

Kompetencije odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika

Škoda, Lea

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:301668>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-24**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Lea Škoda

Kompetencije odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Kompetencije odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr.sc. Morana Drakulić

Student: Lea Škoda

Matični broj: 0299010863

**U Rijeci,
Rujan, 2020.**

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je završni rad isključivo rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na mojim istraživanjima i oslanja se na objavljenu literaturu, a što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Izjavljujem, također, da nijedan dio rada nije iskorišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Student/ica:

U Rijeci, Srpanj 2020.

Sažetak

Kompetencije odgajatelja uvelike djeluju na odgojno- obrazovni proces djeteta te je neizmjerljivo važno izgraditi i usavršavati osobne i profesionalne kompetencije kroz formalno i neformalno obrazovanje te kroz djelovanje u praksi. Zbog specifičnosti rada u programima ranog učenja stranog jezika, odgajatelji moraju imati određene kvalifikacije kako bi bili kompetentni u dostizanju zadanih ciljeva takvih programa. Politike Europske Unije koje se odnose na rano učenje stranog jezika ukazuju na važnost kvalitetnog obrazovanja odgajatelja i osiguravanje mogućnosti za profesionalno usavršavanje. Uz dokumente Europske Unije i njihovo provođenje u praksi, u radu su prikazani zakoni Republike Hrvatske te primjeri provedbe programa za rano učenje stranog jezika u predškolskim i ostalim ustanovama.

Ključne riječi: odgoj i obrazovanje, kompetencije odgajatelja, rano učenje jezika, strani jezik, predškolski programi

Abstract

The competencies of preschool educators have a great influence on the educational process of the child, and it is extremely important to build and improve personal and professional competencies through formal and non-formal education and through action in practice. Due to the specifics of working in early language learning programs, educators must have certain qualifications in order to be competent in achieving the set goals of such programs. In addition to European Union documents and their implementation in practice, the paper presents the laws of the Republic of Croatia and examples of the implementation of programs for early foreign language learning in preschool and other institutions.

Key Words: education, educator competencies, early language learning, foreign language, preschool program

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE.....	2
3. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI.....	6
3.1. Faze usvajanja stranog jezika.....	8
3.2. Poticajno okruženje kao preduvjet uspješnog usvajanja stranog jezika u predškolskoj dobi.....	9
3.2.1. Implementiranje stranog jezika u svakodnevnu komunikaciju.....	12
3.2.2. Uloga odgajatelja u oblikovanju poticajnog okruženja kao preduvjet uspješnog usvajanja stranog jezika u predškolskoj dobi.....	14
4. PROFESIONALNI RAZVOJ I KOMPETENCIJE ODGAJATELJA ZA RAD U PROGRAMU RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA.....	17
4.1. Europski okviri kompetencija odgajatelja	19
4.1.1. Europski okviri kompetencija za rad u programu ranog učenja stranog jezika ..	21
4.1.2. Hrvatski okviri kompetencija odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika.....	24
4.2. Programi ranog učenja stranog jezika	28
5. ZAKLJUČAK.....	31
6. LITERATURA	32

1. UVOD

Obrazovne politike Europske Unije se odnose na podizanje standarda obrazovnih sustava te na osiguravanje primjerenih uvjeta za ostvarivanje i nadograđivanje znanja i sposobnosti koje su neophodne za konkuriranje na tržištu rada te jačanju gospodarstva zemalja članica. Jedna od ključnih kompetencija koje su navedene u Europskom referentnom okviru jest komunikacija na stranom jeziku koja je iznimno važna pri zaposlenju te mogućem migriranju unutar Europe radi istog.

Za ostvarivanje povoljnog obrazovnog sustava koji omogućuje razvoj jezičnih kompetencija od iznimne je važnosti pružiti potporu odgojno- obrazovnim radnicima i institucijama u kojima se obrazovanje provodi. Odgojno- obrazovni radnici trebaju imati priliku za neprestano profesionalno usavršavanje i refleksiju na praksu kako bi mogli unaprijediti svoj odnos u radu. Veliki značaj se stavlja na rani i predškolski odgoj i obrazovanje jer je prepoznat izniman potencijal predškolske djece za učenje i usvajanje te je to razdoblje od neprocjenjive važnosti za cjelokupan razvoj budućeg pojedinca i sudionika društva.

Djeca usvajaju strani jezik prolazeći kroz univerzalne faze procesa, a zadaća odgajatelja je znati prepoznati faze razvoja, razvojne mogućnosti, interese, potrebe i individualne razlike kako bi mogao omogućiti djeci optimalno okruženje za usvajanje stranog jezika. Od iznimne je važnosti kod djece razviti osjećaj sigurnosti i povjerenja kako bi slobodno mogla sudjelovati u aktivnostima bez straha od neuspjeha. Jedna od strategija osiguravanja poticajnog okruženja i ugodne atmosfere je organiziranje aktivnosti koje su djeci prirodne i za koje su zainteresirana, poput pjesmi, dramatizacije, igre, aktivnosti uz korištenje medija i slično.

Osim pedagoških znanja, odgajatelju je potrebno i zadovoljavajuće vladanje stranim jezikom kako bi djeci mogao pružiti primjeren govorni model. Nažalost, tražene kompetencije odgajatelja u programima ranog učenja stranog jezika nije točno definirano te zemlje članice Europske Unije imaju različite kriterije pri zapošljavanju tih stručnjaka. Kroz pregled europskih preporuka i hrvatskih pravilnika možemo vidjeti razne primjere provođenja programa za rano učenje stranih jezika.

2. KLJUČNE KOMPETENCIJE ZA CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

Koncept Europske komisije u politikama koje se odnose na cjeloživotno obrazovanje je stvaranje uvjeta za stjecanje vještina i znanja, kao i širok spektar kompetencija i mogućnost prilagodbe potrebama tržištima rada u svrhu jačanja gospodarstva i podizanja standarda države. Zbog specifičnosti vremena u kojem živimo, neophodno je neprestano usavršavanje kako bi se prilagodili promjenama u društvu. Kako bi se suočili s novonastalim izazovima, društvu su potrebni visokoobrazovni i stručni ljudi koji svojom kreativnošću i kritičkim razmišljanjem doprinose rješavanju suvremenih problema društva (Europska komisija, 2018).

2006. godine je donesen dokument „Preporuka o ključnim kompetencijama za cjeloživotno obrazovanje“ od strane Europskog parlamenta i Vijeća kako bi državama članicama pružila prijedlog o razvijanju kompetencija u sklopu cjeloživotnog učenja kako bi svaki građanin imao priliku za osobni i profesionalni razvoj, veću konkurentnost na tržištu rada te stjecanje znanja i vještina potrebnih za aktivno građanstvo. Cilj dokumenta je stvarati i razvijati uvjete u kojima pojedinci mogu učiti i nadograđivati svoja znanja kako bi bili bolje pripremljeni za promjene na tržištu rada te kako bi svojim kompetencijama aktivno sudjelovali u razvijanju društva i gospodarstva (European Commission, 2011).

Preporukom o ključnim kompetencijama se podupiru socijalna načela koja omogućuju svim pojedincima pravo na kvalitetno obrazovanje i osposobljavanje te stjecanje vještina pomoću kojih ravnopravno sudjeluju u društvu i konkuriraju na tržištu rada, kao i pravo na potporu pri prekvalifikaciji i traženju zaposlenja. U svrhu poboljšavanja suradnje u Europi i olakšavanju mobilnosti njenih građana, podupire se razvoj jezičnih i poduzetničkih kompetencija koje uključuju kreativnost, timski rad, preuzimanje odgovornosti i inicijative. Kako bi prevladali suvremene izazove društva potiče se razvijanje digitalne kompetencije, kompetencija na području matematike i prirodnih znanosti, tehnologije i inženjerstva. Naglasak se stavlja na osiguranje adekvatnog obrazovnog okruženja i potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima pri uvođenju i provođenju prakse s ciljem razvoja ključnih kompetencija (European Commission, 2018).

„U Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje iz 2006. (Referentni okvir) definirano je osam ključnih kompetencija: 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

(Europska komisija - Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, 2018: 5).“

Dokument prijedloga za implementiranje ključnih kompetencija u sustav cjeloživotnog obrazovanja je namijenjen svim državama članicama, no reforme uvođenja tih kompetencija se uvelike razlikuju s obzirom na specifičnost konteksta država u kojem se provode, s obzirom na politiku obrazovanja, financijske mogućnosti za osiguravanje uvjeta cjeloživotnog obrazovanja te posebno socijalni kontekst koji traži prilagodbu definicije ključnih kompetencija kako bi bile primjenjive u društvu u kojem se razvijaju. Kompetencije koje su najlakše provedive su upravo one koju su povezane s postojećim tradicionalnim predmetima u školstvu, kao što su komunikacija na materinskom i stranom jeziku te matematička kompetencija. Kompetencije koje nadilaze sadržaje školstva, primjerice učenje kako učiti te građanska i društvena kompetencija nailaze na izazove pri implementaciji i provođenju u obrazovnom okruženju. Obrazovni proces se zato gleda kao dinamično usvajanje stavova, znanja i vještina koje uključuju kompetencije stečene u školi kao bazu za daljnje nadograđivanje i stjecanje kompetencija prateći potrebe društva (European Commission, 2011).

Komunikacija na stranom jeziku je jedna od osam ključnih kompetencija definiranih u Europskom referentnom okviru. Sastoji se od vještina razumijevanja jezika, iniciranja i održavanja razgovora te čitanja i korištenja jezika prema individualnim potrebama. Pozitivan stav uključuje poštivanje kulturalne različitosti i interesu prema stranom jeziku i međusobnoj interkulturalnoj komunikaciji. Učenje i poučavanje jezika je nužno za osiguravanje mogućnosti rada u različitim dijelovima Europe te međusobnom uvažavanju različitih država i kultura. Također je neophodno osigurati da nedostatak jezičnih vještina nije prepreka aktivnom sudjelovanju u društvu. Kao jednu od strategija kod poticanja višejezičnosti djece možemo navesti sve veći broj odgojno- obrazovnih ustanova koje primarno koriste strani jezik za učenje i poučavanje (Council of Europe, 2001).

Zemlje članice politiku stranog jezika prilagođavaju nacionalnim interesima, što u većini slučajeva znači učenje materinskog i engleskog jezika, kao i jezika zemlja koje imaju veliki gospodarski značaj te jezike susjednih zemalja. Kao turistička zemlja, Hrvatska nema dovoljno razvijen sustav obrazovanja na jezicima od velike turističke važnosti kao što su njemački i talijanski jezik (Račić, 2013).

Većina zemalja članica je prihvatila koncept „materinski jezik plus dva strana jezika“ koji uključuje aktivnu inkluziju stranih jezika u odgojno- obrazovne ustanove gdje bi jedna od

strategija bila učenje društvenih znanosti na materinskom jeziku, dok bi se prirodne znanosti održavale na stranom jeziku. Zemlje članice koje nisu prihvatile ovakav koncept su Italija i Španjolska te zemlje kojima je engleski jezik materinski – Ujedinjeno Kraljevstvo i Republika Irska (Bandov, 2013).

Obrazovnom politikom koja naglašava važnost učenja stranih jezika se poziva zemlje članice da prilagode mjere promicanja višejezičnosti i unaprijeđenja kvalitete i efikasnosti učenja i poučavanja jezika od najranije dobi istražujući potencijal inovativnih metoda i pristupa razvoja jezičnih kompetencija. Također, od iznimne je važnosti osigurati primjerene uvjete za procjenu jezične učinkovitosti, kao i osigurati potporu djeci i odraslima koji su migranti kako bi što brže usvojili jezik zemlje u kojoj se nalaze (Council of the European Union, 2014).

