

Razvijanje kompetencija odgojitelja za provođenje programa ranog učenja engleskog jezika

Furjan, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:827982>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-11**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Petra Furjan

**RAZVIJANJE KOMPETENCIJA ODGOJITELJA ZA
PROVOĐENJE PROGRAMA RANOG UČENJA ENGLESKOG
JEZIKA**

Diplomski rad

ZAGREB, rujana 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Petra Furjan

RAZVIJANJE KOMPETENCIJA ODGOJITELJA ZA
PROVOĐENJE PROGRAMA RANOG UČENJA ENGLESKOG
JEZIKA

Diplomski rad

MENTOR:

Tea Gavrilović Smolić, v. pred.;

Goran Brkić, pred.

ZAGREB, rujan 2022.

ZAHVALA

Veliku zahvalnost dugujem svojim mentorima – Tei Gavrilović Smolić, v. pred .i Goranu Brkiću, pred., na stručnim savjetima pri izradi diplomskog rada. Hvala Vam na strpljivosti i izdvojenom vremenu.

Zahvaljujem se i svojim prijateljima. Hvala vam na vašoj prisutnosti, savjetima kao i na svim onim trenucima smijeha i zabave.

Za kraj, najveće hvala iskazujem svojoj obitelji. Bez vaše vjere u mene ali i podrške ne bih bila tu gdje jesam.

SADRŽAJ

SAŽETAK	2
SUMMARY	3
1. UVOD.....	4
2. KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE.....	5
3. JEZIČNI RAZVOJ DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	7
3.1. Teorije jezičnog razvoja	9
3.2. Faze razvoja govora od natalnog razvoja do polaska djeteta u školu	10
3.3. Usvajanje materinskog jezika	11
4. DVOJEZIČNI RAZVOJ KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI.....	13
4.1. Vrste dvojezičnosti	14
4.2. Dvojezični razvoj i osjetljivo razdoblje	16
5. PROGRAMI UČENJA ENGLESKOG JEZIKA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U REPUBLICI HRVATSKOJ.....	17
6. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA PROVOĐENJE DVOJEZIČNIH PROGRAMA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG JEZIKA.....	23
6.1. Stvaranje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku	25
6.2. Odgojitelj kao jezični model.....	26
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	27
7.1. Postupak provedbe istraživanja	27
7.2. Cilj i problemi	29
7.2. Sudionici	30
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	31
9. RASPRAVA	37
ZAKLJUČAK.....	39
LITERATURA.....	40

SAŽETAK

Kompetencije odgojitelja trebaju biti mnogobrojne. Odgojitelji su ti koji prate rast i razvoj djece te sukladno tome pripremaju okruženje i poticaje za rast i razvoj. Dijete promatra i oponaša odrasle, stoga je važno za njegov jezični razvoj da je u bogatoj okolini te da ima brojne mogućnosti za stupanje u interakciju s odraslima i s vršnjacima.

Ustanova ranog i predškolskog odgoja pogodno je tlo na kojem dijete u prirodnom okruženju razvija svoje urođene potencijale. Brojne rasprave vođene su o tome kada dijete treba izložiti učenju drugog jezika, no jedno je usuglašeno da nikad nije prerano da se dijete izloži novim iskustvima i znanjima. Mnogi odgojitelji kontinuirano rade na svom profesionalnom razvoju te su željni raditi na sebi i dodatno se obrazovati u onim područjima kada primijete da djeca iskazuju interes za određenim znanjima. U takvom slučaju taj interes odnosi se na učenje stranog jezika. Porast potražnje programa engleskog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja dovodi do pitanja u kojoj su mjeri odgojitelji spremni za poučavanje takvih sadržaja nakon formalnog obrazovanja.

KLJUČNE RIJEČI: program učenja engleskog jezika, odgojitelji, predškolska ustanova, kompetencije, formalno obrazovanje

SUMMARY

Preschool teachers need to possess a diverse set of competencies, as well as numerous skills that enable them to transfer knowledge to children. Preschool teachers track children's progress daily, and, accordingly, provide the necessary materials for them.

Children learn by imitating the adults around them; therefore, it is important that children have a well-equipped space suitable for exploration and numerous opportunities to interact with adults and peers. Early childhood education and care facilities are a suitable ground on which children can develop their inner potential in a natural environment. Educators continuously work on their professional development and educate themselves in those areas in which they notice that children show particular interest. In this case, that interest refers to learning a foreign language. The increase in demand for English language programs in early childhood and preschool education institutions leads to the question of how well educators are prepared to teach such content after their formal education.

KEYWORDS: English language learning programs, teachers, preschool institutions, competences, formal education

1. UVOD

Globalizacija, razvoj tržišta, razvoj tehnologije te sve veće migracije ljudi rezultirale su sve većom potrebom poznavanja najmanje dva jezika (Silić, 2007 prema Delors, 1998; Bickford, 1999).

Dijete svoju komunikaciju započinje već u majčinoj utrobi, nastavlja plačem te započinje svoj jezični razvoj, što ističe i Šego (2009) u svojem radu, navodeći kako dijete u majčinoj utrobi pokretom reagira na zvučni podražaj, što se smatra početkom djetetove komunikacije sa svijetom. Berk (2007) navodi kako dijete u posljednjim tjednima trudnoće može razlikovati i preferirati majčin ton i ritam govora. Komunikacija se potom nastavlja rođenjem, kada dijete nakon prvog udaha ispušta krik. Kako bi jezični razvoj bio uspješan, djetetu je potrebno omogućiti interakciju s ljudima, kao i osigurati ugodno i poticajno okruženje u kojem će dijete moći istraživati i ostvarivati nove uzročno-posljedične veze. Svako dijete ima svoj jedinstveni jezični razvoj te je svako dijete "uronjeno u različita jezična i govorna okruženja u kojima stječe određena jezična i govorna iskustva..." (Silić, 2007:30).

Engleski jezik najrašireniji je jezik na svijetu, stoga je primijećen porast potražnje za programima učenja stranih jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Provedena su brojna istraživanja o pogodnostima učenja stranog jezika od rane dobi te su razvijene teorije o tome kako dijete usvaja jezik. Vygotski navodi kako govor povezuje dijete i okolinu te da se djetetov govor razvija u sljedećim fazama: vanjski govor – šapat- unutarnji govor. Prema Piagetu, jezični je razvoj povezan s spoznajnim i kognitivnim razvojem. Skinner smatra da djeca uče jezik putem podražaja i pokrepljenja, dok prema Chomskom djeca sama postavljaju hipoteze o strukturi jezika te kasnije te hipoteze i testiraju.

Mnogo je pažnje i vremena također posvećeno tome kako dijete usvaja drugi jezik. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pružaju odlične uvjete za učenje stranog jezika jer djeca imaju priliku u svakodnevnim situacijama i u poticajnom okruženju s različitim osobama ostvariti i uvježbavati komunikaciju na materinskom i stranom jeziku (Silić, 2007). Kako bi se djeci omogućilo što kvalitetnije iskustvo stranih jezika, potrebni su stručni i obrazovani odgojitelji, koji ne samo da posjeduju pedagoško znanje, već su i upoznati sa specifičnostima učenja stranog jezika djeci

rane dobi te posjeduju razinu znanja potrebnu za provođenje programa učenja stranog jezika.

Stoga je cilj ovog rada utvrditi kompetencije odgojitelja za provođenje programa učenja stranog jezika u predškolskim ustanovama i utvrditi u kojoj su mjeri kompetencije odgojitelja za poučavanje engleskog jezika povezane s kvalitetom fakultetskog obrazovanja.

2. KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO UČENJE

Europsko vijeće u Lisabonu 2002. godine osmislilo je dugoročni plan za države članice, odnosno:

"pozvalo je države članice, Vijeće i Komisiju da donesu europski okvir i definiraju 'nove osnovne vještine' koje se stječu tijekom cjeloživotnog učenja. Taj okvir treba uključivati IRT, tehnološku kulturu, strane jezike, poduzetništvo i društvene vještine." (Europska komisija, 2004)

Sastavljeno je vijeće stručnjaka čiji je glavni zadatak definirati ključne kompetencije. Stručnjaci su bili ljudi koji su bili iz država članica, zemalja EFTE/EEA, pridruženih zemalja i udruga na europskoj razini (Europska komisija, 2004). Prilikom sastavljanja ključnih kompetencija, bilo je potrebno i sastaviti određeni okvir koji će biti uskladu s konceptom cjeloživotnog učenja. Okvir ključnih cjeloživotnih kompetencija sastoji se od četiri načela:

1. Okvir na europskoj razini definira ključne kompetencije nužne za samoostvarivanje, integriranje u društvo i zapošljavanje u društvu koje počiva na znanju.
2. Termini 'kompetencija' i 'ključna kompetencija' bitno se razlikuju i definiraju. Dok se kompetencija definira kao skup vještina i znanja, ključna kompetencija od životne je važnosti i to u tri segmenta. Prvi segment uključuje osobno ostvarenje i razvitak tijekom čitavog života, drugi segment se odnosi na građansku svijest, a zadnji segment usmjeren je za sposobnost zapošljavanja.
3. Kompetencije trebaju biti mjerljive, odnosno moraju biti definirane tako da se može procijeniti njihova ovladanost.
4. Mjerenje ovladanosti određenim kompetencijama još je uvijek limitirano, zato je svrha okvira da ih se smjesti u kontekst jednako važnih generičkih i transverzalnih kompetencija koje je mnogo teže mjeriti (Europska komisija, 2004).

Preporuka vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2018) ključne kompetencije definira kao:

"Ključne kompetencije su one koje svi pojedinci trebaju za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost, održiv način života, uspješan život u miroljubivim društvima, zdrav način života i aktivno građanstvo. Razvijaju se u perspektivi cjeloživotnog učenja, od ranog djetinjstva do odrasle dob, te kroz formalno, neformalno i informalno učenje u svim kontekstima, uključujući obitelj, školu, radno mjesto, susjedstvo i druge zajednice."
(Vijeće Europske unije, 2018).

Dokumentom *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir* (2004) definirane su ključne kompetencije: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, učenje kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, preuzimanje inicijative i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje. U *Preporuci europskog parlamenta i savjeta* (2010) navodi se kako se navedene kompetencije nadopunjavaju te su zbog toga jednako važne. Kako je već navedeno, jedna je od kompetencija i komunikacija na stranom jeziku. Kako bismo se uspješno sporazumijevali na stranom jeziku potrebno je imati razvijen rječnik te posjedovati znanje iz područja gramatike. Prema *Preporuci* (2010) potrebne vještine za komunikaciju na stranom jeziku čine:

"sposobnost razumijevanja govorene poruke, sposobnost započinjanja, održavanja i okončanja razgovora te čitanja, razumijevanja i stvaranja tekstova koji odgovaraju potrebama pojedinaca." (Europska komisija, 2010).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sadrži načela, vrijednosti i temeljna polazišta na kojima se temelji odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* veliku važnost stavlja na razvoj kompetencija prema sljedećim načelima:

1. kompetencije su dinamične te je potrebno pratiti njihov napredak i razvijanje
2. kompetencije su međusobno zavisne; stoga se promatraju kao cjelina, ne izdvajaju se i ne procjenjuju posebno
3. djeca iste kronološke dobi mogu pokazivati različiti stupanj usvojenosti određenih kompetencija; stoga je važno da se kompetencije vrednuju tako da se proučava kontekst, a ne kronološka doba djeteta

Ključne kompetencije čine skup znanja i vještina čiji bi se razvoj trebao poticati od najranije dobi. Sukladno tomu, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* prepoznaje važnost osam cjeloživotnih kompetencija koje su donesene na razini Europske unije.

Za komunikaciju na stranom jeziku, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* ističe kako je za njegovo usvajanje najbitniji situacijski pristup učenju jer dijete uči putem igre, samostalno otkrivajući i rješavajući problemske situacije. Stoga su metodički način poučavanja implementirani u svakodnevne aktivnosti vrtičke skupine. Razvijanjem te kompetencije, dijete se upoznaje s drugim kulturama te ga se potiče na međukulturalno razumijevanje.

Razvijanje kompetencije komunikacije na stranom jeziku odvija se u obrazovnim ustanovama, no veliku ulogu ima i učenje izvan matične zemlje i usavršavanja nastavnih djelatnika putem razmjena, odnosno Erasmus programa. Veliki značaju usavršavanju i unaprjeđivanju nastavnog osoblja imaju i različite platforme poput eTwinninga.

Vijeće Europe 2001. godine definira jezik kao sastavni dio čovjekova, nacionalnog, etničkog i kulturalnog identiteta jer učenje jezika doprinosi razumijevanju drugih te se tako stvara pozitivan učinak na svladavanje socijalnih prepreka kao što su netolerancija, ksenofobija i rasizam. Osim toga, ističe da učenje stranih jezika i proširenje jezičnih kompetencija svakog pojedinca čini temelj razvoja globalnih procesa, poboljšanje pojedinaca i društava. Strateška politika EU-a, koja je usmjerena na potporu višejezičnog koncepta jezične raznolikosti, temelj je otvorenih društava kojima je cilj upoznavanje drugih kultura i gospodarska izgradnja.

