

Kompetencije odgojitelja koji provode programe učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama

Lugarić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:422700>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivatives 4.0 International](#)/[Imenovanje-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-28**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Sara Lugarić

KOMPETENCIJE ODGOJITELJA KOJI PROVODE PROGRAME UČENJA
ENGLSKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Sara Lugarić

KOMPETENCIJE ODGOJITELJA KOJI PROVODE PROGRAME UČENJA
ENGLSKOG JEZIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Diplomski rad

Mentori rada:

Tea Gavrilović Smolić, pred.

Goran Brkić, pred.

Zagreb, rujan 2021.

ZAHVALA

Željela bih iskazati svoju zahvalnost mentorici, Tei Gavrilović Smolić, pred., te sumentoru, Goranu Brkiću, pred., za vodstvo, suradnju i podršku pri izradi ovog diplomskog rada.

Posebno se zahvaljujem mami, tati, bratu Patriku i dečku Marku na podršci tijekom svih godina obrazovanja. Hvala što vjerujete u mene, bez Vas ovo zasigurno ne bi bilo moguće.

Posebno hvala i mojim nećakinjama, Zali i Lari, koje mi neprestano pružaju ljubav kada mi je to najviše potrebno. Voli vas Vaša teta.

Hvala mojim prijateljicama, pogotovo Nikolini, Luciji i Moniki, koje su uvijek uz mene.

Hvala kolegicama s fakulteta na novim prijateljstvima, iskustvima, nesebičnoj pomoći, zabavi i nadi za kvalitetniji odgojno-obrazovni sustav.

Na kraju, hvala svima koji ste moje godine obrazovanja na razne načine obogatili, uljepšali i podržali.

Vaša Sara

Sažetak

Odgojitelji su, uz roditelje, ključne osobe u djetetovom životu. Kako s odgojiteljima djeca provode puno vremena, važno je da je to vrijeme kvalitetno provedeno u svrhu najboljeg interesa djeteta. Osim pedagoške podloge koju odgojitelji trebaju imati za rad u dječjem vrtiću, za izvođenje dodatnih programa, kao što je to program učenja engleskog jezika, potrebne su još neke kvalifikacije i kompetencije koje će omogućiti optimalan razvoj djece.

U ovome radu govori se o kompetencijama odgojitelja koji provode programe učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama, a cilj istraživanja jest ispitati upravo te kompetencije. Odgojitelji su metodom anketnog upitnika odgovarali na 21 pitanje. Pitanja su pomno osmišljena te postavljena na način da se iz odgovora ispitanika mogu zaključiti njihove kompetencije, odnosno znanja o navedenoj temi, što se dalje koristilo za obradu rezultata i zaključak. Istraživanje je provedeno na uzorku od 81 ispitanika pretežito ženske populacije. Rezultati istraživanja pokazuju kako su odgojitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju uglavnom kompetentni za rad u programu učenja engleskog jezika što dokazuju potvrdom o poznavanju jezika, najčešće B2 razine, te poznavanju i korištenju različitih metoda poučavanja. Osim toga, rezultati samoprocjene ukazuju na ovladanost kompetencijama kao što su to kompetencija na stranom jeziku i kulturna osviještenost i izražavanje za koje odgojitelji smatraju da su najbitnije za rad u navedenom programu. Osim toga, pokazuju želju za daljnjim obrazovanjem što je izričito pohvalno.

Kako je istraživanje provedeno u sklopu diplomskog rada s relativno malim brojem ispitanika, postoji potreba za daljnjim istraživanjima na većem uzorku kako bi se dobili precizniji podaci.

Ključne riječi: dječji vrtić, kompetencije, odgojitelji, rano učenje engleskog jezika

Summary

Kindergarten teachers, alongside parents, are key people in a child's life. As children spend a lot of time in kindergarten, it is important that this time is well spent for the best interest of the child. In addition to the pedagogical background that kindergarten teachers need to have to work in kindergarten, to perform additional programs, such as the English language program, some other qualifications and competencies that would enable the optimal development of children are needed.

This paper discusses the competencies of kindergarten teachers who carry out English language learning programs in preschool institutions, and the aim of this paper is to explore these competencies. Kindergarten teachers answered 21 questions using a questionnaire. The questions were carefully designed and asked in such a way that their competences, i.e., knowledge on the mentioned topic, could be deduced from the answers of the respondents, which was further used for processing the results and the conclusion. The research was conducted on a sample of 81 respondents of predominantly female population. The results of the research show that the kindergarten teachers who participated in this research are mostly competent to work in the English language learning program, as evidenced by a certificate of language proficiency, most often at the B2 level, as well as their knowledge and use of different teaching methods. In addition, the results of the self-assessment indicate mastery of competencies such as foreign language competence and cultural awareness and expression that kindergarten teachers consider to be most important for working in the said program. In addition, they show a desire for further education, which is exceptionally commendable.

As the research was conducted as part of a thesis with a relatively small number of respondents, there is a need for further research on a larger sample in order to obtain more precise data.

Key words: kindergarten, competencies, educators, early learning of English

Sadržaj

Sažetak	
Uvod	1
1. Pojmovno određenje	2
1.1. <i>Kompetencija</i>	2
1.2. <i>Pedagoška kompetencija odgojitelja</i>	3
1.3. <i>Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje</i>	4
2. Program ranog učenja stranog jezika u predškolskim ustanovama	7
3. Kompetencije odgojitelja za rad u programu ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama	10
4. Metode i pristupi poučavanja stranog jezika	13
5. Sadržaji u poučavanju stranog jezika u ranoj dobi	21
6. Metodologija istraživačkog rada	23
6.1. <i>Problem istraživanja</i>	23
6.2. <i>Cilj istraživanja</i>	23
6.3. <i>Hipoteze istraživanja</i>	23
6.4. <i>Instrument istraživanja</i>	24
6.5. <i>Postupak istraživanja</i>	24
6.6. <i>Uzorak</i>	24
7. Rezultati i rasprava	25
8. Zaključak	36
Literatura	38
Prilozi i dodaci	41
Izjava o izvornosti diplomskog rada	42

Uvod

Ovaj rad temelji se na samoprocjeni kompetencija odgojitelja koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u dječjim vrtićima. Samoprocjena odgojitelja uključuje procjenu vlastitih, stečenih kompetencija te mišljenje odgojitelja o kompetencijama koje su potrebne za rad u navedenom programu. Odgojitelji su odgovarali na anketni upitnik koji se sastojao od pitanja koja su ciljano provjeravala kompetencije odgojitelja.

Rad se sastoji od osam poglavlja, pri čemu se u prvom poglavlju navode definicije pojmova relevantnih za ovu temu. Drugo poglavlje imena *Program ranog učenja stranog jezika u predškolskim ustanovama* pobliže pojašnjuje kakvi programi postoje, kako se izvode te tko ih provodi s obzirom na zakone i pravilnike koji se navedenoga tiču. Treće poglavlje navodi koje sve kompetencije postoje te ih detaljnije opisuje. Četvrto poglavlje govori o metodama i strategijama poučavanja stranog jezika te su ovdje opisane metode koje se najčešće koriste. Peto se poglavlje tiče sadržaja koji se mogu koristiti u svrhu ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama, a zatim slijedi opis istraživanja popraćen rezultatima.

Autorica se za ovu temu odlučila jer se u sustavu odgoja i obrazovanja najmanje spominju predškolske ustanove koje su zapravo prvi oblik odgoja i obrazovanja s kojim se djeca susreću. Osim što su predškolske ustanove važne same po sebi zbog navedenoga, u istima često postoje neadekvatne zamjene koje ne garantiraju kvalitetno provođenje programa kako je to zamišljeno. Važno je da ovakve programe provode odgojiteljice koje za njih imaju stečene kvalifikacije jer se jedino na taj način može osigurati kvalitetna podloga rada.

1. Pojmovno određenje

1.1. *Kompetencija*

Pojam *kompetencija* nije lako definirati – ovisno o području o kojem se govori, pojam se različito shvaća. Tako se, prema Hrvatskoj enciklopediji Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža, pojam *kompetencija* u području psihologije definira kao rezultat razvoja temeljnih sposobnosti koje nisu prirodene niti su proizvod sazrijevanja. Prema istom izvoru, navedeni pojam u književnoj teoriji pak označuje sklop pravila, konvencija i žanrova kojima se čitatelj služi u procesu razumijevanja književnoga teksta. Što se tiče odgoja i obrazovanja, u hrvatskoj pedagoškoj literaturi *kompetencija* je definirana kao osobna sposobnost da se izvodi, djeluje, upravlja ili čini na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što se može dokazati na formalni i neformalni način (Ćatić, 2012). Još neke definicije koje Ćatić (2012) spominje su:

- Kompetencija predstavlja kombinaciju vještina, stajališta, motivacije, znanja i osobnih karakteristika koje omogućuju aktivno i učinkovito djelovanje u specifičnoj situaciji.
- Kompetencije obuhvaćaju kognitivne sposobnosti i vještine kojima individue raspolažu kako bi mogli riješiti probleme.
- Kompetencije kao snop duhovnih i tjelesnih sposobnosti koje su pojedincu potrebne za rješavanje predstojećih zadataka, odnosno problema na odgovoran i cilju orijentiran način (Ćatić, 2012, str. 176-177).

Ćatić (2012) zaključuje kako se pojmom *kompetencija* obilježava određena kvalifikacija pojedinca koja je potrebna kako bi isti, odnosno ista uspješno obavio/obavila zadatak u privatnom, društvenom ili profesionalnom životu. Kako dalje naglašava, postoje minimalni kriteriji definiranja pojma *kompetencija*. Navodi četiri kriterija koji su opisani u nastavku. Prvi jest da se pojam kompetencija odnosi na potrebne pretpostavke pojedinca, odnosno grupe koje su nužne za uspješno izvršavanje složenih zahtjeva. Drugi kriterij govori kako potrebne pretpostavke za uspješno djelovanje obuhvaćaju kognitivne i ne-kognitivne komponente kao što su motivacijske, etičke, volje i socijalne. Treći minimalni kriterij govori kako pojam *kompetencija* podrazumijeva visok stupanj složenosti za razliku od pojma *vještina*. Zadnji minimalni kriterij za definiranje

pojma *kompetencija* govori o tome kako je proces učenja nužna pretpostavka za stjecanje kompetencija.

Ćatić (2012) ističe da spomenuti pojam u obrazovanju ima dva glavna značenja. Prema prvome, naziva *teorijska perspektiva*, kompetencija je unutrašnja, kognitivna struktura koja omogućuje specifično ponašanje. Drugo značenje odnosi se na operacionalnu perspektivu koja pak prevladava u obrazovanju u smislu učinkovite uporabe nečijeg znanja i vještina u specifičnom, složenom kontekstu.

Bitno je istaknuti da iz navedene perspektive kompetencije označavaju više od rutinskih, automatiziranih radnji. Uključuju i svjesnost te učinkovitost u donošenju odluka u specifičnim i neočekivanim situacijama, kao i metakognitivnu komponentu, koja podrazumijeva da kompetentan pojedinac razmišlja o vlastitim kompetencijama i želi ih unaprijediti (Ćatić, 2012, str. 178).

Postoje i suvremeni teorijski pristupi kompetenciji, a to su bihevioristički, konstruktivistički i holistički. Bihevioristički pristup kompetencijama usmjeruje na ispunjavanje vanjskih zahtjeva, dok konstruktivistički pristup kompetenciji ističe socijalnu prirodu kompetencije. Holističko shvaćanje kompetencije podrazumijeva povezanost osobina vanjskih zahtjeva, konteksta i pojedinca kao osnovnih pretpostavki za djelotvornu izvedbu. Primjer definiranja kompetencija koji je primarno bihevioristički jest europski okvir osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje čije objašnjenje slijedi u nastavku rada.

