

IMPLIKACIJE RAZVOJNIH OBILJEŽJA DJECE RANE ŠKOLSKE DOBI ZA NASTAVU STRANOGA JEZIKA

Jakob Patekar

Osnovna škola Pećine,
Rijeka, Hrvatska
jakob2911@gmail.com

Primljeno: 23. 4. 2014.

U ovome se radu razmatraju razvojna obilježja djece srednjega djetinjstva u kontekstu nastave stranoga jezika. Srednje djetinjstvo započinje oko šeste i završava oko jedanaeste godine života. Te se krajnje vremenske točke u hrvatskome obrazovnom sustavu poklapaju s polaskom u osnovnu školu te s prelaskom iz razredne nastave u predmetnu pa stoga o tome razdoblju govorimo i kao o ranoj školskoj dobi. Nastava u toj dobi zahtijeva uvažavanje posebnosti koje proizlaze iz obilježja kognitivnoga, emocionalnoga i socijalnoga razvoja djece u srednjemu djetinjstvu. U radu se donosi jedanaest posebnosti koje proizlaze iz gore spomenutih obilježja, a za svaku se posebnost daju jasne implikacije za učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Ključne riječi: srednje djetinjstvo, razvojna obilježja, učenje i poučavanje stranoga jezika, rano učenje stranoga jezika

Uvod

Srednje djetinjstvo započinje oko šeste, a završava oko jedanaeste godine života. Te se krajnje vremenske točke u hrvatskome obrazovnom sustavu poklapaju s polaskom u osnovnu školu te s prelaskom iz razredne nastave u predmetnu. Polazak u osnovnu školu velika je promjena u svijetu šestogodišnjaka ili sedmogodišnjaka. Od djeteta se očekuje da sluša učitelja, usvaja gradivo iz sedam ili deset predmeta, surađuje s drugom djecom, sjedi četiri sata s manjim pauzama, piše domaću zadaću, poštuje školska i razredna pravila te, od drugoga polugodišta,

razumije i prihvaća brojčano vrednovanje svoga rada. Ne čudi stoga što polazak u školu mnogoj djeci može predstavljati velik izazov (Brdar i Rijavec, 1998). Što je dijete spremnije za školu, to će mu biti lakše nositi se s neizbježnim promjenama i zahtjevima koje donosi školski život. Kao što pišu Buljan Flander i Karlović (2004), spremnost za školu nije izdvojena vještina, nego splet nekoliko vještina, poput dobrog tjelesnog zdravlja, socijalne i emocionalne zrelosti, jezičnih vještina, sposobnosti rješavanja problema i kreativnoga razmišljanja te poznavanja svijeta u kojemu dijete živi. Kod djece predškolske i rane školske dobi potrebno je razvijati samostalnost, želju za učenjem, ustrajnost, suradnju, samokontrolu i suosjećanje jer upravo te vještine odnosno osobine djeci pomažu da se lakše nose sa školskim izazovima i budu uspješniji učenici (Buljan Flander i Karlović, 2004). Prelazak, pak, iz razredne nastave u predmetnu, odnosno iz četvrtoga razreda u peti, označava kraj srednjega djetinjstva i predstavlja bitnu prekretnicu u formalnome obrazovanju djeteta. Jedanaestogodišnje dijete ulazi u svijet još većih zahtjeva. Od njega se, naime, očekuje prilagodba stilovima poučavanja desetero ili trinaestero različitih predmetnih učitelja, više samostalnosti i odgovornosti za vlastito učenje, a usto se dijete mora nositi i s velikim emocionalnim i fizičkim promjenama koje donosi pubertet. Unutar toga petogodišnjega razdoblja dijete se razvija fizički, kognitivno, emocionalno i socijalno. U ovome se radu stoga navode posebnosti koje proizlaze iz razvojnih obilježja djeteta u srednjemu djetinjstvu, a potom se razrađuju implikacije tih posebnosti za učenje i poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Na umu treba imati da su posebnosti jače ili slabije izražene ovisno o dobi djeteta i dakako o individualnim razlikama (Dörnyei, 2005).

