

POČETNO UČENJE STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Voloder, Adriana

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:399476>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-22**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**POČETNO UČENJE STRANOG JEZIKA U
RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI**

ADRIANA VOLODER

SPLIT, 2022.

Odsjek za Pedagogiju

Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogije

Predmet: Predškolska pedagogija

**POČETNO UČENJE STRANOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ
DOBI**

Student:

Adriana Voloder

Mentor:

prof. dr. sc. Maja Ljubetić

Split, 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Djeca rane i predškolske dobi	2
2.1. Razvoj govora i jezika kod djece rane i predškolske dobi	3
2.2. Doprinos institucija i obitelji prilikom razvoja govora i jezika.....	5
3. Učenje djece rane i predškolske dobi	7
3.1. Konstruktivistička teorija učenja	8
3.2. Bihevioralna teorija učenja.....	9
3.3. Važnost okruženja kod učenja djece rane i predškolske dobi	10
4. Strani jezik.....	12
4.1. Dobrobiti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi	13
4.2. Metode podučavanja.....	14
4.2.1. Total Physical Response metoda (TPR metoda)	15
4.2.2. Komunikacijski pristup	16
4.2.3. Situacijski pristup	16
4.2.4. Igre u poučavanju stranog jezika.....	17
5. Zaključak	20
6. Literatura	22
Sažetak	25

1. Uvod

U 21. stoljeću sve je veća potreba za poznavanjem, uz materinji jezik, barem još jednog stranog jezika. Mnogi znanstvenici tvrde kako je upravo rana i predškolska dob jedno od pogodnijih razdoblja za usvajanje drugog jezika iz brojnih razloga kojih ćemo navesti u ovome radu. Djeca rane i predškolske brzo i učinkovito upijaju jezik, a posebice naglasak i melodiju zbog čega njihov izgovor kasnije više nalikuje izgovoru izvornih govornika. Nadalje, učenje stranog jezika u toj dobi doprinosi cjelokupnom razvoju djeteta, razvoju interkulturalizma u obrazovanju te razvoju cjeloživotnog obrazovanja.

Ovaj rad prikazuje sve aspekte početnog učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Prvo poglavlje posvećeno je djeci rane i predškolske dobi te sustavnom razvoju govora i jezika djece koji započinje prvim krikom, a razvija se postupno uz pomoć obitelji i institucija. Predstavljene su kognitivno-razvojna teorija psihologa Jeana Piageta, teorija sociokulturnog razvoja Lava Vygotskog te teorija lingvista Noama Chomsky. Piaget naglašava važnost egocentričnog govora koji nadograđuje Vygotski, koji ga tumači kao prijelaz s vanjskog na unutarnji govor. Noam Chomsky pak ističe pojmove jezična kompetentnost i jezična kreativnost.

Drugo poglavlje promatra učenje djece rane i predškolske dobi kroz prizmu najvažnijih teorija učenja: konstruktivistička teorija koja se dijeli na psihološki konstruktivizam i socijalni konstruktivizam te bihevioralna teorija. Zatim je opisana važnost okruženja prilikom učenja djece rane i predškolske dobi koje se gradi postupno kroz komunikaciju odgajatelja i djece te je podložno promjenama s vremenom.

Posljednje poglavlje prikazuje dobrobiti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi te su predstavljene tri metode podučavanja: total response method, situacijski i komunikacijski pristup. U zadnjem ulomku opisuje se korištenje igre u nastavi i sve dobrobiti koje sa sobom nosi igra u podučavanju djece rane i predškolske dobi.

2. Djeca rane i predškolske dobi

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) program predškolskog odgoja pohađaju djeca od navršenih 6 mjeseci života do polaska u osnovnu školu te tijekom programa odgajatelji brinu o njihovim osnovnim potrebama, a program se temelji na njihovim mogućnostima i vještinama. Jedna od vrlo važnih vještina koja se sustavno potiče i unaprjeđuje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja je sposobnost komunikacije kao vrlo važan čimbenik za što uspješniju kvalitetu života djeteta. Jezik je osnovno sredstvo koje obilježava djetetovu egzistenciju te služi izražavanju vlastitih osjećaja i potreba, kao i povezivanju sa svijetom oko sebe. Svrshodnim radom u predškolskim ustanovama može se učiniti mnogo za razvoj govora i unaprjeđenje jezika. Dijete u vrtić dolazi s rječnikom koji nauči kod kuće, a zatim u vrtiću usvaja rječnik svakodnevnice komunikacije te kako bi unaprijedili djetetov rječnik, važno je iskoristiti svaku situaciju za pokretanjem komunikacije (Vrsaljko i Paleka, 2019).

Na pitanje- Kada započeti s učenjem stranog jezika postoje različiti odgovori, ali stručnjaci su suglasni: što ranije to bolje, odnosno što ranije nakon što dijete donekle usvoji svoj materinji jezik (Prebeg-Vilke, 1991). Dijete već u dobi od 4 do 5 godina govori tečno materinji jezik te se gramatika gotovo neprimjetno razlikuje od gramatike odraslih, a u razdoblju od 6 do 7 godine dijete je usvojilo gramatička pravila te je ovladalo vrstama riječi i rečenica (Starc i sur., 2004). Predškolsko razdoblje je faza u kojoj dijete učinkovitije i brže prima te upija informacije, stoga je vrlo važno upravo u toj dobi započeti s učenjem stranog jezika. Dijete u toj dobi nesvjesno automatizira strukture drugog jezika, posebice melodiju i naglasak što omogućuje djetetu da se približi naglasku izvornog govornika (Kralj, 2022). Prema autorici Kralj (2022) motivacija za učenje stranog jezika te želja za obogaćivanjem već postojećeg znanja nekog jezika javlja se u vrtićkom i školskom radu, a kako bi se ona javila važno je da je dijete aktivno uključeno u niz aktivnosti.

Ono što je bitno kod ranog početka učenja jest da je učitelj zaista kompetentan te da poznaje koliko jezik toliko i dijete. Stoga, pristup učitelja i aktivnosti koje provodi na nastavi jezika uvelike utječu na djetetov stav prema samom učitelju, ali i prema jeziku kojeg ga taj isti učitelj podučava. Druga bitna stavka koja se mora omogućiti djetetu kod ranog učenja drugog jezika je kontinuitet učenja. Dijete vrlo brzo može ovladati elementima jezika, ali ako se znanje ne ponavlja i nenadograđuje kontinuirano, može ih brzo i zaboraviti (Prebeg-Vilke, 1991).

2.1. Razvoj govora i jezika kod djece rane i predškolske dobi

Govor se definira kao složeni psihički proces koji je moguće razdvojiti na unutarnji govor i vanjski govor koji oblikuje unutarnji. Postoje određeni uvjeti za razvoj govora poput predispozicija koje su urođene, obiteljskih čimbenika i uvjeta življenja. Istraživanja ukazuju na to da djeca artikulaciju i fonološki sustav jezika uče od prve do sedme godine te upravo je taj period najprikladniji za učenje intonacije i glasovnog sustava (Selimović i Karić, 2011).