1.2. Pedagoška kompetencija odgojitelja

Pedagoška kompetentnost definira se kao profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine u smislu vrsne pedagoške izobrazbe i kvalifikacije učiteljstva (Slunjski, Šagud, Brajša-Žganec, 2006, str. 46). Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) navode nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu odgojitelja. Ta područja uključuju znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, razvojnom pristupu kurikulumu, kreiranje zdrave, sigurne i poticajne sredine. Posebno ističu razvijenu sposobnost promatranja djece i kvalitetnu komunikaciju. Nadalje, naročito se ističe važnost prepoznavanja djetetova interesa koji znači početak aktivnosti, a koji se može ostvariti opservacijom i dokumentiranjem djetetova ponašanja i akcija. Prema istim

autoricama, svaki odgojitelj svoje bi profesionalne kompetencije trebao razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i kontinuiranim nadograđivanjem vlastite prakse.

1.3. Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje

Ključne kompetencije, prema *Preporuci Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018) definiraju se kao kombinacija vještina, znanja i stavova pri čemu se znanje sastoji od postojećih činjenica i podataka, teorija, ideja i koncepata koje podupiru razumijevanje specifičnog područja. Vještine se definiraju kao sposobnost provođenja procesa i korištenja postojećeg znanja za postizanje određenih rezultata, a stavovi opisuju spremnost na djelovanje.

Ključne kompetencije razvijaju se kroz formalno, neformalno i informalno učenje, a sve se smatraju jednako bitnima za uspješan život u društvu. Kako se navodi u *Preporuci Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018), u Referentnom okviru utvrđuje se osam ključnih kompetencija:

1. kompetencija pismenosti,
2. jezična kompetencija,
3. matematička kompetencija te kompetencija u prirodnim znanostima, tehnologiji i inženjerstvu,
4. digitalna kompetencija,
5. osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja,
6. građanska kompetencija,
7. kompetencija poduzetnosti,
8. kompetencija kulturne svijesti i izražavanja.

U nastavku rada slijede pobliže opisane ključne kompetencije prema *Preporuci Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018).

Kompetencija pismenosti definirana je kao sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja i tumačenja pojmova u usmenom i pisanom obliku pri čemu se mogu

koristiti vizualni, audio te digitalni materijali. Navedeno služi u svrhu učinkovitog komuniciranja s drugim pojedincima na prikladan način. Osim što uključuje sposobnost čitanja i pisanja, podrazumijeva i kvalitetno poimanje pisanih informacija. Poznavanje vokabulara, gramatike, glavnih vrsta verbalne interakcije te poznavanje obilježja jezičnih stilova samo su neke od karakteristika ovladavanja tom kompetencijom.

Jezična kompetencija obuhvaća sposobnost prikladne uporabe različitih jezika za interakciju s drugim pojedincima. Obuhvaća vještine koje su navedene pri kompetenciji pismenosti, no dodaje se kako se podrazumijeva korištenje istih u različitim društvenim i kulturnim kontekstima u skladu s vlastitim željama. Nužno je poznavanje vokabulara i gramatika različitih jezika, kao i glavne vrste verbalne interakcije i jezičnih registara. Neke od karakteristika jezične kompetencije su uvažavanje kulturne različitosti, radoznalost u pogledu različitih jezika i međukulturne komunikacije te poštivanja jezičnog profila svakog pojedinca. Društvene konvencije, varijabilnost jezika i kulturološke aspekte također je važno poznavati. Ono što se preporuča jest učenje jezika formalnim, neformalnim te informalnim putem.

Matematička kompetencija podrazumijeva sposobnost razvijanja i provedbe matematičkog mišljenja u rješavanju svakodnevnih problema. Dobra matematička pismenost temelj je navedene kompetencije, a naglasak se stavlja na proces, aktivnost i znanje.

Digitalna kompetencija odnosi se na sigurno, odgovorno i kritično rukovođenje digitalnih tehnologija u svrhu učenja, posla i sudjelovanja u društvu. Podrazumijeva informatičku i podatkovnu pismenost, komunikaciju, suradnju, stvaranje digitalnih sadržaja, sigurnost i rješavanje problema. Poznavanje osnovne funkcije i upotrebe uređaja, softvera i mreža, kao i kritički pristup valjanosti i pouzdanosti podataka kako bi se mogla pružiti potpora aktivnom građanstvu i socijalnoj uključenosti u svrhu postizanja osobnih, društvenih i/ili komercijalnih ciljeva.

Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja definira se kao sposobnost promišljanja o sebi, surađivanja s drugima, upravljanje vlastitim učenjem i karijerom te sposobnost učinkovitog upravljanja vremenom i informacijama. Pojedinaac koji ima razvijenu ovu kompetenciju sposoban je nositi se s nesigurnošću i složenošću, podržati vlastitu emocionalnu i tjelesnu dobrobit, sposoban je za empatiju i rješavanje sukoba, kao i učiti kako učiti. Takvi su pojedinci otporni i sposobni nositi se sa stresom i neizvjesnosti, sposobni konstruktivno

komunicirati u raznim okruženjima, timski surađivati i pregovarati. Poštivanje drugih i spremnost na kompromis jedne su od glavnih karakteristike ove kompetencije.

Građanska kompetencija je sposobnost postupanja kao odgovoran građanin sudjelovanjem u društvenom i građanskom životu zajednice. Kompetencija uključuje poznavanje suvremenih događaja i kritičko razumijevanje istih, svijest o vrijednostima, održivim sustavima i znanja o europskoj integraciji te raznolikim kulturnim identitetima Europe i svijeta. Uključuje i poštivanje ljudskih prava, sudjelovanje u demokratskom odlučivanju, potporu raznolikosti, ravnopravnost spolova i slično.

Kompetencija poduzetnosti se odnosi na sposobnosti da se djeluje na temelju mogućnosti i ideja kako bi se isto pretvorilo u nešto što će drugi pojedinci smatrati vrijednim. Temelji se, dakle, na kreativnosti, kritičkom razmišljanju, preuzimanju inicijative, upornosti te rješavanju problema. Pojedinaac koji ima razvijenu ovu kompetenciju razumije ekonomiju, društvene i gospodarske prilike, kao i izazova s kojima se društvo suočava. Ima razvijena etička načela te je sposoban raditi samostalno ili u timu. Hrabrost, proaktivnost i orijentacija na budućnost samo su neke od karakteristike ove kompetencije.

Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja obuhvaća razumijevanje metoda kojima se ideje kreativno izražavaju i prenose u raznim kulturama u obliku umjetničkih i kulturnih formi. Pojedinaac koji ima razvijenu kompetenciju kulturne svijesti i izražavanja ima znanja o lokalnim, nacionalnim, europskim i globalnim kulturama i načinima izražavanja. Vještine obuhvaćaju sposobnost izražavanja i tumačenja ideja, iskustva i emocija putem umjetnosti.

2. Program ranog učenja stranog jezika u predškolskim ustanovama

Mihaljević Djigunović (2009) ističe kako temelji za formuliranje ciljeva učenja jezika leže u teorijskom pristupu jeziku i prirodi jezičnoga umijeća i naglašava tri glavna pristupa – strukturalistički, funkcionalni i interaktivni. Strukturalistički pristup gleda na jezik kao na sustav strukturno povezanih jedinica kojima se značenje kodira te rezultat takvog shvaćanja jezika jest da je cilj učenja jezika da učenik ovlada jezičnim jedinicama. Jezične jedinice su fonološke, gramatičke i leksičke. Funkcionalni pristup govori o tome kako je jezik sredstvo za izražavanje komunikacijskih funkcija. Takav pogled na jezik zastupljen je u metodi učenja stranog jezika koja se naziva *komunikacijski pristup* gdje su posebno izražene semantičke i komunikacijske dimenzije jezika. Interaktivni pristup jezik shvaća kao sredstvo pomoću kojega se ostvaruju interpersonalni odnosi te se izvode društvene transakcije među pojedincima. Ipak, ističe kako je komunikacijska kompetencija još uvijek glavni cilj učenja stranoga jezika. Spominje i ZEROJ koji komunikacijsku kompetenciju definira u smislu jezičnoga znanja i sadrži tri elementa: jezičnu, sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju te naglašava kako je svaki od tih elemenata definiran sadržajem i sposobnošću njegova korištenja.

U predškolskim ustanovama programi odgoja i naobrazbe s obzirom na trajanje mogu biti cjelodnevni, poludnevni, višednevni te programi u trajanju do tri sata dnevno. Prema *Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008), cjelodnevni se program izvodi u trajanju od sedam do deset sati dnevno, poludnevni od četiri do šest sati dnevno, višednevni u trajanju od jednoga do deset dana, a programi do tri sata dnevno prema samom nazivu. Nadalje, prema istom izvoru, programi odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi su redoviti programi i posebni programi. Redoviti programi su cjeloviti razvojni programi odgoja i naobrazbe djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu koji su namijenjeni djeci za zadovoljavanje njihovih potreba i potreba roditelja u različitim trajanjima. U posebne programe pripada, između ostalih, program ranog učenja stranog jezika.

Za provođenje kraćih programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi isti je potrebno verificirati pri Ministarstvu znanosti i obrazovanja. Kako nalaže *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*, dječji vrtić s izvođenjem programa može započeti tek kada pribavi suglasnost nadležnog ministarstva. Kraći programi za djecu rane i predškolske dobi izvode se u

skladu s Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja, Nacionalnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te ciljevima i ishodima drugih kurikularnih dokumenata vezanih uz sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Navedeno donosi ministar nadležan za obrazovanje što se naglašava u Pravilniku o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja.

Prema *Pravilniku o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću*, stručni djelatnici u programu stranog jezika mogu biti odgojitelji predškolske djece uz uvjete jezika utvrđene programom, nastavnik predškolskog odgoja uz uvjete utvrđene programom te osoba koja ispunjava uvjete za učitelja stranog jezika u osnovnoj školi. Engleski jezik sve se češće spominje kao univerzalan jezik koji služi globalnoj interakciji, stoga nije nepoznanica da se sve češće uvodi u predškolske ustanove kao program ranog učenja stranog jezika. *ZEROJ* ili *Zajednički europski referentni okvir za jezike* služi kako bi se promicalo kvalitetno višejezično obrazovanje, omogućila veća društvena mobilnost te opisalo znanje stranih jezika u Europi. Upravo zbog sve veće prisutnosti engleskog jezika u društvu, javlja se potreba za programima ranog učenja engleskog jezika i u predškolskim ustanovama. Silić (2007) govori kako mala djeca posjeduju iznimnu sposobnost za učenje jezika te mogu učiti onoliko jezika koliko im je omogućeno sustavno i pravilno čuti, a znanstvena istraživanja upućuju na povoljne učinke ranoga učenja stranih jezika na intelektualni i cjelokupni razvoj djeteta.

Stručnjaci s područja lingvistike smatraju kako je najbolje započeti s učenjem stranih jezika što ranije, već u predškolskoj dobi, s obzirom na to da je za tu dob karakteristična sposobnost oponašanja pravoga izgovora, a istraživanja psiholingvisti i neurolingvisti pokazuju kako su djeca koja započnu s učenjem stranoga jezika do svoje šeste godine sposobna usvojiti ga bez stranoga naglaska (Silić, 2007, str. 68).

Nadalje, Silić (2007) ističe kako je u institucijskim uvjetima svaka situacija istodobno prilika za komunikaciju na materinskome, a može biti pogodna i za komunikaciju na stranome jeziku, što, naravno, ovisi o odgojitelju i njegovu usmjerenju. Ista autorica navodi kako je, osim vrsna stručnjaka, potrebno osigurati i dobro osmišljenu sredinu koja je bogata poticajnim sredstvima za buđenje dječje mašte, želje za istraživanjem, učenjem kroz igru i svakodnevne aktivnosti koje potiču komunikaciju na engleskome jeziku. Naglašava i kako se nipošto ne smije zaboraviti osigurati kontinuitet u učenju stranoga jezika pošto dijete podjednako brzo usvaja kao što i

zaboravlja elemente stranoga jezika. Novija istraživanja ljudskoga mozga pokazuju povezanost između različitih izvanjskih stimulacija i složenih procesa koji se odvijaju između različitih područja mozga i načina njegova razvoja tijekom našega gledanja, slušanja i razmišljanja. Nužno je, kako tvrdi Silić (2007), osigurati što bolje poticaje u dobro osmišljenom okruženju kako bi dijete imalo što više prilika za učenje u različitim situacijama. Upravo u tom smislu važna je uloga odraslih koji bi djeci trebali osigurati što više poticajnih situacija za stjecanje različitih iskustava. U početku programa važno je da se koriste jednostavne rečenice koje se nadovezuju uz njihovu svakodnevicu, a postepeno im omogućiti što više situacija u kojima će slušati komunikaciju na engleskome jeziku te situacija koje od njih zahtijevaju uspostavljanje komunikacije na engleskome jeziku.

