

Bilingvizam u kontekstu suvremene pedagoškijske znanosti

Novak, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:149227>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-05**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski studij
Pedagogija



Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju
Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij pedagogije

Bilingvizam u kontekstu suvremene pedagojske znanosti

Diplomski rad

Student/ica:

Monika Novak

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Monika Novak**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Bilingvizam u kontekstu suvremene pedagojske znanosti** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. lipnja 2024.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. TEORIJSKO ODREĐENJE BILINGVIZMA.....	3
2.1. Razlozi nastajanja bilingvizma.....	4
3. PODJELA I VRSTE BILINGVIZMA	5
3.1. Rani i kasni bilingvizam.....	5
3.2. Simultani i sukcesivni bilingvizam	6
3.3. Uravnoteženi i neuravnoteženi bilingvizam.....	7
3.4. Aktivni i pasivni bilingvizam	7
4. INTERKULTURALNA PEDAGOGIJA	8
4.1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje – pojam i značenje	8
4.2. Interkulturalne kompetencije u kontekstu pedagoškijske znanosti.....	9
5. BILINGVIZAM U RANOJ PREDŠKOLSKOJ DOBI	11
5.1. Dvojezičnost u ranoj dobi	11
5.2. Odrastanje djeteta u dvojezičnoj obitelji	12
5.2.1. Vrste dvojezičnih obitelji	13
5.3. Uloga obitelji u razvoju dvojezičnosti	15
5.4. Uloga odgajatelja i dječjeg vrtića u poticanju dvojezičnosti.....	17
6. BILINGVIZAM U ŠKOLSKOJ DOBI.....	21
6.1. Dvojezični institucionalni odgoj i obrazovanje.....	21
6.2. Vrste dvojezičnih obrazovnih programa	23
6.3. Uloga učitelja i škole u poticanju dvojezičnosti.....	28
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	30
7.1. Predmet istraživanja	30
7.2. Problem istraživanja.....	30
7.3. Cilj istraživanja	30

7.4. Zadaci istraživanja.....	30
7.5. Metoda istraživanja	30
7.6. Instrument istraživanja	31
7.7. Ispitanik	31
7.8. Postupak provedbe istraživanja.....	31
8. OBRADA I INTERPRETACIJA REZULTATA	32
8.1. Vrsta odabrane dvojezične obitelji i koncept dvojezičnog odgoja.....	32
8.2. Oblici i metode dvojezičnog odgojnog rada	34
8.3. Prednosti i nedostaci ranog bilingvizma - utjecaj na djetetov kulturni i jezični razvoj ...	36
8.4. Uloga okruženja, roditelja i odgojno-obrazovnih čimbenika u poticanju dvojezičnosti i interkulturalnog odgoja i obrazovanja.....	37
9. ZAKLJUČAK	40
10. LITERATURA.....	41
POPIS TABLICA.....	45
PRILOZI.....	46
SAŽETAK.....	48
ABSTRACT	49

1. UVOD

Migracije su danas jedno od najistaknutijih globalizacijskih procesa koji na različite načine utječu na društvo i kulturu pojedine države. Migracijom se stvaraju jezične i kulturne raznolikosti društva te se povećava broj višejezičnih i višekulturalnih zajednica. Upravo zbog tih promjena u društvu i kulturi, sve češće dolazi do mješovitih brakova i dvojezičnih obitelji u kojima nalazimo mnogo djece koja su u stanju savladati dva ili više jezika od najranije dobi. U takvim je uvjetima dvojezičan odgoj i obrazovanje postao uobičajen milijunima djece i učenika diljem svijeta. U tu vrstu obrazovanja pripadaju i nacionalne manjine neke države.

Postoje brojni načini prema kojima se dvojezičan odgoj i obrazovanje ostvaruje u odgojno-obrazovnim ustanovama, ali njegova provedba ovisi i o mnogo čimbenika – o statusu prvog i drugog jezika u određenoj društvenoj zajednici, djetetovim sposobnostima, preferenciji jednog od jezika kojim se dijete svakodnevno služi, o ciljevima obrazovanja, obilježjima školskog kurikulumu, poticajnom okruženju itd. U današnje vrijeme tehnološki napredak i društvo imaju značajno velik utjecaj na djetetov cjelokupni razvoj. Ipak, poticaji roditelja, ostatka obitelji, odgajatelja i učitelja još uvijek imaju vodeću ulogu u jezičnom razvitku djeteta te njegovom fluidnom ovladavanju dvama ili više jezika u svim aspektima života.

Dvojezični pojedinci, kojih je s vremenom sve više, moraju biti pravilno integrirani u odgojno-obrazovni sistem te uključeni u nacionalni kurikulum države. No, s obzirom na to da u Republici Hrvatskoj dječja dvojezičnost još uvijek nije široko rasprostranjen fenomen (kao što je to slučaj u drugim, razvijenijim zemljama svijeta), javlja se nedostatak svijesti o jezičnim zahtjevima kurikulumu te predškolskih i školskih aktivnosti za dvojezičnu djecu. I u pedagoškom je smislu tema bilingvizma slabo razvijena – malo se govori o tome koji se stvarni materijali i strategije trebaju koristiti za razvoj dvojezičnosti i integraciju dvojezičnog djeteta u odgojno-obrazovni sustav države. Dječji vrtići i škole, kao odgojno-obrazovne ustanove, i sam obrazovni sustav najbitniji su čimbenici u razvoju i poticanju jezika i jezične raznolikosti.

Ovaj se diplomski rad sastoji od dva dijela: teorijskog i istraživačkog.

U prvom, teorijskom dijelu definirat će se sam termin bilingvizma i njegove podjele te objasniti važnost interkulturalne pedagogije za samu dvojezičnost. Nadalje, prikazat će se glavni aspekti dvojezičnog odgoja i obrazovanja kroz predškolsku i školsku dob djeteta. Pritom će se istaknuti uloga obitelji, odgajatelja, učitelja i samih odgojno-obrazovnih institucija u cjelokupnom procesu usvajanja i poticanja bilingvizma.

Drugi, istraživački dio započinje postavljanjem glavnih metodoloških odrednica potrebnih za provedbu istraživanja. Kroz studiju slučaja prikazat će se dvojezičnost djeteta predškolske dobi iz odabrane meksičko-hrvatske obitelji. Nakon provedenog polustrukturiranog intervjua s majkom spomenutog djeteta obrađeni su i analizirani dobiveni rezultati. Na samom kraju, zaključak sažima teorijski i istraživački dio rada.

2. TEORIJSKO ODREĐENJE BILINGVIZMA

Kao što je već spomenuto, bilingvizam je prilično uobičajena pojava u današnjem svijetu, zbog čega je vrlo zanimljiva znanstvenicima. Stoga postoje brojne teorije i određenja ovog pojma. Hrvatski jezični portal (URL 1) nudi općeprihvatljivu definiciju dvojezičnosti: „redovno upotrebljavanje dvaju različitih jezika u govornoj praksi pojedinca ili zajednice“. Poznati američki lingvist i jedan od utemeljitelja studija dvojezičnosti, Uriel Weinrich, daje jednu od najkraćih i najjednostavnijih definicija bilingvizma: „Praksa naizmjenične upotrebe dvaju jezika nazivat će se dvojezičnost, a osoba koja je uključena u taj proces bit će dvojezična.“ (Hoffmann, 2014: 15).

Prema popularnom mišljenju, biti dvojezičan znači biti u stanju govoriti savršeno dva jezika u svim jezičnim aspektima – tako smatra i Bloomfield (1935: 56), koji bilingvizam definira kao “sposobnost kontroliranja dvaju jezika na materinjoj razini”. Prema njemu, dvojezičan govornik mora biti jednako kompetentan u svim jezičnim vještinama (razumijevanje čitanja, slušanje, pisano izražavanje i usmeno izražavanje). Autorica Ivanović (2020) tvrdi da dvojezični pojedinac usporedno upotrebljava dva jezika u svakidašnjoj komunikaciji te na oba jezika posjeduje jezične vještine razumijevanja, govora i pisanja. Treba ga razlikovati od jednojezičnog pojedinca koji spomenute vještine posjeduje na samo jednom (materinjem) jeziku. Myers-Scotton (2006) dodaje da su govornici dvojezični kada mogu govoriti ili razumjeti neke fraze i izraze koji pokazuju njihovo poznavanje unutarnjih struktura drugog jezika. Ali to ne znači da se netko može smatrati dvojezičnim ako zna samo nekoliko uobičajenih fraza na drugom jeziku, kao što su "hvala", "molim", pozdravi, brojevi itd.

Nasuprot tome, Macnamara (1967) govori da osobe koje se smatraju dvojezičnima posjeduju minimalnu kompetenciju u samo jednoj od četiri jezične vještine na jeziku koji nije njihov materinji. S njegovim se mišljenjem slaže i Diebold (1961) koji kompetenciju dvojezičnog govornika još više pojednostavljuje – smatra da je dovoljno da osoba samo razumije nekoliko rečenica na drugom jeziku, čak i bez sposobnosti da iste producira. Vidljivo je da većina autora pojam bilingvizma i bilingvalne osobe veže uz određeni stupanj jezičnih kompetencija.

Usprkos teorijskom određenju dvojezičnosti, u praksi i svakodnevnom životu situacija je ipak malo drugačija. U stvarnosti, dvojezični govornici rijetko podjednako tečno govore oba jezika i u njima ne vladaju svim jezičnim vještinama u potpunosti. Razlog tomu mogu biti različite životne situacije u kojima se određeni jezik koristi – primjerice, jedan se jezik više koristi u neformalnom okruženju (kod kuće), dok se drugi jezik češće koristi u formalnom okruženju (u

školi, na poslu) (Myers-Scotton, 2006). Prema tome, dvojezične osobe teško mogu biti na jednakim razinama oba jezika jer im, u većini slučajeva, nisu ni jednako izloženi niti ih koriste jednako često.

Polazeći od spomenutih primjera, jasno je da postoje različite definicije pojma bilingvizam – neke od njih su složenije, dok su druge manje složene. Neki autori dvojezičnost definiraju kao potpuno poznavanje dva jezika, dok drugi kažu da je za dvojezičnost dovoljno da osoba posjeduje barem minimalne kompetencije u dva jezika u jednoj od četiri jezične vještine. Možemo zaključiti da nije lako odrediti jedinstvenu definiciju jer je dvojezičnost određena različitim čimbenicima i situacijama govornika.

2.1. Razlozi nastajanja bilingvizma

Dvojezičnosti nema bez kontakta između govornika koji govore različitim jezicima, posebice različitim materinjim jezicima. Ako se dvojezičnost promatra kao grupni fenomen, možemo sažeti da se javlja pod 2 glavna uvjeta: (1) neposredna blizina i (2) seoba (Myers-Scotton, 2006).

(1) Neposredna blizina podrazumijeva zajednički život u dvojezičnom društvu ili u graničnim područjima između različitih zemalja. U mnogim dijelovima svijeta, gdje god postoji granica između država i različitih jezičnih skupina, većina susjednih govornika pokazuje određeni stupanj dvojezičnosti. Ljudi danas sve više žele ostvariti kontakt sa stanovnicima susjednih zemalja, putovati, proširiti svoja znanja i horizonte. Također, mladi se danas često zapošljavaju u multinacionalnim kompanijama zbog čega moraju naučiti novi jezik kako bi mogli komunicirati s članovima izvan svoje jezične skupine. U ovu skupinu ubrajaju se i internacionalni brakovi u kojima su partneri i djeca gotovo uvijek dvojezični (Myers-Scotton, 2006).

(2) Drugi važan razlog za pojavu dvojezičnosti je seoba, koja može biti fizička (migracije, ratovi, mijenjanje granica) ili psihička (divljenje prema stranom jeziku ili usvajanje jezika kroz formalno obrazovanje). Kroz povijest su se skupine ljudi uglavnom selile jer su na to bile prisiljene, a danas dobrovoljno traže bolji život drugdje. Rezultat migracija uvijek je dvojezičnost – materinji jezik i dominantni jezik nacije u koju se dolazi (Myers-Scotton, 2006).

Unatoč porastu broja dvojezičnih govornika, Baždarić (2015) smatra da fenomen dvojezičnosti još uvijek nije dio života svakog pojedinca. Iako smo svjesni raznolikosti među zemljama, jezicima i kulturama, ipak se možemo iznenaditi kada čujemo strani jezik u našoj zajednici.

3. PODJELA I VRSTE BILINGVIZMA

Biti izložen dvama ili više jezika svakodnevna je pojava. Zbog globalizacije, tehnološkog napretka i lake svjetske povezanosti, ne čudi činjenica što u svijetu postoji više dvojezičnih nego jednojezičnih osoba. Upravo je zato bilingvizam fenomen koji se u posljednje vrijeme široko istražuje. Zaokuplja pozornost ne samo lingvisti, filologa i jezikoslovaca, već i psihologa, pedagoga, sociologa itd. Brojni autori navode različite podjele dvojezičnosti koje su uvjetovane određenim čimbenicima poput dobi usvajanja jezika, konteksta usvajanja, stupnja upotrebe svakog od jezika i sl. U ovom će se radu prikazati podjele koje su u literaturi najčešće spomenute.

3.1. Rani i kasni bilingvizam

Prema autorici Montrul (2013), postoje dvije vrste dvojezičnih govornika: oni koji su rođeni u dvojezičnim obiteljima i stoga su od rođenja okruženi s dva jezika; i oni koji prvo uče jedan jezik, a u adolescenciji ili odrasloj dobi počinju učiti drugi jezik. Stoga, prema dobi usvajanja jezika razlikujemo rani i kasni bilingvizam.

Riječ je o ranom bilingvizmu kada osoba usvaja dva jezika u razdoblju od rođenja do 12. godine života, odnosno u djetinjstvu (Montrul, 2013). Bilingvizam je najčešća pojava kod djece jer se najbolje razvija od najranije dobi (Ivanović, 2020). Rašireno je mišljenje da djeca učinkovitije i lakše uče jezike te se od njih očekuje da će ih usvojiti brzo i bez mnogo napora. Obično ga usvajaju kroz razgovor i prirodnu izloženost jeziku, bez nekog posebnog učenja. Ovo se razmišljanje djelomično temelji na *hipotezi o periodu učenja jezika* (Genesse, 2009). Prema ovoj hipotezi, „ljudske neurokognitivne sposobnosti koje podupiru učenje jezika posebno su „plastične” tijekom ranog razvoja, općenito između rođenja i 12. ili 13. godine života“ (Genesse, 2009: 8). Razlog tomu je plastičnost mozga koji je u ranom djetinjstvu podložniji stalnom učenju i promjenama, što djeci omogućava lakše usvajanje više jezika istovremeno (Ivanović, 2020).

S druge strane, govorimo o kasnom bilingvizmu kada osoba uči drugi jezik nakon 12. godine, u razdoblju adolescencije ili odrasle dobi (Montrul, 2013). Za razliku od autorice Montrul (2013), Myers-Scotton (2006) ne navodi točnu dob i termin „kasna dvojezičnost“ koristi za „drugi jezik dodan nečijem repertoaru nakon ranog djetinjstva” (Myers-Scotton, 2006: 324).

Jelaska i sur. (2005) smatraju da se rani bilingvizam stječe do jedanaeste – dvanaeste godine, a kasni u adolescenciji, do sedamnaeste – osamnaeste. Uvode i pojam odrasle dvojezičnosti, koja se javlja nakon kasne.