Prvi razvoj govora djeteta označava prvi djetetov krik, a zatim gukanje. Dijete isprva koristi različite glasove kako bi izrazilo znakove zadovoljstva ili nezadovoljstva (Vrsaljko i Paleka, 2019). Autorice Vrsaljko i Paleka (2019) tvrde kako obzirom na to da govorni izraz nastaje prije nego što dijete počinje oponašati, nije moguće tvrditi da govorni razvoj proizlazi iz želje za oponašanjem okoline. Međutim, znanstvenici smatraju da dijete ne može ni naučiti jezik drukčije nego oponašanjem zvukova koje čuje oko sebe, a već u razdoblju od dvije godine djeca nevoljko oponašaju kada se od njih to zatraži. Autorica Prebeg-Vilke (1991) navodi kako prve razumljive riječi dijete proizvodi od 12. do 18. mjeseca života.

Što se tiče usvajanja jezika, jezični sustav djece često se ne poklapa s jezičnim sustavom odraslih, iako djeca uče gramatičke oblike jezika oponašanjem odraslih. To se događa iz razloga što djeca ne uče pravila radi pravila samih. Njima jezik u ranoj i predškolskoj dobi predstavlja sredstvo komunikacije, odnosno sredstvo izražavanja želja i potreba. Zato kažemo kako se dijete, kada se pojavljuju prve riječi, neko vrijeme zadržava u "holofrastičnoj" fazi uporabe jezika. Holofraza je izraz od jedne riječi koji djetetu služi kako ne bi imenovao sami predmet ili osobu, već i svoj odnos prema predmetu ili osobi (Vrsaljko i Paleka, 2019).

Autorica Prebeg-Vilke (1991) ističe da ako se želi odrediti stupanj razvoja jezika u djece, treba sagledati širu sliku u okviru lingvističkog, kognitivnog (spoznajnog) i društvenog konteksta, odnosno u okviru interakcije svih navedenih elemenata razvoja. Različiti konteksti zahtijevaju i različite teorije o razvoju od kojih su najistaknutije kognitivno-razvojna teorija i teorija sociokulturnog razvoja.

Švicarski psiholog Jean Piaget, začetnik kognitivno-razvojne teorije, osmislio je model kognitivnog razvoja djeteta koji je podijelio na četiri faze: senzomotorička faza - od rođenja do druge godine djetetova života, faza predoperacijskih misli - od otprilike druge godine života do

četvrte, faza konkretnih operacija - od sedme ili osme do jedanaeste ili dvanaeste godine života te faza formalnih operacija koja traje sve do adolescencije (Piaget, 2003 prema Vičević, 2017). On je smatrao kako je razvoj jezika kod djece uvjetovan djetetovim kognitivnim razvojem te će dijete tek nakon što dosegne određenu razinu spoznajnog razvoja, moći ovladati određenim područjem jezika (Prebeg-Vilke, 1991). Prvobitni govor se razvija u senzomotoričkoj fazi, a uz fazu predoperacijskih misli Piaget veže takozvani *egocentrični govor* (Piaget, 2003 prema Vičević, 2017) koji se javlja kod djece kao posljedica ispreplitanja i međusobnog utjecaja kognitivnog i socijalnog razvoja. Takvu vrstu dječjeg govora nazvao je egocentričnim zbog toga što mu je fokus usmjeren na djetetove vlastite potrebe, a uzrok tome je nedostatak socijalne adaptacije, odnosno dijete nije doseglo određenu kognitivnu fazu kako bi razumjelo potrebe ljudi oko sebe. Prema Piagetu, dijete od osamnaest mjeseci počinje koristiti riječi, točnije najčešće jednu riječ koja ima značenje rečenice koju okolina tumači u kontekstu situacije te na taj način započinje djetetov razvoj jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Ruski psiholog Jan Vygotski začetnik je teorije sociokulturnog razvoja te on kognitivni razvoj djeteta opisuje kroz tri razine koje su međusobno povezane: govorni razvoj, misaoni i kulturni razvoj. Razvoj govora opisuje kroz tri faze: vanjski govor, egocentrični govor i unutarnji govor. U fazi vanjskog govora dijete imenuje predmete iz okoline još uvijek ne shvaćajući simboličko značenje riječi (Vygotski, 1977 prema Vičević, 2017). Vygotski smatra kako prvobitni govor djeteta ima socijalnu funkciju, a kako dijete odrasta i razvija govor, on postaje egocentričan i komunikativan. Egocentrični govor je jako bitan za Vygotskog zato što taj govor predstavlja prijelaz između vanjskog i unutarnjeg govora (tj. misli). On ističe kako je jezik vrlo važan iz razloga što jezik predstavlja sredstvo kojim se dijete služi u svrhu djelovanja u vanjskom svijetu (Prebeg-Vilke, 1991).

Lingvist Noam Chomsky imao je za cilj postaviti teoriju jezika na temelju usporedbe djeteta i lingvista. Na temelju osnovnih podataka o jeziku koje čuju u svojoj neposrednoj okolini i dijete i lingvist, imaju za zadatak konstruirati sustav jezika. Ti podaci predstavljaju *input (unos)* koji ulazi u mehanizam za usvajanje jezika, a *output* predstavlja sustav jezika za koji imamo podatke. Chomsky koristi izraz *jezična kompetentnost (sposobnost)* koja podrazumijeva da izvorni govornik ima izvor znanja o strukturi vlastitog jezika koji mu omogućavaju korištenje jezika. Također je smatrao kako usprkos razlikama u okolini i inteligenciji, gotovo sva djeca do pete godine života nauče osnovnu strukturu materinjeg jezika (Prebeg-Vilke, 1991). U svojoj teoriji, Chomsky naglašava jezičnu kreativnost koja se definira kao sposobnost izvornog

govornika da koristi i razumije rečenice koje su u skladu s jezikom koji govori, ali ih nikada prije nije čuo (Vrsaljko i Paleka, 2018).

2.2. Doprinos institucija i obitelji prilikom razvoja govora i jezika

Vrtić se često naziva zajednicom koja uči, uvažavajući na taj način putanju razvoja vrtića koji se konstantno mijenja, raste i upoznaje s novim teorijama koje čine osnovu njegove prakse i poboljšavaju kvalitetu iste (Slunjski, 2008). Slunjski (2008) tvrdi da kako bi omogućili vrtićko okruženje koje je motivirajuće i produktivno, važno je imati pozitivnu sliku o djetetu, odnosno djecu treba promatrati kao inteligentna bića koja su samostalna u vlastitim aktivnostima, ali i uspješno surađuju s drugima te uče čineći i surađujući. Autorica Kralj (2022) također naglašava važnost vrtićkog okruženja koje motivira dijete na učenje stranog jezika te o njemu uvelike ovisi uspjeh savladavanja jezika zbog toga što strani jezik nije toliko prisutan u neposrednom okruženju djeteta rane i predškolske dobi.

Doprinos obitelji i institucija se opisuje kroz prizmu pedagogije odnosa koja smatra kako dijete ne dolazi u proces obrazovanja kao prazna ploča koju treba ispisati. Dijete ima postojeća iskustva i znanja koje nadograđuje uz pomoć učitelja koji poštuju dijete kao nekoga tko već ima određena znanja i iskustva na temelju kojih stvara nova (Papatheodorou, 2009). Izraz "osnovno povjerenje" koristio je autor Erikson (prema Papatheodorou, 2009) te je upravo ono ključ razvoja djeteta predškolske dobi. Bowlbyjeva teorija privrženosti (prema Papatheodorou, 2009) potvrđuje ovu tezu kako dijete treba stvoriti prvenstveno povjerenje i dobre odnose kako bi bilo spremno učiti. Djeca koja se mogu opisati kao nesigurno privržena češće će imati poteškoća s potpunim pristupom kurikulumu (Ainsworth i sur., 1971 prema Papatheodorou, 2009).