3. Kompetencije odgojitelja za rad u programu ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama

Profesionalna kompetencija, prema Jusović i Videk (2013), predstavlja kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti koje pak omogućavaju efikasno djelovanje u različitim profesionalnim kontekstima i situacijama. Detaljnije pojašnjavaju kako znanje obuhvaća teorijsko znanje u akademskom području te kapacitet za spoznaju i razumijevanje fenomena u području profesije. Vještinu shvaćaju kao praktičnu primjenu znanja u određenim profesionalnim situacijama, dok vrijednosti predstavljaju integralne elemente načina opažanja i življenja s drugima u profesionalnom okruženju. Kombinacija znanja, vještina i vrijednosti omogućavaju efikasno djelovanje u različitim kontekstima i situacijama.

Buterin i Jagić (2014) ističu definiciju interkulturalne komunikacijske kompetencije kao sposobnost uspješnog komuniciranja s pripadnicima drugih kultura. Buterin i Jagić (2014) naglašavaju kako do uspostavljanja interkulturalne komunikacije dolazi tek onda kada pripadnici neke kulture stvaraju poruke koje mogu shvatiti i razumjeti pripadnici druge kulture.

Nadalje, interkulturalna kompetencija, uz govorne, lingvističke i sociolingvističke kompetencije obuhvaća i poznavanje određenih društvenih skupina, njihovih običaja i proizvoda kao i općih procesa interakcije, sposobnost uspostavljanja odnosa i interakcije, otkrivanja i interpretacije ali i političko obrazovanje te kritičku kulturnu svijest te otvorenost, znatiželju i spremnost na prihvaćanje drugih kultura bez predrasuda. Prethodno navedeno obuhvaća znanje, sposobnosti i stavove. Isti autori navode i nekoliko pokazatelja interkulturalne kompetencije, a koji su svrstani u nekoliko dimenzija – kognitivnu, afektivnu i ponašajnu. U kognitivnu dimenziju interkulturalne kompetencije pripada znanje te ono podrazumijeva poznavanje jezika određene kulture te njezinih običaja, tradicija i načina ophođenja. Afektivna dimenzija obuhvaća motivaciju koja pretpostavlja spremnost na interakciju i suradnju s pripadnicima drugih kultura. Ponašajna dimenzija pretpostavlja vještine koje se odnose na sposobnost prikladnog ponašanja i komuniciranja u tzv. multikulturalnom kontekstu.

Buterin i Jagić (2014) ističu kako pojedinac može razviti interkulturalnu kompetenciju samo ako iskazuje određene stavove na temelju kojih stječe prethodno navedena potrebna znanja, razumijevanja i sposobnosti. Prtljaga (2008) također govori o engleskom jeziku kao o alatu koji je

u današnje vrijeme prijeko potreban upravo zbog otvaranja prilika za interkulturalnu razmjenu. Smatra kako podučavanje engleskog jezika predstavlja izvrstan okvir za unapređivanje kulturne osjetljivosti pojedinaca koji žive u suvremenom društvu. Smatra kako bi pojedinac, u ovome slučaju odgojitelj čija je uloga navedena kao *medijator između dvije kulture*, trebao interpretirati i razumjeti druge kulture. Osim toga, Prtljaga (2008) navodi tri međusobno isprepletana područja kompetencija koja su međusobno ovisna, a to su: jezična kompetencija, kulturna kompetencija i interkulturalna kompetencija. Isti autor ističe slijedeće kompetencije koje bi odgojitelj koji poučava engleski jezik trebao svladati: jezične vještine, odnosno čitanje, pisanje, slušanje i govorenje, te naučiti praviti razliku između registara i žanrova. Osim navedenoga, Prtljaga (2008) napominje kako bi na umu trebalo imati učenikova predznanja, iskustva, vjerovanja i ideje iz razloga što se interkulturalna kompetencija ne može steći jednostavnim usvajanjem znanja o specifičnoj kulturi, već uključuje i interkulturalna stajališta, vještinu interpretacije, uspoređivanja, stavljanja u različite odnose, vještine otkrivanja i interakcije te kritičku kulturnu svijest. Interkulturalna stajališta koje autorica dalje navodi su otvorenost, znatiželja, spremnost za upoznavanja drugoga itd.

Prema *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002), za sve specijalizirane programe dječji vrtići i drugi nositelji pribavljaju suglasnost ministarstva o stručnoj osposobljenosti, ustrojbeno-materijalnim uvjetima, specifičnim aktivnostima s djecom i dr. Kako je već navedeno u prethodnom poglavlju, stručni djelatnici u programu stranog jezika mogu biti i odgojitelji predškolske djece uz uvjete jezika utvrđene programom što znači da moraju posjedovati certifikat o poznavanju tog stranog jezika. Različite oblike stručnog usavršavanja i dodatnog obrazovanja moguće je provoditi u ustanovama u kojima je djelatnik zaposlen, centrima za rani odgoj i obrazovanje, vježbaonicama, stručno-razvojnim centrima, visokoškolskim institucijama, školama, udrugama itd., što se navodi u *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002).

Stručno-razvojni centri osiguravaju uvjete za stručno usavršavanje i dodatno obrazovanje u određenoj lokalnoj zajednici radi neposredne primjene suvremenih znanstvenih spoznaja iz područja pedagogije i psihologije ranog odgoja i obrazovanja te prakse. Ovi centri mogu se osnovati kao samostalne ustanove te u provedbi svojih programa surađivati s dječjim vrtićem ili s drugim institucijama u lokalnoj zajednici, a mogu biti organizirani u sklopu centara za rani odgoj i obrazovanje (Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002, str. 30).

Odlukom nadležnog ministarstva, dječji vrtić *Siget* 2009. godine imenovan je stručno razvojnim centrom za provedbu programa ranog učenja engleskog jezika, što je vidljivo na službenoj stranici spomenutog dječjeg vrtića. Tvrde kako na metodičkoj edukaciji koju nude, odgojitelji, iskusni voditelji programa i vrsni metodičari prikazuju kako raditi s djecom predškolskog uzrasta na usvajanju stranog jezika. Cilj im je, kako navode, prikupljanje, širenje, te uvježbavanje novih znanja i vještina kako bi poticali i jačali kompetencije odgojitelja - nositelja programa. Kako se dalje navodi u *Projektu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće* (2002), uvođenjem obveznog stručnog usavršavanja, objektivnog praćenja i vrednovanja te postizanja licencije kvalitetnog programa odgojitelja i vrtića, svim stručnjacima u ranom odgoju i obrazovanju otvara se mogućnost za napredovanje u struci sve do znanstvenih stupnjeva.

Osim sudjelovanja na raznim edukacijama, važno je i načelo otvorenosti propisano Nacionalnim kurikulumom, kako tvrdi Fatović (2016). Navedeno služi kao preduvjet unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse što je pak uvjet za kvalitetan rad u odgojno – obrazovnoj skupini, neovisno o programu.

Ustanova u kojoj odgojitelj poučava također je od velike važnosti. Bitno je da odgojitelj za rad ima podršku od ustanove za provedbu programa ranog učenja engleskog jezika na svim razinama – profesionalnoj, materijalnoj i osobnoj. To znači da je predškolska ustanova spremna zadovoljiti uvjete koji su odgojitelju potrebni kako bi se program ranog učenja engleskog jezika mogao kvalitetno provoditi u skupini. Osim što su potrebna materijalna i novčana sredstva, potrebna je i podrška ustanove i kolega u smislu podržavanja programa, organiziranje, planiranje ili davanje prilika za usavršavanje te pomoći u pisanju plana i programa, kao i trud da se isti odobri. Osim podrške ustanove, potrebna je i samorefleksija odgojitelja kako bi unaprijedilo vlastito djelovanje.

4. Metode i pristupi poučavanja stranog jezika

Kako predškolske ustanove same pišu plan i program provođenja ranog učenja engleskog jezika, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u velikoj većini nemaju striktno definiran kurikulum i postavljene ciljeve koji se odnose na poučavanje stranog jezika. Robinson, Mourão i Kang (2015) ističu kako bi učenje engleskog jezika kod djece trebalo biti integrirano i smisljeno, odnosno da bi planirane aktivnosti morale reflektirati dnevnu rutinu djece. Također, isti autori naglašavaju kako je u planiranju poučavanja stranog, odnosno u ovom slučaju engleskog, jezika važno kratkoročno planiranje. To je važno zato što je potrebno pratiti djetetov interes te u skladu s time planirati daljnji tijek aktivnosti.

Nadalje, isti autori ističu važnu ulogu okruženja u učenju stranog jezika. Ustanova bi trebala biti organizirana na način da stimulira djetetovu prirodnu uporabu ciljanog jezika različitim sadržajem poput postera, knjiga i slikovnica, plakata i slično. Okruženje mora biti organizirano na način da postoje centri aktivnosti u kojima se djeca mogu igrati slobodno, bilo samostalno ili po dogovoru. Autori naglašavaju kako je, osim okruženja, važan čimbenik u učenju jezika u ranoj dobi i interakcija s vršnjacima. Izrazito je bitno promišljati o prostoru na koje se načine isti može koristiti te centri u njemu povezati. Važno je stvoriti prostor koji će djeci omogućiti interakciju i s odraslima i s vršnjacima, kako bi se strani jezik koristio i pritom usvajao.

Europska komisija u sklopu Strateškog okvira za europsku suradnju u obrazovanju i obuci (ET2020) ističe kako je optimalno vrijeme za učenje stranoga jezika upravo u predškolskoj dobi djeteta pošto, kako navode, istraživanja pokazuju da kako djeca rastu, tako im opada sposobnost prilagođavanja i imitacije. Kako je već navedeno u ovome poglavlju, učenje jezika se ne bi trebalo odvijati na formalan način zbog toga što se dijete tek upoznaje s činjenicom da postoje drugi jezici osim materinjeg. Na taj način može se pobuditi znatiželja i interes za učenjem stranoga jezika, postupno uspoređujući s materinjom sličnosti i razlike, različite zvukove i intonacije. Važno je da odgojitelji poučavatelji ne stvaraju djeci pritisak oko učenja novoga jezika. Isto tako, od neizmjerne je važnosti da se djeca izražavaju jezikom koji im najviše odgovara.

Nadalje, Europska komisija u sklopu Strateškog okvira za europsku suradnju u obrazovanju i obuci (ET2020) ističe pedagoške procese koji su ključni u osiguravanju kvalitete, dosljednosti i

kontinuiteta. Naglasak se stavlja na odgovajatelja koji je odgovaran za stvaranje poticajnog okruženja. Naglašava se kako je bitno utvrditi da je dijete koje je uključeno u program ranog učenja engleskog jezika zrelo, odnosno spremno za rad te da je program prilagođen dobi djeteta. Postoje sljedeći kriteriji za učenje engleskog jezika u predškolskim ustanovama:

1. Učenje engleskog jezika ne bi trebalo posebno obrađivati, već ga se treba koristiti kao komunikacijski alat u drugim aktivnostima
2. Učenje engleskog jezika potrebno je integrirati u smisleni kontekst (npr. to bi moglo biti u obliku sociodramske igre, pretvaranja ili dvojezičnog pripovijedanja i igara) kako bi se proces učenja dogodio spontano
3. Bilo bi poželjno da se prati djetetov napredak u učenju i predvidi njegov razvoj, no ne smije postojati nikakva formalna sumativna ocjena jezika.

To znači da osim što se strani jezik treba integrirati u svakodnevicu djece kako ne bi postojao napor i kako se ne bi stvorio otpor prema istome, postoji potreba i za individualnim praćenjem djece koja pridonosi optimalnom jezičnom razvoju djeteta.

