

Metode i tehnike poučavanja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi - stavovi djece

Rendulić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:095964>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Maja Rendulić

METODE I TEHNIKE POUČAVANJA
ENGLSKOG JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI -
STAVOVI DJECE

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Maja Rendulić

**METODE I TEHNIKE POUČAVANJA ENGLESKOG JEZIKA U
RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI - STAVOVI DJECE**

Diplomski rad

Mentorica:

izv. prof. dr. sc. Alenka Mikulec

Zagreb, rujan 2023.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE	3
2.1. <i>Teorije jezičnoga razvoja na materinskom jeziku</i>	4
2.1.1. <i>Skinnerova razmišljanja o razvoju jezika</i>	4
2.1.2. <i>Chomsky o razvoju jezika</i>	5
2.1.3. <i>Piagetova teorija spoznajnoga razvoja</i>	6
2.1.4. <i>Vigotski o razvoju jezika</i>	10
2.2. <i>Razvoj govora od rođenja do polaska djeteta u školu</i>	11
3. KAKO DJECA UČE I USVAJAJU ENGLSKI KAO STRANI JEZIK	16
3.1. <i>Usvajanje engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi</i>	18
3.2. <i>Čimbenici koji utječu na usvajanje engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi</i>	19
4. PREDŠKOLSKA USTANOVA KAO MJESTO USVAJANJA ENGLSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA	23
4.1. <i>Poticajno okruženje za usvajanje stranoga jezika</i>	24
4.2. <i>Uloga odgojitelja kao preduvjet uspješnog usvajanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi</i>	26
5. METODE I TEHNIKE POUČAVANJA ENGLSKOGA JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI	28
5.1. <i>Potpuni tjelesni odgovor - Total Physical Response (TPR)</i>	29
5.2. <i>Integrirano učenje sadržaja i jezika - Content and language integrated learning (CLIL)</i>	31
5.3. <i>Usvajanje jezika temeljeno na zadacima - Task based learning (TBL)</i>	32
5.4. <i>Situacijsko učenje – Situational language learning (SLL)</i>	33
6. PRIKAZ INTERVJUA S DJECOM	34
6.1. <i>Ciljevi</i>	34
6.2. <i>Sudionici</i>	34
6.3. <i>Instrumenti i postupak</i>	34
6.4. <i>Rezultati i rasprava</i>	35
7. ZAKLJUČAK	41
8. PRILOZI	42
8.1. <i>INTERVJU S DJECOM</i>	42
9. LITERATURA	43

SAŽETAK

U ovom su radu prikazane neke od metoda i tehnika poučavanja engleskoga jezika za koje se smatra da imaju najpovoljniji utjecaj na usvajanje engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

U teorijskome dijelu ovoga rada prikazan je jezični razvoj djece te različite teorije govorno-jezičnoga razvoja. Brojni su istraživači pokušali objasniti usvajanje jezika i, iako postoje određene razlike u njihovim opisima, vrlo često dolaze do sličnih zaključaka. Utvrđeno je da djeca koja su bila izložena engleskom jeziku u ranoj dobi, u pravilu ostvaruju bolje rezultate kasnije u životu jer brže i lakše usvajaju sadržaje i imaju pozitivan stav prema engleskom jeziku. U radu se stoga daje opis kako djeca rane i predškolske dobi općenito usvajaju jezik te koji sve čimbenici utječu na usvajanje stranoga jezika. Pored navedenoga, detaljno su opisane četiri suvremene metode poučavanja stranoga jezika primjerene za rad s djecom rane i predškolske dobi. U radu se naglašava važnost predškolskih ustanova i uloga odgojitelja u učenju i usvajanju engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi.

Okosnicu rada čini prikaz rezultata istraživanja provedenog s ciljem da se dobije jasniji uvid u stavove djece vezane uz aktivnosti koje se provode u ranom učenju engleskoga jezika u odabranoj predškolskoj ustanovi. Sudionici istraživanja bila su djeca u dobi od četiri do sedam godina, ukupno njih dvadeset. Na temelju dječjih odgovora, može se zaključiti da su metoda potpunog tjelesnog odgovora (engl. *TPR*) i situacijsko učenje (engl. *SLL*) najbolji izbor u poučavanju engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

Ključne riječi: metode poučavanja, rano učenje engleskog jezika, stavovi djece, usvajanje jezika.

SUMMARY

This thesis presents some of the methods and techniques implemented in teaching the English language that have been found to have the most favourable impact on English as a foreign language (EFL) acquisition in the early childhood and preschool-aged groups.

In the theoretical part of this paper, language development of children and different theories on speech and language development are presented. Numerous researchers have attempted to explain language acquisition in their own way, and even though there are some differences in their descriptions very often they have reached similar conclusions. Children who have been exposed to the English language at an early age, as a rule have been found to achieve better results later in life because they acquire the content faster and more easily, and they have a positive attitude towards the English language. Therefore, this thesis provides a description of how early childhood and preschool-aged children generally acquire language and which factors influence their acquisition. In addition, four contemporary foreign language teaching methods suitable for working with children of early childhood and preschool age are described in detail. This paper emphasizes the importance of early childhood and preschool institutions and the role of preschool teachers in EFL learning and acquisition in early childhood and preschool age.

The main part of this thesis focuses on the results of the research conducted with the aim of gaining a clearer insight into children's attitudes related to the activities implemented in the early learning of English in the target early childhood and preschool institution. The research participants were twenty children between the ages of four and seven. Based on the children's responses, it may be proposed that the Total Physical Response (TPR) and Situational Language Teaching (SLL) methods are the best choice for teaching English in this age group.

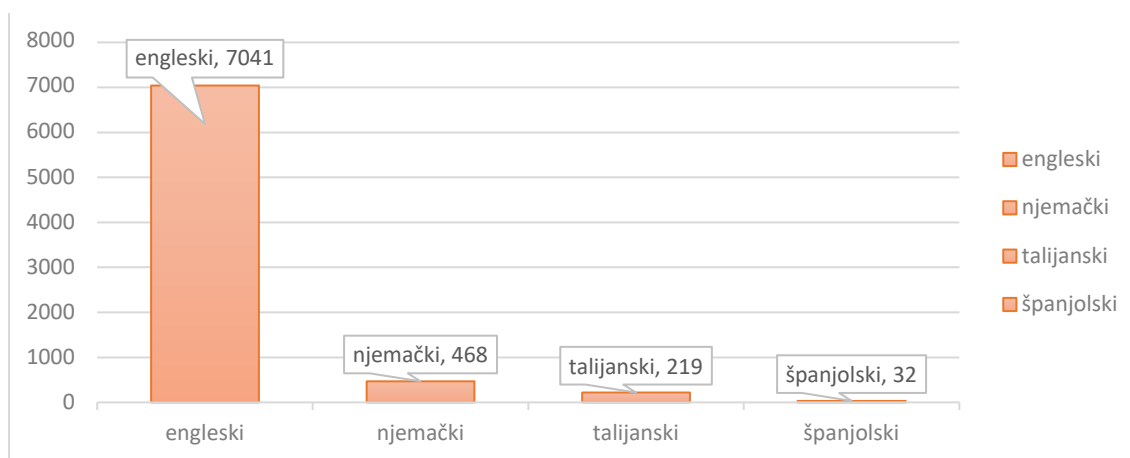
Key words: teaching methods, early English language learning, children's attitudes, language acquisition.

1. UVOD

U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015), kao jedna od temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje istaknuta je komunikacija na stranome jeziku. Nadalje, u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019), program ranoga učenja stranoga jezika naveden je kao jedan od programa koji se ostvaruje u hrvatskim vrtićima. Činjenicu da roditelji prepoznaju važnost stranih jezika u ranoj dobi potvrđuju i podatci Državnog zavoda za statistiku (2022), prema kojima je u 2020./2021. pedagoškoj godini više od 7700 djece bilo uključeno u programe stranih jezika. Isti podatci (Državni zavod za statistiku, 2022) potvrđuju dominaciju engleskoga jezika, odnosno u 2020./2021. pedagoškoj godini engleski jezik učilo je 7041 dijete, njemački 468 djece, talijanski 219 djece, a španjolski 32 djece (slika 1.).

Slika 1.

Zastupljenost stranih jezika u programima koje su pohađala djeca rane i predškolske dobi u 2020./2021. pedagoškoj godini



Možemo pretpostaviti da je dominacija engleskoga jezika rezultat činjenice da s obzirom na sve izraženiju globalizaciju i tehnološki napredak, roditelji koji upisuju djecu u programe stranih jezika smatraju da će im znanje engleskoga kao internacionalnoga jezika, odnosno *linguae france*, omogućiti bolju edukaciju i veće mogućnosti zaposlenja na globalnoj razini. Podizanje svijesti o jezičnoj raznolikosti kod djece rane i predškolske dobi važno je, a može se postići i promicanjem društvenih vrijednosti poput poštivanja razlika i otvorenosti prema drugim kulturama i podržavanjem interkulturalne svjesnosti (Europska komisija, 2011).

U ovome je radu stoga naglasak na ovladavanju engleskim kao stranim jezikom u ranoj i predškolskoj dobi. Rad je podijeljen na šest poglavlja. Nakon prvog poglavlja, odnosno uvoda, u drugom poglavlju opisan je jezični razvoj djece kao i neke od teorija govorno-jezičnoga razvoja. U trećem je poglavlju opisano kako djeca uče, proces usvajanja engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi te su navedeni neki od značajnijih čimbenika koji utječu na ovladavanje engleskim jezikom. U četvrtom poglavlju prikazane su značajke predškolske ustanove koje doprinose uspješnom ranom ovladavanju engleskim jezikom kao i uloga poticajnoga okružja i odgojitelja u cijelom procesu poučavanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi.

S obzirom na to da je komunikacija na stranome jeziku jedna od osam najvažnijih kompetencija za cjeloživotno učenje, važno je govoriti o metodama i tehnikama poučavanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi. Učenje engleskoga jezika od najranije dobi zahtjeva pedagoške, jezične i metodičke kompetencije odgojitelja¹ te poznavanje različitih metoda i tehnika poučavanja. Stoga su u petom poglavlju prikazane neke od preporučenih metoda i tehnika poučavanja stranih jezika u ovoj dobnoj skupini. Međutim, važno je napomenuti da pri izboru metoda i tehnika poučavanja, u pravilu nema jedne ili najbolje propisane metode niti tehnike kao određenog posebnog oblika metodičkog postupka koji se mora primjenjivati, već je proces poučavanja odnosno ovladavanja stranim jezikom važno prilagoditi djeci.

Zbog toga je nužno, između ostaloga, voditi računa i o stavovima djece prema određenim aktivnostima i uvažavati ih pri odabiru metoda i oblika rada koji su djeci najbliži i koji će u najvećoj mjeri doprinijeti uspješnom ovladavanju stranim jezikom. U empirijskom dijelu rada je opisano istraživanje koje se temeljilo na pojedinačnim intervjuima s djecom te bilježenju opažanja, a kojemu je cilj bio utvrditi stavove djece prema određenim aktivnostima koje se provode pri poučavanju engleskoga jezika, ali i pomoću kojih aktivnosti djeca samostalno usvajaju engleski jezik izvan predškolske ustanove. Na temelju rezultata istraživanja bit će predložene određene metode i tehnike koje najpovoljnije utječu na proces ovladavanja engleskim jezikom u ranoj i predškolskoj dobi.

¹ Izrazi koji se koriste u tekstu, a imaju rodno značenje, neovisno u kojem su rodu korišteni, obuhvaćaju na jednak način muški i ženski rod.

2. JEZIČNI RAZVOJ DJECE

„Jezik je jedinstvena ljudska pojava, apstraktan sustav znakova koji ponajprije služi za sporazumijevanje, iako ima i brojne druge uloge: upoznavanje svijeta, razvoj cjelokupne djetetove ličnosti, sredstvo društvenoga djelovanja, umjetničkoga te pedagoškoga djelovanja za iskazivanje misli, osjećaja, stajališta“ (Aladrović Slovaček, 2019, str. 36).

Govor je složeni proces koji se razvija pod utjecajem mnogih čimbenika. Prema Velički i Katarinčić (2011, str. 8), „govor je temelj ljudske komunikacije i značajan je za cjelokupan djetetov razvoj“. Djetetu je urođena sposobnost komunikacije, no ne i sposobnost jezične komunikacije. Prema Selimović i Karić (2011), važne uvjete za razvoj govora predstavljaju urođene predispozicije, biološka organizacija djeteta i uvjeti življenja, kao i obiteljski čimbenici. Autori napominju da je govor „složen psihički proces koga čine unutrašnji govor i vanjski govor ... kojim se oblikuje unutrašnji govor“ (Selimović i Karić, 2011, str. 152). Razvoj djetetova govora započinje rođenjem, a nastavlja sukladno uvjetima u okolini, što bi značilo da je potrebno komunicirajući provesti određeno vrijeme s djetetom u svakodnevnim situacijama. Djeci je potrebno svakodnevno pružati mogućnosti za stjecanje različitih iskustava nužnih za uspješno učenje i napredovanje. Proces usvajanja jezika prema Ljubešić (2003), ovisi i o razvoju različitih domena i sposobnosti kao što su: percepcija, kognicija, motorika i socijalizacija. Navedeno potvrđuje i Piagetova tvrdnja da razvoj djetetova mišljenja proizlazi iz iskustava i doživljaja, a jezik je jedan od sustava simbola koji se usvajaju u djetinjstvu. Važno je naglasiti i da je jezični razvoj u djeteta ograničen spoznajnim razvojem, zbog čega će postojati područja jezika koja će dijete svladati tek nakon što dosegne određenu razinu kognitivnoga razvoja (Prebeg-Vilke, 1991).

Jezik je bogat, složen i prilagodljiv sustav – to je način kombiniranja glasova, riječi, znakova i rečenica u svrhu iskazivanja misli i razumijevanja drugih ljudi (Apel i Masterson, 2004).

Kada govorimo o razvoju govorno-jezičnih vještina kod djece, važno je promatrati način na koji djeca artikuliraju glasove radi postizanja razumijevanja jezika. Osim toga, djeca moraju slijediti određena pravila koja proizlaze iz činjenice da se jezik sastoji od pet sustava koji uključuju glasove, značenje, poredak i oblike riječi te društvenu upotrebu jezika. Prema Paleka i Vrsaljko (2018), postoje četiri aspekta usvajanja materinskoga jezika koja ovise jedan o drugome i međusobno se uvjetuju:

1. usvajanje glasovnog sustava
2. upotreba jezičnog oblika vlastitog jezika (gramatika)
3. sposobnost razumijevanja i priopćavanja značenja (semantika)
4. sposobnost da se uporabom govora nešto uradi ili postigne (komunikacija).