Ljubetić (2012) ističe kako su prvi učitelji u djetetovom životu upravo njegovi roditelji te što ranije to shvate, ranije mogu početi promišljati o odgojnim postupcima i samim time povoljnije utjecati na razvoj vlastite djece. Temeljna uloga roditelja je voditi dijete kroz proces učenja, biti mu bezuvjetna podrška te pružiti pomoć onda kada je djetetu potrebna. Pedagoški kompetentni roditelji osiguravaju djetetu odgovarajuće okružje, pomno oblikuju prostor u kojem dijete živi i uči te na taj način uvelike utječu na usvajanje brojnih vještina i znanja, među kojima je i rano usvajanje jezika. Vrlo je važno da ozračje u kojem dijete živi i uči bude zdravo i poticajno zbog toga što djeca rane i predškolske dobi uče upravo imitirajući

ljude oko sebe, a posebice svoje roditelje. (Ljubetić, 2012). Ozračje je kompleksan pojam koji se gradi pomoću više različitih elemenata poput kvalitete obiteljskih odnosa, komunikaciju, interakciju, odgojne stilove, itd. Kako bi dijete moglo stjecati nova znanja i vještine važno je da roditelji stvore prikladno ozračje, a to se događa onda kada je uspostavljena direktna, jednoznačna i iskrena komunikacija između roditelja i djece koja vodi i ka stvaranju kvalitetnijih obiteljskih odnosa (Ljubetić, 2007).

Važnu ulogu prilikom savladavanja jezika u predškolskoj dobi ima međuvršnjačka potpora. Fućak (2012) je dokumentiranjem odgojno-obrazovnog procesa upravo dokazala tu važnost potpore vršnjaka kroz opisivanja nekoliko situacija koje je uočila u jednoj predškolskoj ustanovi. Djeca su jedni drugima pružali utjehu te se međusobno ohrabivali pjevanjem pjesmice na talijanskom jeziku te je ta pjesmica upravo drugoj djeci služila kao poticaj za učenje jezika kako bi i oni mogli sudjelovati u pjevanju. Također, vrlo važna je i suradnja djece različite dobi, npr. starijih prijatelja ili starijih braće i sestara koji su donekle savladali jezik te pjevaju pjesmice i potiču ostale oko sebe na korištenje stranog jezika. Autorica je dokazala kako poticajno okruženje djeluje na nesigurnu djecu koja se postupno, uz podršku vršnjaka, oslobađaju straha i počinju koristiti strani jezik (Fućak, 2012).

Mackiewicz (2002) izdvojio je nekoliko međusobno povezanih uvjeta koji bi trebali biti ostvareni želi li se da ishodi predškolskog odgoja i obrazovanja budu pozitivni:

1. uključenost roditelja
2. pedagoški kontinuitet od predškolskog razdoblja do osnovne škole
3. osposobljeni odgajatelji koji imaju odgovarajuće pedagoške i jezične kompetencije
4. svakodnevni kontakt sa stranim jezikom i visokokvalitetna predavanja
5. osmišljavanje i uvođenje metoda učenja prikladnih djeci rane i predškolske dobi.

Ovaj autor smatra kako u procesu ranog učenja jezika najveću ulogu imaju upravo izvrsno pripremljeni i visoko motivirani odgajatelji (Mackiewicz, 2002). Odgajatelji se često opisuju kao "oni koji vode", autoritativni i dominantni. Ali, u suvremenoj nastavi stranog jezika radi se na tome da se izjednačavaju odgajatelj i odgajanik iz razloga što u prirodnoj komunikaciji ne postoje nejednakosti kao na nastavi. Na taj način važnost se pridaje odgajaniku te mu se dopušta da on izrazi svoje osjećaje, mišljenja i da na vidjelo izađe njegova kreativnost. Upravo zato je

vrlo važno da odgajatelj potiče takvu prirodna atmosfera iz koje proizlazi prirodna i spontana komunikacija koja djecu priprema za stvarni život (Sobo i sur., 2012). Slunjski (2012) ukazuje na važnost poticanja djeteta da istražuje i uči kroz iskustvo, nakon čega slijedi refleksija vlastitih iskustava.

Došen Dobud (1995) ističe kako odgajatelj mora biti kreativan, osjetljiv na probleme, originalan, treba imati smisla za humor i biti maštovit. Autorica navodi nekoliko smjernica koje bi odgajatelj trebao pratiti u svome radu kako bi njegova kreativnost urodila plodom u odgoju:

- dijete ima pravo "biti ono što je"
- djetetu se treba omogućiti proživljavanje vlastitog iskustva i samostalno interpretiranje tog iskustva
- smisao odgoja je pronaći i iskoristiti dječje skrivene potencijale (Došen Dobud, 1995).

3. Učenje djece rane i predškolske dobi

Dijete rane i predškolske dobi tek uči o svijetu, radoznalo je, ima želju za znanjem, za upoznavanjem i shvaćanjem svijeta je te često postavlja pitanja (Selimović i Karić, 2011). Došen Dobud (1995) tvrdi kako je u prvih šest godina djetetova života najsnažnija potreba za istraživanjem, otkrivanjem i interakcijom. Na pitanje kako pomoći djeci u tom razdoblju, autorica navodi kako se svaki poticaj smatra vrstom pomoći. Također, tvrdi da možemo pomoći djeci pružanjem modela ili primjenom modela ili djelovanja, ali vrlo je važno da dijete u tome sudjeluje kako bi pomoć bila učinkovita (Došen Dobud, 1995).

Učenje se definira kao složeni psihički proces kojim se stječu znanja i nova iskustva (Selimović i Karić, 2011), a fenomen je koji promatraju različite grane znanosti. Didaktičke teorije nastaju upravo na temeljima teorija o učenju koje su razvili znanstvenici tokom povijesti na temelju različitih spoznaja o načinima i mogućnostima učenja (Jukić, 2013). U ovome poglavlju, bit će predstavljene tri najvažnije teorije učenja: konstruktivistička, socijalna i bihevioralna teorija učenja.

3.1. Konstruktivistička teorija učenja

Na konstruktivizam se gleda kao na suprotnost mehaničkom učenju i pasivnom primanju znanja, učenik u konstruktivističkom pristupu ima novu ulogu - na temelju novih znanja i iskustava on gradi znanje i razumijevanje svijeta oko sebe. Smatra se kako dijete u školu dolazi s znanjima, uvjerenjima i mogućnostima koje treba mijenjati i oblikovati, a u tom procesu važnu ulogu ima nastavnik koji osmišljava nastavni proces, postavlja pitanja i dileme na koje učenici sami traže odgovore te na taj način konstruiraju znanja. Miljak (2012) navodi kako je dijete istraživač koji aktivno i konstruktivno gradi vlastita znanja, a odgajatelji i roditelji su samo pomagači u tom procesu.