Kao što je prethodno navedeno, usvajanje jezičnih kompetencija od iznimne je važnosti za zaposlenje i konkurentnost na tržištu rada, no poznavanje jezika nadilazi vještine koje su spomenute u ovom radu, poput čitanja, pisanja, održavanja razgovora i slično. Jezične kompetencije u poslovnom okruženju zahtijevaju kompleksnije vještine koje uključuju poznavanje poslovnog bontona, prezentacijske vještine te sva ostala znanja koje posao zahtjeva koje su izvode na stranom jeziku (Šimonović i suradnici, 2011).

Obrazovanje s ciljem stjecanja i usavršavanja kompetencija treba biti osnovano na dobroj praksi što omogućuje potporu odgojno- obrazovnim djelatnicima u njihovom radu i stručnom usavršavanju njihovog obrazovanja. Kako bi omogućili takvu potporu, neophodno je preispitati i prevladati izazove u praksi provedbe na svim razinama obrazovanja, počevši od osiguravanja kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kroz evaluaciju prakse se nastoji odgovoriti na potrebe odgojno- obrazovnih djelatnika te organizacija i institucija koje rade na razvoju i unapređenju kompetencija od najranije dobi do kraja života. Osim kvalitetnog obrazovanja, važno je omogućiti razvoj obrazovnih okruženja za osposobljavanja kroz formalne i neformalne oblike učenja kroz perspektivu cjeloživotnog obrazovanja (Peeters i suradnici, 2016).

Odgojno- obrazovne djelatnike se može podupirati kroz specifične kontekste sredine u kojoj djeluju putem međusobne razmjene znanja i učenja čime se omogućuje fleksibilnost u ostvarivanju suradnje zajednice u odgojno- obrazovnoj praksi. U unapređenju prakse neophodno je stvaranje uvjeta za upotrebu novih tehnologija i materijala radi poboljšavanja metoda u učenju i poučavanju (European Commission, 2018).

Kao što je prethodno navedeno, kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje je od iznimne važnosti za daljnji uspjeh u životu jer može utjecati na veću mogućnost za obrazovanje, zaposlenje i socijalnu integraciju bez obzira na socijalni status. Cilj Europske komisije je prepoznati i prevladati prepreke u obrazovanju što uključuje olakšavanje pristupa sustavima obrazovanja, usavršavanje odgojno- obrazovnih djelatnika, definiranje kurikuluma te osiguravanje radnih uvjeta za njegovo provođenje, financiranje te evaluacije sustava obrazovanja (Lenaerts i suradnici, 2018).

3. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U PREDŠKOLSKOJ DOBI

Usvajanje jezika je jedan od najzanimljivijih segmenata ljudskog razvoja. Prije usvajanja stranog jezika, djeca su izložena materinskom jeziku, kojeg počinju usvajati već u prednatalno razdoblje. Najranija vokalizacija jezika se događa kod tek rođene djece kroz plakanje kako bi iskazali nezadovoljstvo, ili kroz gugutanje u uvjetima kada su sretna. U ovom su razdoblju djeca sposobna raspoznati suptilne razlike između zvukova govora. Djeca oko godine dana već mogu povezivati značenja riječi sa zvukovima koji su često korišteni u svakodnevnom govoru. Kroz sljedećih nekoliko mjeseci grade vokabular kako bi do druge godine bili sposobni konstruirati jednostavne rečenice koje se sastoje od nekoliko riječi no nisu nužno gramatički ispravne. Do četvrte godine, većina djece može pitati pitanja, davati naredbe, prepričati stvarne događaje ili pričati priče na gramatički ispravan način koristeći pravilan redosljed riječi. Pred kraj predškolskog doba, znanje jezika koriste u više različitih socijalnih okruženja, primjerice u razgovoru s nepoznatim osobama ili koriste telefon kako bi komunicirali što je djeci mlađe dobi zahtjevno jer ne shvaćanja da osoba s kojom pričaju ne vidi isto što i oni (Lightbown i Spada, 2013).

Razvoj jezika kod djece koja uče više jezika u djetinjstvu je od iznimne važnosti u cijelom svijetu te je većina djece izložena više od jednog jezika – neka djeca uče više jezika od najranije dobi, dok su neka djeca izložena jeziku s obzirom na okolinu u kojoj se nalaze. Usvajanje i razvijanje bilingvizma nudi mnogo osobnih, socijalnih i ekonomskih mogućnosti u budućnosti (Lightbown i Spada, 2013).

S druge strane, djeci koja govore više od jednog jezika prije dolaska u školu se često dijagnosticira jezični poremećaj ili zaostatak u govoru jer im jezik koji se koristi u školi nije na razvojnoj razini koja je uobičajena za djecu njegove dobi. Ovoj skupini djece najčešće pripadaju djeca migranata i manjina koji kod kuće govore materinskim jezikom koji se razlikuje od službenog jezika zemlje u kojoj se nalaze (Cummins, 2000).

Postoje sumnje kako je prezahtjevno za djecu rane dobi da uče više jezika s obzirom na to kako se teško nositi s dva jezika te kako djeca mogu biti zbunjena tako da neće naučiti niti jedan jezik ispravno, no nema konkretnih dokaza koji to potvrđuju. Istraživanja koja su utvrdila manje odgode u razvoju jezika za djecu koja istodobno uče dva jezika također pokazuju kako usprkos tim manjim odgodama u razvoju, bilingvizam ne uzrokuje usporavanje cjelovitog jezičnog i kognitivnog razvoja. Kao jedina ograničenja pri usvajanju više od dva jezika, psiholozi navode uvjete u kojima se jezici usvajaju. Primjerice, jezik kojem su djeca više

izložena ili koji je više cijenjen u sredini u kojoj se nalaze je često kod djece više razvijen od njihovog drugog jezika. Mnogi psiholozi su prikazali istraživanja koja dokazuju da bilingvizam može imati pozitivne utjecaje na akademski uspjeh u budućnosti (Bialystok, 2001).

Jedna od značajki bilingvizma je miješanje dva jezika u rečenicama - takozvano "code switching", što može pokazivati manjak vokabulara ili izraza u određenom jeziku, no može također biti i namjerna upotreba stranih riječi zbog raznih interaktivnih funkcija. "Code switching" se često pojavljuje i kod odraslih osoba kada su interakciji s osobama koje također znaju oba jezika (Bialystok i suradnici, 2009).

Djeca trebaju vremena da razviju vještine stranog jezika. Iako je važno da djeca počnu učiti i koristiti strani jezik što ranije, nekoliko istraživanja pokazuje važnost neprestanog razvijanja materinskog jezika kako bi dugoročno djeca uspješnije usvojila strani jezik. Jedna od briga odgojno- obrazovnih djelatnika pri djetetovom usvajanju dvaju jezika je njegovo odvajanje od doma i materinskog jezika na duže periode kako bi bolje usvojilo strani jezik što može usporiti ili zaustaviti razvoj materinskog jezika koje dovodi do raznih društvenih i psiholoških problema (Steiner i suradnici, 2009). Sve osobe koje uče strani jezik bez obzira na dob, su već usvojili jedan jezik – materinski. To znanje im može olakšati učenje stranog jezika s obzirom na to da znaju kako približno jezik funkcionira, no može im također i otežati učenje jer imaju netočnu predodžbu ne uzimajući u obzir razlike između dva jezika (Lightbown i Spada, 2013).

Osim razvojnih osobina koje dijele većina djece prema dobnom razdoblju kojem pripadaju, učenju stranog jezika pridonose i individualne razlike. Neke od individualnih razlika za koje se vjeruju da imaju utjecaj na uspješnost usvajanja stranog jezika su: introvertnost/ekstrovertnost, inteligencija, motivacija i dob kada započinje učenje stranog jezika (Lightbown, Spada, 2013). Zanemarivanje individualnih razlika ima pedagoške posljedice pri procesu učenja stranog jezika koje se uglavnom očituju u gubitku motivacije koja je jedan od važnih čimbenika za efikasno i kvalitetno učenje (Hadžiselimović, 2005).

Odgajatelj koji poučava strani jezik mora uzeti u obzir djetetove razvojne osobine i individualne razlike te aktivnosti i metode prilagoditi djeci kako bi osigurao optimalno okruženje u kojem se djeca osjećaju sigurno, poštivano i uvaženo. Davanje povratnih informacija i pohvala pomaže kod djece razviti samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti što pridonosi razvoju pozitivnih stavova prema učenju stranih jezika (Patekar, 2014).

3.1. Faze usvajanja stranog jezika

Djeca pri usvajanju stranog jezika prolaze kroz nekoliko faza koji se, mogu podijeliti na četiri, odnosno pet faza. Ove faze predstavljaju generalnu podjelu razvoja usvajanja stranog jezika kroz koje prolaze svi dvojezični ljudi, no trajanje između faza zavisi o raznim internaliziranim i eksternaliziranim faktorima (Haynes, 2005). Za djecu koja sekvencijalno uče strani jezik, razvojni napredak je nešto drugačiji, a on se prema Haynes (2005) dijeli na četiri faze:

1. Dijete prvo koristi materinski jezik, odnosno jezik koji se koristi kod kuće. Kada ljudi iz djetetove okoline pričaju na više jezika, dijete ili priča na jeziku kojeg već zna, ili prestaje pričati u potpunosti. Za djecu koja se odluče pričati na jeziku kojeg znaju, ovakve situacije mogu izazvati frustracije kada se susretnu s osobom koja ne razumije jezik kojim dijete priča (McLaughlin i suradnici, 1995).

2. Druga faza je neverbalni period. Kada se pojavi frustracija u kojoj se dijete ne razumije kada priča materinskim jezikom, ono odustaje od govora. Neverbalni period može biti samo kratka faza, ali može i potrajati duže vrijeme. Razlike među djecom koja uče strani jezik se odvijaju zbog raznih socijalnih i kognitivnih faktora, primjerice u individualnom načinu učenja – interpersonalnom i intrapersonalnom. Postoji više teorija o razlogu pojave neverbalnog perioda, dok neki stručnjaci tvrde da djeca koriste ovaj period kako bi slušanjem otkrila ritam i pravila jezika kojeg usvajaju, drugi kažu da se u ovom periodu javlja odbijanje jezika gdje se izbjegava učenje stranog jezika. Također, moguće je da tijekom ovog razdoblja djeca koriste "privatni govor" koji se definira kao govor koji je nečujan ostalim govornicima te se na njega ne očekuje odgovor (Ellis, 1994). Iako se ne služe govorom u ovoj fazi, djeca nastoje komunicirati govorom tijela i ostalim neverbalnim načinima kako bi zatražili pomoć ili prenijeli neku informaciju. Također, u ovom razdoblju djeca počinju shvaćati kako funkcionira strani jezik i pokušavaju ga imitirati isprobavajući fraze i zvukove koje čuju iz okoline (McLaughlin i suradnici, 1995). Odgajatelji bi se u ovom periodu trebali koncentrirati na pripremanje slušnih aktivnosti i razvijanju vokabulara kod djece koristeći se slikama i ostalim sredstvima i medijima (Haynes, 2005).