3.2. Simultani i sukcesivni bilingvizam

Nastavno na prethodno poglavlje, rani se bilingvizam dijeli na simultani i sukcesivni. Simultani je bilingvizam karakterističan za obitelji u kojima otac govori jednim materinjim jezikom, a majka drugim. U tom slučaju dijete sluša, uči i usvaja oba jezika simultano tj. istovremeno od ranog djetinjstva, odnosno u razdoblju od rođenja do treće godine života. U takvom je okruženju dijete podjednako izloženo dvama jezicima, pri čemu se ne može govoriti o prvom i drugom jeziku – oba se smatraju djetetovim prvim jezikom (Montrul, 2013). Za simultani tip bilingvizma Jelaska i sur. (2005) koriste još i termin istovremena dvojezičnost te se, kao i kod Montrul (2013), ona također odnosi na usvajanje oba jezika od početka djetetovog jezičnog razvoja do treće godine, točnije do kad se usvajaju osnove materinjeg jezika.

S druge strane, sukcesivni oblik bilingvizma razvit će dijete koje počinje usvajati drugi jezik nakon treće godine, nakon što je već usvojilo osnove prvog (materinjeg) jezika. (Ivanović, 2020). Definicije ovih pojmova malo su jednostavnije prema Myers-Scotton (2006), koja kaže da govornik može biti simultano dvojezičan ako usvaja oba jezika u isto vrijeme, a sukcesivno ako je usvojio jedan jezik prije drugog. Jelaska i sur. (2005) ovaj tip bilingvizma u literaturi nazivaju naknadna dvojezičnost.

Što se tiče konteksta u kojem se jezik usvaja, Montrul (2013) smatra da je dvojezična obitelj glavni čimbenik koji je odgovoran za simultanu dvojezičnost kod djece. No, on se može razlikovati ovisno o različitim okolnostima. Postoje situacije u kojima je jedan od roditelja dvojezičan, te s djetetom od rođenja komunicira na oba jezika. Postoje i obitelji u kojima su oba roditelja dvojezična, ali govore različitim materinjim jezicima, pa svaki roditelj s djetetom koristi svoj materinji jezik. U nekim slučajevima ne postoji podjela na „majčin jezik” i „očev jezik” jer i majka i otac govore i koriste dva ista jezika s djetetom od ranog djetinjstva. U takvom se okruženju djetetovo učenje događa spontano i nesvjesno kroz svakodnevni govor. Suprotno tome, glavni čimbenik sukcesivne dvojezičnosti su obitelj i dječji vrtić/škola. Učenje drugog jezika uglavnom se, u ovoj dobi, još uvijek odvija nesvjesno, kroz razgovor (Montrul, 2013). Možemo zaključiti da, dok se simultani bilingvizam uglavnom usvaja u neformalnom okruženju, sukcesivni se može razvijati i u formalnim i u neformalnim okruženjima (URL 2). Prema tome, simultani bilingvizam može omogućiti lakšu prilagodbu djeteta na oba jezika od rane dobi, dok je prednost sukcesivnog bilingvizma bolje

razumijevanje i korištenje jednog (prvog) jezika prije nego što se uvede drugi jezik, pri čemu se može izbjeći miješanje jezika.

3.3. Uravnoteženi i neuravnoteženi bilingvizam

Razlika između ove dvije vrste bilingvizma temelji se na razini znanja i korištenja oba jezika. Kod uravnoteženog bilingvizma, osoba posjeduje istu razinu znanja i kompetencija u oba jezika te njima savršeno vlada u svim jezičnim situacijama. Iako postoje, rijetki su slučajevi u kojima dvojezične osobe potpuno jednako vladaju dvama jezicima (Menéndez-Arango, 2011).

S druge se strane javlja neuravnoteženi bilingvizam. Jelaska i sur. (2005) ističu kako je većini dvojezičnih govornika znanje oba jezika neuravnoteženo, tj. obično im je jedan jezik dominantniji, dok je drugi, u nekim jezičnim aspektima, slabiji. Montrul (2013) se slaže s tom tvrdnjom te je, prema autorici, govornikovo poznavanje dvaju jezika nejednako. Uzmemo li slučaj dvojezične osobe koja koristi jedan jezik u formalnom kontekstu (poslovnom ili akademskom), a drugi u neformalnom i svakodnevnom, logično je zaključiti da je poznavanje vokabulara, gramatičkih struktura i drugih jezičnih vještina različito u svakom od dva jezika.

No, Jelaska i sur. (2005) smatraju da je bitno naglasiti kako se dominacija u određenom jeziku s vremenom može promijeniti s obzirom na promjenu posla, obrazovanja, mjesta stanovanja, motivacije itd.

3.4. Aktivni i pasivni bilingvizam

Ovisno o jezičnim vještinama Myers-Scotton (2006) i Blázquez Ortigosa (2010) razlikuju aktivni i pasivni bilingvizam. Prema njima, aktivni dvojezičari u potpunosti razumiju, govore i koriste oba jezika, dok pasivni samo razumiju svoj drugi jezik, ali ga ne mogu ili ne žele govoriti. No, Jelaska i sur. (2005) napominju da i aktivna i pasivna dvojezičnost mogu obuhvaćati samo jednu jezičnu djelatnost. Primjerice, aktivni bilingvizam može uključivati samo govorenje, a pasivni samo razumijevanje jezika. U nekim dvojezičnim zajednicama djeca često razumiju jezik, ali ga teško produciraju.

Iako postoje brojne vrste i podjele bilingvizma, svaka od njih ima određene specifične karakteristike koje su rezultat individualnih okolnosti svakog pojedinca.

4. INTERKULTURALNA PEDAGOGIJA

Suvremena pedagoškijska znanost ne može se promatrati bez osvrtnja na interkulturalnu pedagogiju. Budući da bilingvizam postaje sve uobičajeniji fenomen društva te dovodi do internacionalizacije odgoja i obrazovanja, izravno utječe na neke nove pristupe i stajališta u pedagogiji. Dvojezična djeca često dolaze iz različitih kultura i načina života, stoga ih treba znati pravilno uklopiti i integrirati u moderno društvo kako bi se osjećali prihvaćeno.

U Hrvatskoj je enciklopediji interkulturalna pedagogija određena kao „nova pedagoškijska disciplina, koja objašnjava multikulturalne društvene promjene zbog migracijskih kretanja ljudi te globalnoga gospodarskog i demokratskog otvaranja svijeta“ (URL 3). Glavni joj je cilj izgraditi novi interkulturalni identitet pojedinca koji poštuje ljudska prava te promiče međusobno razumijevanje i solidarnost. Također, interkulturalna je pedagogija pedagoški pokret čiji je cilj odgovoriti na stvarnost multikulturalnog društva i aktivno se uključiti u buduće (globalno) društvo (URL 4). Drugim riječima, važna uloga interkulturalne pedagogije je stvaranje inkluzivnog obrazovnog okruženja koje će poticati suradnju, prihvaćanje i razumijevanje među učenicima koji dolaze iz različitih jezičnih i kulturnih pozadina.

4.1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje – pojam i značenje

U današnjem globaliziranom svijetu više nije dovoljno poznavati samo vrijednosti vlastite društvene zajednice, već i vrijednosti drugih kultura i nacija. Odgoj i obrazovanje su jedan od najvažnijih faktora u razvoju pojedinca koji poštuje i podržava različitosti. Interkulturalna pedagogija uči da dijete treba od početka odgajati u duhu prihvaćanja drugog čovjeka te mu priznati jedinstvenost koju priznajemo sebi (Sablić, 2014). Prema tome, na način na koji pošujemo i razumijemo sebe, trebamo poštovati i razumjeti drugačijeg od sebe. Autorica Sablić (2014) smatra da je interkulturalni odgoj preduvjet lakše komunikacije i mirnog suživota u multikulturalnim zajednicama te nas priprema za život u multinacionalnom okruženju. Također, naglašava da je interkulturalni pristup potrebno, kroz razne strategije i programe, što više uvoditi u formalno i neformalno obrazovanje.

Odgojno-obrazovne institucije poput dječjih vrtića i škola predstavljaju mjesta na kojima se djeca najčešće prvi put susreću s pluralizmom kultura. Upravo zato to moraju biti sredine koje će pružiti odgovarajuću vrstu odgoja i obrazovanja prihvatljivu svim kulturama (Hercigonja, 2017). U tim će ustanovama dijete steći prve dojmove i predodžbe o svijetu i njegovim različitostima koji će kasnije oblikovati stavove prema drugim kulturama. Nadovezujući se na

tu činjenicu, Hercigonja (2017) kaže da je „stoga važno približiti koncepte drugih kultura i podići ih na razinu opće prihvaćenosti i privrženosti“ (Hercigonja, 2017: 105).

Osamdesetih godina prošlog stoljeća, od strane Vijeća Europe, definirana su opća načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Hrvatić (2007: 243-244) u svom radu nabraja neke od njih:

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina,
- izbjegavanje etnocentrizma¹,
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa,
- zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma i sl.,
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

Vijeće Europe još i danas vodi glavnu ulogu u oblikovanju i formiranju interkulturalnog obrazovanja. Spomenuta su se načela s vremenom integrirala u formalno i neformalno obrazovanje.

Autorice Bartulović i Kušević (2016) smatraju da naglasci u interkulturalnoj vrsti odgoja i obrazovanja moraju biti isključivo na različitosti kao društvenom bogatstvu, borbi protiv predrasuda i diskriminacije, pravednosti, jednakosti i upoznavanju s ljudskim pravima. Zadatak odgojno-obrazovnih institucija je da usmjeravaju na tolerantno ponašanje i prihvaćanje drugoga. Djeca moraju učiti jedni o drugima i jedni od drugih kako bi svaki pojedinac mogao bez osuđivanja njegovati svoj kulturni identitet (Mrnjauš, 2013). Kako bi se interkulturalni odgoj i obrazovanje mogli pravilno provesti u odgojno-obrazovnim ustanovama, potrebno je da osoblje u tim ustanovama posjeduje određene interkulturalne kompetencije.

4.2. Interkulturalne kompetencije u kontekstu pedagoške znanosti

Škola treba nastavne sadržaje povezati sa stvarnim i realnim situacijama u multikulturalnim zajednicama. Prema tome, uloga odgajatelja, učitelja i pedagoga treba biti prilagođena

¹ Etnocentrizam – „stajalište kojim se na pripadnike drugih skupina ili društava primjenjuju mjerila vlastite skupine ili društva. Obično se način mišljenja ili ponašanja drugih smatra neispravnim, čudnim ili inferiornim.“ (Hrvatska enciklopedija)

promjenama u društvu te nastavni i odgojni kadar mora biti pravilno osposobljen za nove izazove u nastavnom radu. Odgajatelji i učitelji nastavne sadržaje moraju znati obogaćivati razlikama (Gomes, 2000). Njihove se interkulturalne kompetencije smatraju osnovom uspješnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Srž interkulturalne kompetencije je razumjeti ponašanja drugih te spoznati način na koji razmišljaju i opažaju svijet. Prilikom stjecanja interkulturalnih kompetencija učitelj mora razviti sposobnost prilagođavanja učenicima koji su kulturno drugačiji i biti voljan promijeniti neka svoja shvaćanja kako bi se bolje prilagodio zahtjevima multikulturalne stvarnosti (Bedeković, Zrilić, 2014). U multikulturalnom radnom okruženju učitelj treba dobro poznavati druge kulture, mora se boriti protiv nastajanja stereotipa i predrasuda od strane ostalih učenika te izgraditi uspješne interkulturalne odnose. Bitno je da osposobi učenike za prihvaćanje ljudi koji su po bilo čemu različiti od njega (Hrvatić, 2007). Isto tako, smatra se da bi „učitelji i pedagozi u školama trebali učeniku omogućiti nastavu u kojoj se osjeti ozračje međusobnoga razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti i suradničkoga učenja, jer jedino na neposrednom iskustvu možemo očekivati pomake u budućim interkulturalnim odnosima“ (Hrvatić, 2007: 250).

Autori Hrvatić i Piršl (2005) navode tri ključne dimenzije interkulturalne kompetencije: kognitivnu (znanje), emocionalnu ili afektivnu (stavovi) i ponašajnu (vještine). Kognitivna dimenzija obuhvaća elemente znanja tj. poznavanja društvenih zajednica i njihovih kultura te mogućnost zauzimanja stavova i kritičkog mišljenja prema njima. Emocionalna uključuje osjećaje i stavove odgajatelja/učitelja koji se baziraju na njegovoj otvorenosti i radoznalosti te se sastoji od dva elementa – kulturalne empatije i emocionalne stabilnosti. Treća, ponašajna dimenzija, obuhvaća vještine i mogućnosti za interpretaciju ideja, podataka ili događaja neke kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom. Nadovezujući se na prethodne dimenzije, prema Bedeković i Zrilić (2014) interkulturalno kompetentan učitelj je onaj koji uviđa odnose između različitih kultura, posjeduje sposobnost kritičkog razumijevanja kulturno različitih učenika, pruža im empatiju, motivaciju i fleksibilno ponašanje, strpljiv je, otvoren, tolerantan te ga odlikuje sposobnost prilagodbe i prihvaćanja drugačijeg viđenja stvarnosti.

Iz svega navedenog, jasno je da za stjecanje interkulturalnih kompetencija učitelji moraju kontinuirano raditi na sebi samima, pohađati profesionalne edukacije i stečeno znanje primjenjivati u praksi te uvijek biti otvoreni za suradnju s različitim kulturama.

5. BILINGVIZAM U RANOJ PREDŠKOLSKOJ DOBI

Ljudi koji su dvojezični od rođenja još uvijek predstavljaju manjinu u usporedbi sa značajno većim brojem onih koji nauče drugi jezik u kasnijoj dobi. Baker (1997) smatra da svatko može naučiti jezik ako je u kontaktu s drugim govornicima. No, većina znanstvenika slaže se da je to učenje efikasnije i brže ukoliko se odvija od rane dobi.

Da bi dijete usvojilo oba jezika na najučinkovitiji način, mnogi se autori slažu da im mora biti izloženo od rođenja. Potrebno je da ih stalno sluša kako bi ih kasnije moglo koristiti potpuno spontano (kroz igru, komunikaciju, svakodnevne aktivnosti itd.). Iako je ovo najjednostavniji način usvajanja jezika i ne iziskuje nikakav poseban oblik poučavanja osim izravnog razgovora, ne smijemo zaboraviti da su djeca ipak izložena dvama različitim jezicima (Kereša i sur., 2021). Bitno je samo da ih znaju prepoznati i koristiti u isto vrijeme; u različitim situacijama i s različitim ljudima.

5.1. Dvojezičnost u ranoj dobi

Mnogi se ljudi pitaju zbunjuje li se dijete kada se oko njega stalno govore dva jezika. No, Sorace (2004) daje vrlo jednostavan odgovor - djeca koja su odmalena bila izložena dvojezičnoj situaciji nisu ni na koji način zbunjena, za njih je ta situacija sasvim normalna i prirodna. Također, potrebno je shvatiti da su djeca osjetljiva i na različite načine na koje ljudi govore. Čak i ako čuju samo jedan jezik, vrlo brzo nauče razliku između načina govora između žene i muškarca, između formalnih i neformalnih oblika govora, što je društveno prihvatljivo reći a što nije itd. Za razliku od jednojezične, dvojezična djeca imaju jednake sposobnosti, samo što te stvari sasvim prirodno i bez posebnog učenja razlikuju na dva jezika (Sorace, 2004).

Najčešće izražena zabrinutost je da dijete koje je izloženo dvama jezicima tijekom faza ranog razvoja može postati jezično, kognitivno, emocionalno ili moralno zbunjeno. Suočeni s takvim zabrinutostima i predrasudama, roditelji, odgajatelji, učitelji i stručni suradnici često su neizvjesni po pitanju održivosti dvojezičnog odgoja i obrazovanja. U slučajevima u kojima dvojezični odgoj djeteta nije nužnost, već samo jedna od opcija (npr. obiteljska dvojezičnost u pretežno jednojezičnom kontekstu – imigranti, dvojezični parovi i sl.), tada će se za dijete najvjerojatnije izabrati jednojezična metoda obrazovanja (Bhatia, William, 2008).