U literaturi nailazimo na pojam samoregulacijsko učenje, odnosno konstruktivistička teorija zalaže se za učenje kao samostalan i aktivan proces konstrukcije zbilje u interakciji s okolinom (Jukić, 2013). Primjer karakterističan za nastavnu praksu osmišljenu na temelju konstruktivističkog pristupa koji navodi autorica Jukić (2013) je učenje otkrivanjem. U konstruktivističkom pristupu naglasak se stavlja na aktivnosti učenika - oni uče, surađuju jedni s drugima, istražuju i rješavaju probleme koji su im ponuđeni kroz brojne aktivnosti. Problemi s kojima se susreću su izazovni i kompleksni, ali su svakodnevni i njima već otprije poznati te im na taj način olakšavaju rješavanje i stjecanje novih spoznaja (Jukić, 2013).

Brooks i Brooks (1993; prema Jukić, 2013) navode nekoliko osnovnih odrednica konstruktivističkih razreda:

- učenik je mislioc (mislilac) koji konstruira znanja o svijetu,
- učitelj omogućuje stimulativno i suradničko okruženje u razredu;
- učenici međusobno surađuju,
- učitelj prati napredak učenika (njegov rad i uratke tijekom godine).

U velikom broju literature nailazimo na dva pravca konstruktivističkog pristupa: psihološki konstruktivizam Jeana Piageta i socijalni konstruktivizam koji je začeo Lav Vygotski.

Jean Piaget začetnik je psihološkog konstruktivizma koji smatra kako djeca ne preuzimaju gotova znanja iz okoline već prikupljaju nova iskustva - i fizička koja se odnose na odnos s neživim predmetima i socijalna koja se odnose na odnos sa živim bićima, koja se nadograđuju na prethodna iskustva i tako aktivno dolaze sami do novih znanja (Piaget, prema Vasta i sur., 1997). U tom pogledu, dijete je moguće promatrati kao znanstvenika koji postavlja određenu

hipotezu, odnosno susreće se s određenom preprekom koju će prevladati vlastitim istraživanjem svijeta oko sebe i akumuliranjem novih iskustava (Sunjski, 2008).

Socijalni konstruktivizam predstavio je Lav Vygotski. On je pojedinca smjestio u sociokulturni kontekst - pojedinac se obrazuje za promjene u društvu te odražava teorije ljudskog razvoja. Vygotski smatra kako je znanje proces u kojem su integrirani svi učenici u zajednicu znanja, znanje se stječe i konstruira komunikacijom između učenika i okoline. Vrlo važnu ulogu u kognitivnom razvoju čovjeka Vygotski pridaje jeziku i kulturi. Tvrdio je kako je jezik sredstvo koji pojedinac koristi kako bi stekao nova iskustva te kako bi komunikacijom shvatio i percipirao svijet oko sebe (Jukić, 2013). Miljak (2012) naglašava važnost okruženja u kojem je sva komunikacija ravnopravna.

3.2. Bihevioralna teorija učenja

Burrhus Frederic Skinner (1904), američki psiholog i začetnik biheviorizma, smatrao je kako je učenje "povezano sa stvaranjem asocijacija između određenih podražaja i reakcija organizma" (Jukić, 2013, str. 242). Skinner tvrdi kako djeca uče jezik pomoću uvjetovanih refleksa na kojima se temelji njegova teorija učenja. Dva se osnovna pojma ističu u njegovoj teoriji - poticaj ili podražaj i potkrepljenje ili nagrada. Poticaj, odnosno u ovom slučaju djetetov iskaz, veže za sebe određeni rezultat, odnosno potkrepljenje. Nedostatak Skinnerovoj teoriji leži u činjenici kako nije uspio dokučiti što predstavlja potkrepljenje djeci koja uče svoj jezik. U raznim literaturama pronađeni su izvještaji koji svjedoče kako majke oblikuju dječje pokušaje sve dok oni ne postanu društveno prihvatljivi i razumljivi (Prebeg-Vilke, 1991). Brojni autori smatraju kako ocjenjivanje u našem sustavu obrazovanja možemo smatrati potkrepljenjem u bihevioralnoj teoriji učenja te kako ovaj pristup može biti učinkovit u slučaju kada su predispozicije za učenje loše, npr. kada je predznanje lošije ili kada dijete ima niži koeficijent inteligencije (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006; prema Jukić, 2013).

Dijelom poučavanja pod utjecajem biheviorizma smatramo tzv. mastery learning (učenje do usavršavanja) koji proizlazi iz hipoteze da većina učenika može usavršiti predmet učenja ako imaju dovoljno vremena te se nalaze u odgovarajućem razredu. Smatra se kako bi učitelj trebao podijeliti gradivo na nekoliko manjih cjelina, a zatim provjeravati znanje i to cjelinu po cjelinu. Ako učenik nije savladao gradivo, javlja se potreba dodatnog pojašnjavanja. Obzirom na to da svako dijete uči vlastitim tempom, ova metoda podrazumijeva grupiranje djece obzirom na

njihov tempo učenja. Ipak, mnogi znanstvenici ne preporučuju ovu metodu (Pšunder i Ribič Hederih, 2010).

Autorice Pšunder i Ribič Hederih (2010) navode kako u današnje vrijeme, bihevioristički pristup koriste psiholozi u radu s djecom s posebnim potrebama. Oni koriste biheviorističke metode iz razloga što djeci s posebnim potrebama vrlo je važna jasna struktura, jasne upute, netko tko će ih voditi i davati im razumljivu povratnu informaciju (Pšunder i Ribič Hederih, 2010).

3.3. Važnost okruženja kod učenja djece rane i predškolske dobi

Dijete rane i predškolske dobi aktivni je istraživač koji uči prirodno, kroz praksu, odnosno svakodnevne situacije u kojima se nalazi kod kuće i u vrtiću. Dijete u toj dobi uči samostalno, odgajatelj je tu kako bi poticao njegovo učenje i razvoj, a jedan od načina na koji to može ostvariti je osiguravanje poticajnog okruženja (Miljak, 2009). Autorica Miljak (2009) vrtić percipira kao obiteljski dom gdje nema prisile, svi su jedni prema drugima otvoreni, svačije se mišljenje poštuje te vlada pozitivno i poticajno ozračje.

Autorica Valjan Vukić (2012) tvrdi kako vrlo važnu ulogu, uz socijalni aspekt odgojno obrazovne ustanove, ima i fizički i organizacijski, tj. fizičko okruženje i uređenje prostora. Djetetu u ranoj i predškolskoj dobi učenje predstavlja neku vrstu igre i izazova, a kroz odgovarajuće aktivnosti u odgovarajućem okruženju, odgojnim procesom možemo iznijeti na površinu sve djetetove skrivene mogućnosti. Na odgajateljima je da prepoznaju skrivene potencijale djeteta te ih razvijaju u pomno osmišljenom i stimulirajućem socijalnom i fizičkom okruženju (Valjan Vukić, 2012). Autorica Miljak (2009) tvrdi kako okruženje predstavlja odgajateljev stav prema djetetu - ukazuje na to što od djeteta očekuje, kakvu sliku o djetetu, njegovom učenju te odgoju i obrazovanju odgajatelj ima. Okruženje nastaje s vremenom, ono se postupno stvara i mijenja kao rezultat suradnje odgajatelja i djece koji zajedno isprobavaju razne materijale te pronalaze odgovarajuće za njihovo zajedničko okruženje (Miljak, 2009). Na važnost pedagoški pripremljenog okruženja ukazuju nam brojni primjeri iz prakse pedagoških velikana, poput Marie Montessori.