Prema Miljak (1996), prelaskom djeteta u predškolsku ustanovu mijenja se struktura interakcije i komunikacije zbog okruženja u kojemu se odvija komunikacija među vršnjacima. Čim dijete uključimo u odgojno-obrazovne institucije, od kojih je prva predškolska ustanova, a zatim škola, započinje sustavno obrazovanje na materinskom jeziku. Važno je istaknuti da djeca usvajaju materinski jezik u prirodnim i svakodnevnim životno-praktičnim situacijama zbog čega je djeci potrebno pružati mogućnosti za stjecanje raznih iskustava za uspješno učenje i napredovanje.

2.1. Teorije jezičnoga razvoja na materinskom jeziku

U ovom se poglavlju daje prikaz značajnijih teorija o jezičnom razvoju. Četiri jezične teorije koje se najčešće spominju su: biheviorizam, nativizam, kognitivizam i sociokulturalna paradigma. Premda stranim jezikom ne ovladavamo na isti način kao i materinskim, pojedine teorije o usvajanju materinskoga jezika, kao što je biheviorizam, objašnjavaju kako funkcionira i ovladavanje stranim jezikom. Važno je napomenuti kako niti jednu od navedenih teorija zapravo ne možemo izdvojiti kao teoriju koja je sveobuhvatna i u potpunosti objašnjava jezični razvoj, već sve zajedno doprinose našem razumijevanju ovoga kompleksnoga procesa.

2.1.1. Skinnerova razmišljanja o razvoju jezika

Utemeljitelji biheviorizma, koji je primarno razvijen kao smjer u psihologiji, tumačili su ljudsko ponašanje prema načelima prirodnih znanosti. Razvojem biheviorizma počinje se znatnije ispreplitati psihologija s lingvistikom, a time i učenjem jezika (Kodrić, 2013). Biheviorizam je kao teorija učenja imao značajan utjecaj 1940-tih i 1950-tih godina. Jedan od najvažnijih američkih

psihologa i biheviorista bio je B. F. Skinner, koji u svojoj knjizi *Verbal Behaviour* opisuje kako dijete usvaja prvi jezik (Aladrović Slovaček, 2019). Prema Lightbown i Spada (2013), bihevioristi su naglašavali da je za usvajanje jezika ključna okolina te djetetova sposobnost imitiranja i ponavljanja. Skinner je bio uvjeren da djeca uče jezik pomoću uvjetovanih refleksa, pomoću poticaja ili podražaja (stimulus) i reakcije (odgovor). Mehanizmi poput poticaja, potkrjepljenja i reakcije dio su jezičnoga inventara. Skinner pridaje veliku pažnju poticaju, koji u komunikaciji može biti riječ ili izraz koji dijete čuje, ono što dijete izgovori je odgovor ili reakcija, a potkrjepljenje je povratna informacija koju dijete dobiva od okoline (pohvala (npr. Bravo!) ili sama činjenica da je dijete uspjelo prenijeti poruku) (Lightbown i Spada, 2013). Kodrić (2013) navodi kako je svim bihevioristima zajedničko stajalište prema kojemu ključnu ulogu u procesu učenja ima potkrjepljenje. Bihevioristi usvajanje jezika smatraju naučenim ponašanjem tj. oponašanjem. Kada promatramo dijete koje ponavlja izraze koje čuje u svom okruženju, možemo zaključiti da spomenuta teorija uistinu djelomično opisuje način na koji djeca usvajaju jezik. Međutim, biheviorističkom teorijom ne možemo potkrijepiti usvajanje složenih gramatičkih struktura koje su preispitane i shvaćene u kontekstu novih teorija učenja (Lightbown i Spada, 2013).

2.1.2. Chomsky o razvoju jezika

Prema nativističkoj teoriji, djeca su biološki programirana za usvajanje jezika jednako kao što se biološki razvijaju na drugim područjima, npr. imaju sposobnost naučiti hodati (Lightbown i Spada, 2013). Najvažniji nativistički jezikoslovni teoretičar Noam Chomsky tvrdi da se na jezik ne može gledati kao na zvučne odgovore na podražaje. Chomsky smatra da govornik mora imati razvijen sustav gramatičkih pravila, što mu omogućuje stvaranje novih izričaja. Nadalje, tvrdi da jezik ima ustrojstvo temeljeno na sustavu posebnih jezičnih pravila koja se ne mogu svesti na spoznaju (Prebeg-Vilke, 1991). Ista se misao može izraziti na mnogo različitih načina. Iz Chomskyjeve teorije proizlazi shvaćanje da se djeca uopće ne poučavaju govoru i jeziku te da djeca uče jezik „prirodno“. Selimović i Karić (2011) kažu da su prema nativistima, prosječna djeca biološki spremna učiti bilo koji jezik. Chomskyjeva je teorija navela neke istraživače na odbacivanje mogućnosti da se djecu poučava kako da govore. Chomsky smatra da izvorni govornik ima izvor znanja o strukturi vlastitoga jezika koji ga vodi prema njegovu korištenju. To

znanje naziva se *jezičnom kompetencijom (sposobnošću)*. Tvrdio je da gotovo sva djeca do pete godine života nauče osnovne strukture svoga jezika unatoč razlikama u inteligenciji i okolini koja ih okružuje (Prebeg-Vilke, 1991). Kasnija istraživanja utvrdila su nedostatke i u Chomskyjevom obrazloženju, koje su stručnjaci pokušali objasniti u okviru drugih teorija. Naposljetku, prema Prebeg-Vilke (1991), Chomsky nije uspio u potpunosti razviti teoriju usvajanja jezika, no fokusirao je pažnju na dijete i na cjelokupni koncept usvajanja materinskoga jezika te tako skrenuo pozornost na prirodu problema.

2.1.3. *Piagetova teorija spoznajnoga razvoja*

Ženevski psiholog Jean Piaget, koji je po svom osnovnom obrazovanju biolog, među najutjecajnijim je teoretičarima djetetova kognitivnoga razvoja. Piagetova teorija nastala je kao rezultat desetljeća opsežnog promatranja djece, uključujući i vlastitu djecu, u njihovom prirodnom okružju. Promatrao je kognitivni razvoj iz biološke perspektive. Smatra da se kognitivni i socijalni razvoj isprepliću i međusobno modificiraju te dolazi do egocentričnog govora koji se javlja oko treće godine djetetova života. Prema teoriji Jeana Piageta, osnovna karakteristika egocentričnog govora jest nedostatak socijalne adaptacije s obzirom na to da je taj govor odraz djetetova razmišljanja tj. njegova kognitivnoga razvoja. Promatrao je djecu rane i predškolske dobi u igri i interakciji s predmetima i ljudima. Tvrdi da je upravo nedostatak socijalne adaptacije osnovna karakteristika egocentričnoga govora te u toj fazi dijete ne može razmišljati iz perspektive druge osobe (Wood, 1988).

Piaget smatra kako temeljna jezična načela nisu urođena, već su rezultat razvoja senzomotoričke inteligencije, odnosno spoznajnoga razvoja djeteta koji se događa u interakciji s ljudskom okolinom.

Razvoj jezika kod djeteta prati razvoj mišljenja, što znači da verbalni prijenos informacija nije dovoljan da dijete shvati fizičke fenomene. Svako dijete prolazi kroz određene faze koje se odlikuju osobinama mišljenja. Buggle (2002) u svojoj knjizi *Razvojna psihologija Jeana Piageta*, daje detaljan prikaz razvojnih stupnjeva senzomotoričke inteligencije i kognitivnoga razvoja djeteta. Naime, prema Piagetovoj teoriji, s obzirom na kognitivni razvoj, djeca prolaze kroz

unaprijed definirane razvojne stupnjeve i tek nakon što su svladala određene vještine i razvila sposobnosti karakteristične za određeni stupanj, mogu prijeći u sljedeći. Senzomotoričko razdoblje – od rođenja do druge godine, predoperacijsko od druge do sedme godine, razdoblje konkretnih operacija - od sedme do jedanaeste godine i razdoblje formalnih operacija koje počinje od jedanaeste godine djetetova života.

Osim spomenutih razdoblja, u Piagetovoj teoriji nalazimo i opis pojmova adaptacija, asimilacija i akomodacija koji su važni za razvoj djetetovog razumijevanja. Sposobnost djeteta da obradi nove informacije u vezi sa stvarima koje već zna i da se prilagodi okolini nazivamo *adaptacija*. Vasta i sur. (1995) adaptaciju opisuju kao težnju za uklapanjem na način koji pospješuje preživljavanje te naglašavaju da ona ostaje nepromjenjiva tijekom života. Prema Piagetu, adaptacija ima dva aspekta - akomodaciju i asimilaciju. *Asimilaciju* znanja opisuje kao prilagodbu okoline organizmu tj. dodavanje novoga znanja na već postojeće iskustvo i postojeće spoznajne sheme. *Akomodacija* je prilagodba organizma okolini, odnosno okolina djeluje na pojedinca koji se mijenja u skladu sa zahtjevima okoline, a uspješnost adaptacije Piaget opisuje kao optimalnu uravnoteženost između asimilacije i akomodacije (Bugge, 2002). Na primjer, nakon što dijete nauči izraz kojim imenujemo psa, ono će za sve četveronožne životinje koristiti izraz 'pas' i ovu pojavu nazivamo asimilacijom, ali ako okolina upozori dijete da životinja koju vidi nije pas već mačka, djetetova shema za psa će se modificirati i prilagoditi novim informacijama i ova je pojava definirana kao akomodacija (Heick, 2019).

U nastavku slijedi prikaz stupnjeva djetetova kognitivnog razvoja prema Piagetu:

1. Razdoblje senzomotoričke inteligencije (0-2 godine)

U ovom najranijem razdoblju, djeca svijet istražuju svim osjetilima te prolaze kroz razdoblje drastičnog rasta i razvoja. Dijete ne razlikuje sebe od okoline te opaža samo ono što mu je u neposrednoj blizini. Jean Piaget senzomotoričko razdoblje dijeli na šest podstupnjeva unutar kojih se zbivaju djetetova spoznajna postignuća. Od rođenja do prvog mjeseca, djetetovo ponašanje sastoji se uglavnom od refleksa. Prema Starc i sur. (2004, str. 21), „Refleksi su automatske i stereotipne reakcije na određeni podražaj.“ U drugom podstupnju razvoja, od prvog do četvrtog mjeseca starosti djeteta, dolazi do razvoja shema, koje podrazumijevaju djetetovo ponašanje pomoću kojega dijete djeluje na okolinu. „Senzomotoričke sheme su uvježbani sklopovi ponašanja

pomoću kojih dijete djeluje i uči se razumijevanju svijeta oko sebe“ (Starc i sur., 2004, str. 21-22). U trećem podstupnju, od četvrtog do osmog mjeseca djetetova života, dijete otkriva uzročno-posljedične veze i namjerno ponavlja određene radnje, što još nazivamo sekundarnim cirkularnim reakcijama. Dijete pokazuje veće zanimanje za vanjski svijet. Ponavljanjem određene radnje dijete otkriva vezu između svog pokreta i cilja (Starc i sur., 2004). U četvrtom podstupnju, od osmog do dvanaestog mjeseca, dijete ima cilj i smišlja kako ga ostvariti, što još nazivamo intencionalnim ponašanjem. Osim toga, tijekom ovog perioda, dijete često imitira određena ponašanja koja uočava u okružju i zamjećuje da određeni predmeti imaju specifična obilježja. Tijekom petog podstupnja senzomotoričkog razvoja, od dvanaest do osamnaest mjeseci, dijete aktivnim istraživanjem počinje mijenjati svoje ponašanje s ciljem da stvori nove situacije. Nazivamo ih tercijarne cirkularne reakcije ili *eksperimentalno* postupanje. Dijete rješava probleme pomoću aktivnog procesa pokušaja i pogrešaka. Zadnji, šesti podstupanj, od osamnaest mjeseci do dvije godine, podrazumijeva početak interiorizacije i razvoja uloge simbola koje još nazivamo mentalno predočavanje. U tom periodu dijete može oponašati radnje koje već otprije zna (Starc i sur., 2004).

2. Predoperacijsko razdoblje (2-7 godina)

U ovoj fazi, prema Starc i sur. (2004), tri su bitne karakteristike: egocentrizam, centracija i nemogućnost očuvanja količine. U ranom egocentrizmu dijete ne može odvojiti sebe od okoline, dok u kasnom egocentrizmu dijete sebe počinje shvaćati odvojeno od okoline, ali ne može razumjeti stanja svijesti drugačija od njegovih. Drugim riječima, dijete ne može promatrati svijet iz perspektive drugih već pretpostavlja da svi drugi vide, čuju i osjećaju isto što i ono. Djetetov je govor egocentričan, odnosno dijete koristi govor da bi eksternaliziralo svoja razmišljanja, a ne da bi komuniciralo s drugima.

Centracija je okrenutost djeteta samome sebi kao i nemogućnost djeteta da se istodobno usredotoči na nekoliko svojstava te zbog toga dijete ne može razvrstati neki predmet u skupine prema više od jednog svojstva (Starc i sur., 2004). Posljednja je karakteristika ovoga razdoblja nemogućnost očuvanja količine koju još nazivamo „konzervacija“. „Nemogućnost konzervacije jest djetetovo neshvaćanje da predmet ne mijenja masu ako promjeni oblik“ (Starc i sur., 2004., str. 23).

Važno je naglasiti da dijete u ovom razdoblju ne može koristiti logičko razmišljanje, niti transformirati, kombinirati ili razdvajati ideje, ali tijekom ovog razdoblja dolazi do značajnog napretka u djetetovoj primjeni simboličkih reprezentacija, što je posebno izraženo u djetetovom jezičnom razvoju (McLeod, 2023).

3. Razdoblje konkretnih operacija (7-11 godina)

Ovo razdoblje nazivamo još *dob srednjeg djetinjstva*, a traje do otprilike 11. ili 12. godine djetetova života. Operacijske strukture koje se razvijaju u razdoblju konkretnih operacija su konzervacija, odnosi, operacije, klase, serijacija, tranzitivnost te reverzibilnost. U ovom razdoblju obilježje centracije transformira se u decentraciju. Operacijsko mišljenje usmjereno je na konkretna opažanja i konkretne radnje. Dijete u razdoblju konkretnih operacija razvija vještinu logičkog zaključivanja te postaje sposobno osloboditi se određenosti i vezanosti za pojedine istaknute aspekte opažanja ili za individualno-egocentrično opažanje (Piaget, 1966 prema Buggle, 2002). Najpoznatiji Piagetov eksperiment u kojem pokazuje da se u dvije niske čaše nalazi tekućina, pomaže nam shvatiti upravo obilježja konkretnih operacija kod djece u toj dobi. Dijete se poziva da potvrdi da se u čašama nalazi ista količina tekućine. Nakon toga, dijete izlijeva tekućinu iz jedne čaše u drugu, koja je viša i tanja od prve dvije. U novoj čaši, tekućina se u užem volumenu penje do više razine od one koja je u drugoj nižoj i široj čaši. Dijete razumije da se vanjski izgled mijenja, no količina ostaje ista. Dijete u fazi konkretnih operacija može decentrirati jednu dimenziju visine tekućine u čaši kako bi uzelo u obzir i širinu čaše. Za to mu je potrebno i razumijevanje koncepata kompenzacije i reverzibilnosti. Kada dijete nauči konzervirati, to znači da je sposobno uvidjeti kako kvantitativna svojstva stvari ostaju ista ako im se ništa ne doda ili ne oduzme. Vanjski izgled se mijenja, no količina ostaje ista (Sternberg, 2005). Reverzibilnost se definira kao sposobnost da se jedna te ista radnja odvija u oba pravca svoga tijeka, i to svjesno, znajući da je to ista radnja (Piaget, 1966 prema Buggle, 2002) dok je serijacija vrsta operacije koja podrazumijeva slaganje, odnosno nizanje elemenata prema određenom kriteriju. Dakle, na ovom stupnju razvoja dijete je sposobno procese mišljenja i spoznavanja vratiti na njihovo ishodište prije same realizacije pojedinog spoznajnog procesa.