Ranije se smatralo da dvojezičnost može imati negativan učinak na inteligenciju djeteta jer se vjerovalo da je čovjek po prirodi jednojezičan. U svom radu, Vilke (1991) analizira istraživanja

nekoliko znanstvenika. Prema nekim ispitivanjima, Haugen (1953) zaključuje da većina rezultata istraživanja pokazuje da dvojezični govornici nemaju negativnih posljedica na neverbalnu inteligenciju, ali njihova verbalna inteligencija zaostaje najviše dvije godine za verbalnom inteligencijom jednojezičnih govornika. Nekoliko godina kasnije, Peal i Lambert (1962) također su proučavali učinke dvojezičnosti na dječje intelektualne funkcije. Odabrali su nekoliko jednojezične i dvojezične djece istog socioekonomskog statusa, spola i dobi (10 godina). U verbalnim i neverbalnim testovima inteligencije dvojezična djeca pokazala su znatno bolje rezultate od jednojezične djece. Osim toga, bili su uspješniji u školi. Kao posljedica toga, znanstvenici su zaključili da upotreba dvaju jezičnih sustava daje govorniku mentalnu fleksibilnost i raznovrsnije mentalne sposobnosti (Vilke 1991: 139).

Dugo se vremena vjerovalo da dvojezična djeca kasne u razvoju jezika, ali danas znamo da taj mit nastaje uglavnom zato što roditelji misle da njihovo dijete ne postiže istu količinu vokabulara u usporedbi sa svojim jednojezičnim vršnjacima. To se događa jer dvojezična djeca mogu znati manje riječi na jednom od svoja dva jezika nego jednojezična djeca na svom jedinom jeziku. No, kada se izračuna broj riječi na oba jezika, on je zapravo isti. Iako mali broj djece ima poteškoća s govorom u ranoj dobi, važno je naglasiti da uzrok tome nikako nije djetetova dvojezičnost. Broj jezika koje dijete govori nema nikakve veze sa zaostatkom u razvoju govora (Bouko i sur., 2019).

Isto tako, roditelji dvojezične djece često su zabrinuti zbog pojave miješanja jezika, osobito u djetetovoj ranoj dobi. Iako se miješanje jezika može promatrati kao govorna poteškoća ili nemogućnost izražavanja, ova je pojava sasvim normalna i može se očekivati. U ovoj dobi djetetov mozak se još uvijek razvija i dijete još nije savladalo razdvajanje jezika. Ipak, s vremenom će usvajati sve više riječi koje će mu pomoći da jasnije odvaja vokabular jezika koje uči. Stoga na miješanje jezika kod dvojezičnog djeteta ne treba gledati sa zabrinutošću jer će ta pojava proći (Baždarić, 2015). Također, važno je napomenuti da samo miješanje jezika ne ukazuje na nedostatak djetetove jezične kompetencije, već je to prirodan način učenja dva jezika istovremeno. S druge strane, na samo učenje jezika ključnu ulogu ima upravo dvojezična obitelj.

5.2. Odrastanje djeteta u dvojezičnoj obitelji

Jasno je da život u dvojezičnom domu ponekad može biti izazov i za roditelje i za djecu, ali to je jedno od iskustava s kojima se danas suočavaju mnoge obitelji. U takvim je slučajevima

važno da se dijete može slobodno izražavati kod kuće i u obitelji u kojoj živi, ali i da roditelji jezikom održavaju obiteljske veze i kulturu svakog od njih. Kada govorimo o odrastanju u dvojezičnoj obitelji, uglavnom su roditelji ti koji i prije rođenja djeteta odlučuju hoće li dijete od rođenja odgajati dvojezično ili će dijete početi učiti drugi jezik u određenoj dobi. Međutim, često se obitelji nađu u situaciji u kojoj nemaju priliku donijeti tu odluku, već ih život u drugoj zemlji prisiljava da djecu od malena odgajaju dvojezično kako bi se ona kasnije lakše prilagodila i integrirala u odgojno-obrazovne ustanove.

Prema Baždarić (2015), obitelj je najvažnija „učionica“ u životu svakog djeteta. To je zapravo i njihova prva učionica u kojoj ne usvajaju samo jezik i kulturu, već razvijaju svoju osobnost, mišljenja, običaje. Sve ono što dijete stekne unutar svoje obitelji osnova je za sve novo što će steći tijekom života. Genesse (2007) smatra da postoji mnogo dobrih razloga za poticanje dvojezičnog odgoja djece. Prije svega, najvažniji su osobni i obiteljski razlozi. Ako članovi uže ili šire obitelji uključuju osobe koje govore druge jezike, onda je dobrobit za sve ako dijete govori njihove jezike. To je posebno bitno ako neki članovi obitelji govore samo jedan jezik i mogli bi biti isključeni iz komunikacije s djetetom ako ono ne razumije njihov jezik.

Motivirati djecu da u procesu odrastanja podjednako koriste oba jezika ponekad može biti najveći izazov u dvojezičnom odgoju djece. Još je teži pothvat u situaciji gdje se jedan od jezika ne koristi često izvan kuće. U većini takvih slučajeva djeca će radije koristiti jezik koji oko njih koriste druga djeca te je moguće da će izbjegavati koristiti onaj koji se govori samo kod kuće. Tada bi roditelji trebali osmisliti strategije kojima bi motivirali dijete da se češće služi manje korištenim jezikom – primjerice, stvaranjem grupa za igru s drugom djecom koja govore taj jezik ili posjećivanjem rođaka koji govore taj jezik. U suprotnom, dijete možda neće vidjeti vrijednost u korištenju jednog od jezika ili će se osjećati posramljeno kada ga govori (Genesse, 2007). Ipak, roditelji se ne bi trebali obeshrabriti ako djeca ne koriste oba jezika u istoj količini u ranoj fazi odrastanja jer je moguće da će se njihovo korištenje s vremenom mijenjati.

5.2.1. Vrste dvojezičnih obitelji

Važno je napomenuti i shvatiti da je svaka dvojezična obitelj drugačija. Ima svoje jezične obrasce unutar obitelji, ali i unutar zajednice u kojoj živi. Zbog njihovih različitosti, nije jednostavno svrstati dvojezične obitelji u kategorije. Baker i Prys Jones (1998) navode neke od čimbenika koji utječu na razinu i vrstu bilingvizma unutar obitelji: materinji jezici roditelja, jezici koje roditelji koriste u međusobnoj komunikaciji, jezici koje roditelji koriste u

komunikaciji s djecom, jezici na kojima komunicira šira obitelj, služeni jezici države u kojoj obitelj živi, jezici lokalne zajednice itd. Isto tako, autori navode i druge okolnosti koje karakteriziraju dvojezične obitelji – u nekim se slučajevima dvojezičnost stječe izvan kuće, postoji mogućnost da nisu svi članovi obitelji nužno dvojezični (npr. jedan od roditelja je dvojezičan, a drugi jednojezičan), jednojezični roditelji mogu odgojiti dvojezičnu djecu, dok dvojezični roditelji mogu odgojiti jednojezičnu itd. Također, u dvojezičnim obiteljima jezična dominacija i jezična kompetencija mogu varirati među članovima i mijenjati se tijekom vremena. Primjerice, selidba obitelji u drugu državu može dovesti do promjene u ravnoteži jezika unutar obitelji. Isto tako, većina dvojezičnih govornika uvijek je dominantnija u jednom jeziku no to ne mora nužno biti materinji jezik, već jezik kojim se najčešće služe (Baker, Prys Jones, 1998).

Kako bi svaku dvojezičnu obitelj bilo lakše razumjeti i analizirati, autori Harding-Esch i Riley (1986) i Romaine (1995) (u Baker, Prys Jones, 1998: 30-33) pokušali su ih svrstati u nekoliko kategorija. Prilikom svrstavanja, uzimali su u obzir dva važna čimbenika: (1) jezik/jezike koje roditelji koriste u komunikaciji s djecom i (2) jezik zajednice unutar koje obitelj živi. Prema navedenim čimbenicima i jezičnim strategijama koje roditelji koriste u dvojezičnom odgoju djece, predložili su sljedeće kategorije:

1) Jedan roditelj – jedan jezik

U ovom slučaju roditelji imaju različite materinje jezike, a jedan od tih jezika je dominantan jezik zajednice. Kod kuće se koristi metoda „jedan roditelj-jedan jezik“, gdje svaki roditelj razgovara s djetetom na svom materinjem jeziku. Mnoge se obitelji odlučuju za ovu metodu jer smatraju da će se tako djeca brzo naviknuti na komunikaciju na određenom jeziku. Drugim riječima, dijete će moći lakše razdvojiti jezike. Ova jezična strategija može dobro funkcionirati samo ako su oba roditelja dosljedna u korištenju svog jezika.

2) Nedominantan² jezik obitelji

Kao i u prvoj kategoriji, ovdje roditelji imaju različite materinje jezike, ali je jedan od roditelja iz dominantne jezične zajednice. Zbog toga kod kuće oba roditelja s djetetom koriste nedominantni jezik, dok dijete dominantni jezik³ uči izvan kuće - prvenstveno kroz odgojno-

² U ovom će se radu pod pojmom „nedominantan jezik“ označavati jezik koji nije službeni u zemlji u kojoj obitelj živi.

³ Pojam „dominantan jezik“ označavat će službeni jezik zemlje u kojoj obitelj živi.

obrazovni sustav. Nadalje, ova situacija pretpostavlja da jedan od roditelja koji je iz dominantne jezične zajednice posjeduje visoku razinu znanja u nedominantnom jeziku.

3) Nedominantan jezik obitelji bez podrške zajednice

U ovoj situaciji roditelji dijele isti nedominantni jezik, a dominantni jezik zajednice u kojoj obitelj živi nije materinji nijednom od njih. Kod kuće, obitelj međusobno komunicira na nedominantnom jeziku jer roditelji većinom imaju ograničeno znanje dominantnog jezika. To je čest slučaj s imigrantskim obiteljima. U ovakvim dvojezičnim obiteljima djeci je pomalo teško održavati jednaku razinu znanja u oba jezika.

4) Dvostruki nedominantni jezik obitelji bez podrške zajednice

Ovdje roditelji imaju različite materinje jezike, a dominantni jezik zajednice razlikuje se od njihova oba jezika. Svaki roditelj s djetetom od rođenja komunicira na svom materinjem jeziku. Dijete uči treći jezik izvan kuće pa stoga ovaj tip rezultira trojezičnom, tj. višejezičnom obitelji.

5) Roditelji koji nisu izvorni govornici

U ovom slučaju roditelji dijele isti materinji jezik koji je ujedno i dominantni jezik zajednice. Jedan roditelj ima veliku želju i motivaciju naučiti svoje dijete novi jezik, pa će željeni jezik (koji nije njihov materinji) koristiti s djetetom u svakodnevnom govoru. Ova je situacija učenja drugog jezika najviše umjetna te ju je najteže provesti i održavati.

6) Miješani jezici

U zadnjoj kategoriji oba su roditelja dvojezična i obitelj živi u zajednici koja također može biti dvojezična. Roditelji svakodnevno koriste oba jezika sa svojim djetetom, skloni su mijenjanju kodova i miješanju jezika na temelju interakcija unutar zajednice.

5.3. Uloga obitelji u razvoju dvojezičnosti

Na djetetov jezični razvoj najviše utječu uvjeti okoline. Roditelji i obitelj su najbliže osobe u odrastanju djeteta i razvoju njegovih sposobnosti. Posebno je važno razviti jezične sposobnosti jer su one neophodne za život u društvenoj zajednici. Roditelji svoju djecu jezik ne uče formalno, već se podučavanje odvija kao prirodan i spontan proces kroz koji djeca percipiraju, uče i ponavljaju ono što čuju. Uloga roditelja uključuje odgovornost za stvaranje određenih tipova ponašanja te društveno prihvatljivih obrazaca interakcije i komunikacije (Sitepu i sur., 2021).

Prema De Houweru (1999), u prvih 10 godina djetetova života jezik je nužna osnova za postizanje akademskih i društvenih vještina, a obitelj je glavni element koji igra važnu ulogu u učenju jezika - bilo jednog, dva ili više. Stoga autor ističe da roditelji moraju shvatiti kako je ulaganje u dvojezičnost djece zapravo ulaganje u njihovu budućnost. Baždarić (2015) također dijeli to mišljenje te naglašava da djetetov razvoj i jezični potencijal ponajviše ovise o tome koliko su roditelji uspješni i dosljedni u učenju oba jezika. Drugim riječima, roditelji ili skrbnici su osobe s kojima dijete u većini slučajeva provodi najviše vremena, a jedan od čimbenika koji utječu na razinu usvajanja jezika kod dvojezične djece je učestalost i učinkovitost kojom ga roditelji koriste (Myers- Scotton, 2006).

Izuzetno važan čimbenik koji utječe na djetetovo usvajanje dva (ili više) jezika, a zatim i na njihovo redovito korištenje i održavanje, jest potreba koju dijete ima za tim jezicima – za komunikaciju s roditeljima i članovima obitelji, za interakciju s ljudima u svojoj zajednici, za sudjelovanje u vrtiću ili školskim aktivnostima i sl. Tu potrebu za korištenjem više od jednog jezika moraju još u ranoj dobi stvoriti upravo roditelji (Grosjean, 2009). Jedan od najjednostavnijih načina održavanja znanja oba jezika je istovremeno učenje i upotreba istih. U slučajevima gdje roditelji primjenjuju strategiju simultanog poučavanja, potrebno je da dijete bude izloženo svakom od jezika na svakodnevnoj bazi. Prema tome, Grosjean (2009) naglašava da, ukoliko roditelje žele da dijete svakodnevno koristi oba jezika, mora postojati puno „unosa“ iz oba jezika. Što se tiče samog unosa, on prvenstveno treba dolaziti iz interakcije i razgovora s ljudima, a ne samo s televizije i drugih medija. S druge strane, ako je cilj roditelja jednostavno dovesti dijete u kontakt s drugim jezikom, tada je potrebno manje izloženosti jednom od jezika.

Kao što je već spomenuto, jedna od najvažnijih stvari koju roditelji mogu učiniti kako bi razvili jezične vještine svoje djece jest razgovarati s njima. Prema Sitepu i sur. (2021: 221), uloga roditelja uključuje i neke odgovornosti za stvaranje određenih vrsta društvenih ponašanja. Te uloge uključuju različite vrste i razine odgovornosti i odnosa te različite obrasce interakcije i komunikacije. Autori navode nekoliko vrsta roditeljskih uloga pri djetetovom usvajanju i učenju jezika: „pomagač, motivator, kontrolor i davatelj povratnih informacija“. Dakle, roditelji bi trebali imati ulogu motivatora i povećati djetetovo zanimanje za učenje jezika. Neophodno je da roditelji puno razgovaraju sa svojim djetetom kako bi ga stimulirali i potaknuli njegovu znatiželju za učenjem i razvojem određenih jezika. Također, neki roditelji imaju ulogu davatelja povratne informacije, što znači da kroz povratnu informaciju o točnosti govora dijete uči što je pogrešno, a što ispravno. Isti autori dodaju da roditelji mogu (ali ne moraju) neizravno ispravljati svoju djecu kada pogrešno izgovaraju, prave gramatičke ili leksičke pogreške itd. U

isto vrijeme, roditelji također mogu biti pomagači te olakšati razvoj dvojezičnosti i učenje jezika kod djeteta korištenjem nekih medija kao što su knjige, igre, pjesme ili filmovi. Isto tako, ako je moguće, učenje se može olakšati razgovorom s vršnjacima koji govore istim jezicima. Uloga kontrolora znači da roditelji kontroliraju kojim jezicima djeca trebaju komunicirati u obitelji, a koje će jezike upotrebljavati s drugim ljudima izvan obitelji (Sitepu i sur., 2021).