Maria Montessori u svome je radu naglašavala važnost pedagoški pripremljenog okruženja. Smatrala je da odrasli u dječjem životu, roditelji i odgajatelji, imaju ulogu formirati okruženje

u kojemu će dijete slobodno istraživati, učiti i razvijati svoje potencijale. Njena pedagogija se zasniva na mišljenju da okruženje mora biti primjereno djetetu, što znači da dijete ne smijemo pretrpavati zadacima, aktivnostima i pitanjima na koja ne može odgovoriti ni razumjeti. Primjerenost se postiže na način da se djetetovi potencijali smještaju u kontekst u kojima će se ti potencijali probuditi, koristiti i usavršavati (Bašić, 2011).

Kada je Maria Montessori radila na definiranju prostornih karakteristika odgojno-obrazovnih ustanova, u tome je imala pomoć arhitekata, psihologa i umjetnika. Prostor je osmišljen na način da odiše pozitivom, svijetlih i vedrih boja, opremljen jednostavnim predmetima iz razloga što je smatrala kako dijete oblikuje samo sebe. Upravo iz tog razloga, prostor je opremljen posebnim didaktičkim priborom koji je izrađen od prirodnih materijala koji omogućavaju djetetu da ih samostalno koristi u učenju. Materijal je sastavni dio okoline, djeci lako dostupan, uredan i čist (Maria Montessori, 1949; prema Valjan Vukić, 2012). Autorica Miljak (2009) navodi kako je vrlo važno da prostor obiluje raznim materijalima, knjigama i sredstvima koje dijete samo odabire u procesu učenja, odnosno istraživanja. Kako bi okruženje bilo zaista poticajno, ono ne može nalikovati učionicama u kojima dominira odgajatelj, već treba nalikovati radionicama, ateljeima te učionicama za istraživanje. Sukladno vizijama Marie Montessori, smatrala je kako prostorije ne smiju biti sterilne, već privlačne, zanimljive, otvorene i povezane kako bi se djeci omogućila sloboda kretanja i samostalnog istraživanja (Miljak, 2009).

Došen Dobud (1995) navodi materijale koji se najčešće koriste u odgojno-obrazovnim ustanovama:

- igračke i predmeti za igru (primjerice lutke, građevinski i konstrukcijski materijali te razni didaktički materijali)
- odložni i otpadni materijali koji imaju različite namjene
- audio-vizualna sredstva (primjerice slikovnice, ilustracije, knjige, itd.).

Osim ranije navedenih, kao vrlo vrijedne materijale autorica navodi upravo prirodne materijale poput vode, pijeska, različite vrste zemlje i tla, zatim materijale poput gline i plastelina. Kao materijali mogu se upotrijebiti i namirnice, s kojima se dijete svakodnevno susreće i kod kuće, kao što su brašno, sol i šećer (Došen Dobud, 1995).

Odgajatelj u poticajnim okruženjima ne kontrolira, ne zahtjeva od djece ništa, već ih potiče na samostalno istraživanje i usmjerava ih kada je to potrebno. Njegova osnovna uloga je organizacija okruženja, a zatim nadgledanje i praćenje. Uključuje se samo kada smatra da je potrebno potaknuti djecu na aktivnosti ili se uključiti u igru na zahtjev djece - kao ravnopravni partner (Miljak, 2009).

Osim vrtićkog okruženja, velika pozornost u ranom i predškolskom odgoju pridaje se i iskustvima van tog okruženja. Autorica Došen Dobud (1995) smatra kako bi se djeci trebalo omogućiti istraživanje i učenje tijekom različitih posjeta prirodi, muzejima i školama koji su dio njihovog društvenog i prirodnog okruženja.

4. Strani jezik

Europska komisija (2011) definira strani jezik kao onaj jezik koji se u predškolskim ustanovama koristi uz prvi jezik, odnosno materinji. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) nalaže kako je jedna od osam kompetencija ključnih za cjeloživotni razvoj pojedinca upravo komunikacija na stranim jezicima. Komunikacija na stranim jezicima podrazumijeva sposobnost razumijevanja, usmenog i pismenog izražavanja te tumačenje misli, osjećaja, stavova i činjenica na stranom jeziku u različitim situacijama (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). S jačanjem globalizacije i potrebe za komuniciranjem sa ljudima iz udaljenih krajeva svijeta, dolazi i sve veća potreba za znanjem stranog jezika te stoga raste i potreba za sve ranijim poučavanjem stranih jezika (Delors, 1998; Bickford, 1999, prema Silić, 2007). Rano učenje stranog jezika doprinosi upoznavanju djece s novim sredstvom komunikacije, stjecanje pozitivnih stavova prema ostalim jezicima, kulturama i ljudima, pripremanje za kasnije učenje i brojne druge dobrobiti, nije fokus samo na usvajanju gramatičkih struktura i leksičkih jedinica.

Postoje brojna istraživanja na ovu temu, a istraživanje autora Low i dr. (1993, prema Mihaljević Djigunović, 2013) pokazalo je kako djeca koja su učila strani jezik u ranoj i predškolskoj dobi spremnije koristili taj jezik u usporedbi s djecom koja su kasnije u osnovnoškolskoj dobi počeli s učenjem istog jezika. Djeca rane i predškolske dobi koristila su složenije jezične strukture te su u manjoj mjeri pribjegavali korištenju materinskog jezika u komunikaciji. Također, pokazali

su pozitivniji stav prema učenju i jeziku koji je trajao tokom cijelog projekta (Mihaljević Djigunović, 2013).

Petrović (2002) ukazuje na brojne poteškoće u organizaciji nastave stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, a na prvom mjestu je fleksibilnost u odnosu na odabir stranog jezika koji će dijete učiti. Obzirom na trenutnu situaciju u svijetu i nadmoć engleskog jezika, roditelji najčešće odabiru engleski jezik kao jezik koji žele da njihova djeca nauče u predškolskoj dobi, ali jedan od razloga za to je upravo i slabija ponuda poučavanja drugih jezika poput njemačkog ili talijanskog. Nadalje, problem dolazi i kod formiranja grupa za poučavanje. Jasno je da što je manja grupa, to će rezultati poučavanja biti povoljniji, ali iz financijskih razloga, najčešće nije moguće formirati manje grupe već to budu grupe koje se sastoje od 20 i više djece s kojima je znatno teže raditi i potreban je znatno veći napor nastavnika. Također, problem dolazi i kod metode poučavanja koje nastavnici koriste, a to su najčešće metode osmišljene za poučavanje starijih uzrasta (Petrović, 2002).

4.1. Dobrobiti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Europska komisija (2011) u sklopu Strateškog okvira za europsku suradnju u obrazovanju i obuci, na temelju praktičnog rada i akademskih dokaza, iznosi nekoliko ciljeva koji se trebaju ispuniti tijekom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djeteta:

1. Poticanje interkulturalizma u obrazovanju - podizanje svjesnosti o različitim jezicima vodi do svjesnosti o postojanju različitih kultura te kod djeteta razvija socijalne vještine kao što su prihvaćanje i poštivanje različitosti.
2. Poticanje cjelokupnog razvoja djeteta - aktivnosti na drugim jezicima koje za cilj imaju podizanje svjesnosti o postojanjima drugih jezika doprinose cjelokupnom razvoju djeteta te razvoju njegovih kompetencija i vještina.
3. Poticanje cjeloživotnog učenja - njegovanje jednakosti, osiguravanje resursa i kontinuiteta pristupa u prijelazu s ranog i predškolskog odgoja na osnovnoškolsko obrazovanje.
4. Upoznavanje djeteta s drugim, odnosno stranim jezikom koji će tijekom osnovnoškolskog obrazovanja biti standardni dio kurikuluma.

