

Samorefleksija u procesu poučavanja stranog jezika u predškolskim ustanovama

Jaković, Bojana

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:761450>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-17**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Bojana Jaković

SAMOREFLEKSIJA U PROCESU POUČAVANJA STRANOG JEZIKA
U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Završni rad

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Samorefleksija u procesu poučavanja stranog jezika u predškolskim
ustanovama**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Engleski jezik u predškolskom odgoju

Mentor: dr. sc. Morana Drakulić

Student: Bojana Jaković

Matični broj: 0710002345002

U Rijeci, rujan, 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski/završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog/završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

Bojana Jaković

Sažetak

Samorefleksija omogućava odgojitelju veću razinu učinkovitosti, dublje analiziranje i razumijevanje vlastitih postupaka te vodi ka poboljšanju prakse. U radu se predstavlja PEPELINO - alat za samoprocjenu odgajateljevih četiri područja kompetencija, ključnih za poučavanje stranog jezika. Sadrži informacije o znanjima, vještinama i stavovima koji omogućavaju odgojitelju njegovanje lingvističke i kulturne razvoja djeteta kao sastavnog dijela obrazovnog procesa te, kao takav, predstavlja učinkovitu metodu za profesionalni razvoj odgojitelja.

Ključne riječi: samorefleksija, strani jezik, rana i predškolska dob

Summary

Self-reflection allows the educator a higher level of efficiency, a deeper analysis and understanding of his own actions and leads to improvement of practice. The paper presents PEPELINO - a tool for self-assessment of the educator's four areas of competence, which are key to teaching a foreign language. It contains information about the knowledge, skills and attitudes that enable the educator to nurture the child's linguistic and cultural development as an integral part of the educational process and, as such, represents an effective method for the educator's professional development.

Key words: self-reflection, foreign language, early and preschool age

Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. SAMOREFLEKSIJA.....	2
2.1. Definiranje pojma samorefleksije.....	2
2.2. Razine samorefleksije.....	4
2.3. Modeli samorefleksije.....	5
3. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA.....	10
3.1. Definiranje profesije.....	10
3.2. Profesionalne kompetencije odgojitelja.....	10
3.3. Profesionalni razvoj odgojitelja.....	14
4. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA.....	17
4. 1. Usvajanje materinskog jezika.....	17
4. 1. 1. Proces usvajanja materinskog jezika.....	19
4. 2. Proces usvajanja stranog jezika.....	20
5. PREGLED EUROPSKOG PORTFOLIA ZA ODGOJITELJE U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I PBRAZOVANJU.....	22
5. 1. Ključne ideje.....	22
5. 2. Struktura PEPELINA.....	23
5. 3. Usvajanje primjerenog ponašanja.....	24
5. 3. 1. Analiziranje i prilagođavanje načina razgovora s djecom.....	24
5. 3. 2. Pozitivno odgovaranje na jezičnu i kulturnu raznolikost.....	25
5. 4. Stvaranje povoljnog okruženja za učenje djece.....	26
5. 4. 1. Uzimanje u obzir način na koji djeca usvajaju jezike.....	26
5. 4. 2. Organiziranje aktivnosti na temu jezika i različitosti.....	27
5. 5. Promatranje i podrška razvoja svakog djeteta.....	28
5. 5. 1. Uzimanje u obzir individualnih potreba djece.....	28
5. 5. 2. Potpora jezičnom razvoju djece s drugim materinskim jezicima.....	29
5. 6. Suradnja.....	30
5. 6. 1. Suradnja s obiteljima djece.....	30
5. 6. 2. Raditi kao tim.....	31
6. ZAKLJUČAK.....	33
7. LITERATURA.....	34
8. PRILOZI.....	37

1. UVOD

Tema kojom se bavi ovaj završni rad jest samorefleksija u procesu poučavanja stranog jezika u predškolskim ustanovama. Unutar završnog rada će se obuhvatiti samorefleksija u radu odgojitelja, profesionalni razvoj odgojitelja, usvajanje materinskog i stranih jezika od strane djece te opsežan pregled europskog portfolija za odgojitelje pod nazivom PEPELINO.

U prvome dijelu ovoga rada dotaknuti ćemo se samorefleksija koja ima temeljnu ulogu u profesionalnom rastu i razvoju odgojitelja. Sposobnost odgojitelja da kritički procijene vlastitu praksu, uvjerenja i vrijednosti ključno je za poticanje stalnog poboljšanja unutar odgojno-obrazovnog okruženja.

U trećem poglavlju rad se dotiče područja profesionalnog razvoja odgojitelja, prepoznajući značaj kontinuiranog stručnog usavršavanja, usavršavanja pedagoških vještina. i praćenju aktualnih odgojno-obrazovnih trendova. Poglavlje također govori o profesionalnim kompetencijama koje bi odgojitelj trebao posjedovati. Uz navedene kompetencije staviti ćemo naglasak na kompetencije koje se odnose na refleksiju i samorefleksiju.

Četvrto poglavlje je posvećeno usvajanju materinskog jezika kao i usvajanju drugih jezika od strane djece. Poglavlje istražuje procese koji utječu na usvajanje materinskog i drugog jezika kod djece, koje su to teorije o usvajanju jezika, ulogu odgojitelja u olakšavanju ovog procesa i učinkovite pristupe podržavanju višejezičnosti u odgojno-obrazovnim okruženjima.

Na kraju, rad uključuje opsežan prikaz PEPELINO-a, europskog portfolija namijenjenog odgojiteljima predškolske djece. Ovaj pregled ima za cilj procijeniti učinkovitost i relevantnost PEPELINO-a u poboljšanju profesionalnih kompetencija odgojitelja u ranom djetinjstvu, promicanju kvalitetnog odgoja i obrazovanja i poticanju cjelovitog razvoja djece.

2. SAMOREFLEKSIJA

2.1. Definiranje pojma samorefleksije

U svakom introspektivnom procesu, refleksija i samorefleksija bitne su komponente. Često postoji nesigurnost i različitost u definiciji ovog pojma. Samorefleksija i kritička refleksija funkcioniraju kao sustavi za vanjsku i unutarnju evaluaciju, dajući osobi natuknice o njezinoj strategiji i utječući na njeno kasnije ponašanje. Ove tehnike naglašavaju vrijednost promišljanja u razvoju nečijih sposobnosti i poboljšanju nečije putanje karijere, istovremeno pružajući poseban pogled na nečiji profesionalni i osobni razvoj (Šagud, 2006).

Ova praksa ima posebno značenje u području obrazovanja, ne samo za odgojitelje i učitelje već i za stručnjake u raznim drugim zanimanjima. Čin samorefleksije potiče pojedince na razmišljanje o prirodi i svrsi svojih postupaka, razlozima iza njih i potencijalu za alternativne, učinkovitije pristupe. To uključuje kontinuirani proces ispitivanja, evaluacije i introspekcije s ciljem sprječavanja zarobljenosti u svakodnevnim rutinama, u svrhu poticanja osobnog rasta i profesionalnog razvoja.

Proces samorefleksije pojedincima služi kao sredstvo pružanja konstruktivne informacije, s glavnim ciljem poboljšanja svojih budućih postupaka u praksi. Za odgojitelje je to posebno važno jer im omogućuje da kritički procijene svoje metode i pristupe te da ostanu prilagodljivi i otvoreni za kritičku analizu unutarnjih i vanjskih iskustava. Uključujući se u samorefleksiju, odgojitelji njeguju način razmišljanja koji je otvoren za introspekciju i poboljšanje, čime osiguravaju da se njihove pedagoške prakse razvijaju u skladu s promjenjivim potrebama djece u njihovoj odgojno-obrazovnoj skupini i obrazovnim okruženjem (Šagud, 2006).

Koncept samorefleksije, kako ga ocrtavaju Vizek-Vidović i Žižak (2011), naglašava važnost proaktivne samoevaluacije za profesionalni razvoj. U kontekstu profesionalnog razvoja, integracija samorefleksije u odgojiteljevu rutinu ne samo da njeguje kulturu stalnog poboljšanja, već također usađuje osjećaj odgovornosti i odgovornosti prema djeci. Ovaj introspektivni pristup omogućuje odgojiteljima da identificiraju područja za rast, poboljšaju svoje strategije podučavanja i na kraju obogate iskustva učenja djece. Štoviše, njeguje dispoziciju kritičkog mišljenja, prilagodljivosti i otvorenosti za promjene, što su nezamjenjive kvalitete u stalnom razvoju područja obrazovanja.

Prilikom provođenja samorefleksije ključno je da odgojitelj problem sagleda iz više perspektiva. To uključuje ispitivanje kako oni vide problem iz vlastite perspektive, kao i

razmatranje stajališta djece i drugih stručnjaka u tom području. Prihvatanje samorefleksije kao sastavnog dijela njihovog rada od suštinske je važnosti za odgojitelje. Prioritet je da odvoje dovoljno vremena za kvalitetno i precizno promišljanje vlastitog ponašanja, te na taj način priznaju utjecaj koji imaju. Kako bi olakšali svakodnevno razmišljanje, odgojitelji često vode dnevnik razmišljanja kako bi dokumentirali svoje misli i iskustva (Šagud, 2006).

Tijekom samorefleksije odgojitelji prvo razmišljaju o pitanju što se dogodilo, s ciljem davanja preciznog i specifičnog odgovora kako bi se izbjeglo pretjerano široko ponavljanje. Nakon toga promišljaju o svojim reakcijama na problem i postavljaju pitanje zašto su se ponašali na određeni način. Ovaj proces omogućuje da se problem ispita iz više perspektiva, omogućujući odgojiteljima da razmotre različita gledišta i na kraju dođu do najboljeg rješenja. Uključujući se u ovu refleksivnu praksu, odgojitelji nastoje učinkovito odgovoriti na problematične situacije s kojima se susreću u svojoj profesionalnoj praksi. Ovaj pristup usvojen je kako bi se poboljšale njihove sposobnosti rješavanja problema i kako bi se kontinuirano poboljšavala njihova učinkovitost u suočavanju s izazovima unutar obrazovnog okruženja (Šagud, 2006).

Samorefleksija je bitna komponenta refleksivne prakse, kako je to objasnio Schön (1983), koji izjednačava refleksivnu praksu s kritičkim procesom usavršavanja vlastite umjetnosti ili zanata. Prema Schön (1983), ključno je za praktičare početnike da kroz razmišljanje razaznaju razliku između svoje trenutne prakse i prakse koja se razvija. Ovaj proces podrazumijeva promišljeno razmatranje vlastitih iskustava i primjenu znanja u praksi. Stoga je razumijevanje značaja refleksivnih praksi od najveće važnosti za početnike, posebice odgojitelje pripravnike koji ulaze u obrazovni sustav, jer olakšava integraciju teorije s praktičnom primjenom.

Bilač i Miljković (2016) definiraju refleksivnu praksu kao trajni proces ukorijenjen u refleksivnom razmišljanju i učenju iz iskustva, omogućujući odgojiteljima da planiraju, izvedu, evaluiraju, modificiraju i dokumentiraju svoju praksu. Ovaj kontinuirani proces potiče kreativnost stvaranjem novih ideja i implementacijom inovacija. Nadalje, Bilač i Miljković (2016) naglašavaju da se refleksivna praksa proteže izvan kontemplacije vlastitih postupaka; također uključuje svijest o temeljnim uvjerenjima koja oblikuju pristup pojedinca. Kroz refleksivnu praksu, odgojitelji se upuštaju u samoispitivanje, preispituju svoje metode i uvjerenja.