Heterogenost u jezičnom unosu još je jedan ključni pokazatelj razvoja oba jezika. Redovita interakcija s brojnim govornicima različitih jezika mogu pomoći u poboljšanju dvojezičnosti jer su djeca na taj način izložena većoj raznolikosti. Drugim riječima, komunikacija s bakama, djedovima i ostalim članovima šire obitelji, pruža dodatnu motivaciju i potrebu za korištenjem oba jezika (Marian, Rochanavibhata, 2019). Obitelj mora izabrati strategije i načine spajanja dvaju jezika, dviju kultura i dviju svakodnevnih jezičnih situacija (Baždarić, 2015). Odabirom prave strategije, cilj je da roditelji maksimalno povećaju izloženost svakom od jezika koje žele da njihovo dijete uči. Prije toga moraju procijeniti koliko će dijete biti izloženo pojedinom jeziku te u kojim situacijama će ih imati priliku čuti i koristiti. Točnije, moraju pronaći ravnotežu u izloženosti svakom od jezika. Svi članovi obitelji mogu pomoći u planiranju djetetove izloženosti različitim jezicima te se prilagoditi u tome tko će s djetetom komunicirati na kojem jeziku (Bouko i sur., 2019). Izrazito je važno da u razvoju djetetove dvojezičnosti mlada dvojezična obitelj ima podršku djedova i baka, rodbine i ostatka šire obitelji. Samim time, djetetovo učenje oba jezika bit će brže i lakše ostvarivo.

Autorica Feltrin (2019) ističe kako dijete u dvojezičnom okruženju, kroz usvajanje jednog ili više jezika, automatski usvaja kulturni i društveni sadržaj određene jezične zajednice. Dakle, ne uči samo jezična pravila, već i norme društva kojima ti jezici pripadaju. Zaključno, u slučaju da majčina strana obitelji komunicira jednim jezikom, a očeva strana drugim, potrebno je da obje strane omoguće djetetu širenje jezičnih i kulturnih znanja te da mu usade osjećaj jednakosti i uvažavanja ljudi koji su po bilo čemu drugačiji od njih samih.

5.4. Uloga odgajatelja i dječjeg vrtića u poticanju dvojezičnosti

Kako bi djetetova dvojezičnost dosegla svoj potpuni potencijal, posebice kada dijete krene više vremena provoditi izvan obiteljskog doma, važnu ulogu u tom procesu preuzimaju odgajatelji i sam dječji vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova. S obzirom da će dijete gotovo svakodnevno boraviti u vrtiću, njegovo prostorno uređenje mora što više nalikovati ugodnom obiteljskom okruženju. Općenito, odgajateljeva je zadaća doprijeti do djeteta te prilagoditi plan i program

rada individualnim željama i potrebama svakoga od njih. No, kada je riječ o dvojezičnom djetetu, često dolazi do situacija gdje takva djeca iziskuju malo veću pažnju i posvećenost odgajatelja. Stoga je potrebno da odgajatelj bude dovoljno kompetentan i motiviran za rad u dvojezičnoj atmosferi.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje naglašava kako su vrtić i obitelj dva najvažnija okruženja u kojima se dijete predškolske dobi razvija i usvaja temeljna znanja, vještine i spoznaje o sebi i drugima oko sebe. Također se prema kurikulumu inzistira na prihvaćanju drugih, ali i toleranciji i razumijevanju prema pluralizmu kultura te prema rasnim, vjerskim, jezičnim i drugim razlikama. „Doba globalizacije, koje obilježava miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, zahtijeva odgoj i obrazovanje koje djetetu omogućuju da oblikuje identitet »građanina svijeta«, a pritom sačuva svoj nacionalni identitet i svoju kulturu te društvenu, moralnu, jezičnu i duhovnu baštinu“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015: 9).

Važno je da odgajatelj na početku školske godine dobro upozna djecu s kojom će raditi, ali i njihove obitelji. Ukoliko je informiran da će u svojoj vrtićkoj grupi imati dijete koje je dvojezično te je jezikom i kulturom drugačije od ostale djece, mora saznati što više informacija o njemu (Tabors, 2008). Upravo zato, potrebna je otvorena i stalna komunikacija između roditelja i osoblja u vrtićkoj ustanovi: „Djelatnici vrtića kontinuirano komuniciraju s obiteljima kako bi što više saznali o podrijetlu djece i stekli uvid u njihove jake strane, interese i potrebe i u skladu s time prilagodili okruženje ustanove obiteljskoj kulturi djeteta.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015: 5)

Autorica Tabors (2008: 92) nabroja podatke koje bi odgajatelj trebao prikupiti o dvojezičnom djetetu:

- a) osnovne demografske podatke - gdje je dijete rođeno, kada je stiglo u trenutno mjesto prebivanja (ako se radi o seobi), koji su se članovi obitelji preselili i sl.
- b) jezičnu praksu obitelji - koji se jezici govore u kući, a koji izvan nje, kojim jezicima roditelji komuniciraju međusobno, kojim se jezikom svaki od roditelja obraća djetetu, kojim jezikom dijete komunicira s ostatkom obitelji i sl.
- c) relevantnu kulturnu praksu obitelji – uvjerenja o odgoju djece, koje su stvari prihvatljive/neprihvatljive u određenoj djetetovoj kulturi, kulturološki primjerena ponašanja koja se razlikuju od prakse u vrtićima i sl.

Također, poželjno je da odgajatelji koji nemaju dovoljna znanja o nekom jeziku ili kulturi uključe roditelje iz dvojezičnih obitelji u aktivnosti kroz koje bi svi zajedno učili o jezičnim i kulturološkim različitostima (Tabors, 2008). Na taj bi način ostala djeca lakše prihvatila i bolje razumjela dvojezično dijete koje dolazi iz druge jezične zajednice. Kada odgajatelji i predškolske ustanove pokažu pozitivan stav i zainteresiranost prema djetetovim različitim jezicima i kulturama, to može imati snažan pozitivni učinak na djetetov uspjeh u kasnijim odgojno obrazovnim ustanovama (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

U prvih nekoliko godina djeca doživljavaju i vježbaju jezik u različitim kontekstima. Usvajaju i usavršavaju jezike kroz igru i interakciju s odgajateljima i svojim vršnjacima. Pozorno slušaju odgajatelja kako priča te ga imitiraju. Upravo je zato važno da odgajatelj dvojezičnog djeteta bude dovoljno kompetentan da mu bude jezični uzor i dobar govorni model (Pinter, 2011). Drugim riječima, treba biti stručan u područjima govorno-jezičnog razvoja, što znači da njegov izgovor i struktura rečenica moraju biti jasni i gramatički ispravni (Tabors, 2008). Kako bi se djeci pomoglo da zapamte i razumiju novi vokabular te kako bi se spriječilo miješanje jezika, odgajatelj treba koristiti nove riječi više puta u različitim kontekstima – kroz čitanje priča, tijekom igre, pjesmica itd. Odgajateljevo pripovijedanje pomaže djeci razumjeti i kasnije producirati duže rečenice koristeći nove riječi iz proširenog vokabulara. Da bi se i izvan kuće poticao razvoj dvojezičnosti, poput roditelja, odgajatelji moraju puno komunicirati s dvojezičnim djetetom, postavljati mu pitanja, provjeravati njegovo razumijevanje jezika i poticati ga da što više priča (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

U radu s dvojezičnim djetetom, izrazito je bitno i vrtićko okruženje te način na koji će odgajatelj organizirati radni prostor. Česti su slučajevi u kojima dvojezično dijete slabije razumije i priča jezik koji koristi u vrtiću, a dominantnije je u onom koji koristi kod kuće. Zbog slabijeg jezičnog razumijevanja, moguće je da će ga vršnjaci ignorirati i izolirati u zajedničkim aktivnostima. U takvim situacijama Tabors (2008) predlaže „sigurna skloništa“ – mjesta koja će djetetu pružiti sigurnost da se igra bez traženja nečije pomoći i smetnji. Na kraju, dijete može samo odlučiti hoće li uvijek komunicirati s drugima, ili će u nekom trenutku htjeti svoj mir. Dakle, prilikom organizacije vrtićke prostorije, odgajatelj se mora pobrinuti da dvojezično dijete ima poseban prostor u kojem će se osjećati ugodno, samouvjereneno i zaokupljeno. S druge strane, Ivanušec (2021) ističe da prostorija mora biti organizirana i tako da što više potiče interakciju i komunikaciju među djecom.

Možemo zaključiti da je zadaća predškolskih odgojnih ustanova omogućiti dvojezičnoj djeci da se osjećaju ugodno u vrtićkom ozračju, da im posvete dodatnu pažnju, pravilno ih integriraju u skupinu i poduče ostalu djecu zajedništvu i prihvaćanju različitosti. Odgajateljeva volja i angažiranost mogu poboljšati djetetovu motivaciju za novi jezik i kulturu, smanjiti stres i ublažiti proces prilagodbe. Bitno je da odgajatelj razumije individualne jezične potrebe bilingvalnog djeteta te da aktivnosti i igru prilagodi tim potrebama. Isto tako, važno je da institucije održavaju suradnju s obitelji i roditeljima kako bi se jezično okruženje u dječjem vrtiću nadopunjavalo s jezičnom praksom koja se koristi kod kuće.

6. BILINGVIZAM U ŠKOLSKOJ DOBI

Poznato je da je aktualna modernizacija obrazovanja veliki izazov u multikulturalnom i višejezičnom društvu. Posljedica toga je sve češća pojava dvojezične djece koja ulaze u odgojno-obrazovne sustave. U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovne ustanove još su uvijek uglavnom jednojezične, no u velikoj većini svijeta sustavi obrazovanja prelaze na dvojezične ili višejezične modele.

Santivañes Limas (2009) govori kako je dvojezično obrazovanje pravo svakog učenika na učenje vještina, vrijednosti i znanja na svom materinjem i drugom jeziku⁴. Ističe i da su dvojezično obrazovanje i interkulturalnost ključni za svako heterogeno i pluralno društvo kojeg je danas sve više - omogućuju usvajanje stavova, znanja i vještina kroz dva jezična sustava, te pozivaju na poštivanje etničkog identiteta uključenih jezičnih skupina. U tom smislu, „interkulturalnost mora postati vodećim načelom nacionalnog obrazovnog sustava, a interkulturalno dvojezično obrazovanje u pedagoškoj praksi primjereno jezičnim obiteljima različitih autohtonih naroda“ (Santivañes Limas, 2009: 4). Ulaskom u obrazovni sustav važno je djetetu osigurati kontinuirani razvoj oba jezika te mogućnost njihovog korištenja u različitim jezičnim kontekstima i kontekstima učenja.

6.1. Dvojezični institucionalni odgoj i obrazovanje

Pojmu „dvojezično obrazovanje“ pripisuje se različitost u obrazovnoj stvarnosti, kontekstu i vrsti učenika. Baker (1996) opisuje različite kontekste u kojima se djeca mogu obrazovati da postanu dvojezična i razlikuje ih od onih situacija u kojima su djeca već prije institucionalnog obrazovanja odgajana dvojezično. Pritom razdvaja obrazovanje koje u svom radu promiče i koristi dva jezika i obrazovanje za djecu jezičnih manjina. Prva vrsta obrazovanja obuhvaća formalnu nastavu koja potiče dvojezičnost kroz učenje drugih jezika, dok se u drugoj situaciji uglavnom radi o jednojezičnom obrazovanju bilingvalne djece te se dvojezičnost ne potiče u kurikulumu.

Unatoč rezultatima brojnih provedenih istraživanja o ovoj temi, mnogi ljudi i dalje vjeruju da, kada se novi jezik uvede u nastavni plan i program, dvojezični se učenik vraća na akademske koncepte koje je već savladao na jednom od svoja dva jezika. Međutim, u istraživanju u kojem Hakuta (1986) proučava kako bilingvizam utječe na inteligenciju, dokazano je da dijete koje

⁴ U slučaju rane simultane dvojezičnosti jezici se ne dijele na prvi i drugi već se oba djetetova jezika smatraju njegovim materinjim jezicima.

zna čitati i pisati na svom materinjem jeziku, to znanje i koncepte lako prenosi na drugi ili treći jezik.

Iako je pojam teško u potpunosti definirati, García i sur. (2009: 36) smatraju da je dvojezično obrazovanje „svaki pokušaj strateškog korištenja dvaju jezika u nastavi u svrhu jezične prilagodbe za učenike koji ne govore jezik nastave ili za promicanje učenja više od jednog jezika radi postizanja individualnih, društvenih ili političkih ciljeva“. Ferguson i sur. (1997) predložili su nekoliko glavnih ciljeva dvojezičnog obrazovanja:

- 1) integrirati pojedince ili skupine u glavne tokove društva
- 2) unijeti zajedništvo u multietničku ili višejezičnu zemlju
- 3) omogućiti ljudima da komuniciraju izvan svoje zemlje
- 4) povećati jezične kompetencije koje se mogu kasnije iskoristiti (npr. za dobivanje posla)
- 5) očuvati etnički ili vjerski identitet
- 6) uskladiti različite jezične i političke zajednice
- 7) dati jednak status i prava svim jezicima
- 8) produbiti razumijevanje novih jezika i kultura

Kad bi se odgojno-obrazovne ustanove usmjerile na ostvarenje spomenutih ciljeva, djeca bi mogla očuvati i zadržati svoj ugroženi ili manjinski jezik te bi, samim time, povećali uspjeh i u nastavnom planu i programu. Možemo zaključiti da ciljevi dvojezičnog odgoja i obrazovanja mogu biti društveni (jezična planiranja unutar regije/države) ili osobni (npr. komunikacijske, kulturne ili kognitivne prednosti za pojedinačno dijete). Dakle, oni se ne odnose samo na školsku i razrednu pedagošku praksu, već i na šire društvene zahtjeve (García i sur., 2009: 67).

Kao svugdje u svijetu, i u Republici Hrvatskoj se škole sve više suočavaju s izazovom integracije i prihvaćanjem učenika iz širokog spektra jezičnih i kulturnih sredina. Općenito govoreći, danas su svi učenici (svjesno ili nesvjesno) na neki način višejezični, budući da ih svakodnevno okružuju brojni lingvistički inputi. Autor Wandruszka (1979) smatra da potpuno jednojezični govornici zapravo više ne postoje. Prema njemu, svi smo nesvjesno dvojezični/višejezični jer smo u modernom društvu previše izloženi različitim jezičnim i multikulturalnim kontekstima. Današnja obrazovna stvarnost podrazumijeva dodatni napor i učitelja i učenika, a školski se sustav mora znati bolje suočiti s trenutnom društvenom

situacijom (Sodero, 2019). Prema tome, obrazovni sustav treba ponuditi mogućnost različitih vrsta dvojezičnih programa o kojima će se više govoriti u sljedećem poglavlju.

6.2. Vrste dvojezičnih obrazovnih programa

Države koje s vremenom postaju multinacionalne moraju svojim građanima pružiti neke vrste dvojezičnog obrazovanja. U slučaju da država u odgojno-obrazovne institucije uvede dvojezične programe, tada će djeca obično započeti školovanje na jednom od svoja dva jezika (obično na onom koji nije službeni jezik države), a kasnije će prijeći na drugi jezik (na službeni jezik države). Moguće su i situacije da se jedan od djetetovih materinjih jezika u kasnijim godinama obrazovanja nastavlja podučavati kao redovan školski predmet. No, kada jednojezična djeca uče drugi jezik u okviru redovnog nastavnog programa, bitno je znati da se tada ne radi o dvojezičnom obrazovanju (Myers-Scotton, 2006).