1. Razvojna obilježja djece rane školske dobi

Metodički priručnici za poučavanje stranoga jezika (npr. Brumfit, Moon, i Tongue, 1991; Cameron, 2001; Lightbown i Spada, 2006; Pinter, 2006) često kao preduvjet za shvaćanje metodike poučavanja učenika rane školske dobi ističu nekoliko obilježja odnosno posebnosti djece u srednjemu djetinjstvu koje treba uvažiti. U popisu koji slijedi donosi se kombinirani pregled tih posebnosti. Dakle, za djecu rane školske dobi znamo:

- a) da su zaigrana,
- b) da razvijaju finu motoriku,

- c) da još uvijek usvajaju materinski jezik,
- d) da razumiju samo konkretno,
- e) da razvijaju svijest o jeziku,
- f) da razvijaju selektivnu pažnju,
- g) da razvijaju strategije pamćenja,
- h) da se uče samostalnosti,
- i) da su radoznala,
- j) da se prilagođavaju zahtjevima škole,
- k) da uče surađivati s vršnjacima,
- l) da izgrađuju samopoštovanje.

Navedena su obilježja zapravo obilježja kognitivnoga, emocionalnoga i socijalnoga razvoja djece u srednjemu djetinjstvu i glavni su dio specifičnosti učenja i poučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Stoga se u sljedećemu dijelu rada donosi jedanaest posebnosti koje proizlaze iz gore spomenutih obilježja te se za svaku posebnost daju jasne implikacije za učenje i poučavanje stranoga jezika od 1. do 4. razreda osnovne škole.

1.1. Zaigranost

Djeca u ranoj školskoj dobi nastavljaju rasti i razvijati se pa je razumljivo da će imati potrebu kretati se, trčati, loviti jedni druge, dođavati se loptom, igrati se. To znači da je 45 minuta mirovanja kojega nastava traži zapravo velik fizički izazov za djecu rane školske dobi (Rijavec, 1993). Uključivanje u nastavu onih igara i aktivnosti koje od djece zahtijevaju pokret omogućuje zadovoljavanje potrebe za kretanjem. Primjerice, aktivnosti reagiranja pokretom (skraćeno ARP, engl. *total physical response, TPR*) ne samo da omogućuju učenicima da se kreću nego i da sudjeluju u nastavi stranoga jezika bez pritiska jezične proizvodnje, što je posebno važno u prvim godinama učenja (Nikpalj, 1999). Naime u ARP-u učitelj govori upute na stranome jeziku, a učenici reagiraju pokretom, odnosno pokazuju različite radnje i glume. U ranome učenju stranoga jezika takve aktivnosti nude mnoge mogućnosti. Na primjer, mogu se vježbati kolokacije («wash your face», «brush your teeth», «comb your hair», itd.), prijedlozi («put the pencil on the desk», «put the bag under the chair», itd.) i sl.

Pored toga, djeca često znaju pitati da idu našiljiti olovku ili popiti vode, što im treba dopustiti jer je nerijetko pravi razlog taj što jedno-

stavno žele ustati i »protegnuti noge«. To je u dobi u kojoj se djeca još uvijek uče samoregulaciji sasvim normalno.

1.2. Početci pisanja

Djeca u prvome razredu još uvijek usvajaju materinski jezik (Chomsky, 1969; Goodluck, 2001; Patekar, 2011), odnosno uče pisati slova, riječi i rečenice hrvatskoga jezika. Ima djece koja još uvijek uče kako držati olovku te koristiti se škarama i ljepilom. S obzirom na to da djeca (i odrasli) više nemaju toliku potrebu pisati olovkom već to čine na računalu, djeca imaju manje prilika za vježbanje pisanja olovkom pa se rukopis neke djece teško može pročitati i u petome razredu, bez izgleda da se popravi bez svjesne vježbe.

Pored toga, hrvatskim učenicima poseban izazov (s kognitivnoga aspekta) predstavlja pisanje stranoga jezika koji nema fonološko-morfonoški pravopis kao hrvatski jezik u kojemu je u većini slučajeva jedan glas (fonem) predstavljen jednim slovom (grafemom). Engleski su i francuski, pak, jezici etimoloških pravopisa, a u talijanskome i njemačkome neki su fonemi predstavljeni grafemima drukčije negoli u hrvatskome ili pak grafemima koji ne postoje u hrvatskome jeziku. Hrvatskim je učenicima stoga pisanje riječi stranoga jezika teško jer se vode pravilima materinskoga jezika.

1.3. Konkretno operacije

Prema Piagetu (1923), djeca srednjega djetinjstva u razdoblju su konkretnih operacija, odnosno u njih se počinje razvijati način razmišljanja koji sliči onomu odraslih osoba – djeca razmišljaju logičnije i organiziranije negoli u vrtićkoj dobi. Nekadašnji egocentrizam počinje polako zamjenjivati razumijevanje perspektive drugoga i razvija se sposobnost suosjećanja, no djeca su i dalje poprilično okrenuta sebi. Djeca koja su u razdoblju konkretnih operacija mogu donositi logične zaključke i klasificirati predmete prema različitim kriterijima. Premda su sposobna rješavati problemske zadatke, djeca rane školske dobi probleme rješavaju logički samo ako se koriste konkretnim podacima – onime što mogu opaziti ili što si mogu predočiti. Dakle nema mjesta za apstraktnosti, odnosno apstraktne ideje.