Refleksivna praksa značajno pridonosi profesionalnom razvoju odgojitelja, služeći kao oblik kontinuirane edukacije. Nezaobilazna je u suvremenoj nastavnoj paradigmi, kako ističu Bilač i Miljković (2016), jer unapređuje metodičko-didaktičke pristupe odgojitelja, čime u konačnici

obogaćuje obrazovno iskustvo i odgojitelja i djeteta. Stoga je sposobnost odabira i primjene reflektivnih metoda prioritet za odgojitelje koji žele uočiti prednosti i nedostatke svojih praksi, potičući tako kontinuirani rast i poboljšanje na svom profesionalnom putu.

2.2. Razine samorefleksije

Istraživanjem koncepta refleksije u profesionalnoj praksi, van Manen (1977) ocrtava tri različite razine samorefleksije. Prva razina, okarakterizirana kao tehnička refleksija, uključuje razmatranje praktičnih strategija i pristupa unutar danog konteksta. Idući dalje od pukih tehničkih razmatranja, druga razina, poznata kao praktična refleksija, ulazi u dublju introspekciju nečijih postupaka i ishoda koji iz njih proizlaze. Ovaj introspektivni proces proteže se prema kritičkom promišljanju, trećoj razini, koja ulazi u etičke i moralne dimenzije u pozadini nečijih odluka i djelovanja.

Koncept autora Coopera i Larriveea (2006; prema McSweeney, 2014) uključuje nekoliko razina refleksivne prakse u području obrazovanja. Na temeljnoj razini, praktičari djeluju na nerefleksivnom stupnju gdje su radnje instinktivne i lišene duboke kontemplacije. Ovu fazu karakterizira reaktivno ponašanje, gdje se odluke donose automatski bez puno razmatranja alternativnih rješenja. Prelazeći izvan nerefleksivne faze, praktičari ulaze u površnu razinu refleksije. Ovdje se fokus pomiče prema strategijama i metodama u praksi, a ne preispitivanju temeljnih pretpostavki, uvjerenja ili vrijednosti. Ova razina promišljanja uključuje praktičniji pristup, naglašavajući primjenu tehnika bez zalaženja u teorijski okvir koji ih podupire. Pedagoška razina refleksije označava značajan napredak u refleksivnom putovanju praktičara. U ovoj fazi pojedinci uspostavljaju smislenu vezu između teorije i prakse. Ova dublja razina promišljanja omogućuje odgojiteljima da integriraju akademsko znanje s aplikacijama iz stvarnog svijeta, potičući sveobuhvatnije razumijevanje svojih metodologija podučavanja. Najviša razina refleksivne prakse je kritička refleksija, gdje se praktičari uključuju u holističku procjenu svojih metoda podučavanja. Uz razmatranje teoretskih okvira i praktičnih strategija, kritičko promišljanje potiče odgojitelje na razmatranje moralnih i etičkih implikacija. Potiče nijansirano istraživanje društvenih konteksta, pitanja jednakosti, socijalne pravde i demokratskih načela koja podupiru obrazovne prakse (McSweeney, 2014).

2.3. Modeli samorefleksije

U kontekstu samorefleksije, ključno je uspostaviti teorijski okvir koji se može učinkovito prevesti u praktičnu primjenu, olakšavajući učenje kroz refleksivnu praksu. Argyris i Schön (1978) predlažu model učenja usmjeren na identifikaciju i rješavanje problema. Ovaj model ocrtava dva različita pristupa: model s jednom petljom i model s dvostrukom petljom.

Učenje s jednom petljom metoda je koju koriste organizacije za rješavanje problema unutar svojih postojećih okvira. Ovaj pristup usredotočen je na ispravljanje pogrešaka i postizanje željenih rezultata unutar utvrđenih normi i strategija organizacije. U učenju s jednom petljom, pojedinci ili grupe otkrivaju problem, čine prilagodbe unutar trenutnog sustava i procjenjuju učinkovitost tih izmjena na temelju unaprijed definiranih ciljeva. Učenje s jednom petljom naglašava postupne prilagodbe i modifikacije umjesto da propituje temeljne pretpostavke ili temeljne aspekte poslovanja organizacije (Argyris i Schön, 1978).

Učenje s dvostrukom petljom nadilazi tradicionalno učenje s jednom petljom. Ovaj pristup uključuje ispitivanje ne samo radnji poduzetih za postizanje određenog cilja, već i propitivanje temeljnih pretpostavki i uvjerenja koja informiraju te radnje. U biti, učenje s dvostrukom petljom uključuje promišljanje razloga koji stoje iza odluka i razmatranje mogu li alternativne perspektive ili pristupi dovesti do boljih rezultata. Ova metoda promiče kulturu kontinuiranog poboljšanja i inovacija poticanjem spremnosti da se propituju utvrđene norme i eksperimentira s različitim pristupima (Argyris i Schon, 1978).

Kolbov ciklus je model koji objašnjava proces iskustvenog učenja. Ovaj se ciklus sastoji od četiri glavne faze, od kojih svaka igra ključnu ulogu u učenju pojedinca.

Prva faza Kolbovog ciklusa je konkretno iskustvo. U ovoj fazi odgojitelji se aktivno uključuju u određeno iskustvo ili aktivnost. To može uključivati bilo što, od praktičnog projekta do interakcija u svakodnevnom životu. Tijekom ove faze odgojitelji prikupljaju iskustva iz prve ruke i susreću se s novim situacijama koje služe kao temelj za učenje (Kolb, 1984).

Druga faza je reflektivno promatranje. Nakon sudjelovanja u konkretnom iskustvu, odgojitelji odvoje vrijeme za razmišljanje o onome s čime su se susreli. Ova faza uključuje introspekciju, analizu i interpretaciju iskustva. Kroz reflektivno promatranje, odgojitelji pokušavaju pronaći smisao iskustva, razumjeti uključene emocije i identificirati sve obrasce ili uvide koji se pojavljuju (Kolb, 1984).

Treća faza je apstraktna konceptualizacija. U ovoj fazi pojedinci pokušavaju pronaći veze između svojih razmišljanja i postojećeg znanja ili teorija. Oni nastoje konceptualizirati svoja zapažanja i iskustva primjenom relevantnih koncepata, modela ili okvira. Ova faza uključuje kritičko razmišljanje, stvaranje hipoteza i razvoj novih ideja na temelju promišljanja iz prethodnih faza (Kolb, 1984).

Posljednja faza Kolbovog ciklusa je aktivno eksperimentiranje. Nadovezujući se na uvide stečene konceptualizacijom, odgojitelji sada primjenjuju svoje novo razumijevanje u praktičnim situacijama. Ova faza uključuje testiranje hipoteza, implementaciju strategija i eksperimentiranje s različitim pristupima na temelju konceptualnih uvida koji su ranije izvedeni. Kroz aktivno eksperimentiranje, odgojitelji dalje usavršavaju svoje razumijevanje i vještine, što dovodi do poboljšanog učenja i razvoja (Kolb, 1984).

Brookfield (2017) uvodi koncept "četiri leće" kritičke refleksije, koje služe kao okvir za ispitivanje odgojno-obrazovne prakse iz različitih perspektiva. Ove leće uključuju vlastitu leću, leću učenika, leću kolega i teorijsku leću.

Prva leća pod nazivom "Vlastita leća", naglašava važnost samorefleksije i samosvijesti u odgojiteljskoj profesiji. Kritičkim ispitivanjem vlastitih iskustava, odgojitelji mogu steći vrijedan uvid u svoje metode poučavanja, uvjerenja i pretpostavke, što u konačnici dovodi do poboljšanih strategija učenja i poučavanja djece predškolske dobi (Brookfield, 2017).

Druga leća, "Učeničeva leća", je koncept usmjeren na razumijevanje perspektiva i iskustava djece te se odnosi na odgojitelje koji promatraju svoju odgojno-obrazovnu praksu kroz perspektivu djece. Kroz ove postupke odgojitelji mogu steći uvid u njihovu učinkovitost poučavanja i napraviti potrebne prilagodbe kako bi zadovoljili različite potrebe djece (Brookfield, 2017).

Treća leća jest "Leća kolega", a ona podrazumijeva vođenje dijaloga i suradnju s kolegama odgojiteljima. Dijeleći iskustva, razmjenjujući ideje i primajući konstruktivne povratne informacije od kolega, odgojitelji mogu proširiti svoje znanje i poboljšati svoju odgojno-obrazovnu praksu. Ova leća se odnosi na to kako drugi odgojitelji, administratori i članovi osoblja doživljavaju pojedinog odgojitelja unutar odgojno-obrazovnog okruženja (Brookfield, 2017).

Na kraju, četvrta leća, "Teorijska leća", služi kao temeljni element u procesu samoispitivanja i profesionalnog rasta. Teorija, u kontekstu kritičkog promišljanja, obuhvaća integraciju

akademskog znanja, istraživačkih nalaza i utvrđenih koncepata u nečiju reflektivnu praksu. Potiče odgojitelje da se oslanjaju na obrazovne teorije i istraživanja kako bi unaprijedili svoje poučavanje. Kritičkim ispitivanjem postojećih teorija i istraživanjem novih ideja, odgojitelji mogu unaprijediti svoje pedagoške pristupe i donositi informirane odluke o svojim metodama poučavanja (Brookfield, 2017).

Dewey (1933) pak shvaća reflektivno razmišljanje kao kognitivni proces koji uključuje aktivno i promišljeno razmatranje misli, iskustava i postupaka pojedinca. To je oblik razmišljanja koji od pojedinaca zahtijeva kritičko ispitivanje vlastitih uvjerenja, pretpostavki i vrijednosti kako bi stekli dublje uvide i razumijevanje. Imao je stav je da pojedinci najbolje uče kada se aktivno uključuju u svoju okolinu i razmišljaju o svojim iskustvima.

Reflektivno mišljenje nije pasivan proces, već aktivan i dinamičan koji uključuje kontinuirano ispitivanje, procjenu i prilagodbu. Jedan ključni aspekt reflektivnog razmišljanja je važnost rješavanja problema i donošenja odluka. Reflektivno razmišljanje omogućuje pojedincima kritičku analizu problema, razmatranje alternativnih perspektiva i donošenje odluka na temelju dokaza i obrazloženja. Dewey je također istaknuo ulogu refleksije u obrazovnom procesu. Tvrdio je da je reflektivna praksa ključna komponenta učenja, budući da omogućuje pojedincima da iz svojih iskustava izvuku značenje i važnost. Kroz razmišljanje, pojedinci mogu identificirati obrasce, veze i implikacije koje mogu dovesti do osobnog rasta i promjene (Dewey, 1933).

Gibbsov reflektivni model sastoji se od šest faza koje vode odgojitelje kroz proces razmišljanja o svojim iskustvima, učenja iz njih i identificiranja načina za poboljšanje budućih radnji.

