnosti usvajanja strukture prvoga odnosno materinskoga jezika ako je dijete izloženo tomu jeziku (Šego, 2008). Postoji urođeni mehanizam koji Chomsky i sljedbenici nazivaju i uređajem za usvajanje jezika, s pomoću kojega dijete stvara i proizvodi gramatički točne strukture. Osim empirista odnosno biheviorista i nativista postoje i predstavnici kognitivističke teorije. Začetnik kognitivne teorije D. I. Slobin tvrdi da su jezični oblici povezani s kognitivnim sposobnostima. J. Piaget smatra da je razvijeno mišljenje nužan preduvjet za uspješan jezični razvoj. Dijete uči jezik

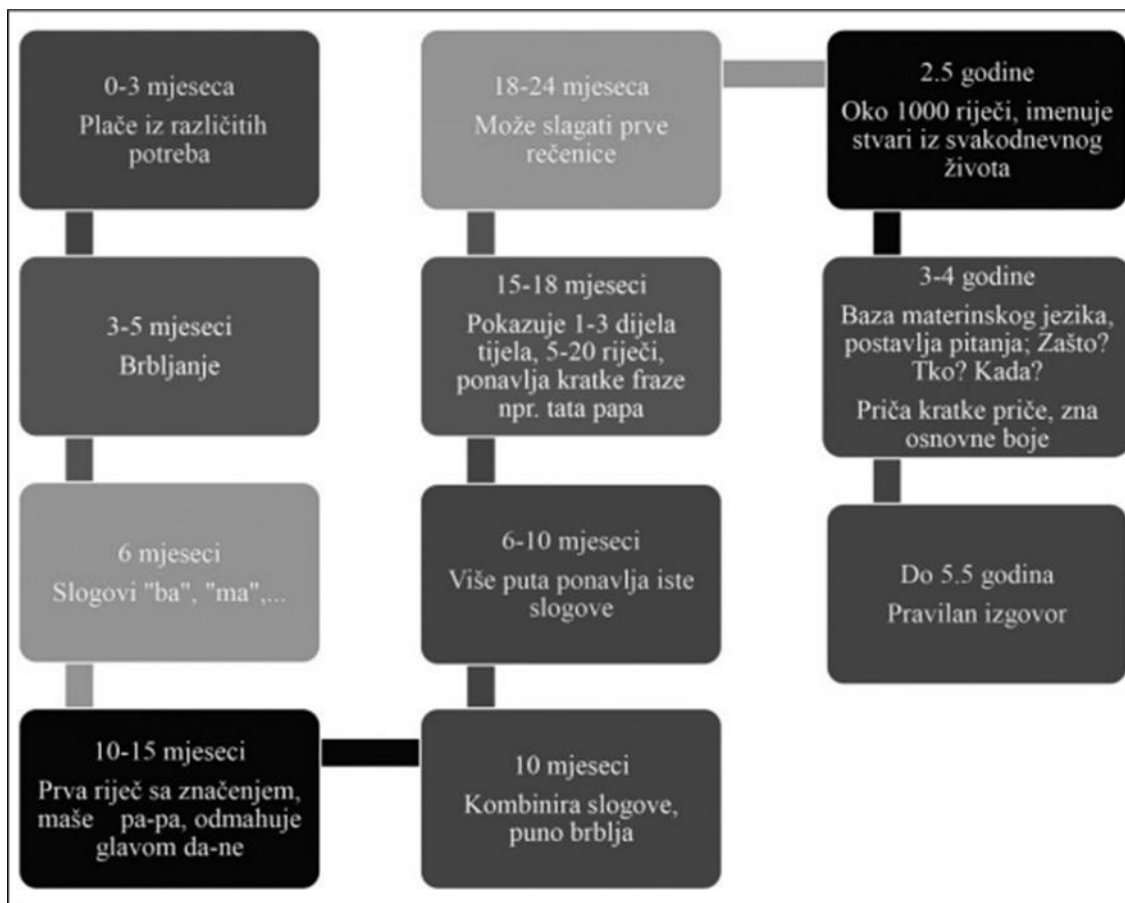
u svakodnevnim komunikacijskim situacijama, a motivacija je u djetetu samome, odnosno u želji za komunikacijom s okolinom. Važnu ulogu u djetetovu usvajanju jezika imaju prirodni čimbenici iz okoline, ponajviše komunikacija majke i djeteta (Pavličević-Franić, 2005). Svaka je od tih teorija djelomično u pravu, ali ima i određene nedostatke, odnosno nijedna teorija ne daje cjelovitu sliku jezičnoga razvoja djeteta jer je usvajanje jezika složen proces kojemu treba pristupiti s različitih gledišta.

4.2. Materinski jezik

Kako bismo mogli poticati dvojezičnost, odnosno učenje stranoga jezika, moramo najprije objasniti definiciju materinskoga jezika i proces njegova usvajanja. Materinski jezik prvi je jezik koji čovjek prihvaća od djetinjstva i podudara se s jezikom roditelja ili jednoga od roditelja. To je jezik koji su nam roditelji svjesno odabrali u svojoj jezičnoj zajednici u kojoj dugo živimo i radimo, jezik naših predaka, odnosno govor koji su rabili naši predci (Bagdasarov, 2017).

Proces usvajanja materinskoga jezika podrazumijeva četiri aspekta, koja se međusobno uvjetuju i ovise jedan o drugome. Prvi je aspekt usvajanje glasovnoga sustava fiziološkim krikom nakon rođenja. Drugi je aspekt uporaba jezičnih oblika vlastitoga jezika, odnosno uporaba gramatike. Treći je aspekt sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja, odnosno semantika. Četvrti je aspekt sposobnost da se uporabom govora nešto napravi, odnosno sposobnost da se komunicira (Vrsaljko i Paleka, 2018).

Usvajanje jezika započinje prije nego što dijete izrekne prvu riječ, odnosno u trenutku kad novorođeno dijete i majka uspostave međusobnu vezu koja će biti osnova za komunikaciju sa svijetom. Usvajanje jezika ovisi o razvoju različitih domena i sposobnosti, poput percepcije, kognicije, motorike i socijalizacije (Vrsaljko i Paleka, 2018).



Slika 2. Grafički prikaz razvoja govora (Poskhova 2008; u: Vrsaljko i Paleka, 2018, 114)

Iz slike 2. vidljivo je da dijete prvih šest mjeseci pokazuje svoje emocije i proizvodi zvukove, što predstavlja osnovni oblik komunikacijske interakcije s neposrednom okolinom, tj. obitelji. Nakon šestoga mjeseca glasovi koje dijete izgovara postaju prepoznatljivi te između dvanaestoga i osamnaestoga mjeseca života ono počinje izgovarati prve razumljive riječi. U daljnjim razvojnim fazama od druge do treće godine dijete će početi razumijevati razlike u značenju riječi, moći će slijediti upute u nizu i navodit će riječ za gotovo sve stvari i pojmove. Isto tako često će tražiti predmete imenujući ih i govor će mu biti razumljiv i poznat krugu slušatelja. Od treće do četvrte godine dijete se služi rečenicama koje imaju više od četiri riječi koje obično može izgovoriti s lakoćom. Dijete se u petoj i šestoj godini koristi svim vrstama rečenica i govor mu je u potpunosti gramatički točan. Djeca se koriste množinom, padežima, glagolskim vremenima i sposobna su izgovoriti složenije i neuobičajene rečenične konstrukcije. Dijete od četvrte i pete godine do polaska u školu može pažljivo slušati kratke priče i odgovarati na jednostavna pitanja o njima. Djeca u toj dobi također lako komuniciraju s odraslima i drugom djecom, mogu prepričati događaj

te većinu glasova izgovaraju pravilno. Djeca u dječji vrtić dolaze s rječnikom iz roditeljskoga doma, odnosno sa sobom donose različitosti i specifičnosti svoje sredine te u vrtiću usvajaju rječnik svakodnevne komunikacije. U ovome razdoblju važno je koristiti se svakom situacijom kako bi dijete riječi pravilno imenovalo. Odgojitelji pomažu djeci pravilno izgovarati riječi, pogotovo ako se u svojem radu susreću s pojavom tepanja i mucanja (Vrsaljko i Paleka, 2018).

4.3. Dvojezičnost (bilingvizam)

Nakon što smo objasnili pojam materinskoga jezika i proces njegova usvajanja, u nastavku ćemo objasniti definiciju i oblike dvojezičnosti te kako usvajamo strani jezik.

Dvojezičnost je u literaturi vrlo nedosljedno definirana, odnosno nema jednoznačnu definiciju (Nauwerck, 2005; u: Knaup, 2007). Postoji nekoliko definicija dvojezičnosti. U jednoj se definiciji dvojezičnost određuje kao potpuno ovladavanje drugim jezikom, a u drugoj ona obuhvaća i djelomično poznavanje drugoga jezika. Naziv *dvojezičnosti* obično se odnosi na učenje drugoga jezika. Treba razlikovati učenje drugoga i stranoga jezika. Učenje drugoga jezika događa se u prirodnome okružju, odnosno u nekontroliranim uvjetima, a učenje stranoga jezika odvija se u kontroliranim uvjetima na nastavi stranoga jezika (Knaup, 2007). Nešto djeci prirodno je koristiti se dvama jezicima, kao što je nekoj prirodno koristiti se samo jednim. Usvajanje je drugoga jezika sustavan prirodan proces koji se odvija u prirodnoj sredini djeteta. Djeca uče drugi jezik zato što su potaknuta životnim situacijama i prilikama u kojima žive. Kako bi usvajanje jezika bilo uspješno, važno je da se dijete unutar svoje prirodne okoline osjeća ugodno i dobije maksimalnu podršku svoje okoline. Djeca izložena dvama jezicima od rane dobi imaju mogućnost svladati jezik do stupnja koji imaju izvorni govornici (Vilke, 1991). Usvajanje drugoga jezika dovodi do dvojezičnosti ili bilingvizma još u djetinjstvu. Učenje stranoga jezika u školskim uvjetima samo vodi prema bilingvizmu, pri čemu se bilingvizam može postići do kraja školovanja samo uz dobre uvjete i dobru motivaciju, ako se uopće postigne (Vilke, 1991).

Bilingvizam prema načinu usvajanja jezika dijelimo na simultani i sukcesivni. Simultani je bilingvizam usvajanje dvaju jezika u djece mlađe od tri godine. Zadatci koje bilingvalno dijete mora obaviti istovjetni su zadacima koje obavlja monolingvalno dijete. Bilingvalno dijete mora naučiti glasovni sustav jezika, osnovno značenje riječi i značenje riječi u različitim kontekstima, oblikovati riječi i kombinirati ih u iskaze te upotrebljavati jezik da bi njime komuniciralo sa svojom

okolinom. Bilingvalno dijete ne vlada obama jezicima jednako dobro na svim područjima. U nekim će područjima života dominirati jedan jezik, a u drugima drugi. Proces usvajanja jezika teži je jer dijete mora naučiti razlikovati dva jezika i upotrebljavati elemente između jezičnih sustava. Kod sukcesivnoga bilingvizma dijete je izloženo jeziku manjine u svojem domu, ako im roditelji govore tim jezikom, dok jezik većinskoga stanovništva počinje usvajati i učiti tek kad krene u jaslice, vrtić ili neku sličnu ustanovu. Sukcesivni bilingvizam pojavljuje se i u obiteljima koje se presele u drugu zemlju u vrijeme kad su djeca već usvojila materinski jezik. Dijete već zna jedan jezik i ne dolazi do problema odvajanja jezika ili nedostatka spoznaje o postojanju drugoga jezika (Vilke, 1991).

4.4. Faze usvajanja stranoga jezika

Proces usvajanja stranoga jezika odnosi se na usvajanje drugoga jezika kad dijete već može komunicirati na svojem materinskom jeziku, a drugi strani jezik još nije razvilo na višoj razini. Prema Knaup (2007) dijete pri usvajanju drugoga jezika prolazi kroz slične faze kao i pri usvajanju materinskoga jezika oslanjajući se na već stečeno znanje. Djeca već poznaju određena pravila i gramatičke strukture te znaju da moraju govoriti punim rečenicama. Iz svojega prethodnog znanja razvijaju jezični okvir za drugi jezik.

Prema Tabors i Snow (1994; u: McLaughlin, 1995) dijete prolazi kroz četiri faze u kojima usvaja strani jezik.

U prvoj fazi dijete će se koristiti materinskim jezikom. Pri prvome susretu sa stranim jezikom dijete će se koristiti svojim materinskim jezikom. Ako svi oko njega govore različitim jezicima, dijete će ili govoriti jezikom koji zna ili prestati govoriti u potpunosti (McLaughlin, 1995). Prema Silić (2007) prva faza slušanja i prepoznavanja različitih glasova je bitna jer budi sjećanja i prvotno znanje o različitim glasovima. Djeci se u toj fazi mora omogućiti da što bolje čuju i prepoznaju glasove stranoga jezika.