3. Sljedeća faza se pojavljuje kada je dijete spremno komunicirati na stranom jeziku. Ta komunikacija je obilježena dvjema karakteristikama – telegrafskim i formularnim govorom. Telegrafski govor je čest u jednojezičnom razvoju i uključuje uporabu nekoliko sadržajnih riječi bez funkcionalnih riječi ili morfoloških oznaka. Primjerice, dijete može reći "play toy" umjesto "I want to play with that toy over there." kako bi iskazao da se želi igrati s igračkom koristeći

samo ključne riječi. Formularni govor se odnosi na upotrebu nekoliko riječi bez prethodne analize ili rutinske fraze koje dijete često čuje, ali za koje ne zna što znače prije nego ih koristi primjerice izraz "I don't know." (McLaughlin i suradnici, 1995). Odgajatelj u ovom razdoblju treba komunikaciju pojednostaviti postavljajući zatvorena pitanja i pitanja koja imaju dva izbora kako bi potakli djecu na jednostavne interakcije (Haynes, 2005).

4. U svoje vrijeme dijete dosegne fazu produktivnog korištenja jezika. U ovoj fazi dijete je sposobno komunicirati na višoj razini od ponavljanja učestalih fraza za koje ne zna značenje. S vremenom dijete počinje pokazivati kako shvaća sintaktički sistem jezika postupnim usvajanjem formula i upotrebljavanjem novousvojenih sintaktičkih pravila kako bi razvilo kontrolu nad stranim jezikom. U ovoj fazi su prigodne aktivnosti dramatizacije, poput čitanja kratkih priča i osmišljavanju vlastitih upotrebom ciljanog vokabulara s obzirom na određenu temu (McLaughlin i suradnici, 1995).

Razni autori navode i zadnju, petu fazu koja se nadovezuje na prethodnu fazu, a sastoji se od dodatnog razvoja jezika i postizanja tečnosti u govoru koja je na razini izvornog govornika.

3.2. Poticajno okruženje kao preduvjet uspješnog usvajanja stranog jezika u predškolskoj dobi

„Organiziranje prostorno-materijalnog okruženja vrtića uključuje osiguranje bogatstva i promišljenosti izbora materijala koji djecu: potiču na otkrivanje i rješavanje problema, omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja. Raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala promoviraju neovisnost i autonomiju učenja djece. Sadržajno bogatstvo materijala djeci različitih interesa i različitih razvojnih mogućnosti pružaju različite izbore. Poticajno okruženje vrtića djetetu omogućuje svakidašnje stupanje u interakcije s različitim sadržajima učenja (npr. glazbenim, jezičnim, matematičkim, prirodoslovnim i drugim), koje za njega trebaju imati istraživački karakter (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 38).“

Suvremena istraživanja su značajno pridonijela razvoju novih spoznaja u raznim znanstvenim disciplinama što mijenja odnos prema djetetu i važnosti djetinjstva za cjelokupni razvoj. S obzirom na to kako se u ranom djetinjstvu postavljaju temelji djetetovog razvoja, neupitna je uloga odraslih i stvaranju optimalnih uvjeta za njegov razvoj koji je u skladu s njegovim potrebama i interesima. Odgojni procesi djeteta se odvijaju u više sredina, a kako bi

ti procesi bili što kvalitetniji bitna je međusobna interakcija koja uključuje zajednički rad, organiziranje fizičkog okruženja te kontinuirano učenje i istraživanje odgojnih procesa. Cjelokupni pojam odgojnih procesa se odvija kroz organizacijsku strukturu i kulturu ustanove. Organizacijska struktura se odnosi na fizičku i materijalnu opremljenost sredine te vremensku organizaciju aktivnosti svih sudionika odgojno- obrazovnog procesa, dok se kultura odnosi na razvijanje stavova, vrijednosti i društvenih normi (Valjan Vukić, 2012).

Za razliku od tradicionalnog pogleda na dijete, humanistički pristup se odmiče od naglaska na sadržaj i temu koja se poučava te stavlja dijete u središte interesa gdje njegove potrebe, mogućnosti i interesi djeluju kao orijentir prema organiziranju poticajnog fizičkog i socijalnog okruženja. Kako bi djeci omogućili kvalitetne prostorne uvjete za učenje i razvoj, u obzir treba uzeti dječju dob i stupanj njegovog razvoja (Valjan Vukić, 2012).

Poticajno okruženje treba osnaživati individualnost i pomoći u oblikovanju jedinstvenog identiteta i osobnosti svakog pojedinog djeteta. Također, ono treba omogućiti stjecanje iskustva i učenje o svijetu koji ih okružuje kako bi potakli djetetov cjelovit razvoj. Razvijanje djetetove inicijativnosti i samopouzdanja treba biti cilj svake odrasle osobe koja je uključena u odgojno- obrazovni proces, a to se može postići slijedeći djetetove interese u zadovoljavanju njegovih potreba i ostvarivanju njegovih potencijala (Valjan Vukić, 2012).

Pri usvajanju stranog jezika, neizostavna je roditeljska uloga u jezičnom razvoju. Roditeljsko uključivanje u odgojno- obrazovni proces i njihovo poticanje daljnjeg razvoja je nezaobilazno za postizanje više razine sposobnosti stranog jezika. Neke studije potvrđuju da obiteljski socio- ekonomski status ima značaj utjecaj na motivaciju djece za učenjem stranog jezika te samim time i na uspješnost usvajanja jezika. Prema istraživanju Bartrama (2006) stavovi roditelja prema stranom jeziku značajno utječu na motivaciju i stav djece prilikom usvajanja stranog jezika. Roditeljima se preporučuje da motiviraju djecu davanjem pozitivnih primjera učenja stranog jezika kako bi izjednačili razlike među djecom različitog socio- ekonomskog statusa (Brumen i suradnici, 2017).

Dramske aktivnosti, poput dramatizacija, igre uloga, improvizacija i slično, imaju veliku ulogu u razvijanju poticajne atmosfere za usvajanje stranog jezika jer pruža konstruktivistički pristup usvajanja stranog jezika koristeći se iskustvom životnih situacija kako bi djeca imala potreban kontekst koji nalikuje na svakodnevni govor. Praktična iskustva omogućavaju djetetu da oblikuje smislen i koristan kontekst znanja koje usvajaju koristeći sva osjetila, a s obzirom na to da su ove aktivnosti inicirane i organizirane od strane djece, motivacija i interes im

omogućava da duže vremena provedu u ovim aktivnostima što im omogućava bolji proces usvajanja stranog jezika (Nikitina, 2011).

Djeca trebaju što više biti izložena situacijskog komunikaciji pomoću koje najlakše usvajaju strani jezik. Takva komunikacija, koja se odvija u djetetovim praktičnoživotnim situacijama i iskustvima, pomaže pri postupnim prihvaćanjem stranog jezika kao sredstva komunikacije te olakšava iniciranje razgovora na stranom jeziku na što prirodniji način. Neki primjeri praktičnoživotnih aktivnosti koje se mogu provoditi u dječjem vrtiću jesu: pozdravljanje i jednostavni izrazi, predstavljanje sebe i vršnjaka, traženje igračaka i hrane, zamolbe, pitanja, iskazivanje osjećaja, obavljanje raznih radnji te zadovoljavanje higijenskih potreba i slično. Odgajatelji mogu također koristiti razne medije kako bi snimili razgovor djece, poput kamere ili kazetofona, kako bi analizirali govor djece, utvrdili njihov trenutni stupanj te osmislili aktivnosti koje će pomoći djeci da dodatno razviju komunikaciju na stranom jeziku (Silić, 2007).

Djecu se treba poticati na komunikaciju osiguravanjem sigurnog i poticajnog okruženja kako djeca ne bi imala strah ili odbojnost prema stranom jeziku. Bliskost odnosa između djece i odgajatelja je iznimno važna kako bi djeca sama pokazala spremnost za komunikaciju na stranom jeziku, a odgajatelje se potiče da u aktivnostima koriste i strani i materinski jezik kako bi se ostvarilo prirodno učenje stranog jezika pomoću komunikacije u raznim svakodnevnim situacijama. Djecu se ne podučava jezik, već odgajatelji kroz različite situacije razvijaju kod djece sposobnost komunikacije na stranom jeziku, a ono se odvija kroz vježbanje i rješavanje raznih situacija u aktivnostima koje zadovoljavaju njihove interese, želje, mogućnosti i potrebe. Stoga je odgajateljeva zadaća u kreiranju što poticajnijih i raznovrsnijih aktivnosti koje omogućavaju djeci dovoljno izazova kako bi prirodnim putem stjecala više znanja i vještina stranog jezika (Silić, 2007).

„Uvjeti u kojima djeca žive te osobe i načini na koje se uspostavlja komunikacija iznimno su važni za razvoj djeteta općenito, a posebno za njegov govorni razvoj. Stoga, što je okruženje za stjecanje novih iskustava u različitim aktivnostima, praktičnoživotnim situacijama i igrama poticajnije, raznovrsnije i zahtjevnije to će djeca prirodnim putem stjecati sve više znanja (Silić, 2007: 80).“

Strukturirani centri učenja osiguravaju prilike djeci da iniciraju igre koristeći se razvojno prikladnim materijalima koje koriste sami ili u interakciji s drugom djecom. Centri učenja engleskog jezika su napravljeni u nekoliko europskih država kako bi pomogli integrirati

engleski jezik u svakodnevnu igru djece. Ti centri sadrže materijale i izvore povezanih s engleskim jezikom kako bi im djeca imala pristup prilikom organizacije slobodne igre. Djeca trebaju jezik kako bi se upustili u igru na engleskom jeziku, pa aktivnost počinje vođenjem odgajatelja kako bi djeca bila izložena engleskom jeziku koristeći materijale poput slika, lutki, slikovnica, flashcards i slično. Kada je aktivnost koja je vođena od strane odgajatelja gotova, djeca imaju prilike nastaviti igru gdje su u mogućnosti koristiti slične ili iste materijale u slobodnoj igri. Veća količina prilika gdje djeca prelaze s vođene aktivnosti na slobodnu igru razvijaju kod djece samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti što poboljšava njihovu komunikaciju na stranom jeziku (Mourão, 2014).

Za neformalno usvajanje jezika djece značajnu ulogu ima neposredna okolina djece koju u suvremeno doba čini obilje medija pa zaključujemo kako jezični izričaj putem medija ima veliki značaj za razvoj stranog jezika kod djece. Mediji mogu pružati dobre govorne modele djeci, no treba biti oprezan u odabiru primjerenih sadržaja. Djeci su potrebni sadržaji koji su usmjereni na njih, dijalozi i riječi koje mogu razumjeti kao i primjerena dužina i brzina razgovora (Silić, 2007).

Pri usvajanju stranog jezika, neizostavna je roditeljska uloga u jezičnom razvoju. Roditeljsko uključivanje u odgojno- obrazovni proces i njihovo poticanje daljnjeg razvoja je nezaobilazno za postizanje više razine sposobnosti stranog jezika. Neke studije potvrđuju da obiteljski socio- ekonomski status ima značaj utjecaj na motivaciju djece za učenjem stranog jezika te samim time i na uspješnost usvajanja jezika. Prema istraživanju Bartrama (2006) stavovi roditelja prema stranom jeziku značajno utječu na motivaciju i stav djece prilikom usvajanja stranog jezika. Roditeljima se preporučuje da motiviraju djecu davanjem pozitivnih primjera učenja stranog jezika kako bi izjednačili razlike među djecom različitog socio- ekonomskog statusa (Brumen i suradnici, 2017).