3. JEZIČNI RAZVOJ DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Komuniciranje ima svoju svrhu i smisao, učiti kako komunicirati i jezični razvoj procesi su koji ne prestaju stupanjem u određenu dob. Jezik je mnogo više od sustava koji se sastoji od riječi, glasova, znakova i rečenica. Jezikom izražavamo vlastito mišljenje, komuniciranjem shvaćamo druge i tako se socijaliziramo. Definicija jezika, uzevši sve navedeno u obzir, bila bi da je to sustav koje čine glasovi, smisao, redoslijed i oblik riječi te društvena uporaba jezika (Vrsaljko i Paleka, 2018 prema Apel i Masterson, 2003).

Dijete dolaskom na svijet svoju prvu komunikaciju sa svijetom ostvaruje putem plača tako dajući do znanja odraslima da im je potrebno zadovoljiti određenu potrebu. No jezični razvoj

djeteta započinje već u prenatalnoj dobi. Smatra se da djeca imaju urođenu sposobnost govora. U prenatalnoj dobi dijete je izloženo raznim podražajima iz okoline koja dopiru donjega u majčinoj utrobi, pa tako fetus u dvadeset i petom tjednu trudnoće može jasno razlikovati majčin glas, može razlikovati glasove ljudskog govora te može razlikovati glasove koje ne pripadaju njihovom materinskom jeziku (Berk, 2007 prema Kuhl i sur.,1992; Polka i Werker, 1994). U prvoj godini djetetova života dolazi do znatnog povećanja broja sinapsi na slušnom i vidnom polju što se naziva osjetljivim razdobljem. Dijete kada stupi u specifični stupanj razvoja započinje razumjeti i koristiti jezik kojem je izloženo. Takav mehanizam naziva se još i generator jezika (Prebeg-Vilke,1991).

U prvoj godini djetetova života dolazi do znatnog povećanja broja sinapsi na slušnom i vidnom polju što se naziva osjetljivim razdobljem, a kora velikog mozga razvija se kako se razvijaju djetetove sposobnosti. Brojni znanstvenici uočili su kako djeca bolje usvajaju drugi jezik od odraslih. Uočili su također da postoji i takozvano kritično razdoblje koje je pogodno da se dijete izloži drugom jeziku ukoliko želimo da ga ono i usvoji. Kritično razdoblje čini period između treće i sedme godine života. Apel i Masterson (2003) navode primjer kineskih i korejskih imigranta koji su migrirali na područje Sjedinjenih Američkih Država. Sudionici istraživanja imali su između 3. i 39. godina. Uočeno je kako su sudionici u dobi od 3. do 7. godine života engleski jezik usvojili do te razine kao da im je materinji, sudionici između 11. i 15. godine života dosegli su upola slabiju razinu znanja od prethodne skupine, dok su sudionici iznad 17. godine života postigli samo trećinu učinkovitosti (Apel i Masterson, 2003). Na razvoj jezika utječe i spol djeteta. Apel i Masterson (2003) navode kako djevojčice imaju bogatiji rječnik od dječaka, više se upuštaju u razgovore te imaju bolji izgovor. U skladu s tim, djeca ženskog spola češće će i bolje rješavati situacijske probleme te će lakše iskazivati svoje emocije. Primijećeno je kako roditelji drugačije komuniciraju s djecom ovisno o njihovom spolom pa će tako roditelji s dječacima najviše komunicirati tijekom igre, dok je komunikacija s djevojčicama usmjerena na samo upoznavanje djeteta postavljanjem otvorenih pitanja. Razlike jezičnog razvoja djece mogu postojati ovisno o tome je li dijete prvorodeno ili nije. Prvorodeno dijete češće ima veći i bogatiji rječnik od kasnije rođene djece jer svako dijete odrasta u različitim jezičnim prilikama. Prvorodeno dijete dobivat će više pažnje od odraslih u vidu poticanja jezičnog razvoja, dolaskom mlađe braće i sestara ta se pažnja kasnije raspodjeljuje na ostalu djecu (Apel i Masterson, 2003). Neovisno o navedenim razlikama jezičnog razvoja djece, odgojitelji i roditelji bi trebali biti svjesni kako svako dijete ima svoj put rasta i razvoja. Postoje određene okvirne granice kojim se prati jezični razvoj

djeteta, no potrebno je također uzeti u obzir kako je svako dijete zasebna individua te se ne možemo strogo držati teoretskih okvira u njihovu proučavanju.

3.1. Teorije jezičnog razvoja

Prema Berk (2007) postoje tri teorije jezičnog razvoja, a to su biheviorističko gledište, nativističko gledište i interakcionističko gledište. Bihevioristi su unijeli pojam univerzalnosti, prema kojem se ponašanje sagledava pod utjecajem vanjskih podražaja. Jedan od značajnijih pripadnika biheviorista bio je B.F. Skinner koji je smatrao kako djeca uče putem uvjetovanih refleksa, što je ujedno i temelj njegove teorije. Kod biheviorističke teorije bitna su dva pojma, a to su podražaj i potkrepljenje.

"Poticaj je radnja što je izvodi organizam, u slučaju djeteta to je djetetov iskaz koji postiže određeni rezultat što služi kao potkrepljenje. Ako je rezultat povoljan za organizam, povećava se mogućnost da ponovno dođe do poticaja i radnja će biti potkrepljena. Ako je rezultat nepovoljan, smanjuje se vjerojatnost da će ponovno doći do poticaja i organizam je u tom slučaju kažnjen." (Prebeg-Vilke, 1991)

Drugim riječima, kada dijete proizvodi različite zvukove odnosno podražaje, roditelji su ti koji će pružiti potkrepljenje za to ponašanje i to u vidu osmjeha, kimanja glavom te verbalnim odgovorom.

Nativističku teoriju utemeljio je Noam Chomsky, znanstvenik kojem je cilj bio postaviti teoriju jezika. Proučavajući usvajanje jezika kod djece došao je do zaključka kako dijete posjeduje predispozicije za razvoj govora te da djeca do navršene pete godina života imaju usvojenu strukturu materinskog jezika. Tu urođenu predispoziciju za razvoj govora Chomsky naziva naziva *language acquisition device*, odnosno sredstvom za usvajanje jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Interakcionističko gledište naglasak stavlja na važnosti socijalnog aspekta u okruženju u kojem dijete usvaja jezik. Interakcionističko gledište ističe važnost prepoznavanja individualnih razlika djece prilikom usvajanja jezika. Kod interakcionističkog gledišta podijeljena su mišljenja o tome rađaju li se djeca s urođenom sposobnošću usvajanja govora, no teoretičari se uglavnom slažu kako je za usvajanje jezika bitan socijalni kontekst u kojem se odvija jezični razvoj kao prilika za sudjelovanje u socijalnim interakcijama koje su jezično bogate (Berk, 2007).

Brojni autori, osim gore navedenih teorija, ističu još teorije dvojice psihologa koji su iznijeli svoje poglede i stajališta na razvoj jezika djece. Piaget je uveo pojam egocentričnog govora čija je osnovna karakteristika manjak socijalne prilagodbe. Egocentričan govor sastoji se od tri vrste govora: ponavljanje riječi i slogova, monolog koji dijete izriče samom sebi te kolektivni govor (Prebeg-Vilke, 1991). Naziva se egocentričnim govorom jer dijete ne shvaća da njegov sugovornik može imati drugačije stavove i mišljenja od njega. Osim toga, Piaget je smatrao kako razvoj govora prati razvoj mišljenja, odnosno jezični razvoj prati spoznajni razvoj te će dijete moći dosegnuti određenu razinu govora tek onda kada dođe na određenu kognitivnu razinu. Drugi psiholog koji je pisao o ovoj temi jest Lav Vygotsky, koji je prihvatio Piagetovu teoriju o egocentričnom govoru, ali za razliku od Piageta smatra kako egocentrični govor ima svoju socijalnu funkciju, a to je informiranje. Egocentrični govor smatra izuzetno važnim jer za njega on predstavlja prijelazni oblik od vanjskog govora ka unutarnjem govoru. Unutarnji oblik govora jest misao (Prebeg-Vilke, 1991).

3.2. Faze razvoja govora od natalnog razvoja do polaska djeteta u školu

Djetetovo prvo glasanje i komunikacija sa svijetom jest plač, nakon kojega slijedi faza gukanja i slogovanja koja se javlja oko drugog mjeseca života. Tijekom faze gukanja djeca proizvode glasove koja zvuče poput samoglasnika. Oko četvrtog mjeseca dijete započinje s fazom slogovanja, tijekom koje dijete isprobava razne varijante samoglasnika i suglasnika. U četvrtom mjesecu dijete reagira na promjene tona, zamjećuje igračke koje stvaraju zvukove te pokazuje interes za glazbu. Stvara glasove: /p/, /b/ i /m/. Oko sedmog mjeseca dijete sluša kada mu se obraća te može reagirati na verbalne zahtjeve. Između 12. do 18. mjeseca dijete izgovara svoje prve riječi te razumije jednostavna pitanja, ali i samo slaže pitanja koja se sastoje od jedne do dvije riječi, poput: „Ajde pa-pa“. Prve riječi koje dijete izgovara odnose se na djetetu poznate i važne osobe, predmete koje učestalo susreće i radnje (Apel i Masterson, 2003).

Okolo treće godine riječi postaju duže te je osnova jezika savladana. Oko četvrte godine govor je gotovo potpuno tečan te dijete upotrebljava rečenice od četiri ili više riječi (Apel i Masterson, 2003). U počecima djetetov se rječnik sastoji od pedesetak riječi, no u razdoblju između 18. i 24. mjeseca, rječnik se može povećavati za do dvadeset novih riječi tjedno. Kada djetetov rječnik dosegne razinu od 200 riječi, javlja se telegrafski govor – govor od dvije

riječi (Berk, 2007). Dvočlani iskazi mogu imati osnovne gradivne elemente poput: subjekt + radnja, subjekt +cij, radnja + lokacija (Hržica, 2013 prema Clark, 2009).

Pojam holofraza veoma je bitan kod razvoja djetetovog govora jer predstavlja početak govora, pa tako u fazi holofraze dijete zna imenovati, ponavljati, tražiti, pozdravljati...

U razdoblju između pete i šeste godine izgovor glasova je pravilan, rečenice su složene i gramatički točne, posjeduje koncept vremena, prepoznaju se imena i brojke, dok u dobi između šeste i sedme godine dijete može usvojiti apstraktne pojmove, voditi duge razgovore. Tada je usvojena fonološka svjesnost te dijete počinje pisati (Andrešić i sur., 2010).

3.3. Usvajanje materinskog jezika

Važnost učenja materinskog jezika jest u tome što se njegovim učenjem razvija pripadnost zajednici te se daje dublji smisao individualnog identiteta. Osim toga, usvajanje materinskog jezika osnova je za daljnje učenje i razvijanje kao osobe (Vukušić, 2014). Usvajanje materinskog jezika proces je koji se sastoji od četiri faze koje se međusobno dopunjavaju i ovise jedna o drugoj.

1. razvoj glasovnog sustava
2. razvoj jezičnih oblika
3. razumijevanje i prenošenje značenja
4. komunikacija (Prebeg-Vilke, 1991)

Kada se govori o razvoju glasovnog sustava, ponajprije se kreće od činjenice da dijete uči oponašajući druge, drugim riječima dijete uči po modelu. Dijete oponaša govor odraslih u sredini u kojoj odrasta. Prebeg-Vilke (1991) prema Škarić (1973) opisuje pet kategorija dječjeg glasanja:

1. Fiziološki krik odraslima govori o stanjima i potrebama djeteta. U fiziološki krik spadaju: plač, kričanje, jauk, osmijeh...
2. Poetski izraz karakterizira ponašanje poput pjevanja i/ili pjevušenja te je odraz zadovoljstva i raspoloženja.
3. Osnovni oblici igre primijećeni su u dječjem glasanju, u ponašanjima koja su zamijećena, kao u oponašanju zvukova iz prirode, igri i isprobavanju mogućnosti vlastitog govornog organa.

4. Ekspresija je univerzalna i lako prepoznatljiva, pa tako razlikujemo šest osnovnih ekspresija, a to su bijes, tuga, sreća, veselje, ljutnja i nezadovoljstvo.
5. Fonička komunikacija sastoji se od tri osnovna oblika: globalni govorni izraz, artikulirani govorni izraz i jezični govorni izraz.

Razvoj jezičnih oblika odnosi se na usvajanje gramatike materinskog jezika. Usvajanje pravila gramatike događa se spajanjem riječi u rečenice, no također je uočeno kako djeca prilikom usvajanja gramatičkih pravila prolaze kroz razne faze, primjerice na pitanje "Nećeš više papati?" odgovaraju sa da.