Druga je faza neverbalna, a naziva se i tihim razdobljem. Nakon što djeca prestanu komunicirati na materinskome jeziku, ulaze u fazu u kojoj uopće ne razgovaraju. Ta faza može trajati od dva do šest mjeseci, u kojima se dijete ne služi stranim jezikom. Iako ne razgovaraju, djeca pokušavaju neverbalnom komunikacijom (gestama, izrazima lica, zvukovima) sudjelovati u komunikaciji

odnosno dobiti pomoć odraslih ili posegnuti prema nekomu predmetu. Djeca se u ovoj fazi usredotočuju na slušanje stranoga jezika (McLaughlin, 1995).

Treća je faza tzv. telegrafski govor i obuhvaća isprobavanje novoga, odnosno stranoga jezika. Telegrafski govor uobičajen je i u ranome razvoju materinskoga jezika kad se dijete koristi jednostavnim riječima bez korištenja glagolima, veznicima ili pridjevima, odnosno strukturno i semantički pojednostavnjuje, na primjer: „stavi papir”, što bi trebalo značiti „stavi papir na stol”. Dijete spaja riječi agramatički i bez konteksta (Wong Fillmore, 1976; u: McLaughlin, 1995).

Četvrta je i posljednja faza produktivne uporabe jezika. U toj fazi djeca se počinju koristiti stranim jezikom i s vremenom počinju zvučati kao izvorni govornici. Djeca postupno primjenjuju novousvojena jezična odnosno semantička i sintaktička pravila (McLaughlin, 1995). Lovrić (2019) ističe da se djeca, nakon što pokažu da razumiju pravila stranoga jezika, počinju koristiti njime i preuzimati kontrolu nad njim. U ovoj fazi postoje individualne razlike. Neka će djeca brzo napredovati u korištenju stranim jezikom, dok će drugoj trebati duže vrijeme da se počnu koristiti stranim jezikom u svakodnevnim situacijama.

Prema Silić (2007) faze kroz koje dijete prolazi pri učenju stranoga jezika slične su one pri učenju materinskoga jezika:

- afektivna povezanost s bliskim osobama
- početno slušanje i povezivanje značenja
- igra glasovima, slogovima i riječima
- učenje po principu pokušaja i pogrešaka
- situacijski govor
- jezično stvaralaštvo

5. Kontekstualni pristup učenju stranoga jezika rane i predškolske dobi

Društvenom globalizacijom te sve većom potrebom za uspostavljanjem komunikacije sve se veća važnost pridaje znanju stranoga jezika. Morin (2002; u: Silić, 2007) u svojoj knjizi „Odgoj za budućnost” govori o odgoju kao glavnome nositelju bitnih promjena i govori da budućnost leži u međusobnome razumijevanju i uvažavanju u kojemu znanje stranih jezika igra važnu ulogu. Znanje stranih jezika pridonosi stvaranju pozitivnih stavova prema drugim kulturama i narodima te je etnocentrizam manje prisutan u djece koja uče strane jezike te su ona u pravilu tolerantnija i imaju šire vidike o općim pitanjima. Također, ističe se da djeca koja uče strani jezik u ranoj dobi, osim što dobro svladaju izgovor stranoga jezika, bolje razumiju i vlastiti jezik, što je u određenome smislu povezano sa začecima metakognitivnoga razmišljanja u kognitivnome razvoju djeteta (Vilke, 1991). Prema Chomskom, djeca bi trebala započeti učiti strani jezik prije šeste godine u čijemu se kontekstu često spominje postojanje kritičnih razdoblja za usvajanje jezika. Kritično razdoblje za učenje stranoga jezika je razdoblje kada dijete bez prevelikih poteškoća može naučiti drugi jezik, a započinje u ranoj dobi odnosno odmah nakon rođenja. Jedan od zagovornika kritičnoga razdoblja bio je i Noam Chomsky koji smatra da ako djeca uče jezik u ranoj dobi, sposobna su oponašati izgovor stranoga jezika, odnosno usvojiti ga bez stranoga naglaska i prevelikih poteškoća (Čizmić & Rogulj, 2018). Pri učenju stranoga jezika više se pozornosti treba posvetiti praktičnim životnim situacijama zbog neposredne povezanosti sa svakodnevnim iskustvom djece. U početnoj je fazi učenja stoga važno krenuti od konkretnih radnja i djeci bliskih i poznatih predmeta i situacija. U dječjim vrtićima ne treba stvarati umjetne situacije igre jer je ona sama po sebi prisutna. Sudionici u igri slobodno komuniciraju, što povoljno utječe na učenje te predstavlja izvrsnu priliku za uključivanje elemenata komunikacije na stranome jeziku. U igri je moguće ostvariti niz interakcija s odgojiteljima, djecom, a i drugim osobama (Silić, 2007). U igri djeca bez straha komuniciraju na stranome jeziku te je i poučavanje smisleno i zanimljivo ako se odvija u prirodnoj i praktično-životnoj situaciji. Uz odgojitelja i učitelja stranoga jezika te stvaranje dobro osmišljene sredine koja je bogata poticajnim sredstvima koja bude dječju maštu, razvijaju želju za istraživanjem, učenjem i kontinuiranim aktivnostima iznimno je važno i osigurati kontinuitet u učenju stranoga jezika. Ako toga kontinuiteta nema, dijete će zaboraviti elemente stranoga jezika jednako brzo kao što ih je usvojilo (Silić, 2007). „Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim

aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015, 11). Učenje treba prilagoditi stvarnomu kontekstu odnosno situacijama koje djeca doživljavaju u stvarnome životu. Kontekstualno je učenje i poučavanje jedan od učinkovitih pristupa u procesu učenja jer omogućuje odgojitelju da svoje okruženje obogati medijima, slikom, igrama, pjesmom i drugim izazovima kako bi probudio motivaciju djeteta (Nur'aeni, 2009). Povezivanje sadržaja s kontekstom važno je kako bi proces učenja imao značenje. Da bi se ta veza mogla ostvariti, može se koristiti raznim kontekstualnim pristupima poučavanju (Putnam, 2005).

5.1. Kontekstualni pristupi učenju

Kontekstualno učenje i poučavanje temelji se na teorijama Johna Deweyja, Jeana Piageta i drugih, odnosno kao nastavak njihovih teorija, razmatranja i proučavanja. Primjeri su teorija i tema koje se odnose na kontekstualno učenje i poučavanje: konstruktivizam kao teorija učenja, situacijsko i distribuirano učenje. Kontekstualni pristup prepoznaje učenje kao složen proces koji ne zagovara klasično podučavanje, nego je usmjeren na kontekstualnu prirodu odnosno stvarne situacije (Berns & Erickson, 2001). Dvije su najčešće metode kontekstualnoga pristupa poučavanju koje nalazimo u literaturi problemsko učenje i suradničko učenje. Problemsko učenje ohrabruje djecu da prepoznaju i procijene već stečene resurse znanja i vještine, a zatim da ih najbolje iskoriste. Glavne su prednosti problemskoga učenja korištenje situacijama iz stvarnoga svijeta kao kontekstom te naglašavanje vještina rješavanja problema i razvijanje vještina samostalnoga učenja. Kontekstualno učenje odvija se u obliku autentičnih aktivnosti djeteta sličnih onima koje se odvijaju u stvarnome svijetu izvan vrtića, koje odgojitelj treba prepoznati u odgojnoj skupini ili u vanjskim situacijama (boravak na zraku). Problemsko učenje može se odvijati u okruženju u kojemu nailazimo na stvarni ili simulirani problem. Suradničko učenje nastavni je pristup koji se koristi malim skupinama u kojima učenici rade zajedno kako bi maksimizirali svoje i tuđe učenje. Ono naglašava timski rad i koristi se vršnjačkim podučavanjem. U suradničkom učenju važno je da djeca uče jedno od drugoga te je riječ o podučavanju svojih vršnjaka ili mlađih sudionika pa su odabir skupine i njezina izgradnja presudni (Putam, 2005). U kontekstu dječjeg vrtića suradničko učenje odnosi se na interakciju starije djece ili odgojitelja s mlađom ili manje iskusnom djecom. Starija djeca ili odgojitelji pomažu mlađoj da lakše nauče nove riječi ili fraze te je to jedan od načina za vježbanje i širenje već stečenoga znanja koje se odvija u prirodnim situacijama i na prirodan način (Silić, 2007). Suradnja omogućuje otkrivanje vlastitih mogućnosti i slabosti, uči djecu da poštuju jedni druge, da slušaju i raspravljaju otvorena uma. Radeći u skupinama ili timovima, djeca mogu svladavati prepreke, djelovati samostalno i odgovorno, oslanjati se na sposobnosti članova tima, stvarati povjerenje u druge te slobodno govoriti i donositi odluke (Purković, 2016).

5.2. Dijete u središtu učenja stranoga jezika

Za komunikacijsko djelovanje na stranome jeziku potrebno je podjednako poticati djetetove emocionalne, kreativne, kognitivne, socijalne i jezične sposobnosti. Upravo zato pri učenju stranih jezika treba uzeti u obzir sve aspekte djetetove osobnosti i svako pojedino dijete treba podržati u osobnome razvoju.

Prema Silić (2007) djeca imaju osobine koje su, ako im to odrasli na pravilan način omoguće, sposobna iskoristiti u procesu učenja stranoga jezika. Ona imaju urođenu:

- želju za komuniciranjem i istraživanjem
- sposobnost stvaralačke uporabe jezika
- sposobnost razumijevanja govornih izričaja
- spontanost u govorenju.

Djeca na sličan način kako uče o svijetu koji ih okružuje uče i jezik. Poticaji i „materijali” za učenje govora nalaze se u neposrednome djetetovu okružju i tvore njima zanimljive glasove, slogove i riječi. Djeca uče strani jezik slično kao i materinski, odnosno neprestano izvode različite igre glasovima, slogovima te različitim riječima i rečenicama. U početnoj je fazi učenja stranoga jezika dobro krenuti od konkretnih radnji, odnosno djeci poznatih i bliskih predmeta i situacija. Prednost je dječjih vrtića što nije potrebno stvarati umjetne situacije igre jer je ona dio dječje svakodnevice te se konkretne radnje lako postižu. Neka djeca bez straha isprobavaju nove slogove, glasove i riječi, dok druga nakon dužega vremena šutnje imenuju različite predmete. Svima treba osigurati dovoljno vremena za igru, slušanje, komunikaciju u nizu svakodnevnih situacija, male dramatizacije, improvizacije i vježbanje izgovora pojedinih riječi, glasova i jezičnih sklopova i biti im uzor kako pravilno upotrijebiti novostečeni vokabular. U trenucima ispravljanja dječjega vokabulara i izgovora stranih riječi važna je intervencija odgojitelja ili starije djece. Djeca u početku učenja stranoga jezika nastoje otkriti prava značenja i primjenu gotovih jezičnih sklopova te pritom griješe. Pri učenju stranoga jezika poželjno je staviti djecu u mješovite skupine jer time starija djeca pomažu mlađoj i ispravljaju njihove pogreške.

Nakon početnih faza usvajanja stranoga jezika, odnosno razdoblja „šutnje” i slušanja, slijedi razdoblje istraživanja i stvaranja. Djeca, slušajući govor drugih, postupno primjećuju određene

pravilnosti i zakonitosti u govoru. Sljedeće je razdoblje stvaranje vlastitih riječi, ali i kombiniranje vlastitih i riječi koje su čula u govoru drugih. Cijeli proces otkrivanja, stvaranja i učenja novih riječi bitan je zbog niza misaonih aktivnosti jer tako djeca postupno razvijaju sposobnosti razmišljati o jeziku (metarazina) kao sredstvu izražavanja i komunikacije s okolinom. Osim točnih izraza starija djeca mogu objasniti i u kojim se situacijama upotrebljavaju određeni izrazi, riječi i sl. Djetetova želja za komuniciranjem i istraživanjem dovodi do toga da ona postavljaju brojna pitanja i žele puno toga saznati o svijetu koji ih okružuje. Takva su nastojanja iznimno važna jer kroz njih djeca uspostavljaju uspješnu govornu interakciju i na materinskome i na stranome jeziku. Ako odgojitelj djetetu daje točne odgovore na postavljena pitanja koja su usklađena s jezikom i razumijevanjem djece, potiče ih se na cikluse pitanja i ona tako povezuju postojeća znanja s trenutačnim situacijama (Silić, 2007). Ako je praksa govorenja bogatija, raznovrsnija i zahtjevnija, dijete će nesvjesno i bez poteškoća prirodnim putem stjecati više znanja. Dijete će poslije u školi početi stjecati teorijsko znanje o jeziku (Miljak, 2009).

Widlok et al. (2010) navode sljedeće preporuke za učenje stranoga jezika:

- Djeca su zbog svoje spontanosti otvorena za aktivnosti u obliku igre te su jako radoznala, imaju istraživački duh i spremna su učiti. Djetetov duhovni kapacitet treba iskoristiti za praktično učenje koje je usmjereno na eksperimentiranje i stvaralaštvo.
- Djecu treba izložiti ciljanom jeziku i davati im zadatke koje mogu razumjeti. Ona su prostorno i vremenski usmjerena na svoju neposrednu okolinu.
- Djeci je potrebno konkretno predočiti stvari kako bi ih ona uspješno razumjela. Djeca u predškolskoj dobi nisu sposobna apstraktno razmišljati te je ključno da se povod za učenje odnosi na konkretne situacije i da je usmjeren na djelovanje.
- Djetetovu koncentraciju treba iskoristiti u igri i dodatno razvijati njegovo dobro pamćenje.
- U procesu učenja jezika dijete treba dobiti dovoljno mogućnosti da to znanje primijeni u socijalnoj interakciji, npr. s drugom djecom ili odgojiteljima.
- Odgojitelj treba djetetove pogreške shvatiti kao pokazatelje stanja procesa učenja i iskoristiti ih za daljnje pružanje podrške djetetu.