Europska komisija (2011) navodi kako postoji potreba za daljnjim istraživanjima pošto teorija i praksa učenja stranog jezika nije dovoljno potkrijepljena znanstvenim istraživanjima i radovima.

Što se tiče samih pristupa i metoda, postoje tradicionalne i suvremene metode poučavanja stranog jezika. Griffiths (2004) u svome radu *Language Learning Strategies: Theory and Research* opisuje osnovnu terminologiju koja se tiče samog učenja stranog jezika. Navodi kako su saznanja iz sedamdesetih godina prošlog stoljeća bile razlog poimanja raznih strategija učenja stranog jezika kao snažnih alata za učenje. Jedna od najpoznatijih istraživačica u ovome području, Rubin (1975) prema Griffiths (2004), definira strategije učenja vrlo šturo kao tehniku koje učenik može koristiti kako bi usvojio znanje te nekoliko godina kasnije identificira dvije vrste strategije poučavanja:

1. Ona koja direktno doprinosi učenju

Podijeljena je u šest kategorija: pojašnjenje, praćenje, zapamćivanje, pogađanje, deduktivno zaključivanje te vježba.

2. Ona koja indirektno doprinosi učenju.

Podijeljena je u dvije kategorije – stvaranje prilika za vježbu i tehnike učenja. Zbog daljnjeg kategoriziranja tehnika učenja, kako kaže Griffiths (2004), došlo je do razvoja novih strategija poučavanja iz razloga što se mnogi s kategorizacijom nisu slagali. Tako, dakle, Stern (1975) navodi vlastitih deset strategija poučavanja, O'Malley i suradnici (1985) dvadeset i šest strategija poučavanja podijeljenih u tri kategorije: metakognitivne, kognitivne i socijalne, a Oxford (2000) konstruira vlastitih šest strategija poučavanja: strategija zapamćivanja, kognitivne strategije, kompenzacijske strategije, metakognitivne strategije, afektivne strategije te socijalne strategije.

Iz navedenog se može zaključiti kako ne postoji samo jedna metoda poučavanja stranoga jezika nego ih postoji mnogo te je velika vjerojatnost da će se u budućnosti razviti još nekoliko metoda. To se događa zbog novih saznanja i pogleda na djetinjstvo i razvoj, kao odgovor na već postojeće metode i pristupe i slično. Važno je da odgojitelji koriste metodu s kojom se osjećaju ugodno te koja odgovara i djeci. U nastavku rada slijedi opis nekoliko metoda, odnosno pristupa poučavanja stranoga jezika koji se u literaturi najčešće spominju.

4.1. Savjetodavna metoda

Američki psiholog Charles Curran razvio je ovu metodu još 1972., a temelji se na humanističkom pristupu učenju. Bit leži u činjenici da učenici trebaju pomoć *savjetnika*, a pitanja i sudjelovanje od strane učenika poželjni su u bilo kakvom obliku aktivnosti (Nurutdinovaa, Perchatkinaa, Zinatullinaa, Zubkovaa i Galeevaa, 2016). Kako Nurutdinova i sur. (2016) dalje navode, glavna tehnika učenja ove metode jest prevođenje s materinjeg na strani, odnosno u ovom slučaju, engleski jezik. Što se tiče tema, one nisu zadane, već su odabrane spontano, na temelju interesa učenika – djece.

4.2. Sugestopedija

Sugestopedija je metoda učenja stranoga jezika koju je razvio Georgi Lozanov, bugarski psihijatar. Lozanov (1978) prema Richardsu i Rogersu (1986) ističe karakteristike koje je bitno naglasiti kod te metode, a to su: dekoracija sobe, namještaj i raspored sobe dnevnog boravka, uporaba glazbe te autoritativni stil učitelja. Ljudi najbolje pamte kada im informacije dolaze od

autoritativnog izvora, a kako ističu isti autori, pamćenje je, koristeći ovu metodu, 25 puta ubrzanije no što je to uobičajeno, odnosno prisutno, kod drugih metoda.

Prema Jovoviću (2012), sugestopedija se temelji na četiri osnovna principa:

1. Načini učenja koji se zasnivaju na svjesnoj i na nesvjesnoj elaboraciji
2. Korištenje sugestije tijekom poučavanja iz razloga što odgojitelju – poučavatelju omogućuje da kod učeniku razvije pozitivan i smiren stav u odnosu na vlastiti proces učenja
3. Važnost korištenja klasične glazbe koja služi kao alat za bolje pamćenje
4. Osiguravanja opuštene atmosfere kako učenici – djeca - ne bi osjećali pritisak.

4.3. Gramatičko - prevoditeljska metoda

Kako i samo ime metode navodi, naglasak iste je na učenju gramatike i prevođenja kao glavnih zadataka. Fokus se stavlja na čitanje i pisanje, dok govor i slušanje *padaju u drugi plan*. Najviše se fokusira na vokabular, a prioritet se daje gramatički pravilnom konstruiranju rečenica. Richards i Rogers (1986) prema Griffiths (2004) navode negativne strane navedene metode:

1. učenje neupotrebljivih pravila i vokabulara
2. pokušaji perfektnog prevođenja proze.

Ur (2014) govori kako je gramatičko – prevoditeljska metoda prevladavala u 20. st. u cijelome svijetu, no da su je ipak počele zamjenjivati druge metode nakon 1950-ih koje se temelje na komunikacijskome pristupu. Bitno je spomenuti kako se navedena metoda i danas se koristi u svrhu poučavanja klasičnih jezika.

4.4. Audio – lingvalna metoda

Audio – lingvalna metoda proizašla je iz otpora prema gramatičko – prevoditeljskoj metodi te djelomično iz potrebe za tečnim govornicima njemačkog, talijanskog te japanskog jezika za vrijeme Drugog svjetskog rata. Navedena metoda temelji se na vjerovanju da su govor i slušanje

osnovne jezične vještine pa se im zbog toga daje prednost. Jezik se prvo upoznaje slušanjem i govorom, a zatim ga se upotrebljava u pisanoj formi. Audio – lingvalna metoda temelji se na vježbi i ponavljanju, a vokabular i gramatičke strukture se usvajaju usputno, putem dijaloga (Griffiths, 2004).

4.5. Situacijsko učenje stranoga jezika

Prema Griffiths (2004), metoda prilikom koje se gramatika i vokabular vježbaju i uče kroz razne situacije. Hussain (2015) govori kako navedena metoda primjenjuje induktivni pristup učenju gramatike. Značenje riječi i rečenica izvodi se iz konteksta, a ne kroz strogo prevođenje iste. Od učenika (djece) očekuje se da značenje riječi i rečenica zaključe na temelju konteksta, odnosno situacije u kojoj je ista predstavljena. Također, navodi uloge učitelja i učenika. Učenici slušaju i ponavljaju ono što učitelj govori pri čemu je vrlo bitno da učitelj pravilno izgovara riječi te ispravlja nepravilan izgovor učenika.

4.6. Prirodna metoda

Prema Griffiths (2004), prirodna metoda učenja stranoga jezika naglašava prednosti prirodnog učenja stranoga jezika pred formalnim učenjem. Krashen i Terrell (1983) naglašavaju kako se metoda temelji na razumijevanju prije same produkcije, tj. sposobnost slušanja (ili čitanja) prethodi sposobnosti govora (ili pisanja). Navedeno proizlazi iz hipoteze da je usvajanje jezika temelj za sposobnost produkcije, a da bi se usvajanje jezika moglo dogoditi, najprije se mora razumjeti poruka. Produkcija se odvija u sljedećim etapama: odgovor neverbalnom komunikacijom, odgovor jednom riječju, kombinacijom dvije ili tri riječi, frazama, rečenicama i, na kraju, složenijim diskursom. Isti autori naglašavaju kako se ne ispravljaju greške koje ne ometaju samu komunikaciju. Teme koje se obrađuju temelje se na interesima učenika (djece) što ih potiče na izražavanje mišljenja, ideja, osjećaja i želja. Krashen i Terrell (1983) spominju i potrebu prijateljske atmosfere u kojoj se učenik (dijete) osjeća ugodno s učiteljem i drugom djecom, ali i sa samim sobom.

4.7. Direktna metoda

Prema Fathiju (2018) u ovoj metodi prijevod je zabranjen te se strani jezik usvaja kao materinji – konstantno ga koristeći. Kao što dalje navodi, u početku prevladavaju jednostavne riječi, a što se tiče onih manje poznatih, onaj koji usvaja jezik – dijete, iz konteksta bi trebalo pogoditi samo značenje. Brown (2000) prema Fathiju (2018) govori kako je ovu metodu teško primijeniti u praksi iz razloga što joj nedostaje teorijske osnove. Upućuje i na potrebu izvornih govornika stranoga jezika kao učitelja.

4.8. Totalni fizički odgovor

Totalni fizički odgovor ili *TPR* (Total Physical Response) je metoda stvorena na temelju koordinacije govora i pokreta – usvajanje jezika kroz fizičku aktivnost (Richards, Rogers, 1986, str. 87). Prema istim autorima, tu metodu razvio je James Asher, profesor psihologije, na temelju psihologije, teorije učenja, humanističke teorije te na procedurama usvajanja jezika. Asher, prema spomenutim autorima, jezik shvaća kao skup imenica i imperativa te se na tome TPR zapravo i temelji. Učitelj učenicima daje naredbu na stranom jeziku te iste zajednički s njima izvodi – kretanje može uključivati diranje, hvatanje ili manipuliranje objektima. Time učitelj daje do znanja da se jezik usvaja kombinirajući pokret zato što samo kretanje pridonosi pamćenju učenika - djece.

Prema istim autorima, općenito, funkcija TPR-a jest usvajanje jezika na početničkoj razini pri čemu je razumijevanje riječi tek početak za daljnje usvajanje jezika. Za razliku od metoda koje usvajanje jezika započinju učenjem gramatičkih struktura, u TPR-u gramatika se uči induktivno. Gramatičke se značajke biraju na temelju situacija u kojima se mogu iskoristiti, a ne na temelju učestalosti njihove uporabe u stranome jeziku.

Dalje Richards i Rogers (1986) navode kako je uloga djece u TPR-u da slušaju i da izvode pokrete, odnosno da pažljivo slušaju i fizički odgovaraju na naredbe koje im je zadao učitelj. Isto tako, od djece se očekuje da prepoznaju i odgovore na nove kombinacije prijašnje naučenih stvari, ali i da smišljaju vlastite kombinacije. Djecu se potiče da govore kada su za to spremni – ne tjera ih se. Navode i ulogu učitelja, a ta jest da je dobro organiziran i pripremljen kako bi sat prošao optimalno, a Asher, kako navode Richards i Rogers (1986) predlaže vođenje dokumentacije u

smislu plana i programa rada. Također naglašavaju kako se metoda TPR-a ne bi trebala samostalno koristiti u radu, već u kombinaciji s ostalim metodama poučavanja stranoga jezika.

4.9. Tihi način

Tihi način ime je metode poučavanja stranoga jezika koje je osmislio Caleb Gaettegno. Temelji se na premisi da bi učitelj trebao biti što više tiho, a da se djecu potiče da govore što više. Kako navode Richards i Rogers (1986), hipoteza je sljedeća:

1. Učenje jest olakšano ako učenik – dijete – sam otkriva ili stvara radije nego pamti i ponavlja ono što bi se trebalo usvojiti
2. Učenje jest olakšano ako je popraćeno fizičkim objektima
3. Učenje je olakšano rješavanjem materijala koji uključuju ono što je potrebno naučiti.

Novi elementi u tzv. tihoj metodi poučavanja stranoga jezika dodaju se u otprije poznatu strukturu. Brojke su važan dio spomenute metode te se s usvajanjem brojki započinje rano u poučavanju. Naglašava se kako je to zbog toga što nas brojke okružuju u svakodnevnom životu te zbog toga jer ih je lako demonstrirati.