3.2.1. Implementiranje stranog jezika u svakodnevnu komunikaciju

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje uključuje interakciju s vršnjacima i odgajateljima te aktivnosti i igre koje se koriste kao prilike za učenje i razvijanje vještina, autonomije i spremnosti za školu. To čini okosnicu procesa odgoja i obrazovanja, a odvija se u kontekstu sredine u kojoj se nalazi s obzirom na pojedina kulturna značenja. Prema Europskoj komisiji (2011) djeca trebaju biti izložena stranom jeziku u što prirodnijim okolnostima kako bi se strani jezik spontano usvojio, a ne aktivno učio. Učinkovita interakcija se ostvaruje u ugodnoj

atmosferi gdje se sudionici odgojno- obrazovnog procesa međusobno poštuju i ostvaruju prijateljske veze. Poticanje djece na komunikaciju na stranom jeziku se može ostvariti putem organizacije raznih aktivnosti u kojima djeca imaju aktivnu ulogu gdje im se pomaže da se izraze na stranom jeziku. Interakcija je recipročna radnja koja uključuje najmanje dva sudionika u kojem oni međusobno djeluju jedni na druge. U odgojno- obrazovnom kontekstu to znači da odgajatelj utječe na djecu te djeca utječu na odgajatelja, a kako bi izbjegli konflikte neophodna je ugodna atmosfera u kojoj se interakcija događa te odnos povjerenja između sudionika komunikacije. Interakcija se ostvaruje govorni izrazom ili neverbalnim ekspresijama, kako kod djece tako i kod odgajatelja (Dagarin, 2004).

Prva vrsta komunikacije koju srećemo u predškolskim ustanovama jest odgajatelj – dijete. Primarna funkcija odgajatelja je da pruži primjeren govorni model te da svojom aktivnošću potakne djecu na usvajanje stranog jezika putem vokabulara i uočavanja pravilnosti jezika, ali i da potakne djecu na samoinicijativnost u aktivnostima i motivaciju na njegovo izvršavanje. Druga vrsta komunikacije jest rad u paru ili u grupama. Odgajatelj ovdje ima isključivo ulogu posrednika upravljajući tijek razgovora djece te samom organizacijom grupa kako bi djeca starije dobi bila u prilici pomagati mlađoj djeci. Odgajatelj također pomaže kada djeca to od njega zatraže ili kada odgajatelj sam procijeni da je njegova pomoć neophodna. Rad u manjim grupama omogućava opuštenu atmosferu gdje djeca mogu lakše izraziti svoje misli što čini komunikaciju funkcionalnijom. Također, manje grupe djece simuliraju svakodnevnu komunikaciju što odgajatelju omogućuje uvid u prirodniju interakciju među djecom kako bi preciznije odredio razinu usvojenog znanja i prilagodio aktivnosti pojedinom djetetu u cilju jačanja slabijih komponenata jezičnog razvoja. Odgajatelji mogu djeci pomoći pri komunikaciji postavljajući pitanja, birajući teme koje su im zanimljive i aktualne te objašnjavajući ono što govore na stranom jeziku kako bi sva djeca razumjela poruke i upute (Dagarin, 2004).

Primjer međuvršnjačke interakcije za uspješnije usvajanje talijanskog jezika:

„Pomoć starije djece u prvim pokušajima govora na talijanskom jeziku E. M. (3 g.) ne zna talijanski, no zapamtila je nekoliko riječi svoje none i rekla kako ne zna što znače ali će naučiti u vrtiću: ‘Arrivederci buon riposo sogni d’oro sogni me!’, (Doviđenja, ugodan odmor, slatki snovi i sanjaj me!). Na pitanje Come ti chiami? (Kako se zoveš?) čudno me gleda i počinje ponavljati. Dok sam joj pokušavala objasniti što sam je pitala, pored nas prolazi I. S. (6 g.) koji je čuo pitanje: Pitala te maestra kako se zoveš. E. M. se tad razveseli i kaže: Ahaaa, E.M. I. S.:

Ma ne, trebaš reći: I Io mi chiamo E. M. (Zovem se E. M.), trebaš pričat' na talijanski. E. M., pomalo zbunjena, potihom ponavlja dječakove riječi. Nakon mog ohrabrenja ponavlja ih glasno i puno sigurnije. Nova djeca u ovakvim situacijama imaju stalnu priliku neposredno kroz igru učiti strani jezik, a djeca starija po godinama učenja pomažu im u raznim situacijama izgovarati prve riječi na talijanskom jeziku.“ (Fućak i Vujičić, 2012: 23)

Pri zadavanju aktivnosti za različite razvojne mogućnosti djeca se prirodno grupiraju te starija djeca često preuzimaju ulogu voditelja i moderatora u igri. Starija djeca iako sudjeluju u aktivnostima koje nisu kognitivno stimulativne kao i mlađoj djeci, imaju priliku za potvrđivanje prethodnih znanja i za daljnje razvijanje sposobnosti uz ulogu pružanja govornog modela mlađoj djeci. Mlađa djeca, u prirodnijem okruženju koji imitira svakodnevnu komunikaciju imaju prilike slušati stariju djecu te pokazuju želju i volju da dosegnu razinu usvojenog znanja kao i starija djeca. Kada sudjeluju u aktivnostima koje sama kreiraju djeca su mnogo opuštenija te pokazuju manje straha i srama zbog mogućih grešaka. Djeca se upuštaju u razne vrste igara, a prema društvenoj razini možemo ih nabrojiti kao: suradničke, promatračke, povezujuće, samostalne te igre u paru. Ove vrste igara se mogu odvijati paralelno te međusobno djelovati jedna na drugu. (Silić, 2007).

3.2.2. Uloga odgajatelja u oblikovanju poticajnog okruženja kao preduvjet uspješnog usvajanja stranog jezika u predškolskoj dobi

U poglavlju o poticajnom okruženju, nezaobilazna je uloga odgajatelja u njegovom planiranju i organiziranju. Njegova je zadaća neprestano osmišljavati zadatke, aktivnosti i igre koje će djeca smatrati zanimljivima i kojima će se ona baviti slobodno birajući prema svojim interesima i sposobnostima. Odgajatelji također pružaju model djeci, a njegovi stavovi i vrijednosti utječu na djecu i njihovo ponašanje. S obzirom na važnost komunikacije djece s vršnjacima, odgajateljeva uloga se također sastoji i od poticanja i obogaćivanje interakcije među djecom pomoću osmišljenih aktivnosti ili stvaranju uvjeta u kojima djeca imaju više mogućnosti za interakciju. Djeci je potrebno omogućiti emocionalnu podršku kako bi stekla pozitivne stavove, samopouzdanje i samopoštovanje (Silić,2007).

Djeca kroz igru proživljavaju stvarne događaje neprestanim uključivanjem radnji, govora i interakcija koje pripadaju određenom liku igre. Interakcija odgajatelja pri igri se može odvijati

na dva načina – odgajatelj u ulozi planiranja ili posredovanja. Iako odgajatelj planira aktivnosti, on ne može predvidjeti na koji način će se odvijati dječja igra (Mourão, 2014).

Izazov u odgajateljskoj profesiji je pronalazak odgovora na razna pitanja i zahtjeve djece kako bi produbili njihov interes za aktivnosti i određeno područje. U skladu s humanističkim pristupom odgojno- obrazovnog procesa, odgajatelj mora biti sposoban prepoznati djetetove potrebe, interese, mogućnosti i želje kako bi primjereno oblikovao fizičku okolinu u vremenskom okviru predviđenim kulturom ustanove. S obzirom na fleksibilnost kurikulumu, odgajatelj mora biti spreman na izradu detaljnih priprema za rad, no također mora biti sposoban reagirati spontano na zahtjeve djece u neplaniranim situacijama. U takvim situacijama dolaze do izražaja njegove sposobnosti kompetentnog praktičara i samoprocjenjivača (Silić, 2007).

Djeca uče kroz stjecanje iskustva i neposrednim doživljavanjem osjetilima, zato neprestano komuniciraju s okolinom manipulirajući materijalima i koristeći ih u igri. Odgajatelj mora osigurati sigurno okruženje u kojem nema opasnosti od ozljeda i gdje su svi materijali uvijek dostupni djeci kako bi sama mogla inicirati aktivnosti bez asistencije odgajatelja. Njegova uloga u aktivnostima djece jest poticanje rasprave i suradnje kako bi omogućio djeci da iznesu vlastita mišljenja potičući time jezični razvoj, ali i vještine slušanja i empatije. Koliko je moguće, odgajatelj bi trebao posvetiti vrijeme za individualni pristup svakom djetetu kako bi ih ohrabрили u procesu učenja i pomogli u stjecanju znanja i vještina, a njihov entuzijizam i motivaciju pretvoriti u produktivno ostvarenje njihovih razvojnih potencijala (Silić, 2007).

Uloga odgajatelja u oblikovanju poticajnog okruženja u kontekstu usvajanja stranog jezika se sastoji od stvaranja ugodne i bliske atmosfere te osmišljavanja prigodnih uvjeta za razvojem želje za komuniciranjem na stranom jeziku u životnim situacijama i u igri. Odgajatelj treba omogućiti dovoljno vremena za slušanje i komunikaciju, ali i za igru i aktivnosti na stranom jeziku kako bi povećali broj interakcija u kojima se vježba strani jezik. Također, vrlo je bitno da su djeca izložena raznim jezičnim izvorima koji služe kao poticaj za upotrebu stranog jezika i za govorno stvaralaštvo. Prilikom takvih aktivnosti, neprocjenjiva je povratna informacija i pohvala odgajatelja za djetetovo komuniciranje na stranom jeziku. Kako bi mogao uspješno raditi svoj posao, odgajatelju su osim pedagoških znanja, potrebno i dobro vladanje stranim i materinskim jezikom kako bi mogao pružiti djeci dobar govorni model. Kada stvorimo ugodnu socijalnu okolinu za djecu koja usvajaju strani jezik, odgajatelji potiču njihovu želju za komunikacijom, a kada se djeca osjećaju sigurno i kompetentno tada je njihovo usvajanje stranog jezika mnogo lakše (Tabors, 1997).

„Poticanje dječje želje za komunikacijom (na hrvatskome i stranom jeziku) te oslobađanje od straha važno je sredstvo koje snažno djeluje na motivaciju i uspješnost u prvim koracima učenja stranog jezika. Djeca se u pravilu spontano uključuju u komunikaciju stranim jezikom ako su ponuđene aktivnosti zanimljive i primjerene njihovoj dobi (Silić, 2007: 54).“

4. PROFESIONALNI RAZVOJ I KOMPETENCIJE ODGAJATELJA ZA RAD U PROGRAMU RANOG UČENJA STRANOG JEZIKA

Kao posljedica suvremene tehnologije i njenog utjecaja u društvu, obrazovanje se stavlja u kontekst kompetencija kako bi neprestano nadograđivali razine znanja potrebne za konkurentnost i život u modernom tehnološkom okruženju. U vrijeme kada se trendovi mijenjaju iznimno brzo i neočekivano, neprestano usavršavanje i nadograđivanje znanja i vještina je neophodno. Kako bi se poboljšala konkurentnost europskog gospodarstva na svjetskoj razini, Europska unija neprestano provodi istraživanja i rasprave u svrhu poboljšanja obrazovnih sustava kao ključnog temelja budućeg napretka. Vodeći se tim pretpostavkama, Lisabonska strategija (The Lisbon Strategy 2000 – 2010, EU Parliament, 2010) naglašava važnost novostvorenog pojma "društva znanja" (Fatović, 2016).