Brojna istraživanja, uglavnom na području Sjedinjenih Američkih Država, nisu uspjela do kraja istražiti kako djeca usvajaju materinski jezik. No, uočeno je kako pojavom višečlanih iskaza dolazi i do razvoja gramatike, dok se u engleskom jeziku za razdoblje od oko dvije godine veže pojava funkcionalnih morfema (na primjer *is*, *was* ili članovi *the* i *a*) i gramatičkih morfema (*-ed* ili *-s*) (Hržica, 2009 prema Hoff, 2005).

Spomenuto je kako dijete uči jezik u sredini kojoj se nalazi, izlaganjem jeziku dijete se potiče razvoju umne gramatike. Djeca imaju sposobnost usvojiti materinski jezik, bez obzira na svoje međusobne razlike i razlike u jezicima kojima su izložena (Jelaska, 2007). Razumijevanje i prenošenje znanja, odnosno razumijevanje značenja riječi, javlja se kod djece vrlo rano. Djeca shvaćaju da riječima mogu ostvariti određeni cilj, izraziti ideje, tražiti pomoć i slično.

Za ostvarivanje komunikacije bitne su dvije komponente – razvoj referencijalne funkcije jezika i razvoj funkcije zahtjeva. Razvoj funkcije ukazivanja nastupa kada sugovornici žele podijeliti određenu informaciju i kada oba sugovornika shvate što se želi poručiti. Sastoji se od četiri faze. Prva faza je prepoznavanje da sugovornik namjerava nešto izreći, druga faza je faza preciznosti, treća faza se odnosi na usmjeravanje pažnje na sadržaj i zadnja faza jest prepoznavanje cilja (Prebeg-Vilke, 1991). No kako bi dijete naučilo materinski jezik treba mu se osigurati poticajno okruženje i interakcija s drugima. Svakodnevne situacije povoljne su za učenje materinskog i stranog jezika jer se komunikacijske uloge u interakciji izmjenjuju te je pažnja usmjerenija zbog aktivne komunikacijske uloge. Promatranjem kako djeca uče materinski jezik došlo se do zaključka da se i učenje stranog jezika odvija po sličnom, ako ne istom principu. Stoga je razvijena serijska metoda pomoću koje je dokazano da ljudi uče jezik u svrhu ostvarivanja

komunikacije, kako bi lakše razgovarali i izmjenjivali iskustva o stvarima i situacijama koje ih okružuju (Silić, 2007).

4. DVOJEZIČNI RAZVOJ KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Koliko je dvojezičnost, odnosno bilingvizam, kompleksan pojam govori činjenica da ne postoji jednoznačna definicija tog pojma. Prema Prebeg-Vilke (1991) razlikujemo dvije definicije bilingvizma, odnosno maksimalističku i minimalističku definiciju. Maksimalistička definicija odnosi se na potpuno ovladavanje jezikom, dok se minimalistička definicija odnosi na djelomično upravljanje jezikom. Prebeg-Vilke (1991) prema Fishman (1966) razlikuje još i dvije vrste dvojezičnih govornika. Prva su vrsta složeni bilingvisti koji razmišljaju na jednom od dva jezika, uglavnom na materinskom. Za drugi tip ne navodi se konkretan naziv, već ga je Fishman opisao kao govornika koji misli na jednom jeziku, a izriče poruke na drugom jeziku.

Svojevremeno je vladalo mišljenje kako dvojezičnost negativno utječe na kognitivne sposobnosti etničke grupe jer se smatralo kako čovjek ne može pripadati dvjema skupinama društva. Zahvaljujući brojnim istraživanjima dokazano je da to nije tako. Primjerice, prema istraživanju koje se proveli Peal i Lambert (1962) uočeno je kako intelektualno iskustvo kod osobe koje posjeduje znanja dva jezika omogućuje osobi „mentalnu fleksibilnost, superiornost u formiranju koncepata i raznovrsnije mentalne sposobnosti jer su putevi kojim se razvijaju te sposobnosti heterogeniji“ (Vodopija, 2007). Time je dokazano kako su bilingvalna djeca inteligentnija od monolingvalne djece (Prebeg-Vilke, 1991). Osim što je dokazano kako bilingvalna djeca u većini slučajeva imaju višu inteligenciju i razvijenije mentalne sposobnosti, daljnja istraživanja bavila su se utjecajem bilingvizma na kognitivne i socijalne sposobnosti.

Razvoj globalizacije, sve učestalija migriranja ljudi te ubrzani razvoj tehnologija dovodi do povećanog učenja i upotrebe jezika kako bi se uspostavila komunikacija s ljudima različitih kultura i sa različitih krajeva svijeta (Silić, 2007 prema Delors, 1998; Bickford, 1999). Zbog toga je bitno djecu upoznati sa multikulturalnim okruženjem i djelovanjem kako bi "stekli zanimanje za kulturu jezika koji se uči te kako bi globalno osvijestili potrebu tolerantnoga i empatičnoga ophođenja u kontaktima s osobama iz drugih kultura" (MZOS, 2010). Iako je dvojezičnost prepoznata kao moćno sredstvo promicanja interkulturalnosti "vidljiva je

potreba za unaprjeđivanjem postojećih pristupa i modela dvojezičnog obrazovanja (...) kojim će se kod učenika razvijati jezične i interkulturalne kompetencije važne za život u multikulturalnom društvu“ (Ivanković i Zelinka, 2014).

4.1. Vrste dvojezičnosti

Kompleksnost pojma dvojezičnosti očituje se i u njegovoj podjeli. Stoga Špiranec (2010) prema Hamers i Blanc (2000) navodi čak šest kategorija za podjelu dvojezičnosti, a to su: podjela dvojezičnosti s obzirom na kompetenciju, s obzirom na kognitivni ustroj, ovisno o dobi, dotičaju sa izvornim govornicima, društvenom status oba jezika te ovisno o grupom i kulturnom identitetu. Dvojezičnost s obzirom na kompetenciju se može raščlaniti u dvije skupine:

- uravnotežena kompetencija odnosi se na osobu koja posjeduje kompetenciju da se uspješno koristi dvama jezicima, iako to nužno ne mora značiti da osoba posjeduje visoku razinu umijeća govora u oba jezika.
- dominantna kompetencija odnosi se kada osoba posjeduje visoku razinu umijeća govora, ali za jedan jezik.

Podjela dvojezičnosti s obzirom na kognitivni ustroj dijeli se na usklađenu i složenu. Razlika između te dvije podjele u tome je što kod usklađene podjele prilikom prijevoda sinonima iz oba jezika ta dva sinonima odgovaraju dvama različitim jezičnim skupovima, dok se kod složene podjele dvije grupe jezičnih znakova povezuju s jednim skupom. Ovisno o dobi dvojezičnost dijelimo na:

- dječju dvojezičnost koja obuhvaća period od prve do desete godine života. Dječja dvojezičnost dijeli se na simultanu i naknadnu. Simultana dječja dvojezičnost podrazumijeva da dijete od početka usvaja dva jezika, dok se naknadna dječja dvojezičnost odnosi na to da dijete započinje sa učenjem drugog jezika nakon što je usvojilo materinski jezik
- mladenačka dvojezičnost se odnosi na period od jedanaeste do sedamnaeste godine djetetova života
- dvojezičnost odraslih posljednja je u nizu podjela dvojezičnosti prema dobi i odnosi se na period nakon sedamnaeste godine života.

U podjeli dvojezičnosti ovisno o dotičaju s izvornim govornicima razlikuju se pojmovi okolinske i izvan okolinske dvojezičnosti. Okolinsku dvojezičnost karakterizira učenje drugog

jezika na području države u kojoj je drugi jezik prisutan, odnosno službeni, dok izvan okolinska dvojezičnost označava da osoba uči drugi jezik na području svoje domovine. S obzirom na društveni status, dvojezičnost se dijeli na pozitivnu i negativnu dvojezičnost. Pozitivna dvojezičnost odnosi se na to da oba jezika koja se uče imaju visok društveni status, dok se negativna dvojezičnost odnosi na to da je drugi jezik cjenjeniji od materinskog. Posljednja kategorija za podjelu dvojezičnosti jest prema grupnom i kulturnom identitetu i dijeli se na:

- bikulturalnu dvojezičnost u kojoj se osoba, odnosno govornik, identificira kao pripadnik obje kulturalne zajednice jezika koje govori
- monokulturalnu dvojezičnost podrazumijeva da se osoba, odnosno govornik, identificira kao pripadnik kulturne zajednice svog materinskog jezika
- akulturalnu dvojezičnost u kojoj se osoba, odnosno govornik, ne identificira pripadnikom kulture materinskog jezika već teži identificiranju s kulturom drugog jezika
- dekulturalnu dvojezičnost označava da se osoba, odnosno govornik, ne uspijeva identificirati pripadnikom kulture ni materinjeg, a ni drugog jezika

Što se tiče načina usvajanja dvojezičnosti, Prebeg-Vilke (1991) navodi dva pojma: simultani bilingvizam i sukcesivni bilingvizam. Sukcesivni bilingvizam označava da osoba, odnosno dijete, s usvajanjem drugog jezika započinje od treće godine života. nakon što se usvoji prvi jezik, dok simultani bilingvizam označava pojam koji se odnosi na dijete koje je već od rođenja izloženo materinskom, ali i stranom jeziku. Jedan od prvih istraživača na području sukcesivnog bilingvizma bio je W. Leopold koji je proučavao način na koji njegova kći usvaja njemački i engleski. Na temelju zapažanja koje je W. Leopold iznio nastale su faze bilingvalnog razvoja: faza miješanja jezika, odjeljivanje dva jezika, faza utjecaja jednog jezika na usvajanje drugog, prevlast jednog jezika te promjena dinamike usvajanja jezika jednom kad se okolnosti promijene.

Prilikom usvajanja dva jezika, dijete prolazi kroz sljedeće faze: usvajanje glasovnog sustava, usvajanje oblikovanja riječi, usvajanje značenja riječi, prepoznavanje značenja riječi ovisno o kontekstu i naposljetku usvajanje jezika u svrhu uspostave komunikacije s okolinom.

Uočeno je kako će djeca miješati riječi u svom govoru sve dok ne odvoje dva jezika, stoga postoje pozitivna i negativna iskustva koja pomažu djetetu da razdvoji dva jezika. Pozitivno iskustvo odnosi se na to da je dijete svakodnevno izloženo govoru, promatra odrasle i način

njihova govora dok praksom razlikuje glasove riječi. Negativno iskustvo odnosi se na to da je dijete ismijano ili izrugano prilikom krivog jezičnog odabira, što rezultira time da više obraća pozornost na svoje sugovornike i želju da ih se razumije. Kod sukcesivnog bilingvizma dolazi kada dijete započinje s učenjem drugog jezika nakon što je već usvojilo materinski jezik. Djeca se prvi put suočavaju s drugim jezikom kada krenu u odgojno-obrazovnu ustanovu ili kada su zbog životnih okolnosti prisiljena naučiti novi jezik zbog, primjerice, preseljenja u novu zemlju.

Postoje brojna istraživanja na temu sukcesivnog bilingvizma. Najviše kontroverze izazvalo je istraživanje Dulaya i Burta iz 1974. godine. Istraživanje se provelo na preko tisuću ispitanika. Za potrebe istraživanja izrađen je poseban test pod nazivom BSM (*Bilingual Syntax Measure*), što se na hrvatski može prevesti kao mjera za bilingvalnu sitnaksu. Test se sastojao od razgovora o slikama, razgovor se sastojao od pitanja koja su poticala djecu da upotrijebe određenu jezičnu strukturu, dok su predmet istraživanja bili elementi engleske gramatike odnosno funktori. Istraživanjem je zaključeno kako su ispitanici usvajali drugi jezik odnosno funktore istim redoslijedom. To istraživanje trebalo je biti temelj pretpostavke da se drugi jezik može naučiti kao i materinski, bez obzira na to što bi materinski jezik mogao ometati usvajanje novog jezika.

No, ta pretpostavka je brzo odbačena zbog mogućnosti da su funktori bili prouzročeni korištenjem slika u testu (Prebeg-Vilke, 1991). Uočene su razlike kod dvoje sukcesivno korejsko-engleskih dvojezičara i kod simultano korejsko-engleskih dvojezičara. Naime,

"sukcesivni dvojezičari imali su slabije sposobnosti u sekundarnom nego u primarnom jeziku, dok su simultani dvojezičari imali podjednako dobre sposobnosti u obama jezicima. Međutim, autorice ističu da okolinski čimbenici poput količine vremena i načina izloženosti jeziku, kao i njegovo korištenje uvelike utječu na razvoj jezičnih sposobnosti" (Ivanović, 2020 prema Lust 2016)

4.2. Dvojezični razvoj i osjetljivo razdoblje

O osjetljivom razdoblju pišu brojni stručnjaci, no gotovo svi slažu se da učenje stranog jezika treba krenuti što ranije. Što se ranije počne ovladavati jezikom, veći je stupanj njegove usvojenosti (Ćoso, 2016 prema Medved Krajnović 2010). Osjetljivo razdoblje autori poput Hyltenstam i Abrahamsson nazivaju još i razdobljem sazrijevanja,

"pri čemu ističu čimbenike sazrijevanja ili neurološko-kognitivne čimbenike, društveno-psihološke čimbenike te čimbenike vježbanja, tj. rada na jeziku. Njihovi rezultati govore da ključnu ulogu do adolescentske dobi imaju čimbenici sazrijevanja, a od te dobi pa nadalje društveno-psihološki čimbenici i rad na jeziku"(Ćoso, 2016).