Autori smatraju da djeca u dobi kad pohađaju vrtić još nisu dovoljno emocionalno razvijena. Ona prvi put uče prilagođavati se novoj okolini izvan poznate obiteljske sredine. U tome razdoblju ona

sklapaju nova prijateljstva, susreću nove ljude s kojima se mogu poistovjećivati ili uspoređivati. Nova situacija u kojoj se nalaze i zvukovi novoga jezika zahtijevaju pažljiv pristup i posebno se mora uzeti u obzir emocionalni aspekt djetetova razvoja. Dijete se u tome razdoblju mora osjećati zaštićeno u okolini u kojoj uči, mora imati slobodu izražavati osjećaje, radovati se, igrati se, doživjeti uspjeh i dobivati pohvale. Dijete mora dobivati i pokazivati naklonost, aktivno istraživati nove stvari, otkrivati i emocionalno preraditi novo iskustvo. Rano učenje stranoga jezika treba uključivati mnogo praktičnih prilika. Kako bi se to postiglo, potrebno je pažljivo slušati djecu, tražiti ih da se izraze jezikom po svojem izboru, dopustiti im da postavljaju pitanja te im oprezno i pažljivo ispravljati pogreške.

5.3. Uloga odgojitelja u oblikovanju poticajnoga okruţja kao preduvjet usvajanja stranoga jezika

U ranome učenju stranoga jezika odgojitelj ima iznimno vaţnu ulogu. Odgojitelji su, uz roditelje, djetetu najvaţnije osobe s kojima se ono poistovjećuje i uspoređuje. Prema Slunjski (2011) odgojitelj u procesu učenja ima dvije glavne uloge. Jedna je stvaranje uvjeta za učenje odnosno pripremanje okruţenja, a druga uloga odnosi se na neizravnu podršku u razliĉitim aktivnostima. Odgojitelj ima zadatak stvoriti poticajnu okolinu bogatu raznovrsnim materijalima, zanimljivim aktivnostima, igrama i zadacima. Njihovi stavovi i naĉin rada izravno utjeĉu na djecu i time stvaraju odreĉeno ozraĉje za učenje (Silić, 2007). Odgojitelj oblikuje i stvara poticajno okruţenje i vodi djecu u procesu igre, stjecanju novih znanja te reagira na neplanirana dogaĉanja u odreĉenom kontekstu i okruţenju. On mora promatrati djecu i znati što ţeli postići te kako to postići u konkretnoj situaciji. Izravna pouĉavanja djece u ranoj dobi najĉešće završavaju neuspješno jer se dijete ţeli baviti razliĉitim aktivnostima, dodirivati razliĉite predmete, stupati u interakciju s osobama oko sebe, slušati i gledati ponašanje drugih osoba i to osobito zbog toga što izravno pouĉavanje nije prilagoĉeno trenutaĉnomu kognitivnom razvoju djeteta. Prema Ellis (2007; u: Slunjski, 2011) pri oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa potrebno je planirati ono što djeca mogu uĉiti, a ne ono što bi trebala ĉiniti. Primjerenije je pruţiti mogućnost prirodnim oblicima učenja koji se temelje na uroĉenoj znatiţelji i specifiĉnim interesima te stjecanju neposrednoga iskustva s pomoću konkretnih materijala za učenje i u suradnji s drugom djecom i odraslima.

Silić (2007) spominje da je u procesu učenja stranoga jezika bitno stavljati djecu u situacije kontekstualnoga učenja. Kako bi se to ostvarilo, bitno je stvoriti ugodno i djeci blisko okruţje, osmisliti dobre uvjete kako bi se razvila ţelja i potreba za komunikacijom na stranome jeziku u stvarnim, ţivotnim situacijama i u igri, osigurati dovoljno vremena za igru, komunikaciju, uporabu stranoga jezika i slušanje istog, što povećaava broj interakcija i komunikacijskih situacija, omogućiti i poticati govorno stvaralaštvo i neprestano davati djeci povratne informacije o njihovu razvoju i uspješnosti u učenju. Situacije koje djeca već iskustveno poznaju (npr. oblaĉenje, pozdravljanje, uzimanje hrane) u velikoj mjeru olakšavaju razumijevanje stranoga jezika. Nakon što djeca postanu dovoljno sigurna u razumijevanju govornih iskaza na stranome jeziku, odgojitelj se moţe postupno odmaknuti od poznatih situacija prema nepoznatim, teţim i djeci apstraktnijim

jezičnim izričajima. Odgojitelj treba osigurati i omogućiti dovoljno vremena za uporabu stranoga jezika u svakodnevnim situacijama te u igri i različitim okruženjima, npr. pri pozdravljanju, odijevanju, uzimanju hrane, igranju u različitim kutićima itd. U takvome okruženju djeca imaju priliku slušati i učiti fraze poput: „Good morning”, „How are you today?”, „Can I have a spoon, please?”, „Have a nice day!” i sl., koje im na početku pomažu u uspješnome komuniciranju s drugima. Djeca na početku ne vladaju širokim i bogatim rječnikom te je važna odgojiteljeva uloga u uspostavljanju dijaloga koji djeci daje dodatnu sigurnost i koji utječe i na njihovo samopouzdanje pri komuniciranju na stranome jeziku. Isto tako djeca u poznatome i poticajnome okruženju brže dolaze do primjene novih jezičnih sadržaja u svakodnevnim situacijama (npr. „Can I have this?”, „Can I go to the bathroom?”) ili u kontekstu igre (npr. „Look at this!”, „What is that?”) (Silić, 2007).

Widlok et al. (2010) naglašavaju da odgojiteljeva kvalificiranost za ispunjavanje raznolikih zahtjeva u poučavanju utječe na uspješnost djetetova učenja stranoga jezika. Odgojitelji bi trebali kompetentno vladati različitim inačicama ciljnoga jezika, odnosno dobro znati jezik, poznavati kulturu te imati metodičko-didaktičke kompetencije koje su primjerene djetetovoj dobi. Odgojiteljeva zadaća nije samo učiti djecu novi jezik nego i upoznati ih s obilježjima nove kulture. Kako bi bili uspješni u ulozi kulturnih posrednika, moraju imati interkulturalne kompetencije te široko znanje o kulturi određene zemlje, npr. poznavati dječju književnost i sl.

5.4. Uloga roditelja u procesu učenja stranoga jezika

Dobra suradnja roditelja s odgojiteljima važna je za uspješno učenje stranoga jezika. Roditelji trebaju pokazivati zanimanje za strani jezik i podržati dijete u njegovim nastojanjima da ga svlada. Ako oni imaju pozitivan stav prema učenju stranoga jezika, dijete će rado sudjelovati u aktivnostima i bit će motivirano. Oni mogu motivirati svoju djecu postavljajući im pitanja o tome što se učilo, hrabriti ih, pohvaliti ih za uspjeh i razgovarati s njima. Roditelji bi trebali izbjegavati ispravljanje djeteta i prepustiti ispravljanje pogrešaka odgojiteljima. Ispravljati treba samo ciljano, ali tako da dijete ne postane nesigurno. Također, dijete se ne smije prekidati dok govori. Suradnja dječjega vrtića i roditelja iznimno je važna jer pohvale i ohrabrenja izvan vrtića potiču djetetovu zainteresiranost za učenje jezika. Roditelje bi zato trebalo redovito obavještavati o ciljevima i sadržajima učenja jezika te o napretku i razvoju njihova djeteta kako bi mogli razumjeti proces učenja i u njemu pomagati (Widlok et al., 2010).

5.5. Opremljenost prostorno-materijalnoga okruŕja za učenje stranoga jezika

Dječji vrtići ne smiju biti sterilna mjesta koja su ograničena raspodjelom i strukturom prostora, nego bogata i poticajna okolina privlačna djeci (Miljak, 2009). Prostor, odnosno prostorno okruŕje, prema pedagogiji Reggio naziva se „trećim odgojiteljem”. U dječjim vrtićima svakodnevna situacija ili aktivnost pruŕa dobru priliku za komunikaciju na materinskome jeziku, ali pruŕa i mogućnost komunikacije na stranome jeziku. Osim bitne uloge odgojitelja koji usmjerava komunikaciju, potrebno je imati odgovarajuće osmišljenu sredinu čija bogata i stimulirajuća sredstva potiču u djetetu želju za istraživanjem i učenjem kroz igru i time razvijaju komunikaciju na stranome jeziku (Silić, 2007). Prema Miljak (2009) dijete ne uči strani jezik i govor zato što ŕeli razgovarati o jeziku, nego jer ŕeli razgovarati o svijetu oko sebe. Dijete ŕeli saznati sve o predmetima oko sebe, što se događa oko njega, što ga okruŕuje, ono što gleda ili je gledao na televiziji itd.

Učenje stranoga jezika u vrtićima trebalo bi se održavati u prostorijama u kojima je zajamčena sigurnost djece i u kojima se može oblikovati proces učenja po mjeri djeteta. Prema Widlok et al. (2010) broj djece u jednoj skupini trebao bi biti što manji kako bi svako dijete dobilo dovoljno prilike za govorenje. Ako su ponuđene aktivnosti djeci zanimljive, ona se u pravilu spontano uključuju u komunikaciju i na materinskome i na stranome jeziku, a vrtić odnosno prostor u vrtiću pruŕa niz mogućnosti da se to i ostvari. Organiziranje prostora i aktivnosti te stvaranje poticajnoga okruŕja utječe na broj komunikacijskih situacija u kojima se djeca imaju priliku koristiti stranim jezikom (Silić, 2007). Prostor se mora moći mijenjati i prilagođavati u skladu s razvojem svakoga pojedinca i odnosa u skupini. Mjesto učenja stranoga jezika treba biti opremljeno tako da su materijali za učenje nadohvat ruke i da se njima lako može sluŕiti. Time se tijekom učenja ne remeti i kod djece ili odgojitelja ne dolazi do nepotrebne ŕurbe ili nemira. Za komunikaciju trebalo bi se koristiti predmetima iz neposredne okoline ili prirode, poput igraćaka, lutka koje se navlače na ruku, društvenih igara i sl. (Widlok et al., 2010).

Pri odabiru tematskih i jezičnih sadržaja treba uzeti u obzir djetetove interese i njegov psihički razvoj. Poticajno djelovanje na razvoj komunikacije na stranome jeziku podrazumijeva svakodnevno stavljanje djeteta u situaciju kontekstualnoga učenja. Sadržaj i situacija trebaju djeci olakšati razumijevanje stranoga jezika, biti im zanimljivi, poticati maštu, kreativnost i veseliti ih.

Prema Widlok et al. (2010) za učenje stranoga jezika preporučuju se jednostavni tekstovi poput stihova, pjesmica, izreka, bajka, priča ili razne igre poput pogađanja, pamtilica, slagalica, igre s karticama, pantomime za objašnjavanje riječi, spajanja riječi s odgovarajućom ilustracijom/fotografijom te puštanja audio zapisa i filmova. Silić (2007) ističe da su pjesme i brojalice dobar medij za približavanje stranoga jezika. Igre pri učenju stranoga jezika potiču djecu da održe zanimanje i ustraju u radu. Oni u igri vježbaju izgovor različitih glasova, vježbaju slušati i uočavati jezik te time bogatiti svoj rječnik. S pomoću pjesmica i brojalica mi dječju pozornost spontano usmjeravamo na uporabu jezika odnosno na njegovu izražajnost. Osim što ih spontano usmjeravamo na uporabu jezika, potičemo ih na oslobađanje od straha od govorenja stranoga jezika, a djeca vježbaju i pravilan izgovor i intonaciju. Djeca se rado igraju i stvaralački upotrebljavaju jezične strukture koje su dotad čula i usvojila. Ritam stihova pomaže u stavljanju naglaska na pravo mjesto te potiče tečnost govora. Pjevajući i slušajući pjesmice, djeca uviđaju da se i na stranome i na materinskome jeziku mogu jednako uspješno igrati i pjevati. Zbog toga djeca osjećaju veliko zadovoljstvo, a osobito jer pritom pozornost nije usmjerena na pojedinca i isticanje njegovih konkretnih jezičnih sposobnosti, nego na igru i zajednički doprinos njezinu ostvarivanju. Sekelj (2011) ističe da su kratke, jednostavne pjesmice koje su lake za učenje osobito pogodne za učenje stranoga jezika jer pridonose stvaranju ležerne atmosfere, što je preduvjet za uspješno učenje. Silić (2007) navodi sljedeće kriterije koje treba uzeti u obzir pri izboru pjesmica:

- prikladnost s obzirom na sadržaj i dob djece
- prihvaćenost od djece
- jednostavnost strukture
- mogućnost korištenja mimikom i glumom.