„Mnoga su i raznolika znanja koja je potrebno aktivirati kako bi se društvo razvijalo upravo u smjeru ekonomskoga bogatstva i blagostanja, informacijske i komunikacijske umreženosti te kulturne osviještenosti i društvene angažiranosti pojedinca i lokalne zajednice. Takvo društvo bi bilo istinsko društvo znanja i ono može nastati ako su pojedincu dostupni tradicionalni izvori znanja (škola, tisak, radio, televizija) jednako kao i novi internetski i multimedijски alati.“ (Račić, 2013: 90)

Kako bi mogli osigurati društvo znanja, neophodno nam je kvalitetno obrazovanje od najranije dobi te je kompetencije odgojno- obrazovnih djelatnika na svim obrazovnim razinama potrebno neprestano usavršavati i nadograđivati. Profesionalni razvoj kompetencija u odgoju i obrazovanju je definiran je dokumentima OECD-a (The Organisation for Economic Co-operation and Development) i Europske komisije koji su temeljeni na raznim istraživanjima i projektima. Dokumenti ne predlažu jedinstvenu definiciju kompetencija, no razni autori se slažu kako „kompetencije predstavljaju svojevrsnu integriranu, dinamičnu kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti, koja omogućava učinkovito djelovanje u različitim profesionalnim kontekstima.“ (Fatović, 2016: 629)

Kako bi koncept društva znanja i okvir kompetencija mogli primijeniti na odgajatelje, on se zasniva na dinamičnoj i fleksibilnoj strukturi njihovih kompetencija gdje se uvažavaju individualne različitosti, razni stilovi učenja i poučavanja te se sva ta znanja i vještine stavljaju u specifični kontekst u kojem se odgojno- obrazovni proces odvija. Okvir kompetencija odgajatelja također naglašava humanistički pristup kao okosnicu rada u ranom i predškolskom

obrazovanju, a taj proces se odvija kroz sve faze u odgajateljskoj karijeri, od završetka studija, rada u skupinama, do unapređenja i mentorstva (Fatović, 2016).

Prema Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) možemo definirati kompetencije kroz područje djelovanja, a one se razmatraju kroz tri dimenzije – znanja, vještine i vrijednosti. Područja djelovanja koja povezujemo uz rani i predškolski odgoj i obrazovanje jesu:

1. Dijete i učenje – odgajatelj treba znati kako djeca uče, njihove razvojne osobine te znati ispravno prepoznati individualne razlike kako bi prilagodio kontekst učenja prema mogućnostima, interesima i potrebama svakog djeteta.

2. Okruženje za učenje – odgajatelj treba osigurati inkluzivno i poticajno okruženje za svako pojedino dijete vodeći se djetetovim potrebama, a stvaranju sigurnog okruženja pridonosi oblikovanje odnosa međusobnog poštovanja s djecom.

3. Poučavanje i procjena ishoda – odgajatelj treba znati i graditi znanja o sadržajima koji se poučavaju te prepoznati djetetove potencijale provjerama ishoda učenja.

4. Ustanova, obitelj, zajednica – odgajatelj treba znati prepoznati važnost uspostavljanja i održavanja odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom te treba poticati međusobno povjerenje između svih sudionika odgojno- obrazovnog procesa.

5. Profesionalni razvoj i odgovornost – odgajatelj treba poznavati pravila etičkog kodeksa profesija te koristiti mogućnosti za profesionalno usavršavanje kako bi promicao ugled odgajateljske profesije.

6. Razvoj ustanove – odgajatelj treba znati svrhu obrazovnog sustava u društvu kako bi mogao inicirati promjene u svrhu unapređenja sustava promicanjem vrijednosti ustanove kroz kontekst u kojem djeluje (Fatović, 2016).

Odgojno- obrazovni proces nije moguće unaprijediti bez kompetencija odgajatelja istraživačkom i refleksivnom pogledu. Istraživanja se koriste kako bi stekli odgovore o praksi koja se događa u specifičnim, pedagoškim uvjetima, a predstavljaju kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja koja se nadograđuju na znanja stečena formalnim obrazovanjem te na kompetencije razvijene djelovanjem u odgojno- obrazovnoj praksi (Šagud, 2011).

„Profesionalni razvoj odgajatelja ne može biti definiran samoinicirajućim povremenim intervencijama, nego sustavnim i kontinuiranim aktivnostima koje su istovremeno usmjerene na osobno, ali i kolektivno mikroistraživanje i čine značajan dio individualnog i specifičnog

profesionalnog i akademskog razvoja. U tom procesu razvijanje sposobnosti putem refleksije, učenja i poučavanja pridonosi razvoju i unapređenju osobnih i profesionalnih kompetencija i cjelokupnom razvoju praktičara.“ (Šagud, 2011: 265)

4.1. Europski okviri kompetencija odgajatelja

Koncept kompetencija odgajatelja uključuje prešutno i izričito znanje, kognitivne i praktične vještine kao i posjedovanje motivacije, stavova, vrijednosti i emocionalnosti kako bi odgajatelji mogli dostići kompleksne zahtjeve struke kroz profesionalno i primjereno djelovanje u praksi. Kompetencije omogućuju odgajatelju da zadatke rješavaju učinkovito i efikasno, a one uključuju profesionalna znanja i vještine te širi pogled na odgajatelja – kroz individualni, profesionalni i društveni kontekst. Profesionalne i osobne kompetencije odgajatelja se preklapaju i integriraju te zajedno čine osnovicu za razvoj kompetencija odgajatelja (European Commission, 2013). Uzimajući u obzir da su kompetencije dinamična kombinacija kognitivnih i metakognitivnih vještina, možemo reći da postoje četiri osnovna aspekta – misliti, znati, osjećati i djelovati (Feiman-Nemser, 2008).

Misliti kao odgajatelj podrazumijeva kritičko ispitivanje stavova i razvoja pedagoškog razmišljanja povezujući sredstva i ciljeve odgojno – obrazovnog procesa. Također uključuje metakognitivne funkcije putem promišljanja i prilagođavanja pedagoške prakse. Odgajatelji posjeduju razna znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem i djelovanjem u struci, a oni su potrebni za daljnje nadograđivanje kompetencija posebice u novo, tehnološko doba. Implementiranje mišljenja, znanja i načina rada u praksi prema dosljednim principima i standardima povećava efikasnost odgajatelja u radu uz varijable poput dimenzija kurikuluma, strategija učenja, evaluacije i povratne informacije kroz širok spektar aktivnosti, okolnosti i radnji. Zbog razne varijable u odgojno- obrazovnim okruženjima, odgajatelji trebaju imati opsežan repertoar vještina, strategija i znanja sa sposobnošću da procjenjuju situaciju te da djeluju na temelju procjene (Feiman-Nemser, 2008).

Prema Paquay i Wagner (2001) možemo odrediti kompetencije odgajatelja kroz paradigme koje su zajedničke različitim kulturama - odgajatelj kao: refleksivni praktičar, obrazovan i vješti stručnjak, socijalni posrednik i cjeloživotni učenik. Ova područja odgajateljeve struke su međusobno povezana te zahtijevaju individualno učenje odgajatelja kao i razvijanje unutar obrazovnog sustava (European Commission, 2013).

„... iznimno je važno da profesionalno usavršavanje bude organizirano tako da profesionalci aktivnom participacijom imaju priliku raspravljati o svojim stavovima s kolegama i stručnjacima te argumentirajući vlastite implicitne stavove istovremeno ih nadograđivati, prilagođavati, mijenjati, redefinirati.“ (Fatović, 2016: 633)

Možemo zaključiti kako kompetencije odgajatelja uključuju znanja i vještine stečene kroz formalno obrazovanje te kroz djelovanje u praksi. One su spoj profesionalnih i osobnih kompetencija koje omogućavaju odgajatelju da uspješno organizira i provodi odgojno-obrazovni proces u svrhu razvijanja djetetovih potencijala i sposobnosti. Kompetencije definirane europskim okvirima predstavljaju osnovicu koju odgajatelji primjenjuju s obzirom na društvene, lokalne, regionalne i državne specifične kontekste.

Dokument Europske Komisije iz 2012. „Supporting the Teaching Professions“ ističe kako nedostatak jasno određenih očekivanja od odgajatelja sprječava zemlje članice da održavaju jednake visoke standarde za odgoj i obrazovanje. Standardi uključuju zapošljavanje, odabir i razvoj ljudskih resursa, a nedostatak standarda može imati negativan utjecaj na status i ugled profesije. Stoga zemlje članice priznaju potrebe za jasnije definiranje što se očekuje da odgajatelji znaju i što trebaju znati raditi. Okvir odgajateljskih kompetencija tada može biti temelj za definiranje ishoda učenja inicijalnih odgajateljskih studija te kriterija za zapošljavanje i procjenu potreba odgajatelja za profesionalno usavršavanje (European Commission, 2013).

Ovaj dokument pruža zakonodavnim tijelima praktične upute koje su potkrepljene dokazima raznih akademskih istraživanja i analiza trenutnih obrazovnih politika zemalja članica. Definira ključne karakteristike uspješnih politika i pruža praktične primjere shvaćajući da je svaki obrazovni sustav jedinstven, ali pružajući pravilnik iz kojeg se mogu izvući primjereni obrazovni pristupi koji se tada prilagođavaju državnom kontekstu. Dokument prvenstveno pojašnjava što su kompetencije odgajatelja te zašto su važne, kako su povezane sa standardima država, raspravlja o koristima okvira odgajateljskih kompetencija te kako ih razviti, definira ključne faktore uspješnih obrazovnih politika te pruža pozitivne primjere, pokazuje kako sustavi obrazovanja potiču odgajatelje na profesionalno usavršavanje te raspravlja kako ih vrednovati njihove ishode (European Commission, 2013).

4.1.1. Europski okviri kompetencija za rad u programu ranog učenja stranog jezika

Unutar dokumenta *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* se ističe važnost jačanja jezičnih vještina kako bi podigli razinu osnovnih vještina te tako doprinijeli unaprjeđenju kvalitete i učinkovitosti obrazovanja, a rani početak usvajanja jezika doprinosi razvoju jezičnih vještina održivih u perspektivi cjeloživotnog učenja. Poticajno okruženje je neophodno kako bi usvajanje stranog jezika bilo učinkovito, vođenje i praktični modeli omogućuju poboljšanje kvalitete ranog i predškolskog obrazovanja koje bi svoju praksu trebalo razvijati u cilju podrške interkulturalnog obrazovanja, njegovanja osobnog razvoja djeteta, dosljednosti razvoja cjeloživotnog obrazovanja kako bi se omogućio optimalan uvod u usvajanje i učenje stranog jezika koje se nastavlja prelaskom u osnovnu školu (Council of the European Union, 2009).

Jedini dokument koji detaljno predstavlja okvir obrazovne politike za rano učenje stranog jezika jest *Language Learning At Pre-Primary School Level: Making It Efficient And Sustainable A Policy Handbook* (2011). On predstavlja važnost višejezičnosti, metode rada i definicije u odgojno- obrazovnom procesu te razinu kvalitete i dosljednosti u njemu. Opisuje prednosti ranog učenja stranog jezika te koji modeli postoje uzimajući u obzir pedagoške, dobno primjerene i mjerljive procese pri usvajanju stranog jezika. Također jedini predstavlja potrebne kvalifikacije za rad u programima ranog učenja koji se sastoje od jezičnih, pedagoških i interkulturalnih kompetencija. Ovaj dokument se primjenjuje u obrazovne politike pojedinih europskih zemalja s obzirom na specifični državni i lokalni kontekst u kojem se takve politike provode (European Commission, 2011).