Djeci, kao i odraslima, materinski (pa tako i strani) jezik služi kako bi prenijela i razumjela poruke. Gramatika je apstraktna utoliko što

objašnjava (ili nastoji objasniti) kako je jezik »građen«, kako funkcionira, koja su »pravila igre«. Djeca će se kad-tad početi pitati zašto je nešto u jeziku upravo tako kako je, ali to u pravilu neće biti u prvome, drugome, pa možda ni u trećemu razredu. Djeca će gramatiku stranoga jezika ipak usvajati u prvim godinama učenja jer će komunikacijom na stranome jeziku izvoditi svoja implicitna pravila o tome kako jezik funkcionira (Lightbown i Spada, 2006). Tek kasnije, od četvrtoga razreda nadalje, s razvojem metakognitivnih i metajezičnih sposobnosti te s uporabom gramatičke terminologije u nastavi materinskoga jezika, može se djeci govoriti o gramatici – dotad je treba »pokazivati« (Prebeg-Vilke, 1991; Vilke, 2001). Primjerice, to znači da dodavanje nastavka *-s* u trećemu licu jednine prezenta u engleskome jeziku (»she plays tennis every weekend«) neće biti predstavljeno kao pravilo do četvrtoga razreda, premda će to učitelj u komunikaciji isticati i ranije te poticati učenike da se pravilno izražavaju iako ne znaju pravilo. Razlog zašto i stariji učenici redovito ispuštaju nastavak *-s* u trećemu licu je taj što on nema komunikacijsku vrijednost, a djeci je sadržaj važniji od forme. Za dijete (a i odraslu osobu) rečenice »she walks to school« i »she walk to school« zapravo imaju isto značenje (»ona u školu ide pješice«) premda je samo prva gramatički pravilna.

1.4. Selektivna pažnja

Djeca rane školske dobi još uvijek razvijaju selektivnu pažnju (Berk, 2008) pa svaka aktivnost koja traje dulje od desetak minuta zapravo zahtijeva dodatan kognitivni napor (Vilke, 1995). Bitno je stoga izmjenjivati vrste aktivnosti što učenje stranoga jezika omogućuje samim time što se temelji na razvijanju četiriju vještina (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja). Naravno da pojedine aktivnosti uključuju i više od jedne vještine, no često možemo govoriti o dominantnoj, odnosno o onoj koja je u zadatku najviše zastupljena. Izmjenjivanje će zadataka i igara stoga djeci pomoći da zadrže potrebnu pažnju.

S obzirom na to da se selektivna pažnja još uvijek razvija, često je potrebno djeci ponoviti ili dodatno pojasniti upute. Dapače, u nižim je razredima osnovne škole poželjno da učitelj uzme radnu bilježnicu ili udžbenik i točno pokaže koji zadatak treba raditi te da isto tako točno pokaže što želi da učenici u zadatku naprave. Jasne upute učenicima olakšavaju izvršavanje zadatka, a učitelju održavanje discipline jer učenici neće jedni druge pitati »što trebamo?« i tako ometati nastavu.

Naime, većina učenika koji znaju što im je činiti potrudit će se da to i naprave.

Bez obzira na to koliko zadatak ili igra bili zanimljivi, djeca će ih napustiti i potrčati na prozor kada čuju sirene vatrogasnih vozila ili ugledaju neočekivane snježne pahuljice. Pored toga, zanimljivije od kakvoga zadatka spajanja slika i riječi mogu im biti nova gumica učnice iz razreda ili pak sličice kojima su se igrala pod odmorom. Takve trenutke »dekoncentracije« treba razumjeti i dopustiti dokle god su to trenuci, a ne višeminutno gledanje kroz prozor ili igranje sličicama koje nemaju veze s nastavom.

1.5. Pamćenje

Djeca rane školske dobi isprobavaju različite strategije pamćenja kako bi otkrila koje su strategije najučinkovitije za određene zadatke (Berk, 2008). Tako od jednostavnoga ponavljanja pa preko klasificiranja dolaze do proširivanja – stvaranja smislenih odnosa među pojmovima koji ne pripadaju istoj kategoriji. Potonja, najučinkovitija, strategija razvija se krajem srednjega djetinjstva.