Pri izboru pjesmica i brojalica potrebno je promotriti njihov sadržaj i jezične osobitosti. Kako bismo zainteresirali djecu za učenje stranoga jezika, potrebno je staviti težište na osmišljavanje što raznovrsnijih aktivnosti i mogućnosti istraživanja i stvaranja različitih slogova, rima, brojalica te pjevanje pjesmica. Različiti tematski sadržaji mogu se uspješno uskladiti s dječjom igrom i aktivnostima i različitim situacijama iz svakodnevnoga života.

6. Metodologija istraživanja

6.1. Problem i cilj istraživanja

Prema literaturi djecu treba u ranoj dobi poticati na učenje stranoga jezika te pri učenju stranoga jezika treba posvetiti više pozornosti praktičnim životnim situacijama zbog neposredne povezanosti sa svakodnevnim iskustvom djece. Poučavanje stranoga jezika ne smije se provoditi posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego bi strani jezik trebao biti utkan u svakodnevne aktivnosti vrtića.

Djeci je za učenje stranoga jezika potrebno omogućiti što više situacija u kojima će ona slušati i uspostavljati komunikaciju na stranome jeziku. Nedovoljno pružanje bogatoga kvalitetnog okruženja nepovoljno utječe na učenje stranoga jezika. Pritom veliku ulogu imaju odgojitelji koji stvaraju bogato i poticajno okruženje te organiziraju različite aktivnosti i materijale.

Na temelju dostupne literature o kontekstualnome pristupu učenju stranoga jezika uočen je nedostatak istraživanja koja konkretno proučavaju kako odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi.

Problem ovoga istraživanja su postupci i metode kako odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi, proučiti djetetov interes za učenje i komunikaciju na stranome jeziku, je li prostorno-materijalno okruženje poticajno, odnosno raspolažu li s dovoljno materijala i didaktičkih pomagala s pomoću kojih uče strani jezik, kojim se aktivnostima koriste za učenje stranoga jezika te potiče li okolina, odnosno roditelji i stručni suradnici, djetetov interes za učenje stranoga jezika.

Cilj je ovoga istraživanja istražiti postupke kojima odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi, a s obzirom na interes djeteta te prostorno-materijalnu dimenziju njihova rada.

U skladu sa postavljenim ciljem, oblikovani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. proučiti socijalnu interakciju djece na stranome jeziku u dječjem vrtiću.
2. proučiti ulogu odgojitelja u učenju stranoga jezika.
3. proučiti interes djece za učenje stranoga jezika.
4. proučiti je li prostorno-materijalno okruženje poticajno.

5. proučiti u kojoj se mjeri koriste pojedine aktivnosti koje pridonose učenju stranoga jezika.
6. proučiti ulogu okoline odnosno roditelja i drugih stručnih suradnika u procesu učenja stranoga jezika.

6.2. Metoda i način istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja oblikovan je mrežni anketni upitnik (Prilog 1) kojim se koristilo kao instrumentom istraživanja.

Prvi dio anketnoga upitnika sastoji se od općih podataka o ispitanicima: dob i spol, struktura ispitanika prema godinama radnoga staža, stupanj završenoga obrazovanja. Dodana su još i pitanja o jeziku koji se podučava, osnivačima dječjega vrtića, koliko dugo poučavaju strani jezik te koji program učenja stranoga jezika provode.

Drugi dio anketnoga upitnika ispituje mišljenja odgojitelja s pomoću Likertove skale s četiri ili pet razina. Ispitanici su na taj način izražavali mišljenja o socijalnoj interakciji djece u dječjem vrtiću, ulozi odgojitelja u učenju stranoga jezika, interesu djece za učenje stranoga jezika, poticajnome prostorno-materijalnom okruženju i ulozi okoline u procesu učenja stranoga jezika. Također, pojavljuju se pitanja otvorenoga tipa, pa su odgojitelji morali odgovoriti u kojim se dodatnim svakodnevnim situacijama koriste stranim jezikom u komunikaciji s djecom, navesti primjer iz prakse kad potiču suradnju starije i mlađe djece, navesti primjer situacije u kojoj djeca ne pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku, navesti primjer situacije u kojoj se pri poučavanju stranoga jezika služe materinskim jezikom te navesti dodatne aktivnosti poučavanja stranoga jezika, a koje nisu bile navedene u anketnome upitniku.

Dobiveni podatci obrađivani su u programu IBM SPSS.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 9. srpnja do 23. srpnja 2021. godine metodom mrežnoga anketiranja. Na početku anketnoga upitnika objašnjena je svrha istraživanja i naglašeno je da je istraživanje dobrovoljno i anonimno te da će se dobivenim podacima koristiti isključivo u svrhu izrade ovoga diplomskog rada.

6.3. Uzorak istraživanja

Uzorak ovog istraživanja čine 34 odgojiteljice iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.⁶ U tablicama su prikazani podaci o ispitanicama. Navedene su frekvencije (f) i postoci (%) za pojedine kategorije odgovora.

Dob	f	%
18 - 25 godina	3	8,8
26 - 30 godina	1	2,9
31 - 40 godina	15	44,1
41 - 50 godina	14	41,2
51 - 60 godina	1	2,9
ukupno	34	100,0

Najviši stupanj završenog obrazovanja	f	%
završen diplomski studij	18	52,9
završen preddiplomski studij	16	47,1
ukupno	34	100,0

Godine radnoga staža u odgoju i obrazovanju	f	%
1 - 5 godina	4	11,8
6 - 10 godina	8	23,5
više od 10 godina	22	64,7
ukupno	34	100,0

⁶ Anketni su upitnik ispunile još dvije odgojiteljice koje su navele da u vrtiću ne poučavaju nijedan jezik, pa stoga njihovi odgovori nisu uključeni u analizu.

Vrtić u kojemu rade

	f	%
gradskome	26	76,5
općinskome	1	2,9
privatnome	7	20,6
ukupno	34	100,0

Dobna skupina djece s kojom rade

	f	%
dobno homogena skupina	4	11,8
dobno miješana skupina	30	88,2
ukupno	34	100,0

Većina ispitanica (85,3%) spada u dobnu skupinu od 31 do 50 godina. S obzirom na stupanj obrazovanja, nešto više od polovice ispitanica (52,9%) ima završen diplomski studij, a preostale preddiplomski studij. Većina u odgoju i obrazovanju radi više od 10 godina (64,7%), većina radi u gradskome vrtiću (76,5%), i većina radi u dobno miješanoj skupini djece (88,2%).

Jezik koji poučavaju u vrtiću

	f	%
engleski	27	79,4
njemački	5	14,7
talijanski	2	5,9
ukupno	34	100,0

Koliko dugo poučavaju strani jezik u vrtiću

	f	%
1 - 5 godina	19	55,9
6 - 10 godina	8	23,5
do godine dana	2	5,9
više od 10 godina	5	14,7
ukupno	34	100,0

Program učenja stranoga jezika koji provode u vrtiću

	f	%
cjelodnevni program usvajanja jezika	25	73,5
poludnevni program usvajanja jezika	7	20,6
ostalo*	2	5,9
ukupno	34	100,0

**Kraći program - 45min tjedno i Kratki program - igraonica 2x tjedno*

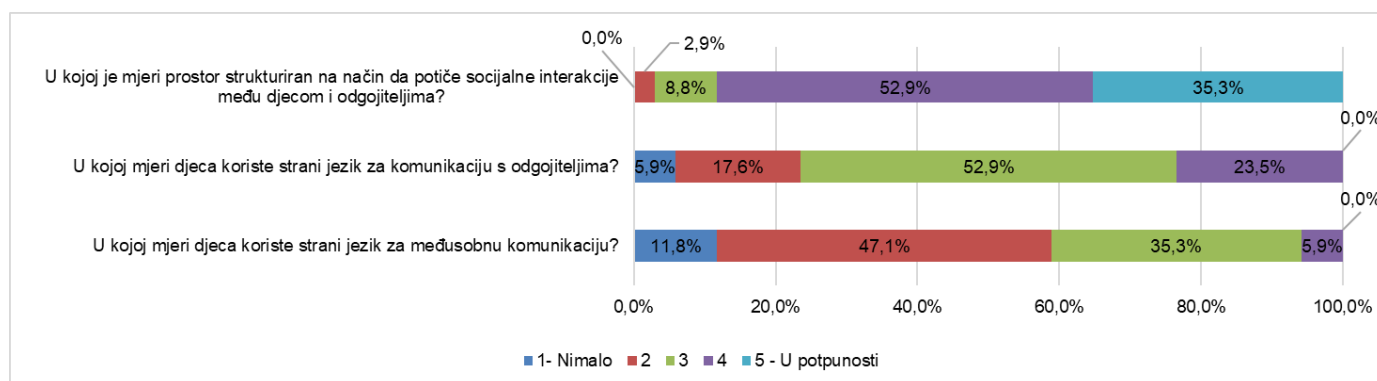
Većina ispitanica (79,4 %) u vrtiću poučava engleski jezik. Pritom više od polovice ispitanica (55,9 %) strani jezik u vrtiću poučava između 1 i 5 godina. Većina (73,5 %) u vrtiću provodi cjelodnevni program usvajanja jezika.

7. Rezultati

7.1. Socijalna interakcija djece u dječjem vrtiću

Ispitanice su na tri pitanja o socijalnoj interakciji djece u vrtiću odgovarale na skali procjene Likertova tipa od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”. Na slici je prikazan postotak odgovora za pojedini stupanj procjene za svako pitanje. U tablici je prikazana deskriptivna statistika dobivenih odgovora (Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija).

Odgovori na pitanja o socijalnoj interakciji



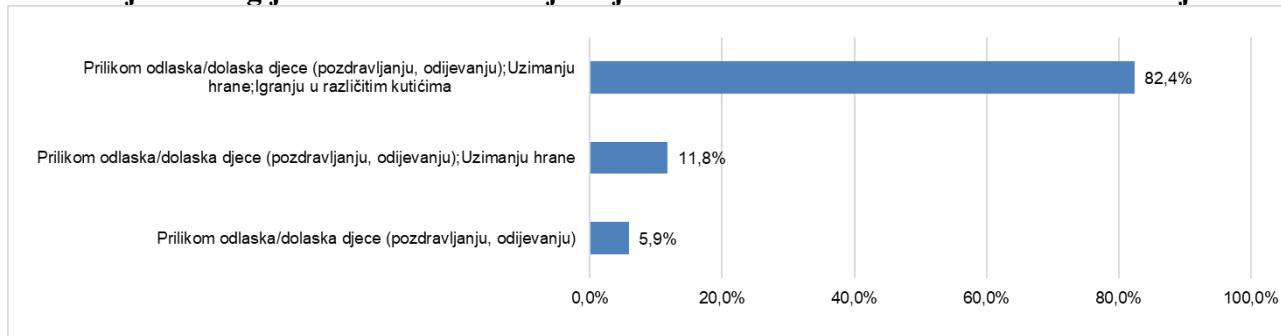
Deskriptivna statistika za odgovore na pitanja o socijalnoj interakciji

	Min	Max	M	SD
U kojoj se mjeri djeca koriste stranim jezikom za međusobnu komunikaciju?	1	4	2,35	0,77
U kojoj se mjeri djeca koriste stranim jezikom za komunikaciju s odgojiteljima?	1	4	2,94	0,81
U kojoj se mjeri prostor strukturiran tako da potiče socijalne interakcije među djecom i odgojiteljima?	2	5	4,21	0,73

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da se djeca, u prosjeku, u maloj mjeri koriste stranim jezikom za međusobnu komunikaciju, a umjereno za komunikaciju s odgojiteljima. Ispitanice su, u prosjeku, prostor procijenile u razmjerno visokoj mjeri strukturiranim tako da potiče socijalne interakcije među djecom i odgojiteljima

Ispitano je u kojim se svakodnevnim situacijama odgojiteljice koriste stranim jezikom u komunikaciji s djecom, pri čemu su ponuđene tri situacije: pri odlasku/dolasku djece (pozdravljanju, odijevanju), uzimanju hrane i igranju u različitim kutićima. Na slici je prikazan udio (%) ispitanica koji je naveo da se koristi stranim jezikom u navedenim situacijama. Većina (82,4 %) se koristi stranim jezikom u komunikaciji s djecom u svim trima navedenim situacijama.

Korištenje stranog jezika u komunikaciji s djecom u navedenim svakodnevnim situacijama



Odgojiteljicama je postavljeno i pitanje otvorena tipa o dodatnim svakodnevnim situacijama u kojima se koriste stranim jezikom u komunikaciji s djecom.