Prva faza Gibbsova reflektivnog ciklusa je opis, gdje odgojitelji opisuju određeni događaj ili iskustvo o kojem žele razmišljati. Ova faza uključuje pružanje konteksta, pozadinskih informacija i pojedinosti o situaciji kako bi se postavila scena za razmišljanje (Gibbs, 1988).

Prelazeći na drugu fazu ili fazu osjećaja, odgojitelji su potaknuti da istraže svoje emocionalne reakcije na iskustvo. Ova faza potiče odgojitelje da identificiraju i artikuliraju svoje osjećaje, misli i reakcije tijekom događaja. Priznavanjem i razumijevanjem svojih emocija odgojitelji mogu steći uvid u svoje subjektivne reakcije (Gibbs, 1988).

Treća faza, evaluacija, uključuje kritičku analizu iskustva i procjenu njegovih pozitivnih i negativnih aspekata. Odgojitelje se potiče da procijene što je prošlo dobro, što se moglo

poboljšati i utjecaj njihovih postupaka na njih same i na druge. Ova faza omogućuje dublje ispitivanje iskustva iz kritičke perspektive (Gibbs, 1988).

Nakon faze evaluacije slijedi četvrta faza, odnosno analiza, gdje odgojitelji istražuju temeljne čimbenike, pretpostavke i utjecaje koji su oblikovali iskustvo. Ova faza potiče odgojitelje da identificiraju obrasce, teme i veze unutar iskustva. Dubinskom analizom iskustva odgojitelji mogu otkriti vrijedne uvide i temeljnu dinamiku (Gibbs, 1988).

Peta faza usredotočuje se na sintezu uvida stečenih u procesu razmišljanja. U ovoj fazi odgojitelji donose zaključke o tome što su naučili, kako je iskustvo doprinijelo njihovom osobnom ili profesionalnom razvoju i koje promjene ili poboljšanja mogu napraviti u budućnosti na temelju svojih razmišljanja (Gibbs, 1988).

Završna faza Gibbsovog ciklusa promišljanja je akcijski plan, gdje odgojitelji stvaraju konkretan plan djelovanja na temelju svojih razmišljanja. Ova faza uključuje postavljanje ciljeva, ocrtavanje specifičnih koraka za poboljšanje i određivanje kako primijeniti uvide stečene u procesu razmišljanja u budućim situacijama (Gibbs, 1988).

Refleksivni model "Što? Pa što? Što sad?" je razvio Gary Rolfe. "Što? Pa što? Što sad?" model, kako se često zna, organizirani je okvir za refleksivnu praksu koja se primjenjuje u različitim područjima, uključujući profesionalni razvoj, obrazovanje i zdravstvenu skrb (Rolfe, 2001.).

Odgojitelji se usredotočuju na raspravu o određenom scenariju ili iskustvu koje su imali u "Što?" dio modela. To podrazumijeva pružanje detaljnog prikaza svih događaja, djela, ideja i osjećaja koji su se dogodili u navedenoj situaciji. Odgojitelji mogu steći sveobuhvatan uvid u ono što se dogodilo objektivnom procjenom činjenica o situaciji (Rolfe, 2001.).

U drugoj fazi, "Pa što?" odgojitelji istražuju značenje i posljedice iskustva. Kako bi se identificirali temeljni obrasci, pretpostavke i učenje, ova faza promiče kritičko proučavanje i tumačenje pojava. Odgojitelji mogu identificirati važne zaključke i lekcije iz događaja uzimajući u obzir važnost iskustva (Rolfe, 2001.).

Odgojitelji ispituju moguće akcije i praktične posljedice koje proizlaze iz njihovih misli tijekom treće faze, "Što sada?" Ova se faza usredotočuje na pretvaranje spoznaja iz refleksivnog procesa u izvedive radnje za sljedeći napredak. To podrazumijeva postavljanje ciljeva, prilagodbu i formuliranje plana djelovanja na temelju svježih uvida otkrivenih tijekom introspekcije (Rolfe, 2001.).

3. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

3.1. Definiranje profesije

Koncept profesije obično označava zanimanje, koje je u biti zadatak koji pojedinac preuzima. U povijesnom okviru, pojam profesije javlja se u 16. stoljeću, u razdoblju obilježenom usponom protestantizma. U to vrijeme rad se počeo cijeliti, što je dovelo do razvoja početnog profesionalnog etičkog kodeksa ukorijenjenog u odgovornosti usklađene s različitim životnim okolnostima. Razdoblja koja su se pojavila nakon inicijalnog pokreta, osobito doba industrijalizma, učvrstila su perspektivu da se zanimanja i rad procjenjuju i cijene na temelju njihova društvenog značaja (Mendeš, 2018).

Kada je riječ specifično o profesiji učitelja i odgojitelja, postoji veliki broj izvora koji (npr. Shon, 2006, Runte, 1995 prema Domović, 2011) govore o složenosti tih profesija. Mnoga se znanstvena djela bave odgovornosti učitelja, razvojem njihovih vještina, kao i suvremenim izazovima i očekivanjima s kojima se suočavaju. Čest motiv koji se javlja u ovim raspravama je sveprisutno pitanje postavljeno u različitim oblicima: "Je li učiteljstvo profesija?" (Domović, 2011).

Kako bi se učinkovito odgovorilo na postavljeno pitanje, potrebno je definirati karakteristike koje su zajedničke svim oblicima profesije i profesionalnog rada. Profesiju karakterizira nekoliko ključnih značajki koje podižu njihov status i stvaraju pozitivnu percepciju javnosti. Jedno takvo obilježje profesije su strogi obrazovni zahtjevi koje pojedinci moraju ispuniti prije nego što počnu raditi. To obično uključuje prolazak kroz zahtjevne akademske studije u kombinaciji sa strogim selekcijskim postupkom pri upisu u profesionalni program. Dodatno, procjena kompetencija kroz stažiranje i praktičnu obuku igra ključnu ulogu u oblikovanju kompetentnog stručnjaka (Fatović, 2016).

Iako se definicija profesije može razlikovati, ključni elementi profesionalizma - koji obuhvaćaju obrazovanje, procjenu kompetencija, bazično znanje, autonomiju i etičke standarde - služe kao definirajuće karakteristike koje razlikuju prave profesije. Usklađivanjem učiteljske profesije s ovim ključnim atributima, može se zastupati njezina klasifikacija kao legitimne i cijjenjene profesije unutar šireg okruženja profesionalnih zanimanja (Fatović, 2016).

3.2. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Pojam kompetencije kako je to objašnjeno u dokumentu OECD-a pod nazivom "*Definition and Selection of Key Competencies*" (2005), definira kompetencije kao niz složenih zadataka koji

od pojedinca zahtijeva ne samo posjedovanje specifičnih znanja i vještina, već i sposobnost korištenja strategija i rutina pomoću kojih će se primijeniti ta ista znanja. Osim toga, uključuje odgovarajuće upravljanje emocijama i stavovima. Stoga pojam kompetencija ne obuhvaća samo kognitivne aspekte, već i motivacijske, etičke, socijalne i bihevioralne komponente (OECD, 2005).

Stjecanje kompetencija doživljava se kao trajan i neprekidan proces učenja koji traje cijeli život. Taj se proces odvija unutar različitih konteksta i okruženja. Osim akademskih institucija, druge društvene sredine i institucije ključne za njegovanje kompetencija uključujući obitelj i radno mjesto. Razvijanje kompetencija također ovisi o dostupnosti i kvaliteti obrazovnih mogućnosti (OECD, 2005).

Unutar ovog dokumenta navedene su tri temeljne ključne kompetencije. Ove kompetencije uključuju sposobnost autonomnog i refleksivnog djelovanja, interaktivnog rada s alatima i učinkovitog sudjelovanja unutar društveno različitih grupa.

Autonomno i refleksivno djelovanje pojedinca ističe se kao temeljni cilj individualnog identiteta. Sposobnost autonomnog djelovanja osnažuje pojedince da traže svoja prava i interese, misle i djeluju neovisno, angažiraju se u svom društvenom okruženju, formuliraju i slijede osobne projekte i osmišljavaju strategije za postizanje svojih ciljeva. Refleksivnost ima ključnu ulogu u razvoju ključnih kompetencija. U središtu ovog koncepta je refleksivna misao i djelovanje, čineći sastavni dio cjelokupnog okvira. Reflektivno razmišljanje uključuje procese koji zahtijevaju od pojedinaca da se promijeni iz subjekta u objekt vlastitog procesa razmišljanja. Nakon što su pojedinci usavršili određenu vještinu, refleksivnost im omogućuje da promišljaju tu vještinu, integriraju je u svoje postojeće znanje, povežu je s drugim aspektima svojih iskustava i potencijalno je poboljšaju ili modificiraju. Oni koji pokazuju reflektivne tendencije obično nadopunjuju te kognitivne procese praktičnom provedbom ili djelovanjem (OECD, 2005).

Druga kompetencija koja je nazvana **interaktivni rad s alatima**, obuhvaća fizičke objekte, jezik, znanje, zakone i razne druge elemente koji su bitni za ispunjavanje raznolikih zahtjeva kako svakodnevnog života tako i profesionalnog. Korištenje alata na interaktivan način poboljšava individualne sposobnosti i potiče pojavu nove društvene dinamike i kognitivnih procesa (OECD, 2005).

Treća kompetencija, **pridruživanje i funkcioniranje u socijalno heterogenim skupinama**, se odnosi na oslanjanje na druge zbog materijalnih i psiholoških potreba. Jedan temeljni aspekt

je sposobnost prepoznavanja i razumijevanja jedinstvenog stajališta drugih. Osim toga, pojedinci moraju biti vješti u upravljanju suprotnim interesima kako bi došli do obostrano prihvatljivih rješenja (OECD, 2005).

Osim OECD-a, Europska komisija opisuje temeljne kompetencije koje su potrebne odgojno-obrazovnim djelatnicima koji rade u području odgoja i obrazovanja u dokumentu pod nazivom “*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*” (European Commission, 2010). U ovom dokumentu se ocrtavaju tri kategorije kompetencija koje služe kao temelj na kojem odgojno-obrazovni sustavi mogu zadati svoje standarde za profesionalni razvoj. U dokumentu su opisane smjernice za uspostavu sustava za ulazak u odgojiteljsku profesiju, dobivanje licence, napredovanje u viša zvanja te izradu programa za profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje.

Te kompetencije su: Kompetencije za rad s ljudima, Kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, i Kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu.

Kompetencije za rad s ljudima podrazumijevaju da odgojitelj posjeduje znanja o ljudskom razvoju i da iskazuje povjerenje u interakcijama s drugima. Cilj je kroz zajednički rad s drugima, učinkovito njegovati potencijal svakog djeteta i promicati društvenu uključenost (European Commission, 2010).

Kod **kompetencija za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem** važno je da su odgojitelji opremljeni potrebnim alatima za bavljenje različitim oblicima znanja. Njihova obuka i kontinuirani razvoj omogućuju im pristup, analizu, provjeru, promišljanje i širenje znanja, koristeći tehnologiju gdje je to prikladno (European Commission, 2010).

Kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu se odnose na poticanje suradnje uz promicanje interkulturalnog poštovanja i razumijevanja među djecom od strane odgojitelja. Važno je da odgojitelji posjeduju sveobuhvatno razumijevanje između poštovanja različitog kulturnog porijekla djece i roditelja i identificiranja zajedničkih vrijednosti koje ih povezuju (European Commission, 2010).