Primjer strategija pamćenja niza riječi *jabuka, olovka, banana, bilježnica, lutka*:

- ponavljanje: dijete manje ili više organizirano ponavlja navedene riječi;
- klasificiranje: dijete klasificira predmete: *jabuka i banana su voće, olovka i bilježnica su školski pribor, lutka je igračka*;
- proširivanje: dijete stvara priču: *lutka je olovkom u bilježnicu nacrtala jabuku i bananu*.

Ono što treba naglasiti jest da će djeca lakše pamtit i konkretne pojmove koji za njih imaju smisla, stvari koje su vidjeli, koje su osjetili, koje si mogu predočiti, koje uostalom poznaju iz materinskoga jezika (Vilke, 1993). Primjerice, djetetu je lakše naučiti nazive voća koje je okusilo, koje je vidjelo na slici i za koje zna kako se kaže u materinskome jeziku negoli naučiti nazive dijelova brodskoga motora koje vjerojatno nikada nije vidjelo i za koje ne zna kako se zovu ni u materinskome jeziku. Razumljivo je stoga da se učenje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi temelji na pojmovima iz djetetova najbližega okruženja: hrana, igračke, životinje, školski pribor, odjeća, itd.

U suvremenoj je nastavi zadatak učitelja da učenicima pomognu pronaći učinkovite strategije koje će odgovarati pojedinim stilovima učenja, odnosno da učenike »nauče kako učiti«. Dakle nije dovoljno reći »za ispit naučite pisati nazive odjeće i obuće«, nego djeci treba pokazati i kako će to najbolje učiniti.

1.6. Podrška

Dijete nije usamljeno u spoznaji svijeta oko sebe. Vigotski (1978) je naime isticao da dijete najčešće uči uz pomoć osoba koje imaju više znanja ili bolje sposobnosti negoli ono samo: roditelji, učitelji, starija braća, starije sestre, vršnjaci. Bez obzira na to o komu se radi, iskusnija osoba dijete uvodi u zadatak te mu postepeno prepušta odgovornost dok se dijete ne osjeti spremnim preuzeti kontrolu nad zadatkom. Taj se proces rješavanja problema uz pomoć druge osobe zove dijalektički proces, a tijekom njega djeca usvajaju znanja i oruđa mišljenja iz svoje kulture. U tome se procesu djeca zapravo nalaze u području približnoga razvoja (engl. *zone of proximal development*) koje za Vigotskoga označava razliku između onoga što dijete može učiniti samo (stvarna razvojna razina) i onoga što može učiniti uz pomoć (razina mogućega razvoja).

U nastavi se stranoga jezika dijalektički proces odnosi na sustavno pružanu pomoć, odnosno na sustav podrške. Riječ je o potpori koju učitelj »ugrađuje« u aktivnost kako bi učenik mogao, primjerice, započeti s rješavanjem zadatka i u određenome trenutku preuzeti kontrolu nad tim zadatkom. Primjer takve podrške jesu zadaci slušanja za koje učitelj priprema učenike dajući im kontekst na koji se mogu osloniti te im pruža smjernice na što da se pri prvome slušanju usredotoče. Učitelj stoga neće samo zadati učenicima da poslušaju zvučni zapis i odgovore na pitanja, nego će prije toga s njima razgovarati o tome što očekuju da će čuti ili će im reći što točno trebaju čuti (npr. slušajući zapis trebaju zabilježiti ili zapamtiti tri slobodne aktivnosti koje čuju). Još jedan primjer potpore jest kada učitelj napiše rečenicu koja sadrži gramatičku zakonitost koja se uvijek bava pa učenici na temelju toga sami dalje oblikuju druge rečenice ili pak kada učitelj zajedno s učenicima riješi prvi u nizu zadataka i time objasni pravilo i pokaže način rješavanja. U navedenim primjerima podrške učitelj stvara potpornu konstrukciju (engl. *scaffolding*, Brunerov termin, v. Wood et al.) unutar koje učenici popunjavaju praznine i tako izgrađuju cjelovitu jezičnu konstrukciju. Bit dakle nije u tome da učitelj ponudi učeniku cijelo rješenje, nego onoliko koliko je

učeniku potrebno da dalje nastavi samostalno. Osim potpore pri objašnjavanju i rješavanju zadataka, učitelj može stvoriti sustav podrške tako što će bržim i uspješnijim učenicima pokazati kako da pomažu ostaloj djeci u razredu kada sami završe sa zadatkom. Znamo da učenici obožavaju barem na nekoliko minuta biti učiteljima.