Navele su odgovore koji se odnose na situacije:

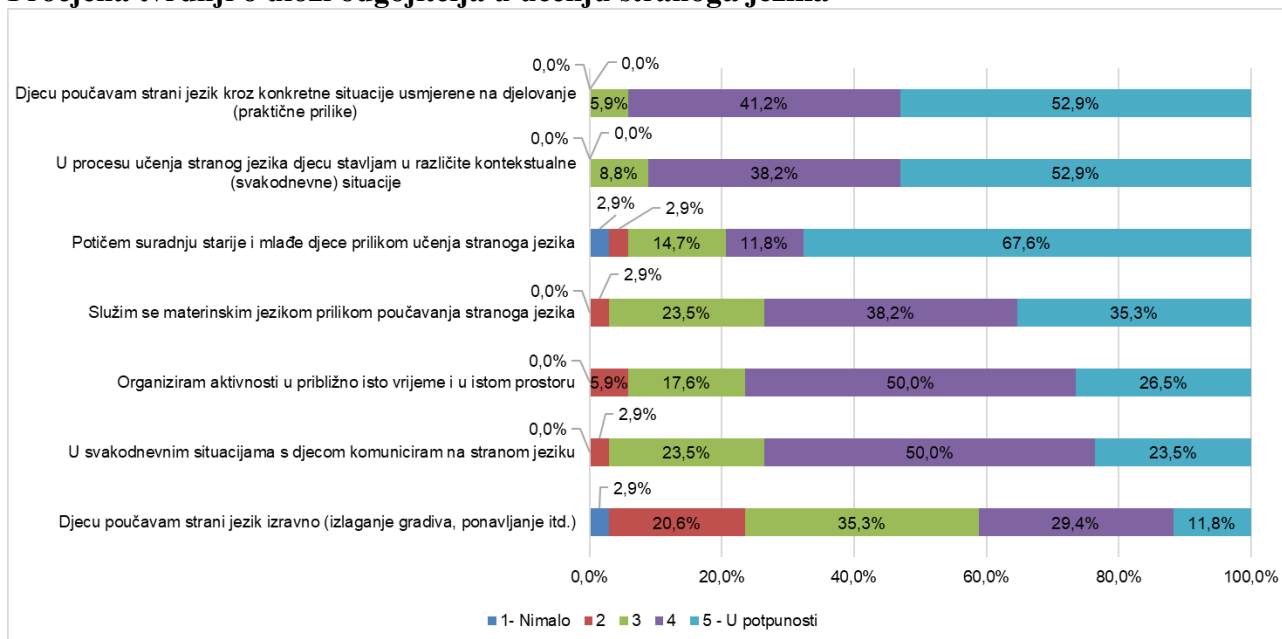
- obavljanja higijene (*npr. u kupaonici, pri odlasku na zahod, obavljanje higijene, odlazak na zahod*)
- odijevanje
- situacije čitanja priča, pjevanja i dramatizacije (*npr. čitanje/prepričavanje slikovnice, usvajanje recitacija, pjesmice, priče, pjesme i dramatizacije poznatih djela, aktivnosti sa scenskim lutkama*)
- igre (*npr. govorne-pokretne igre, brojalice kad trebamo nešto odrediti, u zajedničkim igrama, razne igre, igre na dvorištu, igre na vanjskom prostoru, igre koje vodi odgojiteljica*)
- boravak na zraku/ šetnje (*npr. odlazak van, za vrijeme boravka na zraku, pri boravku na vanjskome prostoru vrtića, pri odlasku u šetnju*)
- tjelovježba (*npr. upute za vrijeme vježbanja, boravak u dvorani, jutarnja tjelovježba, sat TZK-a, na igralištu*), jutarnji krug (*npr. jutarnji krug s djecom, "prozivka" u krugu prijateljstva, zajednička aktivnost u krugu, English time/circle time*)

- upute, dogovori i svakodnevna komunikacija (*npr. davanje uputa u različitim situacijama, podsjećanje na pravila skupine, kratke upute i kratka komunikacija među djecom, boravak u sobi uz svakodnevnu komunikaciju, u rutinama, otvaranja i zatvaranja vrata, dodavanja nekih stvari, pohvale, pospremanje sobe, uglavnom tijekom cijeloga dana u svim vrstama interakcije, svakodnevna komunikacija tijekom cijeloga dana boravka djeteta u vrtiću, u učenju raznih životno-praktičnih aktivnosti kao i u tematskim aktivnostima, situacije s jednostavnim uputama i frazama – npr. Sit at the table, Clean up, Put it down, Put on your jacket, Are you thirsty, Drink some water, Wash your hands, Please bring me that block itd.*)
- izražavanje emocija.

7.2. Uloga odgojitelja u učenju stranoga jezika

Ispitanice su za nekoliko tvrdnja procijenile u kojoj se mjeri odnose na njih. Pritom su se koristile skalom procjene Likertova tipa od 1 do 5 (1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”). Na slici je prikazan postotak odgovora za pojedini stupanj procjene za svaku tvrdnju. U tablici je prikazana deskriptivna statistika dobivenih odgovora.

Procjena tvrdnji o ulozi odgojitelja u učenju stranoga jezika



Deskriptivna statistika za procjenu tvrdnji o ulozi odgojitelja u učenju stranoga jezika

	Min	Max	M	SD
Djecu poučavam strani jezik izravno (izlaganje gradiva, ponavljanje itd.).	1	5	3,26	1,02
U svakodnevnim situacijama s djecom komuniciram na stranome jeziku.	2	5	3,94	0,78
Organiziram aktivnosti u približno isto vrijeme i u istome prostoru.	2	5	3,97	0,83
Služim se materinskim jezikom pri poučavanju stranoga jezika.	2	5	4,06	0,85
Potičem suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika.	1	5	4,38	1,04
U procesu učenja stranoga jezika djecu stavljam u različite kontekstualne (svakodnevne) situacije.	3	5	4,44	0,66
Djecu poučavam strani jezik kroz konkretne situacije usmjerene na djelovanje (praktične prilike).	3	5	4,47	0,61

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da su odgojiteljice, u prosjeku, procijenile da najviše poučavaju strani jezik kroz konkretne situacije usmjerene na djelovanje (praktične prilike) i stavljanjem djece u različite kontekstualne (svakodnevne) situacije. Od ponuđenih načina poučavanja najmanje se koriste izravnim poučavanjem stranoga jezika (izlaganjem gradiva, ponavljanjem itd.), čime se u prosjeku koriste umjereno.

Ispitanice su navele primjere iz prakse kad potiču suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika. Najviše navedenih odgovora odnosi se na:

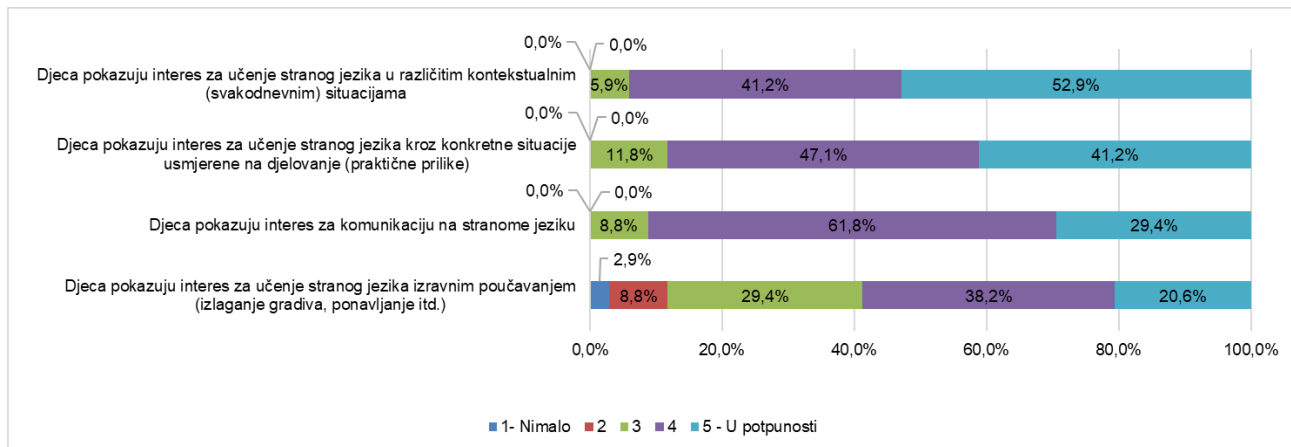
- igru (*npr. zajedničke igre, svakodnevno igra u centru, u zajedničkim i grupnim igrama, društvenim igrama, igre u krugu, igre u krugu ili paru, kroz igru djece, igranje memory karticama – starije dijete ispravlja mlade u izgovoru / svaki put kad se kartica okrene i imenuje se pojam na njoj, razne igre kao Bingo, Matching pairs, igre identiteta My name is and What is your name*).
- pričanje priča, pjesme i dramatizaciju (*npr. pričanje priče na engleskome po slikama ili slikovnici, brojalice, pjesme s pokretom, aktivnosti dijaloga sa scenskom lutkom, upoznavanje s pjesmicama i pokretom koje prošlogodišnja djeca znaju; tijekom gostovanja na Danima vrtića ili u sklopu humanitarne akcije „Darujmo djeci kazalište” djeca svih dobi, a u programu su učenja stranoga jezika, sudjeluju u kazališnoj izvedbi popraćenoj pjesmama, mlađi pjevaju zajedno sa starijima pjesmice, a stariji glume*),

- učenje stranoga jezika u svakodnevnim aktivnostima/vještinama (npr. *tijekom životno praktičnih aktivnosti, pomoć pri odijevanju, pri jelu, komunikacija u kupaonici, starija djeca izgovaraju riječi na stranome jeziku i potiču mlađu da ponove, pomaganje kod svakodnevnih situacija – pranje ruku, hranjenje, oblačenje, pomaganje mlađima kod aktivnosti, npr. rezanja*)
- suradnju pri rješavanju zadataka (npr. *starije dijete čita kartice, a mlađe ih spaja s odgovarajućim materijalima/fotografijama, rješavanje zadataka u timovima, rješavanje problemskih radnih listova*)
- svakodnevnu komunikaciju (npr. *korištenje frazama uljudnosti, postavljanje pitanja i poticanje na odgovor, djeca si međusobno pomažu i nadopunjuju se*).

7.3. Interes djece za učenje stranoga jezika

Ispitanice su procijenile interes koji djeca s kojom rade pokazuju za učenje i komunikaciju na stranome jeziku. Za procjenu svake tvrdnje koristile su se skalom Likertova tipa od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”. Na slici je prikazan postotak odgovora za pojedini stupanj procjene za svaku tvrdnju. U tablici je prikazana deskriptivna statistika dobivenih odgovora.

Procjena tvrdnji o interesu djece za učenje i komunikaciju na stranome jeziku



Deskriptivna statistika za procjenu tvrdnji o interesu djece za učenje i komunikaciju na stranome jeziku

	Min	Max	M	SD
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika izravnim poučavanjem (izlaganje gradiva, ponavljanje itd.).	1	5	3,65	1,01
Djeca pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku.	3	5	4,21	0,59
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika kroz konkretne situacije usmjerene na djelovanje (praktične prilike).	3	5	4,29	0,68
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika u različitim kontekstualnim (svakodnevnim) situacijama.	3	5	4,47	0,61

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da su odgojiteljice, u prosjeku, najvišim procijenile interes djece za učenje stranoga jezika u različitim kontekstualnim (svakodnevnim) situacijama. Razmjerno su visokim procijenile i interes za učenje stranoga jezika kroz konkretne situacije usmjerene na

djelovanje (praktične prilike), kao i interes za komunikaciju na stranome jeziku. Nešto nižim (umjerenim) procijenile su interes za učenje stranoga jezika izravnim poučavanjem.

Ispitanice su navele primjere situacija u kojima djeca ne pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku:

- za vrijeme konflikta (npr. *u međusobnim sukobima u skupini, konflikti, svađanje, u vrijeme kada dijete ukazuje na neko neprihvatljivo ponašanje drugoga djeteta*), tijekom igre i zajedničkoga čitanja (npr. *igra među djecom, u igri, kada su jako zaigrana i udubljena u igru, u zajedničkome čitanju slikovnice, igre karticama – imaju kratku pažnju*).
- kad se primjenjuje tradicionalan pristup poučavanju (npr. *zamorno ponavljanje njima nezanimljivoga sadržaja, poučavanje – tzv. školski sustav učenja, šturo ponavljanje bez poticaja, kad odgojitelj traži da dijete ponavlja pojam za njim*)
- katkad u prisustvu roditelja ili drugih odgojitelja (npr. *kada roditelj očekuje da mu pokažu znanje, a ne komuniciraju, komunikacija pred roditeljem ili pred drugim odgojiteljima, nepoznata osoba u preuzimanju uloge matičnoga odgojitelja bez najave*).
- u određenim emocionalnim stanjima i raspoloženju (npr. *kada su uzrujani, u vrijeme tješnja djeteta, kada u nečem ne žele sudjelovati, kad žele brzo reći ono što im je jako važno, kad se događa neka izvanredna situacija i pri boravku na vanjskome prostoru*).