4. Razdoblje formalnih operacija (nakon 11. godine)

Razdoblje formalnih operacija uključuje sve one operacije koje zahtijevaju višu razinu apstrakcije, a koje ne zahtijevaju konkretne ili materijalne predmete. Formalne operacije su najčešće one koje pokrivaju matematičke i logičke aspekte. Pojavljuje se hipotetsko deduktivno razmišljanje koju čini uporaba strategije koja se sastoji od formuliranja skupa mogućih objašnjenja, što znači da se djetetovo mišljenje razvija od konkretno-stvarnog prema hipotetsko mogućem. Sustavi koji su u prethodnoj fazi bili izolirani sada se integriraju u općenitije sustave koji obuhvaćaju i stvarno i moguće, te prostorno i vremenski udaljene događaje (Bugge, 2002). Važno je naglasiti da neki pojedinci ne uspiju razviti svoje vještine formalnih operacija čak niti u odrasloj dobi (Cook i Cook, 2005 prema Noormohamadi, 2008).

2.1.4. Vigotski o razvoju jezika

Ruski psiholog Lav Vigotski razvio je sociokulturni pristup kognitivnom razvoju. Svoju je teoriju razvio otprilike u isto vrijeme kada je Piaget počeo razvijati svoju teoriju (Noormohamadi, 2008). Naglašava važnost jezika kao sredstva pomoću kojega djeca djeluju u vanjskom svijetu, planiraju buduće radnje te pripremaju korake za daljnje rješenje nekog problema. Za razliku od Piageta, on egocentrični govor objašnjava kao sredstvo realističnog djetetova mišljenja u odgovarajućim uvjetima. Prema mišljenju Vigotskog, egocentrični govor predstavlja prijelaz između vanjskog i unutrašnjeg govora. Nadalje, on među prvima spominje internalizirani govor. Smatra da jezik ima odlučujuću ulogu u razvoju djetetove spoznaje. Osim toga, naglašava da govor ima socijalnu funkciju. Za Vigotskog je egocentrični govor prijelaz između djetetova usvajanja jezika u društvenom komunikacijskom kontekstu i pokušaja da ga internalizira kao unutarnji govor (Noormohamadi, 2008). Vigotski smatra da dijete uz odgovarajuće „mentore“ iz okoline ulazi u područje približnog razvoja što čini temelj djetetova razvoja. Kada se dijete izlaže učenju u zoni približnog razvoja, tada se govori o konstruktivnom razvoju (Duran, 1995). Zona približnog ili proksimalnog razvoja označava razliku između trenutnih i potencijalnih razvojnih sposobnosti djeteta. Još jedna definicija za područje približnog razvoja je: „Distanca između aktualne razvojne razine djeteta koja omogućava samostalno rješavanje problema i potencijalne razvojne razine na

kojoj dijete rješava probleme pomoću vođenja odraslih ili kompetentnijih vršnjaka“ (Šagud, 2015, str. 104-105).

Godine 1976., Wood i sur. (prema Noormohamadi, 2008) predložili su izraz „scaffolding“ što bi u slobodnom prijevodu značilo „skela“, a koji „predstavlja proces sustavno pružane potpore u kojem se zajedničkim, svjesnim ili nesvjesnim naporima pojedinaca dolazi do rješenja problema“ (Medved Krajnović, 2010, str. 94).

Vigotski je zaključio kako dijete postaje umnim bićem u trenutku javljanja govora te da su razvoj mišljenja i djetetov razvoj određeni jezikom (Kovačević, 1996 prema Aladrović Slovaček, 2019). Navedene teorije jezičnog razvoja djece rane i predškolske dobi nastale su uglavnom kao svojevrsna reakcija na prethodnu teoriju. Bihevoristi smatraju kako djeca govor usvajaju oponašajući okolinu te da je za usvajanje jezika ključna okolina, za razliku od nativista koji smatraju da je razvoj govora biološki uvjetovan te da se uči prirodno pomoću već urođenih mehanizama. Nadalje, Piaget smatra kako temeljna jezična načela nisu urođena, već su rezultat razvoja senzomotoričke inteligencije, odnosno spoznajnoga razvoja djeteta koji se događa u interakciji s ljudskom okolinom te svako dijete prolazi kroz četiri razvojna stadija. Naposljetku, spomenuta je i sociokulturna teorija i ideja podupiranja (engl. *scaffolding*) Lava Vigotskog, prema kojoj odrasli pružaju podršku djeci potičući ih na aktivnosti usmjerene prema višim razvojnim razinama (Šagud, 2015).

2.2. Razvoj govora od rođenja do polaska djeteta u školu

Djeca imaju nevjerovatne urođene sposobnosti i većina ih na svijet dolazi željno, spremno i sposobno usvajati jezik. Iako još nisu bili izloženi ukupnom bogatstvu jezika, imaju sposobnost ovladavanja osnovama komunikacije uz urođenu želju da komuniciraju. Roditelj će nerijetko poželjeti dijete izlagati bogatom jeziku radi ostvarenja što boljeg komunikacijskog potencijala, zbog čega je zapravo upravo roditelj najznačajniji čimbenik u govorno-jezičnom razvoju (Apel i Masterson, 2004). „Govor je proizvod glasova i glasovnih kombinacija te sredstvo usmenog kazivanja, izražavanja želja, misli i osjećaja“ (Paleka i Vrsaljko, 2018, str. 154).

Šest je osnovnih razvojnih kategorija govora (Škarić, 1973 prema Prebreg-Vilke, 1991):

- Fiziološki krik
- Poetski izraz
- Fonička igra
- Ekspresija emocija
- Komunikacija s vanjskim svijetom
- Govorni izraz.

U razvoju govora postoje i dva osnovna razdoblja: 1) predverbalno razdoblje koje traje od rođenja do prve smislene riječi i 2) verbalno razdoblje koje traje od pojave prve smislene riječi do automatizacije govora oko desete godine i nastavlja se dalje (Starc i sur., 2004).

Predverbalno je razdoblje važno za kasniji razvoj govora i jezika. Prva dva mjeseca dojenče koristi plač kao sredstvo komunikacije s majkom te je prvi plač refleksna radnja kojom dijete odražava stanje ugone ili neugode. To je razdoblje kada dijete uspostavlja odnos s bliskim ljudima te se uspostavlja *rana emotivna komunikacija* koja je preduvjet za zdrav govorni i opći razvoj djeteta. Faza gukanja označava period tijekom kojega dijete spontano proizvodi i istražuje zvukove. Prije svega, gukanje se povezuje s osjećajem ugone i specifično je za svu djecu u svijetu. Kako bi se govor mogao ostvariti, neophodno je osjetilo sluha koje se razvija već u prenatalnom razdoblju. U prve dvije godine djeca su osjetljiva na zvukove koji su važni za percepciju govora.

Oko šestog mjeseca djetetova života započinje faza slogovanja za koju je specifično da je produkcija glasova voljna i da dijete u toj fazi oponaša glasove iz okoline (Starc i sur., 2004). Za fazu koja traje od šestog mjeseca života do navršene godine dana specifično je da dijete brblja dugačke i kratke skupine glasova, služi se govornim glasom kako bi privuklo i zadržalo pozornost, oponaša razne glasove govora te ima vokabular koji sadrži jednu do dvije riječi iako ih možda ne izgovara posve jasno (Apel i Masterson, 2004). Oko šestog mjeseca glasovi koje dijete izgovara postaju prepoznatljivi (Paleka i Vrsaljko, 2018). Ono proizvodi različite kombinacije glasova koji se mogu opisati na način na koji opisujemo glasove govora odraslih. Obično se izmjenjuju i ponavljaju zvučni konsonanti s otvorenim vokalima, npr. (*ma-ma*), (*ga-ga-ga*), a prve, uglavnom jednostavne izraze koji se sastoje od jedne ili dvije riječi nazivamo "holofrazama". Holofraze su važne jer predstavljaju početak djetetova govora, odnosno djeca njima mogu „imenovati,

ponavljati, odgovarati, tražiti, zvati, pozdravljati, protestirati i vježbati“ (Prebeg-Vilke, 1991, str. 40).

Između 12 i 18 mjeseci, nakon što dijete usvoji prvu riječ, slijedi razdoblje sporog usvajanja novih riječi do 18. mjeseca kada nastupa razdoblje koje se zove eksplozija imenovanja. Oko 18. mjeseca djetetov vokabular obuhvaća 100 riječi. Tada nastupa faza telegrafskog govora u kojoj dijete počinje koristiti kompleksnije izraze i dolazi do osnovnog shvaćanja sintakse, dok se s tri godine vokabular utrostručio i doseže do preko 1000 riječi (Sternberg, 2005). Rana istraživanja pokazuju da šezdeset posto riječi u razdoblju jednočlanih iskaza čine imenice, dok se oko dvadeset posto riječi odnosi na glagole.

Nadalje, od druge do treće godine (slika 2.) dijete razumije razlike u značenju riječi, imenuje gotovo sve stvari i pojave, često traži predmete kako bi ih imenovalo, a govor mu je razumljiv većini slušača (Paleka i Vrsaljko, 2018). Dvogodišnjak mnogo više riječi razumije nego što ih može izgovoriti te je izgovor većine glasova još nejasan (Posokhova, 2008). Od treće do četvrte godine dijete shvaća glasovnu strukturu riječi i primjećuje da su sve riječi koje su napisane zasebne jedinice (Starc i sur., 2004). Služi se rečenicama koje imaju četiri ili više riječi, kreira priče o događajima iz vrtića ili s prijateljima. Svako dijete ima pasivni i aktivni fond riječi. Pasivni fond riječi je onaj koji dijete razumije, ali ga ne koristi u govoru dok je aktivni fond riječi mnogo važniji jer ga dijete koristi u vlastitom govoru. Na temelju aktivnog fonda riječi procjenjuje se mentalni razvoj djeteta. S četiri godine djeca imaju izgrađen osnovni jezični sustav, potreban za svakodnevnu komunikaciju. Oko pete godine dijete postaje svjesno da se svaka riječ sastoji od zasebnih glasova te se javlja interes za slova (slika 2.).

Slika 2.

Kalendar govorno-jezičnog razvoja kod djece od rođenja do polaska u školu, prema Andrešić i sur., 2010, str. 11-17

0-3 mjeseca	<ul style="list-style-type: none"> - Svoja raspoloženja izražava glasanjem, smijanjem i plakanjem - Sluša glasove i druge zvukove
3 – 9 mjeseci	<ul style="list-style-type: none"> - Igra se govornim organima, stvara mnoštvo glasova - Odgovara smijehom na ugodne glasove, a plače na ljutite i neugodne - Imitira glasove odraslih nakon šest mjeseci - Javlja se slogovanje, npr. mamama, bababa

9-15 mjeseci	<ul style="list-style-type: none"> - Razumije geste, izraz lica i promjene u tonu glasa - Razumije jednostavne upute i izvršava ih - Javlja se prva riječ sa značenjem - Imitira nove zvukove i radnje - Odmahuje glavom u značenju "ne" - Odgurava od sebe stvari koje ne želi - Gestom, pokazivanjem ili vokalizacijom pokazuje što želi
15 – 18 mjeseci	<ul style="list-style-type: none"> - Govori od 5 do 20 riječi, uglavnom imenice - Ponavlja riječi i fraze kao „daj piti“, „tata pa-pa“ - Slijedi jednostavne upute, npr. „donesi loptu“ - Odgovara na pitanja „što je to“ - Traži što želi vokalizacijom, pokazivanjem ili dodirivanjem
18 mjeseci – 2 godine	<ul style="list-style-type: none"> - Koristi oko 50 prepoznatljivih riječi - Zna pokazivati i imenovati svakodnevne stvari - Oponaša zvukove životinja ili ih imenuje - Ponavlja riječi koje čuje - Počinje koristiti glagole, pridjeve i zamjenice - Na postavljena pitanja odgovara adekvatno s „da“ ili „ne“
2 – 3 godine	<ul style="list-style-type: none"> - Dužina rečenice je 2 – 3 riječi - Postavlja jednostavna pitanja - Odgovara na pitanja tko, što, gdje - Počinje koristiti prošlo i buduće vrijeme - Uključuje se u kratki dijalog - Privlači pažnju riječima
3 – 4 godine	<ul style="list-style-type: none"> - Koristi rečenicu od 3 do 4 riječi - Postavlja pitanja zašto, kada, što ako - Priča kraće priče, komentira događanja - Povezano govori o stvarima koje su se dogodile - Zna svoje ime, godine i spol
4 – 5 godina	<ul style="list-style-type: none"> - Priča duge priče - Pita za značenje riječi

	<ul style="list-style-type: none"> - Mehanički broji do 10, s pokazivanjem do 5 - Koristi rečenicu od 4 do 6 riječi - Imenuje krug i trokut
5 – 6 godina	<ul style="list-style-type: none"> - Izgovor svih glasova je pravilan - Koristi koncepte vremena danas, jučer, sutra, ujutro, navečer - Prisutan je interes za slova, knjige - Zna napisati svoje ime - Koristi složene rečenice sa svim vrstama riječi gramatički pravilno - Prepoznaje i imenuje brojke i slova - Zna da tekst reprezentira govorni jezik
6 – 7 godina	<ul style="list-style-type: none"> - Lako koristi složene rečenične strukture - Pričanje uključuje događaje, teme, likove - Vodi duge razgovore - Imenuje dane u tjednu - Kontrolira glasnoću, volumen - Poznaje slova, počinje pisati

Od šeste od sedme godine života dijete rabi sve riječi kao i odrasli, izlaže događaje logičkim slijedom, inicira i održava komunikaciju i sluša i sudjeluje u grupnom razgovoru. „Koristi složene rečenice sa svim vrstama riječi gramatički pravilno“ (Andrešić i sur., 2010, str. 17). Zbog ispadanja zubića moguće su blage nepravilnosti u izgovoru određenih glasova (Starc i sur., 2004).