1.7. *Radoznalost*

Djetetu je *prirodan* oblik učenja istraživanje. Djeca aktivno istražuju svijet oko sebe tako što djeluju na predmete i komuniciraju s osobama iz svoga okružja. Djeca nastoje razumjeti svijet oko sebe, a kroz iskustva s okolinom izgrađuju poimanje toga svijeta (Piaget, 1954). Uostalom, spoznaja je smislenija kada dijete samo dođe do nje negoli kada je netko djetetu jednostavno preda. Iz toga je razloga Piaget (1954) isticao istraživanje i samootkrivanje kao temelje obrazovanja djece.

Učenje stranoga jezika donosi mnogo prilika za istraživanje. Jezik je fascinantan istraživački problem, fenomen koji još uvijek nije dokraja objašnjen. Djeci se stoga umjesto pukoga predstavljanja i tumačenja gramatičkoga pravila može dopustiti da ga sami otkriju. Primjerice, djeci u četvrtome razredu može se zadatak predstaviti kao istraživački ili detektivski posao u kojemu trebaju otkriti o čemu ovisi hoće li ispred riječi na engleskome jeziku pisati *a* ili *an*. Čitajući dovoljan broj riječi djeca će pronaći obrazac i shvatiti da se *an* piše ispred riječi koje započinju samoglasnikom. Na sličan način mogu naučiti da se u engleskome jeziku glagolu u trećemu licu dodaje nastavak *-s* za tvorbu prezenta, da se pravilnim glagolima u prošlome vremenu dodaje *-ed*, i sl.

Djeca su materinski jezik sama učila testirajući hipoteze i otkrivajući pravila na temelju unosa (engl. *input*) (Chomsky, u: Prebeg-Vilke, 1991), ali ne možemo očekivati da će i strani jezik u potpunosti usvajati na taj način. Stoga ih nećemo nepromišljeno izložiti svemu i svačemu očekujući da će iz toga »pohvatati gramatiku« i naučiti strani jezik. Djecu u nastavi stranoga jezika treba planirano izlagati osmišljenoj građi u kojoj će sami moći pronaći obrasce (engl. *patterns*) i tako doći do spoznaje.

1.8. *Samopoštovanje*

S povećanjem fizičkih i kognitivnih kapaciteta u srednjemu djetinjstvu, odnosno polaskom u školu, djeci se nameću novi zahtjevi i izazovi. Prema Eriksonu (u: Berk, 2008, 314), »očekivanja koja odrasli

postavljaju pred djecu i njihov nagon za ovladavanjem okoline stvaraju uvjete za psihološki konflikt srednjeg djetinjstva« – osjećaj sposobnosti nasuprot nesposobnosti. Sposobnom će se osjećati djeca koju su roditelji pripremili za školu i koja uspješno savladavaju školsko gradivo te razvijaju i usvajaju nove vještine. Djeca, pak, koja stalno doživljavaju neuspjeh u ranoj školskoj dobi osjećat će se nesposobnom i imati nisko samopoštovanje.

Bitno je da dijete na početku školovanja ima pozitivna iskustva s učiteljima, učenicima i učenjem (Brdar i Rijavec, 1998). Iz toga je razloga važno da prva dječja iskustva s učenjem stranoga jezika budu pozitivna, što se najlakše može postići kroz različite igre u nastavi, posebice kada se one temelje na radu u skupinama ili imaju elemente sreće jer je tada moguće da u njima pobjedi i dijete slabijih jezičnih sposobnosti. Usto, kroz igre djeca uče o važnosti poštovanja pravila i određenoga tijeka, odnosno rutine, a to su područja u kojima se još razvijaju. Od četiriju vještina koje se naglašavaju u poučavanju jezika (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje), dobar će učitelj pronaći barem jednu u kojoj je dijete dobro i dati mu priliku da se iskaže u aktivnosti koja zahtijeva tu vještinu. Primjerice, neki učenik može s lakoćom ponoviti stranu riječ koju je čuo jedanput, dok istovremeno može imati poteškoća s čitanjem ili pisanjem te riječi i drugih riječi. Takvome djetetu priliku da »sjaji« treba dati u aktivnostima slušanja i govorenja, npr. da između nekoliko slikovnih kartica pokaže one koje predstavljaju riječi koje se čuju u zvučnome zapisu (priče ili pjesmice). U istome zadatku, primjerice, pisanje tih riječi na ploči treba prepustiti djetetu koje je bolje u vizualnom pamćenju pa je upamtilo grafijski oblik riječi koji ide uz određenu sliku (što je slučaj u prvome razredu gdje se od djece ne očekuje da čitaju strane riječi nego da pamte oblik riječi).