Ispitanice su navele primjere situacija u kojima se pri poučavanju stranoga jezika služe materinskim jezikom:

- usvajanje novih pojmova i pojašnjenje značenja (npr. *kad ih zanima neko značenje, kad im nešto nije jasno, kad ne znaju riječ ili ne razumiju, kada dijete ne razumije traženo ni nakon navođenja na značenje, kad dijete iz konteksta ne razumije upit ili pojam na engleskome ili kad samo pita za nešto kako se to kaže na engleskome, prijevod raznih riječi s pomoću kartica, kod usvajanja potpuno novih pojmova, kad dijete mora prethodno usvojiti neki pojam ili kad želim provjeriti razinu upućenosti u neku materiju koja traži dodatno objašnjenje i provjeru razumijevanja, učenja vokabulara, usvajanje novih riječi, kod pojašnjavanja riječi ili fraze koju djeca ne razumiju a taj je tren žele razumjeti, novi vokabular – provjera razumijevanja pojmova na materinskome jeziku zatim uvođenje*

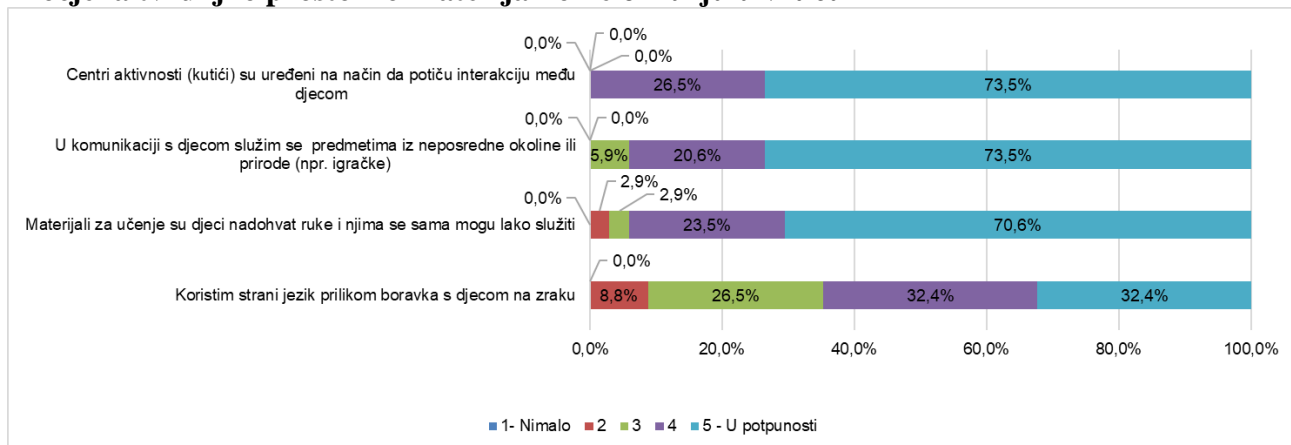
pojmovna na stranome jeziku, uvođenje novi fraza zahtijeva pojašnjenje, npr. silazak niz stepenice, odgojitelj ponavlja „slowly, carefully” i usput govori „polako, pažljivo”)

- *objašnjavanje pjesmica/priča/igara (npr. objašnjavanju pjesmice i priče, pričanje priče, pri objašnjenju slikovnice, usvajanje nove brojalice ili recitacije, dodatna objašnjenja igara, objašnjavanje pravila novih igara, čitanje slikovnice – uz gestikulaciju i mimiku koristim se i materinskim jezikom kako bih prevela neke dijelove)*
- *u određenim emocionalnim stanjima i kod smanjenoga interesa djeteta (npr. ako je dijete uplakano ili uznemireno, tada kombiniram, emotivne situacije, tješjenje, kad djeca dođu s nekim novim doživljajem, kada procijenim da će se osjećati sigurnije, kod djece koja imaju smanjen interes)*
- *u početku učenja stranoga jezika (npr. u prvoj godini često kombiniramo, kod novoupisane djece, sve situacije u mlađoj vrtićkoj skupini, kad je dijete na prilagodbi)*
- *predstavljanje novih tema (npr. predstavljanje nove tjedne teme / pitanja o njihovim iskustvima povezano s temom, ako se djeci predstavlja neka nova aktivnost / nova cjelina / projekt tada se djecu s aktivnošću prvo upoznaje na materinskome jeziku)*
- *dodatna objašnjenja i upute (npr. kada moram djetetu objasniti neku situaciju koja se dogodila, davanje uputa u svakodnevnim situacijama na oba jezika).*

7.4. Poticajno prostorno-materijalno okruženje

Ispitanice su procijenile prostorno-materijalno okruženje u dječjem vrtiću u kojemu rade s pomoću nekoliko tvrdnja. Za procjenu se koristilo skalom Likertova tipa od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”. Na slici je prikazan postotak odgovora za pojedini stupanj procjene za svaku tvrdnju. U tablici je prikazana deskriptivna statistika dobivenih odgovora (Min – minimalni rezultat, Max – maksimalni rezultat, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija).

Procjena tvrdnji o prostorno-materijalnome okruženju u vrtiću



Deskriptivna statistika za procjenu tvrdnji o prostorno-materijalnome okruženju u vrtiću

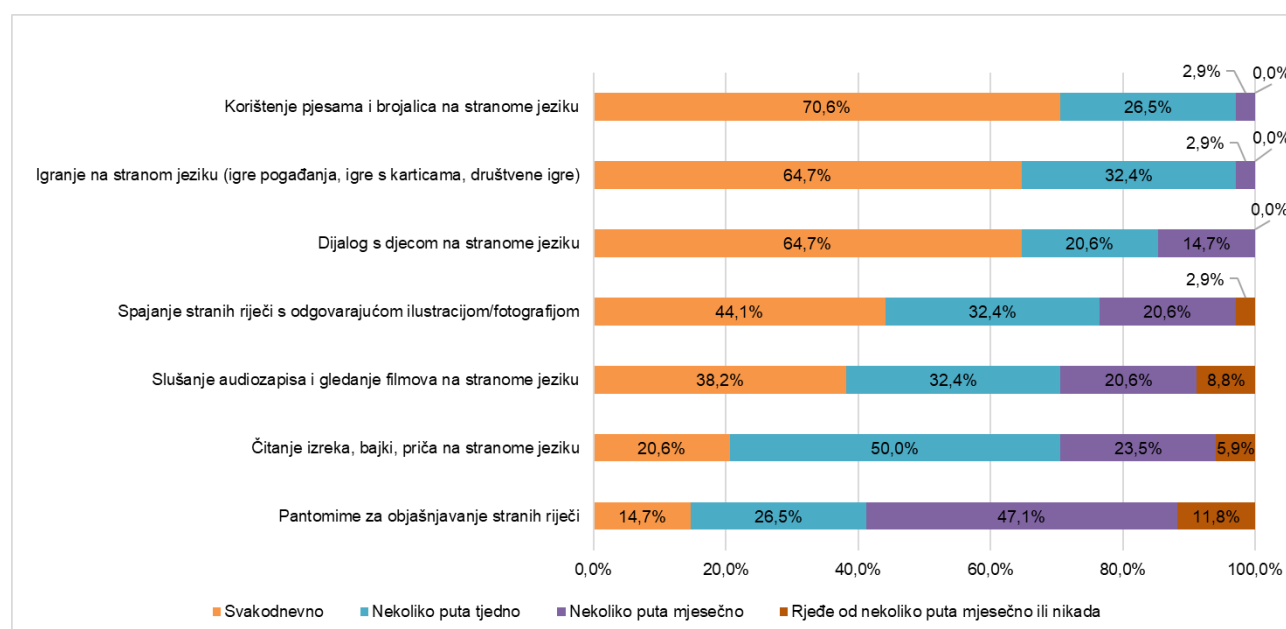
	Min	Max	M	SD
Koristim se stranim jezikom pri boravku s djecom na zraku.	2	5	3,88	0,98
Materijali za učenje djeci su nadohvat ruke i njima se sama mogu lako služiti.	2	5	4,62	0,70
U komunikaciji s djecom služim se predmetima iz neposredne okoline ili prirode (npr. igračke).	3	5	4,68	0,59
Centri aktivnosti (kutići) uređeni su tako da potiču interakciju među djecom.	4	5	4,74	0,45

Odgovateljice su, u prosjeku, procijenile da su centri aktivnosti (kutići) u vrtićima u kojima rade u izrazito velikoj mjeri uređeni tako da potiču interakciju među djecom. Također, u prosjeku, su procijenile da se u velikoj mjeri u komunikaciji s djecom služe predmetima iz neposredne okoline ili prirode i da su materijali za učenje djeci nadohvat ruke i njima se mogu sama služiti. Prosječna

procjena korištenja stranim jezikom pri boravku s djecom na zraku umjereno je visoka, ali je vidljiva i veća varijabilnost u procjeni te tvrdnje (npr. 9 % odgojiteljica u maloj se mjeri koristi stranim jezikom pri boravku s djecom na zraku, a 32 % u potpunosti).

Za pojedine aktivnosti kojima se potiče učenje stranoga jezika ispitanice su navele koliko se njima često koriste u radu s djecom. Pritom su bili ponuđeni odgovori: „svakodnevno”, „nekoliko puta tjedno”, „nekoliko puta mjesečno” i „rjeđe od nekoliko puta mjesečno ili nikada”. Na slici su prikazani odgovori za pojedine aktivnosti (izraženi u %).

Korištenje pojedinim aktivnostima poučavanja stranoga jezika u radu s djecom



Iz rezultata prikazanih na slici vidljivo je da se gotovo sve ispitanice koriste pjesmama i brojalicama na stranome jeziku svakodnevno (70,6 %) ili nekoliko puta tjedno (26,5 %). Sličan je rezultat dobiven za igranje na stranome jeziku, kojima se 64,7 % odgojiteljica koristi svakodnevno, a 32,4 % nekoliko puta tjedno. Također, velik udio odgojiteljica koristi se dijalogom s djecom na stranome jeziku (64,7 % svakodnevno, a 20,6 % nekoliko puta tjedno). Od navedenih aktivnosti najmanji se udio odgojiteljica svakodnevno (14,7 %) ili nekoliko puta tjedno (26,5 %) koristi pantomimom za objašnjavanje riječi.

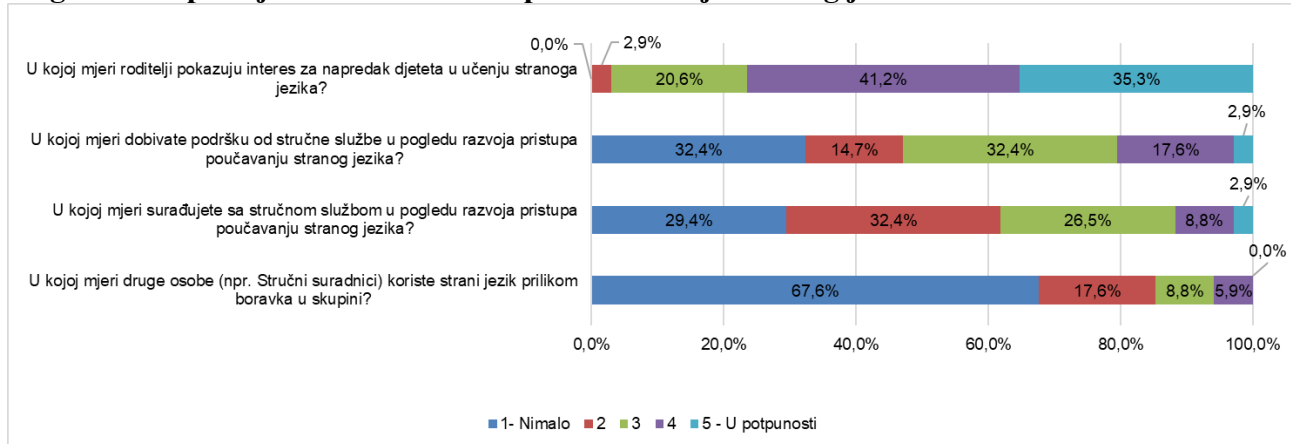
Kao odgovor na pitanje kojim se dodatnim aktivnostima poučavanja stranoga jezika (koje nisu prethodno navedene) koriste u radu s djecom, odgojiteljice su navele sljedeće:

- Dramatizacija / gluma / igrokazi / scenske lutke, vizualne kartice / *flashcards*
- pokret (*učenje pokretom, igre pokretom*)
- korištenje digitalnim alatima (*digitalne igre na računalu, slušanje izvornih govornika koji čitaju neku slikovnicu na YouTubeu, digitalne interaktivne slikovnice, Super Simple Songs*)
- izrada didaktičkoga materijala s djecom u svrhu usvajanja jezika, komunikacija s djecom u drugim državama u sklopu međunarodnih projekata (*npr. Say Hello to the World, eTwinning projekti*).
- natjecateljske igre
- posebno pozdravljanje pri dolasku i odlasku (*hug, high five, foot bump...*)
- pri prozivci tko je došao nakon pročitana imena odgovaraju „here”.

7.5. Uloga okoline u procesu učenja stranoga jezika

Ispitanice su na četiri pitanja o ulozi okoline u procesu učenja stranoga jezika odgovarale na skali procjene Likertova tipa od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”. Na slici je prikazan postotak odgovora za pojedini stupanj procjene za svako pitanje. U tablici je prikazana deskriptivna statistika dobivenih odgovora.

