



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

STRUČNI
RAD

UDK: 373.3.091.3:811.111
373.2:811.111
37-051
DOI: 10.22210/strjez/51-1/5

Primljen: 1. 2. 2021.
Prihvaćen: 16. 12. 2021.

Kompetencije za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom kao stranom jeziku

Manuela Karlak
mkarлак@ffos.hr

Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Rahaela Varga
rvarga@foozos.hr

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

Ivana Ćosić
ivanacosic2810@gmail.com

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

U radu se istražuju kompetencije koje imaju osobe koje poučavaju djecu vrtičke dobi engleskome jeziku. Točnije, cilj je bio istražiti kakve su stručne i metodičke kompetencije poučavatelja engleskoga jezika na primjeru gradskoga vrtića koji obuhvaća 26 objekata. Rezultati prikazuju kojim kvalifikacijama poučavatelji dokazuju stručne kompetencije, u kojoj su mjeri poučavatelji jezični model djeci, koliko je metodička organizacija poučavanja prilagođena djeci rane i predškolske dobi, zajedno s izborom materijala i pomagala. Utvrđena je zastupljenost četiriju različitih stručnih profila poučavatelja koje čine: sveučilišni prvostupnici ili magistri ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, magistri primarnoga obrazovanja s pojačanim programom engleskoga jezika, sveučilišni prvostupnici engleskoga jezika i književnosti te magistri edukacije engleskoga jezika i književnosti. U odnosu na metodičku kompetenciju, opisane

su razlike u pristupu poučavanju između prvostupnika ili magistara ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja i ostalih stručnih profila budući da odgojitelji odabiru aktivnosti i materijale primjerenije sposobnostima i interesima djece vrtičke, a ne školske dobi.

Ključne riječi: *djeca rane i predškolske dobi, engleski jezik, kvalifikacijski profil poučavatelja, metodička kompetencija, nastavničke kompetencije, stručna kompetencija*

1. UVOD

Budući da je Hrvatski kvalifikacijski okvir još uvijek u izradi, prilično je zamučeno područje na kojem se sastaju različiti putovi školovanja i stjecanja određene kvalifikacije koja bi bila potrebna za obavljanje posla poučavanja. Navedena se situacija odnosi na osobe koje poučavaju vrtičku djecu engleskom jeziku. Koje su im kvalifikacije za obavljanje toga posla nužne nije izrijekom definirano u *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019) niti se iščitava iz *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Moguće je da poučavatelji engleskoga jezika u dječjim vrtićima zadovoljavaju jedan od dva kriterija: a) stručnost za provođenje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (u dječjem vrtiću) i b) stručnost za poučavanje engleskoga jezika (u raznim vrstama škola). Takvo stanje u praksi navelo nas je da istražimo nastavničke kompetencije (stručne i metodičke) za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom jeziku kroz studiju slučaja na primjeru Dječjega vrtića *Osijek*.

Povod za istraživanje pronalazi se u važnosti razvoja dječje kompetencije na stranom jeziku (Europska komisija, 2004). Suvremena istraživanja potvrđuju brojne dobrobiti usvajanja više od jednoga jezika, posebice za lingvistički, ali i opći kognitivni razvoj (Mehmedbegović-Smith, 2020) pa nije sporno da djeci treba omogućiti kvalitetan obrazovni početak koji će ih ohrabriti za cjeloživotno razvijanje jezičnih kompetencija. Poučavanje djece rane i predškolske dobi drugom ili inom jeziku nipošto se ne smije doživljavati kao bespotrebno opterećenje budući da su u toj dobi djeca prirodno sklona iskazivati znatiželju i radost pri učenju.

Rana i predškolska dob djece poželjno je razdoblje za usvajanje stranoga jezika. Razlog tomu su i brojne dobrobiti rane izloženosti engleskom kao stranom jeziku: lakše usvajanje točnoga izgovora stranih riječi, manji stupanj etnocentrizma, obogaćivanje osobnoga identiteta te poticaj kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Preciznije, razdoblje prije šeste godine djetetova života posebno je pogodno jer ga obilježava sposobnost oponašanja autentičnoga izgovora i usvajanje jezika bez stranoga naglaska

(Vilke, 1991) pa se s učenjem stranoga jezika ne može započeti „prerano“. Pored toga, prednost ranoga učenja engleskoga kao stranoga jezika svakako je razvoj interkulturalnosti koja se promovira kao zasebna kompetencija za cjeloživotno učenje (Varga, 2013). Prema Vilke (1991), etnocentrizam je znatno manje prisutan kod one djece koja su upoznata s kulturom i običajima drugoga naroda. Uz to, takva djeca imaju šire vidike o općim temama kasnije u životu.