Rastući interes za rano učenje stranog jezika je povezan sa sve izraženijom globalizacijom što višejezičnim pojedincima osigurava prednost u društvenom i poslovnom životu. Opći interes društva uz razne situacije i potrebe postavlja pitanje o poziciji ranog učenja stranog jezika u širem obrazovnom kontekstu i strategijama te stvara izazove u ostvarivanju mogućnosti i sredstava. Učenje stranog jezika je strukturirano veoma drugačije u zemljama članicama te jezik koji se uči u ustanovama predškolskog obrazovanja je ograničen na nekoliko jezika, što je rezultat lokalnih zahtjeva, obrazovnih politika te dostupnosti prikladnih ljudskih i financijskih resursa. Predškolsko obrazovanje je sklono korištenju jezika instrukcija što znači da u većini slučajeva predškolsko obrazovanje nema određene ciljeve za učenje stranog jezika. U današnje vrijeme, većina zemalja započinje s učenjem stranog jezika u osnovnoj školi ili čak smanjuje dob za početak formalnog obrazovanja što može utjecati na način kako je predškolsko obrazovanje zamišljeno i provedeno. U kontekstu ranog učenja stranog jezika, ono se ne smije

odvijati na formalan način s obzirom na to da je jedan od ciljeva ranom izlaganju djece stranom jeziku da djeca shvate kako postoje drugi jezici osim njegovog materinskog, da prepoznaju razlike i sličnosti između dva jezika te da se upoznaju s različitim zvukovima i intonacijama stranog jezika. Zemlje koje trenutno prolaze kroz obrazovne reforme u kojima predstavljaju strukturirane pristupe ranom učenju stranog jezika jesu zemlje koje imaju više službenih jezika, no reforme, koje su nastale zbog prepoznavanja važnosti stranih jezika, ne zahvaćaju predškolsko obrazovanje (European Commission, 2011).

Znanje odgajatelja o teoriji usvajanja materinskog i stranog jezika, utjecaja kulture na učenje jezika te uloga jezika na razvoj djetetovog socio- emocionalnog stanja su osnovni aspekti koji utječu na ponašanje odgajatelja. Kvalifikacije odgajatelja su prepoznate kao kritični faktor za kvalitetu odgojno- obrazovnog procesa i iskustva djece u tom procesu. Obrazovanje odgajatelja je iznimno važno za postizanje ciljeva učenja i poučavanja unutar generalnih odrednica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvalifikacije odgajatelja se znatno razlikuju u zemljama članicama - neke zemlje zahtijevaju zadovoljavanje višeg stupnja obrazovanja, neke položenu strukovnu obuku, dok neke zemlje nemaju nikakvih zahtjeva za kvalifikacije. Sve veći interes za ranim učenjem stranog jezika stvara potražnju za kvalificiranim osobljem, a to predstavlja izazov jer je ponuda odgajatelja s odgovarajućim jezičnim vještinama veoma ograničena. U nekim slučajevima se događa da su odgajatelji pedagoški sposobni, no nemaju odgovarajuće jezične vještine ili da učitelji stranog jezika bez pedagoške osnove poučavaju djecu rane dobi. Odgajatelji koji trebaju osigurati uvjete u kojima su djeca izložena stranom jeziku trebaju razumjeti kako funkcionira usvajanje jezika te trebaju biti upoznati s vještinama poučavanja stranog jezika. Potrebne su i pedagoške i jezične vještine kako bi usvajanje stranog jezika bilo učinkovito te se zato javlja potreba za uvođenjem obrazovnih programa za odgajatelje kako bi usvojili i razviju vještine potrebne na tržištu rada (Council of Europe, 2001).

Kako bi učinkovito usvojili strani jezik, djeca trebaju biti u prirodnom kontaktu sa stranim jezik koji odgovara njihovom psihološkom i kognitivnom razvoju te moraju koristiti jezik i na aktivni i na receptivni način. Moguće je da postoji razlika u razinama jezičnim kompetencijama među odgajateljima jer većina odgajatelja nema određenu razinu vještina stranog jezika. Trebaju se pružiti prilike za usavršavanje kako bi odgajatelji održavali i unaprijedili svoje jezične vještine. Prvi cilj usvajanja stranog jezika je percepcija i prepoznavanje različitih zvukova i pojmova u jednom ili više jezika, stoga odgajatelji ne trebaju biti stručnjaci u stranom jeziku, ali bi kroz obrazovanje trebali imati kolege koji bi im omogućili da dosegnu razinu B2

prema Common European Framework of Reference for Languages (2001). Pri izlaganju stranom jeziku, odgajatelji bi trebali biti sigurni i tečno govoriti stranim jezikom kako bi spontano i ispravno razgovarali s djecom te pružili primjeren govorni model intonacijom i izgovorom koji se približno razini izvornih govornika, a u razgovoru s djecom trebaju koristiti dobno primjerenu komunikaciju. U slučajevima gdje se poučavaju djeca nacionalnih manjina, odgajatelji bi trebali savladati strani jezik na razini materinskog (European Commission, 2011).

Osim jezičnih vještina, za rad u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju potrebna su znanja odgajatelja o kognitivnim, afektivnim, socijalnim, pedagoškim i didaktičkim procesima koji su prigodni za djecu određene dobi. Kako bi rano usvajanje stranog jezika bilo učinkovito, nužno je da su pedagoški procesi prilagođeni dobi djeteta. Iako je rano učenje stranog jezika pod utjecajem školske pedagogije, kvalitativno je potpuno drugačije, a aktivnosti bi trebale bi osmišljene i strukturirane prema sljedećim kriterijima:

- rano učenje nije zasnovano na konkretnom učenju cjelina i tema, nego na komunikaciji koja se koristi pri ostalim aktivnostima.

- rano učenje bi trebalo biti integrirano u svakodnevni kontekst koji je djeci značajan i koristan, a koji se može provoditi putem igre koja je neophodna za djetetov razvoj i usvajanja stranog jezika. Ovakve aktivnosti su spontane i događaju se u prirodnim situacijama koje djeci ne predstavljaju napor.

- Uloga odgajatelja je da osiguraju poticajno i ugodno okruženje koje podupire i proširuje konstruktivne mogućnosti za učenje stranog jezika postavljajući im izazove koji im pomažu u rješavanju problema te im omogućuje iskustveno učenje. Odgajatelji putem ovakvih aktivnosti prate napredak djece te potiču njihov daljnji razvoj povratnim informacijama što omogućuje ostvarivanje potencijala pojedinog djeteta (European Commission, 2011).

Odgajatelji bi trebali imati temeljna znanja o usvajanju stranog jezika, posebice u kontekstu djece rane i predškolske dobi te znati pratiti proces usvajanja i potencijalnog razvoja djeteta. Proces usvajanja stranog jezika su povezani s interkulturalnim aspektima pa bi odgajatelji trebali imati osnovna znanja o kulturi vezanoj uz jezik koji se usvaja. Veća kulturna svijest može spriječiti razvoj negativnih percepcija i niskih očekivanja prema određenoj skupini djece, primjerice prema migrantima ili pripadnicima nacionalnih manjina što može imati značaj utjecaj na djetetov socijalan razvoj i buduće učenje (European Commission, 2011).

Interkulturalna različitost može prouzročiti brojne izazove i mogućnosti za učenje u predškolskim ustanovama. Moguće je da će se odgajatelji susresti s djecom raznih socio-ekonomskih uvjeta, različitih nacionalnosti i jezika kao i različitih religijskih i kulturnih uvjerenja. Međutim, unatoč tome, odgajatelji nemaju primjerene obrazovne programe koji bi ih na to pripremili i omogućili iskorištavanju potencijala većeg kulturnog razumijevanja i poštovanja u svrhu poboljšanja obrazovnog procesa i učenja. Manjak iskustva u interkulturalnim situacijama može negativno utjecati na djetetovo predškolsko iskustvo. Djeci manjina ili migrantskih obitelji će koristiti jednake mogućnosti za učenje njima stranog jezika te potpora pri održavanju i razvoju materinskog jezika (European Commission, 2011).

Mnoga iskustva odgajatelja u međunarodnoj razmjeni pokazuju napredak u jezičnim vještinama, ali i u poboljšanju profesionalnih kompetencija, motivacije i samopouzdanja. Takve razmjene bi trebale biti dio šireg projekta suradnje između predškolskih ustanova i škola. Programi poput The Lifelong Learning Programme, The European Regional Development Fund i Member State programmes nude mnoge mogućnosti za ostvarivanje takvih partnerstva i razmjena. Međutim, mnogo odgajatelja ne koristi te prilike zbog raznih razloga – nedovoljna informiranost, nedostatak sredstava, obiteljske obaveze ili jednostavna nezainteresiranost. Izloženost osobama koje su izvorni govornici jezika može dodatno razviti djetetove jezične vještine, posebice oralne. Doticaj s izvornim govornicima može djeci pružiti razna jezična i kulturna iskustva, oni mogu biti uključeni u proces usvajanja jezika kao asistenti, posjetitelji i slično (Kryszewska, 2007).

Karakterizacija kvalitete, stručnosti, profesionalizma i učinkovitosti u poučavanju jezika je podložna raznim promjenama s obzirom na kulturne kontekste te na osobne vrijednosti i trenutna ograničenja u teorijskom znanju. Takva ograničenja nas ne bi trebala spriječiti u refleksiji na stavove i pretpostavke koji oblikuju način na koji razmatramo znanje i razvoj odgajatelja koji poučavaju strani jezik (Richards, 2011).

4.1.2. Hrvatski okviri kompetencija odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika

Opće kompetencije odgajatelja za rad u predškolskim ustanovama su izvedene od osnovnih smjernica kompetencija koje su prilagođene lokalnom, regionalnom te državnom kontekstu u kojem se odvijaju. Međutim, nema navedenih kvalifikacija i kompetencija za rad u programu ranog učenja stranog jezika koje su propisane pravilnicima ili zakonima.

„... ni Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ni Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju ne definiraju kvalifikacije koje osoba mora imati kako bi djecu predškolske dobi poučavala engleski jezik. Ništa slično ne sadrži niti ijedan drugi pronađeni dokument. Iz toga proizlazi da su kriteriji zapošljavanja osoba koje bi taj posao obavljale vjerojatno postavljeni prema nekakvom „zdravorazumskom“ načelu jer se radi ili o osobama koje su stručne za poučavanje engleskog jezika, ili osobama koje su stručne za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi.“ (Frković, 2018: 9).

Pravilnikom o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću (1997) je propisano da u programima stranog jezika mogu raditi stručni djelatnici koji imaju stručnu spremu: *„odgojitelj predškolske djece uz uvjete utvrđene programom, nastavnik predškolskog odgoja uz uvjete utvrđene programom, osoba koja ispunjava uvjete za učitelja stranog jezika u osnovnoj školi“* (Ministarstvo prosvjete i športa, 1997: 2). Međutim uvjeti utvrđeni programom nisu navedeni niti dodatno pojašnjeni.

Na internet stranicama dječjih vrtića koji nude programe stranih jezika, mogu se naći razni oblici programa te različite tražene kvalifikacije za rad odgajatelja u tim programima. U dječjem vrtiću „Rijeka“ navodi se kako su nositeljice obogaćenih programa stranih jezika odgajateljice s položenim petim (C1) stupnjem traženog stranog jezika te da ispunjavaju uvjete u skladu s propisima. Dječji vrtić „Rijeka“ također pruža usluge kraćih programa, odnosno igraonice za učenje engleskog jezika u koju se mogu priključiti djeca starija od četiri godine koja mogu i ne moraju polaziti dječji vrtić. Navodi se kako su nositelji ovog programa odgojitelji koji su stručno osposobljeni u području engleskog jezika i koji su položili test profesionalnog znanja za rano poučavanje engleskog jezika.