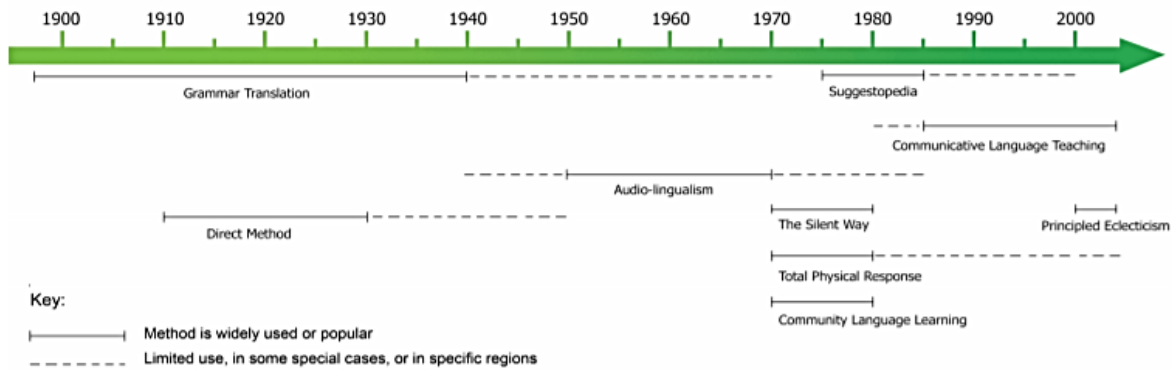
Zadaci i aktivnosti imaju funkciju poticanja i oblikovanja djetetovog odgovora bez direktne naredbe učitelja. Iako učitelj aktivnosti usmjerava, modeliranje se svodi na minimum.

Od djece se očekuju da razviju samostalnost, autonomiju i odgovornost. Samostalna djeca su ona koja su svjesna da ovise o vlastitim resursima i koja shvaćaju da mogu koristiti znanje o vlastitom jeziku kako bi otkrila neke nove stvari u stranom jeziku.

Od učitelja se, ukratko, očekuje da govore što je manje moguće. Stevick prema Richardsu i Rogersu (1986) definira ulogu učitelja koji koristi metodu tzv. tihog načina, a ta je da:

1. Poučava – prezentira jednom, koristeći neverbalne tragove
2. Testira – događa se odmah nakon prezentiranja
3. Ne smeta – realizacija individualnih aktivnosti.

Ukratko, učitelj tzv. tihog načina, poput pravog dramatičara, piše scenarij, odabire rekvizite, stvara atmosferu, modelira radnju te ima ulogu kritičara (Richards i Rogers, 1986, str. 107).



Slika 1 Vremenska crta - uporaba metoda poučavanja (izvor: Karadža, 2018, str. 312).

5. Sadržaji u poučavanju stranog jezika u ranoj dobi

Organizacija sobe dnevnog boravka gdje se održava program ranog učenja engleskog jezika treba biti fleksibilna što znači da treba biti prilagođena trenutnim interesima djece. Osim fleksibilne sobe, važno je da su i aktivnosti koje se s djecom rade fleksibilne i prilagodljive. Lopez i Mendez (2004) nabrajaju neka motivirajuća sredstva i alate koje je preporučljivo koristiti u radu s djecom, a to su:

1. lutke i marionete
2. dramatizacija – pomoću prsta i/ili ruke; lutkarstvo u sjeni
3. pjesme



Slika 2 Piktografske pjesme (izvor: Finch, 2003)

A
house
can be tall,
short, wide or thin,
with many rooms, or only
a few. It can be
home for all the
family or simply
me and my pets.

Slika 3 Slikovne pjesme (izvor: Finch, 2003).



Slika 4 Slikovne pjesme koje iscrtavaju obris (Finch, 2003).

4. bajke i slikovnice
5. igre
6. realistične fotografije i slike kao što su to slikovne kartice i poster
7. kostimi i sl.

6. Metodologija istraživačkog rada

6.1. Problem istraživanja

Problem istraživanja jest ispitati i utvrditi kompetencije odgojitelja koji sudjeluju u programima ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama.

6.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja jest procjena kompetencija odgojitelja koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama.

6.3. Hipoteze istraživanja

H1. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama posjeduju certifikate o poznavanju jezika stupnja B2, C1 i C2.

H2. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama koriste različite metode poučavanja engleskog jezika.

H3. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama engleskim jezikom služe se svakodnevno.

H4. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama koriste stručnu literaturu na stranom jeziku.

H5. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama smatraju da su ovladali sljedećim kompetencijama: „komunikacija na stranim jezicima“ i „kulturalna osviještenost i izražavanje“ u dovoljnoj mjeri.

H6. Odgojitelji koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama upoznati su s dokumentima koji im služe kao orijentir u radu.

6.4. Instrument istraživanja

Za provedbu istraživanja koristio se anketni upitnik prilagođen temi istraživanja. Anketni upitnik namijenjen je odgojiteljima koji provode programe ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama. Upitnik se sastoji od 21 pitanja koja se odnose na iskustva u radu u spomenutom programu.

6.5. Postupak istraživanja

Istraživanje je provedeno u akademskoj godini 2020/2021 tijekom ljetnog perioda. Anketni upitnik je u potpunosti anonim i dobrovoljan. U općim uputama navedena je svrha istoga, a može se pronaći u digitalnom obliku. Predviđeno vrijeme popunjavanja upitnika je 10 minuta.

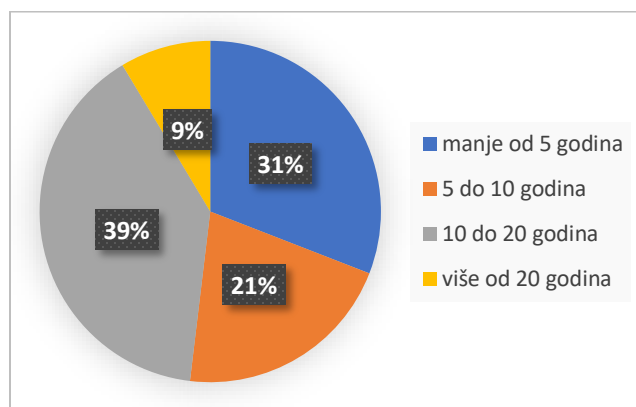
6.6. Uzorak

U istraživanju su sudjelovali odgojitelji koji provode program ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama. U istraživanju je ukupno sudjelovao 81 ispitanik.

7. Rezultati i rasprava

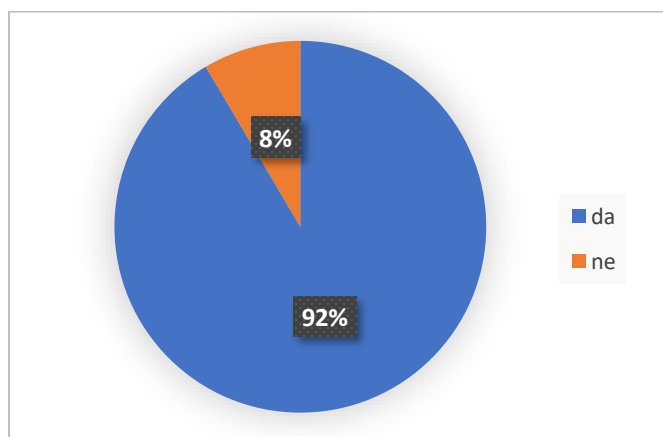
U nastavku slijede rezultati na anketni upitnik kojega su popunjavali odgojitelji koji provode program ranog učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama.

Na pitanje „Koliko dugo radite u predškolskoj ustanovi?“ (grafikon 1), 30.9% ispitanika odgovorilo je da u predškolskoj ustanovi radi manje od 5 godina, 21% ispitanika odgovorilo je da radi 5-10 godina u predškolskoj ustanovi, 39.5% da radi 10-20 godina, a 8.6% ispitanika odgovorilo je da radi više od 20 godina u predškolskoj ustanovi.



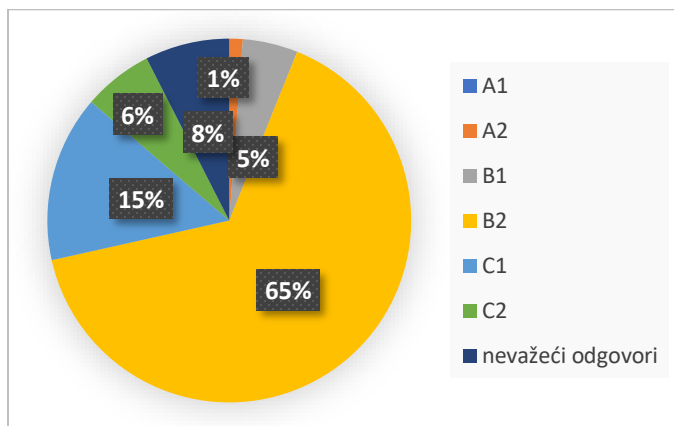
Grafikon 1 Radni staž

Na pitanje „Imate li potvrdu o poznavanju engleskog jezika?“ (grafikon 2), 92.6% ispitanika odgovorilo je da posjeduje potvrdu, dok je 8.6% odgovorilo da ne posjeduje potvrdu o poznavanju jezika.



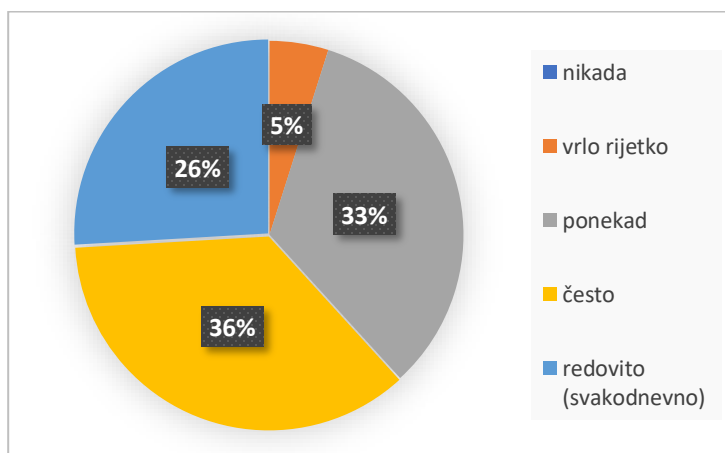
Grafikon 2 Potvrda o poznavanju engleskog jezika

Sljedeće se pitanje veže za prethodno pa su trebali odgovarati samo oni koji su na prethodnom pitanju odgovorili afirmativno. Na pitanje „Ako da, za koju ste zadnju razinu engleskog jezika stekli certifikat?“ (grafikon 3), 1.2% ispitanika odgovorilo je da posjeduje A2 razinu, 4.9% da posjeduje B1 razinu, 65.4% posjeduje B2 razinu, 14.8% da posjeduje C1 razinu, a 6.2% da posjeduje C2 razinu. 7.5% ispitanika odgovorilo je nevažće.



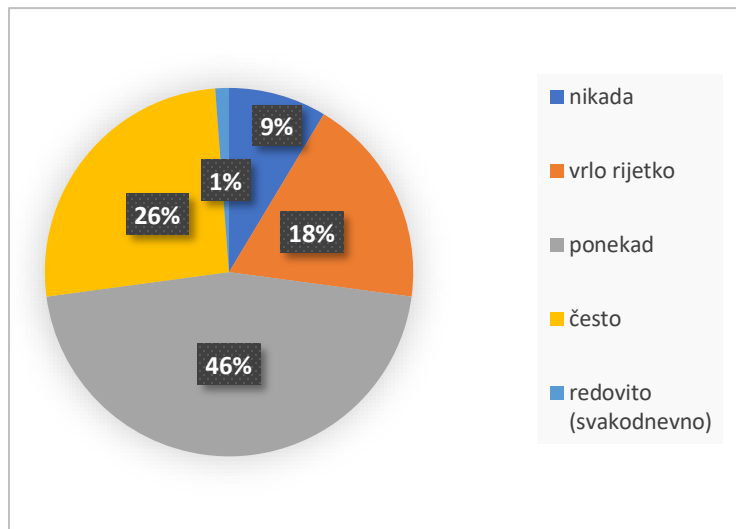
Grafikon 3 Razina poznavanja engleskog jezika

Na pitanje „Koliko se često služite engleskim jezikom u svakodnevnom životu?“ (grafikon 4), 4.9% ispitanika odgovorila je „vrlo rijetko“, 33.3% ispitanika „ponekad“, 35.8% izjasnilo se da se često služi engleskim jezikom, dok se 25.9% ispitanika izjasnilo da se engleskim jezikom koristi redovito.