Prebeg-Vilke (1991) u svojoj knjizi iznosi istraživanje o utjecaju bioloških faktora prilikom usvajanja jezika, pa tako ističe autora E. Lenneberga koji je proučavao povezanost između sazrijevanja ljudskog mozga sa stupnjevima jezičnog razvoja, te tako uočio kako je pogodno razdoblje za usvajanje jezika, bilo materinskog ili stranog jezika, period između osamnaestog mjeseca života i puberteta. Nadalje, autorica Prebeg-Vilke (1991) spominje autora Michaela Longa koji je iznio mišljenje kako prilikom učenja materinskoga, ali i stranog jezika velik utjecaj imaju biološki faktori, odnosno da postoje pogodna razdoblja za usvajanje materinskog, ali i stranog jezika te da nakon tih perioda učenje istih postaje otežano i nepravilno.

Predškolsko razdoblje iznimno je pogodno za početak učenja drugog jezika jer djeca koja vrlo rano započnu učenje stranog jezika mogu usvojiti ne samo jezik, već i izgovor bez stranog naglaska (Prebeg-Vilke,1991). Prilikom učenja stranog jezika kod djece mlađe dobi vrlo je važno istaknuti motivaciju, ulogu odgojitelja i povezanost odgojitelja i djece.

Bitno je spomenuti veliku ulogu razvoja mozga u tom periodu. Naime, dijete je otvoreno za nova znanja, željno je učiti te istraživati svijet oko sebe. Omogućiti djetetu da ostvari interakciju s vršnjacima, ali i odraslima koji ga okružuju čini temelj da dijete istražuje svijet oko sebe i svoje urođene potencijale. Samim time učenje postaje prirodno i odvija se u neposrednom okruženju (Silić, 2007). Stoga je vrlo bitno kako će se djetetu predstaviti učenje stranog jezika. Učenje mora uključivati obje hemisfere mozga, s govornim centrima na lijevoj strani i motoričkim vještinama, vizualnim prikazima, prostornim odnosima, bojama, oblicima, maštom i kreativnošću na desnoj strani (Kralj, 2022).

5. PROGRAMI UČENJA ENGLESKOG JEZIKA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Prema Članku 15.a Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u ustanovama ranog i predškolskog odgoja ostvaruju se sljedeći programi:

- redoviti programi njege, odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi djece rane i predškolske dobi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece te njihovim mogućnostima i sposobnostima,

- programi za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju,
- programi za darovitu djecu rane i predškolske dobi,
- programi na jeziku i pismu nacionalnih manjina,
- programi predškole,
- programi ranog učenja stranih jezika i drugi programi umjetničkog, kulturnog, vjerskog i sportskog sadržaja.

Autorica Silić (2017) ističe kako su programi učenja stranog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja previše oslonjeni na školski model učenja stranih jezika te da nisu prikladni za dijete u predškolskom obrazovanju jer se u takvim programima naglasak stavlja na ciljeve i zadaće koje je potrebno ostvariti programom, dok se zaboravlja kako dijete predškolske dobi ima urođenu potrebu za učenjem istraživanjem, stoga Silić (2017) ističe kako je bit programa učenja stranog jezika u pristupu ovisno o potrebama i interesima djeteta, njihovih mogućnosti te stvaranju poticajno prostorno-materijalnog okruženja za učenje.

Prema Pravilniku o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću iz 1997. odgojitelji koji provode programe ranog učenja stranog jezika trebaju ispunjavati uvjete u skladu s posebnostima programa, a oni su sljedeći:

- odgojitelj predškolske djece uz uvjete jezika utvrđene programom
- nastavnik predškolskog odgoja uz uvjete utvrđene programom

Dobrobiti kvalitetnog ranog i predškolskog sustava prepoznate su kao temelji za daljnji rast i razvoj djeteta te se radi na tome da sva djeca imaju pravo na rani odgoj i obrazovanje te se smatra da će sva djeca do 2030. godine imati pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Vijeće Europske unije, 2019). Sukladno tome, radi se kontinuirano na povećanju kvalitete osoblja te ujedno i njihovog rada na području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U dokumentu pod nazivom Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi iz 2014. godine navodi se pregled dosadašnjeg rada i dostignuća na području ranog i predškolskog odgoja, ali se daju i smjernice kako poboljšati kvalitetu rada. Pod obrazovnim smjernicama navode se zadaci učenja koje se odnose *"na osobni, emocionalni i socijalni razvoj, jezične i komunikacijske vještine, kao i izražajne umjetnosti i razvoj kreativnosti (...)*U

otprilike polovici europskih zemalja obrazovne smjernice za stariju djecu preporučuju rano učenje drugog/stranog jezika" (Vijeće Europske unije, 2014).



Slika 1. Područja učenja i razvoja u obrazovnim smjericama europskih zemalja, Europska komisija, 2014

Programme u ranom i predškolskom odgoju s obzirom na trajanja dijelimo na:

- cjelodnevni program u trajanju od 7 do 10 sati dnevno,
- poludnevni u trajanju od 4 do 6 sati dnevno,
- višednevni u trajanju od jednoga do 10 dana (programi izleta, ljetovanja i zimovanja)
- programi u trajanju do 3 sata dnevno (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2008).

Programi odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi jesu: redoviti program, posebni programi, alternativni odgojno-obrazovni programi te programi javnih potreba. Učenje stranog jezika spada u posebne programe. Rani početak učenja jezika smatra ključnim za ostvarivanje boljih prilika u životu, ali pristup programima učenja stranog jezika ostaje ograničen. Stoga se radi na tome da se omogući pristup programima svima. Često se programi učenja stranog jezika primjenjuju češće u privatnim, nego u državnim ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Nerijetko se događa da kada se u ustanovama odgoja i obrazovanja omogući pohađanje programa ranog i predškolskog odgoja da roditelji ne žele ili nisu u mogućnosti financirati taj program.

Osposobljenost i kompetencije osoblja odgojitelja prepoznate su kao ključan čimbenik kvalitete predškolskog obrazovanja. Obrazovanje i obuka osoblja ključni su za postizanje ciljeva učenja jezika unutar općih ciljeva obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu. Obrazovanje predškolskog osoblja znatno se razlikuju među državama članicama: neke zemlje zahtijevaju obrazovanje na razini diplome, druge zahtijevaju strukovnu obuku dok su neke bez ikakvih kvalifikacijskih zahtjeva. Porastom potražnje programa učenja stranih jezika

raste potražnja za kvalificiranim osobljem. To predstavlja poseban izazov jer je dostupno osoblje sa znanjem jezika često ograničeno. Programi učenja stranih jezika teže da pruže svoj djeci jednake mogućnosti za emocionalni, društveni i kognitivni razvoj koji proizlazi iz izlaganja jeziku, uzimajući u obzir njihove potrebe i interese i pripremajući ih tako za osnovnu školu. Programi učenja stranog jezika još uvijek nisu obvezni i neke zemlje rade na tome da ga učine dostupnim svoj djeci besplatno. Programi učenja stranog jezika na predškolskoj razini trebaju biti osmišljeni u skladu s kontekstom, ali i resursima (Europska komisija, 2020).

Na mrežnim stranicama vrtića često se može naći opis programa učenja stranog jezika koje pružaju u sklopu odgojno-obrazovne ustanove. Tako dječji vrtić „Potočnica“ navodi da provodi program učenja engleskog jezika od 1995.godine, koji je u sklopu redovnog programa te se provodi u mješovitoj skupini. Silić (2017) je provodila istraživanje kako djeca uče engleski jezik upravo u tom vrtiću. Navodi kako upravo dječji vrtić Potočnica provodi dugi niz godina izuzetno kvalitetan program ranog učenja stranih jezika. No Silić (2017) upozorava da je premalo istraživanja koje se odnose na učenje stranog jezika u predškolskoj ustanovi. Dječji vrtić Potočnica među prvima je u Zagrebu koji je uveo program ranog učenja stranog jezika u svojoj ustanovi.

Stoga dječji vrtić „Potočnica“ u svojem kurikulumu ističe kako je cilj programa omogućiti odgovarajuće poticaje i okruženje za cjelokupan razvoj djeteta u svrhu zadovoljavanja potreba djeteta za učenjem stranog jezika (Kurikulum DV „Potočnica“).

Zadaće programa učenja stranog (engleskog) jezika u dječjem vrtiću sljedeće su:

- Senzibilizirati djecu rane i predškolske dobi za rano učenje stranog jezika
- Poticati i motivirati dijete na situacijsko učenje riječi, jezičnih i fonetskih formi engleskog jezika
- Poticati djetetovu samo/aktivnost i interes za postupnim slušanjem, razumijevanjem i usvajanjem engleskog vokabulara
- Ostvarivati uvjete za postupno razvijanje vještina samostalnog komuniciranja djece na engleskom jeziku
- Poticati djecu na razvijanje samopouzdanja i osjećaja uspješnosti kroz izražavanje na engleskom jeziku (Kurikulum DV „Potočnica“).

Za odgojitelje koji provode program stranog jezika navode kako su osim zvanja odgojitelja stekli i dodatno obrazovanje na jezičnom području te da je i prostor u skladu sa zahtjevima provođenja programa stranog jezika. Dječji vrtić „Rijeka“ na svojim mrežnim stranicama također navodi da nudi program stranog jezika od 2004.godine. Dječji vrtić „Rijeka“ u svojem kurikulumu navodi sljedeće zadaće programa stranog jezika u dječjem vrtiću:

- omogućiti poticajno okruženje koje će potaknuti želju djece za učenjem,
- osigurati kvalitetna didaktička sredstva i materijale za učenje jezika,
- strukturirati prostor koji omogućuje različite oblike interakcija među djecom,
- realizirati učenje kroz igru,
- individualizirati rad s djecom prateći njihove potrebe i interese,
- izbor sadržaja učenja uskladiti s trenutnim interesom djece,
- osigurati fleksibilnost u svim segmentima rada,
- pratiti procese učenje djece i na temelju praćenja definirati strategije,
- dokumentirati proces učenja,
- redovito informirati roditelje o realizaciji programa i dobiti za djecu,
- uključiti djecu i roditelje u sve segmente rada; planiranje, realizaciju i vrednovanje (Kurikulum DV „Rijeka“, 2019).

Osim zadaća u svojem kurikulumu, navode koja je uloga odgojitelja programa učenja stranog jezika:

- poznavanje engleskog jezika, najmanje na razini B2,
- poznavanje razvojnih karakteristika djece predškolskog uzrasta,
- kreiranje poticajnog okruženja za igru i učenje djece,
- poticanje cjelovitog razvoja djece,
- stvaranje kvalitetnih interakcijsko komunikacijskih veza i odnosa,
- korištenje suvremene metodičke pristupe radu,
- kvalitetno praćenje, dokumentiranje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada i ishoda učenja (Kurikulum DV „Rijeka“, 2019).

U dječjem vrtiću „Sesvete“ provodi se integrirani i kraći program ranog učenja stranog jezika. U svojem kurikulumu osim ciljeva i zadaća iznose i strategije ostvarivanja programa ranog učenja stranih jezika, ali i evaluaciju. Pod strategijama ostvarivanja navode sljedeće:

- inicijalno procijeniti razine usvojenosti engleskog jezika,

- utvrditi razinu motiviranosti, izgovor i rječnik,
- Poticati spontano učenje i komunikaciju na engleskom jeziku u svakodnevnim životnim situacijama,
- Planirati i provoditi tematske cjeline kroz svih sedam vrsta aktivnosti,
- Prezentirati program i postignuća djece njihovim roditeljima. Finalni evaluacijski upitnik za odgojitelje za samoprocjenu kvalitete odgojno-obrazovne prakse prema indikatorima kvalitete kao što su: motiviranost za učenje engleskog jezika, razumijevanje riječi, izraza i uputa, korištenje engleskih riječi i izraza u razgovoru s odgojiteljem i u spontanoj igri te zadovoljstvo roditelja postignućima djece (Kurikulum DV „Sesvete“, 2020).

Fotografije, videozapisi kao i podaci prikupljeni inicijalnim i finalnim upitnicima, inicijalni i finalni evaluacijski upitnici za odgojitelje i roditelje čine materijale koji će pomoći pri ostvarivanju evaluacije programa ranog učenja stranog jezika u DV „Sesvete“ (Kurikulum DV „Sesvete“, 2020).