Opis redovnog programa za rano učenje stranog jezika i kvalifikacije nositelja programa na primjeru dječjeg vrtića „Biograd“:

U kurikulumu vrtića navode tko sudjeluje u provođenju integriranog programa ranog učenja engleskog jezika: *„U provođenju Programa aktivno sudjeluju educirani odgojitelji, stručni suradnik Dječjeg vrtića Biograd (pedagog), te vanjski suradnici (profesori engleskog jezika u osnovnim školama, profesori engleskog jezika u školama za strane jezike, roditelji, šira društvena zajednica) koji doprinose obogaćivanju sadržaja i materijalnih uvjeta, te ostvaruju suradnju s odgojiteljima pri organizaciji rada. Odgojitelji u skupinama s programom ranog učenja engleskog jezika u sklopu redovnog programa u Dječjem vrtiću „Biograd“ osposobljeni su za rad na engleskom jeziku te se konstantno usavršavaju u poznavanju istoga.“* (Dječji vrtić

„Biograd“, 2019: 8) Nadalje se navodi kako odgajatelji imaju certifikat za provođenje engleskog jezika djeci ranoj dobi.

Kraći programi ili igraonice koje su ponuđene polaznici dječjih vrtića se mogu odvijati samostalno s osobljem pojedine ustanove ili se mogu odvijati u suradnji škola stranih jezika. Ovakvi programi se najčešće održavaju dvaput tjedno po 45 minuta ili sat vremena, a kvalifikacije nositelja programa se razlikuju od ustanova do ustanova. Primjeri kraćih programa hrvatskih dječjih vrtića te nositelja i suradnika tih programa:

- Kraći program ranog učenja engleskog jezika u dječjem vrtiću „Vrapčić“ navodi kako je nositeljica programa odgajateljica koja ima odgovarajući stupanj dodatne izobrazbe za provođenje programa ranog učenja engleskog jezika, a da program provodi udruga „Šareni svijet“ kojeg vodi učiteljica s pojačanim programom iz engleskog jezika.

- Kraći program učenja engleskog jezika u dječjem vrtiću „Igra“ provode odgajateljice koje imaju položen C1, odnosno B2 stupanj engleskog jezika te Uvjerenje o završenom seminaru za voditelje programa ranog učenja engleskog jezika.

- Dječji vrtić „Ploče“ provodi kraći program ranog učenja engleskog jezika u suradnji s udrugom za rano učenje stranih jezika „Jezici Eklata“ gdje su predavačice engleskog jezika stručno osposobljene i mentorski vođene.

4.1.3 Profesionalno usavršavanje odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika

Programi za početno i dodatno obrazovanje odgajatelja i trebali biti prilagođeni ciljevima struke te vještinama, znanjima i individualnim razlikama osoba koji polaze te programe. Obrazovanje odgajatelja treba uključivati programe kao što su satovi jezika, pedagogije, metodologije, didaktike kao i mogućnosti za profesionalna iskustva u stranim zemljama. Tradicionalni sustavi mogu biti uključeni putem mentorstva, učenja iz prakse i vršnjačkim učenjem (European Commission, 2011).

Jedan od načina profesionalnog usavršavanja odgajatelja je priprema za polaganje Teaching Knowledge Test koji je profesionalno priznanje za osnovne koncepte poučavanja odgajatelja koji poučavaju engleski jezik kao strani jezik. The British Council ga opisuje kao test vještina koje su potrebne kako bi odgajatelji bili uspješni u poučavanju djece, a test je primjeren za odgajatelje svih dobi i sposobnosti zahvaljujući brojnim kategorijama pri polaganju testa (British Council, 2020).

Uz Teaching Knowledge Test, Cambridge English nudi i razne mogućnosti za profesionalno usavršavanje koje je temeljeno na Cambridge English Teaching Framework, a nude razne tečajeve i materijale kako bi odgajatelji mogli samostalno upravljati svojim profesionalnim razvojem te unaprijediti svakodnevnu praksu. Cambridge English Teaching Framework ističe sve kvalifikacije odgajatelja te pomaže odgajateljima utvrditi trenutne vještine i sposobnosti kako bi mogli planirati razvoj ostalih vještina te plan kako do njih doći. Framework sadrži pet kategorija znanja i vještina odgajatelja, a svaka kategorija opisuje ključne kompetencije za učinkovito poučavanje svake pojedine faze. Također, svaka kategorija sadrži četiri faze kompetencija odgajatelja: baza, razvoj, vještine i stručnost. Ove kategorije se usavršavaju kroz cjeline vezane uz profesionalni razvoj, a one se sastoje od pet cjelina:

1. Djeca i učenje –uključuje teorije usvajanja jezika, metodologije poučavanja te razumijevanje razvojnih karakteristika djece.

2. Poučavanje i procjena –uključuje planiranje lekcija, odabir i uporabu materijala, stvaranje i održavanje poticajnog okruženja za učenje, planiranja i održavanja aktivnosti, pružanje povratne informacije djeci, sposobnosti odgajatelja u korištenju jezičnih sistema (rječnika, gramatike i fonologije) i jezičnih vještina (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja) te procjena načela i korištenje procjene u unaprjeđenju prakse.

3. Jezična sposobnost –uključuje uporabu govora u dječjem vrtiću, pružanje primjerenog govornog modela, prepoznavanje grešaka u govoru djece te komunikaciju s ostalim stručnjacima.

4. Znanje jezika i svijest – uključuje svijest o jeziku, razumijevanju ključne terminologiju za opisivanje jezika, uporabu strategija za provjeru i razvoj svijesti o jeziku te sposobnosti za primjenu znanja u praksi.

5. Profesionalni razvoj i vrijednosti – uključuje promatranje uvjeta usvajanja jezika, refleksiju na proces učenja i poučavanja, planiranje vlastitog razvoja, istraživanje odgajatelja, timski rad i suradnju te prepoznavanje profesionalne uloge i odgovornosti (Cambridge English Teaching, 2018).

4.2. Programi ranog učenja stranog jezika

Procesi ranog učenja stranog jezika se odvijaju kroz razne modele, a oni su u rasponu od modela svjesnosti o stranom jeziku pa sve do modela izlaganja djece dvojezičnim pristupima kroz programe u kojima se koristi isključivo strani jezik. Razina koncentracije i količine izlaganju djece stranom jeziku varira od uporabe stranog jezika nekoliko puta tjedno, do neprestanog korištenja stranog jezika u predškolskom obrazovanju (European Commission, 2011).

Glavni cilj programa za svjesnost o stranom jeziku je razviti percepciju i prepoznavanje različitih zvukova i koncepta za jedan ili više jezika te razviti sposobnost za razumijevanje i reprodukciju jezika kroz komunikaciju. Ovakvi programi izlažu djecu stranom jeziku te ih pripremaju za aktivno učenje novog jezika. Content and Language Integrated Learning je pristup koji je usmjeren na obrazovni kontekst u kojem je strani jezik korišten kao medij za učenje sadržaja koji nisu povezani sa stranim jezikom. Ovi pristupi su uglavnom korišteni u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju, no može se primijeniti i u predškolski kontekst ako je pristup prilagođen kurikulumu i dobi djeteta na kojoj se primjenjuje. Jezični tandemi se odnose na pristup u kojem sudjeluju najmanje dvoje odgajatelja u kojem svaki odgajatelj govori određenim jezikom. Zadaci i vrijeme aktivnosti je podijeljeno jednako kako bi osigurali da su odgajatelji proveli dovoljno kvalitetnog vremena s djecom. Ovakav pristup zahtjeva dobru koordinaciju između odgajatelja pri dogovaranju aktivnosti i načina upotrebe jezika tijekom dana. Izlaganje djeteta stranom jeziku u nekim programima znači uključivanje regionalnog jezika ili jezika manjina koji nije materinski jezik djece. Jedan od primjera ovog modela je belgijski program Mathematics koji se provodi na francuskom jeziku za djecu kojima to nije materinski jezik (European Commission, 2011).

Diljem svijeta postoje razni programi učenja stranih jezika za djecu rane i predškolske dobi. Jedna od najpoznatijih franšiza takvih programa su Edukacijski centri Helen Doron.

Helen Doron centri su prisutni u 35 zemalja svijeta te se njeni centri mogu naći i u Hrvatskoj. Centri su namijenjeni djeci od tri mjeseca do 19 godina te su grupe formirane prema uzrastima u kojima se provode aktivnosti čitanja, pričanja, dijaloga i slično. Razlog zbog kojeg su ti centri toliko popularni se nalazi u metodi učenja i usvajanja engleskog jezika. Metoda se sastoji od temeljnog poznavanja kako djeca uče te iskorištavanju njihovih osobina i karakteristika kako bi u potpunosti iskoristili svoje potencijale. Od prvog otvorenog centra, 1990. godine, Helen Doron metoda se razvijala i nadograđivala koristeći moderna sredstva u učenju kako bi osigurali zabavno učenje i poticajno okruženje puno slušnih aktivnosti (Helen

Doron English, 2017). Tečajevi Helen Doron su grupirani po dobnim skupinama, a izvode se u trajanju od 40 lekcija po 45 minuta:

- Baby's Best Start – tečaj za djecu od tri mjeseca do dvije godine. Djeca kroz 24 pjesmice upoznaju različitu glazbu i ritam, a osim vještina engleskog jezika, glazba potiče razvoj društvenih i predčitalačkih sposobnosti. Tečaj se izvodi kroz 40 školskih sati uz prisustvo roditelja.

- Toddler's Best Start – tečaj za djecu od dvije do tri godine. Djeca kroz brojalice, originalne pjesmice i dijaloge uče engleski jezik i potiču kognitivan razvoj kroz zabavne aktivnosti prilagođene njihovim razvojnim razinama.

- It's a Baby Dragon – tečaj za djecu od tri do četiri godine. Djeca kroz animirane epizode usvajaju jednostavne strukture engleskog jezika te u interakciji s drugom djecom i pozadinskim slušanjem usvajaju engleski jezik kao i materinski.

- Fun with Flupe – tečaj za djecu od četiri do pet godina. Djeca uz originalnu knjigu slušaju i usvajaju vokabular te pravilan izgovor i osnovne rečenične strukture.

- More Fun with Flupe – tečaj za djecu od pet do šest godina koji se nastavlja na prethodni tečaj. Djeca nastavljaju priču iz prethodnog tečaja uz zabavnije i stimulativnije poticaje.

- Nat and Friends – tečaj za djecu od pet do šest godina. Ovaj tečaj mogu polaziti djeca koja su polazila prethodna dva tečaja, ali se djeca mogu priključiti i po prvi puta. Djeca kroz zabavne videozapise upoznaju likove te im pomažu u rješavanju problema kako bi stekli samopouzdanje u razgovoru (Helen Doron English, 2017).

Osim Helen Doron centara za učenje engleskog jezika, postoje mnogi drugi programi i ustanove za rano učenje stranih jezika. Jedna od njih je Škola stranih jezika „Berlitz“ u Zagrebu koja se koristi Berlitzovom metodom, odnosno jezike poučavaju na prirodan način kao što je i usvajanje materinskog jezika. Učenje se odvija na ciljanom jeziku gdje instruktori kroz razgovor pomažu djeci razvijati intuiciju za gramatiku i strukture rečenica, a koriste se modernim sredstvima kako bi povećali efikasnost razvoja jezičnih sposobnosti. Na službenim „Berlitz“ internetskim stranicama navode kako su instruktori izvorni govornici s iskustvom predavanja te kako se u programima provode kontinuirane provjere kvalitete nastave i usavršavanje didaktike i metodologije poučavanja. Za djecu predškolske dobi nude program koji je namijenjen djeci od četiri do sedam godina, a on se odvija kroz jezične aktivnosti pjesama, igara, priča i slično (Berlitz, 2020).