U svojoj knjizi, autorica Myers-Scotton (2006: 398) nabraja glavne vrste dvojezičnih programa:

- **Programi ranog izlaska** (engl. *early exit programs*): djeca započinju školovanje u prvom (ponekad i u drugom) razredu na svom materinjem jeziku, a nakon toga prelaze u redovne razrede.
- **Programi kasnog izlaska** (engl. *late exit programs*): djeca nastavljaju pohađati nastavu na materinjem jeziku do šestog razreda, čak i ako posjeduju visoku razinu znanja u službenom jeziku države. Nakon toga prelaze na redovni program.
- **Strukturirani imerzivni programi** (engl. *structured immersion programs*): razredi se u potpunosti sastoje od djece koja nisu dovoljno vješta u službenom jeziku države. Učitelji su kompetentni i obučeni za provedbu dvojezičnog obrazovanja. U idealnom slučaju, posjeduju određeno znanje djetetovog materinjeg jezika, ali je njihova upotreba tog jezika ograničena. U ovom je programu glavni cilj djecu s vremenom prebaciti u redovne razrede.
- **Dvosmjerni programi** (engl. *two-way programs*): ovi programi unutar razreda uključuju polovicu govornika službenog i polovicu govornika neslužbenog jezika. Ideja je da učenici međusobno uče i usvajaju oba jezika no takvi su programi rijetki i teški za provedbu.
- **Zaštićeni programi** (engl. *sheltered programs*): djeca koja uče službeni jezik zajedno su grupirana u redovno razredno odjeljenje. U početku, učitelj s njima komunicira putem vizualnih pomagala i drugih strategija podučavanja uz pomoć kojih je siguran da

će ga djeca razumjeti. Glavni je fokus na prenošenju sadržaja no očekuje se da će djeca malo-pomalo usvojiti službeni jezik. Poput prethodnih, i ovi su programi prilično rijetki.

Potrebno je naglasiti da se spomenute vrste dvojezičnih obrazovnih programa uglavnom koriste u situacijama u kojima dvojezično dijete nije dovoljno kompetentno u jednom od svoja dva jezika (a taj je jezik službeni jezik države u kojoj živi) ili u situacijama u kojima dvojezična obitelj jedan jezik uglavnom koristi kod kuće, a drugi izvan nje (obično je to slučaj imigrantskih obitelji).

S druge strane, Baker (2001) sažima različite vrste dvojezičnih programa za bilingvalne učenike u tri veće kategorije od kojih se svaka sastoji još od tri-četiri potkategorija:

Tablica 1: Vrste i oblici obrazovanja za bilingvale (Baker, 2007; prema Močinić, 2011)

Jednojezični oblici	Slabi oblici	Jaki oblici
obrazovanje „uranjanja“	tranzicijsko obrazovanje	dvosmjerno dvojezično obrazovanje
obrazovanje „uranjanja“ s posebnim razredima	redovno obrazovanje uz učenje stranog jezika	dvojezično obrazovanje na nasljednim jezicima
segregacijsko obrazovanje	separacijsko obrazovanje	imerzivno obrazovanje
		dvojezično obrazovanje na većinskim jezicima

Prva kategorija obuhvaća **Jednojezične oblike obrazovanja za bilingvale** te unutar nje razlikujemo tri vrste programa dvojezičnog obrazovanja. Iz samog naziva ove kategorije možemo zaključiti da se ovdje ne radi o promicanju dvojezičnosti, nego je cilj da dijete jezične manjine postigne što višu razinu kompetencije u većinskom jeziku.

Prvu je vrstu programa Baker (2001) nazvao *obrazovanjem „uranjanja“* (engl. *Submersion Education*) na temelju metafore bazena – učenika se baca u bazen te se od njega očekuje da nauči plivati bez posebnih satova plivanja. Drugim riječima, učenik je u razredu u kojem se koristi većinski (službeni) jezik države (npr. hrvatski u Republici Hrvatskoj), a ne njegov materinji jezik (npr. španjolski). Učenici koji pripadaju manjinskom jeziku smješteni su u redovno obrazovanje i cijelo će se vrijeme poučavati na jeziku većine, bez korištenja svog prvog jezika. Na njima je hoće li naučiti većinski jezik (naučiti plivati) ili ga neće (pa će potonuti)

(Baker, 2001). Mnogi kritiziraju ovaj program jer je tipičan za političke sile koje diskriminiraju imigrante i nepravedan je prema djeci jezičnih manjina (Močinić, 2011). Baker (2001) govori da ta djeca često učitelja ne razumiju ništa ili jako malo, posebno u prvim mjesecima školovanja, što može dovesti do frustracija i nezainteresiranosti. Također, u takvim situacijama učitelji najvjerojatnije imaju malo stručnog znanja potrebnog za modificiranje nastave i prilagodbu dvojezičnom djetetu.

Druga vrsta programa nazvana je *obrazovanje „uranjanja“ s posebnim razredima* (engl. *Mainstreaming With Pull-out Classes*). Ovdje je riječ o djeci jezičnih manjina koja se iz redovnih razreda, gdje se nastava već odvija na jeziku većine, „izvlače“ radi dopunske nastave na tom istom, većinskom jeziku (Baker, 2001). Neki autori ovaj program smatraju korisnim i primjerenim za djecu jezičnih manjina zbog veće izloženosti ciljanom jeziku, dok ga drugi ipak smatraju nepovoljnim. Primjerice, Ivanković (2017: 41) smatra da „čak i dodatno učenje većinskoga jezika ne osigurava postizanje dostatnih jezičnih znanja učenika u tome jeziku, potrebnih za praćenje i učenje nastavnoga sadržaja“. Isto tako, „izvučena“ djeca zbog odsutnosti mogu zaostajati u sadržajima redovnog nastavnog plana i programa, a vršnjaci bi takvog učenika mogli diskriminirati te bi moglo doći do etiketiranja, neslaganja i podjele (Močinić, 2011).

Posljednja vrsta programa u ovoj kategoriji je *segregacijsko obrazovanje* (engl. *Segregationist Education*) i to je zapravo oblik obrazovanja koji se odvija samo na manjinskom jeziku. Javlja se u slučajevima gdje su učenici manjinskog i većinskog jezika potpuno podijeljeni, jer je učenicima jezičnih manjina onemogućen pristup redovnim školama i programima (Baker, 2001). Nastava se izvodi isključivo na jeziku manjine pa ovaj program zapravo i nije dvojezičan (Ivanković, 2017). Javljaju se i brojne kritike jer vladajuća elita takvom vrstom obrazovanja nastoji održati moć, diskriminirati i uspostaviti podaništvo pripadnika manjinskog jezika. Također, na taj način jezične manjine nikad neće moći dovoljno dobro naučiti većinski jezik pa neće ni biti prijatna vladajućem društvu (Baker, 2001).

U drugu kategoriju pripadaju **Slabi oblici obrazovanja za bilingvale**, koji se također dijele na tri vrste. Prvi je *tranzicijski program obrazovanja* (engl. *Transitional Bilingual Education*) i njegov je cilj asimilacija jer se sadržaji nastave na oba jezika međusobno prilagođavaju i izjednačavaju. Učenicima koji pripadaju jezičnoj manjini privremeno je dopušteno korištenje materinjeg jezika (te ih se ponekad i podučava na njihovom jeziku), sve dok ne postignu zadovoljavajuću jezičnu kompetenciju u većinskom jeziku (Baker, 2001). Dakle, ovim se programom nastoji povećati korištenje većinskog i smanjiti upotrebu manjinskog jezika u

razredu. Također, program se dijeli na rani i kasni izlazak koje ranije objašnjava i autorica Myers-Scotton (2006). U takvim razredima, učitelji moraju posjedovati određenu razinu znanja u oba jezika (Močinić, 2011).

Druga je vrsta *redovno obrazovanje uz učenje stranog jezika* (engl. *Mainstream Education with Foreign Language Teaching*). Ovdje se učenici većinskog jezika obrazuju na svom materinjem jeziku, a nastava drugog (stranog) jezika je sastavni dio nacionalnog kurikulumu. Uglavnom je taj strani jezik jedan od velikih svjetskih jezika poput engleskog, njemačkog, španjolskog ili francuskog. U Hrvatskoj je prvi strani jezik uglavnom engleski, a kasnije djeca kroz dodatne programe uče i ostale jezike (Močinić, 2011). Ovakvom vrstom obrazovanja cilj je pripremiti djecu za višejezičnu i multinacionalnu budućnost. Ipak, Baker (2001) ističe kako postoji i negativna strana jer je glavni fokus na samom sadržaju kurikulumu, a ne na učenju jezika. Samim time ovaj program rijetko stvara funkcionalne dvojezične osobe.

Posljednji slabi oblik dvojezičnog obrazovanja je *separacijsko obrazovanje* (engl. *Separatist Education*). Prema Baker (2001), riječ je o programu kojim se jezična manjina želi odvojiti od jezične većine kako bi zadržala svoju neovisnost. Na taj se način jezik manjine nastoji zaštititi iz različitih političkih, vjerskih ili kulturnih razloga. „Ovu vrstu obrazovanja može organizirati jezična zajednica radi vlastitog opstanka i samozaštite“ (Baker, 2001: 200). Nastava se odvija u homogenim razredima isključivo na jeziku manjina, ali je taj oblik dvojezičnog obrazovanja prilično rijedak (Ivanković, 2017).

Posljednja kategorija predstavlja **Jake oblike obrazovanja za bilingvale** unutar koje razlikujemo četiri programa – za razliku od prethodnih, oni predstavljaju pravu vrstu dvojezičnog obrazovanja. Jedan od njih je *dvosmjerno dvojezično obrazovanje* (engl. *Dual Language Bilingual Education*) te se ovaj program provodi kada je u razredu približno jednak broj učenika jezične manjine i jezične većine. Nastava se odvija na dva jezika koji se koriste podjednako kako bi se spriječilo njihovo miješanje te da nijedan od njih ne postane dominantan (Baker, 2001). U slučaju da jedan od jezika postane dominantniji, u razredu bi moglo doći do podjele među učenicima, isključivanja iz nekih aktivnosti, formiranja grupa i sl. (Močinić, 2011). Baker (2001) smatra da je cilj ovog programa stvoriti relativno uravnotežene bilingvale koji će biti jednako kompetentni u jeziku i pismu oba jezika. Također, učitelji i školsko osoblje trebali bi biti dvojezični.

Sljedeći je program *dvojezično obrazovanje na nasljednim jezicima* (engl. *Heritage Language Bilingual Education*). Javlja se u slučajevima gdje se učenici manjinskih jezičnih zajednica

školuju na svom materinjem (nasljednom) jeziku, no za vrijeme nastave istodobno mogu koristiti i službeni (većinski) jezik (Baker, 2001). Većina se predmeta izvodi na jeziku manjine kako bi se učenike poticalo na što češće korištenje materinjeg jezika, budući da djeca u aktivnostima i životu izvan škole uglavnom koriste jezik većine (Močinić, 2011). Prema Baker (2001), glavni je cilj ovog programa stjecanje potpune dvojezičnosti.

Treći program naziva se *dvojezično obrazovanje na većinskim jezicima* (engl. *Bilingual Education in Majority Languages*) te podrazumijeva stalnu upotrebu dvaju većinskih jezika u nastavi – uglavnom su to jezici poput engleskog, njemačkog, francuskog i sl. Takve se vrste škola obično javljaju u sredinama u kojima je velika većina stanovništva dvojezična ili višejezična (Baker, 2001).

Posljednji je program *imerzivno obrazovanje* (engl. *Immersion Bilingual Education*) kojim se također nastoji stvoriti potpuno dvojezične učenike. Osmišljen je 1960-ih u Kanadi na temelju obrazovnog eksperimenta kojim su roditelji tražili dvojezično i dvokulturalno obrazovanje za svoju djecu te je danas ujedno i jedan od najpoznatijih modela dvojezičnog obrazovanja (Baker, 2001). Postoji nekoliko tipova imerzivnog obrazovanja, a variraju ovisno o dobi djeteta u kojoj se program počinje primjenjivati. Učenici tijekom nastavnog procesa uglavnom koriste većinski jezik, no neki se nastavni predmeti poučavaju na stranom ili manjinskom jeziku. Baker (2001) smatra da je jedna od najvećih prednosti ove vrste obrazovanja njegova proizvoljnost – s obzirom na to da je takav program izboran, a ne obavezan, roditelji odlučuju hoće li svoju djecu poslati u dvojezične škole. Također, djeca imaju veću motivaciju učiti dva jezika jer sami biraju kada će koristiti koji jezik te ih se ne prisiljava na njihovu upotrebu u određenim situacijama. Oba se jezika jednako cijene, a sadržaj kurikuluma nastoji biti jednako fokusiran na svakog od njih. Učitelji moraju biti kompetentni u oba jezika kako bi komunikaciju mogli prilagoditi jezičnim potrebama učenika u svakom trenutku. Ivanković (2017: 44) ističe da je ovim programom učenje drugog jezika slično usvajanju prvog jer se odvija nesvjesno i slučajno: „jezik se ne uči kao nastavni predmet (eksplicitno učenje) već je jezik sredstvo učenja nastavnoga sadržaja (implicitno učenje)“.

Prema Močinić (2011), hrvatski obrazovni sustav obrazuje učenike za djelomičnu dvojezičnost, a obrazovni program spada u slabe oblike dvojezičnog obrazovanja. No, s obzirom na sve veći broj doseljenika iz različitih dijelova svijeta, svakako bi trebalo učinkovitije prilagoditi nastavni plan i program te modificirati sadržaj kurikuluma prema njihovim potrebama. Također, glavni bi cilj obrazovne politike trebao biti povećanje broja Hrvata koji se funkcionalno služe dvama (ili više) jezicima.

6.3. Uloga učitelja i škole u poticanju dvojezičnosti

Većina se današnjih učitelja i stručnih suradnika tijekom svog obrazovanja nije upoznala sa samim bilingvizmom i bilingvalnim učenicima pa im uključivanje takvih učenika u sustav obrazovanja može predstavljati izazov (Cvikić i sur., 2012). No, učiteljeva je uloga u dvojezičnoj učionici iznimno važna. Papaja (2013) smatra da u toj situaciji učitelj mora biti kompetentan poučavati na službenom jeziku, ali i na jeziku koji nije uobičajen jezik podučavanja određene regije/države. Učitelji koji su uključeni u dvojezične programe, a nisu dovoljno stručni u dva jezika, trebali bi imati dobru nastavnu pripremu kako bi nadoknadili nedostatke u kompetenciji jer „učitelj s dovoljno pripremljenosti i slabijom kompetentnošću može postići bolji rezultat od drugog učitelja s boljom kompetentnošću i bez pripreme“ (Liu i sur., 2007: 68). Također je važno za one učitelje koji znaju da su njihove jezične vještine ograničene na jednom od jezika da prilagode svoj sadržaj i metode rada u skladu s tim. Ipak, ukoliko učitelj treba intenzivno podučavati na drugom jeziku, bitno je da dovoljno dobro vlada tim jezikom (Papaja, 2013).

Učitelji igraju ključnu ulogu svojim mišljenjem o jezičnoj raznolikosti te vještinama poduzimanja pedagoških radnji u učionici. Upravo im se zato savjetuje da razviju kritičku jezičnu svijest, kao i način analiziranja i poučavanja jezika s ciljem promjene ustaljenih nastavnih normi. Vjerovanja, stavovi i mišljenja učitelja prema jezičnoj i kulturološkoj raznolikosti mogu oblikovati nova pedagoška rješenja prema učenicima migrantima i jezicima manjina. Szelei i sur. (2021) govore kako nedavna istraživanja pokazuju da, iako učitelji dvojezičnost općenito vide kao prednost, još uvijek imaju i neke negativne pretpostavke o tome – npr. imaju niža očekivanja od dvojezičnih nego od jednojezičnih učenika. S druge strane, pozitivni stavovi učitelja prema bilingvizmu i samo njegovo prihvaćanje mogli bi dovesti do većeg osjećaja jednakosti i pripadnosti jezično raznolikih učenika u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Prema Serrano Ruiz (1998) biti učitelj u školi ne odnosi se samo na pedagoško djelovanje kao takvo – to također znači biti promicatelj novih ideja i sudionik o promišljanju života lokalne manjinske jezične skupine. Potrebno je voditi brigu i o integriranju dvojezičnih učenika u zajednicu te o njihovim odnosima s ostatkom društva. Sukladno tome, Burga Cabrera (2013) smatra da učitelji moraju razviti vještine prepoznavanja i upravljanja situacijama diskriminacije i sukoba među učenicima. Ukoliko se učenik nađe u situaciji gdje će biti jedini dvojezičan u razrednom odjeljenju, moguće je da će ga drugi učenici u početku izbjegavati i izolirati. Kako bi se to spriječilo, Cvikić i sur. (2012) predlažu da učitelj i učenici zajedno pokažu zanimanje

za materinji jezik i kulturu dvojezičnog učenika, ali i da ga upoznaju s jezikom i kulturom svoje države (ako već nije dovoljno upućen).