Odgovori na pitanja o ulozi okoline u procesu učenja stranog jezika



Deskriptivna statistika za odgovore na pitanja o ulozi okoline u procesu učenja stranoga jezika

	Min	Max	M	SD
U kojoj se mjeri druge osobe (npr. stručni suradnici) koriste stranim jezikom pri boravku u skupini?	1	4	1,53	0,90
U kojoj mjeri surađujete sa stručnom službom u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika?	1	5	2,24	1,07
U kojoj mjeri dobivate podršku od stručne službe u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika?	1	5	2,44	1,21
U kojoj mjeri roditelji pokazuju interes za napredak djeteta u učenju stranoga jezika?	2	5	4,09	0,83

Iz prikazanih rezultata vidljivo je da odgojiteljice, u prosjeku, smatraju da roditelji u razmjerno velikoj mjeri pokazuju interes za napredak djeteta u učenju stranoga jezika. Odgovore na preostala pitanja procijenile su niskim prosječnim ocjenama. U prosjeku u maloj mjeri dobivaju podršku i surađuju sa stručnom službom u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika. Procijenile su da se druge osobe, u prosjeku, u izrazito maloj mjeri koriste stranim jezikom pri boravku u

skupini (67,6 % je navelo da se druge osobe nimalo ne koriste stranim jezikom pri boravku u skupini).

8. Rasprava

Provedenim istraživanjem anketnim upitnikom dobiveni su rezultati prikazani u dosadašnjemu dijelu rada. Važno je napomenuti da nedostaju istraživanja na području kontekstualnoga pristupa učenja stranoga jezika u vrtićima te analize stanja u vrtićima u pogledu učenja stranoga jezika: od komunikacije djece s vršnjacima i starijima, odgojiteljeve uloge odnosno korištenja stranim jezikom u svakodnevnim situacijama, situacija u kojim djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika, pokazuju li djeca ili ne pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku, pa i je li prostorno-materijalno okružje poticajno i u kojoj mjeri se koriste pojedinim aktivnostima za učenje stranoga jezika te potiče li okolina odnosno roditelji djetetov interes za učenje stranoga jezika i pružaju li stručni suradnici podršku odgojiteljima u pogledu razvoja pristupa učenja stranoga jezika. Cilj je ovoga istraživanja istražiti postupke kojima odgojitelji potiču učenje stranoga jezika kod djece predškolske dobi, a s obzirom na interes djeteta te prostorno-materijalnu dimenziju njihova rada.

Rezultati istraživanja pokazali su da se, iako je prostor strukturiran tako da potiče socijalne interakcije među djecom i s odgojiteljima, djeca umjereno koriste stranim jezikom za komunikaciju s odgojiteljima te u manjoj mjeri u međusobnoj komunikaciji. Zamolili smo odgojitelje da nam odgovore na pitanje u kojim se svakodnevnim situacijama koriste stranim jezikom u komunikaciji s djecom. Iako su naveli brojne svakodnevne aktivnosti, možemo zaključiti da su odgojitelji glavni u poticanju komunikacije na stranome jeziku s djecom. Već je ranije spomenuto da odgojitelj oblikuje i stvara poticajno okružje i vodi djecu u procesu igre te ih treba stavljati u situacije kontekstualnoga učenja. Situacije koje djeca već iskustveno poznaju (npr. odijevanje, pozdravljanje, uzimanje hrane) u velikoj mjeri olakšavaju razumijevanje stranoga jezika. Nakon što djeca postanu dovoljno sigurna u razumijevanju govornih iskaza na stranome jeziku, odgojitelj može krenuti prema težim i jezično apstraktnim izričajima (Silić 2007). Djeci je nužno osigurati kontinuitet, pa tako i u izloženosti jeziku. Konzistentnost, odnosno inzistiranje na rutini, bitan je čimbenik pri osiguravanju sigurnosti u razumijevanju govornih iskaza. Lovrić (2019) ističe da će neka djeca brzo napredovati u korištenju stranim jezikom, dok će drugoj trebati duže vrijeme da se počnu koristiti stranim jezikom u svakodnevnim situacijama.

Nadalje, osvrnut ćemo se na ulogu odgojitelja u učenju stranoga jezika. Prije svega, rezultati istraživanja pokazali su da se više od 50 % odgojiteljica koristi stranim jezikom kroz praktične prilike i u svakodnevnim situacijama te se odmiču od izravnoga poučavanja stranoga jezika, koji bi zapravo trebali izbjegavati jer se taj stil učenja koristi u školama te je primjeren kognitivnim vještinama koje se razvijaju u kasnijoj dobi. U teorijskome djelu spomenuli smo da izravna poučavanja djece u ranoj dobi najčešće završavaju neuspješno te da to nije prilagođeno trenutačnomu kognitivnom razvoju djeteta (Silić 2007). Odgojiteljice isto tako u velikoj mjeri (67,6 %) potiču suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika. Kontekstualni pristupi učenju stranoga jezika mogu se poticati i u suradničkom učenju odnosno poticanju suradnje starije i mlađe djece te problemskome učenju, kakve su aktivnosti odgojiteljice u svojim primjerima navele.

Sljedeći niz pitanja odnosio se na interes djece za učenje stranoga jezika. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da djeca najviše (52,9 %) pokazuju interes za učenje u različitim kontekstualnim, odnosno svakodnevnim situacijama, dok najmanje pokazuju interes za izravno poučavanje (20,6 %). U anketnome upitniku postavili smo pitanje u kojim situacijama djeca ne pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku. Saznali smo da se djeca ne osjećaju ugodno kad se koriste stranim jezikom za vrijeme konflikta ili u određenim emocionalnim stanjima i lošem raspoloženju, tijekom igre i zajedničkoga čitanja jer imaju kratku pozornost te katkad u prisustvu roditelja ili drugih odgojitelja. Iz toga možemo zaključiti da se pri poučavanju stranoga jezika mora uzeti u obzir emocionalni aspekt djetetova razvoja te činjenica da se djeca u okruženju u kojemu se ne osjećaju sigurno nisu spremna koristiti stranim jezikom, nego se okreću materinskomu jeziku. U teorijskome djelu dotakli smo se djetetova emocionalnoga aspekta i toga koliko je važno napraviti okolinu sigurnom kako bi se poticale interakcije, no nismo imali i primjere u kojim situacijama ne dolazi do interakcija na stranome jeziku. Ovo može poslužiti u danjoj analizi te otvara priliku za dublje poučavanje kako takve situacije u budućnosti izbjeći i osigurati kvalitetnije poučavanje stranoga jezika. Ovo istraživanje ne uzima u obzir u kojoj se mjeri takve situacije događaju, ali otvara mogućnost daljnjega istraživanja gore navedenih aspekata. Drugo pitanje otvorenoga tipa bilo je u kojim se situacijama pri poučavanju stranoga jezika odgojitelji služe materinskim jezikom. Možemo zaključiti da se materinskim jezikom najviše koristi pri usvajanju novih pojmova, objašnjavanju te tješnju djeteta ako se nalazi u

određenim emocionalnim stanjima. Iz gore navedenoga slijedi i logičan zaključak da je strani jezik teže u potpunosti usvojiti bez služenja materinskim jezikom.

Za razvoj govora važno je poticajno okruženje u kojemu djeca imaju priliku u svakodnevnim situacijama komunicirati. U teorijskome djelu bilo je riječi o tome kako prostor u vrtiću treba pružati niz mogućnosti da se dijete spontano uključi u komunikaciju na stranome jeziku te da organiziranje prostora i aktivnosti utječe na broj komunikacijskih situacija u kojima djeca imaju priliku koristiti se stranim jezikom. Većina je odgojiteljica u ovome istraživanju navela da se u komunikaciji s djecom služe predmetima iz neposredne okoline te da su materijali za učenje djeci nadohvat ruke. Isto tako navele su učestalo korištenje pjesmama i brojalicama, koje smo u teorijskome djelu naveli kao dobar medij za učenje stranoga jezika. Osim korištenja pjesmicama i brojalicama, saznali smo u kojoj se mjeri odgojitelji koriste drugim aktivnostima za učenje stranoga jezika i kojim se dodatnim aktivnostima koriste, a na koje nismo naišli u dostupnoj literaturi. Prema Silić (2007) što su okruženje te različite aktivnosti i igre raznovrsniji i poticajniji, to će djeca stjecati više znanja njima prirodnim putem. Ako djeci svakodnevno nudimo praktičnoživotne, igrovne i različite druge aktivnosti i situacije, razvijamo im sposobnost komunikacije na stranome jeziku i potrebu za njom.

Na kraju anketnoga upitnika htjeli smo ispitati ulogu okoline, odnosno ulogu roditelja i stručnih suradnika u procesu učenja stranoga jezika. Zanimalo nas je u kojoj mjeri odgojitelji smatraju da roditelji pokazuju interes za učenje stranoga jezika. Većina njih smatra da roditelji u razmjerno velikoj mjeri pokazuju interes. Widlok et al. (2010) naglašavaju da je bitna dobra suradnja odgojitelja i roditelja za uspješno učenje stranoga jezika. Ako roditelji imaju pozitivan stav i potiču djecu, ona će pokazati veći interes za učenje. Isto tako, zanimala nas je i uloga stručnih suradnika i njihova podrška odgojiteljima u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika. Saznali smo da se stručni suradnici u većoj mjeri ne koriste stranim jezikom pri boravku u skupini. Silić (2007) ističe važnost uloge odrasle osobe (roditelja/odgojitelja) jer odrasli neprestano pružaju povratnu informaciju u raznim i brojnim komunikacijskim situacijama, koje pomažu djeci u njihovu napredovanju i učenju jezika. U komunikaciji, odnosno njezinu vođenju i olakšavanju njezina razumijevanja osim odraslih važnu ulogu imaju i starija ili druga djeca. U dostupnoj literaturi ne naglašava se dovoljno važnost uloge drugih ostalih odraslih osoba poput stručnih suradnika u učenju stranoga jezika. Dijete treba biti izloženo jezičnomu okruženju jer mu to pruža

ubrzano učenje obilježeno istraživanjem i eksperimentiranjem te nudi mogućnost proširivanja rječnika. Prema dobivenim rezultatima odgojiteljice u maloj mjeri dobivaju podršku od stručne službe i surađuju s njom u pogledu razvoja pristupa poučavanja stranoga jezika. Ovo istraživanje ne ulazi u dubinu, odnosno u pronalaženje razloga zašto stručni suradnici ne surađuju s odgojiteljima te je riječ o subjektivnoj procjeni koju je potrebno dalje ispitati i istražiti.

9. Zaključak

Učenje stranoga jezika djece rane i predškolske dobi trebalo bi se odvijati u okviru konkretnih, svakodnevnih situacija. Poticajno i bogato okruženje od rane dobi važno je za razvoj govora te u njegovu osmišljavanju posebnu ulogu imaju odgojitelji. Djeca uče strani jezik u svakodnevnim situacijama u kojima su izložena govoru odraslih i druge djece. Nudimo li svakodnevno djeci praktično-životne, igrovne i druge aktivnosti, osiguravamo da djeca postaju vještija i kompetentnija u govorenju stranoga jezika. Prema Silić (2007) djeca uče istražujući u svim situacijama u kojima se nalaze. Poticaji i „materijali“ za istraživanje i učenje govora nalaze im se u neposrednome okruženju, zbog čega je važna uloga odraslih, koji stvaraju bogato govorno okruženje, pogodno za stjecanje različitih govornih iskustva.

Problemi su koji se istražuju u ovome istraživanju kako odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi, kakav je i koliki djetetov interes za učenje i komunikaciju na stranome jeziku, je li prostorno-materijalno okruženje poticajno, odnosno raspolažu li djeca s dovoljno materijala i didaktičkih pomagala s pomoću kojih uče strani jezik, kojim se aktivnostima koriste za učenje stranoga jezika te potiče li okolina odnosno roditelji i stručni suradnici djetetov interes za učenje stranoga jezika. Cilj je ovoga istraživanja bio istražiti postupke kojima odgojitelji potiču učenje stranoga jezika u djece predškolske dobi, a s obzirom na interes djeteta te prostorno-materijalnu dimenziju njihova rada. U ovome su istraživanju sudjelovale trideset četiri odgojiteljice različitih dječjih vrtića.

Istraživanje je pokazalo da su prostori dječjih vrtića strukturirani tako da potiču socijalne interakcije među djecom i s odgojiteljima. Odgojitelji su u brojnim svakodnevnim aktivnostima glavni u poticanju komunikacije na stranome jeziku s djecom te se odmiču od izravnoga poučavanja jezika, pa tako i sama djeca pokazuju najmanji interes za izravnim poučavanjem. Odgojitelji u velikoj mjeri potiču suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika. Rezultati su pokazali da se strani jezik u dječjemu vrtiću uči sukladno onome što piše u literaturi, odnosno da se odgojitelji drže preporuka kontekstualnoga učenja stranoga jezika. Možemo zaključiti da se većina odgojitelja u komunikaciji s djecom služe predmetima iz neposredne okoline te se koriste različitim svakodnevnim aktivnostima kako bi djeca stjecala znanje prirodnim putem. Također, u istraživanju smo se dotakli situacija u kojima se odgojitelji i djeca ne služe stranim jezikom.