Europska komisija poziva sve važne sudionike u procesu - članove obitelji, odgovorne nadređene, osoblje, pružatelje obrazovnih usluga i društvo u cijelosti - da sudjeluju u ostvarivanju ovih ciljeva. Jačanje jezičnih vještina vodi do jačanja osnovnih vještina te na taj način doprinosi poboljšanju kvalitete i efikasnosti sustava obrazovanja (Europska komisija, 2011).

Prilikom ranog učenja stranog jezika, kratkoročni ciljevi su zanemarivi u usporedbi s dugoročnima. Dijete u predškolskoj dobi nema unutarnju motivaciju za učenje stranog jezika, ono to čine najčešće kako bi ugodili roditeljima ili primjerice oponašali prijatelje iz razreda i likove iz crtanih filmova. Jedna od važnijih dobrobiti, prema autorici Kralj (2022) koje učenje drugog jezika u ranoj i predškolskoj dobi donosi je upravo razvijanje osjećaja za jezik. Dijete stječe samopouzdanje, vještine te pozitivan stav prema jeziku. U predškolskoj dobi djeca najčešće uče imitiranjem (s naglaskom na govoru i izgovoru) te uz pomoć gesti i mimike. Osim toga, dijete razvija i osjećaj za drugu kulturu (Kralj 2022). Kralj (2022) koristi primjer uporabe lutaka u ovom procesu koje predstavljamo djeci kao da dolaze iz drugih zemalja i ne znaju njihov materinji jezik. Lutke predstavljaju drugu zemlju i njene običaje i važne događaje te na taj način djeca uče o različitostima i kako ih prihvatiti. Učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi doprinosi i cjelokupnom razvoju djeteta - intelektualnom, socijalnom i emocionalnom razvoju (Kralj 2022).

Brojna istraživanja (Hostler Stewart, 2005) dokazala su kako je učenje stranog jezika povezano s poboljšanjem kognitivnih sposobnosti, djeca koja uče drugi jezik kreativnija su, izraženije su vještine rješavanja problema i sposobnost prilagodbe koja im omogućuje da vještine i sposobnosti koje usvoje na nastavi stranog jezika, koriste u budućnosti na ostalim predmetima. Štoviše, dokazana je poveznica ranog učenja stranog jezika s boljim uspjehom u drugim akademskim područjima, kao što su društvene znanosti, glazba, umjetnost i matematika (Roberts, 2002; prema Hostler Stewart, 2005).

4.2. Metode podučavanja

Učenje stranog jezika kod djece rane i predškolske dobi nije nikakva novost, ali ostaje nedovoljno istražena tema, uključujući tako i metode podučavanja. Robinson i sur. (2015) tvrde kako djecu predškolskog uzrasta jeziku podučavaju manje kompetentni učitelji, a metode podučavanja su najčešće "posuđene" iz kurikuluma za osnovnoškolsko obrazovanje te iz tog

razloga ne zadovoljavaju potrebe djece tog uzrasta. Oni tvrde kako su istraživanjem došli do zaključka kako većina učitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja uče djecu strani jezik koristeći jednostavne metode kao što je pjevanje pjesmica i igranje igara. Iako te metode dokazano vrijedno doprinose učenju djece, koristeći samo takve metode, ne može se postići spontana, iskrena i značajna komunikacija na stranom jeziku (Robinson i sur., 2015).

Učitelji bi prilikom podučavanja djece rane i predškolske dobi trebali preuzeti ulogu voditelja te koristiti metode koje su djeci prirodne, koje uključuju aktivnosti koje su njima poznate, na način koji je prikladan njihovom uzrastu te u stimulirajućoj okolini koja im omogućuje da preuzmu inicijativu (Robinson i sur., 2015). Nekoliko najpoznatijih metoda podučavanja stranog jezika koje se koriste su: total physical response, situacijski pristup i komunikacijski pristup.

4.2.1. Total Physical Response metoda (TPR metoda)

Potpuni fizički odgovor (engl. total physical response) alternativna je metoda podučavanja stranog jezika koju uvodi dr. James J Asher. Metoda je osnovana na temelju koordinacije govora i pokreta - podrazumijeva učenje jezika uz pomoć fizičke aktivnosti. U TPR metodi učenici slušaju učitelja koji im zadaje zapovijedi na koje oni odgovaraju pokretom. Učitelj ima aktivnu i direktnu ulogu, treba biti dobro organiziran i pripremljen kako bi nastava tekla što prirodnije. Na početku nastavnog sata, učenici moraju prepoznati i odgovoriti na nove kombinacije već prethodno naučenih stavki. Nove kombinacije stvara učitelj spajajući stavke koje su predstavljene učenicima na prethodnim satovima. Primjerice, učitelj može koristiti zapovijed poput "Sjedni na svoje mjesto" koja je učenicima poznata te oni na nju mogu odgovoriti. Učenici prate sami svoj napredak i vrednuju ga, a potiče ih se na govor tek onda kada se oni sami osjećaju spremnima i kada su usvojili osnovu jezika (Widodo, 2005).

Widodo (2005) izdvojio je nekoliko prednosti i mana ove metode. Što se tiče prednosti, učenici često uživaju u ovoj metodi te je smatraju zabavnom, podiže raspoloženje u razredu te stvara ugodno ozračje. Vrlo je pamtljiva te učenici lako pamte povezane riječi i izraze. Vrlo je pogodna za kinestetičke učenike koji najčešće uče kroz pokret i po prirodi su aktivniji na nastavi. Može se provoditi i u manjim i u većim razredima sve dok je nastavnik kompetentan i pripremljen, čak ni različiti stilovi učenja ne stvaraju probleme jer fizička aktivnost učinkovito prenosi značenje na način da svi učenici mogu razumjeti i koristiti traženi jezik.

S druge strane, učenici koji nisu navikli na fizičke aktivnosti mogu se osjećati nelagodno i postoji mogućnost da neće htjeti sudjelovati. Iako je vrlo zabavna metoda, ako se prečesto koristi može postati ponavljajuća i dosadna te jedan od problema je taj da nije dovoljno fleksibilna i ne obuhvaća sve aspekte jezika, primjerice apstraktne pojmove (Widodo, 2005).

4.2.2. Komunikacijski pristup

Komunikacijski pristup jedan je od najpoznatijih pristupa koji se koriste u podučavanju stranih jezika. Ovaj pristup polazi od stava kako učenici uče jezik komuniciranjem te svrsishodna komunikacija pruža bolju priliku za učenje jezika od primjerice, pristupa koji se osniva na gramatici jezika. Neka od osnovnih načela ove metode:

1. Fokus učenja jezika treba biti prava komunikacija.
2. Osigurati učenicima prilike za eksperimentiranje i pokazivanje onoga što znaju.
3. Biti tolerantan prema greškama učenika jer one ukazuju na to da učenik radi na poboljšanju vještine komuniciranja.
4. Dati priliku učenicima da razvijaju točnost i fluentnost.
5. Povezivanje različitih vještina kao što su slušanje, čitanje i razgovor, kao što su povezane i u stvarnom životu.
6. Pustiti učenike da sami otkrivaju gramatička pravila (Richards, 2006).