Školsko samopouzdanje predviđa školski uspjeh (Berk, 2008). Djeca s jako dobrim školskim samopoštovanjem uspjeh pripisuju sposobnosti, a s izazovima se suočavaju ulažući više truda. Djeca s niskim samopoštovanjem mogu zapasti u zamku naučene bespomoćnosti, odnosno uspjeh doživljavati kao rezultat sreće, a neuspjeh kao rezultat slabih sposobnosti (Brdar i Rijavec, 1998). Takvi su učenici nerijetko usredotočeni samo na dobivanje visokih ocjena, a ne na učenje kao proces ovladavanja vještinama i usvajanja znanja.

Učitelji trebaju naglašavati koliko je važno truditi se i svladavati gradivo, a ne težiti isključivo dobrim ocjenama. Bitno je stoga nastavu stranoga jezika oplemeniti što raznolikijim aktivnostima i zadacima

među kojima će učenik neke savladati lakše, neke teže, a neke uz pomoć učitelja ili drugih učenika. Mnogi udžbenici za učenje stranoga jezika sadrže zadatke različite težine upravo zato što je praksa pokazala da je učiteljima teško raditi u razredima u kojima su učenici različitih sposobnosti (engl. *mixed-ability classes*).

1.9. Strah od stranoga jezika

Vilke (1999) smatra da su djeca pri prvim susretima sa školom plaša i da se teško oslobađaju te im treba dopustiti njihove »male slobode« (Vilke, 1999, 26), poput šetnje razredom ili izražavanja želja ili misli koje nisu u neposrednoj vezi s nastavom (npr. »tata će kupiti novi auto«, »sutra mi je rođendan«, »u subotu smo bili na bazenu«, itd.). Mihaljević Djigunović (1999) ističe da je potreba za emocionalnom sigurnošću jedna od najsnažnijih potreba koja upravlja djetetovim ponašanjem te bi učitelj trebao biti spreman prihvatiti ulogu zaštitnika.

Strah od stranoga jezika može se javiti uslijed ponovljenih negativnih iskustava s učenjem toga jezika. Negativna iskustva mogu proizlaziti iz osjećaja neuspjeha (npr. ako dijete uvijek gubi u igrama, ako stalno dobiva negativne povratne informacije) ili frustracije (npr. kada dijete ne razumije zadatak). Iz toga je razloga bitno da učitelj kod svakoga učenika pronađe jake strane koje može »iskoristiti« u nastavi – i jezično je najslabiji učenik u nečemu dobar. Slušanje, govorenje, čitanje, pisanje, crtanje, brzina, snalažljivost, pažnja, pamćenje – dobar će učitelj pronaći nešto na čemu će mali učenik moći graditi svoje jezično samopouzdanje. Jedna je od velikih prednosti ranoga učenja stranoga jezika ta što djeca u srednjemu djetinjstvu posjeduju sposobnost maštanja koja im, smatra Mihaljević Djigunović (1999), omogućuje da zamisle drukčije svjetove i drukčije likove i tako se, progovarajući kroz nekoga drugog, oslobode mogućega straha od stranoga jezika.

1.10. Motivacija

Premda djeca uglavnom imaju manje inhibicija kada je riječ o učenju stranoga jezika, pa su stoga i spremnija griješiti u jezičnoj proizvodnji i tako istraživati jezik, na njihov odnos prema nastavi neće utjecati samo njihova spremnost za učenje i stavovi roditelja, nego i odnos s učiteljem. Naime, taj je odnos izuzetno važan za uspješno rano učenje stranoga jezika. Nikolov (1999) ističe kako su djeca mlađega uzrasta

intrinzično motivirana za učenje stranoga jezika, odnosno žele ga učiti jer vole učitelja i uživaju u aktivnostima i pozitivnome ozračju. Ekstrinzični se čimbenici, pak, javljaju kasnije, između jedanaeste i dvanaeste godine, ali čak su i tada dječji ciljevi učenja stranoga jezika poprilično nejasni ili općeniti. Prema Vilke (1999), djeca ili vole ili ne vole učitelja. Ako ga zavole, ništa im neće biti teško, a ako ga ne zavole, motivacija će slabjeti i djeca će manje sudjelovati u nastavi.

1.11. Vršnjaci

U srednjemu djetinjstvu djeca na temelju socijalne usporedbe, odnosno prosuđivanja svoga izgleda, sposobnosti i ponašanja u odnosu na druge, stvaraju realističniji pojam o sebi negoli je to bio slučaj u vrtičkoj dobi (Berk, 2008). Školska zajednica omogućuje im da od više osoba negoli dotad dobivaju povratne informacije o uspješnosti u različitim aktivnostima te tako grade *idealno ja* (tuđa očekivanja) i vrednuju svoje *stvarno ja*. Nerazmjer između dvaju *ja* može ugroziti samopoštovanje pa bi učitelj trebao postaviti realna očekivanja, ali isto tako paziti da zbog nastojanja da kod učenika razvija motivaciju ne stvori kod njega lažan osjećaj samopouzdanja koji je nerijetko dugoročno štetan.