3. KAKO DJECA UČE I USVAJAJU ENGLSKI KAO STRANI JEZIK

Djeca u usporedbi s odraslima uče na specifičan način (Gopnik i sur., 2003 prema Silić, 2007b). Promatrajući djecu primijetiti ćemo da uče na vrlo lak i zabavan način isprobavajući i istražujući različite mogućnosti određena predmeta ili problema. Možemo reći da djeca uče poput znanstvenika odnosno na način da stvaraju pretpostavke, provode eksperimente, pokušavaju objasniti što vide te na temelju onoga što već znaju formuliraju nove teorije (Gopnik i sur., 2003, str. 55). Predmete iz svoje okoline povezuju s drugim predmetima ili aktivnostima u novom kontekstu. Učenje u ranoj dobi podrazumijeva korištenje stvarnih, konkretnih predmeta i situacija. Važno je da su ti predmeti djeci uvijek dostupni za manipuliranje, istraživanje i eksperimentiranje. Prema Malaguzzi (1998), djeca govore stotinu jezika, što znači da svako dijete na svoj način doživljava i proživljava svijet oko sebe te da je na primjeren način potrebno prepoznati, uvažiti, poticati i razvijati djetetove sposobnosti. Čak i neke jednostavne, svakodnevne radnje poput grljenja, ljuljanja, nošenja i tepanja, u mozgu stimuliraju razvoj neuronskih veza, odnosno sinapsi. Sinapse koje koristimo češće ostaju trajno u funkciji, a one koje su rjeđe, gube se i nestaju. Prema Selimović i Karić (2011), sinapse se formiraju, jačaju i održavaju uz pomoć iskustva i aktivnosti, a na učenje utječe uzrast i karakteristike onoga tko uči.

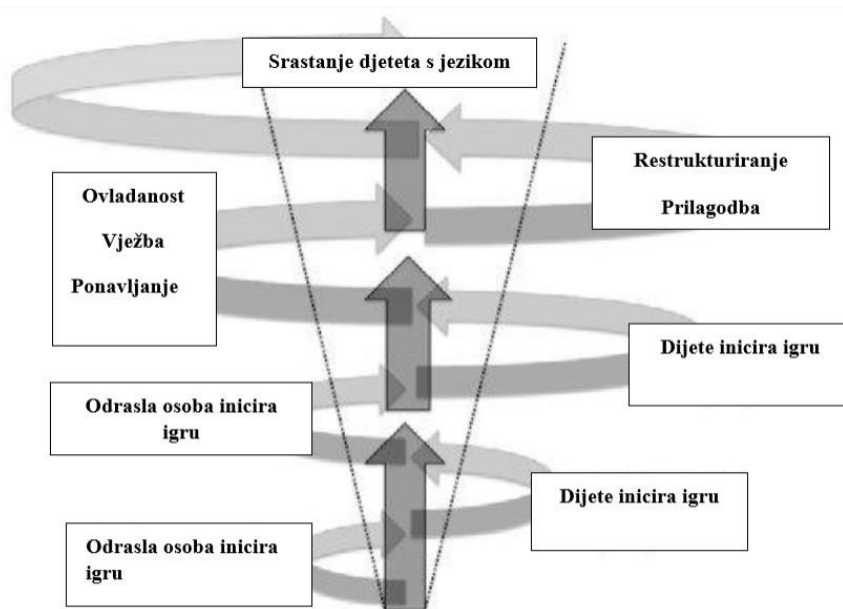
Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015), djetetovo učenje polazi od shvaćanja koje je rezultat njegova aktivnog i angažiranog sudjelovanja u različitim aktivnostima. Djeca uče u igri te uz istraživačke i druge aktivnosti koje su za njih svrhovite, tj. neposrednim iskustvom s raznovrsnim resursima učenja. Pritom stupaju u različite interakcije s drugom djecom i odraslima koji ih podržavaju. Osnažuje se samoorganizacijski, istraživački i otkrivački potencijal aktivnosti djece te se osiguravaju oni oblici odgojiteljeve potpore koji angažiraju misaone kapacitete djece i koji ih potiču na refleksiju o vlastitim iskustvima. Takvo shvaćanje učenja svoje teorijsko uporište pronalazi u teoriji konstruktivizma i sociokonstruktivizma te važnosti poticanja razvoja metakognitivnih sposobnosti djece.

Igra je jedna od najvažnijih komponenti dječjega učenja. O važnosti igre kao temeljne djetetove djelatnosti koja veliku ulogu ima upravo u razvoju govora, ali i književnih oblika bliskih djeci pišu Velički i Katarinčić (2011). Autorice naglašavaju koliko je važno djetetu čitati poeziju, bajke, igrati igre prstima te hraniti „govorno tijelo” koje „živi” od ritmičkog ponavljanja (Velički i Katarinčić, 2011). Također, ističu važnost rituala i ritma te stalnog ponavljanja, a naglašavaju i

važnost ponavljajuće igre koja se odnosi na brojalice, pjesme, igre prstima, gestovne igre te čitanje priča, bajki i poezije.

Slika 3.

Spirala igre, Moyles, 1989, prema Mourão, 2014



Spirala igre jedna je od ključnih metoda usvajanja stranoga jezika. Glavna zadaća spirale igre je ostvarivanje ravnoteže između igre koju inicira odgojitelj i djetetove samoinicirane igre. Spiralu igre 1989. godine opisala je Janet Moyles, a čini ju samoinicirana igra ili djetetova aktivnost i igra ili aktivnost koju inicira odgojitelj. Za što uspješnije usvajanje stranoga jezika vrlo je važno uspostaviti ravnotežu između ove dvije vrste igre, što se postiže odgojiteljevim iniciranjem igre pa se potom nastavlja samoiniciranom igrom djece te ponovnim ponavljanjem iniciranja igre koju prvo inicira odgojitelj, a zatim dijete (Mourão, 2014).

Kada govorimo o dječjem učenju i usvajanju jezika, moramo uzeti u obzir i jezične razlike, odnosno različite dijalekte kod djece (Wood,1988). Djeca dolaze u školu s različitim narječjima i naglascima. Pitanje koje je potaklo sociologa Bernsteina da razvije teoriju prema kojoj uspjeh ovisi o jezičnom izražavanju i komunikaciji je „Moraju li djeca razviti posebne oblike komunikacije za

školsko učenje?“. Bernstein tvrdi da se djeca iz srednje klase drugačije socijaliziraju zbog čega razlike u jeziku stvaraju kod djece različite poglede na život, stavove i sposobnosti te u konačnici različite razine školskog uspjeha. Smatra da djeca iz bolje stojećih obitelji čiji roditelji imaju visoku naobrazbu, imaju „razrađeni kod“ jezika. Razrađeni je kod verbalno određeniji, točniji, neovisniji o fizičkom kontekstu te predstavlja uspješniji oblik komunikacije. Takav način komunikacije primjenjuje se u školi te će djeca koja ga primjenjuju lakše komunicirati i učiti u usporedbi s djecom koja koriste „ograničeni kod“.

Budući da je komunikacija na stranome jeziku jedna od osam najvažnijih kompetencija, u nastavku je prikazano kako djeca usvajaju engleski jezik te koji to čimbenici utječu na usvajanje engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi

3.1. Usvajanje engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Sve je veća osviještenost roditelja o važnosti ranoga poticanja dječjega razvoja pa u skladu s tim i djetetove sposobnosti učenja i usvajanja engleskoga ili drugoga stranoga jezika. Na samom početku nužno je definirati osnovne pojmove vezane uz učenje i usvajanje jezika. Medved Krajnović (2010) objašnjava razliku između izraza prvi jezik (engl. *first language*), koji se često koristi kao istoznačnica s izrazom materinski jezik (engl. *mother tongue*), rodni jezik (engl. *native language*) i primarni jezik (engl. *primary language*). Primarni jezik je onaj koji pojedincu služi kao glavno sredstvo komunikacije te ne mora nužno biti prvi usvojeni jezik. Naziv drugi jezik podrazumijeva i strani jezik (engl. *foreign language*) i treći jezik (engl. *third language*). Izraz strani jezik koristi se za „jezik koji se ne govori u okolini gdje tko živi i djeluje“ (Jelaska, 2007, str. 88) i eksplicitno učenje jezika „u školi ili na posebnim tečajevima u zemlji u kojoj se njime ne služi“ (Jelaska, 2005, str. 29). Drugi je jezik onaj „koji se govori u okolini gdje tko živi i djeluje“ (Jelaska, 2007, str. 88), pri čemu nije isti kao pojedinčev prvi jezik (drugi se jezik uglavnom odnosi na dvojezično okružje u društvu ili obitelji, primjerice kada se roditelji koriste različitim jezicima). Osim navedenih izraza, u hrvatskome nazivlju, posebice kod stručnjaka koji se bave hrvatskim kao drugim jezikom, uvriježio se naziv ini jezik (Jelaska, 2005) za svaki pojedinčev jezik nakon prvog usvojenog (Medved Krajnović, 2010, str. 3) i izraz „ovladavanje inim jezikom“.

Izraz učenje jezika upotrebljava se kada se referira na „svjestan proces koji se zbiva u osmišljenim situacijama i želi dovesti do točnoga vladanja stranim jezikom” (Jelaska, 2007, str. 92) dok se usvajanje jezika odnosi na spontano „ovladavanje jezikom u prirodnim okolnostima, bez izravnoga poučavanja. Djeca usvajaju jezik nesvjesno, još od razdoblja prije rođenja i poslije njega na temelju urođenih sposobnosti” (Jelaska, 2007, str. 90). Važno je napomenuti kako Jelaska (2007) ističe razliku između značenja riječi „usvajanje“ koja se odnosi na proces, a riječ „usvojenost“ označava ishod ovladavanja određenim vidom jezika ili jezikom kao cjelinom dok se u engleskom jeziku oba značenja iskazuju riječju „*acquisition*“.

Iako je poučavanje stranoga jezika u dječjim vrtićima namjerno, osmišljeno i planirano (tj. u većoj mjeri odgovara definiciji učenja), zbog dobi djece nastoji se stvoriti okružje u kojemu će djeca usvajati strani jezik kroz aktivnosti koje su im bliske, pa bismo u tom slučaju govorili o usvajanju, odnosno ovladavanju stranim jezikom u dječjem vrtiću. Ovladavanje jezikom nadređeni je pojam i uglavnom se koristi „kada nije bitno ili se ne zna je li tko učio ili usvajao neki jezik“ (Jelaska, 2007, str. 93).

Proces usvajanja stranoga ili drugoga jezika vrlo je složen i proizvod je mnogih čimbenika koji uključuju dijete koje uči i situacije u kojima ga uči. U nastavku će stoga biti spomenuti neki od čimbenika koji imaju važnu ulogu u ovladavanju stranim jezikom.

3.2. Čimbenici koji utječu na usvajanje engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi

Različita djeca u različitim situacijama uče strani jezik na različite načine (Prebeg-Vilke, 1991). Drugim riječima, na usvajanje engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi utječu brojni čimbenici koji mogu biti unutarnji i vanjski. S obzirom na to da je cilj ovoga rada istražiti stavove djece, važno je razumjeti kako ti stavovi također ovise o određenim čimbenicima koji su prediktor ranoga usvajanja engleskoga jezika. U ovom poglavlju bit će navedeni neki od najvažnijih čimbenika koji utječu na usvajanje engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi.

Jedan od bitnih unutarnjih čimbenika koji utječu na usvajanje jezika kod djece je motivacija. Riječ “motivacija“ dolazi od latinske riječi *movere* što znači pokrenuti se, kretati se

(engl. *to move*). Osnovna pitanja koja se javljaju kada istražujemo motivaciju su: što pokreće pojedinca da napravi određene izbore, da djeluje te da ulaže trud i ustraje u tom djelovanju (Dörnyei i Ushioda, 2011).

Također, prema Dörnyei i Ushioda (2011), možda jedina činjenica u vezi motivacije s kojom bi se većina istraživača složila je da motivacija određuje: izbor određenog postupka, postojanost te uloženi trud. Drugim riječima, motivacija određuje zašto ljudi odluče nešto učiniti, koliko dugo su spremni održavati aktivnost te koliko teško/lako će to ostvariti.

Kanadski socijalni pedagog Gardner smatra se začetnikom motivacijskog koncepta. Jedno od najvećih istraživanja vezano uz motivaciju za učenje stranoga jezika proveli su Lambert i Gardner 1972. godine. Na temelju rezultata istraživanja predlažu da se motivacija razdvoji na integrativnu i instrumentalnu. Integrativna motivacija pretpostavlja želju za identifikacijom s kulturom stranoga jezika tj. osoba se identificira s okolinom koja govori stranim jezikom, dok instrumentalna motivacija podrazumijeva učenje ili usvajanje stranoga jezika u svrhu ostvarivanja određenih ciljeva. Mihaljević Djigunović (1998) definirala je tri tipa motivacije za učenje engleskog jezika, a to su: uporabno-komunikacijska (odnosi se na uporabu engleskoga kao stranoga jezika u praktične i komunikacijske svrhe), afektivna (odnosi se na emocionalne komponente percepcije engleskoga jezika) i integrativna motivacija (odnosi se na integraciju u jednu od društveno-kulturnih grupa koje govore engleskim kao materinskim jezikom).

Prema Prebeg-Vilke (1991), motivacija je promjenjiv čimbenik. „Motivacija je skup motiva odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet tog ponašanja“ (Medved Krajnović, 2010, str. 77). Na dinamiku motivacije također mogu utjecati i brojni drugi čimbenici poput intrinzične motivacije te motivacijske samoregulacije. Motivacijska samoregulacija podrazumijeva „sposobnost samokontrole i održavanja motivacije i kada uvjeti za održavanje motivacije nisu povoljni zbog, na primjer lošijih uvjeta rada, neke fiziološke ili psihološke ugone (Ushioda, 1994 prema Medved Krajnović, 2010, str. 79). Prema Krstinić i Pauković (2020), intrinzična se motivacija temelji na individualnoj percepciji i psihološkim procesima koji se zbivaju unutar svakog pojedinca i predstavljaju sve ono što nas iznutra pokreće, a uključuje fiziološke, psihološke i socijalne potrebe pomoću kojih postizemo osjećaj unutarnjeg zadovoljstva. Nasuprot tome imamo ekstrinzičnu tj. vanjsku motivaciju koja

kao što sama riječ kaže, uključuje sve one poticaje koji su rezultat vanjskih utjecaja i poticaja koji dolaze iz socijalnog okruženja tj. izvana (Krstinić i Pauković, 2020).

Brumen (2011) tvrdi da je motivacija jedan od najvažnijih elemenata kada govorimo o ovladavanju stranim jezikom te da su djeca uglavnom intrinzično motivirana za ovladavanje stranim jezikom.