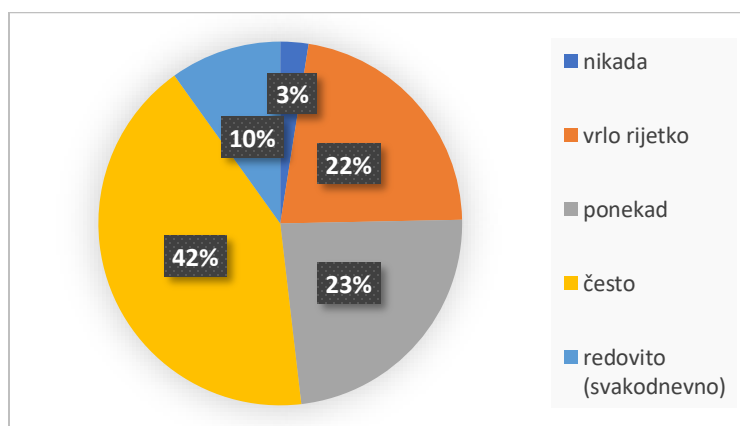
Grafikon 4 Korištenje engleskog jezika

Na pitanje „Koliko često sudjelujete na stručnim usavršavanjima koja se održavaju na engleskom jeziku?“ (grafikon 5), 8.6% ispitanika odgovorilo je „nikada“, 18.5% „vrlo rijetko“, 45.7% ispitanika odgovorilo je „ponekad“, 25.9% ispitanika odgovorilo je „često“, a 1.2% „redovito“.



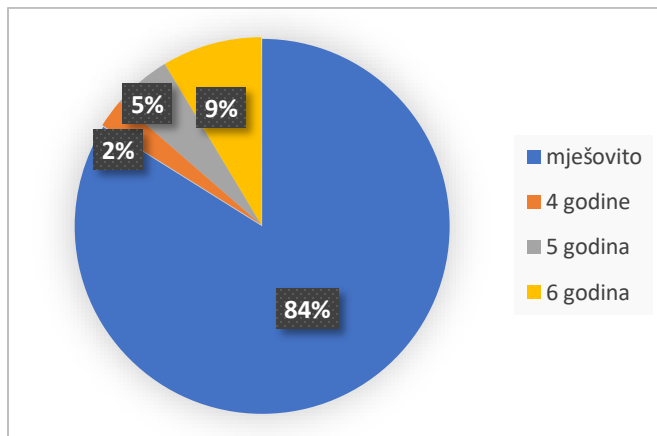
Grafikon 5 Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima

Na pitanje „Koliko često koristite stručnu literaturu na engleskom jeziku?“ (grafikon 6), 2.5% ispitanika odgovorilo je „nikada“, 22.2% odgovorilo je „vrlo rijetko“, 23.5% odgovorilo je „ponekad“, 42% odgovorilo je „često“, a 9.9% odgovorilo je „redovito“.



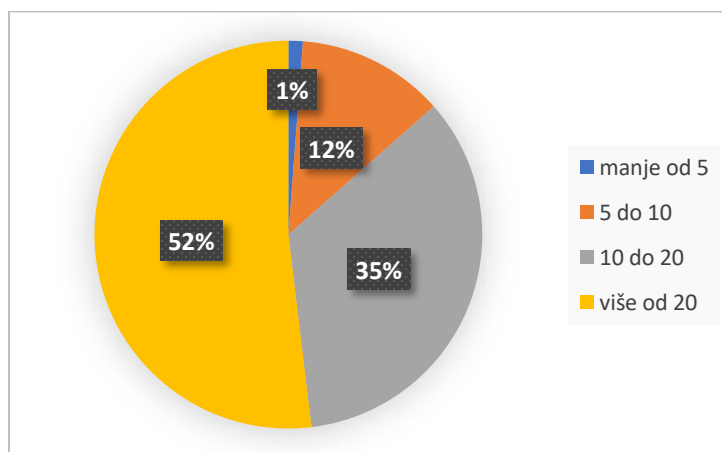
Grafikon 6 Korištenje stručne literature na engleskom jeziku

Na pitanje „Koliko godina imaju djeca koja sudjeluju u programu učenja engleskog jezika?” (grafikon 7), 83.9% ispitanika odgovorilo je „mješovito”, 2.5% odgovorilo je „4 godine”, 5% odgovorilo je „5 godina”, a 8,6% ispitanika odgovorilo je „6 godina”.



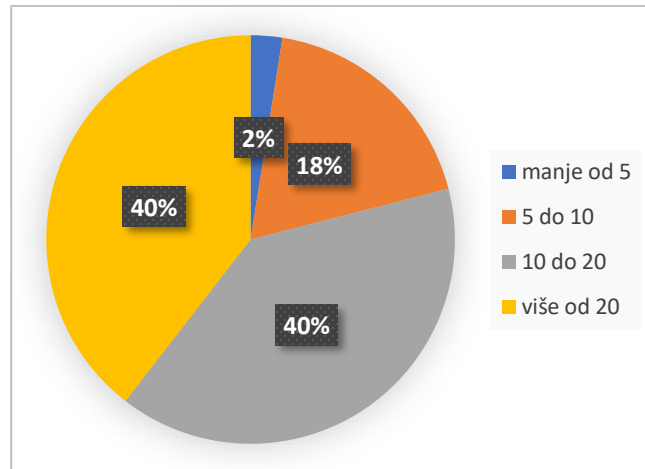
Grafikon 7 Dob djece u program

Na pitanje „Koliko je djece upisano u program učenja engleskog jezika?” (grafikon 8), 1.2% odgovorilo je „manje od 5”, 12.3% odgovorilo je „5 do 10”, 34.6% odgovorilo je „10 do 20”, a 51.9% odgovorilo je „više od 20”.



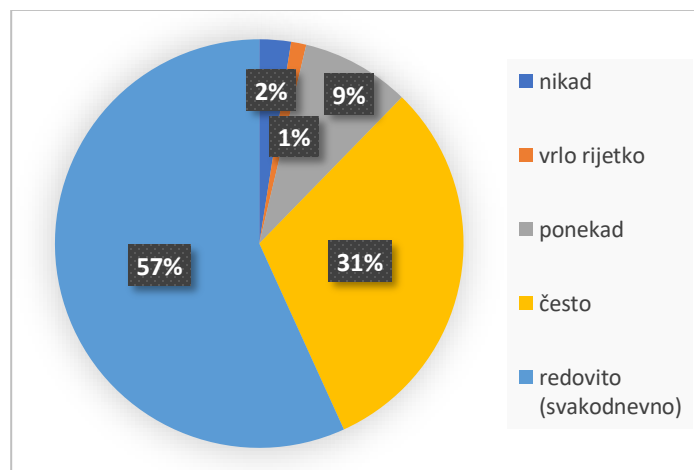
Grafikon 8 Broj djece u programu

Na pitanje „Koliko su velike skupine djece u programu učenja engleskog jezika?“ (grafikon 9), 2.5% odgovorilo je „manje od 5“, 18.5% „5 do 10“, 39.5% „10 do 20“, a isti postotak, 39.5%, vrijedi i za „više od 20“.



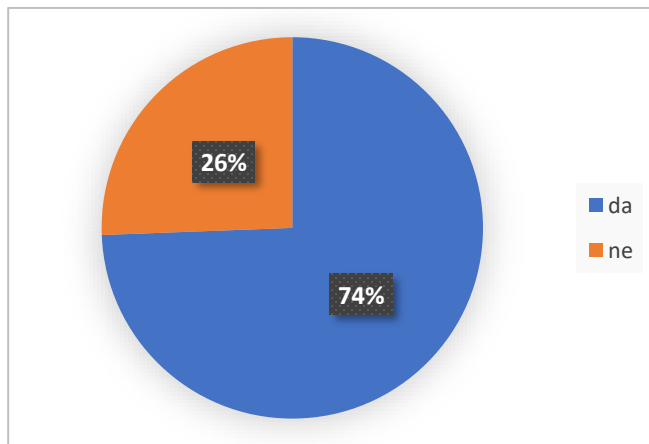
Grafikon 9 Veličina skupine

Na pitanje „Koliko se često provodi program učenja engleskog jezika u predškolskoj ustanovi gdje radite?“ (grafikon 10), 2.5% ispitanika odgovorilo je „nikada“, 1.2% „vrlo rijetko“, 8.6% „ponekad“, 30.9% „često“, a 56.8% „redovito“.



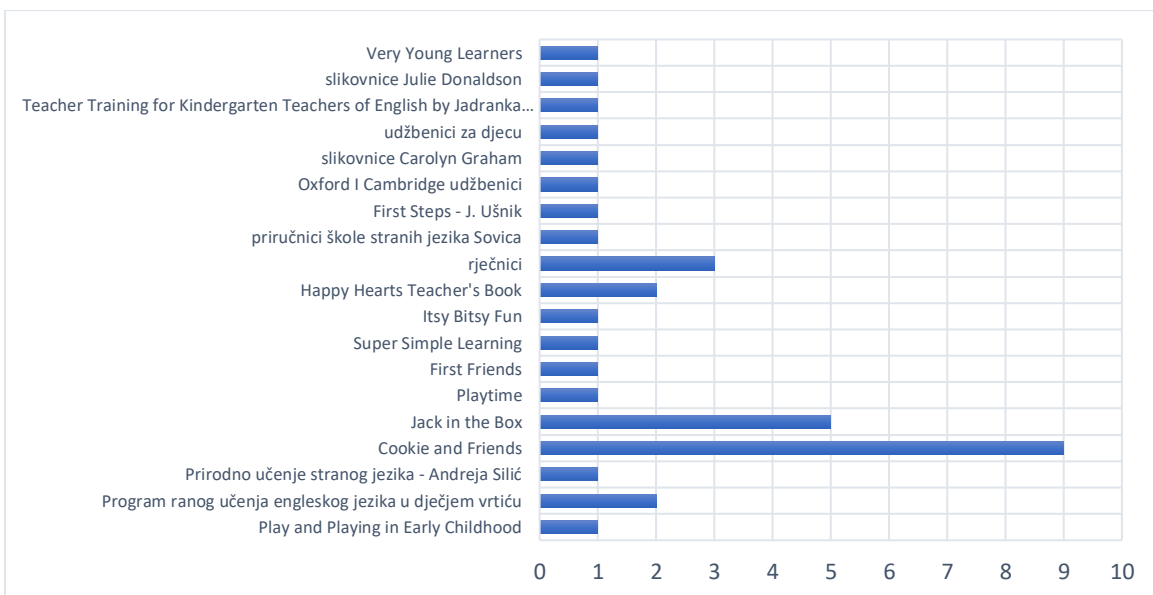
Grafikon 10 Učestalost provođenja programa

Na pitanje „U pripremi za provedbu programa učenja engleskog jezika u predškolskoj ustanovi, služite li se nekom stručnom literaturom (udžbenicima, knjigama, rječnicima)?“ (grafikon 11), 75.3% ispitanika odgovorilo je „da“, dok je 25.9% ispitanika odgovorilo „ne“.