Pomoću prethodno navedenih dokumenata identificirano je osam bitnih kvaliteta cjeloživotnog učenja koje su ugrađene u Nacionalni kurikulum za rano djetinjstvo (MZOS, 2014.). To uključuje: govor i pisanje na materinjem jeziku; govorenje i pisanje na drugim jezicima; matematika i znanstvene osnove; digitalna pismenost; učenje kako učiti; građanska i društvena odgovornost; inicijativa i poduzetništvo; te kulturno izražavanje i svijest.

Komuniciranje na materinjem jeziku uključuje tumačenje i izražavanje misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku. To uključuje slušanje, govor, čitanje i pisanje. Isto se može primijeniti i na komunikaciju na stranom jeziku (Županić i Hasikić, 2022).

Komuniciranje na stranim jezicima opisujemo kao sposobnost korištenja različitih jezika na odgovarajući i učinkovit način. Za komunikaciju ključna je vještina koja obuhvaća različite dimenzije komunikacije i pismenosti. Uključuje razumijevanje, izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku, kao što su slušanje, govor, čitanje i pisanje, unutar različitih društvenih i kulturnih konteksta na temelju individualnih potreba i preferencija. Obuhvaća održavanje i unaprjeđenje kompetencija materinskog jezika, uz usvajanje službenih jezika različitih zemalja. Ovaj holistički pogled na jezične kompetencije naglašava važnost učinkovite komunikacije preko jezičnih i kulturnih granica za poticanje razumijevanja i suradnje u globaliziranom svijetu (European Commission, 2019).

Matematička pismenost i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji obuhvaćaju širok raspon temeljnih matematičkih vještina, uključujući zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje. Te su vještine ključne za osposobljavanje pojedinaca za učinkovito rješavanje problema s kojima se susreću u raznim svakodnevnim situacijama. Znanstvena pismenost igra vitalnu ulogu u modernom društvu pokazujući nečiju spremnost da se koriste znanjem i metodologijama za razumijevanje prirodnog svijeta. Digitalna kompetencija uključuje učinkovito i sigurno korištenje elektroničkih medija u profesionalnim i rekreacijskim okruženjima, s naglaskom na komunikacijske vještine, logično razmišljanje, kritičku analizu i upravljanje informacijama. Razvoj kompetencija 'učiti kako učiti', bilo u osobnom ili profesionalnom kontekstu, usredotočuje se na aspekte organizacije i sposobnost učinkovitog strukturiranja vlastitog učenja. Međuljudske, socijalne i građanske kompetencije obuhvaćaju obrasce ponašanja koji izravno utječu na učinkovitost i produktivnost pojedinca u interakcijama. Ove su kompetencije ključne za učinkovito društveno sudjelovanje, oblikujući način na koji se pojedinci druže s drugima. Međuljudske vještine ključne su za određivanje kvalitete interakcija, rješavanje sukoba i uspješno upravljanje odnosima. Poduzetništvo uključuje aktivne i pasivne sposobnosti, uključujući i sklonost samostalnom provođenju promjena i prilagođavanju inovacija vanjskim utjecajima. Kulturno izražavanje naglašava kreativnost i komunikaciju kroz književnost, glazbu i medije, olakšavajući razmjenu ideja, iskustava i emocija koje odražavaju raznolikost i bogatstvo ljudskih društava (Županić i Hasikić, 2022).

3.3. Profesionalni razvoj odgojitelja

Autor Branimir Mendeš profesionalni razvoj odgojitelja opisuje kroz tri međusobno povezane faze: inicijalno obrazovanje, iskustvo u praksi i kontinuirano stručno usavršavanje. Tijekom povijesti ti su ciklusi igrali ključnu ulogu u oblikovanju sposobnosti i učinkovitosti odgojitelja, osiguravajući njihov kontinuirani rast i prilagodbu rastućim potrebama odgojno-obrazovnog okruženja u odgojno-obrazovnom sektoru (Mendeš, 2018).

Početak obrazovnog puta za odgojitelje obilježen je pedantnim procesom selekcije i klasifikacije koji obuhvaća niz evaluacija kako bi se procijenila njihova spremnost za obrazovni put koji je pred njima. Institucije idu dalje od akademskih postignuća, zadirujući u poznavanje jezika, umjetničke sposobnosti i psihološke procjene, između ostalog, kako bi osigurale sveobuhvatnu evaluaciju. Nakon ovog procesa odabira, početna faza obrazovanja usmjerena je na opremanje budućih odgojitelja raznovrsnim skupom vještina prilagođenih rastućim zahtjevima tržišta rada, posebno u sektorima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Studijski programi precizno ocrtavaju kompetencije koje studenti trebaju posjedovati nakon diplome, osiguravajući da su dobro opremljeni za izazove svojih budućih uloga. Prijelaz s teorijskog učenja na praktičnu primjenu označava ključnu točku u profesionalnom razvoju odgojitelja, zatvorenu u fazi stažiranja ili uvođenja u posao, što predstavlja drugi ciklus u njihovom napredovanju u karijeri. Ova faza služi kao most, uvodeći odgojitelje u nijanse profesije, njegujući njihovu neovisnost i njegujući spremnost za odgovornosti koje su pred njima, u konačnici ih priprema za ispunjenu i utjecajnu karijeru u obrazovanju (Mendeš, 2018).

Faza kontinuiranog stručnog usavršavanja čini posljednji dio ciklusa u profesionalnom razvoju odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Ovu fazu karakterizira dugotrajnost, koja obuhvaća značajno vremensko razdoblje kako bi se osiguralo sveobuhvatno poboljšanje vještina i usavršavanje kompetencija (Mendeš, 2018). Važnost ove faze se očituje u činjenici da se odgojitelje tijekom akademskog obrazovanja ne može pripremiti za sve prepreke s kojima će se susresti u svojoj profesiji. Stoga je bitno da se bave istraživanjem, učenjem i stjecanjem vještina tijekom svoje profesionalne karijere (Tankersley i sur., 2012). Sveobuhvatni cilj stalnog profesionalnog usavršavanja je olakšati kontinuirani rast i napredovanje stečenih kompetencija odgojitelja, čime se omogućuje učinkovita prilagodba odgojno-obrazovnom okruženju koje se konstantno razvija (Mendeš, 2018).

Refleksija se pojavljuje kao ključna komponenta u ovoj fazi, igrajući ključnu ulogu u profesionalnom sazrijevanju odgojitelja. Služi kao katalizator za odgojitelje da unaprijede svoje profesionalno znanje i vještine, njegujući kulturu stalnog poboljšanja. Kroz reflektivne prakse i samoprocjenu, odgojitelji stječu jasnoću u pogledu svojih metodologija, što im omogućuje da kritički procijene svoje pristupe i odrede područja koja zahtijevaju poboljšanje. Ovaj introspektivni proces također osnažuje odgojitelje da prihvate nove prilike za učenje i prilagode se novonastalim trendovima u odgoju i obrazovanju, kao što je zagovarao Mendeš (2018). Promišljanje djeluje kao temelj za profesionalni razvoj odgojitelja, osnažujući ih da donose dobro informirane odluke, provode promjene i kontinuirano se razvijaju i stalno se razvijaju kroz svoju profesionalnu karijeru (Tankersley i sur., 2012).

Cjeloživotno učenje ključni je aspekt profesionalnog razvoja odgojitelja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao što je prethodno navedeno, kontinuirano stručno usavršavanje samo je jedan korak prema profesionalnom razvoju odgojitelja, pa tako možemo reći da je cjeloživotno učenje jedan dio takvoga usavršavanja ako ne i njegov sinonim. Uključivanjem u cjeloživotno učenje, odgojitelji mogu biti u tijeku s najnovijim metodologijama podučavanja, teorijama o razvoju djeteta i najboljom praksom u obrazovanju u ranom djetinjstvu. Cjeloživotno učenje se može podijeliti na formalno, neformalno i informalno učenje.

Formalno učenje, koje se provodi u obrazovnim institucijama, strukturirano je tako da pojedince opremi potrebnim znanjem i vještinama bitnim za njihova odabrana zanimanja i akademska bavljenja. Ovaj proces, vođen od strane kvalificiranih profesora, vodi do stjecanja službenih diploma i certifikata, koji simboliziraju formalno priznavanje obrazovnih postignuća. Uključivanje u formalno učenje omogućuje pojedincima da izgrade čvrste temelje stručnosti i kompetencija koje se visoko cijene u profesionalnim okruženjima. Nasuprot tome, **neformalno učenje** odvija se izvan tradicionalnih akademskih struktura i programa obuke, često u nekonvencionalnim okruženjima. Iako obično ne rezultira formalnim kvalifikacijama, neformalno učenje igra ključnu ulogu uz formalno obrazovanje. Radno mjesto služi kao značajno okruženje za neformalno učenje, gdje praktična iskustva doprinose stjecanju znanja i vještina (European Commission, 2000).

Informalno učenje, kao prirodna nadopuna svakodnevnom životu, igra ključnu ulogu u oblikovanju znanja i vještina pojedinca. Za razliku od formalnog i neformalnog učenja, informalno učenje se ne događa namjerno. Stoga pojedinci možda čak i ne shvaćaju da stječu

vrijedna znanja i vještine kroz neformalna iskustva učenja. Ova vrsta učenja javlja se organski u različitim okruženjima, kao što su razgovori s prijateljima, promatranje drugih ili bavljenje hobijima. Unatoč svojoj naizgled ležernoj prirodi, informalno učenje značajno doprinosi osobnom razvoju i može imati dubok utjecaj na nečije razumijevanje svijeta. Ključno je prepoznati i cijiniti vrijednost neformalnog učenja, budući da ono obogaćuje sposobnosti pojedinca izvan onoga što tradicionalno obrazovno okruženje može ponuditi (European Commission 2000).

Jedna od ključnih značajki informalnog učenja je njegova retrospektivna priroda. Informalno učenje karakterizira samousmjeravanje, reflektiranje i organizacija pojedinca, što omogućuje personalizirani pristup stjecanju znanja i vještina. Naglasak na individualnosti u informalnom učenju dovodi do razvoja jedinstvenih perspektiva, stavova i prosudbi oblikovanih stalnim iskustvima i interakcijama. Ovaj personalizirani razvoj omogućuje pojedincima da se samouvjerenost ustanove unutar svojih osobnih i profesionalnih sfera, potvrđujući vlastita mišljenja i vrijednosti. Kada se učenje događa spontano, bez namjernog planiranja ili usmjeravanja, to se naziva slučajnim učenjem. Slučajno učenje karakterizira njegova nereflektirajuća i nenamjerna priroda, gdje se znanje stječe kroz slučajna iskustva. Ovaj oblik učenja u suprotnosti je s namjernom i svjesnom prirodom informalnog učenja, ističući različite načine na koje pojedinci stječu znanja i vještine izvan formalnih obrazovnih struktura (Loewen, 2011).

Informalno učenje predstavlja dinamičan i kontinuiran proces stjecanja znanja koji nadilazi ono formalno. Uspijeva na individualnoj autonomiji, iskustvenom učenju i intrinzičnoj motivaciji za širenje vlastitih kompetencija. Prepoznavanjem značaja informalnog učenja, pojedinci mogu iskoristiti svakodnevna iskustava za poticanje osobnog rasta i razvoja vještina (Fatović 2016).

4. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA

4. 1. Usvajanje materinskog jezika

Jezik čini višestruki sustav simbola koji se pojavio tijekom evolucije društva. On služi za kultiviranje svijesti, poticanje apstraktne spoznaje i nadilaženje granica izravne osjetilne reprezentacije svijeta, čime se olakšava širenje mudrosti sljedećim generacijama (Lurija, 2000, prema Silić, 2007). Temeljna jedinica jezika je riječ, koja funkcionira kao nositelj značenja, predstavlja entitete, naglašava karakteristike – attribute, radnje i veze te kodira naše susrete. Nije jezik taj koji koristimo za komunikaciju, već govor koji jezik omogućuje. Jezik strukturira govor, čineći komunikaciju održivom. Progresija jezika tijekom vremena dovela je do evolucije riječi, prolazeći kroz niz modifikacija. Jezik služi kao alat za izražavanje misli, emocija i ideja, omogućujući pojedincima povezivanje, razmjenu znanja i uspostavljanje složenih društvenih struktura (Silić, 2007).

Kad je riječ o sposobnosti čovjeka da usvoji jezik, bio on materinski ili drugi, autorica Mirjana Prebeg-Vilke taj intrinzični mehanizam koji posjeduje ljudski mozak naziva generator jezika. Ovaj mehanizam postaje operativan kada dijete dosegne određeni stupanj razvoja, olakšavajući njegovo razumijevanje i korištenje jezika kojem je izloženo. Putem generatora jezika dijete može konstruirati osnovni gramatički okvir na temelju jezičnog unosa koji prima (Prebeg-Vilke, 1991). Pri rođenju generator jezika nije u potpunosti formiran, već sazrijeva u skladu s mozgom djeteta. Unutar prve godine života dolazi do značajnog razvoja, što omogućuje djetetu da shvati određena jezična pravila. Do dobi od tri godine dijete stječe temeljno razumijevanje jezičnih obrazaca u svojoj okolini, osnažujući ga da stvori gramatiku vlastitog jezika i zatim formulira vlastite izraze (Prebeg-Vilke, 1991).

Istražujući kako djeca usvajaju svoj materinski jezik, stručnjaci iz različitih znanstvenih disciplina predložili su brojne teorije.

Jedan od njih je Noam Chomsky koji je naglašavao važnost sposobnosti govornika da stvara i razumije nove rečenice. Ta se sposobnost oslanja na govornikovo inherentno poznavanje strukture njihova jezika, što on naziva jezičnom kompetencijom. To je u suprotnosti s jezičnom izvedbom, praktičnom primjenom jezika unutar specifičnih društvenih konteksta. Chomskyjev koncept univerzalne gramatike, koji tvrdi da ljudi posjeduju inherentnu predispoziciju za usvajanje jezika i dijele temeljni skup jezičnih načela u svim jezicima. Chomsky tvrdi da djeca ulaze u svijet opremljena urođenim mehanizmom za usvajanje jezika, poznatim kao "Uređaj za usvajanje jezika" ili na engleskom jeziku "Language acquisition device" (LAD), koji im

omogućuje da shvate i konstruiraju gramatičke oblike. Chomsky razlikuje jezične kompetencije, koje uključuje znanje jezika, i jezične izvedbe, koje se odnose na praktičnu upotrebu jezika. Ova diferencijacija naglašava kritičnu važnost razumijevanja temeljne mentalne gramatike koja upravlja proizvodnjom jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Jean Piaget je tvrdio da su kognitivni i društveni razvoj povezani i međusobno ovisna, što rezultira pojavom egocentričnog govora kod djece. Izraz "egocentričan" ovdje ne podrazumijeva nedostatak interesa za tuđa mišljenja i perspektive, već ograničenu svijest o razlikama između vlastitih pogleda i pogleda drugih. Piagetova klasifikacija dječjeg govora uključuje tri kategorije: ponavljanje riječi i slogova bez društvenog konteksta, monologe u kojima dijete razgovara samo sa sobom i kolektivne monologe u kojima druga osoba djeluje kao poticaj za djetetov govor bez očekivanja razumijevanja ili odgovora. Piagetova teorija naglašava važnost kognitivnog rasta kod djece i integralnu ulogu koju jezik ima u oblikovanju njihovih kognitivnih procesa. Prema Piagetu, djeca aktivno izgrađuju svoje razumijevanje svijeta kroz interakcije s okolinom, pri čemu jezik služi kao temeljni alat za kognitivni razvoj. Ocrtao različite stupnjeve kognitivnog razvoja, kao što su senzorno-motorička faza, predoperacionalna faza, faza konkretnih operacija i faza formalnih operacija, od kojih svaki karakteriziraju specifične kognitivne sposobnosti i usvajanje jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

Teorija Vygotskog, nazvana "Vygotskova sociokulturna teorija", ističe se svojom usredotočenošću na društvene aspekte razvoja, u suprotnosti s Piagetovim pristupom koji je više usmjeren na pojedinca. Unatoč isticanju socijalnog aspekta u teoriji Vygotskog, on nije zanemario značaj individualnog kognitivnog razvoja. Jedno od ključnih načela teorije Vygotskog je ključna uloga jezika u razvoju djeteta. Prema Vygotskom, djetetovo usvajanje jezika, osobito tijekom ranih godina, označava ključnu prekretnicu u njihovom kognitivnom razvoju. Jezik djeluje kao moćan alat za djecu, omogućujući im da istražuju nove mogućnosti, komuniciraju svoje misli i organiziraju informacije koristeći riječi kao simboličke prikaze. Tijekom početnih faza jezičnog razvoja, djeca se često uključuju u ono što je poznato kao privatni govor, gdje razgovaraju sami sa sobom dok obavljaju zadatke ili su uključeni u igru. Ovaj samousmjereni govor djeci služi kao mehanizam za reguliranje svojih postupaka i misli. Kako djeca sazrijevaju, postupno prelaze s vanjskog izražavanja svojih misli na internaliziranje govora kao unutarnjeg govora (Cameron, 2001).

Chomsky naglašava važnost sposobnosti govornika da stvara i razumije nove rečenice. Ta se sposobnost oslanja na govornikovo inherentno poznavanje strukture njihova jezika, što on

naziva jezičnom kompetencijom. To je u suprotnosti s jezičnom izvedbom, praktičnom primjenom jezika unutar specifičnih društvenih konteksta. Chomskyjev koncept univerzalne gramatike, koji tvrdi da ljudi posjeduju inherentnu predispoziciju za usvajanje jezika i dijele temeljni skup jezičnih načela u svim jezicima. Chomsky tvrdi da djeca ulaze u svijet opremljena urođenim mehanizmom za usvajanje jezika, poznatim kao "Uređaj za usvajanje jezika" ili na engleskom jeziku "Language acquisition device" (LAD), koji im omogućuje da shvate i konstruiraju gramatičke oblike. Chomsky razlikuje jezične kompetencije, koje uključuje znanje jezika, i jezične izvedbe, koje se odnose na praktičnu upotrebu jezika. Ova diferencijacija naglašava kritičnu važnost razumijevanja temeljne mentalne gramatike koja upravlja proizvodnjom jezika (Prebeg-Vilke, 1991).

4. 1. 1. Proces usvajanja materinskog jezika

Usvajanje jezika obuhvaća višestruki proces koji uključuje različite međusobno povezane aspekte. Usvajanje materinjeg jezika uključuje razvoj nekoliko ključnih komponenti, od kojih svaka ima ulogu u ukupnoj jezičnoj kompetenciji pojedinca.

Prvo, usvajanje glasovnog sustava ključna je faza u jezičnom razvoju djeteta. Ovaj proces započinje fiziološkim plačem koji se javlja odmah nakon rođenja. Glasovni sustav razvija se kako dijete raste, postavljajući temelje za proizvodnju govornih zvukova i fonetskih elemenata koji su bitni za učinkovitu komunikaciju. Drugo, korištenje jezičnih oblika unutar materinjeg jezika, kao što je gramatika, temeljno je za usvajanje jezika. Razumijevanje pravila i struktura gramatike omogućuje djeci da konstruiraju smislene iskaze, olakšavajući učinkovitu komunikaciju unutar jezične zajednice. Treće, sposobnost razumijevanja i prenošenja značenja, poznata kao semantika. Razvijanje semantičke kompetencije omogućuje djeci tumačenje i izražavanje ideja, emocija i koncepata kroz jezik, potičući učinkovitu komunikaciju i interakciju s drugima. Naposljetku, sposobnost korištenja jezika za postizanje specifičnih zadataka ili ciljeva, nazvana komunikacijskom kompetencijom. Putem komunikacije djeca mogu izraziti svoje potrebe, želje i namjere. Ova četiri aspekta usvajanja jezika međusobno su povezana i ovisna. Usvajanje jezika počinje i prije nego što dijete izgovori prve riječi. Zapčinje u trenutku kada novorođenče uspostavi vezu, obično majkom, koja služi kao temelj za buduću komunikaciju i jezični razvoj. Ova početna veza čini osnovu za svladavanje fonetskog i gramatičkog sustava jezika, poboljšavajući djetetovo razumijevanje svijeta koji ga

okružuje i svojeg mjesta u njemu, kao i osnažujući ga da se izrazi i učinkovito zadovolji svoje potrebe kroz jezik (Prebeg-Vilke, 1991).

4. 2. Proces usvajanja stranog jezika

Djeca koja usvajaju drugi jezik prolaze kroz različite faze razvoja. Važno je prepoznati specifičnu fazu usvajanja jezika u kojoj se nalazi svako dijete. Ta je svijest temeljna za učinkovito prilagođavanje pristupa podučavanju kako bi se zadovoljile različite potrebe djece (Hill i Flynn, 2006).