Međutim, vanjski čimbenici također mogu poticati i osnažiti ekstrinzičnu motivaciju za usvajanje stranoga jezika kod djece rane i predškolske dobi (Brumen, 2011). S obzirom na to da ekstrinzična motivacija proizlazi iz vanjskih događaja, ona može potaknuti osobu na određeni oblik ponašanja ili je od njega odvratiti. O ekstrinzičnoj motivaciji također govori i Dörnyei (1994) koji kaže da ona dolazi izvana te da je vezana uz sustav nagrade ili prijetnje. Također, spominje i introjiciranu motivaciju koja uključuje izvana nametnuta pravila koja dijete ili učenik prihvaća kao norme.

U ovom radu neće biti naglasak na svim individualnim razlikama kod djece, ali važno je navesti koje su to koje, uz već spomenutu motivaciju, utječu na usvajanje jezika. Svako je dijete individua za sebe, stoga neke od osobina ličnosti kod svakog pojedinog djeteta igraju važnu ulogu u ovladavanju engleskim jezikom u ranoj i predškolskoj dobi. Osobnost predstavlja one karakteristike koje objašnjavaju dosljedne obrasce osjećaja, razmišljanja i ponašanja (Perin i John, 2001 prema Dörnyei, 2010, str. 11). Individualne razlike u ličnosti predškolskog djeteta su: osobnost, temperament i raspoloženje. Kada govorimo o razvoju osobnosti tj. osobnosti kao jednom od čimbenika koji utječe na ovladavanje jezikom potrebno je naglasiti kako svaki pojedinac u obitelji izložen istim događajima unutar te obitelji, neće doživjeti iste događaje identično kao ostali članovi obitelji (braća, sestre). Također, razlike u ovladavanju stranim jezikom postoje i s obzirom na naše osobine ličnosti poput ekstrovertiranosti i introvertiranosti. Razlike mogu biti uvjetovane i stilovima učenja. Kognitivni stil podrazumijeva način na koji pojedinac uobičajeno obrađuje informacije – kako ih prima i predočuje, organizira u pamćenju i priziva po potrebi. Kada je riječ o ovladavanju jezikom često se govori o analitičkom (neovisnom), odnosno holističkom (ovisnom) pristupu informacijama. Pretpostavlja se da djeca koja su sklonija analitičkom pristupu bolje ovladavaju jezikom u institucionaliziranom kontekstu u kojemu su im jezične informacije predočene na strukturiran i sustavan način. Djeca koja su sklonija holističkom pristupu bolje će se snalaziti u kontekstualiziranim, komunikacijski orijentiranim aktivnostima (Skehan, 1998).

Sljedeći važan čimbenik je dob osobe koja uči strani jezik. Posljednjih godina mnogo se raspravlja o tome koja je dob najprimjerenija za početak ovladavanja stranim jezicima. Sukladno tome, u mnogim su zemljama provedena istraživanja na tom području. Proučavajući literaturu, može se zaključiti da se većina istraživača slaže kako je najoptimalnija dob za usvajanje engleskoga ili bilo kojeg drugog stranog jezika, rana i predškolska dob (Brumen i sur., 2017). Pritom, neki autori tvrde da usvajanje stranoga jezika može započeti oko druge godine života kada je gramatika materinskoga jezika već dobro usvojena i djeca već imaju određenu jezičnu podlogu koja će im pomoći da usvoje strani jezik (Nicholas i Lightbown, 2008 prema Pinter, 2011). Međutim, većina stručnjaka ipak preporučuje i nešto kasniji početak, otprilike nakon 4. godine djetetova života, nakon što je dijete uglavnom ovladalo glasovnim sustavom materinskoga jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Dob je također povezana s različitim aspektima ovladavanja stranim jezikom. Primjerice, prema Čizmić i Rogulj (2018), djeca rane i predškolske dobi mogu bez teškoća ponavljati određene strukture tako da s lakoćom savladavaju fonetski sustav engleskoga jezika, što je još jedna od prednosti učenja engleskoga jezika u ovoj dobi. Kada se govori o prednostima rane dobi, važno je napomenuti da djeca rane i predškolske dobi posjeduju veći entuzijazam za usvajanje stranoga jezika. Jedna od tvrdnji je i da djeca posjeduju urođenu sposobnost za usvajanje jezika. Također, neurolingvisti se slažu da djeca koja su izložena drugom jeziku u kritičnom periodu, koji počinje prije rođenja i traje otprilike do pete godine života, mogu usvojiti strani jezik bez stranoga akcenta (Pinter, 2006 prema Er, 2013).

Nadalje, Patkowski (1980) je u svom istraživanju proučavao odnos između dobi i usvajanja značajki stranoga jezika u prirodnom okruženju te je zaključio da dob ne utječe samo na izgovor već i na usvajanje ostalih značajki stranoga jezika. Butler (2019) napominje kako je dob kritičan čimbenik u usvajanju riječi stranoga jezika dok Lightbown i Spada (2013) smatraju da se početak učenja stranoga jezika treba temeljiti na realnim ciljevima učenja jezika i realnoj vremenskoj procjeni za učenje te da samo dob ne određuje nužno uspjeh u usvajanju stranoga jezika. Suvremeni istraživači tj. autori poput Murphy (2014), Robinson, Mourão i Kang (2015) navode kako su neki autori, na temelju rezultata istraživanja utvrdili da za usvajanje stranoga jezika rana dob nije nužno jedini prediktor uspjeha.

Istraživanje kognitivne neuroznanstvenice Ellen Bialystok (1991) pokazalo je da redovito govorenje dva ili više jezika od mladosti može imati pozitivan učinak na mozak. Smatra da

dvojezičnost poboljšava kognitivne sposobnosti te također može odgoditi simptome Alzheimerove bolesti.

Osim navedenih unutarnjih čimbenika koji utječu na ovladavanje inim jezikom, važno je spomenuti i neke od vanjskih čimbenika od kojih su najznačajniji: roditelji ili skrbnici, odgojitelj, aktivnosti, materijali i pomagala, izgled sobe dnevnog boravka i slično.

Kao što je naznačeno, jedan od najvažnijih vanjskih čimbenika su roditelji ili skrbnici i obitelj. Oni mogu omogućiti kvalitetnu i motivirajuću okolinu za usvajanje stranoga jezika. Čak i roditelj koji ne govori strani jezik može imati ulogu motivatora svojim pozitivnim stavom prema procesu usvajanja jezika. Uvjerenja i stavovi roditelja izravno utječu na stavove prema usvajanju jezika kod djece. Aktivnu ulogu imaju roditelji koji otvoreno iznose stavove prema usvajanju stranoga jezika dok pasivnu ulogu imaju oni roditelji koji iznose stavove o govornicima stranoga jezika, odnosno o kulturi koju obuhvaća taj jezik (Mihaljević Djigunović, 1998).

4. PREDŠKOLSKA USTANOVA KAO MJESTO USVAJANJA ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA

Kao što je već spomenuto, prvi govorno-jezični modeli djetetu su roditelji i obiteljsko okruženje, a zatim socijalno okruženje te ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje tj. predškolska ustanova ili dječji vrtić. Petrović-Sočo (2009) ističe kako odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična ni jednodimenzionalna. „Ona nije tako jednostavna da je za očovječenje čovjeka dovoljan stimulus i reakcija, to jest “input i output”. Dapače, odgoj i obrazovanje su vrlo složeni, višeslojni, promjenljivi, mnogodimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitim sudionika” (Petrović-Sočo, 2009, str. 125). Upravo zato je važno naglasiti kako je predškolska ustanova mjesto na kojemu se može osigurati situacijsko učenje engleskoga jezika u kojemu se učenje odvija kroz praktično situacijsku komunikaciju što se odnosi na zajedničke aktivnosti djece i odgojitelja. Odgojitelji povezuju aktivnost s govornim izričajem, a djeca slušaju i prate aktivnosti te ih povezuju s govornim izričajima.

„Dijete uči participirajući u specifičnom okruženju u socijalnoj interakciji s drugima (Petrović-Sočo, 2009, str. 127). Dijete je od rođenja socijalno biće, stoga je neophodno da se razvija u poticajnom socijalnom okruženju s drugom djecom i odraslima kako bi razvilo socijalne kompetencije. Predškolska ustanova djetetu pruža mogućnost stvaranja kvalitetnih socijalnih odnosa s vršnjacima u kojima su djeca u interaktivnom procesu, što im omogućuje lakše učenje te razvoj komunikacije na engleskom jeziku.

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015, str. 20), „Važnu dimenziju socijalnog okruženja predstavlja i kvaliteta govorno komunikacijskoga konteksta jer djeca jezik (materinski i strani) uče aktivnim sudjelovanjem u bogatome jezično-komunikacijskom kontekstu.“

4.1. Poticajno okruženje za usvajanje stranoga jezika

Okruženje je živi, promjenjiv svijet. Ono je više od pukog fizičkog prostora te uključuje način strukturiranja vremena i uloge koje se u njemu ostvaruju. Ono uvjetuje naše osjećaje, mišljenje i ponašanje te dramatično utječe na kvalitetu življenja, stoga je od iznimne važnosti da okolina potiče djetetov govor. Naime, „njegovati govor znači razumjeti zakonitosti njegova razvoja, ali i individualnost svakog djeteta, te u skladu s time stvoriti okruženje poticajno za govor. To se prije svega odnosi na stvaranje okoline u kojoj će se dijete osjećati sigurno i prihvaćeno“ (Velički i Katarinčić, 2011, str. 6).

Dječji vrtić mjesto je na kojemu se odvija konstantna komunikacija i interakcija među vršnjacima. Institucijski uvjeti osiguravaju provedbu svakodnevnih aktivnosti i pružaju prilike za komunikaciju na materinskom jeziku te su pogodni i za komunikaciju na stranom jeziku, ovisno o odgojitelju i njegovom usmjerenju (Silić, 2007a). Nedostatak poticaja te nemogućnost osiguranja kvalitetnog okruženja nepovoljno utječe na djetetov odgoj i obrazovanje. U svrhu stjecanja neophodnih iskustava kod djece obveza odraslih je stvaranje poticajnog okruženja te kreiranje poticajnih aktivnosti i situacija. Odgojitelj je dužan osigurati poticajnu i dobro osmišljenu okolinu gdje će dijete uz pomoć igre i svakodnevnih aktivnosti zadovoljiti svoje pravo na interakciju i odnose u kojima spontano istražuje i uči. Navedeno je i u skladu s Reggio pedagogijom prema

kojoj se prostoru daje na velikoj važnosti te se prostor još naziva *trećim odgojiteljem*. Prostor i okruženje usko su vezani s kvalitetom življenja i najbolji su pokazatelji procesa koji se u njima odvija. Osim toga, okruženje znatno utječe na kvalitetu igre i učenja djece stoga je važno da je u funkciji djece sukladno djetetovim interesima i potrebama.

Prema Slunjski (2001, str. 37), kvalitetno fizičko okruženje u kojemu se odvija odgojno-obrazovni proces očituje se u prostoru koji prenosi mnoge poruke te je upravo prostor mjesto pomoću kojega odrasli osiguravaju kvalitetu djetetova učenja. Autorica ističe važnost slobode u kretanju prostorom te prostor opisuje kao mjesto susreta, druženja, komunikacije i stvaranja prijateljstava.

Neki od bitnih elemenata kvalitetnog fizičkog okruženja su:

- Prozračnost
- Fluidnost
- Fleksibilnost
- Otvorenost
- Mogućnost za uvažavanje, razumijevanje i ostvarivanje različitih ideja i odnosa (Silić, 2007b).

Prema Silić (2007b), uvjeti koje bi prostor trebao zadovoljiti kako bi okruženje bilo poticajno za razvoj komunikacije na stranome jeziku, a da je pritom prostor osmišljen za svakodnevno kontekstualno učenje stranoga jezika su:

- Stvoriti ugodno i djeci blisko okruženje
- Osmisliti dobre uvjete koji će u djeci razvijati znatiželju i želju te potrebu za komuniciranjem kako na materinskom tako i na engleskom jeziku
- Osigurati dovoljno vremena za slušanje, igru i komunikaciju na engleskom jeziku
- Osigurati i omogućiti dovoljno vremena za upotrebu engleskog jezika
- Omogućiti i poticati govorno stvaralaštvo
- Kontinuirano pružati povratne informacije djeci o njihovoj uspješnosti u učenju i komuniciranju na engleskom jeziku.

4.2. Uloga odgojitelja kao preduvjet uspješnog usvajanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi

Odgojitelj kao stručno osposobljena osoba provodi odgojno-obrazovni program s djecom rane i predškolske dobi. Njegova je zadaća pravodobno planirati, programirati i vrednovati 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“ (Državni pedagoški standard, 2008, Članak 26.). Odgojitelji su, uz roditelje, djetetu najvažnije osobe s kojima se ono poistovjećuje i uspoređuje. Prema Slunjski (2011), odgojitelj u procesu učenja ima dvije glavne uloge - prva je stvaranje uvjeta za učenje odnosno pripremanje okruženja, a druga uloga odnosi se na neizravnu podršku u različitim aktivnostima.

Poželjne osobine odgojitelja su također veća kulturalna svjesnost i razumijevanje koji osiguravaju da odgojitelj neće razviti krivu percepciju o djeci koja primjerice pripadaju nacionalnim manjinama ili su migrantskog porijekla. To je važno jer predrasude koje odgojitelj ima izravno negativno utječu na djetetov osobni i društveni razvoj i na njihovo buduće učenje (European Commission, 2011).

Preduvjete za implementaciju stranoga jezika i metode poučavanja stranoga jezika predlažu Europska komisija (2011) i Republika Hrvatska. Prema dokumentu Europske komisije (2011), kompetencije koje bi odgojitelj trebao imati za uspješnu implementaciju stranoga jezika u svoj odgojno-obrazovni rad su: jezične vještine, pedagoške vještine, interkulturalna kompetencija, otvorenost prema stjecanju novih znanja. Stoga valja naglasiti kako u ranome ovladavanju stranim jezikom odgojitelj ima iznimno važnu ulogu. Da bi mogao kreirati kvalitetno poticajno okruženje u kontekstu usvajanja engleskoga jezika, svaki odgojitelj mora posjedovati niz znanja i vještina. Osim teoretskog znanja i praktičnih vještina odgojitelj bi trebao biti fleksibilan te reagirati spontano na zahtjeve djece u neplaniranim situacijama. Koliko je moguće, odgojitelj bi trebao odvojiti vrijeme za individualni pristup svakom djetetu kako bi ih ohrabрили u procesu usvajanja i pomogli u stjecanju znanja i vještina, a njihov entuzijizam i motivaciju pretvorili u produktivno ostvarenje njihovih razvojnih potencijala (Silić, 2007a).