Richards (2006) navodi kako je jedan od osnovnih ciljeva ovog pristupa razvijanje fluentnosti prilikom korištenja jezika. Fluentnost se opisuje kao prirodno korištenje jezika koje se odvija kada govornik sudjeluje u svrsishodnoj komunikaciji usprkos ograničenjima u kompetencijama. Fluentnost možemo razvijati kreirajući aktivnosti na nastavi u kojima učenici koriste strategije za komuniciranje, ispravljaju nesporazume i rade na tome da se komunikacija ne prekida. Pri tome, važnu ulogu ima učitelj, a njegova uloga u ovome pristupu se mijenja, on postaje moderator i vodič (Richards, 2006).

4.2.3. Situacijski pristup

Situacijski pristup temelji se na učenju iz djetetove svakodnevice, podrazumijeva prirodan proces učenja stranog jezika iz praktičnih situacija te je za ovaj pristup vrlo važno da dijete i prije nego počne koristiti prve riječi, stječe komunikacijsko iskustvo slušajući govornike u

svojoj neposrednoj blizini. Važno je da su djeca što više okružena stranim jezikom, slušaju komunikaciju na stranom jeziku te da se nalaze u situacijama koje zahtijevaju njihovo sudjelovanje pritom koristeći strani jezik. Naglasak je na tome da se komunikacija odvija bez prisile, na prirodan način bez inzistiranja na ponavljanju i stalnoj uporabi jezika. Što su djeca mlađa, to su situacije u kojima moraju koristiti strani jezik sve jednostavnije, primjerice pozdravljanje ili zamolbe. Na taj način dijete će po vlastitom tempu, koji ovisi od djeteta do djeteta, postupno prihvatiti i upotrebljavati strani jezik u svakodnevnoj komunikaciji (Silić, 2007).

Nekolicina autora (Anderson, Reder, i Simon, 1996; Wilson, 1993; prema Stein, 1998) izdvojila je četiri premise na kojima se temelji situacijski pristup učenju:

1. učenje je utemeljeno na radnjama iz svakodnevnog života;
2. znanje se stječe situacijski i prenosi se samo na slične situacije;
3. učenje je rezultat društvenog procesa koji obuhvaća načine razmišljanja, opažanja, rješavanja problema i interakcije uz deklarativno i proceduralno znanje;
4. učenje ne može biti odvojeno od svijeta djelovanja, već egzistira u kompleksnim društvenim okruženjima u kojima se isprepliću akteri, akcije i situacije (Stein, 1998).

Uz kompetentne odgajatelje, vrlo važnu ulogu u ovom pristupu ima okruženje koje treba biti organizirano na način da potiče dječju maštu, njihovu želju za istraživanjem kroz svakodnevne aktivnosti i igre koje potiču komunikaciju na engleskom jeziku (Silić, 2007).

4.2.4. Igre u poučavanju stranog jezika

Igra je omiljena aktivnost djece te se igrama se kod djece razvijaju kreativnost i spontanost. Igra osim zabavnog karaktera s kojim se najčešće povezuje, ima jasna pravila koja se moraju poštovati kako bi se došlo do cilja. Ukoliko se osmisli i jasno odredi, igra može postati redovna aktivnost u nastavi koja će učiniti proces učenja dinamični, interaktivnim te učiniti atmosferu opuštenijom za djecu, bez stresa zbog nepoznanica u gradivu. Osim toga, igra u nastavi potiče na spontano usvajanje izraza i riječi, za razliku od doživljaja jezika kao nešto što je ispisano u bilježnici što se mora naučiti (Todorović, 2018).

Mirković (2007) ističe socijalno-pedagoški značaj igre te navodi nekoliko osnovnih dobrobiti kod korištenje igre u nastavi:

- razvijanje mašte i mišljenja;
- razvijanje brojnih sposobnosti, poput sposobnost planiranja, organiziranja te stvaralačkih sposobnosti;
- stjecanje navika i pravila ponašanja u grupama;
- izražavanje osobnosti pojedinca;
- dijagnostička i terapijska funkcija.

Autori Bjelica i Ostojić (1983) navode nekoliko osnovnih ciljeva pri korištenju igre kao sredstva poučavanja stranog jezika:

1. igra doprinosi poboljšanju jezične aktivnosti i jezičnih znanja, uspostavljanju ugodnije atmosfere u učionici te doprinosi uspostavljanju odnosa između učenika i nastavnika te učenika međusobno;
2. dijete igrom razvija i njeguje natjecateljski duh koji je usko povezan s motivacijom za učenje jezika;
3. igre pridonose stvaranju vedre i pozitivne atmosfere u razredu što motivira učenike na rješavanje školskih zadataka;
4. igre pomažu učenicima u lakšem razumijevanju kulture i običaja;
5. igre omogućavaju individualizaciju procesa nastave stranih jezika.

Autori su u svojoj knjizi *Igre u nastavi stranih jezika* naveli i podjelu igri na: igre za razvijanje i stimuliranje jezičnih sposobnosti: slušanja i razumijevanja, izgovora, čitanja i pisanja; zatim igre za uvježbavanje: ortografije, brojeva, leksika i morfosintaktičkih oblika; te na posljetku, igre za razvijanje i obogaćivanje komunikacijskih i jezičnih kreativnih sposobnosti (Bjelica i Ostojić, 1983).

Todorović (2018) spominje u svome radu tzv. pravilo zaborava (Krashen, 1981; prema Todorović, 2018) prema kojem dijete usvaja jezik zaboravljajući da uči. Djetetov fokus se s jezičnog oblika premješta na značenje u službi ispunjenja cilja igre. Igre su aktivnosti koje u centar pozornosti stavljaju učenika te on u igrama ima glavnu ulogu. Učitelj priprema aktivnost,

ali kada aktivnost nastupi, on djeluje kao moderator što je oprečna uloga tradicionalnoj ulozi prenositelja znanja (Todorović, 2018). Autorica Mirković (2007) navodi kako učitelj ima dužnost izabrati igru, pripremiti okruženje, podijeliti uloge, pratiti razvoj igre, a zatim proglasiti rezultate igre.

Kako bi što uspješnije realizirali igru u nastavi, postoje neke odrednice koje bi nastavnici trebali slijediti: igra treba imati određen i jasan didaktički cilj, nastavna djelatnost se prilagođava pravilima igre, uvodi se element natjecanja koji mijenja funkciju didaktičkog zadatka u igru te rezultat igre ukazuje na uspjeh izvršenog zadatka (Mirković, 2007).

5. Zaključak

Stručnjaci navode kako djeca ovladaju materinjim jezikom u četvrtoj i petoj godini života te je njihov proces usvajanja jezika prirodan, brz i učinkovit. Upravo iz tih razloga, dijete može započeti u ranoj i predškolskoj dobi s učenjem stranog jezika i postići sjajne rezultate.

Razvoj govora i jezika istraživali su brojni znanstvenici. Jean Piaget opisao je model kognitivnog razvoja te smatrao je kako kada dijete dosegne određenu razinu kognitivnog razvoja, moći će ovladati govorom i jezikom. Opisao je takozvani egocentrični govor koji dijete koristi kako bi iskazalo svoje potrebe. Lav Vygotski smatrao je da prvobitni govor djeteta ima socijalnu funkciju, a egocentrični govor predstavlja prijelaz iz vanjskog u unutrašnji govor. Noam Chomsky uspoređuje dijete s lingvistom i naglašava jezičnu kreativnost djece.