U dječjem vrtiću „En ten tini“ u zagrebačkom Jelkovcu u kurikulumu navode program učenja stranog jezika u mješovitoj grupi pa tako navode oblike rada, ali i metodološke pristupe ranom učenju engleskog jezika. Od oblika rada ističu rad u grupama, individualni i situacijski rad, dok od metodoloških pristupa ističu:

- vježbu u tri stupnja; slušanje, pokazivanje, imenovanje
- slušanje, promatranje, ponavljanje imitiranje, objašnjavanje, razgovor, pripovijedanje uz pomoć audiovizualnih sredstava, ispravljanje
- situacijski pristup/metoda učenja stranog jezika (Kurikulum vrtića „En ten tini“, 2020).

Stoga Silić (2007) ističe kako je potrebno pažnju usmjeriti na osmišljavanje kvalitetnih i organiziranju kvalitetnih i smislenih programa jer utječu na budućnost svakog djeteta u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

6. KOMPETENCIJE ODGOJITELJA ZA PROVOĐENJE DVOJEZIČNIH PROGRAMA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG JEZIKA

Sama riječ kompetencija označava prihvaćenu osposobljenost odnosno stručnost kojom osoba raspolaže (Slunjski, Šagud, Žganec, 2006). Odgojitelji posjeduju kompleksna znanja iz raznih područja, no odgojitelji prvenstveno trebaju stalno raditi na sebi i svom profesionalnom razvoju „s ciljem pripremanja nove generacije za nesigurnost postmodernog doba“ (Slunjski i sur., 2006). No odgojitelji često ističu kako se teško nose s izazovima današnjice i iskazuju nemoć i nesnalazjenje zbog sve složenijih problema djece i mladih. Nezadovoljni su načinima rješavanja tih problema prebacujući odgovornost na stručnjake drugih sustava i na propuste organizacija i njihovu nedorečenost (Župančić, 2022: 7).

Sam razvoj kompetencijskog okvira određen je dokumentima OECD-a i Europske komisije, a istraživanje je provedeno na nekoliko razina: državnoj, regionalnoj i međunarodnoj (Fatović, 2016). Kada bi se utvrdio kompetencijski okvir za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koji se temelji na specifičnostima i pretpostavkama odgojiteljskog zvanja, osiguralo bi se sljedeće: jednoznačno razumijevanje kvalitete, utvrđene ključne kompetencije koje bi pridonijele bi kvalitetnoj praksi, razvoj refleksije i samovrednovanje. Također bi preciznije bile određene kompetencije koje su važne za napredovanje i daljnji profesionalni razvoj, a obuhvaćale bi faze od stjecanja diplome, preko uvođenja u profesiju i licenciranja do napredovanje na poziciju poput odgojitelja mentora ili odgojitelja savjetnika (Fatović, 2006).

Uočena je povezanost između vještina i kompetencija osoblja i kvalitete pružanja usluga ranog i predškolskog odgoja. Mnoge zemlje poduzimaju političke mjere kako bi osigurali da su odgojitelji vješti i kvalificirani profesionalci, pa je zato u zemljama poput Grčke, Francuske, Hrvatske, Cipra, Litve, Norveške, Slovenije, Švedske i Finske potrebno posjedovati diplomu prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je u zemljama poput Portugala i Islanda potreban magisterij.

Međutim, zbog poteškoća u zapošljavanju osoblja i visoke stope fluktuacije dolazi do manjka osoblja u mnogim ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Nedostatak osoblja rezultat je vladine politike, zahtjeva i odluka kojima se otežava rad ustanova, skraćuje se radno vrijeme i upisuje se manje djece.

Kako bi se riješio nedostatak osoblja, bitno je razumjeti njegove uzroke. Neki su uzroci pozitivni, kao što je stvaranje univerzalnog prava na RPOO, dok su drugi negativni, kao što su teški radni uvjeti, male plaće, nepoželjnost profesije i slaba mogućnost napredovanja.

Europska komisija (2021) navodi kako dosljedno pružanje kvalitetnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pomaže razvoju kognitivnih, društvenih i emocionalnih vještina djece te pomaže u daljnjem uspjehu u životu. Stoga je ključno prepoznati da odgojitelji ne nude samo uslugu čuvanja djece, već nude stručnu skrb i obrazovanje koje podupiru njihov razvoj i dobrobit. Europski ministri obrazovanja (u Preporuci Vijeća o ECEC-u) naglasili su važnost povećanja razine profesionalizacije radne snage RPOO-a i EU okvira kvalitete te naglašavaju da se teži visokokvalificiranom pedagoškom osoblju za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od osoblja očekuje se sljedeće:

- promicanje razvoja svakog djeteta,
- surađivanje s lokalnom zajednicom,
- timski rad,
- zaštita djece,
- podrška priprelasku djece u osnovnoškolsko obrazovanje,
- svjesnost utjecaja vlastite prakse na djecu,
- prepoznavanje različitog kulturnog i društvenog podrijetla djece,
- raditi sa svim obiteljima, uključujući one koje mogu imati različite vrijednosti i stavove,
- odnositi se prema svojoj djeci i obiteljima s poštovanjem.

Postoji skup ključnih kompetencija koje se preporučuje organizirati u šest područja:

- znanje i razumijevanje odnosi se na poznavanje i primjenu raznih područja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- RPOO praksa odnosi se na shvaćanje važnosti uloge odgojitelja, kao i njegovog utjecaja na dijete i njegov daljnji rast i razvoj kao pojedinca.
- rad s djecom odnosi se na to da odgojitelji rade s drugim osobljem na promicanju dječje dobrobiti te stvaraju brižnu okolinu u kojoj djeca mogu učiti jedni od drugih

- rad s obiteljima i lokalnom zajednicom obuhvaća podršku roditeljima, rad s roditeljima kako bi podržali i unaprijedili njihove roditeljske vještine, uključivanje roditelja u aktivnosti unutar skupine te razvijanje učinkovitih odnosa s obitelji i lokalnom zajednicom
- rad s unutarnjim ili vanjskim kolegama podrazumijeva da se održavaju učinkoviti radni odnosi između osoblja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- profesionalni razvoj odnosi se na to da odgojitelji imaju priliku uključiti se u redovno stručno usavršavanje, da su svjesni utjecaja vlastite prakse, da stalno rade na sebi u svrhu poboljšanja vlastitih profesionalnih kompetencija te da putem samorefleksije poboljšaju vlastitu praksu (Europska komisija, 2021)

6.1. Stvaranje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku

Brojni istraživači i autori djecu nazivaju istraživačima. Ovo potvrđuje i Slunjski (2012) ističući kako djetetu treba omogućiti da stekne iskustvo svijeta, ali da ono mora biti u skladu sa djetetovom dobi i razvojem. U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dijete ima brojne mogućnosti za istraživanje svijeta oko sebe, svojih urođenih potencijala te za razvijanje kognitivnih, spoznajnih i socijalnih vještina. Bogato prostorno okruženje potiče dječju prirodnu znatiželju te se dijete upušta u istraživanje brojnih mogućnosti i stvaranja novih veza, što navodi i Silić (2007), koja okruženje koje je zahtjevno i raznovrsno vidi kao priliku u kojem dijete može steći novo iskustvo i nova znanja prirodno i bez puno poteškoća. Uloga odgojitelja jest upravo stvoriti takvo okruženje i ispuniti ga materijalima i poticajima koji će poticati djecu na njihovu daljnju manipulaciju, istraživanje i zaključivanje, no „svako će dijete s obzirom na vlastite posebnosti imati i drugačija iskustva te će na drugačiji način razumijevati i davati smisao tim materijalima i aktivnostima“ (Silić, 2007:33). Prostor bi u dječjem vrtiću trebao biti: fluidan, fleksibilan, otvoren, trebao bi omogućiti uvažavanje, razumijevanje i ostvarivanje ideja (Silić, 2007:52).

Veliku ulogu u stvaranju poticajnog okruženja za komunikaciju na stranom jeziku imaju odgojitelji koji će stvoriti uvjete da dijete stupi u priliku da komunicira na stranom jeziku. Osim stvaranja uvjet takvih uvjeta, važno je da okruženje bude sigurno i ugodno, kao i osigurati uvjete da dijete razvije želju za komuniciranjem na stranom jeziku.

Svakodnevno praćenje i bilježenje interesa djece pomaže stvarati poticaje i ozračje za igru. U istraživanju koje je Silić (2007) opisivala u svojoj knjizi uočeno je da će djeca u poticajnom, sigurnom i bogatom okruženju veoma brzo i bez ikakvih problema usvajati jezične sadržaje. Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje prepoznao je važnost prostorno-materijalnog okruženja navodi da se kroz prostorno materijalno-okruženje može pridonijeti kvalitetnijem učenju raznih sadržaja, da raznovrsni materijali potiču neovisnost i autonomiju učenja djece te da bi okruženje trebalo biti ugodno (Nacionalni kurikulum, 2014). Dijete uči tako da upoznaje novi sadržaj koji pokušava spojiti s prijašnjim iskustvima, odnosno za aktivno učenje potrebne su fizička i socijalna okolina. Stoga je zadaća predškolske ustanove „omogućiti djeci stjecanje iskustva i spoznavanje svijeta koje nadilazi intelektualno učenje i potiče njihov cjelovit razvoj. Takvo okruženje stimulatивно djeluje na dječju samoinicijativnost, razvija samopouzdanje i omogućava svakom pojedincu razvoj u skladu s osobnim potencijalima“ (Valjan-Vukić, 2012).

6.2. Odgojitelj kao jezični model

Prema Prebeg-Vilke (1991) uključivanjem djeteta u sustav obrazovanja počinje njegovo intenzivno učenje jezika. Prva od obrazovno-odgojnih ustanova jest upravo ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U interakciji s vršnjacima i odgojiteljima počinje djetetova jezična upotreba u govornoj komunikaciji (Prebeg-Vilke, 1991). Uloga je odgojitelja, osim stvaranja bogatog prostorno-materijalnog okruženja, da bude i jezični model djeci u odgojnoj skupini. Naime, odgojitelji su ti koji verbaliziraju radnje, postupke i situacije djeci te tako djeci omogućuju povezivanje izrečenog sadržaja sa značenjem i kontekstom (Silić, 2007). Boravak djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi omogućuje im da u svakodnevnim situacijama vježbaju svoje komunikacijske vještine, a takve su svakodnevne situacije primjerice: dolazak djeteta ujutro u skupinu, priprema za jelo, igranje u centrima, tijekom presvlačenja, tijekom boravka na zraku i slično.

Odgojitelji govor koriste svakodnevno i kontinuirano u svojem radu. Govorom motiviraju i ohrabruju djecu, toplim riječima pružaju utjehu i sigurnost, riječima objašnjavaju i upoznaju djecu s novim spoznajama, ali govorom i upozoravaju. Odgojitelj kao govorni model mora s djecom komunicirati kako bi dijete moglo razvijati svoje jezične mogućnosti. Uloga odgojitelje je da bude dobar jezični uzor, stoga je važno da odgojitelj svakodnevno ispituje „vlastiti govor, govor koji nudi djeci te govorno-jezične i književnoumjetničke sadržaje

kojima djecu okružuje, njihovu primjerenost te adekvatnost okruženja za slušanje i primanje takvih sadržaja“ (Velički, 2009).

Odgojitelj kao jezični model trebao bi imati smislen i svrsihodan govor. Takav govor sastoji se od kratkih i jednostavnih rečenica koje su složene po sljedećem redoslijedu: subjekt + prilog + predikat + objekt. Nadalje, dobri jezični modeli svjesni su da govor u radu s djecom ne smije biti monoton i jednolične intonacije, stoga dobri jezični modeli prilikom govora mijenjaju visinu, jačinu, boju, ton i opseg glasa. Odgojitelji bi u svojem govoru trebali koristiti i pauze. Svrha i važnost pauze jest to da omogućuje promišljanje o onome što se želi reći (Šestan, 2018).

Odgojitelji koji rade u skupinama koje provode program učenja stranog jezika prije svega bi trebali imati stručne kompetencije za rad s djecom, poznavati dijete, kao i njegove faze razvoja, ali trebaju posjedovati i metodičku kompetenciju vezanu za specifičnosti poučavanja mlađe djece engleskome jeziku (Karlak, Varga i Čosić, 2021). No prema istraživanju Karlaka, Varge i Čosića iz 2021. godine, uočeno je kako odgojitelji koji provode program učenja stranog jezika nemaju završenu primjerenu naobrazbu za provođenje programa stranog jezika, odnosno da se među poučavateljima engleskoga kao stranoga jezika nalaze i prvostupnici engleskoga jezika i književnosti, čiji preddiplomski studijski program ne obuhvaća nijedan metodički kolegij (Karlak i sur. 2021: 110).

No istraživanjem je utvrđeno kako ni preddiplomski ni diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ne pružaju studentima kompetencije iz područja metodike nastave stranoga jezika (Karlak i sur. 2021: 111).