Početna faza usvajanja jezika, poznata kao **pretprodukcijaska faza** ili tiho razdoblje, obično traje do šestog mjeseca djetetova života. Karakterizira ga nedostatak verbalne komunikacije kod djeteta. U ovoj fazi djeca obično posjeduju vokabular od oko 500 receptivnih riječi, što znači da djeca riječi razumiju, ali ih nisu počeli aktivno koristiti. U ovoj fazi preporuča se da odgojitelj preuzme glavnu ulogu u komunikaciji, dok se djecu potiče da prvenstveno slušaju i odgovaraju neverbalnim putem. Kako bi se osiguralo lako razumijevanje govora odgojitelja, bitno je uključiti niz neverbalnih znakova kao što su pantomima, govor tijela, izrazi lica i geste. Prelazeći na **fazu rane produkcije**, djeca pokazuju sposobnost davanja odgovora koji se sastoje od 1 do 2 riječi, nadopunjenih neverbalnim znakovima na koje su se oslanjali tijekom prethodne faze. U ovoj fazi njihov receptivni vokabular sastoji se od približno 1000 riječi. Najčešća vrsta pitanja kojima se djeca koriste u ovoj fazi uključuju pitanja 'da/ne', pitanja 'što' koja potiču kratke odgovore, pitanja 'tko', 'ili/ili pitanja' i pitanja 'gdje'. Kako dijete napreduje do **faze razvoja govora**, postaje sposobno oblikovati osnovne rečenice. Fazu karakterizira ravnoteža između receptivnih i izražajnih vještina, dijete pokazuje povećanu sposobnost razumijevanja i stvaranja jezika. Pokazuju sposobnost shvaćanja glavnih ideja iznesenih u tekstovima i isticanja specifičnih detalja unutar sadržaja. Dok se spontana jezična produkcija poboljšava, često zahtijeva vodstvo odgojitelja. Dijete je u ovoj fazi sposobno konstruirati kratke rečenice i formulirati pitanja te proširiti svoj vokabular na približno 3000 riječi u receptivnoj i ekspresivnoj domeni. Nakon toga, u **fazi srednje tečnosti**, dijete konstruira duže rečenice, koristi složeniju gramatiku, proširuje vlastiti vokabulara i jasnije shvaća značenja tekstova ili samog govora. U ovoj fazi se usavršila verbalna komunikacija, koju karakterizira poboljšana tečnost i sposobnost razumijevanja koncepata. Vokabular obuhvaća približno 6000 riječi u receptivnoj i ekspresivnoj domeni. Naposljetku, u **fazi napredne tečnosti**, dijete pokazuje visoku razinu znanja sličnu onoj izvornog govornika. Od svih koji prolaze kroz usvajanje drugog jezika očekuje se da prolaze kroz ove razvojne faze. Dok je opća vremenska

linija dana za svaku fazu, trajanje koje dijete provede na svakoj razini može uvelike varirati zbog individualnih razlika. Razumijevanje ovih faza i njihovih definirajućih osobina ključno je za odgojitelje kako bi pružili odgovarajuće smjernice i podršku djeci u različitim fazama njihovog jezičnog razvoja. Određivanjem stupnja usvajanja jezika za svako dijete, odgojitelji mogu implementirati ciljane strategije i intervencije kako bi olakšali postizanje optimalnih ishoda učenja. Ovaj pristup omogućuje odgojiteljima da prilagode svoj rad kako bi odgovorili na specifične jezične potrebe i izazove s kojima se susreću djeca na različitim stupnjevima jezičnog znanja. Nadalje, poznavanje karakteristika i tipičnog ponašanja povezanog sa svakom fazom omogućuje odgojiteljima da koriste prikladne upute i aktivnosti koje su u skladu s razvojem jezičnih vještina djece (Hill i Flynn, 2006).

5. PREGLED EUROPSKOG PORTFOLIA ZA ODGOJITELJE U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I PBRAZOVANJU

5. 1. Ključne ideje

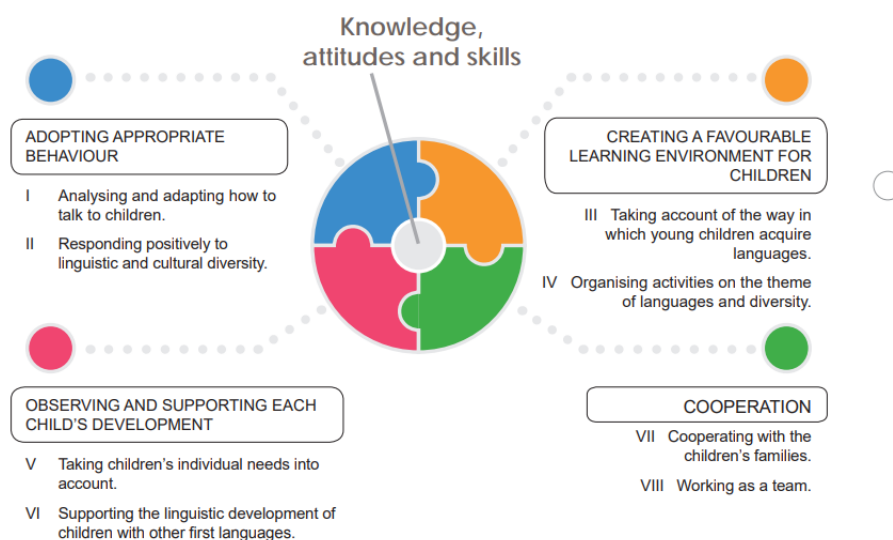
PEPELINO, razvijen od strane Europskog centra za moderne jezike (ECML), je alat osmišljen za vođenje odgojitelja kroz njihov profesionalni razvoj, ali služi i kao pomoć u samoprocjeni i samorefleksiji o profesionalnim kompetencijama i znanju odgojitelja, vještinama i stavovima koje posjeduju, koji su potrebni za poticanje dječjeg jezičnog i kulturnog razvoja. Profesionalne kompetencije naglašene u PEPELINU široke su prirode i relevantne su za sve kontekste. Napredak u svladavanju ovih kompetencija olakšava provedbu prilagođenih pristupa u svakoj jedinstvenoj situaciji, osiguravajući učinkovitu suradnju s djecom u različitim jezičnim okruženjima. Usklađivanje profesionalnog razvoja s prilagodljivim praksama naglašava važnost holističkog rasta u pripremi odgojitelja za višestrane zahtjeve jezičnog obrazovanja u ranom djetinjstvu. Ove kompetencije obuhvaćaju stjecanje znanja, usvajanje poželjnih stavova i razvoj vještina kroz osobno iskustvo, promatranje drugih, razmjene i reflektivne procese. Razvijanje profesionalnih kompetencija ovisi o uključivanju u nadzirano učenje, proučavanje, promatranje prakse kolega, procjenu načina na koji se percipiraju nečije metode i poduzimanje reflektivnog procesa (Goullier i sur., 2015).

Koristeći PEPELINO, reflektivni proces se za odgojitelje olakšava na način da im se ponude obrasci s pitanjima. Ova pitanja služe za usmjeravanje misli prema različitim aspektima, potičući introspekciju i potencijalno pokrećući razgovore s kolegama. Jedan pristup uključivanju u ovaj reflektivni proces uključuje odabir obrazaca koji odgovara u određenom trenutku. Odgovarajući instinktivno na postavljena pitanja, odgojitelji mogu artikulirati svoje početne misli i stajališta o temi. Ova početna razmišljanja mogu poslužiti kao temelj za kasnije dublje istraživanje i analizu, na temelju dodatnog čitanja, praktičnih iskustava ili rasprava. Odgojitelji također mogu proširiti ponuđena pitanja ili uvesti nova koja smatraju relevantnima ili vrijednima u svom jedinstvenom kontekstu. Takve prakse samoprocjene značajno doprinose kontinuiranom profesionalnom razvoju i rastu u različitim kompetencijama. Uključivanjem u reflektivne vježbe i samoprocjene, odgojitelji mogu poboljšati svoje razumijevanje, identificirati područja za poboljšanje i težiti kontinuiranom učenju i napredovanju u svojim područjima (Goullier i sur., 2015).

5. 2. Struktura PEPELINA

Struktura i sadržaj PEPELINO-a utemeljeni su na nekoliko ključnih načela koja oblikuju njegovu učinkovitost u podršci odgojiteljima. Temelji se na holističkom pristupu jezičnog razvoja djece, naglašavajući važnost sveobuhvatnog njegovanja jezičnih vještina. Nadalje, dokument prepoznaje različite potrebe djece, posebno one čiji se materinski jezik razlikuje od jezika skupine. Važna je uloga osobnog promišljanja, posebice korištenjem portfolija, u poboljšanju profesionalnih kompetencija. Ova refleksivna praksa pomaže odgojiteljima u usavršavanju njihovih vještina, promicanju kontinuiranog rasta i poticanju dubljeg razumijevanja njihove pedagoške prakse unutar multikulturalnog okvira (Goullier i sur., 2015).

Dokument započinje uvodom u kojem se opisuje svrha, koristeći te profesionalne kompetencije koje bi odgojitelj trebao posjedovati u radu s djecom rane i predškolske dobi. Te kompetencije su organizirane po specifičnim vještinama koje su svrstane u četiri domene i osam polja kompetencija, a svako je područje dalje podijeljeno na dva posebna polja, što je prikazano sljedećom fotografijom (Goullier i sur., 2015).



Slika 1: Znanje, stavovi i vještine prema Goullier i sur., 2015.

Nastavlja se s poglavljem "Vijeće Europe i jezici" u kojem se naglašava važnost promicanja višejezičnosti, važnost snažnih inicijativa za obuku odgojitelja i ključnu ulogu koju ima Vijeće Europe u unapređenju jezičnog obrazovanja, posebno u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja. Naglašavajući inkluzivne i višejezične pristupe, ovo poglavlje pridonosi širem cilju poticanja jezične raznolikosti među djecom, čime se postavljaju čvrsti temelji za njihov budući odgojno-obrazovni i osobni razvoj (Goullier i sur., 2015).

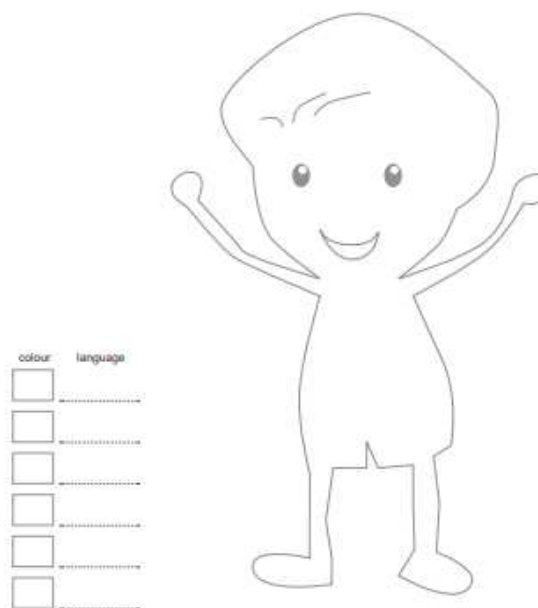
Poglavlje "Jezična biografija" služi kao komponenta čiji je cilj poticanje dubljeg razumijevanja procesa jezičnog razvoja. Kroz aktivnosti i smjernice navedene u dokumentu, odgojitelji se potiče da promisle o svojim jezičnim kompetencijama, identificiraju svoje snage i područja za poboljšanje, postave ciljeve učenja jezika i prate svoj napredak tijekom vremena. To mogu učiniti na sljedeći način:

First step: draw your language portrait!

The language portrait is a creative activity designed to stimulate a process of reflection about your emotional relationship with language and languages. This portrait provides an overview of your language resources. The different colours symbolise your emotional relationship with each element in this repertoire. Use the silhouette below to indicate the importance and functions that you attribute to your languages.

How do I draw this language portrait?

- Drawing and colouring in: choose the colours and what they symbolise for you. Draw your language resources on the figure below. You will need coloured pencils, a bit of time (20 to 30 minutes) and a little concentration. Before colouring the figure in, consider for a moment the following question: which languages and which language forms and registers are important in your life?



Slika 2: Jezični portret, prema Goullier i sur., 2015.