U srednjemu djetinjstvu najveći su pomaci u samosvijesti, razumijevanju emocionalnih stanja i samoregulaciji emocija (Berk, 2008). Veća razina samosvijesti omogućuje djeci da teže poboljšanju svoga ponašanja te je i iz toga razloga važno da povratna informacija bude što konkretnija i konstruktivnija. Emocionalno sazrijevanje omogućuje im, pak, da stvaraju sve stabilnije veze s vršnjacima koji postaju sve važnijim čimbenikom u životu djeteta. Prijateljstva koja tada stvaraju temelje se na odnosu uzajamnoga sporazumijevanja u kojem se djeci sviđaju njihove osobne kvalitete te si uzajamno zadovoljavaju želje i potrebe, a povjerenje postaje definirajućom značajkom (Berk, 2008).

Zbog potrebe djece rane školske dobi da se uspoređuju s vršnjacima, važno je da povratna informacija učitelja bude privatna – dijete je tada prema svojoj želji može podijeliti s drugima ili o njoj ne razgovarati. U nastavi stranoga jezika, privatna a iscrpna povratna informacija koja poštuje djetetovu ličnost (na način da naglašava njegove jake strane) te potiče samostalnost i samovrednovanje jest *Europski jezični portfolio* (2006) u koji učenici prilažu radove koje sami odaberu kao reprezentativne.

Iz potrebe da se uspoređuju s vršnjacima proizlazi i želja za natjecanjem. U natjecateljskim igrama učitelj mora paziti da se natječu parovi ili skupine približnih sposobnosti, odnosno da su snage izjednačene, a čak i tada s takvim igrama treba biti oprezan. I slabiji rezultat treba predstaviti kao dobar, odnosno pronaći nešto za pohvalu. U igrama koje se temelje na sreći to treba i istaknuti kako učenici ne bi bezrazložno sumnjali u svoje znanje ili sposobnosti. Bez obzira na mjere koje učitelj poduzme kako bi ublažio poraz, bit će situacija u kojima će pokoje dijete plakati, ljutiti se, optuživati. Dio je to odrastanja i učenja kako surađivati s drugima, poštovati pravila i nositi se s porazom. Konačno, treba znati da djeca tek oko jedanaeste godine počinju jasno razlikovati sposobnost, trud i sreću.

Potreba učenika rane školske dobi da što više komuniciraju s vršnjacima može katkad biti ometajući čimbenik u nastavi. Učitelj stoga treba paziti na prostornu organizaciju učionice (koliko ona potiče ili obeshrabruje stalnu horizontalnu komunikaciju) te odabirati što više aktivnosti u kojima će učenici moći raditi u paru ili u skupinama (Evertson, Emmer i Worsham, 2006). Osim što će aktivnosti u kojima, primjerice, jedni od drugih traže odgovore o navikama, ljubimcima, najdražim stvarima i sl., zadovoljiti dječju potrebu za druženjem i komunikacijom, učenici će istovremeno razvijati komunikacijsku kompetenciju, što je glavni cilj nastave stranih jezika.

S obzirom na to da djeca u srednjemu djetinjstvu pokazuju snažnu želju za grupnim pripadanjem (Berk, 2008), stvaraju se vršnjačke grupe koje mogu biti poprilično okrutne prema nečlanovima, ali i članovima. Učitelj na nastavi može često mijenjati sastav radnih skupina kako bi djeca koja se inače ne druže mogla surađivati i tako možda otkrila neke poželjne osobine, pazeći pritom da u skupini budu učenici što raznolikijih jezičnih sposobnosti.

Zaključak

Poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi podrazumijeva uvažavanje implikacija koje kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj u srednjemu djetinjstvu imaju za nastavu. Dob je to u kojoj djeca nastavljaju emocionalno sazrijevati, no i dalje su ranjiva pa učitelji trebaju biti spremni preuzeti ulogu zaštitnika. Razvojno primjereno poučavanje u toj dobi znači uvažavanje djetetovih potreba za sigurnosti, igrom, mašta-

njem, uspjehom, pohvalom, druženjem s vršnjacima. Učitelji stoga trebaju stvoriti ugodno razredno ozračje u kojemu svatko ima mogućnost uspjeha, u kojemu povratna informacija štiti djetetove osjećaje i pomaže mu da napreduje, u kojemu dijete samopouzdanje gradi na svojim jakim stranama, u kojemu kroz igre i smislene aktivnosti uči poštovati pravila, surađivati s drugima i razvija komunikacijsku kompetenciju. Učenicima treba omogućiti da u razdoblju kada stječu širi pogled na svijet i bolje razumiju vlastite i tuđe emocije te započnu s formalnim obrazovanjem izgrade čvrste temelje samostalnosti i samopouzdanja za turbulentno razdoblje adolescencije i odrasle dobi.