Bitna kvaliteta odgojitelja prepoznaje se u njegovoj sposobnosti trenutna reagiranja na neplanirane i stvarne aktivnosti djece u određenim situacijama. Dobar odgojitelj posjeduje znanja u akciji (praktična i primjenjiva znanja), odnosno značajke vrsna praktičara i dobra

samoprocjenjivača (Silić, 2007a). Aktualne potrebe djece nužno je neprestano promatrati i slušati te sukladno njima odabirati poticaje i osigurati uvjete za istraživanje i učenje. Odgojitelji koji vode programe ranoga učenja engleskoga jezika moraju imati visoku razinu jezične kompetencije na engleskom jeziku i poznavanje metodike engleskoga jezika primjerene djeci rane i predškolske dobi. Prema Silić (2007a), odgojitelj je taj koji mora poznavati specifičnosti svakog pojedinog djeteta te znati pripremiti okružje koje potiče komunikaciju na stranom jeziku. Dörnyei i Ushioda (2011) smatraju kako osoba koja se bavi poučavanjem stranoga jezika mora biti svjesna svoga utjecaja na oblikovanje i modifikaciju ljudskog ponašanja te održavati učenje poticajnim i motivirajućim. Takvo okružje u kojemu djeca usvajaju strani jezik nazivaju „motivacijski svjesna praksa“ (Dörnyei i Ushioda, 2011, str. 118). Kao preduvjet uspješnog usvajanja engleskog jezika kod djece, odgojitelj bi trebao:

- Učiniti učenje ugodnim i poticajnim
- Aktivnosti predstaviti na motivirajući način
- Zaštititi samopoštovanje djece te povećanje njihovog samopouzdanja
- Stvarati autonomiju kod djece
- Postaviti specifične ciljeve
- Promicati strategije samomotiviranja kod djece (Dörnyei i Ushioda, 2011, str. 118).

5. METODE I TEHNIKE POUČAVANJA ENGLESKOGA JEZIKA U RANOJ I PREDŠKOLSKOJ DOBI

Kada govorimo o metodama i tehnikama poučavanja engleskoga jezika važno je naglasiti kako nema propisanih metoda poučavanja stranoga jezika koje se odnose isključivo na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Brojne teorije o jezičnom razvoju djece kojima su se bavili znanstvenici iz područja lingvistike i psiholingvistike doprinijeli su današnjem razumijevanju i razvoju raznih metoda i tehnika kojima djeca usvajaju engleski jezik od najranije dobi.

Kodrić (2013) u svojoj knjizi *Jezik na pozornici* navodi kako se metode i pristupi poučavanju jezika, prema profesoricu Hanni Komorowskoj² dijele na konvencionalne (tradicionalne) i nekonvencionalne (alternativne). Prema Komorowskoj, u tradicionalne metode ubrajamo gramatičko-prijevodnu metodu, direktnu metodu, audiolingvalnu metodu i kognitivnu metodu, dok se u alternativne metode ubrajaju: metoda potpunog tjelesnog odgovora, metoda pokazivanja, metoda učenja jezika savjetovanjem ili učenje jezika u zajednici, prirodna metoda i sugestopedija. Još jednom valja napomenuti kako odabir metode nije jedini čimbenik ključan za uspješno ovladavanje stranim jezikom. Naime, važnu ulogu ima i činjenica da se stilovi usvajanja stranoga jezika kod odrasle osobe i djeteta međusobno značajno razlikuju (Ellis, 2008 prema Er, 2013). Neophodno je pripremati programe s prikladnim pristupima, metodama ili tehnikama koji su najprimjereniji za djecu rane i predškolske dobi, a ima ih nekoliko i svi se temelje na sadržaju, temi i aktivnostima. Bitno je dječje aktivnosti planirati na temelju igre zato što je igra jedna od najvažnijih komponenti dječjega učenja.

U ovom će poglavlju biti opisane četiri suvremene metode i pristupi ovladavanju engleskim kao stranim jezikom, a koje se mogu implementirati u odgojno-obrazovni rad predškolskih ustanova koje nude programe za rano učenje engleskoga jezika. Izdvojene metode i pristupi su: metoda poučavanja jezika potpunim tjelesnim odgovorom (engl. *Total Physical Response, TPR*), integrirano učenje sadržaja i jezika (engl. *Content and language integrated learning, CLIL*), usvajanje jezika temeljeno na zadacima (engl. *Task based learning, TBL*) i situacijsko učenje (*Situational language learning, SLL*).

² Profesorica na odsjeku za primjenjenu lingvistiku sveučilišta u Varšavi. Autorica je knjige "Metodyka nauczania języków obcych"

5.1. *Potpuni tjelesni odgovor - Total Physical Response (TPR)*

Metodu potpunog tjelesnog odgovora (TPR) s ciljem da olakša učenje stranoga jezika, razvio je James Asher u kasnim 1960-ima. TPR metodom pokušavaju se oponašati procesi usvajanja prvoga (materinskoga) jezika na način da djeca reagiraju na naredbe koje zahtijevaju povratne fizičke pokrete. Osnovno sredstvo za učenje jezika u ovoj metodi je motorička aktivnost. Kodrić (2013) za metodu potpunog tjelesnog odgovora kaže da pomoću ove metode reagiranja cijelim tijelom, slušanjem i fizičkim pokretom djeca (i odrasli) mogu trajno svladati načela stranoga jezika.

Važno je naglasiti kako se ova metoda primjenjuje bez uporabe udžbenika te je vrlo fleksibilna po pitanju implementacije jer nije nužno vezana za prostor. Er (2013) naglašava kako je TPR moćna tehnika te je najučinkovitija kada je praćena igrama, pjesmama, pričama ili demonstracijama. Za TPR aktivnosti potreban je odgojiteljev glas, radnje i geste. S obzirom na to da djeca rane i predškolske dobi većinom ne čitaju i ne pišu, neizbježno je pripremati aktivnosti koje se primjenjuju bez upotrebe olovke i papira. Aktivnosti se uglavnom mogu primjenjivati bilo kada i bilo gdje jer je za njihovu implementaciju potreban odgojitelj koji će određenu pjesmu ili priču pratiti gestom ili nekom drugom aktivnošću. Dok odgojitelj čita priču, dijete može oponašati radnje pokretom (Pinter, 2006 prema Er, 2013). Korištenjem tehnike potpunog tjelesnog odgovora (TPR) kod djece potičemo obje polutke mozga. Jezične aktivnosti odvijaju se u lijevoj polutci mozga dok tjelesne radnje koordinira desna polutka mozga (Asher, 1977 prema Er, 2013). Nadalje, dok uče jezik, djeca se fokusiraju na pokrete te stoga jezik usvajaju nesvjesno i prirodno. Pomoću vizualnih, auditivnih i kinestetičkih poticaja djeca rane i predškolske dobi lako usvajaju engleski kao strani jezik. Neke od TPR aktivnosti i igre uključuju pjevanje pjesmica, brojalica, gestovne igre, pričanje priča.

Prema Nikpalj (1999, str. 134-135), u metodi potpunog tjelesnog odgovora (TPR), aktivnosti su složene na sljedeći način:

1. Razvijanje vještine slušanja
2. Obavljanje kretnji ili radnji prema verbalnom poticaju
3. Duže razdoblje slušanja i inputa

4. Individualan početak govorenja
5. Slušanje i govorenje uz pokret
6. Stvaranje situacije u kojoj dijete govori s određenom svrhom uz potpuno razumijevanje onoga što govori.

Sadržaji učenja TPR metodom najčešće uključuju glagole, odnosno zadavanje neke radnje, izricanje zamolbe ili zapovijedi. Primjerice, odgojitelj može pozvati djecu na sudjelovanje u tjelesnoj aktivnosti, što je popraćeno govorom na engleskom jeziku, odnosno djeci se daju upute poput „*Run!*“ (Trči!) ili „*Wash your hands*“ (Operi ruke!) koje će odgojitelj i djeca paralelno izvršavati. Jedna od najpoznatijih većini znanih pjesmica „*Head, shoulders, knees and toes*“ također se može primjenjivati kao TPR aktivnost s obzirom na to da pjesmu tj. riječi prate fizički pokreti uz pokazivanje dijelova tijela. Danas ima mnogo pjesmica koje se mogu primjenjivati prema principima TPR-a zbog čega su odgojiteljeve mogućnosti za primjenu kreativnih aktivnosti gotovo beskonačne. Naravno, važno je pri izboru aktivnosti voditi računa da se uz pokret jasno prati značenje pjesme. Nadalje, odgojitelji mogu primijeniti i zabavne igre „*This is the way*“ ili „*Simon Says*“ u kojima odgojitelj, ili djeca kada su spremna na produkciju na engleskom jeziku daju upute uz pokazivanje što rade. Ovakve aktivnosti kod djece potiču slušanje, razvoj motorike i koordinacije te usvajanje određenog vokabulara.

Odgojitelj je u ulozi vođe u aktivnostima TPR metode poučavanja stranoga jezika, te djeca uglavnom nemaju utjecaj na odabir sadržaja kod vođene aktivnosti TPR metodom. U izboru aktivnosti koje se primjenjuju pri poučavanju stranoga jezika važno je djeci osigurati autonomiju i pratiti djetetove interese, potrebe te biti kreativan u provođenju TPR aktivnosti u svrhu poticanja usvajanja engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi. Djeca prate govorni model (odgojitelja) te njegovo verbalno i neverbalno izražavanje, koje zatim oponašaju (Widodo, 2005). Prema Silić (2007b), upravo neverbalna komunikacija uključuje sudjelovanje motoričkih i osjetilnih aktivnosti.

Kod metode potpunog tjelesnog odgovora dijete nema osjećaj da „nešto uči“ već na nesvjesnoj razini sudjeluje u samom procesu učenja engleskoga jezika. Takvo učenje ne doživljava kao nešto na što je prisiljen ili što „mora“ već se usvajanje engleskoga jezika događa spontano i prirodno, što je najbližije usvajanju materinskoga jezika.

5.2. *Integrirano učenje sadržaja i jezika - Content and language integrated learning (CLIL)*

Integrirano učenje sadržaja i jezika (CLIL) definirano je kao „Planirana pedagoška integracija kontekstualiziranog sadržaja, kognicije, komunikacije i kulture u praksu poučavanja i učenja“ (Coyle i sur., 2010, str. 6. prema Bland, 2015). Prema definiciji, CLIL je metoda koja označava nastava „na kojoj se neki ili svi nejezični predmeti poučavaju na jeziku koji je određen kao strani jezik u kurikulumu ili nastavu na kojoj se neki nejezični predmeti poučavaju na regionalnom i/ili manjinskom ili neteritorijalnom jeziku ili pak na jednom od državnih službenih jezika“ (Baïdak i sur., 2017, str. 13).

CLIL metoda predstavljena je sredinom devedesetih godina prošloga stoljeća u Europi. Coyle (1999) je sa svojim 4C okvirom obuhvatio četiri područja: sadržaj, komunikaciju, kogniciju i kulturu (eng. *content, communication, cognition and culture*). Prema tome, u ovoj je metodi jezik ujedno i cilj i sredstvo poučavanja (Badurina i Vodopija-Krstanović, 2020). Da bi nastavnici poučavali uz pomoć CLIL metode, moraju imati minimalno C1 („napredni stupanj“) razinu znanja engleskoga jezika dok je minimalna razina potrebne kompetencije za poučavanje engleskoga jezika najčešće definirana kao B2 („samostalni stupanj“).

Pet dimenzija CLIL metode su: napredovanje u znanju, vještinama i razumijevanju sadržaja, uključenost u spoznaji, interakciji u komunikacijskom kontekstu, razvoj odgovarajućih komunikacijskih vještina i stjecanje sve dublje interkulturalne svijesti (Pokrivčáková, 2013).

U školama Republike Slovačke tradicionalno dvojezično učenje stranoga jezika zamijenjeno je CLIL metodom koja se koristi kao način poučavanja stranoga jezika već dvadeset godina (Pokrivčáková, 2013). Osim u Slovačkoj, CLIL metoda primjenjuje se i u većini drugih europskih država barem u nekoj od škola dok je u Belgiji, Cipru, Italiji, Austriji, Malti i Lihtenštajnu dostupna u svim školama u određenom razdoblju (Baïdak i sur., 2017).

„Temeljna prednost *CLIL*-a jest da učenicima pruža više prilika koristiti strani jezik nego na nastavi stranoga jezika“ (Chen i Kraklow 2014; Nikula 2005 prema Vodopija Krstanović i Badurina, 2020, str. 71). Vodopija Krstanović i Badurina (2020) ističu kako se CLIL metodom jezik usvaja na način da se učenikov vokabular obogaćuje uporabom stručne terminologije, a gramatika je kontekstualizirana i uči se u autentičnim situacijama. Stoga „Nastavnici u CLIL-u

najčešće nisu metodički osposobljeni, niti su jednako kompetentni za poučavanje sadržaja i stranoga jezika a otežavajuća je okolnost što je iznimno teško odrediti ishode u CLIL predmetu“ (Lo, 2014 prema Vodopija Krstanović i Badurina, 2020, str. 72).

5.3. Usvajanje jezika temeljeno na zadacima - Task based learning (TBL)

Učenje temeljeno na zadacima prvi je razvio N. Prabhu u Bangladeu, na jugu Indije. Prabhu je vjerovao da učenici mogu učiti učinkovitije kada su njihovi umovi usredotočeni na zadatak, a ne na jezik kojim se koriste (Prabhu, 1987 prema Büyükkarci, 2009). „Zadatak“ (engl. *task*) „se odnosi na stotinu i jednu stvar koju ljudi rade u svakodnevnom životu, na poslu, u igri i između“ (Long, 1985 prema Robertson i Jung, 2006, str. 95).

Prije svega, valja naglasiti kako komunikativna i nastavna okružja temeljena na zadacima uključuju ciljeve koji stavljaju naglasak na interakciju, razgovor i upotrebu jezika, a ne samo učenje jezika. Usvajanje jezika temeljeno na zadacima uključuje obavljanje poznatog zadatka koristeći ciljani jezik te se nadovezuje na principe komunikacijskog pristupa. Učenje je više usmjereno na zadatak nego na formu (Nunan, 2004). Zadatci mogu biti dugotrajni i/ili kratkotrajni, ali na kraju zadatak mora ostaviti dojam dovršenosti. Didaktički zadatci ostvaruju se na satu, a zadatci iz stvarnoga života izvan učionice.

Prema Büyükkarci (2009), učitelj, odnosno odgojitelj, ima određene uloge u pripremanju aktivnosti koje se odnose na usvajanje jezika temeljeno na zadacima (TBL). U prvoj fazi koju još nazivamo „faza prije zadatka“ (engl. *pre-task*), djeca se upoznaju sa zadacima i temom. Druga faza koju nazivamo „ciklus zadatka“ (engl. *task cycle*), uključuje: „planiranje zadatka, obavljanje zadatka, izvještaj o zadatku, predstavljanje izvještaja o zadatku te „jezični fokus“ kroz analizu i praksu (fokus na formu)“ (Nunan, 2004 prema Robertson i Jung, 2006, str. 110).