5. 3. Usvajanje primjerenog ponašanja

5. 3. 1. Analiziranje i prilagođavanje načina razgovora s djecom

U odgojno-obrazovnom okruženju važno je da se formalna obilježja verbalnog izražavanja odgojitelja usklade sa specifičnim ciljevima koji se odnose na jezični razvoj djece. Ovi ciljevi obuhvaćaju različite ciljeve usmjerene na poticanje jezične sposobnosti i komunikacijskih vještina među djecom. Prvo, odgojitelji nastoje poboljšati rječnik i jezične strukture djece. Drugo, odgojitelji imaju za cilj pružiti djeci priliku da se uključe u jasno definirane komunikacijske zadatke, olakšavajući njihovu sposobnost da se izraze. Osim toga, odgojitelji igraju ključnu ulogu u osiguravanju da djeca dobiju povratne informacije o svom korištenju jezika, osobito kada su prisutne pogreške ili nespretni izrazi. Izlaganje djece različitim jezicima ili upućivanje na druge jezike od strane odgojitelja služi kao način da se djeci pokaže da su višejezičnost i izloženost različitim kulturama vrijedna sredstva koja svi mogu prihvatiti i koja nude prednosti. U određenim okolnostima, odgojitelji mogu odabrati prebacivanje između više jezika kada je to u skladu s određenim ciljem. Razumijevanje nečijeg poznavanja drugog jezika omogućuje odgojitelju da prilagodi njegovu upotrebu jezika u interakciji s djecom. Uključivanjem višejezične prakse u pedagoške strategije, odgojitelji mogu stvoriti prilike za djecu da prihvate jezičnu raznolikost i prošire svoja kulturna razumijevanja (Goullier i sur., 2015).

Pitanja kojima odgojitelji, pomoću skale od 1 do 5, procjenjuju znanja, vještine i stavove vezane uz ovu kompetenciju jesu:

- 1. Mogu reći je li jezik kojim se služim dobro prilagođen sposobnostima i potrebama djece ove dobne skupine.*
- 2. Mogu učinkovito reagirati kada se čini da djeca ne razumiju sve što im govorim.*
- 3. Mogu učiniti da se svako dijete osjeća uključenim u rasprave.*
- 4. Mogu potaknuti djecu da aktivno sudjeluju u raspravama.*
- 5. Mogu koristiti jezik(e) kojim govorim s djecom za postizanje specifičnih ciljeva u smislu njihovog jezičnog razvoja.*

5. 3. 2. Pozitivno odgovaranje na jezičnu i kulturnu raznolikost

Jezična i kulturološka raznolikost očituje se unutar većine skupina djece i njihovog neposrednog okruženja, bilo kroz prisutnost različitih jezika i kultura ili varijacije jezika unutar ustanove. Postojanje jezičnih i kulturoloških razlika unutar skupine predstavlja značajno bogatstvo za svako dijete u toj skupini. Djeca koja komuniciraju na jezicima koji se razlikuju

od onih koji se pretežno koriste u ustanovi mogu dobiti podršku da iskoriste svoja iskustva u usvajanju jezika, bez obzira na njihov opseg, kako bi usvojili drugi jezik ili istražili nove jezike. Interakcijom s djecom i odraslima koji govore različitim jezicima svako dijete u skupini stječe uvid u jezične mehanizme, proširuje svoj pogled na svijet i njeguje dublje uvažavanje različitosti. Odgojiteljeve percepcije igraju ključnu ulogu u oblikovanju njihovog pristupa prema različitosti i stoga se moraju pažljivo ispitati, razjasniti i potencijalno razmotriti. Bitno je prepoznati da osobna percepcija može ili potaknuti pozitivnu sklonost prema različitosti ili potaknuti negativne stereotipe i predrasude. Mjera do koje odgojitelj prihvaća različitost često je isprepletena s društvenim pozicioniranjem regionalnih ili dijalektičkih varijacija, jezika ili kultura o kojima je riječ (Goullier i sur., 2015).

Pitanja kojima odgojitelji procjenjuju svoje odgovaranje na jezičnu i kulturnu raznolikost:

- 1. Mogu prenijeti djeci svoje zanimanje za jezičnu i kulturnu raznolikost.*
- 2. Mogu pozitivno reagirati kada se jezična i kulturološka raznolikost očituje u načinu na koji se djeca izražavaju ili ponašaju.*
- 3. Mogu tretirati višejezičnost određene djece i iskustvo različitih kultura kao resurs za grupu.*
- 4. Mogu poduzeti mjere kako bih osigurao/la da obitelji koje govore druge jezike ili dolaze iz različitih kultura dobiju pozitivnu dobrodošlicu u instituciji.*
- 5. Mogu prepoznati moguće uzroke nesporazuma zbog razlika u kulturnom ponašanju i djelovati kao posrednik između djece, roditelja ili drugih odraslih osoba.*

5. 4. Stvaranje povoljnog okruženja za učenje djece

5. 4. 1. Uzimanje u obzir način na koji djeca usvajaju jezike

Razvoj dječjeg jezika uvelike se oslanja na usmene razgovore u kojima sudjeluju i verbalna poruka koju primaju. Ovaj proces holistički obuhvaća dijete, obuhvaćajući njegove senzorne sposobnosti, fizičke sposobnosti, tumačenja i emocionalne reakcije. Usvajanje jezika stoga se smatra višestrukim procesom koji povezuje društvene, kognitivne i emocionalne dimenzije, oblikujući djetetove jezične sposobnosti i međuljudske interakcije. Kada se govori o uključivanju drugog jezika, potrebno je stvoriti okruženje koje olakšava razinu verbalnog angažmana među djecom koja je u skladu s njihovim sposobnostima. Takve situacije omogućuju učinkovitu komunikaciju i interakciju među djecom, potičući povoljnu atmosferu za učenje i razvoj jezika (Goullier i sur., 2015).

Učinkovita komunikacija među djecom ključna je za njihov cjelokupni razvoj. Kako bi se poticala smislena usmena interakcija, važno je da djeca održavaju pozitivne međusobne odnose. U promicanju pozitivne komunikacijske dinamike fokus bi trebao biti na kvaliteti interakcije, a ne na ispravljanju pogrešaka. Naglašavanjem komunikacijskog aspekta djecu se potiče na izražavanje bez straha od osude, čime se unapređuju njihove komunikacijske vještine. Uvođenje jezika koji se govore kod kuće na pozitivan način može povećati samopouzdanje djece. Ovaj pristup pomaže djeci da prepoznaju da učenje novog jezika ne umanjuje vrijednost njihovog materinskog jezika ili kulturnog podrijetla. Umjesto toga, osnažuje ideju da jezična raznolikost obogaćuje njihove ukupne komunikacijske sposobnosti i kulturni identitet (Goullier i sur., 2015).

Na skali od 1 do 5 odgojitelji ocjenjuju znanje, sposobnosti i stavove učenika u vezi s ovom kompetencijom pomoću sljedećih pitanja:

- 1. Mogu organizirati prostor na način da potiče djecu da se pridruže aktivnostima vezanim uz jezik i da međusobno komuniciraju.*
- 2. Mogu potaknuti djecu da koriste neverbalnu komunikaciju kao podršku usmenom izražavanju.*
- 3. Mogu iskoristiti svaku aktivnost za poticanje djetetovog jezičnog razvoja.*
- 4. Mogu uzeti u obzir emocionalnu dimenziju u jezičnoj razmjeni s djecom i između djece.*
- 5. Mogu koristiti resurse koji nude informacije i komunikacijske tehnologije za razvoj dječjih jezičnih vještina i kulturne svijesti.*

5. 4. 2. Organiziranje aktivnosti na temu jezika i različitosti

Uključivanjem raznolikih i interaktivnih metoda u usvajanje jezika, odgojitelji mogu stvoriti okruženje koje ne samo da njeguje jezične vještine, već i potiče dublje uvažavanje i razumijevanje jezične raznolikosti među djecom (Goullier i sur., 2015).

Kada djeca reagiraju na izjave na jezicima koji nisu njihov ili reagiraju na ponašanja povezana s različitim kulturama, oni sudjeluju u procesu kulturne svijesti. Ova interakcija ne uključuje samo reagiranje na te izraze, već i njihovu usporedbu s onima na njihovom materinskom jeziku. Prepoznavanjem sličnosti i razlika između jezičnih iskaza u različitim jezicima, djeca mogu proširiti svoje kulturno razumijevanje. Štoviše, ova se svijest proteže na prepoznavanje raznolikosti unutar jednog jezika, kao što su različiti naglasci, pozdravi i formalnosti koje

pripadaju različitim kulturama. Prelaskom na pisani jezik potreban je sličan pristup kako bi djeca postupno shvatila njegovu složenost. Razumijevanje odnosa između izgovora i pisane riječi, kao i upoznavanje s društvenim konvencijama povezanim s pisanim jezikom, ključni su početni koraci. Presentiranjem različitih jezičnih i kulturoloških iskustva, odgajatelji imaju za cilj kod djece stvoriti osjećaj znatiželje, poštovanja i otvorenosti prema jezičnom i kulturnom bogatstvu svijeta (Goullier i sur., 2015).

Kompetenciju organiziranja aktivnosti odgojitelji mogu provjeriti na sljedeći način:

- 1. Mogu se oslanjati na prisutnost različitih jezika i kultura u neposrednom okruženju.*
- 2. Mogu voditi djecu u njihovim susretima s različitim jezičnim ili kulturnim ponašanjem i potaknuti ih da razgovaraju o ovoj temi.*
- 3. Mogu izvući najveću korist iz trenutaka kada djeca počnu postajati svjesna funkcioniranja jezika.*
- 4. Mogu dati komunikacijsku dimenziju trenucima razmišljanja o jeziku.*
- 5. Mogu potaknuti dječju znatiželju o pisanju.*

5. 5. Promatranje i podrška razvoja svakog djeteta

5. 5. 1. Uzimanje u obzir individualnih potreba djece

Prilikom procjenjivanja napretka djece, ključno je uzeti u obzir tipične faze usvajanja jezika. Izjave djece nude uvid u faze učenja unutar kojih se nalaze. Neophodno je provesti posebnu analizu za djecu koja kod kuće govore jezik koji se razlikuje od jezika u skupini. Prepoznavanjem i priznavanjem ovih razlika, odgojitelji mogu prilagoditi svoje pristupe kako bi učinkovito zadovoljili različite jezične potrebe djece. Razumijevanje jedinstvenih okolnosti svakog djeteta i razlike između njihovog materinskog jezika i jezika skupine ključno je za poticanje sveobuhvatnog jezičnog razvoja (Goullier i sur., 2015).

Sposobnost djece da komuniciraju vlastitim tempom, biraju kada će se uključiti u rasprave i odlučuju kada će šutjeti ključna je za njihov razvoj. Za djecu je bitno da se osjećaju sigurno, da razumiju da se njihov doprinos cijeni i da budu motivirana da preuzmu jezične rizike. Nespremnost djeteta da verbalno sudjeluje ili njegova sklonost alternativnim načinima izražavanja ne bi trebali odmah signalizirati izazove u razvoju jezika. Umjesto toga, odgojitelji igraju ključnu ulogu u oblikovanju dječjih stavova prema pogreškama. Djeca se ne bi trebala

kritizirati zbog netočnog izražavanja; umjesto toga, odgojitelji bi ih trebali voditi prema prikladnijim oblicima izražavanja. Iako bi odgojitelji trebali biti osjetljivi na individualne potrebe koje djeca izraze ili pokažu, oni također mogu organizirati ciljane aktivnosti za rješavanje uobičajenih pogrešaka i podržati napredak djece u komunikacijskim vještinama (Goullier i sur., 2015).