Učenje stranoga jezika moguće je istražiti na mnogo različitih načina te bi daljnja istraživanja mogla proučavati pojedini od aspekata na koje se ovo istraživanje osvrnulo. Time bi se dobili detaljniji podatci i informacije. U istraživanja bi se, osim odgojitelja, mogli uključiti stručni suradnici i roditelji kako bi i oni iskazali svoje viđenje učenja stranoga jezika u dječjim vrtićima.

Svi djelatnici dječjih vrtića trebali bi se truditi stvoriti okružje u kojemu se potiče rano, prirodno i spontano učenje stranih jezika. Djeca imaju iznimnu sposobnost za učenje jezika i urođenu želju za komuniciranjem i istraživanjem te bi odgojitelji, stručni suradnici i roditelji trebali osiguravati što bolje uvjete za poticanje ranoga učenja stranoga jezika.

10. Literatura

1. Bagdasarov, A. (2017) Je li materinski jezik isto što i standardni?. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 64(5), 196–197.
2. Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001) *Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. The Highlight Zone: Research@ Work* No. 5.
3. Čizmić, I., & Rogulj, J. (2018) Plastičnost mozga i kritična razdoblja-implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, (1-2/2018), 115–126.
4. Dunjić, M. (2016) *Aktivni oblici učenja: Realizacija elemenata konstruktivističke nastave u odgojno-obrazovnoj praksi*, diplomski rad, Zadar.
5. Gazibara, S. (2018) *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, doktorski rad, Zagreb.
6. Jelaska, Z. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Jukić, R. (2013) Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241–263.
8. McLaughlin, B. (1995) *Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children*. NCBE Program Information Guide Series, 22, 1–29.
9. Milić, S. (2007) *Razvoj kreativnog kurikuluma*. *Metodički ogledi*, 14 (2), 67–82.
10. Miljak, A. (2009) *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: SM naklada.
11. Muchtar, M. I. (2017) *Contextual teaching and learning method in studying Arabic*. *Hunafa: jurnal studia islamika*, 14(1), 175–188.
12. Nur'aeni, N. (2009) *Implementation of Contextual Teaching and Learning (CTL) approach in teaching English to kindergarten: A case study at year two of TKA plus Darul Ulum Majalaya Bandung*, doktorski rad, UIN Sunan Gunung Djati Bandung.
13. Kadum-Bošnjak, S. (2012) *Suradničko učenje*. *Metodički ogledi*, 19(1), 181–199.

14. Knaup, C. (2007) Förderung der Zweisprachigkeit im Kindergarten. München: GRIN Verlag.
15. Palekčić, M. (2015) Pedagogijska teorijska perspektiva. Zagreb: Erudita.
16. Pavličević-Franić, D. (2005) Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika. Zagreb: Alfa.
17. Periša, A. (2016) Uvod u filozofiju jezika: Priručnik za studente filozofije, kroatistike i svih filoloških smjerova. Zadar: Sveučilište u Zadru.
18. Petrović-Sočo, B. (2011) Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. Nove paradigme ranog odgoja, 237–264.
19. Petrović-Sočo, B. (2007) Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup. Zagreb: Mali profesor.
20. Petrović-Sočo, B. (2009) Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. Pedagogijska istraživanja, 6(1-2), 123–136.
21. Petrović-Sočo, B. (1997) Dijete, odgajatelj i slikovnica. Zagreb: Alinea.
22. Purković, D. (2016) Elementi kontekstualnog pristupa učenju i poučavanju kao čimbenici uspješnosti nastave Tehničke kulture, doktorski rad, Split.
23. Putnam, A. R., & Leach, L. (2005) Contextual teaching with computer-assisted instruction. Online Journal for Workforce Education and Development, 1(1), 5.
24. Rinaldi, C. (2006) Dialogue with Reggio Emilia. London / New York: Routledge.
25. Sekelj, A. (2011) Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi. Tabula: časopis Filozofskog fakulteta, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, (9), 200–211.
26. Selimović, H., & Karić, E. (2011) Učenje djece predškolske dobi. Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu, 6(11), 145–160.
27. Silić, A. (2007) Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi. Zagreb: Mali profesor.
28. Silić, A. (2007) Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. Odgojne znanosti, 9 (2 (14)), 67–84.
29. Slunjski, E. (2003) Devet lica jednog odgajatelja/roditelja. Zagreb: Mali profesor.
30. Slunjski, E. (2006) Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.

31. Slunjski, E. (2008) Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
32. Slunjski, E. (2011) Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 217–228.
33. Slunjski, E. (2011) Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
34. Slunjski i sur. (2012) Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
35. Slunjski, E. (2012) Tragovima dječjih stopa – istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu. Zagreb: Profil
36. Slunjski, E. (2015) Izvan okvira, kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu. Zagreb: Element.
37. Strozzi, P. (2002) *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, 58–77.
38. Šego, J. (2009) Utjecaj okoline na govornokomunikacijsku kompetenciju djece: jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26(2).
39. Vilke, M. (1991) *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
40. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
41. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. (2007) Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2), 283–310.
42. Vrsaljko, S., Paleka, P. (2018) Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13(1), 139–159.
43. Widlok, B., Petravić, A., Org, H., Romcea, R. (2010) *Nürnberške preporuke za rano učenje stranih jezika*. München: Goethe Institut.

Mrežne stranice:

44. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

Zakoni, pravilnici i upute:

45. Narodne novine (2015) Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Narodne novine d.d., 5(15).
46. Narodne novine (2008) Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Zagreb: Narodne novine d.d., 63(08).

11. Prilozi

11.1. Prilog 1: Mrežni anketni upitnik za odgojitelje

Poštovani,

pred Vama se nalazi upitnik izrađen za potrebe pisanja diplomskoga rada na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Ovim se istraživanjem želi istražiti kako odgojitelj poučava djecu predškolske dobi stranomu jeziku u svakodnevnim situacijama.

Molim Vas da izdvojite 10 minuta, pažljivo pročitate svako pitanje i na njega iskreno odgovorite. Vaši su odgovori anonimni te će se svi podatci upotrebljavati isključivo u svrhu izrade ovoga rada.

Zahvaljujem Vam na suradnji!

- spol: (M/Ž)
- dob:
 - 18 – 25 godina
 - 26 – 30 godina
 - 31 – 40 godina
 - 41 – 50 godina
 - 51 – 60 godina
 - 61 – 70 godina
- najviši stupanj završenoga obrazovanja:
 - srednjoškolsko obrazovanje
 - završen preddiplomski studij
 - završen diplomski studij
 - završen poslijediplomski studij
 - ostalo: _____
- godine staža u odgoju i obrazovanju:
 - do godine dana
 - 1 – 5 godina
 - 6 – 10 godina
 - više od 10 godina
- Koji jezik poučavate u vrtiću?
 - engleski
 - njemački
 - talijanski
 - ostalo: _____
- Koliko dugo poučavate strani jezik u vrtiću?
 - do godine dana
 - 1 – 5 godina
 - 6 – 10 godina

- više od 10 godina
- U kakvome vrtiću radite?
 - državnome
 - privatnome
 - ostalo: _____
- Koji program učenja stranoga jezika provodite u vrtiću?
 - cjelodnevni program usvajanja jezika
 - poludnevni program usvajanja jezika
 - ostalo: _____
- Kakva je skupina djece s kojom radite s obzirom na dobnu homogenost?
 - dobno homogena skupina
 - dobno miješana skupina
 - ostalo: _____

Socijalna interakcija djece u dječjem vrtiću

Na sljedeća pitanja odgovorite na skali procjene od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”.

	1 nimalo	2 u manjoj mjeri	3 osrednje	4 u većoj mjeri	5 u potpunosti
U kojoj se mjeri djeca koriste stranim jezikom za međusobnu komunikaciju?	1	2	3	4	5
U kojoj se mjeri djeca koriste stranim jezikom za komunikaciju s odgojiteljima?	1	2	3	4	5
U kojoj se mjeri prostor strukturiran tako da potiče socijalne interakcije među djecom i odgojiteljima?	1	2	3	4	5

- U kojim se od navedenih svakodnevnih situacija koristite stranim jezikom u komunikaciji s djecom (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):
 - pri odlasku/dolasku djece (pozdravljanju, odijevanju)
 - pri uzimanju hrane
 - pri igranju u različitim kutićima

- Navedite u kojim se dodatnim svakodnevnim situacijama koristite stranim jezikom u komunikaciji s djecom:
-

Uloga odgojitelja u učenju stranoga jezika

Za sljedeće tvrdnje odgovorite u kojoj se mjeri odnose na Vas. Pritom se koristite skalom procjene od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”.

	1 nimalo	2 u manjoj mjeri	3 osrednje	4 u većoj mjeri	5 z potpunosti
U svakodnevnim situacijama s djecom komuniciram na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
Djecu poučavam strani jezik kroz konkretne situacije usmjerene na djelovanje (praktične prilike).	1	2	3	4	5
Potičem suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika.	1	2	3	4	5
Djecu poučavam strani jezik izravno (izlaganje gradiva, ponavljanje itd.).	1	2	3	4	5
U procesu učenja stranoga jezika djecu stavljam u različite kontekstualne (svakodneвне) situacije.	1	2	3	4	5
Služim se materinskim jezikom pri poučavanju stranoga jezika.	1	2	3	4	5

Organiziram aktivnosti u približno isto vrijeme i u istome prostoru.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Navedite primjer iz prakse kad potičete suradnju starije i mlađe djece pri učenju stranoga jezika:

Interes djece za učenje stranoga jezika

Sljedeće se tvrdnje odnose na interes koji djeca s kojom radite pokazuju za učenje i komunikaciju na stranome jeziku. Za svaku tvrdnju procijenite razinu interesa djece. Pritom se koristite skalom procjene od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”.

	1 nimalo	2 u manjoj mjeri	3 osrednje	4 u većoj mjeri	5 u potpunosti
Djeca pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika kroz konkretne situacije usmjerene na djelovanje (praktične prilike).	1	2	3	4	5
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika izravnim poučavanjem (izlaganje gradiva, ponavljanje itd.).	1	2	3	4	5
Djeca pokazuju interes za učenje stranoga jezika u različitim kontekstualnim (svakodnevnim) situacijama.	1	2	3	4	5

Navedite primjer situacije u kojoj djeca ne pokazuju interes za komunikaciju na stranome jeziku:

Navedite primjer situacije u kojoj se pri poučavanju stranoga jezika služite materinskim jezikom:

Poticajno prostorno-materijalno okružje

Sljedeće tvrdnje odnose se na prostorno-materijalno okružje u dječjem vrtiću. Za svaku tvrdnju procijenite u kojoj se mjeri odnosi na vrtić u kojemu radite. Pritom se koristite skalom procjene od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”.

	1 nimalo	2 u manjoj mjeri	3 osrednje	4 u većoj mjeri	5 u potpunosti
Materijali za učenje djeci su nadohvat ruke i njima se sama mogu lako služiti.	1	2	3	4	5
U komunikaciji s djecom služim se predmetima iz neposredne okoline ili prirode (npr. igračke).	1	2	3	4	5
Centri aktivnosti (kutići) uređeni su tako da potiču interakciju među djecom.	1	2	3	4	5
Koristim se stranim jezikom pri boravku s djecom na zraku.	1	2	3	4	5

Odgovorite koliko se često u Vašemu radu s djecom koristite sljedećim aktivnostima poučavanja stranoga jezika.

	1 svakodnevno	2 nekoliko puta tjedno	3 nekoliko puta mjesečno	4 rjeđe od nekoliko puta mjesečno ili nikada
korištenje pjesmama i brojalica na stranome jeziku	1	2	3	4
dijalog s djecom na stranome jeziku	1	2	3	4
čitanje izreka, bajka, priča na stranome jeziku	1	2	3	4
igranje na stranome jeziku (igre pogađanja, igre s karticama, društvene igre)	1	2	3	4
pantomime za objašnjavanje stranih riječi	1	2	3	4
spajanje stranih riječi s odgovarajućom ilustracijom/fotografijom	1	2	3	4
slušanje audiozapisa i gledanje filmova na stranome jeziku	1	2	3	4

Ako se u radu s djecom koristite još nekim dodatnim aktivnostima poučavanja stranoga jezika (koje nisu prethodno navedene), navedite koje su to aktivnosti:

Uloga okoline u procesu učenja stranoga jezika

Na sljedeća pitanja odgovorite koristeći se skalom procjene od 1 do 5, pri čemu 1 znači „nimalo”, a 5 „u potpunosti”.

	1	2	3	4	5

	nimalo	u manjoj mjeri	osrednje	u većoj mjeri	u potpunosti
U kojoj mjeri roditelji pokazuju interes za napredak djeteta u učenju stranoga jezika?	1	2	3	4	5
U kojoj se mjeri druge osobe (npr. stručni suradnici) koriste stranim jezikom pri boravku u skupini?	1	2	3	4	5
U kojoj mjeri surađujete sa stručnom službom u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika?	1	2	3	4	5
U kojoj mjeri dobivate podršku od stručne službe u pogledu razvoja pristupa poučavanju stranoga jezika?	1	2	3	4	5