Autori poput Ellisa (2017) u svojim istraživanjima o ovoj metodi smatraju kako postoji mnogo dokaza koji pokazuju da je metoda temeljena na zadacima, koja je kako i sam naziv kaže, fokusirana na zadatak, vrlo učinkovita.

Glavni nedostatak ove metode usvajanja engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi je potreba značajnije prilagodbe na početnim razinama učenja jezika.

5.4. *Situacijsko učenje – Situational language learning (SLL)*

Začetnik pedagoške koncepcije situacijskog pristupa je Jürgen Zimmer (1984), koji je smatrao kako se situacijski pristup učenju temelji na svakodnevnim aktivnostima te podrazumijeva prirodan proces učenja stranoga jezika kod djece. Ovakav pristup omogućava djetetu da u vlastitom tempu kroz istraživanje i igru prihvati i upotrebljava engleski jezik u svakodnevnim situacijama (Silić, 2007a). Nadalje, situacijski pristup omogućuje prirodno učenje stranoga jezika koje je implementirano u svakodnevni te cjelodnevni odgojno-obrazovni rad predškolskih ustanova. Dijete u ovakvom metodičkom pristupu usvajanja engleskoga jezika, nije uvjetovano unaprijed predviđenim rasporedom koje uključuje točno određeno vrijeme i mjesto, niti temom aktivnosti. „Egzaktna i konkretna narav konteksta djetetu olakšava razumijevanje i usvajanje jezika” (Petrović-Sočo, 2007). Prema Sercu (2006), usvajanje stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi ne smije se događati izvan konteksta već je profesionalna obveza odgojitelja da, uz jezik prenese djeci i interkulturalnu dimenziju znanja i kulturu naroda koji govori jezikom koji dijete usvaja. Uloga odgojitelja u situacijskom pristupu u ranom učenju engleskoga jezika očituje se u fleksibilnom pristupu odgojno-obrazovnom procesu te specifičnostima učenja djeteta rane i predškolske dobi.

Djeca ne usvajaju znanje već ga stječu sudjelovanjem u aktivnostima te razvijaju praktično razumijevanje u okružju u kojemu žive, a koje treba biti poticajno za prirodno učenje (Miljak, 2001 prema Silić, 2007b). Naposljetku, kada je riječ o prirodnom učenju stranoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi bitno je da aktivnosti budu zasnovane na materijalima kao što su priče i slikovnice i na igri primjerenom djetetu. Djeca kroz igru najbolje usvajaju ne samo strani jezik, već bilo koji drugi ciljani sadržaj. Aktivnosti koje su zasnovane na prirodi igre djeteta su: glazbene aktivnosti koje uključuju pjevanje, plesanje, rimovanje i sl., igranje društvenih igara, aktivnosti s lutkama, igranje uloga i glumu (Silić, 2007b).

6. PRIKAZ INTERVJUA S DJECOM

6.1. Ciljevi

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi stavove djece prema određenim aktivnostima koje se provode u skupini s engleskim programom, ali i na koje su načine djeca dodatno izložena engleskome jeziku izvan predškolske ustanove. Istraživačka pitanja na kojima se temelji istraživanje bila su:

- *Jesu li, i na koji način djeca izložena engleskom jeziku izvan dječjeg vrtića?*
- *Imaju li djeca, neovisno o dobi, pozitivne stavove prema upotrebi engleskoga jezika?*
- *Koje aktivnosti djeca preferiraju tijekom poučavanja u dječjem vrtiću?*

6.2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo dvadesetero djece u dobi od 4 do 7 godina, od čega je jedanaest djevojčica i devet dječaka. Sva djeca su polaznici jednog gradskog dječjeg vrtića u gradu Zagrebu koji nudi cjelodnevni program engleskoga jezika u dobno mješovitoj skupini. Prosječna dob djece bila je pet godina i osam mjeseci. Prosječno vrijeme učenja engleskoga jezika je godina i pol.

6.3. Instrumenti i postupak

Istraživanje je provedeno između siječnja i lipnja 2023. godine na način da je svako dijete pojedinačno intervjuirano kako bi njihovi odgovori bili što neovisniji i autentičniji. Prije svega, s obzirom na to da se radi o istraživanju u koje su bila uključena djeca rane i predškolske dobi, važno je naglasiti da je istraživanje provedeno u skladu s Etičkim kodeksom. Roditelji su dali suglasnost za provedbu intervjua s djecom u svrhu istraživanja.

U prikazu rezultata, prvi dio čini opis opažanja istraživačice (koja je ujedno i odgojiteljica u ispitanoj skupini djece) tijekom rada s djecom, dok će se drugi dio temeljiti na analizi intervjua koji su provedeni s djecom. S obzirom na navedeno, jasno je da se radi o prigodnom uzorku

ispitanika, što znači da su rezultati informativni i da ih nije moguće generalizirati, naročito i jer se radi o malom uzorku.

Okvirno trajanje svakog intervjua bilo je 15 minuta. Nakon prikupljanja svih podataka odgovori su sažeti i kategorizirani te prikazani u sljedećem potpoglavlju.

6.4. Rezultati i rasprava

Na temelju podataka dobivenih tijekom intervjua s djecom i bilježaka istraživačice slijedi opis opažanja vezanih uz stavove djece prema provedenim aktivnostima u svrhu usvajanja engleskoga jezika. Metode rada koje se koriste s djecom u cjelodnevnom engleskom programu su: situacijska metoda (SLL), metoda potpunog tjelesnog odgovora (TPR) te metoda poučavanja temeljena na zadacima (TBL). U nastavku teksta koristiti će se skraćenice za svaku metodu.

Prikaz opažanja

Prema opažanjima istraživačice, prilikom provedbi različitih aktivnosti za usvajanje engleskoga jezika može se zamijetiti da djeca pozitivno reaguju na one aktivnosti koje uključuju pjesmu i pokret (TPR). Uzimajući u obzir čimbenike koji utječu na usvajanje engleskoga jezika kod djece, uočava se da ekstrovertirana djeca preferiraju aktivnosti u kojima je potrebno pjevanje uz pokazivanje tj. TPR aktivnosti. Iste aktivnosti također povoljno utječu i na introvertiranu djecu na način da se pokazalo kako ova djeca ne žele odmah pjevati, ali pristaju sudjelovati u pokretu te se s vremenom sve lakše opuštaju i ubrzo sudjeluju u aktivnosti u potpunosti. Neke od aktivnosti koje se provode u skupini, a vezane su uz metodu potpunog tjelesnog odgovora bile su: *Over the deep blue sea*, *Simon Says*, *Head, shoulders, knees and toes*, *Quiet as a mouse* te mnoge druge. Ove aktivnosti uključuju pjevanje uz pokazivanje određenih radnji koje prate riječi u pjesmi. Pokazale su se kao aktivnosti uz pomoć kojih su djeca najbrže usvajala engleski jezik uz razumijevanje konteksta. Vođene aktivnosti su se pokazale kao one aktivnosti u kojima se engleski jezik koristi najintenzivnije te djeca dobro reaguju na ovakav oblik rada. U slobodnoj igri djeca koriste vrlo malo engleskog jezika, a ako ga i koriste on se očituje u upotrebi pojedinih riječi ili kratkih fraza. Vođene aktivnosti u obliku frontalnog rada na primjer, čitanje slikovnice na engleskom jeziku u početku nisu posebno primamljive djeci. S vremenom, kada djeca usvoje

određeni fond riječi, steknu samopouzdanje, osjećaju se sigurno u okolini u kojoj se aktivnost odvija, tada aktivnost čitanja slikovnice na engleskom jeziku postaje zanimljiva i rado korištena metoda pomoću koje djeca usvajaju nove riječi, razumijevaju kontekst pročitana uz pomoć slika te malo po malo usvajaju i cijele rečenične strukture. Uobičajeno je i često da djeca na početku traže od odgojiteljice „čitaj nam na engleskom, ali onda nam prevedi na hrvatski“. Nakon nekoliko takvih čitanja na engleskom pa na hrvatskom jeziku, djeca više ne traže da im se „prevede“ već im je dovoljno čitati samo na engleskom jeziku.

Djeca koja se prvi put susreću s engleskim jezikom, reagiraju na strani jezik pod utjecajem nekoliko čimbenika, a to su: dob, motivacija (ekstrinzična i intrinzična), karakteristike ličnosti, stavovi roditelja i naravno vanjski čimbenici poput: karakteristika odgojitelja, okružja te aktivnosti. Mlađa djeca tj. djeca u dobi od 3 i 4 godine gotovo uvijek reagiraju pozitivno kada čuju da im se odgojitelj obraća na engleskom jeziku iako im je to prvi doticaj sa stranim jezikom u predškolskoj ustanovi, dok se kod starije djece primjećuje da imaju određeni osjećaj nelagode te se čini kao da zahtijevaju malo sporiji pristup (postupno uvođenje engleskoga jezika) s obzirom na to da već imaju razvijenu određenu sliku o sebi te određena očekivanja prema kojima bi oni engleski već trebali znati. Mlađa djeca pokazuju intrinzičnu motivaciju za učenjem nečeg novog više nego starija. Zaigranija su, znatiželjnija te otvorenija za produkciju s obzirom na manje zastupljen osjećaj srama za razliku od starije djece koja se boje pogriješiti u izgovoru. Prije svega valja naglasiti kako, kada govorimo o razlikama u usvajanju engleskoga jezika vezano uz spol, nisu uočene značajnije razlike u uspješnosti i/ili brzini usvajanja engleskoga jezika kod dječaka i djevojčica. Može se stoga zaključiti da su drugi čimbenici značajniji u procesu usvajanja engleskoga jezika kod djece rane i predškolske dobi.

Nadalje, može se primijetiti kako roditelji koji imaju manja očekivanja od usvajanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi, kod djece stvaraju pozitivan stav prema učenju i samome procesu te imaju manja očekivanja vezana za ishode, što se na kraju pozitivno odražava na djetetove stavove o usvajanju i učenju engleskoga jezika. Takva djeca su neopterećena roditeljskim očekivanjima i svojim mogućnostima te razvijaju ljubav prema engleskom jeziku, pozitivnu sliku o sebi, motivirana su i slobodna u učenju bez osjećaja srama pri izgovaranju riječi stranoga jezika.

Pokazalo se također da ekstrovertirana djeca započinju s produkcijom puno prije nego introvertirana djeca, no to nužno ne znači da su ta djeca naučila bolje ili više engleskoga jezika.

Također, valja naglasiti kako je pri poučavanju stranoga jezika u ovoj dobnoj skupini prije svega potrebno organizirati ugodnu i poticajnu okolinu u kojoj se engleski jezik uvodi postupno. Takav način poučavanja engleskoga jezika pokazao se kao primjeren i opisuje se kao „integrirani engleski program“ u dječjim vrtićima grada Zagreba pri čemu se uglavnom koristi metoda situacijskog učenja (SLL).

Aktivnosti temeljene na zadacima koriste se sa starijom djecom ili s djecom koja već imaju određeni fond riječi i razumijevanje engleskoga jezika. Rad na projektima tj. na određenom zadatku pokazao se kao zahtjevnija metoda, ali vrlo korisna i učinkovita kada su u pitanju starija djeca koja su „prerasla“ pjesmice i ritmičke brojalice. Djeca u dobi od 6 do 7 godina imaju veću koncentraciju te interes za aktivnosti temeljene na zadacima i ponekad sami koriste metodu TBL u spontanoj igri, a temelji se na njihovom trenutnom interesu. Na primjer, za vrijeme provođenja projekta „Titanic“ dječaci su gradili brodove i brodogradilišta te pokušavali međusobno voditi razgovor na engleskom jeziku oko narudžbe broda.

Prikaz rezultata intervjua

U nastavku slijedi prikaz odgovora koje su djeca dala tijekom intervjua, a prema strukturiranim pitanjima (Prilog 1).

Od ukupnog broja intervjuirane djece, samo je jedno dijete odgovorilo da njegovi roditelji ne govore engleski jezik dok su ostala djeca navela da njihovi roditelji znaju engleski jezik. Uglavnom je veći broj odgovora iz kojih proizlazi da majka zna više engleskog jezika, a tata malo manje. Jedno dijete spomenulo je djeda koji zna engleski jezik te je dodalo da s djedom najradije govori na engleskom jeziku.

Na pitanje govore li njihovi roditelji ikada na engleskom jeziku te jesu li izloženi engleskom jeziku i od strane roditelja desetero djece odgovorilo je negativno, što znači da roditelji kod kuće ne govore na engleskom jeziku, međutim, troje je djece reklo da se roditelji ponekad koriste engleskim jezikom u komunikaciji s osobama koje govore nekim drugim materinskim

jezikom ili zbog posla. Desetero djece je reklo da se roditelji kod kuće ponekad koriste engleskim jezikom, a neki od odgovora su:

„Oni tako pričaju stvari koje ja ne znam. Tako skrivaju tajne.“ (dječak, 6 godina)

„Pa nekad. Al' kad smo na putu, ne doma.“ (dječak, 4,3 godine)

„Da. Kad sam recimo jednom bio na moru, tata ima prijatelja iz neke druge zemlje.“ (dječak, 6 godina).

Nadalje, na pitanje govore li djeca engleski kod kuće ili u vrtiću i s kim najčešće i najradije, trinaestero djece je odgovorilo da vole govoriti engleskim jezikom kod kuće, od čega je osmero djece reklo da vole govoriti engleskim jezikom s “tetama” u vrtiću dok su ostali rekli da vole govoriti engleskim jezikom kod kuće s mamom i/ili tatom i/ili sestrom. Jedno dijete nije odgovorilo na ovo pitanje.

„Pa ne znam. Ne znam engleski još. Seka zna. Ja nju slušam.“ (dječak, 4,3 godine)

„Da, dok mi tata govori. S tatom. O ničemu, ali pričamo.“ (dječak, 6,2 godine)

„Svugdje, u vrtiću i sa mamom i tatom.“ (djevojčica, 6 godina).

Možemo stoga zaključiti da većina ispitane djece rado govori engleskim jezikom, odnosno da imaju pozitivne stavove prema upotrebi engleskoga jezika.

Na pitanje što znaju reći na engleskom jeziku, u odgovorima su djeca uglavnom nabrajala pojedinačne riječi na engleskom ili kratke fraze koje se koriste najčešće ili svakodnevno u aktivnostima, a to su:

„Here I am“ (dječak, 4,3 godine)

„What is your name?“ (djevojčica, 6 godina)

„Please, help me“ (djevojčica, 6 godina)

„I like to eat pizza“ (dječak, 6,3 godina).

Većina djece odgovorili su s kraćim frazama uz nadodane riječi dok jedno dijete uopće nije željelo odgovoriti tj. reći nešto na engleskom jeziku. Iz ovih primjera možemo zaključiti kako

određena djeca zapravo znaju mnogo više engleskoga od onoga što su pokazala. Razlog tomu može biti činjenica da se radi o zatvorenijoj i sramežljivijoj djeci koja svoje znanje engleskoga pokazuju u spontanoj igri s vršnjacima te vođenim zajedničkim aktivnostima potpunog tjelesnog odgovora.