Važno je razmotriti i ulogu same škole i odgojno-obrazovne politike u dvojezičnoj vrsti obrazovanja. Burga Cabrera (2013) navodi da nastavni plan i program moraju razvijati znanje, povijest i vrijednosti kulture učenika, ali i drugih kultura, kako bi odgovarali zahtjevima raznolikosti u svijetu. Čak i ako dvojezični učenik dolazi iz slične kulture, vrlo je vjerojatno da će svejedno postojati neke razlike koje treba uzeti u obzir (Cvikić i sur., 2012). Nacionalni kurikulum i provedba nastavnog sadržaja imaju veliku ulogu u tome koliko će se dvojezična djeca i djeca iz manjinskog etničkog ili kulturnog podrijetla osjećati uključenim i prihvaćenim u školskoj zajednici. Poželjno je da djeca iz različitih jezičnih i kulturnih sredina imaju prilike upoznati se s obiteljima poput njihovih kroz razne aktivnosti koje se odražavaju u nastavnom planu i programu (URL 6). Autorica Burga Cabrera (2013) ističe važnost razvijanja metodoloških strategija koje bi obuhvaćale oblike učenja specifične za lokalnu kulturu, uz korištenje oblika učenikove druge kulture.

Između ostalog, potrebno je da stručni suradnici prije ulaska u obrazovni sustav razmotre sociokulturalnu i jezičnu karakterizaciju bilingvalnih učenika te njihovu razinu vladanja jezicima. Sam program nastave za takve učenike treba biti dobro isplaniran za svaki razred i razinu obrazovanja (Burga Cabrera, 2013). Jasno je da sva djeca najbolje uče kada se osjećaju samouvjereni i sigurni u samoga sebe. Jezik, kultura i etnička pripadnost ključni su elementi djetetovog identiteta, a ignoriranje jednog od njih može dovesti do osjećaja bezvrijednosti. Pozitivan stav prema spomenutim elementima, kroz nastavni će plan osigurati osjećaj pripadnosti i zajedništva (URL 6). Cvikić i sur. (2012) ističu da školsko osoblje treba učiniti sve kako bi se učenik u školi i u svom razrednom okruženju osjećao prihvaćeno i zadovoljno. Poticajno okruženje imat će velik utjecaj i na učenikovu motivaciju za korištenje i daljnji razvoj oba jezika.

U procesu evaluacije učenikovih znanja važno je koristiti kriterije i postupke ocjenjivanja koji su u skladu s interkulturalnim pristupom i njegovim dvojezičnim kompetencijama (Burga Cabrera, 2013). Također, ocjenjivanje učenikovih postignuća mora se prilagoditi ostvarivim i objektivnim nastavnim ciljevima. Očekivanja uspješnog učitelja moraju biti poticajna, ali ne prezahtjevna (Cvikić i sur., 2012). Iznimno je bitno da učitelj dobro poznaje svog učenika, ali i njegovu obiteljsku pozadinu, kako bi mogao uspješno pratiti njegove obrazovne potrebe i napredak.

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je uvid u razvoj i poticaj dvojezičnog odgoja u obitelji i predškolskoj ustanovi (vrtiću) na primjeru djeteta koje je od rođenja odrastalo u dvojezičnom okruženju.

7.2. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja je stanje bilingvalne djece u dvojezičnim obiteljima i odgojno-obrazovnim sustavima, njihov razvoj unutar istih te prednosti i poteškoće s kojima se susreću u odnosu na monolingvalne vršnjake.

7.3. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je prikazati ulogu obitelji i odgajatelja u procesu dvojezičnog odgoja i obrazovanja te istražiti kojim se strategijama i metodama koriste pri poticanju djetetovog dvojezičnog i dvokulturalnog identiteta.

7.4. Zadaci istraživanja

Zadaci ovog istraživanja su:

1. Opisati vrstu odabrane dvojezične obitelji te analizirati njihove oblike dvojezičnog odgojno-obrazovnog rada.
2. Prikazati kako dvojezičnost utječe na cjelokupni razvoj djeteta.
3. Ispitati prednosti i nedostatke ranog bilingvizma i njegovog utjecaja na djetetov kulturni i jezični razvoj.
4. Utvrditi ulogu okruženja, roditelja te odgojno-obrazovnih čimbenika u poticanju dvojezičnosti i interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

7.5. Metoda istraživanja

U navedenom istraživanju koristi se strategija studije slučaja koja pripada kvalitativnim pristupima istraživanja. Uzorak studije slučaja je namjeran pa je ta je metoda izabrana jer se u

ovom istraživanju promatra konkretan pojedinac čiji se slučaj analizira protokolom praćenja (Pavlović, Stanojević, 2020). Podaci ove studije slučaja prikupljeni su polustrukturiranim intervjuom - unaprijed pripremljena pitanja bila su otvorenog tipa te su varirala ovisno o tijeku razgovora s ispitanicom.

7.6. Instrument istraživanja

Osnovni instrument za prikupljanje rezultata u ovom istraživanju je izrađeni protokol intervjua, čiji se upitnik sastoji od 21 pitanja otvorenog tipa (Prilog 1.). Prije početka intervjua ispitanica je pristala sudjelovati u istraživanju te je odobrila korištenje dobivenih rezultata u svrhu istog, uz naglasak da osobni podaci budu anonimno objavljeni. Ispitanica je na postavljena pitanja odgovarala samostalno, bez prethodno ponuđenih odgovora.

7.7. Ispitanik

Ispitanica koja sudjeluje u navedenom istraživanju je majka dvojezičnog djeteta koja je svojevrijem pristala na istraživanje za potrebe ovog diplomskog rada, uz naglasak da ostane anonimna.

7.8. Postupak provedbe istraživanja

Ovo se istraživanje provelo u ožujku 2024. godine u domu ispitanice. S obzirom da je ispitanica državljanka Meksika koja nedovoljno razumije i govori hrvatski jezik, intervju je proveden na španjolskom jeziku. Zbog spomenutih okolnosti, isti je snimljen mobitelom te kasnije preveden na hrvatski jezik. Prikupljeni podaci naknadno su analizirani i povezani s teorijskom podlogom ovog rada.

8. OBRADA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U ovom će se poglavlju interpretirati rezultati istraživanja dobiveni studijom slučaja. Obrada samih rezultata izvršit će se podjelom u četiri kategorije, sukladno prethodno navedenim zadacima istraživanja. Osoba koja je sudjelovala u istraživanju – majka dvojezičnog djeteta, željela je ostati anonimna, stoga će se prilikom interpretacije umjesto njenog imena koristiti naziv *Ispitanica*.

Na samom se početku intervjua *Ispitanica* ukratko predstavila, rekla ponešto o sebi i svojoj obitelji te načinu na koji žive, komuniciraju i zajednički surađuju u odgoju djeteta. *Ispitanica* ima 29 godina i rođena je u Meksiku gdje je provela veći dio svog života, završila srednju strukovnu školu te radila kao prodavačica. Njen je suprug Hrvat koji se prije nekoliko godina, zbog posla, na kratko morao preseliti u Latinsku Ameriku gdje je radio kao električar. Par se upoznao u Meksiku prije devet godina te su, nakon što je *Ispitanica* zatrudnjela, odlučili preseliti u Hrvatsku. Ovdje žive osam godina, a kao glavne razloge preseljenja *Ispitanica* navodi: sigurnost države, kvalitetniji način života, napredniji odgojno-obrazovni i zdravstveni sustav, veći spektar mogućnosti za posao i sl. Također, *Ispitanica* je željela upoznati i suprugov dio obitelji prije rođenja djeteta, ali i kulturu njegove države, kako bi kasnije mogla svoje dijete što lakše odgajati u dvojezičnom i dvokulturalnom okruženju.

8.1. Vrsta odabrane dvojezične obitelji i koncept dvojezičnog odgoja

Kao što je već spomenuto u teorijskom dijelu ovog rada, postoje različite vrste dvojezičnih obitelji te svaku od njih odlikuje drugačiji koncept odgoja koji ih ujedno i razlikuje. Službeni jezik *Ispitanice* je španjolski, dok je službeni jezik njenog supruga hrvatski. *Ispitanica* govori kako se u obrazovnom sustavu Meksika baš i ne pridaje dovoljna pažnja učenju stranih jezika – oni se uglavnom uče samo u privatnim školama. No, obzirom da nije imala mogućnost pohađati privatnu školu, nije ni mogla naučiti neki drugi jezik. Kaže kako je oduvijek htjela znati engleski pa ga je samostalno učila kod kuće gledanjem američkih serija i slušanjem pjesama na engleskom. S druge strane, njen je suprug poliglot koji savršeno dobro priča nekoliko jezika (engleski, njemački, poljski, španjolski, češki i slovenski). Kroz svoje je osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje učio engleski i njemački jezik, dok je ostale jezike naučio putujući i radeći u različitim zemljama svijeta. Prema riječima *Ispitanice*, kada su se poznali, ona nije znala engleski ni on španjolski dovoljno dobro da bi mogli komunicirati. Stoga je njen suprug, budući da je i radio u Meksiku, odlučio naučiti španjolski, dok je usput

Ispitanicu učio engleski. S vremenom su počeli pričati samo na španjolskom jeziku kako bi on mogao komunicirati i s ostatkom njene obitelji te prijateljima. Kada su doselili u Hrvatsku, Ispitanica nije znala gotovo ništa od hrvatskog jezika no odlučila ga je naučiti. Znala je da će na taj način olakšati svoj život, ali i život svog djeteta. Budući da je suprug često radio u inozemstvu i izbivao iz kuće, Ispitanica kaže kako se s jedne strane osjećala prisiljeno naučiti hrvatski kako bi mogla ići kod doktora, u kupnju i sl. Prilikom učenja puno su joj pomogli suprugovi roditelji s kojima je mlada obitelj u početku živjela.

Čak i prije rođenja sina, Ispitanica i njen suprug zajednički su odlučili da će ga odgajati dvojezično. Budući da nikada nije prije razmišljala o tome da će se udati za nekoga tko nije iz njene države i tko priča drugim materinjim jezikom, nije imala mnogo znanja o samom konceptu dvojezičnog odgoja. Nije znala odakle i kako krenuti odgajati dijete na dvojezičan način. Ipak, nakon mnogo istraživanja, pročitanih knjiga i pedagoških priručnika o bilingvalnoj djeci, kaže kako je pronašla metodu koja joj se činila najprikladnijom za njihovu situaciju – svaki će roditelj s djetetom od rođenja komunicirati na svom materinjem jeziku. Suprug je također prihvatio taj prijedlog te su oboje odlučili biti ustrajni u odabranoj metodi. Ispitanica navodi kako je glavni razlog biranja te metode bio najmanji rizik kasnijeg miješanja jezika, ali i obiteljske okolnosti. S obzirom na to da je obitelj odlučila graditi svoj život u Hrvatskoj, Ispitanica je znala da će dijete biti više izloženo hrvatskom jeziku – ipak, bilo joj je izrazito važno da dijete bude sposobno komunicirati i s majčinom stranom obitelji. Upravo zato, na sebe je preuzela odgovornost učenja španjolskog jezika. Ističe kako je za oba roditelja bilo izrazito važno da dijete ovlada hrvatskim i španjolskim jezikom na materinjoj razini te s vremenom postigne uravnoteženu dvojezičnost.

Prema Baker i Prys Jones (1998), glavni čimbenici koji su utjecali na vrstu i razinu bilingvizma ove obitelji bili su: različiti materinji jezici roditelja, jezici koje oni koriste u međusobnoj komunikaciji i jezici koje koriste u komunikaciji sa svojim djetetom. Uzimajući u obzir kategorizaciju dvojezičnih obitelj autora Harding-Esch i Riley (1986), obitelj koja je sudjelovala u ovom istraživanju pripada prvoj kategoriji pod nazivom „Jedan roditelj – jedan jezik“. U spomenutoj kategoriji roditelji govore različitim materinjim jezicima kao i u našem slučaju - hrvatskim i španjolskim, a jedan od tih jezika (u ovom slučaju hrvatski) ujedno je i dominantan jezik zajednice u kojoj obitelj živi. Isto tako, u ovoj kategoriji roditelji su odlučili koristiti metodu kojom će svaki od njih komunicirati s djetetom na svom materinjem jeziku od najranije dobi te će se ona kasnije i pokazati izrazito uspješnom.

8.2. Oblici i metode dvojezičnog odgojnog rada

Od rođenja njihova sina, u domu Ispitanice i njenog supruga u svakodnevnoj se komunikaciji koriste španjolski i hrvatski jezik. Većinu vremena supružnici međusobno pričaju na španjolskom jeziku no kad su s njegovom stranom obitelji ili prijateljima, Ispitanica automatski koristi hrvatski jezik. Ali, bez obzira na to, sa svojim sinom i u okruženju s govornicima hrvatskog ona i dalje priča na španjolskom. Iako je ona naučila hrvatski jezik, kaže kako se ipak lakše izražava na španjolskom, pogotovo kada djetetu želi prenijeti neke emocije, ali također ne želi dijete zbunjivati korištenjem ili mješanjem drugog jezika u njihovoj uobičajenoj komunikacijskoj rutini. Naglašava kako je za nju i supruga bitno da dijete bude sposobno koristiti materinje jezike svojih roditelja te da razumije i jednako verduje svoje kulture i korijene.

Nadalje, Ispitanica objašnjava načine na koje su roditelji i obitelj zajednički surađivali u učenju i poučavanju djeteta dvama jezicima. U prvim mjesecima života dijete je uglavnom provodilo s majkom jer je otac radio u inozemstvu. U to je vrijeme Ispitanica s djetetom stalno pričala na španjolskom jeziku, puštala mu dječje pjesmice na španjolskom, pričala priče i sl. Kada bi otac došao kući, uglavnom za vikend, radio bi to isto, samo na hrvatskom jeziku. Prvu riječ njihov je sin izgovorio u dobi od 13 mjeseci, a ta je riječ bila na španjolskom jeziku – „papá“ (hrv. tata). Kad je dijete navršilo godinu dana preselili su kod suprugovih roditelja, čime je dijete automatski bilo više izloženo hrvatskom. Majka je sa sinom i dalje ustrajno koristila španjolski, dok bi otac i njegova strana obitelji s djetetom pričali samo na svom materinjem jeziku. Ispitanica navodi primjer kako je to znalo izgledati – kada bi dijete pokazalo na neku igračku ona bi mu odmah rekla da je to, primjerice, „coche de juguete“, a otac bi mu istovremeno ponovio istu riječ na hrvatskom jeziku i rekao „autić“. Također, puno je vremena Ispitanica provodila sa suprugovom majkom, bakom djeteta, te su često zajedno išle na igralište, u trgovinu ili park. Baka je poštovala odluku dvojezičnog odgoja koju su Ispitanica i njen suprug donijeli pa je slijedila isti primjer – kada bi zajedno bili u parku odvela bi dijete na ljuljačku i rekla mu da je to ljuljačka. S druge strane, Ispitanica bi mu u istom trenutku rekla tu riječ na španjolskom jeziku - „columpio“. Dijete bi uvijek pažljivo slušalo i ponavljalo istu riječ na oba jezika. Ispitanica govori da ni sama nije svjesna kako je njen sin gotovo uvijek uspio upamtiti iste riječi na oba jezika u tako ranoj dobi.