Prilikom ispitivanja vlastitih vrijednosti i stavova o inkluziji, odgojitelji mogu odgovoriti na sljedeća pitanja:

- 1. Mogu identificirati komunikacijske vještine i jezične potrebe svakog djeteta korištenjem odgovarajućih instrumenata za promatranje.*
- 2. Mogu pomoći svakom djetetu da napreduje svojim tempom.*
- 3. Mogu osigurati da svako dijete dobije priliku govoriti.*
- 4. Mogu pomoći u razvoju samopouzdanja svakog djeteta u korištenju jezika.*
- 5. Mogu odgovoriti na poteškoće u usmenom izražavanju s kojima se dijete može susresti.*

5. 5. 2. Potpora jezičnom razvoju djece s drugim materinskim jezicima

Kada djeca kod kuće koriste jezik ili jezike koji se razlikuju od jezika koji se govori u odgojno-obrazovnoj ustanovi koju pohađaju, njihovo usvajanje drugog jezika može napredovati različitom brzinom u usporedbi s njihovim vršnjacima. Osim toga, njihovo komunikacijsko ponašanje može biti oblikovano kulturnim utjecajima njihova odgoja. Razumijevanje i poštivanje tempa kojim ta djeca razvijaju znanje drugog jezika je ključno. Različite faze usvajanja drugog jezika mogu se manifestirati kasnije u njihovim životima u usporedbi s usvajanjem materinskog jezika. Odgojitelji mogu steći uvid u dječje postupke i učinkovito reagirati istražujući jezike i kulture prisutne u grupi. Pogreške koje djeca naprave tijekom usvajanja jezika često mogu proizaći iz prijenosa znanja iz svog materinskog jezika na jezik koji trenutno uče. Poznavanje djetetovog materinskog jezika pomaže u prepoznavanju i rješavanju jezičnih izazova. Prilagođavanjem svojih stavova i odgovora, odgojitelji mogu stvoriti poticajno okruženje koje potiče učinkovitu komunikaciju i razvoj jezika među djecom (Goullier i sur., 2015).

Pitanja kojima odgojitelji, procjenjuju znanja, vještine i stavove vezane uz podršku u jezičnom razvoju jesu:

- 1. Mogu uzeti u obzir specifičnu situaciju djece s drugim materinskim jezicima kako bih identificirao/la njihove individualne sposobnosti i potrebe.*
- 2. U potpori koju dajem djeci mogu uzeti u obzir njihove posebne jezične ili kulturne kompetencije i znanja.*
- 3. Mogu pomoći djeci da nadograđuju svoj materinski jezik kako bi napredovali u usvajanju jezika koji se koristi unutar grupe.*
- 4. Mogu poticati komunikaciju između djece s različitim razinama znanja jezika koji se koristi.*
- 5. Mogu prikladno reagirati na verbalno ili neverbalno ponašanje koje može proizaći iz različitih kulturnih tradicija.*

5. 6. Suradnja

5. 6. 1. Suradnja s obiteljima djece

Razmatrajući kritičnu ulogu obiteljskog okruženja u jezičnom i kulturnom razvoju djece, postaje evidentno da je najvažnije postizanje visokog stupnja komplementarnosti između napora odgojitelja i djelovanja roditelja ili članova obitelji. Zapažanja odgojitelja u vezi s komunikacijskim ponašanjem djece idealno bi trebalo podijeliti i raspraviti s roditeljima. Uključivanje u razmjenu s roditeljima služi kako bi im se omogućio uvid u ciljeve i metodologije jezičnog rada koji se provodi sa skupinom. Ova komunikacija omogućuje roditeljima da budu informirani o radu koji je u tijeku, učinkovito podupiru jezični napredak svoje djece i sprječavaju stvaranje potencijalno nerealnih očekivanja u pogledu jezičnog razvoja njihove djece. Suradnja također može proširiti na zajedničke projekte s drugim obrazovnim institucijama ili udrugama, potičući širu zajednicu podrške i uključenosti. Obitelji s različitim jezičnim podrijetlom ili kulturnim naslijeđem mogu doprinijeti odgojno-obrazovnom procesu uključivanjem u aktivnosti osmišljene za promicanje svijesti o jezičnoj i kulturnoj raznolikosti (Goullier i sur., 2015).

Pomoću skale od 1 do 5, procjenjuju se odgojiteljeva spremnost na suradnju s obiteljima djece kroz sljedeća pitanja:

- 1. Mogu se pobrinuti da se svi ljudi koji su odgovorni za dijete osjećaju dobrodošli u instituciji.*
- 2. Mogu uključiti obitelji u projekte koji su izravno povezani s jezičnim i kulturnim razvojem djece.*

3. S obiteljima djece mogu razmjenjivati informacije o aktivnostima koje najviše doprinose usvajanju jezika kod djece.

4. S obiteljima djece mogu razmijeniti informacije o napretku djece.

5. Mogu poticati uključivanje resursa koji postoje unutar obitelji u organizaciju aktivnosti s djecom.

5. 6. 2. Raditi kao tim

Tim za suradnju ne sastoji se samo od odgojitelja nego i od stručnih suradnika i ostalog osoblja koji utječu na dnevna iskustva djece. Nadalje, mogućnosti suradnje nadilaze unutarnju timsku dinamiku i obuhvaćaju vanjska partnerstva. Stjecanje profesionalne stručnosti značajno je oblikovano interakcijom s kolegama. Angažiranje u timskom radu služi kao najvažnija metoda za unapređenje vlastitih sposobnosti. Promatrajući kolege kako rade s djecom, uključenjem u zajedničke aktivnosti, osmišljavanjem i provođenjem suradničkih inicijativa i sudjelovanjem u istraživačkim nastojanjima, odgojitelji mogu unaprijediti svoje pedagoške pristupe. Ove razmjene, promatranja i zajednički naponi mogu rezultirati vrijednim introspekcijama i osobnom rastu. Postizanje dosljednosti u radu zahtijeva mehanizam za razmjenu informacija o jezičnom napredovanju djece, posebno kada različite kolege nadziru različite aktivnosti koje uključuju djecu. Trajna potpora za usvajanje jezika mora se proširiti i izvan faze predškolskog obrazovanja kako bi se osigurao kontinuirani napredak. Štoviše, suradnja se može proširiti na obrazovne inicijative koje uključuju vanjske subjekte odgovorne za kulturno obogaćivanje ili unapređenje jezične i kulturne raznolikosti (Goullier i sur., 2015).

Pitanja kojima odgojitelji, pomoću skale od 1 do 5, procjenjuju znanja, vještine i stavove vezane uz timski rad jesu:

1. Mogu pridonijeti razmjeni praksi i ideja između članova tima.

2. Mogu surađivati s drugim članovima tima na zajedničkim projektima koji se odnose na jezični razvoj djece.

3. Mogu prihvatiti primjedbe, upite i savjete od kolega i uzeti ih u obzir u svom vođenju grupe.

4. Kolegama mogu pružiti korisne informacije o jezičnom razvoju djece za koju sam odgovorna.

5. Mogu koristiti resurse koje nudi partnerstvo s drugim institucijama ili udrugama.

6. ZAKLJUČAK

Samorefleksija je temeljni aspekt profesionalnog razvoja za odgojitelje jer im omogućuje da kritički analiziraju svoje odgojno-obrazovne prakse i identificiraju područja za poboljšanje. Kroz samorefleksiju, odgojitelji mogu steći vrijedan uvid u svoje metode, pristupe i interakcije s djecom, čime se u konačnici poboljšava njihova ukupna učinkovitost u skupini.

Odgojitelji koji se bave samorefleksijom često imaju pozitivan učinak na usvajanje jezika kod djece, osobito u kontekstu usvajanja drugog jezika. Razmišljajući o svojim strategijama poučavanja i komunikacijskim metodama, odgojitelji mogu prilagoditi svoje pristupe kako bi pružili bolju podršku djeci s različitim jezičnim sposobnostima.

U području predškolskog odgoja i obrazovanja, PEPELINO se pojavljuje kao ključni alat koji ne samo da potiče odgojitelje da se uključe u samorefleksiju, već i potiče njihov profesionalni razvoj njegovanjem kulture kontinuiranog učenja. Istaknula bi se vrijednost PEPELINO-a kao kvalitetnog alata za motiviranje odgojitelja da se uključe u detaljnu samorefleksiju. Korištenjem PEPELINO-a, odgojitelji mogu poboljšati svoju samosvijest, postaviti smislene ciljeve i u konačnici poboljšati kvalitetu odgoja i obrazovanja koju pružaju djeci. PEPELINO osnažuje odgojitelje da postave profesionalne ciljeve koji su utemeljeni na njihovim razmišljanjima i težnjama. Kako se odgojitelji bave PEPELINO-om, potaknuti su da promišljaju o svojim pedagoškim praksama, kritički procjenjuju svoje pristupe i identificiraju područja za usavršavanje. Ovaj reflektivni proces služi za usavršavanje strategija poučavanja, prilagodbu obrazovnom okruženju u razvoju i konačno povećanje učinkovitosti poučavanja.

7. LITERATURA

1. Argyris, C., i Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
2. Bilač, S. i Miljković, D. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom. *Školski vjesnik*, 65 (3), 357-377. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178097>
3. Bolton, G. (2010). *Reflective Practice*. SAGE.
4. Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
5. Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen: Cambridge University Press.
6. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
7. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek-Vidović (ur.) *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11-37). Zagreb: IDIZ.
8. European Commission. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Preuzeto s: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
9. European Commission. (2010). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Preuzeto s: http://eclipse.lett.unitn.it/download/teacher%20principles_en.pdf
10. European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Preuzeto s: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
11. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/178260>
12. Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
13. Goullier F., Carré-Karlinger C., Orlova N., Roussi M. (2015), *European language portfolio for preprimary educators. The plurilingual and intercultural dimension*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe. Preuzeto s: <https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-EN-web.pdf>
14. Hill, J., Flynn, K. (2006). *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

15. Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
16. Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje – analiza i perspektive: esej za raspravu januar/siječanj 2011. godine*, GIZ 11. Preuzeto s: <https://docplayer.org/32557023-Informalno-i-neformalno-ucenje-analiza-i-perspektive-esej-z-a-raspravu-januar-sijecanj-godine.html>
17. McSweeney, J. M. (2014). Reflective Teaching and Learning: Why We Should Make Time to Think. *Teaching Innovation Projects*, 4(2), 1-17. Preuzeto s <https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/tips/article/view/3681>
18. Mendeš, B. (2018.). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
19. MZOS. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
20. OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.
21. Prebeg-Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Rolfe., G. i sur. (2001) *Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide*. Basingstoke, Palgrave Macmillan
23. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in action*. Basic Books.
24. Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranoga (engleskoga) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali profesor.
25. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
26. Tankersley, D. i sur. (2012.). *Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
27. van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
28. Vizek-Vidović, V. i Žižak, A. (2011). *Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Ur: Vizek-Vidović V. *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. Biblioteka Znanost i društvo. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, ISBN 978-953-6218-45-5.

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

8. PRILOZI

Slika 1: Znanje, stavovi i vještine prema Goullier i sur., 2015.

Slika 2: Jezični portret, prema Goullier i sur., 2015.