Osim raznih programa koji su dostupni djeci i roditeljima, postoji i brojni projekti organizirani od strane Europske komisije kako bi promovirali važnost bilingvizma i politike obrazovanja koja se odnosi na učenje jezika. Primjer jednog takvog projekta možemo pronaći u Češkoj Republici gdje je predškolska ustanova bila povezana s predškolskom ustanovom u Slovačkoj kako bi djeca zajedno ispunjavala zadatke te inspirirali jedni druge na razvoj jezičnih sposobnosti, ali i na razvoj empatije i senzibilnosti na različitost između kultura. Djeca su komunicirala na materinskom jeziku, što je djeci bilo zanimljivo jer se prije tog projekta nisu imali prilike susresti s tim jezikom. Za projekt su djeca i odgajatelji koristili mnoge medije, a posebice on-line programe kako bi se mogli vidjeti i čuti pri izvođenju aktivnosti. Koristili su također slike, skenirane vježbenice, interaktivne ploče i Google rječnik kako bi se mogli razumjeti. Projektom, koji je trajao osam mjeseci, djeca su stekla znanje i razumijevanje jezika susjedne zemlje, njihovih tradicija i običaja te načina korištenja modernih medija (European Commission, 2019).

5. ZAKLJUČAK

U svrhu razvoja ključnih kompetencija kod djece, a posebice komunikacije na stranom jeziku, neizostavna je uloga nadležnih tijela Europske Unije te pojedinih zemalja članica u definiranju kriterija za zapošljavanje odgojno- obrazovnih djelatnika u programima ranog učenja jezika, kao i osiguravanju uvjeta i sredstava za obrazovanje tih djelatnika. Kako bi unaprijedili kvalitetu odgoja i obrazovanja u ustanovama neophodno je preispitivati i provjeravati djelovanje u praksi s obzirom na kontekst ustanove i države u kojoj se ta praksa provodi. Europska Unija daje prijedloge zakona kako bi ih zemlje članice mogle prilagoditi vlastitim ciljevima, mogućnostima i tradiciji u svrhu unaprjeđenja obrazovnog sustava kao temelj jačanja društvenog i gospodarskog rasta pojedine zemlje.

Kompetencije odgajatelja za rad u programu ranog učenja stranog jezika se sastoje od pedagoških kompetencija te kompetencija za rad na stranom jeziku. Prema europskim dokumentima zahtjevi koji se odnose na jezične kompetencije se sastoje od položene B2 razine stranog jezika. Europska Unija, prepoznavši važnost višejezičnosti i utjecaja ranog i predškolskog obrazovanja u svrhu poticanja učenja stranog jezika, nudi mnoge mogućnosti odgajateljima kako bi se profesionalno usavršili posebice učenjem iz prakse te dijeljenjem iskustva među ostalim djelatnicima u programima ranog učenja stranog jezika.

Programi ranog učenja stranog jezika u Hrvatskoj su organizirani na razne načine, od implementacije stranog jezika u kurikulum svakodnevnih aktivnosti, do radionica stranih jezika koje se odvijaju nekoliko puta tjedno. Provođitelji programa se razlikuju po svojim kvalifikacijama te stoga osim odgajatelja koji imaju položenu B2 razinu stranog jezika, programe mogu provoditi učitelji stranih jezika koji su zaposleni u osnovnim školama ili školama stranih jezika.

Zbog iznimne važnosti višejezičnosti u moderno doba globalizacije te značaja ranog i predškolskog obrazovanja kao temelja daljnjeg rasta i razvoja, presudno je osigurati radnu snagu koja je sposobna i kvalificirana za rad u programima ranog učenja stranog jezika, čije su tražene kompetencije određene europskim dokumentima te dokumentima pojedinih država u kojima se takvi programi provode. Kako bi osigurali kvalitetu obrazovanja na stranom jeziku u predškolsko doba, važni su resursi koji se odnose na unaprjeđenje uvjeta rada i obrazovanja budućih odgojno- obrazovnih djelatnika.

6. LITERATURA

- Bandov, G. (2013). *Language Policy of the European Union – Realization of the Multilingual Policy of the EU*. *Međunarodne studije*, 13 (1), 65-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123015>
- Bartram, B. (2006) *Attitudes to language learning: a comparative study of peer group influences*, *The Language Learning Journal*, 33:1, 47-52, DOI: 10.1080/09571730685200101. Preuzeto s https://www.researchgate.net/profile/Brendan_Bartram/publication/32116570_Attitudes_to_language_learning_A_comparative_study_of_peer_group_influences/links/5767fcb408aeb4b9980b2862/Attitudes-to-language-learning-A-comparative-study-of-peer-group-influences.pdf?origin=publication_detail
- Bialystok, E. (2001). *Frontmatter*. In *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (pp. I-Vi). Cambridge: Cambridge University Press. Preuzeto s https://assets.cambridge.org/97805216/32317/frontmatter/9780521632317_frontmatter.pdf
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). *Bilingual Minds*. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(3), 89–129. Preuzeto s <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100610387084>
- Brumen, M., Lešnik, S. i Ivanuš Grmek, M. (2017). *Domaće poticanje mladih učenika stranog jezika u Sloveniji*. *Croatian Journal of Education*, 19 (2), 337-362. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.1989>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press. Preuzeto s <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Preuzeto s [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Council of The European Union (2014). *Conclusions On Multilingualism And The Development Of Language Competences*. EDUCATION , YOUTH, CULTURE and SPORT Council meeting Brussels, 20 May 2014. Preuzeto s https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon: Multilingual Matters. Preuzeto s [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=LKMUaubxL9cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=2.+Cummins,+J.+\(2000\).+Language,+Power+and+Pedagogy:+Bilingual+Children+in+the+Crossfire&ots=XABD8GNxbF&sig=MNX2AaVLXnicjWnIJCzor1U1jCQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=LKMUaubxL9cC&oi=fnd&pg=PA1&dq=2.+Cummins,+J.+(2000).+Language,+Power+and+Pedagogy:+Bilingual+Children+in+the+Crossfire&ots=XABD8GNxbF&sig=MNX2AaVLXnicjWnIJCzor1U1jCQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Dagarin, M. (2004). *Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language*. ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries, 1(1-2), 127-139. Preuzeto s <https://revije.ff.uni-lj.si/elope/article/view/3285/2977>
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Preuzeto s <https://escholarship.org/content/qt6wg540t3/qt6wg540t3.pdf>
- European Commission, (2011). *Language Learning At Pre-Primary School Level: Making It Efficient And Sustainable A Policy Handbook*. Brussels, 7.7.2011 SEC (2011) 928 final. Preuzeto s https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Preuzeto s http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying The Document Proposal For A Council Recommendation On Key Competences For Lifelong Learning*. Brussels, 17.1.2018 SWD(2018) 14 final. Preuzeto s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
- European Commission (2019). *European Language Label*. Preuzeto s https://ec.europa.eu/education/initiatives/label/label_public/index.cfm?fuseaction=search&lang=EN
- EU Parliament. (2010). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010 An Analysis and Evaluation of the Methods Used and Results Achieved /online/*. Preuzeto s [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2010/440285/IPOL-EMPL_ET\(2010\)440285_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2010/440285/IPOL-EMPL_ET(2010)440285_EN.pdf)
- Europska Komisija (2018). *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Bruxelles, 17.1.2018. COM(2018) 24 final 2018/0008 (NLE).

Preuzeto s <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/HR/COM-2018-24-F1-HR-MAIN-PART-1.PDF>

- Fatović, M. (2016). *Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja*. Školski vjesnik, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>
- Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher Learning. How do Teachers learn to teach?* In CochranSmith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Frković, K. (2018). *Situacijski pristup učenju stranog jezika u ranoj i predškolskoj dobi* (Završni rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:045631>
- Fućak, V. i Vujičić, L. (2012). *Međuvršnjačka podrška u učenju stranog jezika: epizode iz vrtića*. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 22-24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123768>
- Hadžiselimović, Dž. (2005). *Dijalekt i/ili strani jezik u ranoj dobi: tako jednostavno ili ipak znatno složenije?*. *Metodički ogledi*, 12 (2), 9-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2334>
- Haynes, J. (2005). *Stages of second language acquisition*. Retrieved from everythingESL. net: http://www.everythingsl.net/in-services/language_stages.php.
- Helen Doron English (2017). *More than English. Values for Life*. Helen Doron Ltd. Preuzeto s <https://new.helendoron.com/wp-content/uploads/2018/10/Free-Parent-e-Book.pdf>
- Kryszewska, H. (2007). *Expertise in second language learning and teaching*. *ELT Journal*, 61(2), 179-181. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm012>
- Lenaerts, K.; Vandenbroeck, M.; Beblavý, M. (2018). *Benefits Of Early Childhood Education And Care And The Conditions For Obtaining Them*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Preuzeto s <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14194adc-fc04-11e7-b8f5-01aa75ed71a1/language-en>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. 4th edition- Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford University Press. Preuzeto s [https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=5PadBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=1.+Lightbown,+P.+M.,+%26+Spada,+N.+\(2013\).+How+Languages+are+Learned+4th+edition&ots=PQi-](https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=5PadBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=1.+Lightbown,+P.+M.,+%26+Spada,+N.+(2013).+How+Languages+are+Learned+4th+edition&ots=PQi-)

bq8qMM&sig=imzIL1rPiAthJE58BmIRkMUo27o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- McLaughlin, B., Blinhard, A. G., Osanai, Y. (1995). *Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children*. NCBE Program Information Guide Series, 22, 1-29. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388088.pdf>
- Ministarstvo prosvjete i športa, (1997). *Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću*. Narodne novine", broj 10/97. Preuzeto s <http://www.propisi.hr/print.php?id=2569>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i Športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i obvezno srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
- Mourão, S. (2014). *Taking play seriously in the pre-primary English classroom*. ELT Journal. 68. 254-264. 10.1093/elt/ccu018. Preuzeto s https://www.researchgate.net/publication/319459782_English_learning_areas_in_pre-primary_classrooms_an_investigation_of_their_effectiveness_English_learning_areas_in_pre-primary_classrooms_an_investigation_of_their_effectiveness_About_the_writers
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation*. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Patekar, J. (2014). *Implikacije razvojnih obilježja djece rane školske dobi za nastavu stranoga jezika*. Metodčki ogledi, 21 (1), 67-81. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129798>
- Peeters, J.; Sharmahd, N.; Budginaite, I., „*Professionalisation of Childcare Assistants in Early Education and Care (ECEC): Pathways towards Qualification*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/573104. Preuzeto s <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2b2294ab-9ac5-11e6-868c-01aa75ed71a1/language-en>
- Račić, M. (2013). *Modeli kompetencija za društvo znanja*. Suvremene teme, 6 (1), 86-100. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/112805>

- Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). *ATEPIE projekt Sarajevo*. /online/. Preuzeto s http://www.cep.edu.rs/media/files/onk_u_regionalnoj_perspektivi_v_vizek_vidovic_r_rangelov_jusovic_1.pdf
- Richards, J. C. (2011). *Exploring teacher competence in language teaching*. LANGUAGE TEACHER, 35(4), 3. Regional Language Centre, Singapore; University of Sydney. Preuzeto s <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/plen1.pdf>
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. "Mali profesor" Zagreb, 2007.
- Silić, A. (2007). *Stvaranje poticajnog okruženja u dječjem vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku*. *Odgojne znanosti*, 9 (2 (14)), 67-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/21130>
- Steiner, N., Hayes, S. L., & Parker, S. (2009). *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association.
- Šagud, M. (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
- Tabors, P. O. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Preuzeto s <https://www.buildinitiative.org/Portals/0/Uploads/Documents/One%20Child,%20Two%20Languages.pdf>
- Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99897>

Mrežni izvori

- <https://www.berlitz.hr/>
- <https://www.dv-biograd.hr/images/Dokumenti/2019/kurikulum.pdf>
- <https://www.rivrtici.hr/>