Kod ranog učenja stranog jezika, važna je uključenost roditelja, pedagoški kontinuitet i visoko osposobljeni odgajatelji koji su kreativni, duhoviti i daju djeci prostor za samostalno istraživanje i učenje.

Učenje je složeni psihički proces koji opisuju brojne teorije od kojih su najpoznatije konstruktivistička i bihevioralna teorija učenja. Psihološki konstruktivizam opisao je Piaget koji smatra kako dijete samo uči na temelju iskustava koje proživljava tijekom obrazovanja. Začetnik socijalnog konstruktivizma je Vygotski koji dijete stavlja u sociokulturni kontekst. S druge strane, Skinner je smatrao kako djeca uče jezik pomoću uvjetovanih refleksa koje je opisao u svojoj bihevioralnoj teoriji.

Kako bi učenje u ranoj i predškolskoj dobi bilo što uspješnije, odgajatelj ima vrlo važnu ulogu - pripremiti okruženje. Okruženje treba biti poticajno, vedre prostorije s velikim brojem materijala za učenje, a ozračje koje prevladava, pozitivno.

Brojne su dobrobiti učenja stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi, uključujući doprinos kod cjelokupnog razvoja djeteta, razvijanje svjesnosti o drugim kulturama, poticanje cjeloživotnog učenja i brojne druge.

Često isticani problem kod poučavanja djece rane i predškolske dobi su metode, a prigovori se većinom odnose na neprimjerenost i neprilagođenost metoda dobi. Neke od metoda koje se

koriste su: total physical response - učenje pokretom, komunikacijski pristup koji naglasak stavlja na komunikaciju te situacijski pristup koji podrazumijeva učenje iz iskustva. Igra također može poslužiti kao sredstvo poučavanja ako ima didaktički cilj koji osmišljava odgajatelj, a djeca sama istražuju i uče.

6. Literatura

1. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-214.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116671>
2. Bjelica, N. i Ostojić, B. (1983). *Igre u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
3. Došen Dobud, A. (1995) *Malo dijete - veliki istraživač*. Zagreb: Alinea.
4. European Commission (2011). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making It Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Bruxelles: European Commission.
5. Fućak, V. i Vujičić, L. (2012). Međuvršnjačka podrška u učenju stranog jezika: epizode iz vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 22-24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123768>
6. Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 241-261. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129671>
7. Kralj, J. (2022). Učenje jezika kod male djece. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 61-65.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/271806>
8. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
9. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?!* Zagreb: Profil International.
10. Mackiewicz, Wolfgang. (2002). *Lifelong Foreign Language Learning*. dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/268260818_Lifelong_Foreign_Language_Learning dana 7.7.2022.
11. Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51 (3 (197)), 471-491. <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.2>
12. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM naklada.
13. Mirković, J. (2007). Igrolika nastava. *Obrazovna tehnologija*, br 1-2/2007.
14. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, Zagreb.

15. Papatheodorou, T. i Moyles, J. (2009). *Learning Together in the Early Years. Exploring Relational Pedagogy*. New York: Routledge.
16. Petrović, E. (2002), Kako učiniti nastavu stranih jezika s mlađom djecom još uspješnijom. U: Vodopija, I. (Ur.) *Dijete i jezik danas*, Osijek: Visoka učiteljska škola, 139-148.
17. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik - materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Pšunder, M. i Ribič Hederih, B. (2010). Uspoređivanje biheviorističkog i konstruktivističkog učenja i podučavanja. *Informatologia*, 43 (1), 34-38. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/53040>
19. Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
20. Robinson, P., Mourão, S., Kang, N. J. (2015). *English learning areas in preprimary classrooms: an investigation of their effectiveness*. London: British Council.
21. Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 67-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/21130>
22. Slunjski, E. (2008). *Dječji Vrtić: Zajednica koja uči - mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
23. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Zagreb: Profil international.
24. Starc, B. Čudina Obradović, M. Pleša, A. Profaca, B. Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
25. Stewart, J. H. (2005). Foreign language study in elementary schools: Benefits and implications for achievement in reading and math. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 11-16.
26. Selimović, H. i Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 6(2011)1 (11), 145-160. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/71223>
27. Sobo, K., Eterović, S., & Rujevčan, D. (2012). Komunikacija u nastavi stranog jezika. *Zbornik veleučilišta u Karlovcu*, 2(1), 209-219.
28. Stein, D. (1998). *Situated learning in adult education*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education [ED418250]

29. Todorović, M. (2018). Igre u nastavi talijanskoga jezika. *Strani jezici*, 47 (1-2), 95-102. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217924>
30. Vukić, V. V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7(1.).
31. Vasta, R. Haizh, M. i Miller, S. (1997). *Dječja psihologija - moderna znanost*. Zagreb: naklada Slap.
32. Vičević, S. (2017). Utjecaj jezičnoga portfolija na samostalnost u ovladavanju inim jezikom u predškolskoj dobi : doktorski rad = Impact of the language portfolio on child autonomy in second language acquisition at preschool age : doctoral thesis / Sanja Vičević Ivanović ; mentor, supervisor Marija Luetze-Miculinić. Zagreb.
33. Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 139-159. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217843>
34. Widodo, H. P. (2005). Teaching children using a total physical response (TPR) method: Rethinking. *Bahasa dan seni*, 33(2), 235-248.

Sažetak

Početno učenje stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi intrigantna je stručno-znanstvena tema zbog potrebe razumijevanja i nužnosti uvažavanja specifičnosti razvoja govora kod djece rane i predškolske dobi. S tim u svezi, posebna pozornost posvećuje se ulozi, utjecaju i doprinosu obiteljske zajednice te institucija. Teorijskom razmatranju ovog pitanja pristupa se iz perspektive povijesno važnih teorija učenja s naglaskom na važnosti okruženja kao potpore i poticanja učenja. Dobrobiti početnog učenja stranog jezika u djetetovoj ranoj i predškolskoj dobi nesumnjive su stoga, u radu se opisuje i nekoliko metoda poučavanja koje je moguće koristiti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja.

Ključne riječi: djeca rane i predškolske dobi, strani jezik, učenje

Summary

The initial learning of a foreign language in early and preschool age is an intriguing professional and scientific topic due to the need to understand and appreciate the specificity of speech development in early and preschool children. In this regard, special attention is paid to the role, influence and contribution of the family community and institution. The theoretical consideration of this question is approached from the perspective of historically important learning theories with an emphasis on the importance of the environment as a support and stimulation of learning. The benefits of initial learning of a foreign language in the child's early and preschool age are undoubted, therefore, the paper describes several teaching methods that can be used in early and preschool education institutions.

Key words: children early and preschool age, learning, foreign lang

OBRAZAC I.F.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Adriana Volodke
NASLOV RADA	Početno učenje stranoj jezika u rangji
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Truštvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof.dr.sc. Maja Ljubetić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr.sc. Morana Kaudrović 2. prof. dr.sc. Maja Ljubetić 3. izv. prof. dr.sc. Iva Reić Ercegović

predšk.
dobi

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon protoka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 06.09.2022.

mjesto, datum

Adriana Volodke

potpis studenta/ice

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITI

kojom ja Adriana Voloder, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice pedagogije i engleskog jezika i knjiž. izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i ostanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 06.09.2022.

Potpis

A. Voloder