Osim ove tehnike, majka navodi kako su koristili još i mnoge druge. Primjerice, dijete je jedan dan gledalo crtić na španjolskom jeziku, dok bi drugi dan gledalo isti, ali na hrvatskom. Smatra da je na taj način moglo lakše povezati vokabular i radnju crtića na oba jezika. Istu su metodu

upotrebljavali i s pjesmicama i pričama. Jednu bi mu večer priču pričala majka, a drugu večer istu je priču, ali na hrvatskom, pričao otac. Prema riječima Ispitanice, dijete je uvijek pokazivalo jednaku zainteresiranost za oba jezika. Njemu je takav način svakodnevne dvojezične interakcije bio sasvim normalan i prirodan. Kaže kako je, kada je progovorio, u početku znao miješati vokabular dvaju jezika pri čemu bi izgovorio istu riječ ali na oba jezika – npr. „mačka gato“. Ipak, oba su mu roditelja odmah na svom jeziku objasnila zašto se to ne koristi na taj način zbog čega ta faza miješanja nije trajala dugo. Kako je vrijeme prolazilo, Ispitanica se sve više čudila kako dijete s lakoćom priča i automatski razdvaja oba jezika bez ikakvih problema.

Kada je dijete navršilo tri godine roditelji su odlučili upisati ga u dječji vrtić. S obzirom na to da je već vrlo dobro usvojilo oba jezika, nisu imali nikakvih strahova ni sumnji da se neće moći prilagoditi u vrtićku sredinu. Znali su da im sin neće imati gotovo nikakvih komunikacijskih problema jer je s ocem, bakom i djedom svakodnevno komunicirao na hrvatskom no, ipak, Ispitanica govori da je bila malo zabrinuta oko toga hoće li dijete tu i tamo pomiješati vokabular te hoće li ga zbog toga ostala djeca smatrati drugačijim. Iako je zaista prilagodba na vrtić i češće korištenje hrvatskog jezika prošla bez problema, majka se prisjeća jedne situacije u kojoj se dogodilo upravo to što ju je u početku i zabrinjavalo. Dijete se u vrtiću prvi put susrelo s riječju „strunjača“ te nije znalo što to znači ni na kojem je jeziku. Budući da je bio jedini koji nije razumio svoju odgajateljicu osjećao se pomalo drugačiji od ostalih no uspio je upamtiti riječ na hrvatskom. Kad je stigao kući odmah je situaciju sa strunjačom ispričao svojim roditeljima pri čemu mu je otac objasnio značenje te riječi na hrvatskom, ali je dijete i od majke tražilo da ga nauči kako se to kaže na španjolskom. Ispitanica nabraja još nekoliko sličnih situacija uz koje izražava divljenje prema samoj djetetovoj zainteresiranosti da odmah nauči neku novu riječ na oba jezika.

Iako dvojezični odgoj kod kuće može biti izazovan, vidljivo je da je najbitnija stavka ustrajnost u odabiru metode dvojezičnog učenja kako bi dijete imalo stabilno jezično okruženje. Roditelji su djetetu omogućili mješovitu komunikaciju gdje se u razgovoru sa svakim od njih svakodnevno izražava na dvama materinjim jezicima. Ispitanica je u procesu poučavanja i navikavanja svog djeteta na dva jezika navela korištenje vizualnih i slušnih pomagala poput knjiga, igračaka, video i audiozapisa na oba jezika i sl. Koristeći dosljedno i ustrajno odabrane metode i tehnike učenja, prema riječima Ispitanice, dijete može komunicirati na oba jezika bez ikakvih poteškoća i nikad se ne susreće s problemom miješanja jezika.

8.3. Prednosti i nedostaci ranog bilingvizma - utjecaj na djetetov kulturni i jezični razvoj

Na pitanje o prednostima i nedostacima samog bilingvizma i dvojezičnog učenja od rane dobi Ispitanica daje jednostavan odgovor – smatra da nedostataka uopće nema. Ipak, navodi da provođenje dvojezičnog odgoja mora biti unaprijed dobro isplanirano da do tih „nedostataka“ ne bi ni došlo. Prema njenom mišljenju, ukoliko se roditelji, jedan od njih ili ostatak obitelji ne drže dogovorenog plana učenja, vrlo lako može doći do zbunjivanja djeteta, miješanja jezika, zakašnjelog govora, problema u pronalasku vokabulara u oba jezika ili u samo jednom od njih i sl. No, ukoliko su roditelji uporni i konzistentni u svojoj odluci, dijete se ne bi trebalo naći u nekoj od navedenih situacija.

S druge strane, Ispitanica ističe brojne prednosti ranog bilingvizma. Tvrdi kako će, u budućnosti, jedna od najvećih prednosti njenog dvojezičnog djeteta biti ta što će imati više mogućnosti za posao, putovanja, učenje i upoznavanje drugih ljudi i kultura. Navodi kako je poznavanje različitih jezika u današnjem svijetu velika prednost jer otvara vrata raznim životnim prilikama te bi, po njenom mišljenju, svi ljudi danas trebali znati više od jednog jezika (barem engleski jezik). Ispitanica govori kako u slučaju svog sina uočava povećane kognitivne sposobnosti, izraženu kreativnost i bolju sposobnost pamćenja u odnosu na njegove jednojezične vršnjake. Isto tako, uočava kako dijete uvijek pažljivo sluša, brzo se prilagođava novonastalim situacijama i integrira u okolinu. Smatra da s lakoćom koristi oba jezika u svakodnevnoj komunikaciji i uopće ne razmišlja o prebacivanju s jednog jezika na drugi, već se kod njega taj proces odvija sasvim spontano, automatski i neprimjetno. Za njega je dvojezična komunikacija sasvim prirodna jer je oduvijek živio u takvom okruženju. Kada je okružen s ljudima koji pričaju hrvatski, odmah se prebacuje na korištenje hrvatskog, a kada je okružen s govornicima španjolskog, koristi samo španjolski.

Ispitanica navodi da su ona, suprug i dijete nekoliko puta posjetili rodbinu i prijatelje u Meksiku. Njena se obitelj uvijek ugodno iznenadi kada čuje kako dijete s njima priča španjolski jezik – sa savršenim naglaskom njihove jezične pokrajine te bez ikakvih fonoloških ili leksičkih pogrešaka; baš kao da je rođen u Meksiku i cijelog svog života živio tamo. No, jedina stvar koju Ispitanica ističe je ta da dijete s njenom stranom obitelji jednostavno ne želi pričati hrvatski, čak i ako mu netko kaže da ga slobodno koristi kako bi ih naučio neke hrvatske riječi. Isto tako, s očevom stranom obitelji odbija koristiti španjolski. Zaključuje kako je dijete svaki od ta dva jezika povezalo s određenim članovima obitelji i da ih jednostavno ne želi miješati.

Što se tiče majčine i očeve kulturne raznolikosti, uz poznavanje oba jezika, roditeljima je izrazito važno da dijete poznaje, razumije, te jednako poštuje i prihvaća kulturu i običaje Meksika i Hrvatske. U taj su zadatak uključeni i drugi članovi obitelji. Ispitanica govori kako obitelj u Meksiku uglavnom posjećuju u vrijeme Dana mrtvih (jedan od najvažnijih meksičkih blagdana) ili nekih drugih praznika koji se tamo izrazito cijene ili pak u Hrvatskoj uopće ni ne postoje. Ukoliko su u to vrijeme u Hrvatskoj, ona i dalje slavi svoje običaje na meksički način, a u slavlje se, kao podrška, uključuju i suprugovi članovi obitelji. Isto tako Ispitanica s njima slavi i hrvatske običaje za koje prije nije znala. Smatra da na taj način obitelj služi kao dobar primjer djetetu kako poštovati druge kulture, njihove običaje i tradicije.

Vidljivo je da će se, uz takav način dvojezičnog i dvokulturalnog odgoja, dijete bez problema moći integrirati i uklopiti u obje kulturne zajednice. Osim toga, posjedovat će i određeni stupanj osjetljivosti prema prihvaćanju jezično ili kulturalno drugačijih od sebe. Lakše će razumjeti i uvažavati i ostale kulture s kojima će se susretati u budućnosti. Zaključno, dijete svoj jezični i kulturni identitet prihvaća ovisno o obitelji, okruženju i osobnim iskustvima – u ovom slučaju dijete osjeća jednaku pripadnost meksičkoj i hrvatskoj strani obitelji prihvaćajući raznolikost i bogatstvo oba jezika i obje kulture kao dio svoje osobnosti.

8.4. Uloga okruženja, roditelja i odgojno-obrazovnih čimbenika u poticanju dvojezičnosti i interkulturalnog odgoja i obrazovanja

Što se tiče obiteljskog okruženja u kojem je dijete odrastalo, Ispitanica navodi kako je od samih početaka imala veliku podršku s obje strane obitelji. Bake i djedovi složili su se oko njihove odluke da dijete odgajaju u duhu dvojezičnosti te su uvijek bili spremni pomoći im u tome. Dijete je više vremena provodilo sa suprugovim roditeljima pa je zbog toga bilo više izloženo hrvatskom jeziku (španjolski je pričalo uglavnom samo s majkom), no i roditelji Ispitanice nastojali su biti što uključeni u djetetov život. Često bi se s djetetom čuli preko videopoziva i puno razgovarali kako bi nadoknadili vrijeme koje nisu mogli provesti uživo. Ipak, Ispitanica kaže da jednako cijeni trud svojih i suprugovih roditelja te njihovu želju za uključenost pri poučavanju oba jezika, s obzirom na to da su se i oni prvi puta susreli s takvom situacijom. Mnogi su prijatelji, kao i ostali članovi njihovih obitelji također često provodili vrijeme s djetetom i samim time, prema riječima majke, nesvjesno mu pomagali pri usvajanju oba jezika i poticali ga na korištenje istih u raznim formalnim i neformalnim situacijama. Osim jezičnog

poticaja, cijela je obitelj imala veliku ulogu i u prihvaćanju međusobnih kulturnih različitosti te poticanju djeteta na jednako uvažavanje i poštivanje obje kulture.

Kao što je već i spomenula, Ispitanica nije imala nikakve posebne strahove i nedoumice prilikom integriranja svog djeteta u vrtić. Navodi kako je pri upisu vodila razgovor s pedagoginjom vrtića i odgajateljicama koje će primiti njenog sina u svoju odgojnu skupinu. Kad im je ispričala njihovu situaciju i objasnila kako dijete funkcionira unutar obitelji i izvan nje, kaže da je pedagoginja pohvalila dvojezičan način na koji je dijete odgajano. Savjetovala je Ispitanicu da s djetetom kod kuće i dalje koriste metodu jedan roditelj – jedan jezik, ali neka roditelji međusobno što više koriste španjolski. Razlog tome je da dijete kod kuće bude malo više izloženo španjolskom jeziku budući da će većinu dana u vrtiću koristiti samo hrvatski, kako bi se sama izloženost jezicima izbalansirala. Također, dodaje kako su pedagoginja i odgajateljice bile uzbuđene što će po prvi puta u svom vrtiću imati dvojezičnog pojedinca te da će mu se probati što više prilagoditi, ali i uključiti njegove vršnjake u učenje o drugim jezicima i kulturama.

Ispitanica navodi da ju je suradnja vrtića s njenom obitelji pozitivno iznenadila – odgajateljice su od majke željele naučiti neke meksičke običaje kako bi ih mogle ukomponirati u plan rada odgojne skupine. Tako su, primjerice, u vrtiću znali izrađivati tradicionalne meksičke ukrase povodom Dana mrtvih, isprobavati razna meksička jela, pića, slatkiše i sl. Ispitanica je više puta navela da ju je iznimno veselila suradnja s osobljem vrtića upravo zbog njihove uključenosti i želje za upoznavanjem meksičke kulture i jezika. Kaže da su odgajateljice djeci često puštale i pjesmice na španjolskom jeziku te tražile od njenog sina da im prevodi neke riječi ili da zajedno nauče neke španjolske izraze. No, on to nikada nije htio učiniti. Prema riječima odgajateljica, nikada nije htio pričati španjolski s njima kao ni sa svojim vršnjacima – uvijek je u vrtiću koristio samo hrvatski. Ali, čim bi majka stigla po njega, dijete bi se odmah prebacilo na španjolski. Kada ga je kod kuće nekoliko puta Ispitanica upitala zašto svoje prijatelje ili odgajateljice ne želi naučiti španjolski jezik kako bi mogli zajedno pjevati pjesmice na španjolskom, on bi jednostavno odgovorio da ga tamo nitko ne razumije i da želi biti jedini koji priča dva jezika. Iz njegove je izjave vidljivo da je svjestan svoje dvojezičnosti te da ju smatra osobnom prednošću. S drugom se djecom u skupini uvijek dobro slagao i nikad u komunikaciji nije imao nikakvih jezičnih barijera. No, mnogi nisu ni znali za njegovu dvojezičnost jer ju nikada nije ni volio pokazivati. Majka smatra da u početku možda nije htio da ga smatraju drugačijim, a kasnije mu je korištenje isključivo hrvatskog jezika u vrtiću postala navika.

Usprkos tome, navodi da je djetetova prilagodba u vrtićko okruženje prošla jednako dobro kao i prilagodba njegovih jednojezičnih vršnjaka.

Ispitanica i suprug ove su godine upisali svog sina i u program integriranog engleskog jezika koji se jednom tjedno provodi u njihovoj skupini za predškolce. Dijete je zainteresirano za učenje novog jezika te ga usvaja s iznimnom lakoćom. Uz to, majka navodi da engleski jezik uopće ne miješa sa svoja dva materinja jezika. Štoviše, dijete je kod kuće počelo tražiti da mu roditelji puštaju pjesmice i crtiće na engleskom. Ispitanica smatra da će njen sin lako usvojiti i ostale jezike s kojima će se susresti kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje jer već sad pokazuje veliki talent i zainteresiranost za njihovo učenje. Pri usvajanju novih jezika roditelji će mu pružiti poticaj i podršku kao i od samih početaka.

Iz iskustva ispitane dvojezične obitelji vidljiva je iznimno pozitivna suradnja te zainteresiranost odgojno-obrazovne institucije i njenih djelatnika za slučaj dvojezičnog djeteta. Poticajno obiteljsko i vrtićko okruženje svakodnevno djetetu omogućuje kontinuiran razvoj kulturnog i jezičnog identiteta. Od rane dobi važno je uključivanje različitih jezičnih strategija kao i kulturnih aktivnosti povezanih s jezicima koje dijete uči. Ipak, najvažnije je biti dosljedan i uporan u primjeni tih strategija kako bi dijete moglo oblikovati i prilagoditi svoj identitet okolini u kojoj odrasta. Djetetova obitelj, zajednica i odgojno-obrazovna ustanova moraju mu pružiti podršku u razumijevanju i upoznavanju svoje dvojezične i dvokulturalne pozadine kako bi se dijete osjećalo prihvaćeno i podržano u procesu definiranja i oblikovanja svog identiteta.

9. ZAKLJUČAK

U kontekstu suvremene pedagojske znanosti, bilingvizam je tema koja se spominje sve češće te privlači veliku pažnju odgojno-obrazovnih institucija. Glavni je razlog tome pojava sve većeg broja dvojezičnih pojedinaca i zajednica diljem svijeta. U današnjem suvremenom društvu bilingvalna djeca predstavljaju važnu sociolingvističku skupinu koja zahtjeva posebnu pažnju u odgojno-obrazovnim sustavima. Razumijevanje njihovog jezičnog i kulturološkog identiteta potrebno je za prilagođavanje obrazovnih politika i praksi kako bi se omogućila njihova uspješna integracija u društvenu zajednicu.