Aktivnosti koje djeca preferiraju u vrtiću ovise o nizu čimbenika, kao što je već spomenuto. Neki od čimbenika koji su, prema zapažanjima istraživačice, najvjerojatnije utjecali na stavove djece oko odabira najdražih aktivnosti u dječjem vrtiću su: dob, spol, karakter i utjecaj vanjskih čimbenika poput roditelja i odgojitelja. Sedmero djece odgovorilo je da su im najdraže priče/slikovnice, troje djece najradije igraju igre u vrtiću dok je jedno dijete reklo da voli gledati dokumentarne filmove u vrtiću, jedno dijete reklo je da najviše voli igrati igrice na tabletu, a njih osmero najviše voli crtati i pjevati pjesmice.

„Kad čitamo na engleskom i na hrvatskom.“ (djevojčica, 7,2 godine)

„Crtati i pjevati.“ (dječak, 6,3 godina)

„Make a circle.“ (djevojčica, 6,5 godina).

Ovi odgovori potvrđuju zapažanja istraživačice da djeca rane i predškolske dobi, prije svega vole usmjerene i organizirane aktivnosti koje uključuju pjesmu i ples. Svi odgovori vezani uz igranje igara vezani su uz dječake. Niti jedna djevojčica nije odgovorila da voli igrati igre u vrtiću niti igre na tabletu ili mobitelu.

Kada je riječ o audio-vizualnim podražajima i medijima poput televizora, mobitela, tableta ili igraće konzole (engl. *playstation*), može se zaključiti da su ti mediji samo jedan od mogućih poticaja koji mogu doprinijeti učenju engleskoga jezika, ali samo pod uvjetom da se koriste ciljano i vođeno tj. usmjereno sa svrhom i ciljem, što potkrjepljuje i izjava jednog dječaka (dob 6,10 godina):

„Igram igrice na tatinom mobitelu. Niš tam` ne govore. Tu vi najviše govorite na engleskom.“

Izvan predškolske ustanove djeca su kroz medije poput mobitela, tableta i igraće konzole izložena engleskom jeziku. Međutim odgovori djece na pitanje koje su izraze na engleskom jeziku naučili uz ove medije bili su vrlo siromašni. Sedamnaestero djece koristi mobitel, tablet ili play station dok samo troje djece ne koristi ništa od navedenoga. Neki od zanimljivih odgovora su:

„*Da, na mobitelu, tabletu, igram Minecraft i Roblox. Iron, diamonds.*“ (djevojčica, 7,2 godine)

„*Ne, to je zlo za tvoj mozak. Malo igram kod tetke, play station.*“ (djevojčica, 6,2 godine).

Posljednje pitanje bilo je slušaju li pjesme na engleskom jeziku i koja im je najdraža. Petnaestero djece navelo je pjesmice koje pjevaju u vrtiću, a uz koje se koristi metoda potpunog tjelesnog odgovora (TPR). Djeca su ih znala tečno izgovoriti te i otplesati tj. pjevati uz pokazivanje pokreta. Na temelju ovoga može se zaključiti da djeca žive u trenutku, odnosno da najbolje pamte sadržaje koje su nedavno usvojili, a davne sadržaje zaboravljaju jer niti jedno dijete nije navelo pjesmicu koju su pjevali i učili prije nekoliko mjeseci već su navodili pjesmice koje su bile trenutno aktualne.

„*Tall as a giraffe.*“ (djevojčica, 6 godina)

„*Da. U vrtiću. Quiet as a mouse, Big green monster (TPR).*“ (dječak, 6,3 godina)

„*Hello, hello how are you.*“ (djevojčica, 5 godina)

„*Hot cross buns.*“ (djevojčica, 6 godina).

Iz prikazanih rezultata proizlazi da su, neovisno o dobi, djeca motivirana za rano usvajanje engleskoga jezika u predškolskim ustanovama. Ona djeca koja su izložena engleskom jeziku i izvan predškolske ustanove, uspješnija su i motiviranija za daljnje usvajanje engleskoga jezika. Roditelji kao vanjski čimbenici imaju veliki utjecaj na dječje stavove, a posebno na rano učenje engleskoga jezika u predškolskim ustanovama.

7. ZAKLJUČAK

U ovom su radu prikazane osnovne informacije o tome kako djeca uče, o razvoju govora kod djece od rođenja do polaska u školu te su predstavljene četiri teorije jezičnoga razvoja. Naposljetku su opisane četiri metode i tehnike poučavanja engleskoga jezika koje se mogu koristiti u radu s djecom rane i predškolske dobi. Ovladavanje engleskim jezikom dinamičan je proces koji zahtjeva mnoge kompetencije kako od odgojitelja tako i od djece. Od odgojitelja se ne traži samo da posjeduje jezične i metodičke kompetencije, već i da budu motivirani za rad s djecom.

Djeca rane i predškolske dobi uglavnom usvajaju engleski jezik brzo i lako. Metoda potpunog tjelesnog odgovora pokazala se izvrsnom jer djeca rane i predškolske dobi uglavnom ne znaju pisati i čitati, stoga su aktivnosti koje uključuju pjesmice i pokret, najprirodniji način za usvajanje engleskoga jezika. Osim navedenoga, slikovnice, priče, bajke i igre također su primjerene i izuzetno motivirajuće za rad s ovom dobnom skupinom. U procesu usvajanja engleskoga jezika bitno je naglasiti važnost poticajne okoline, kao i kvalitetu poticaja, što može takvo okruženje učiniti motivirajućim, a motivacija je jedan od najvažnijih čimbenika koji utječu na usvajanje različitih znanja, uključujući i jezike. Kada pak govorimo o čimbenicima koji se tiču spola, u ovome istraživanju nije uočena značajna razlika u usvajanju engleskoga jezika kod dječaka i djevojčica.

Na temelju dugogodišnjeg i svakodnevnog poučavanja engleskoga jezika u ranoj i predškolskoj dobi autorica predlaže da sukladno specifičnostima svakog djeteta te svakodnevnoj dinamici unutar skupine, treba primjenjivati različite metode i tehnike poučavanja engleskoga jezika. Djeca rane i predškolske dobi u ovome istraživanju najbolje reaguju na one tehnike i metode koje uključuju glazbu i pokret. Također, situacijsko učenje engleskoga jezika pokazalo se kao najprirodniji način usvajanja engleskoga jezika pri čemu djeca nisu niti svjesna da nešto uče te im to omogućuje spontanost i motivira ih za daljnje usvajanje jezika.

Možemo zaključiti da je za uspješno usvajanje stranoga jezika za djecu rane i predškolske dobi važno uzeti u obzir stavove djece koja preferiraju metode i tehnike poučavanja koje uključuju čitanje priča, igre, pjevanje i pokret. Prema gore navedene četiri metode i tehnike poučavanja iz ovog istraživanja može se zaključiti da su djeci najbliže metoda potpunog tjelesnog odgovora (TPR) te situacijsko učenje (SLL).

8. PRILOZI

8.1. INTERVJU S DJECOM

1. Koliko imaš godina? Koliko dugo učiš engleski jezik u vrtiću?
2. Znaju li tvoji roditelji engleski jezik?
3. Govore li tvoji roditelji ponekad kod kuće na engleskom jeziku?
4. Voliš li ti govoriti na engleskome jeziku kod kuće? A u vrtiću? S kim najčešće razgovaraš na engleskom jeziku? O čemu?/Što?
5. Možeš li mi molim te reći nešto na engleskom jeziku?
6. Što voliš raditi u vrtiću kada imate engleski jezik? (pjevati pjesmice, igrati igrice, crtati, slušati priče)
7. Gledaš li kod kuće crtane filmove na engleskom jeziku? Koje? Možeš li se sjetiti neke riječi na engleskom jeziku koju si čuo/vidio/la u crtanom filmu?
8. Igraš li igrice na računalu, mobitelu, tabletu, *playstationu*, koje su na engleskom jeziku? Koje? Možeš li se sjetiti neke riječi na engleskom jeziku koju si čuo/vidio/la u igrici?
9. Gledaš li na Tv-u još nešto na engleskom jeziku – emisije o životinjama, filmove, serije, pjesme? Što?
10. Slušaš li pjesme na engleskom jeziku? Koja ti je najdraža?

9. LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskog jezika*. Alfa d.d.
- Apel, K. i Masterson J. J. (2004). *Jezik i govor- od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti- potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
- Andrešić, D., Benc Štuka N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., i Tambić, M., (2010). *Kako dijete govori?* Velika Gorica. Planet Zoe.
- Badurina, R.D., i Vodopija-Krstanović, V. I. (2020). *Metodički vidici*, 11; 69-90.
<https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.69-90>
- Bialystok, E., (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.
- Baïdak, N., Balcon, M-P., i Motiejunaite, A. (2017). *Eurydice: Obrazovanje i osposobljavanje. Sažetak. Ključni podaci o poučavanju jezika u školama u Europi – izdanje 2017*. Europska komisija. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/979830>
- Bland, J. (ur.) (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Years Olds*. Bloomsbury Publishing.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 717-732.
- Brumen, M., Berro, F. F., i Cagran, B. (2017). Pre-school Foreign Language Teaching and Learning – A Network Innovation Project in Slovenia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 1-14.
<https://doi.org/10.1080/1350293x.2017.1380886>
- Buggle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Büyükkarci, K. (2009). A critical analysis of task based learning. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17,1, 313-320.
- Butler, Y. G. (2019). Teaching vocabulary to young second- or foreign-language learners. *Language Teaching for Young Learners*, 1(1), 4–33.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.

- Čizmić, I., i Rogulj, J. (2018). Plastičnost mozga i kritična razdoblja – implikacije za učenje stranoga jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 1-2, 115-126.
<https://hrcak.srce.hr/198556>
- Državni zavod za statistiku, Republika Hrvatska. (2022). <https://dzs.gov.hr/vijesti/rujan-vrijeme-za-nove-pocetke/1245>
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Naklada Slap.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 3, 273-284.
http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei%281994%29_Foreign_Language_Classroom.pdf
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (2. izdanje). Routledge. <http://www.zoltandornyei.co.uk/>
- Dörnyei, Z., i Ushioda, E. (2011). *Teaching and research motivation*. Longman.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. <https://www-cambridge-org.ezproxy.nsk.hr/core/services/aop-cambridgecore/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/position-paper-moving-task-based-language-teaching-forward.pdf>
- Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813035581>
- European Commission (2011). *European Strategic Framework for Education and Training. Language learning at pre-primary school level: Making it efficient and sustainable*. A policy handbook.
- European Union. (2011). *Country summaries based on contributions of the members of the thematic working group on early language learning (ELL)*.
https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

- Gardner, R., i Wallace E. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gopnik, A., Meltzoff Kuhl, A. N., i Kuhl, P. K. (2003). *Znanstvenik u koljevci- što nam rano učenje kazuje o umu*. Educa.
- Heick, T. (2019). *The Assimilation vs Accommodation of Knowledge*. <https://www.teachthought.com/learning/assimilation-vs-accommodation-of-knowledge/>
- Jelaska, Z. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005a). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U Jelaska, Z. i suradnici (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24-38). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86-99. <https://hrcak.srce.hr/20658>
- Kodrić, A. (2013). *Jezik na pozornici*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Krstinić, M., i Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 10 (1), 76-83.
- Lightbown, P. M., i Spada N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Ljubešić, M. (2003): Od teorijskog ishodišta do promjene: Model dijagnostičko savjetodavnog praćenja ranoga dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom. U Ljubešić M. (ur.), *Biti roditelj: model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom* (str. 17-40). Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. U Edwards, C., Forman, G., Gandini, L. (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- McLeod, S. (2023). Piaget's Preoperational Stage (Ages 2-7): Definition, & Examples. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/preoperational.html>
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Leykam international d.o.o.

- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (2004). Beyond Language Anxiety. *SRAZ XLIX*, 201-212.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>
- Mourão, S. (2014). Taking play seriously in the pre-primary English classroom. *ELT Journal* 8 (3), 254-264.
https://www.researchgate.net/publication/319459819_Taking_play_seriously_in_the_pre-primary_English_classroom
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
- Nikpalj, V. (1999). Poučavanje jezika uz pomoć pokreta Total Physical Response (TPR). U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 134-138). Naprijed
- Noormohamadi, R. (2008). Mother Tongue, a Necessary Step to Intellectual Development. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 25-36.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ921016>
- Paleka, P. i Vrsaljko, S. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnog razvoja. *Magistra Iadertina*, 13(1), 139-159. <https://hrcak.srce.hr/217843>

- Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449–468. <https://sci-hub.se/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x>
- Petrović-Sočo, B. (2007). Predgovor. U A. Silić, *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. <https://hrcak.srce.hr/file/174510>
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Language*. Palgrave Macmillan.
- Pokrivčáková, S. (2013). *CLIL Research in Slovakia*. University of Hradec Králové Press.
- Posokhova, I. (2008). *Razvoj govora i govornih poremećaja u djece*. Ostvarenje d.o.o.
- Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik-materinski, drugi i strani jezik*. Školska knjiga.
- Richards, J. C., i Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Robertson, P., i Jung, J. (2006). Task-based Learning in the Asian Context. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(3), 12-45.
- Robinson, P., Mourão S., i Kang, N.-M. (2015). *English learning areas in pre-primary classrooms: an investigation of their effectiveness*. British Council.
- Selimović, H. i Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori*, 11(6), 145-160.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural education*, 17(1), 55-72.
- Silić, A. (2007a). Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgovne znanosti*, 9 (2), 67-84.
- Silić, A. (2007b). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Mali profesor.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. OUP.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor.

- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 217-228. <https://hrcak.srce.hr/116666>
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004), *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Naklada Slap.
- Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91-111. <https://hrcak.srce.hr/file/212234>
- Vasta, R., Haith, M.M., i Miller, S.A. (1995). *Dječja psihologija*. Naklada Slap.
- Velički, V., i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu: malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Alfa d.d.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. »Narodne novine«, br. 10/97. i 107/07., Hrvatski sabor.
- Wood, D. (1988). *Kako djeca misle i uče*. Educa.

IZJAVA O IZVORNOSTI DIPLOMSKOG RADA

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istog nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Maja Rendulić

IZJAVA O JAVNOJ OBJAVI RADA

Učiteljski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

IZJAVA

kojom izjavljujem da sam suglasna da se trajno pohrani i javno objavi moj diplomski rad naslova

Metode i tehnike poučavanja engleskog jezika u ranoj i predškolskoj dobi - stavovi djece

u javno dostupnom institucijskom repozitoriju

Učiteljskog fakulteta u Zagrebu

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, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/1)

U Zagrebu, rujan 2023.

Ime i prezime: Maja Rendulić

OIB:

Potpis _____