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje se sastojalo od jedanaest pitanja vezanih uz razvijanje kompetencija odgojitelja za provođenje programa ranog učenja engleskog jezika u formalnom obrazovanju (na visokoškolskim ustanovama). Prvo pitanje se odnosilo na razinu obrazovanja odgojitelja. Ponudeni odgovori su bili: završen preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, završen diplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, završen poslijediplomski znanstveni sveučilišni doktorski studij ili ostalo.

Drugim pitanjem se htjelo istražiti koliki je radni staž odgojitelja, a raspon godina se protezao u pet kategorija: 0 - 5 godina radnog staža, 5 - 10 godina radnog staža, 10 - 15 godina radnog staža, 20 - 25 godina radnog staža te kategorija ostalo.

Odgojitelje se potom tražio odgovor na pitanje vezano uz primjećivanja porasta potražnje programa stranih jezika u obrazovnoj ustanovi u kojoj su zaposleni. Odgojitelji su mogli odgovoriti sa " Da, primjećujem" odnosno sa " Ne, ne primjećujem". Na četvrtom pitanju, odgojitelji su Likertovom ljestvicom izrazili svoj stav o procjeni motivacije djece u odgojnoj skupini za učenje stranog (engleskog) jezika. Broj jedan je označavao nisku motivaciju, dok je broj pet označavao visoku motivaciju.

Na petom pitanju od odgojitelja se tražilo da odgovore sa " Da" ili "Ne" ovisno o tome jesu li kroz fakultetsko obrazovanje imali kolegij iz područja Engleskog jezika. Šesto pitanje se nadovezuje na peto pitanje, te su odgojitelji trebali označiti za što se smatraju osposobljenima nakon odslušanog i položenog kolegija iz područja Engleskog jezika. Odgojitelji su mogli označiti sljedeće tvrdnje: usmena i pisana komunikacija na stranome jeziku za potrebe izgradnje osobnog i profesionalnog identiteta, samostalno služenje stručnom literaturom, pisanje znanstvenog i stručnog rada na engleskom jeziku u pismenom obliku i usmeno prezentiranje rada, osposobljenost za profesionalno djelovanje u interkulturnom i inkluzivnom okruženju te su pod stavku "ostalo" mogli napisati neki drugi odgovor.

Na sedmom pitanju, odgojitelji su Likertovom ljestvicom izrazili svoje mišljenje o kvaliteti sadržaja kolegija kojeg su slušali tijekom fakultetskog obrazovanja. Broj jedan je označavao ocjenu nedovoljan, dok je broj pet označavao ocjenu odličan. Osmo pitanje je bilo otvorenog tipa, te su odgojitelji mogli iznijeti svoje mišljenje o uvođenju kolegija Metodike engleskog jezika u silab programa Ranog i predškolskog odgoja kako bi se tako doprinijelo boljem razvitku kompetencija za provođenje jezičnih programa u grupi. U devetom pitanju, odgojitelji su iznijeli što smatraju koji bi trebali biti uvjeti za upis kolegija Metodike engleskog jezika. Mogući odgovori su sljedeći: ostvareni uvjeti za upis u godinu studija u kojoj se izvodi predmet, predznanje engleskoga jezika, posjedovanje certifikata o razini znanja engleskog jezika. Desetim pitanjem odgojitelje se tražilo da odgovore sa "Da, smatram da bi bilo potrebno i korisno u radu s djecom" ili "Ne, ne smatram to bitnim za odgojiteljsku profesiju" na pitanje smatraju li da bi se kolegij iz područja metodike engleskog jezika trebao ponuditi odgojiteljima i nakon završetka fakultetskog obrazovanja kako bi na visokoškolskoj ustanovi stekli kompetencije koje tijekom studiranja nisu stekli.

Na zadnje pitanje, odgojitelji su Likertovom ljestvicom izrazili mišljenje o tome u kojoj mjeri bi bili zainteresirani za pohađanje programa kad bi se na visokoškolskoj ustanovi ponudio ovakav kolegij u obliku doškoloovanja (primjerice, putem Centra za cjeloživotno obrazovanje, poslijediplomskog specijalističkog studija i sl.). Broj jedan je označavao odgovor " Uopće nisam zainteresiran/a" dok je broj pet označavao odgovor "Izuzetno sam zainteresiran/a".

Istraživanje se provodilo metodom ankete u digitalnom formatu na platformi Google dokumenti. Sudjelovanje u istraživanju bilo je anonimno i dobrovoljno, a rezultati istraživanja koriste se samo u svrhe izrade diplomskog rada. Upitnik je namijenjen samo odgojiteljima, a ispunjavanje upitnika traje nekoliko minuta. Prijavilo se 79 ispitanika koji su na početku ankete odgovarali na pitanje o razini obrazovanja i godinama iskustva rada u predškolskoj ustanovi.

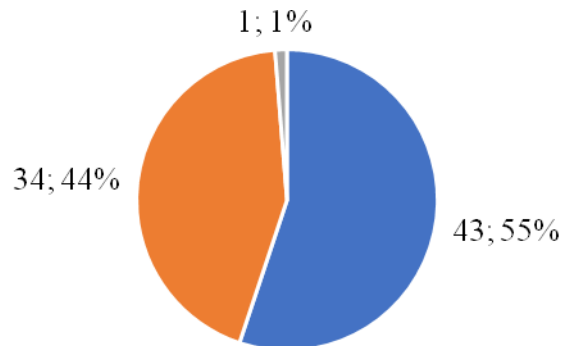
7.2. Cilj i problemi

Cilj je istraživanja bio ispitati kompetencije odgajatelja za provođenje programa ranog učenja engleskog jezika u formalnom obrazovanju i ispitati potencijalnu percepciju porasta potražnje programa stranih jezika, dječje motivacije za učenjem stranih jezika, iskustava pripremljenosti odgajatelja za podučavanje engleskog jezika stečenih tijekom formalnog obrazovanja, kao i stavova o uvođenju novih kolegija iz područja podučavanja engleskog jezika u visokoškolskoobrazovanje. Na temelju postavljenog cilja i pregleda literature postavljeni su sljedeći problemi:

1. Opisati potencijalnu percepciju porasta potražnje programa stranih jezika u predškolskim ustanovama
2. Opisati procjenu motivacije djece za učenjem stranog (engleskog) jezika
3. Opisati iskustva odgajatelja s formalnim obrazovanjem podučavanja engleskog jezika tijekom visokoškolskog obrazovanja, kao i percepciju osposobljenosti uporabe engleskog jezika nakon fakultetskog obrazovanja
4. Opisati stavove odgajatelja prema uvođenju novih kolegija iz područja podučavanja engleskog jezika u programe visokoškolskog obrazovanja

7.2. Sudionici

Prema rezultatima prikazanim na Grafičkom prikazu 1. vidljivo je da je najveći udio sudionika ovog istraživanja (55%) imao završen preddiplomski sveučilišni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je nešto manji udio onih sa završenim diplomskim sveučilišnim studijem Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (44%). Samo jedan sudionik istraživanja završio je poslijediplomski znanstveni sveučilišni doktorski studij.



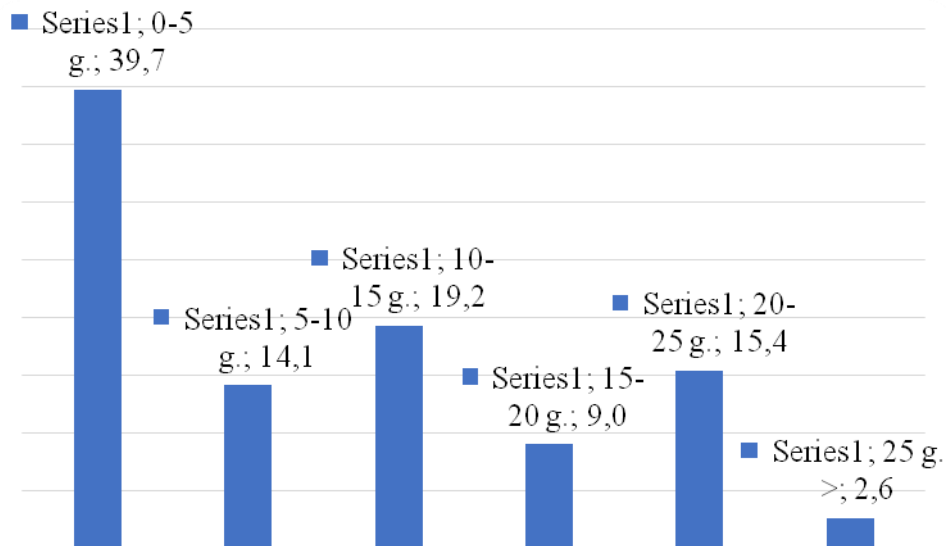
Preddiplomski sveučilišni studij

Diplomski sveučilišni studij

Poslijediplomski znanstveni sveučilišni doktorski studij

Grafički prikaz 1: Raspodjela sudionika prema najvišem završenom stupnju obrazovanja (N = 78)

Također, najveći udio sudionika (39.7%) imao je do pet godina radnog staža u predškolskoj ustanovi, a najmanji udio sudionika (2.6%) imao je više od dvadeset i pet godina radnog staža (vidi Grafički prikaz 2.).



Grafički prikaz 2: Grafički prikaz raspodjele udjela (%) sudionika prema godinama radnog staža u predškolskoj ustanovi (N = 78)

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju prikazani su deskriptivni i inferencijalni rezultati stavova sudionika o percepciji porasta potražnje programa stranih jezika, motivacije djece za učenje stranog jezika te iskustvima formalnog obrazovanja iz područja podučavanja engleskog jezika. U svrhu odgovaranja na pitanje zastupljenost porasta potražnje programa stranih jezika u predškolskoj skupini, ispitivanja motivacije djece za njihovim pohađanjem, iskustava odgajatelja s formalnim obrazovanjem podučavanja engleskog jezika, kao i stavova odgajatelja o uvođenju dodatnih kolegija, izračunate su frekvencije te proporcije odgovora sudionika. Testiranje povezanosti dviju dihotomnih varijabli testirano je kontingencijskim koeficijentom korelacije ϕ , dok je povezanost među kategorijskim vrijednostima prikazana Spearmanovim koeficijentom korelacije (r_p).

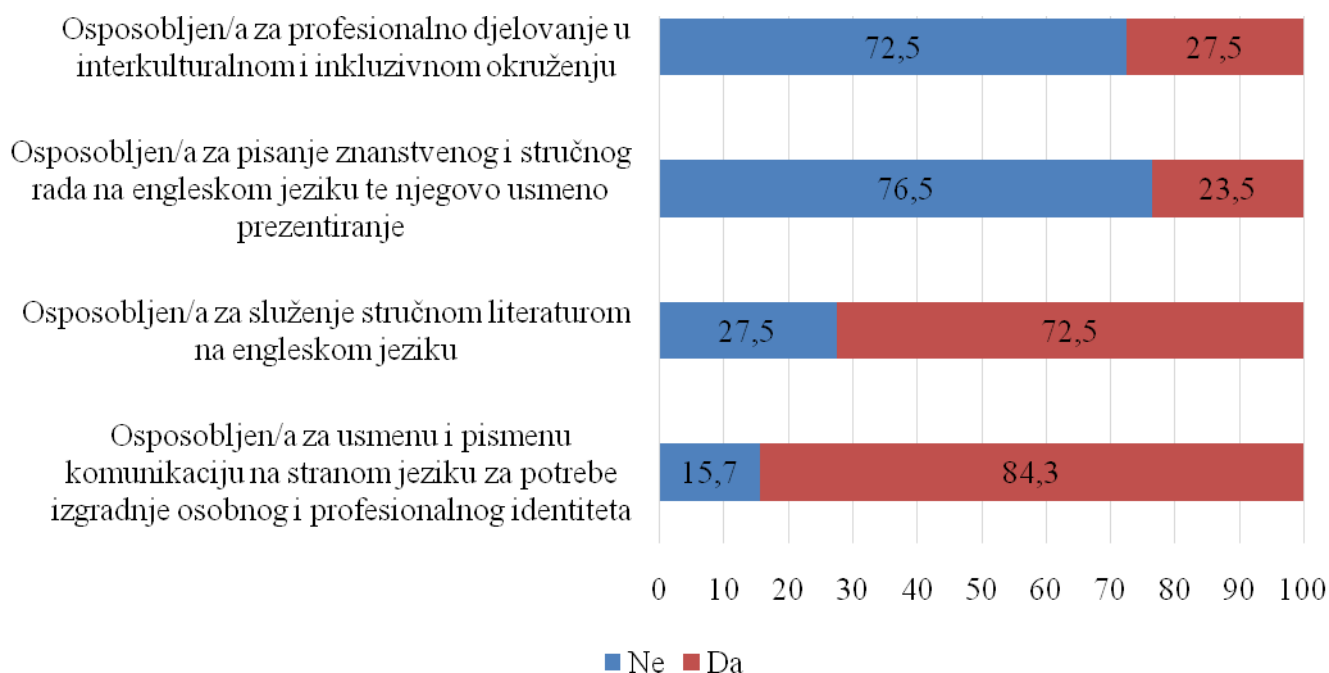
Varijabla		n (%)	
Percepcija porasti potražnje programa stranih jezika u pripadajućoj predškolskoj ustanovi			
Da	54	(69,	2)
Ne	21	(26,	9)
Ostalo	3	(3, 8)	
Pohađanje kolegija iz područja podučavanja engleskog jezika tijekom formalnog obrazovanja			
Da	53	(67,	9)
Ne	25	(32)	

Tablica 1: Prikaz slaganja (da/ne/ostalo) sudionika s tvrdnjama o porastu potražnje programa stranih jezika, pohađanja kolegija iz područja podučavanja engleskog jezika te važnosti nuđenja kolegija u vidu doškolovanja (N = 78)

Rezultati istraživanja pokazuju da većina sudionika istraživanja (69, 2%) percipira porast potražnje programa stranih jezika u predškolskoj ustanovi u kojoj rade (vidi Tablica 1). Također, pokazana je statistički značajna, pozitivna, povezanost godina radnog staža te percepcije potražnje programa stranih jezika u predškolskoj ustanovi ($r_p = .223$, $p < .05$), odnosno sudionici s više godina radnog staža percipiraju viši intenzitet porasta potražnje programa na stranom jeziku.