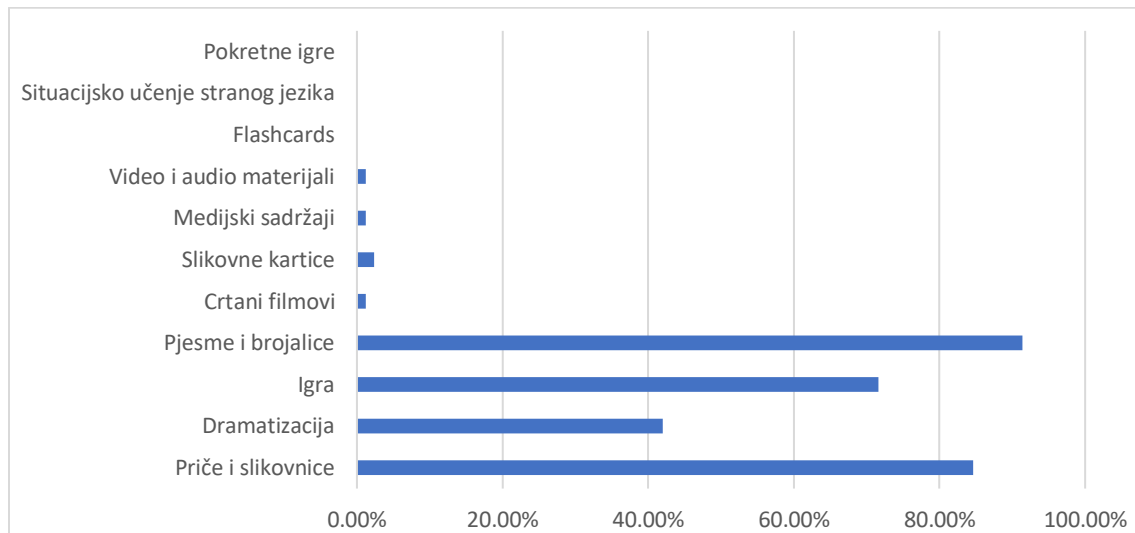
Grafikon 11 Korištenje stručne literature

Na pitanje „Navedite naslov knjige/literature kojom se ponajviše služite.“ (grafikon 12), odgovorila su 33 ispitanika. Nekolicina njih ponudila je više odgovora. Daleko najčešći odgovor bio je *Cookie and Friends*.



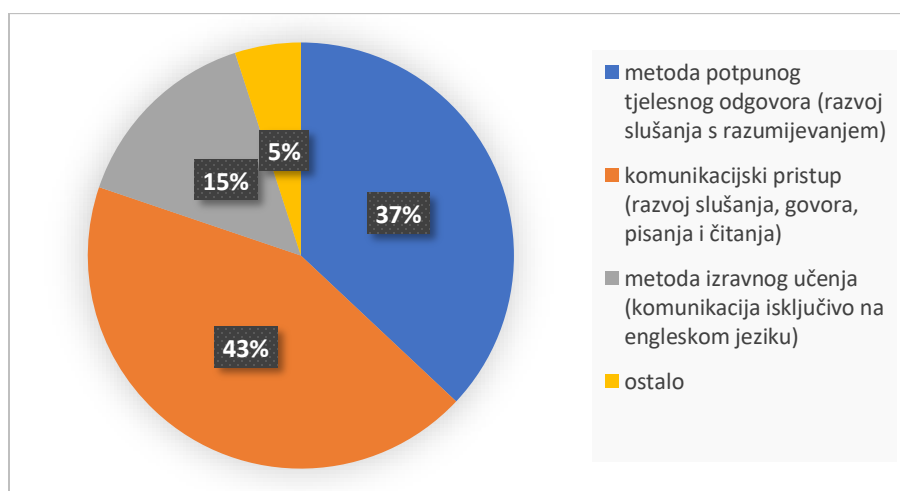
Grafikon 12 Literatura

Pitanje „Koje sadržaje na engleskom jeziku najčešće koristite u radu s djecom?“ prikazano je u grafikonu 13. Najviše se koriste pjesme i brojalice na engleskom jeziku u radu s djecom.



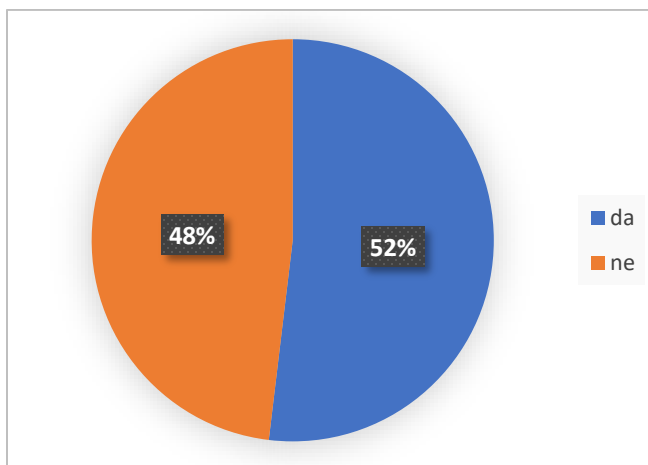
Grafikon 13 Sadržaji

Na pitanje „Koje strategije rabite u poučavanju djece u predškolskoj ustanovi?“ (grafikon 14), ispitanici su odgovorili na sljedeći način: 37% odgovorilo je „metoda potpunog tjelesnog odgovora (razvoj slušanja s razumijevanjem)“, 43.2% odgovorilo je „komunikacijski pristup (razvoj slušanja, govora, pisanja i čitanja)“, 14.8% odgovorilo je „metoda izravnog učenja (komunikacija isključivo na engleskom jeziku)“, a 5% „ostalo“.



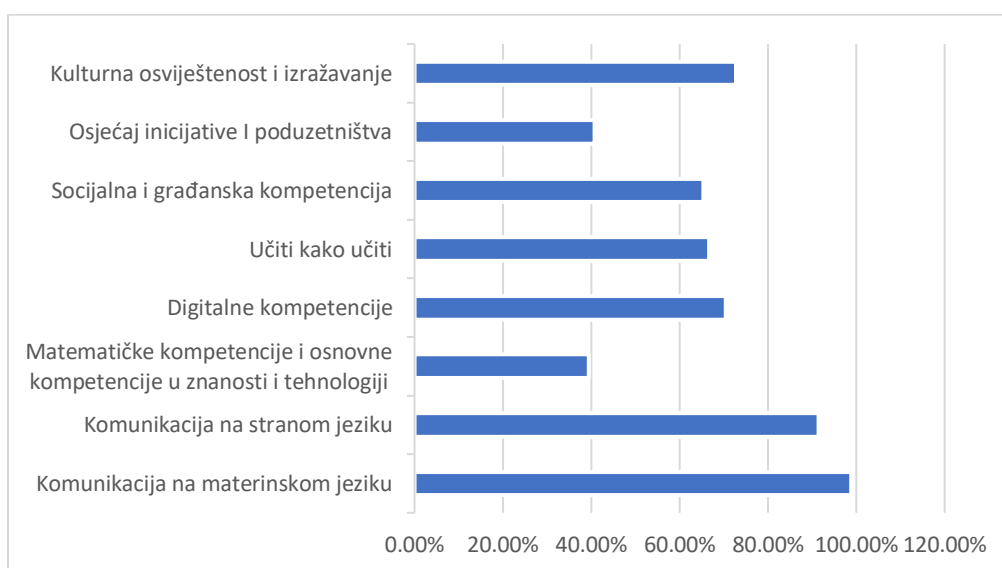
Grafikon 14 Strategije poučavanja

Na pitanje “Imate li prethodnog iskustva u poučavanju engleskog jezika u predškolskoj ustanovi?” (grafikon 15), 51.9% ispitanika odgovorilo je „da“, a 48.1% ispitanika odgovorilo je „ne“.



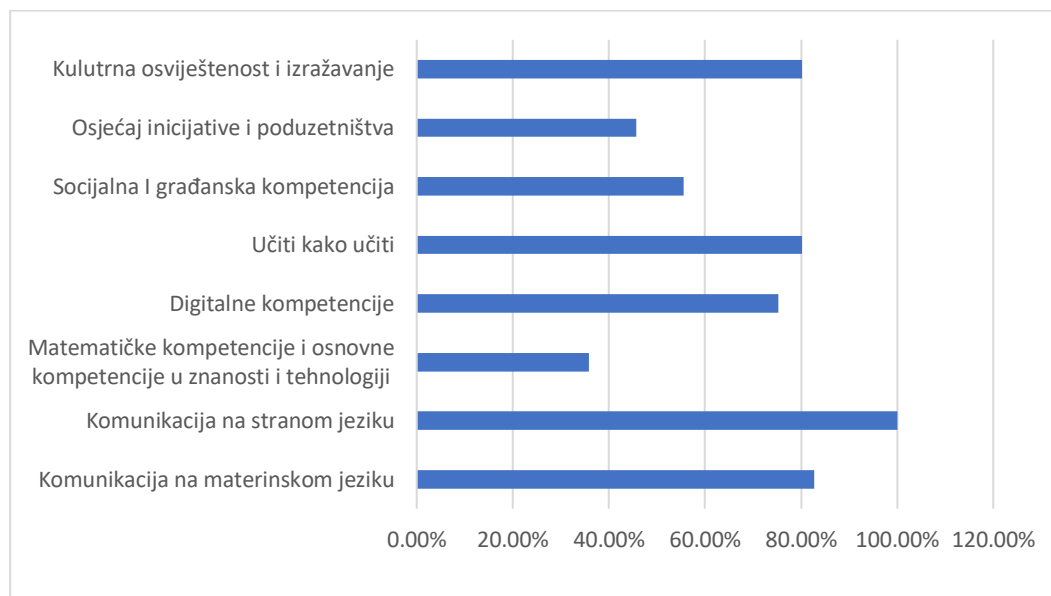
Grafikon 15 Iskustvo u poučavanju engleskog jezika

U 16. pitanju ispitanici su trebali označiti kojim kompetencijama smatraju da su ovladali u dovoljnoj mjeri (grafikon 16). Najviše ispitanika, njih 98.8%, smatra kako je ovladalo komunikacijom na materinskom jeziku, zatim slijedi komunikacija na stranom jeziku, 91.4%, a na trećem mjestu nalazi se kulturna osviještenost i izražavanje koju je odabralo 72.8% ispitanika.



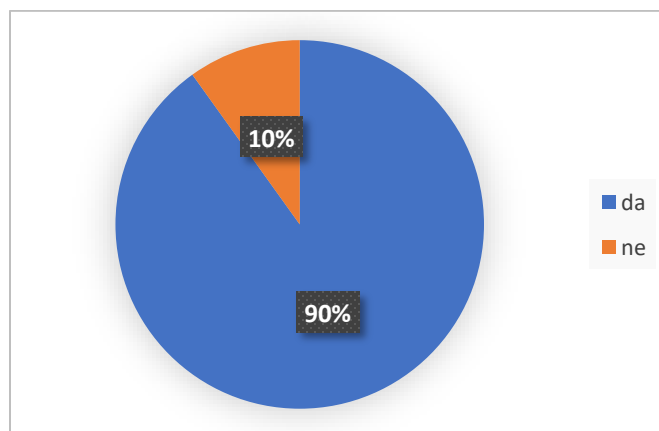
Grafikon 16 Kompetencije

U 17. pitanju ispitanici su odgovarali na pitanje „Koje kompetencije smatrate da odgojitelj treba imati razvijene, a koje se tiču poučavanja engleskog jezika kod djece predškolske dobi?“ (grafikon 17) na sljedeći način: 100% ispitanika smatra da odgojitelj koji poučava engleski jezik treba imati razvijenu komunikaciju na stranom jeziku, zatim slijedi komunikacija na materinskom jeziku koju je odabralo 82.7% ispitanika, dok su kompetencije kulturna osviještenost i izražavanje te učiti kako učiti podjednako odabrane od strane 80.2% ispitanika.



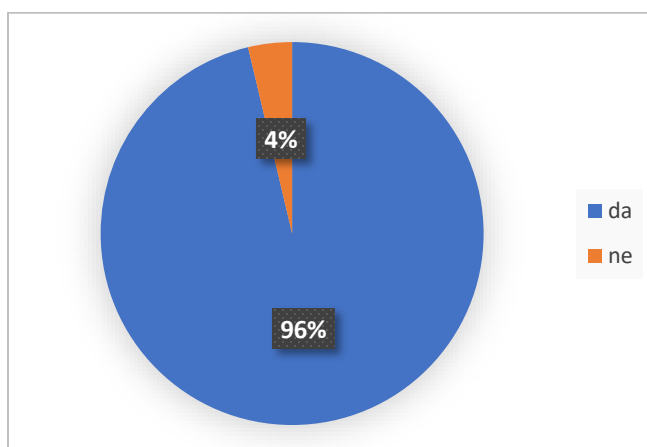
Grafikon 17 Kompetencije za rad u programu ranog učenja engleskog jezika

Na pitanje “Planirate li i dalje raditi u programu ranog učenja engleskog jezika?“ (grafikon 18), 90.1% ispitanika odgovorilo je „da“, a 9.9% „ne“.