Pedagoški pristup bilingvizmu i interkulturalizmu promiče usvajanje i razvoj dvaju jezika od najranije dobi kako bi dijete moglo što lakše i bolje razviti jezične kompetencije, kritičko mišljenje, razumijevanje i sl. u oba jezika. Isto tako, naglašava uvažavanje kulturalnih raznolikosti i međukulturalno prihvaćanje. Dvojezični odgojno-obrazovni programi mogu varirati ovisno o različitim potrebama djeteta i stupnju znanja jezika no važno je da omoguće postizanje visoke razine dvojezičnosti i da mlade ljude pripreme za globalizirani i multikulturalni svijet. Također, važna je i podrška koju obrazovne ustanove pružaju dvojezičnim obiteljima radi očuvanja i razvoja jezičnih i kulturalnih raznolikosti.

Svaka je dvojezična obitelj drugačija te funkcionira na svoj jedinstveni način. Uzimajući u obzir rezultate provedenog istraživanja možemo zaključiti da se slučaj dvojezičnosti u obitelji Ispitanice temelji na osobnom iskustvu i strategijama učenja jezika koje su ona i suprug odabrali. Oboje su željeli olakšati suživot s obiteljima koje se nalaze na suprotnim krajevima svijeta pa je njihova dvojezičnost, kao i dvojezičnost njihovog djeteta, bila i želja i potreba. Izabrali su metodu jedan roditelj – jedan jezik u kojoj su odlučili biti ustrajni od samog rođenja djeteta, čime su i uspjeli ostvariti početni cilj – njegovu potpunu i uravnoteženu dvojezičnost. Prema kategorizaciji koju navodi Montrul (2013), dijete Ispitanice svrstava se u kategoriju simultane dvojezičnosti iz tri razloga: njegovi roditelji dolaze iz različitih zemalja, govore različitim materinjim jezicima i od rođenja se djetetu obraćaju na dva jezika. Prema tome, u našem slučaju, španjolski i hrvatski jezik imaju status materinjih jezika djeteta. Poticajno je okruženje i podrška obje obitelji pomogla pri stvaranju dvojezičnog djeteta koje savršeno razumije i koristi oba jezika u svim komunikacijskim situacijama, kao i pri stvaranju njegovog dvokulturalnog identiteta kojim prihvaća kulturu i običaje obje države. Djeca koja odrastaju u dvojezičnom okruženju imaju jedinstvenu priliku oblikovati svoj identitet na temelju raznolikosti i bogatstva koje nude različiti jezici i kulture.

10. LITERATURA

Pisani izvori

1. Baker, C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (2nd edition)*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
2. Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Editorial Catedra.
3. Baker, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (3rd ed.)*, Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.
4. Baker, C., Prys Jones, S. (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Bartulović, M., Kušević, B. (2016), *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za ue i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
6. Baždarić, T. (2015), Obitelj pred izazovima dvojezičnosti: zablude i istina o učincima istovremene dvojezičnosti na djecu i obitelj. *Acta Iadertina*, 12(1): 1-15. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/280178> (15.01.2024.)
7. Bedeković, V., Zrilić, S. (2014), INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE KAO ČIMBENIK SUŽIVOTA U MULTIKULTURALNOM DRUŠTVU. *Magistra Iadertina*, 9(1): 111-122. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/202279> (16.01.2024.)
8. Bhatia, T., William, C. (2008), *The Handbook of Bilingualism*. United Kindom: Blackwell Publishing.
9. Blázquez Ortigosa, A. (2010), Análisis del bilingüismo *Innovación y experiencias educativas*. Revista digital. Dostupno na: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_3_1/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf (16.01.2024.)
10. Bloomfield, L. (1935), *Language*. London: Allen and Unwin.
11. Bouko, C.; Carton, J., Limacher-Riebold, U., O'Malley, M., Rosenback, R. (2019), *Cómo criar a un niño bilingüe – Guía práctica para padres con actividades listas para usar*. EU Project: PEaCH Project & Autors 2020.
12. Burga Cabrera, E. (2013), *La Escuela Intercultural Bilingüe*. Lima: Ministerio de Educación.
13. Cvikić, L., Česi, M., Milović, S. (2012), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

14. De Houwer, A. (1999), *Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations*. ERIC Digest. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/255657399_Two_or_More_Languages_in_Early_Childhood_Some_General_Points_and_Practical_Recommendations (21.01.2024.)
15. Diebold, A. R. (1961), Incipient Bilingualism. *Language*, 37(1): 97-112.
16. Feltrin, S. (2019), Usporedni razvoj dječje dvojezičnosti u jednojezičnome okružju – miješanje kodova na primjeru hrvatskoga i engleskoga jezika. *Hrvatski jezik*, 6(1): 6-9. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/218012> (20.01.2024.)
17. García, O., May, S., Hornberger, N., (2009), *Bilingual and multilingual education (3^o edition)*. New York: Springer.
18. Genesee, F. (2009), Early Childhood Bilingualism: Perils and Possibilities. *Journal of Applied Research in Learning*, 2(2): 1-21.
19. Genesee, F. (2007), *A short guide to raising children bilingually*. McGill University, Montreal: Multilingual Living Magazine. Dostupno na: <https://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/A%20Short%20Guide%20to%20Raising%20Children%20Bilingually.pdf> (21.01.2024.)
20. Gomes, R. (2000), *Svi različiti. Obrazovni paket. Ideje, izvori, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje mladih ljudi i odraslih*. Slavonski Brod: Europski dom.
21. Grosjean, F. (2009), What parents want to know about bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter*, 26(4): 1-6. Dostupno na: https://www.francoisgrosjean.ch/for_parents_en.html (20.01.2024.)
22. Hakuta, K. (1986), *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
23. Hercigonja, Z. (2017), Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1(4): 103-115. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/285399> (16.01.2024.)
24. Hoffmann, C. (2014), *Introduction to bilingualism*. London: Routledge.
25. Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2): 241-252. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174864> (16.01.2024.)
26. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2): 251 – 266.

27. Ivanković, I. (2017), *Interkulturalne odrednice dvojezičnoga obrazovanja*, Doktorski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
28. Ivanović, B. (2020), Dvojezičnost i kognitivno funkcioniranje, *Psychē*, 3(1): 26-35. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/388822> (15.01.2024.)
29. Ivanušec, S. M. (2021), Zašto vrtić nazivamo zajednicom koja uči?. *Bjelovarski učitelj*, 26(1-3): 109-118. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/395115> (24.01.2024.)
30. Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica, G., Kusin, I., Novak – Milić, J., Opačić, N. (2005), *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
31. Kereša, M., Živić, T., Berbić Kolar, E. (2021), Bilingual Children's Communication Skills: An Innovative Approach. U: V. Katić (Ur.), *XXVII Skup Trendovi razvoja: "On-line nastava na univerzitetima"*- zbornik radova. Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka, 391-395.
32. Liu, G., Ye, C., Jiang, H. (2007), Practices and experiences on bilingual teaching. *US-China Education Review*, 4(3): 68-70.
33. Macnamara, J. (1967), The bilingual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23: 58-77.
34. Marian, V., Rochanavibhata, S. (2019), How to Raise a Bilingual Child: Seven Strategies for Success. Giving your children the gift of bilingualism can enrich their life. *Psychology today*, 1-2. Dostupno na: <https://bilingualism.northwestern.edu/wp-content/uploads/2019/03/MarianRochanavibhataPsychTodayStrategies.pdf> (20.01.2024.)
35. Menéndez-Arango, C. V. (2011), El bilingüismo en la interpretación. Estudio comparativo entre los tipos de bilingüismo enfocado a la interpretación, Trabajo académico de 4° curso, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
36. Močinić, A. (2011), Bilingual Education. *Metodički obzori*, 6(3): 175-182. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/106645> (26.01.2024.)
37. Montrul, S. (2013), *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden: Wiley-Blackwell.
38. Mrnjaus, K. (2013), Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema "drugačijima". *Pedagoška istraživanja*, 10(2): 309-323. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/191500> (16.01.2024.)
39. Myers-Scotton, C. (2006), *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. London: Blackwell Publishing.
40. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), *Narodne novine* 05/15, Zagreb.

41. Papaja, K. (2013), The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica*, 40(1): 147-153. Dostupno na: <https://core.ac.uk/download/pdf/154439139.pdf> (02.02.2024.)
42. Pavlović, N., Stanojević, M. (2020), *Znanstvena istraživanja jezika i prevođenja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
42. Pinter, A. (2011), *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.
43. Sablić, M. (2014), *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
44. Santivañes Limas, V. (2009), *La educación bilingüe intercultural y la identidad nacional*, Tesis doctoral, Lima: Universidad de San Martín de Porres.
45. Serrano Ruiz, J. (1998), El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17: 91-104.
46. Sitepu, A., Sibarani, B., Sumarsih (2021), Parents role in children bilingual development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 591: 218-225.
47. Sodero, Y. (2019), *Bilingual teaching: a modern educational need*, Trabajo de fin de grado, Spain: Universidad de Valladolid.
48. Sorace, A. (2004), Raising Bilingual Children. *School of Philosophy, Psychology and Language Sciences*. Dostupno na: https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/Bilingual_Child.pdf (17.01.2024.)
49. Szelei, N., Pinho, A., Fonseca Tinoca, L. (2021), Teaching in multilingual classrooms: strategies from a case study in Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 26(3): 1-25.
50. Tabors, P. O. (2008), *One Child, Two Languages - A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Cambridge: Brookes Publishing.
51. Vilke, M. (1991). Bilingvizam kod djece. *Strani jezici*, 3: 138-146.

Mrežni izvori

URL 1: Hrvatski jezični portal, <https://hjp.znanje.hr/> (15.01.2024.)

URL 2: Centro Virtual Cervantes, <https://cvc.cervantes.es/> (16.01.2024.)

URL 3: Hrvatska Enciklopedija, <https://www.enciklopedija.hr/> (16.01.2024.)

URL 4: Queridos Educadores, <https://queridoseducadores.com/la-pedagogia-intercultural/> (16.01.2024.)

URL 5: Education Development Center - Supporting Emergent Bilingual Children in Early Learning, https://www.edc.org/sites/default/files/uploads/Supporting-Emergent-Bilingual-Children_English.pdf (23.01.2024.)

URL 6: National Association for Language Development In the Curriculum (NALDIC), https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Teaching%20and%20Learning/pri_pubs_bich_d_213406_019.pdf (02.02.2024.)

POPIS TABLICA

Tablica 1: Vrste i oblici obrazovanja za bilingvale (Baker, 2007; prema Močinić, 2011)

PRILOZI

Prilog 1.

UPITNIK

1. Možete li se ukratko predstaviti?
2. Koliko godina živite u Republici Hrvatskoj i kojim se jezicima koristite?
3. Jeste li prije rođenja vašeg djeteta odlučili da ćete ga odgajati dvojezično ili je ta odluka donešena kasnije?
4. Jeste li prije rođenja djeteta bili upoznati s metodama i konceptom dvojezičnog odgoja?
5. Jesu li postojali određeni razlozi ili obiteljske okolnosti koje su utjecale na vašu odluku o dvojezičnom odgoju?
6. Koje jezične strategije koristite kod kuće kako biste podržali dvojezični razvoj vašeg djeteta?
7. Kojim ste aktivnostima i metodama nastojali potaknuti i održati dvojezični odgoj?
8. Podupire li ostatak obitelji dvojezični odgoj djeteta i je li na koji način uključen u isti?
9. Kako vaše dijete percipira svoj jezični i kulturni identitet? Osjeća li se povezano s obje kulture i oba jezika?
10. Kako vaše dijete reagira na učenje i korištenje oba jezika u svakodnevnoj komunikaciji?
11. Prema vašem mišljenju, koje su prednosti i/ili nedostaci dječje dvojezičnosti?
12. Na koje načine surađujete s vrtićem vašeg djeteta?
13. Jesu li postojale neke početne poteškoće ili izazovi s kojima se vaše dijete susrelo prilikom prilagodbe jednojezičnom okruženju u vrtiću?
14. Kakvi su stavovi odgajateljica prema samoj dvojezičnosti i dvojezičnom slučaju u njihovoj grupi?
15. Podupiru li odgajateljice dvojezični odgoj i obrazovanje vašeg djeteta? Kako?
16. Susreće li se vaše dijete s jezičnim poteškoćama ili barijerama u razumijevanju u komunikaciji s ostalom djecom u vrtiću?
17. Je li vaše dijete svjesno svoje dvojezičnosti i mislite li da to utječe na njegovu socijalnu interakciju s vršnjacima?
18. Kako se vaše dijete ponaša i prilagođava različitim jezičnim okruženjima (npr. kako kod kuće, a kako u vrtiću)?
19. Kako vi i vaš suprug planirate održavati dvojezičnost djeteta u budućnosti?
20. Koji su vaši savjeti za druge roditelje koji žele podržati dvojezični razvoj svoje djece?

21. Smatrate li da će se vaše dijete suočiti s određenim teškoćama prilikom uključivanja u obrazovni sustav?

SAŽETAK

Bilingvizam u kontekstu suvremene pedagojske znanosti

Bilingvizam, kao tema ovog diplomskog rada, sve se češće istražuje i podržava u okviru novije pedagojske znanosti upravo zbog kognitivnih i socijalnih prednosti koje pruža djetetu. Suvremeni pristupi obrazovanju nastoje integrirati dvojezične programe u sustav redovne nastave te samim time olakšati ishode učenja bilingvalnim učenicima, ali i podržati njihove jezične i kulturalne raznolikosti. U praksi, dvojezični programi nude niz modela i oblika dvojezičnog obrazovanja koji se individualno oblikuju prema jezičnim i kulturalnim potrebama učenika s ciljem postizanja apsolutne dvojezične kompetencije na oba jezika. Pri samom odgoju i obrazovanju dvojezičnog djeteta izrazito su važne i kompetencije samih roditelja, a potom i odgajatelja, stručnih suradnika i učitelja te uključenost i zainteresiranost odgojno-obrazovnih institucija. Provedeno istraživanje bavit će se slučajem dvojezičnog djeteta predškolske dobi koje je od rođenja u svom kućanstvu izloženo dvama jezicima te će se ujedno i prikazati metoda usvajanja jezika pod nazivom „jedan roditelj-jedan jezik“. Iako spomenuta metoda pripada jednom od najpoznatijih pristupa u odgoju dvojezične djece, ona može uspjeti jedino ako su roditelji, obitelj i djetetovo okruženje ustrajni u njoj.

Ključne riječi: bilingvizam, dvojezični odgoj i obrazovanje, interkulturalizam

ABSTRACT

Bilingualism in the Context of Contemporary Pedagogical Science

Bilingualism, as the topic of this thesis, is increasingly being researched and supported within the framework of recent pedagogical science precisely because of the cognitive and social advantages it provides to the child. Modern approaches to education seek to integrate bilingual programs into the system of regular classes and thereby facilitate learning outcomes for bilingual students, but also support their linguistic and cultural diversity. In practice, bilingual programs offer a number of models and forms of bilingual education that are individually shaped according to the linguistic and cultural needs of students with the aim of achieving absolute bilingual competence in both languages. When raising and educating a bilingual child, the competencies of the parents themselves, and then of the educators, professional associates and teachers, as well as the involvement and interest of the educational institutions are extremely important. The conducted research will deal with the case of a bilingual preschool child who has been exposed to two languages in his household since birth, and the method of language acquisition called "one parent-one language" will be presented. Although the mentioned method belongs to one of the most well-known approaches in raising bilingual children, it can only succeed if the parents, family and the child's environment are persistent in it.

Key words: bilingualism, bilingual upbringing and education, interculturalism