Nadalje, sudionici istraživanja motivaciju djece za učenjem stranog (engleskog) jezika u prosjeku procjenjuju uglavnom visokom ($M = 3,97$, $SD = 1,019$, $Min = 1$, $Max = 5$).

S druge strane, rezultati istraživanja pokazuju da je većina sudionika istraživanja tijekom fakultetskog obrazovanja pohađala kolegije iz područja podučavanja engleskog jezika (67, 9%, $N = 51$, vidi Tablica 1). Pritom je vidljiva statistički značajna, negativna povezanost godina radnog staža te pohađanja nastave podučavanja engleskog jezika ($r_p = -.310$, $p < .01$), odnosno osobe koje imaju više radnog staža u predškolskoj ustanovi rjeđe su pohađale nastavu iz područja podučavanja engleskog jezika. Sudionici koji su pohađali kolegije iz područja podučavanja engleskog jezika njihovu kvalitetu izvedbe u prosjeku ocjenjuju umjerenom ($M = 3,11$, $SD = 1,003$, $Min = 1$, $Max = 5$).



Grafički prikaz 3: Prikaz raspodjele udjela sudionika (%) prema percepciji osposobljenosti (da/ne) za određene dimenzije uporabe engleskog jezika (N = 51).

Nadalje, svrha ovog istraživanja bila je i ispitati osposobljenost sudionika koji su tijekom fakultetskog obrazovanja pohađali kolegije engleskog jezika za korištenje engleskog jezika u različitim domenama. Pritom podaci pokazuju da se najveći udio sudionika (84, 3%) koji su pohađali nastavu engleskog jezika smatra osposobljenim za usmenu i pismenu komunikaciju na stranom jeziku za potrebe izgradnje osobnog i profesionalnog identiteta. Nešto manji udio sudionika (72, 5 %) osjeća se osposobljenim za služenje stručnom literaturom na engleskom jeziku. S druge strane, manje od četvrtine sudionika osjeća se osposobljeno za pisanje znanstvenog i stručnog rada na engleskom jeziku te njegovu usmenu prezentaciju (23, 5%), kao i za profesionalno djelovanje u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju (27, 5%).

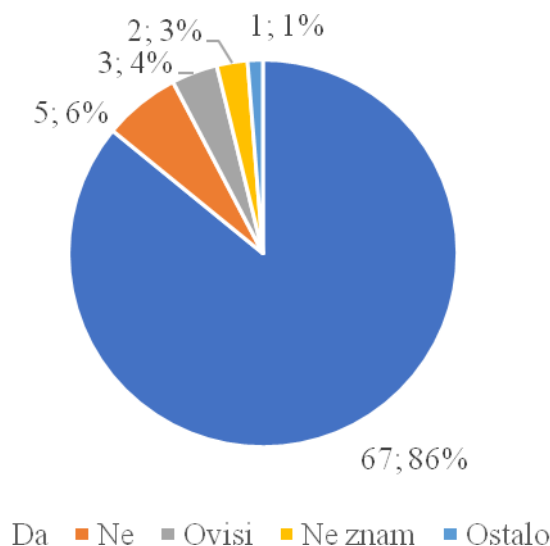
	1	2	3	4
Sposobnost usmene i pismene komunikacije (1)	-	-.265	.112	.145
Sposobnost samostalnog služenja stručnom literaturom (2)		-	.341*	.280*
Sposobnost znanstvenog i stručnog djelovanja (3)			-	.487*
Sposobnost djelovanja u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju (4)				-

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

Tablica 2: Prikaz kontingencijskih koeficijenata korelacije za pojedine domene osposobljenosti uporabe engleskog jezika kod sudionika koji su tijekom fakultetskog obrazovanja imali kolegije iz područja podučavanja engleskog jezika (N = 51)

Prema podacima u Tablici 2 vidljivo je da kod osoba koje su pohađale kolegije iz područja podučavanja engleskog jezika s porastom procjene osposobljenosti za samostalno služenje stručnom literaturom na engleskom jeziku dolazi i do porasta procjene osposobljenosti za pisanjem i usmenim prezentiranjem znanstvenog i stručnog rada na engleskom jeziku ($r_{\phi} = .341$, $p < .05$), kao i do porasta razine osposobljenosti za profesionalnim djelovanjem u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju ($r_{\phi} = .280$, $p < .05$).

Također, s porastom procjene sposobnosti za pisanjem i usmenim prezentiranjem). Usto, s porastom procjene sposobnosti za pisanjem i usmenim prezentiranjem znanstvenog i stručnog rada na engleskom jeziku, indiciran je i porast procjene sposobnosti za profesionalnim djelovanjem u interkulturalnom i inkluzivnom okruženju ($r_{\phi} = .487$, $p < .01$).



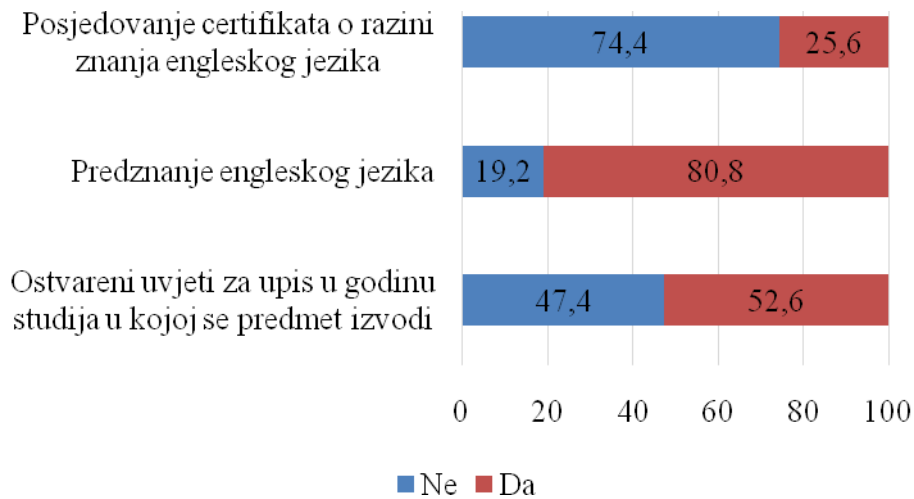
Grafički prikaz 4: Raspodjela sudionika prema stavovima o uvođenju kolegija Metodike engleskog jezika u silab programa Ranog i predškolskog odgoja (N = 78).

Rezultati istraživanja upućuju da 86% sudionika smatra da bi uvođenje kolegija Metodike engleskog jezika u silab programa Ranog i predškolskog odgoja doprinijelo boljem razvitku kompetencija za provođenje jezičnih programa u skupini. Pri kvalitativnoj obradi podataka vidljivo je kako sudionici odgovore potkrepljuju tvrdnjama da bi uvođenje kolegija „bila logička nadogradnja postojećih kolegija“, te „da je potražnja u vrtićima sve veća“. Neki od njih ističu i da je važno pripaziti na koji način djeci prenijeti jezik, metode rada, načine podučavanja i slično, a ne samo šture osnove jezika na razini kojoj bi do sada svi studenti diplomskog studija trebali imati usvojene“, a neki od njih da „prvo treba poraditi na kompetencijama vezanima uz govor i pismo na engleskom jeziku u odgojitelja“.

S druge strane, tek 6% sudionika smatra kako takvi kolegiji ne bi značajno doprinijeli boljem razvitku kompetencija, a 4% ističe da njihovi stavovi ovise o načinu provedbe samog kolegija. Pritom ističu da je to „ovisno o samom sadržaju kolegija i osobi koja bi ga predavala.“, o tome na „čemu bi se temeljilo, primjerima za rad ili drugo“ te o tome „koja bi vrsta metodike bila prezentirana“. Manji dio sudionika istraživanja (3%) nema jasan stav o uvođenju dodatnog kolegija te se klasificira u kategoriju „ne znam“, dok tek jedna osoba ističe važnost programa stručnog usavršavanja odgojitelja za provođenje programa engleskog jezika koji je prethodno postojao (2009. godine) na Učiteljskom fakultetu.

Cilj ovog rada bio je i razmotriti uvjete koji odgajatelji smatraju nužnim za upis nastave Metodike engleskog jezika. Prema rezultatima prikazanim na Grafičkom prikazu 5, vidljivo je

da 80,8% sudionika predznanje engleskog jezika percipira važnim uvjetom za upis kolegija Metodike engleskog jezika. Nešto niži udio sudionika, njih 52,6%, kao važan uvjet za upis navedenog kolegija percipira i ostvarene uvjete za upis u godinu studija u kojoj se predmet izvodi. Većina sudionika (74,4%) posjedovanje certifikata o razini znanja engleskog jezika ne odabire kao važan uvjet za upis kolegija Metodike engleskog jezika.



Grafički prikaz 5: Prikaz slaganja sudionika s opravdanosti uvjeta za upis kolegija Metodike engleskog jezika (N = 78).

*Napomena: podaci su prikazani u %

Također, 85,9% smatra da bi bilo korisno i potrebno u radu s djecom osigurati kolegij iz područja metodike engleskog jezika odgajateljima i nakon završetka fakultetskog obrazovanja kako bi na visokoškolskoj ustanovi stekli kompetencije koje tijekom studiranja nisu stekli.

10,3% sudionika za odgajateljsku profesiju ne percipira važnim osiguravanje kolegija iz područja metodike engleskog jezika za osobe koje opisane kompetencije tijekom studiranja nisu stekli. Ostatak sudionika ne odabire niti slaganje s tvrdnjom, niti da se s istom ne slažu, već opisuju vlastite stavove. Pritom ističu kako je potrebno „da svatko za sebe odabire što mu je bitno, a što ne“, a neki od njih ističu da je opisani program već postojao, ali da je ukinut.

Ispitanici procjenjuju da bi u slučaju kada bi se na visokoškolskoj ustanovi ponudio kolegij u obliku doškoloovanja bili u prosjeku uglavnom zainteresirani ($M = 4,15$, $SD = 1,163$, $Min = 1$, $Max = 5$) za njegovo pohađanje. Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajnu, pozitivnu, povezanost zainteresiranosti za doškolovanje te percepcije korisnosti kolegija iz

područja metodike engleskog jezika odgajateljima koji tijekom studiranja nisu stekli potrebne kompetencije ($r_{\phi} = .468$, $p < .01$; Napomena: koeficijent korelacije izračunat je samo kod sudionika koji su se na pitanje o korisnosti osiguravanja kolegija iz područja metodike engleskog jezika izjasnili s da / ne, tj. isključena je kategorija ostalo). Odnosno, s porastom sklonosti percepcije korisnosti osiguravanja kolegija iz područja Metodike engleskog jezika dolazi i do porasta zainteresiranosti doškoloavanja u području engleskog jezika.

9. RASPRAVA

Cilj je istraživanja bio ispitati kompetencije odgojitelja za provođenje programa ranog učenja engleskog jezika u formalnom obrazovanju, ispitati potencijalnu percepciju porasta potražnje programa stranih jezika, dječju motivaciju za učenjem stranih jezika kao i pripremljenosti odgojitelja za podučavanje engleskog jezika stečenih tijekom formalnog obrazovanja. Ispitani su i stavovi o uvođenju novih kolegija iz područja podučavanja engleskog jezika u formalno obrazovanje.