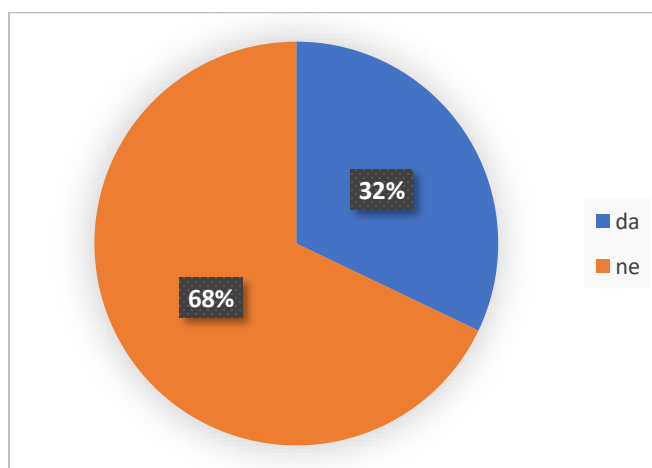
Grafikon 18 Planiranje daljnjeg rada u programu ranog učenja engleskog jezika

Na pitanje „Želite li se dodatno obrazovati o metodama učenja ranog jezika?“ (grafikon 19), 96.3% ispitanika odgovorilo je „da“, a 3.7% ispitanika odgovorilo je „ne“.



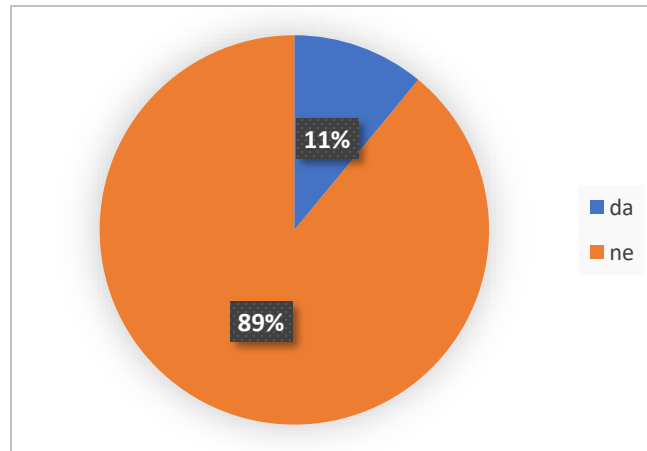
Grafikon 19 Dodatno obrazovanje

Na pitanje “Jeste li upoznati s navedenim dokumentom: Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training?” (grafikon 20), 32.1% ispitanika odgovara „da“, dok 67.9% odgovara „ne“.



Grafikon 20 Upoznatost s dokumentom Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training

Na pitanje „Jeste li upoznati s navedenim dokumentom: Language Learning at Pre-Primary School Level: Making It Efficient And Sustainable - A Policy Handbook (2011)?“ (grafikon 21), 39.5% ispitanika odgovara „da“, dok 60.5% ispitanika odgovara „ne“.



Grafikon 21 Upoznatost s dokumentom Language Learning at Pre-Primary School Level

Iz odgovora ispitanika mogu se uočiti razlike u provođenju programa učenja engleskog jezika u predškolskim ustanovama što se tiče kompetencija, potrebnih kvalifikacija i metoda rada, kao i volje za dodatnim obrazovanjem.

8. Zaključak

Engleski jezik jedan je od najraširenijih jezika svijeta. Osim što se jezik može usvojiti informalno sadržajima kojima smo svakodnevno izloženi, postoje i formalni načini učenja engleskog jezika kao stranoga. Suprotno općim uvjerenjima da se u dječjim vrtićima samo „igra”, u predškolskim se ustanovama provode razni programi od kojih je jedan i program ranog učenja engleskog jezika. Za provođenje navedenih programa potrebne su određene kompetencije i kvalifikacije kako bi se osigurao kvalitetan rad i optimalno usvajanje jezika kod djece. Osim pedagoške podloge koju odgojitelji posjeduju, neizmjerljivo je važno da, onaj tko poučava engleski jezik, isti i poznaje što dokazuje certifikatom o poznavanju jezika. Također je vrlo bitno biti voljan i otvoren za stalno usavršavanje i cjeloživotno učenje što može podržati unapređenje samog rada odgojitelja i pomoći pridonijeti najboljem interesu djeteta.

Iz rezultata istraživanja možemo zaključiti sljedeće: prvi je zaključak da rezultati koji se tiču posjedovanja potvrde o poznavanju jezika pokazuju kako, iako većina isti posjeduje, ukazuje na disparitet u zahtjevima koji predškolske ustanove traže za provođenje programa engleskog jezika. Iako je već u radu navedeno kako je potrebno posjedovati potvrdu o poznavanju jezika, neki se dječji vrtići toga još, kako se da zaključiti iz rezultata, ne pridržavaju. Uzevši ovo u obzir, hipoteza 1 nije potvrđena.

Zatim, iz rezultata istraživanja može se zaključiti kako odgojitelji koji poučavaju engleski jezik koriste različite metode i strategije poučavanja čime se potvrđuje druga hipoteza.

Treća hipoteza također nije potvrđena zato što se većina ispitanika izjasnila kako engleski jezik ne koriste svakodnevno, izuzev onih koji ga koriste – njih 36%. Što se tiče stručne literature, većina ispitanika izjasnila se da koristi stručnu literaturu, no kada su samostalno trebali napisati koju stručnu literaturu zapravo koriste, neki su ispitanici nabrajali literaturu koja se ne može nazvati stručnom zbog samog sadržaja (npr. slikovnice). Iz toga slijedi da je hipoteza 4 djelomično potvrđena.

Nadalje, teško je definirati što za neku osobu znači riječ *ovladati*. U smislu ovog istraživanja, riječ *ovladati* ima značenje da je netko stekao potpuno znanje o tom području. Hipoteza 5 govori o ovladanosti kompetencijama stranog jezika te kulturne osviještenosti i izražavanja što se pokazalo donekle potvrđenim. Većina ispitanika smatra kako su tim dvjema kompetencijama

ovladali te da su iste potrebne, uz, naravno, druge navedene, za rad u programu učenja engleskog jezika.

Iz svega navedenoga može se zaključiti kako se još uvijek uvjeti zaposlenja razlikuju od vrtića do vrtića. Odgojitelji koji provode programe učenja engleskog jezika nemaju razvijene iste kompetencije i metode poučavanja što, naravno, nije negativna stvar, ali bi bilo dobro točno definirati što je u kojem programu potrebno. Također bi bilo dobro uvesti postupak relicenciranja za programe stranog jezika radi osiguravanja kvalitete i pružanja podrške odgojiteljima u njihovom obrazovanju. Pozitivno jest to što većina ispitanika pokazuje želju za daljnjim obrazovanjem što može dovesti do unapređenja prakse. Ipak, autorica smatra kako su potrebna daljnja istraživanja na ovu temu na većem uzorku kako bi se dobili relevantniji podaci.

Literatura

- Buterin, M. i Jagić, S. (2013). Prizemlje, 25, Braće Radić. *Acta Iadertina*, 10 (1), 0-0. URL: <<https://hrcak.srce.hr/190109>> (28.8.2021).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume. URL: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>> (27.8.2021).
- Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. (2008). NN (63/08;90/10). URL: <<http://www.propisi.hr/print.php?id=2561>>. (24.8.2021).
- Fathi, H. (2018). Theory of Teaching English Language in Higher Education to Improve English Language Social and Communicative Contexts. *Journal of Linguistics and Literature* 2 (1), 1-5. URL: <<http://www.sciepub.com/jll/abstract/8769>>.
- Finch, A. (2003). Using Poems to Teach English. *English Language Teaching*, 15 (2), 29-45.
- Griffiths, C., Parr, J. (2004). Language-learning strategies: Theory and research. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand.
- Hussain, S. (2015). Oral Approach and Situational Language Teaching: A Short Review. *INDIAN JOURNAL OF RESEARCH* 4(6), 197-199. URL: <https://www.researchgate.net/publication/314895766_Oral_Approach_and_Situational_Language_Teaching_A_Short_Review>.
- Jovović, P. (2012). Sugestopedija i psihopedija u nastavi stranog jezika. *VASPITANJE I OBRAZOVANJE*, 37 (3), 151-169.
- Karadža, M. (2018). Moderni pristupi u podučavanju engleskog jezika. *Educa* 11 (11), 311-315.
- Krashen, S., D., Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- López, B., Méndez, R. (2004). Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 163-175.

- Mihaljević Djigunović, J. (2009). STRANI JEZICI U KURIKULU: EUROPSKI MODELI I HRVATSKE TEŽNJE. *Metodika*, 10 (18), 51-79. URL: <<https://hrcak.srce.hr/40816>>.
- Nurutdinovaa, A., R., Perchatkinaa, V., G., Zinatullinaa, L., M, Zubkovaa, G., I., Galeevaa, F., I. (2016). *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (10), 3807-3819.
- Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja i obrazovanja. NN (10/97, 107/07, 94/13 i 98/19). URL: <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2021_07_84_1570.html> (24.8.2021).
- Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću. NN (133/97). URL: <<http://www.propisi.hr/print.php?id=2569>>. (24.8.2021)
- Prijedlog PREPORUKE VIJEĆA o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018). URL: <[https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2018\)24&lang=hr](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2018)24&lang=hr)> (23.8.2021).
- Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. (2002). Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i sporta. Zagreb.
- Prtljaga, J. (2008). Interkultuirizam i poučavanje engleskog jezika. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 72 – 80. URL: <<https://hrcak.srce.hr/118266>>. (23.8.2021).
- Robinson, P., Mourão, S., Kang, N. J. (2015). English learning areas in preprimary classrooms: an investigation of their effectiveness. London: British Council.
- Silić, A. (2007). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 67-84. URL: <<https://hrcak.srce.hr/21130>> (20.8.2021).
- Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću - organizacija koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. URL: <<https://hrcak.srce.hr/139311>> (24.8.2021).
- Ur, P. (2014). Where do we go from here? Method and pedagogy in language teaching. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2 (1), 3-11. URL: <<https://hrcak.srce.hr/139434>>.

- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. NN (10/97, 107/07, 94/13, 98/19). URL: <<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>> (23.8.2021).

Mrežne stranice

- Kompetencija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. URL: <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=32639>>. (23.8.2021).

Prilozi i dodaci

Grafikon 1 Radni staž	25
Grafikon 2 Potvrda o poznavanju engleskog jezika	25
Grafikon 3 Razina poznavanja engleskog jezika.....	26
Grafikon 4 Korištenje engleskog jezika.....	26
Grafikon 5 Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima	27
Grafikon 6 Korištenje stručne literature na engleskom jeziku	27
Grafikon 7 Dob djece u program.....	28
Grafikon 8 Broj djece u program.....	28
Grafikon 9 Veličina skupine	29
Grafikon 10 Učestalost provođenja programa.....	29
Grafikon 11 Korištenje stručne literature.....	30
Grafikon 12 Literatura	30
Grafikon 13 Sadržaji.....	31
Grafikon 14 Strategije poučavanja	31
Grafikon 15 Iskustvo u poučavanju engleskog jezika	32
Grafikon 16 Kompetencije	32
Grafikon 17 Kompetencije za rad u programu ranog učenja engleskog jezika.....	33
Grafikon 18 Planiranje daljnjeg rada u programu ranog učenja engleskog jezika.....	33
Grafikon 19 Dodatno obrazovanje.....	34
Grafikon 20 Upoznatost s dokumentom Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training	34
Grafikon 21 Upoznatost s dokumentom Language Learning at Pre-Primary School Level	35
Slika 1 Vremenska crta - uporaba metoda poučavanja (izvor: Karadža, 2018, str. 312).	20
Slika 2 Piktografske pjesme (izvor: Finch, 2003)	21
Slika 3 Slikovne pjesme (izvor: Finch, 2003).	21
Slika 4 Slikovne pjesme koje iscertavaju obris (Finch, 2003).	22

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

(vlastoručni potpis studenta)