Literatura

- Berk, Laura E. (2008), *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brdar, Imgrid i Rijavec, Majda (1998), *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?*, Zagreb: IEP.
- Brumfit, Christopher; Moon, Jayne i Tongue, Ray (ur.) (1991), *Teaching English to Children: From Practice to Principle*, London: Collins ELT.
- Buljan Flander, Gordana i Karlović, Ana (2004), *Odgajam li dobro svoje dijete?*, Zagreb: Marko M. usluge d.o.o.
- Cameron, Lynne (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, Carol (1969), *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge: M.I.T. Press.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj* (2006), Zagreb: Školska knjiga.
- Evertson, Carolyn M.; Emmer, Edmund T. i Worsham, Murray E. (2006), *Classroom Management for Elementary Teachers*, Boston: Pearson and AB.
- Goodluck, Helen (2001), *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Lightbown, Patsy M. i Spada, Nina (2006), *How Languages are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1999), »O afektivnim aspektima«, u: Vrhovac, Yvonne (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed, str. 31–38.

- Nikolov, Marianne (1999), »Why Do You Learn English? Because the Teacher is Short. A Study of Hungarian Children's Foreign Language Learning Motivation«, *Language Teaching Research*, god. 3, sv. 1, str. 35–56.
- Nikpalj, Vida (1999), »Podučavanje jezika uz pomoć pokreta Total Physical Response (TPR)«, u: Vrhovac, Yvonne (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed, str. 134–138.
- Patekar, Jakob (2011), »Morfološke pogreške u govoru desetogodišnjaka«, u: Bežen, Ante i Majhut, Berislav (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*, Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 461–470.
- Piaget, Jean (1923), *The Language and the Thought of the Child*, New York: Harcourt Brace and World.
- Piaget, Jean (1954), *The Construction of Reality in the Child*, New York: Basic Books.
- Pinter, Annamaria (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford: Oxford University Press.
- Prebeg-Vilke, Mirjana (1991), *Vaše dijete i jezik – materinski, drugi i strani*, Zagreb: Školska knjiga.
- Rijavec, Maja (1993), »Fitting the Syllabus and Method to the Young Learner«, u: Vilke, Mirjana i Vrhovac, Yvonne (ur.), *Children and Foreign Languages I*, Zagreb: Filozofski fakultet, str. 147–152.
- Vilke, Mirjana (2001), »Should We Teach Children Grammar?«, u: Vrhovac, Yvonne (ur.), *Children and Foreign Languages III*, Zagreb: Filozofski fakultet, str. 13–20.
- Vilke, Mirjana (1999), »Djeca i učenje stranih jezika u našim školama«, u: Vrhovac, Yvonne (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed, str. 17–30.
- Vilke, Mirjana (1995), »Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools: Four Years of a Project«, u: Vilke, Mirjana i sur. (ur.), *Children and Foreign Languages II*, Zagreb: Filozofski fakultet, str. 1–15.
- Vilke, Mirjana (1993), »Early Foreign Language Teaching in Croatian Primary Schools«, u: Vilke, Mirjana i Vrhovac, Yvonne (ur.), *Children and Foreign Languages I*, Zagreb: Filozofski fakultet, str. 10–26.
- Vygotsky, Lev (1978), *Mind and Society, the Development of Higher Mental Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome S. i Ross, Gail (1976), »The Role of Tutoring in Problem Solving«, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, god. 17, sv. 2, str. 89–100.

IMPLICATIONS OF YOUNG CHILDREN'S DEVELOPMENTAL CHARACTERISTICS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Jakob Patekar

The paper examines developmental characteristics of children in middle childhood in the context of foreign language teaching and learning. Middle childhood is a period between six and eleven years of age. Those ages match the beginning of primary schooling and the transition into middle schooling in the Croatian education system. The period is therefore also called "early age". Language teaching methodology at that age needs to take into account specific characteristics of cognitive, emotional, and social development of children in middle childhood. The paper examines eleven development-based characteristics and provides clear implications for early foreign language learning and teaching.

Key words: *middle childhood, developmental characteristics, early foreign language learning and teaching*