Mart, Karaoz i Duran Karaoz (2016) provode istraživanje s ciljem ispitivanja stavova odgojitelja o provođenju programa ranog učenja engleskog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja kao i povezanost razine obrazovanja, godina radnog staža sa zainteresiranošću provođenja tih istih programa. U istraživanju je sudjelovao 131 odgojitelj iz Turske. Odgojitelji su različitih godina, posjeduju različitu razinu obrazovanja te imaju raznovrsno radno iskustvo. Odgojitelji su u istraživanju izrekli kako smatraju da je važno provoditi programe ranog poučavanja stranog jezika, u ovom slučaju engleskog jezika, ali također izjavljuju kako polovici odgojitelja nije bitno hoće li se zaista ti programi i provoditi u njihovim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. 54,2% ispitanika smatra bitnim da se u formalno obrazovanje uvede kolegij koji će buduće odgojitelje pripremiti za provođenje programa stranog jezika, što se može povezati sa istraživanjem provedenim s hrvatskim odgojiteljima, koje pokazuje da 86% njih smatra da bi bilo potrebno osigurati kolegij iz područja metodike engleskog jezika odgajateljima tijekom formalnog obrazovanja. 42,7% ispitanika smatra da se treba provoditi program stranog jezika u dječjim vrtićima, dok se svega 36,5% odgojitelja smatra kompetentnim za podučavanje engleskog jezika kao stranog jezika. Ovo istraživanje pokazalo je da ne postoji statistički značajna povezanost između dobi, razine obrazovanja, godina radnog staža za stavovima o provođenju programa ranog učenja engleskog jezika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U Sloveniji su uloženi veliki naponi kako bi se podučavanje stranih jezika implementiralo u kurikulum vrtića. Dvanaest dječjih vrtića u sjeveroistočnom dijelu Slovenije prijavilo se za sudjelovanje u mrežnom inovativnom projektu koji je trajao od 2008. do 2011. godine. U tom projektu učenje stranih jezika integrirano je u sadržaje drugih područja predškolskog kurikulumu kao što su pokret, umjetnost, priroda, društvo, matematika.

Istraživanje provedeno u svrhu izrade ovog diplomskog rada pokazuje da su djeca bila visoko motivirana za učenje stranog jezika, što se očitovalo u njihovoj intrinzičnoj motivaciji. Djeca su iskazala potrebu za igrom, aktivno su bili uključeni te su izražavali svoje znanje stranog jezika. Hrvatski odgojitelji također ističu kako je motivacija kod hrvatske djece za učenjem stranih jezika visoka ($M = 3,97$, $SD = 1,019$, $Min = 1$, $Max = 5$) te 69,2 % odgojitelja izrazilo je kako je primijetilo porast potražnje programa stranih jezika u predškolskoj ustanovi u kojoj rade.

Filozofski fakultet i Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru razvili su novi studijski program koji još nije odobren, no riječ je o zajedničkom, kooperativnom jednogodišnjem studijskom programu dvaju fakulteta, u kojem sudjeluju profesori s različitih odsjeka (Odsjek za germanistiku i Odsjek za anglistiku i amerikanistiku, Odsjek za učiteljski studij primarnog obrazovanja) Studijski program objedinjuje psihološko-pedagoške i didaktičke aspekte, ali i stranojezične aspekte iz predmetno metodičkih područja. Studij se nudi odgajateljima, učiteljima razredne nastave, defektolozima koji iskazuju poznavanje jezika na razini B2 te učiteljima specijalistima (profesorima engleskog i njemačkog jezika). Nosi 60 ECTS bodova. Završetkom studijskog programa učitelji stječu kvalifikacije za poučavanje engleskog (i njemačkog u Mariboru) na predškolskoj razini, a u prvom razredu osnovne škole učitelji stječu kvalifikaciju za poučavanje engleskog jezika u prvom i drugom ciklusu osnovne škole, dok defektolozi stječu kvalifikaciju za poučavanje engleskog jezika u trećem ciklusu osnovnih škola po prilagođenom programu (Brumen, Fojkar, 2012).

Hrvatski odgojitelji, njih 85,9%, s druge strane ističu kako bi bilo potrebno u radu s djecom osigurati kolegij iz područja metodike engleskog jezika odgajateljima i nakon završetka fakultetskog obrazovanja da bi na visokoškolskoj ustanovi stekli kompetencije koje tijekom studiranja nisu stekli. Ističu kako su zainteresirani te bi rado pristupili pohađanju kolegija kada bi im se on ponudio u obliku doškolovanja ($M = 4,15$, $SD = 1,163$, $Min = 1$, $Max = 5$). Prema istraživanju koje je provedeno u svrhe izrade završnog rada, Radoš (2019) utvrdila je kako 84,21% studenata smatra da stav odgojitelja prema učenju stranog jezika ima utjecaj na

učenje stranog jezika djece, te njih 57,89% smatra da strani jezik u dječjem vrtiću treba poučavati odgojitelj predškolskog odgoja čija razina znanja stranog jezika nije manja od razine B2.

ZAKLJUČAK

Odgojitelji ranog i predškolskog odgoja svojim formalnim obrazovanjem stječu znanja i vještina za rad u odgojno-obrazovnoj skupini, no završetak formalnog obrazovanja ne označava kraj profesionalnog razvoja što i ističu autorice Bagrić, Lasić i Matović (2021) koje naglašavaju kako „(...) formalno obrazovanje nije dovoljno za stjecanje odgovarajućih znanja i vještina za zahtjevnu ulogu partnera roditeljima“. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ističe načela poput fleksibilnosti i otvorenosti koja potiču cjeloživotno učenje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse – sve to s ciljem pružanja kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa (MZOS, 2014). Sve se više organiziraju i stručna usavršavanja izvan Hrvatske koje su bogato iskustvo, ne samo za odgojitelja već i za cjelokupnu zajednicu. Ovo potvrđuje i autorica Sedlar (2021:294) navodeći da su „benefiti takvih stručnih usavršavanja višestruki“. No, isto tako autorica Sedlar (2021:294) navodi kako su brojni odgojitelji „pružali otpor odlascima u inozemstvo u svrhu učenja najviše zbog nedostatka samopouzdanja u korištenju engleskoga jezika i informacijsko-komunikacijske tehnologije“. Takvi podaci idu u prilog tome da je potrebno omogućiti odgojiteljima, sadašnjima i budućima, kvalitetan kolegij iz područja podučavanja engleskog jezika tijekom kojeg će moći razvijati i usavršavati svoje kompetencije kako bi dolaskom u skupinu mogli biti kompetentni profesionalci. Benefiti takvog kolegija višestruki su te bi tako odgojiteljima bio omogućen profesionalni razvoj u vidu jačanja vlastitog samopouzdanja, upoznavanja s novim sadržajima, upoznavanja s metodičkim principima, iščitavanja strane literature te prenošenja naučenog i u svoju odgojnu skupinu. Osim toga, profesionalni razvoj omogućio bi i bogaćenje stručnog vokabulara, što bi kasnije odgojiteljima stvorilo još jedan temelj da aktivno i bez straha sudjeluju na međunarodnim usavršavanjima.

LITERATURA

Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., Tambić, M. (2010). *Kako dijete govori? Razvoj govora i jezika, najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Zagreb: Planet Zoe.

Apel, K., Masterson J., Posokhova I. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine : od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti - potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.

Bagarić, N., Lasić, F. i Matović, E. (2021). Profesionalni razvoj i profesionalizam odgojitelja kroz razvoj kompetencija. U A. Višnjic-Jevtić, M. Galinec i H. Biškup (ur.), *Zbornik radova sa Znanstveno-stručnoga skupa "Zajedno rastemo - Suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju* (str. 12-16). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.

Berk, L. E. (2007). *Psihologija cjeloživotnog razvoja : prijevod 3. izdanja*. Jastrebarsko, Naklada Slap.

Brumen, M., & Dagarin Fojkar, M. (2012). Teacher development in Slovenia for teaching foreign languages at the primary level. *CEPS Journal*, 2(3), 27–53. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-SEUGIM2O/43415f97-150a-47d3-9e01-c63df58f8508/PDF>

Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina*, 12/2 (12.), 493-512. <https://hrcak.srce.hr/178252>

Dječji vrtić "En ten tini". (2020). *Kurikulum dječjeg vrtića "En ten tini"*. <https://vrtic-ententini.zagreb.hr/UserDocsImages/2020/PED.GOD.2020-2021/Dv%20En%20ten%20tini%20Kurikulum%202020-2021.pdf>

Dječji vrtić "Potočnica". (2015). *Kurikulum dječjeg vrtića "Potočnica"*. <https://vrtic-potocnica.zagreb.hr/UserDocsImages/Kurikulum.pdf>

Dječji vrtić "Rijeka". (2019). *Kurikulum dječjeg vrtića "Rijeka"*. https://www.rivrtici.hr/sites/default/files/datoteke/kurikulum_vrtica_19-20.pdf

Dječji vrtić "Sesvete". (2020). *Kurikulum dječjeg vrtića "Sesvete"*. <https://vrtic-sesvete.zagreb.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Kurikulum%20DV%20Sesvete%202020-2021.pdf>

Europska komisija. (2004). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni (preporučeni) okvir*.

https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc

Europska komisija. (2010). Preporuka europskog parlamenta i savjeta, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11, (20). <https://hrcak.srce.hr/en/file/92192>

Europska komisija. (2019). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi*. https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf

Europska komisija. (2020). *Language learning at pre-primary school level : making it efficient and sustainable : a policy handbook*.

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

Europska komisija. (2021). *Early childhood education and care: how to recruit, train and motivate well-qualified staff: final report*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/489043>

Europska Unija.(2019). *Preporuka Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*.[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(01))

Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. <https://hrcak.srce.hr/178260>

Hržica, G. i Ordulj, A. (2013). Dvočlane glagolske konstrukcije u usvajanju hrvatskoga jezika. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 39 (2), 433-456. <https://hrcak.srce.hr/117873>

Ivanković, I. i Zelenika, T. (2014) Dvojezično obrazovanje-interkulturalne perspektive i pristupi u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb, Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, str. 177-189.

Ivanović, B. (2020). Dvojezičnost i kognitivno funkcioniranje. *Psychē*, 3 (1), 26-35. <https://hrcak.srce.hr/267809>

Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 1 (3), 86-99. <https://hrcak.srce.hr/20658>

Karлак, M., Varga, R. i Ćosić, I. (2022). Kompetencije za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom kao stranom jeziku. *Strani jezici*, 51 (1), 105-126. <https://doi.org/10.22210/strjez/51-1/5>

Kralj, J. (2022). Učenje jezika kod male djece. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 61-65. <https://hrcak.srce.hr/271806>

Mandarić Vukušić, A. (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 133-148. <https://hrcak.srce.hr/124000>

Mehmet, M., Ismail K., & Zeynep Duran K. (2016). Preschool teachers' perceptions of teaching english as a foreign language in early years' settings. In T. Petrović Trufunović, G. Pudar Draško, & P. Krstić, *Why still Education* (pp 93-103). Cambridge Scholars Publishing.

Ministarstvo prosvjete i športa (1997). *Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću* (NN 133/1997). Zagreb: Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1927.html

Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje/3478>

Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>

Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik : materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

Radoš, M. (2019). *Uvjerenja studenata - budućih odgajatelja o učenju i poučavanju stranoga jezika u ranoj dobi* (Završni rad, Sveučilište u Rijeci). Repozitorij Učiteljskog fakulteta Rijeka. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:303748>

Sedlar. (2021). Erasmus projekti: kroz suradnju do suradnje. U A. Višnjic-Jevtić, M. Galinec i H. Biškup (ur.), *Zbornik radova sa Znanstveno-stručnoga skupa "Zajedno rastemo - Suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju"* (str. 293-299). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.

Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi : priručnik za profesore stranoga jezika, odgajatelje i roditelje predškolske djece*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3 (1), 45-57. <https://hrcak.srce.hr/139311>

Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. *Govor*, 26 (2), 119-149. <https://hrcak.srce.hr/165964>

Šestan, L. (2018). *Jezična kultura odgajatelja* (Završni rad, Sveučilište u Rijeci). Repozitorij Učiteljskog fakulteta Rijeka. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:363>

Špiranec, I. (2010) Tko se boji dvojezičnosti još (definiranje dvojezičnosti)?. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 3 9(1-2), 9-28. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2019/06/SJ_39_1-2_1.pdf

Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. <https://hrcak.srce.hr/99897>

Velički, V. (2009). Poticanje govora u kontekstu zadovoljenja dječjih potreba u suvremenom dječjem vrtiću. *Metodika*, 10 (18), 80-9. <https://hrcak.srce.hr/40817>

Vijeće Europe. (2001). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Vijeće Europske unije. (2018). *Preporuka Vijeća od 22. Svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Vodopija, I. (2007). *Dijete i jezik : Od riječi do SMS-a*. Osijek, Matica hrvatska.

Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018). Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra Iadertina*, 13 (1), 139-159. <https://hrcak.srce.hr/217843>

Župančić, M. & Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 505-513. <https://hrcak.srce.hr/275812>

Prilog 1. Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

Vlastoručni potpis