Slično tomu, istraživanje Karlak i Šimić (2016) ukazuje na dominantnu ulogu engleskoga danas koji već od rane dobi postaje važan dio identiteta djece mlađe školske dobi. Zbog velike izloženosti tome jeziku u izvannastavnom kontekstu te uz pozitivan stav i potporu roditelja i širega okruženja za ovladavanje engleskim jezikom, djeca vrlo rano postaju svjesna potrebe znanja engleskoga danas. Isto tako, zahvaljujući komunikacijskoj sposobnosti na engleskom jeziku, vrlo rano postaju svjesni da ih engleski u pravom smislu riječi čini građanima svijeta povezujući ih s djecom i ljudima širom svijeta.

Interkulturene i kognitivne prednosti iznimno su važne jer nas ponajprije obogaćuju kao ljude, tj. društvena bića u čijoj je osnovi potreba za komunikacijom s drugim ljudima. Iz toga je razloga preporučljivo započeti učiti strane jezike već u ranoj dobi jer tada dijete još uvijek uči na prirodan način, što znači da je tada i sposobnost usvajanja jezika na visokoj razini, kao i sposobnost izgovora. Naime, djeca su u ranoj dobi neopterećena i, zapravo, nesvjesna mogućih pogrešaka koje čine, za razliku od kognitivno zrelijih starijih učenika, što dovodi do toga da s velikom lakoćom i entuzijazmom upijaju nove sadržaje. U tom smislu istraživanja (npr. Krashen, 1985; Mihaljević Djigunović, 2009) pokazuju da djeca imaju niži afektivni filter, što znači da su njihovi osjećaji prema ovladavanju inim jezikom pozitivniji od osjećaja odraslih. Drugim riječima, njihove pozitivne emocije ne stvaraju prepreku novom jezičnom unosu, čime se olakšava ovladavanje inim jezikom.

Na prednosti rane i predškolske dobi u ovladavanju stranim jezikom ukazuje i Silić (2007a, str. 9) ističući da je „u ranome odgoju i razvoju važnije upravljanje osjećajima, emocijama i odnosima, jer djeca manje uče slušajući „upute“ odraslih, a više slušajući sebe, u igri.“ Sve navedeno svjedoči o istraženim dobrobitima koje za dijete može imati izloženost engleskom kao stranom jeziku upravo u razdoblju prije početka školskoga obrazovanja.

Ključnu će ulogu za ostvarivanje navedenih dobrobiti imati poticaj od strane odraslih. Pritom je iznimno važno djeci osigurati kvalitetne i poticajne materijale i prostor u kojem će strani jezik u pravom smislu riječi oživjeti

i postati vidljiv i blizak djeci. Također, uz mnoštvo prilika za istraživanje u poticajnom okruženju te uz pravu potporu poučavatelja djeca će moći izgraditi samopouzdanje koje je jedan od važnih čimbenika ovladavanja inim jezikom. „Što je okruženje za stjecanje novih iskustava u različitim aktivnostima, praktično-životnim situacijama i igrama poticajnije, raznovrsnije i zahtjevnije to će djeca prirodnim putem stjecati sve više znanja“ (Silić, 2007b, str. 80).

Zbog navedenih je argumenata nužno osigurati podršku ranom usvajanju u vidu poučavatelja koji će objediniti stručni i metodički aspekt kompetencije za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom jeziku. Ipak, kompetencije poučavatelja kao nužan preduvjet za rad u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi nisu dovoljno jasno definirane unutar zakonskoga okvira. Činjenica je da u brojnim predškolskim ustanovama engleski ne poučavaju magistri edukacije engleskoga jezika i književnosti ili magistri primarnoga obrazovanja s pojačanim programom ili modulom engleskoga jezika. Iz toga smo se razloga u ovom radu odlučili za širi i sveobuhvatniji naziv poučavatelji. Ipak, svim poučavateljima potrebne su određene nastavničke kompetencije, odnosno sposobnost za poučavanje, kako bi mogli uspješno obavljati svoj posao.

2. TEORIJSKA POZADINA

2.1. Nastavničke kompetencije

U ovom se slučaju kompetencija promatra kao sklop tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje netko treba imati kako bi mogao riješiti predstojeće zadatke ili probleme na odgovoran i cilju usmjeren način te kako bi ta rješenja mogao ocijeniti i dalje razvijati vlastiti repertoar djelatnih obrazaca, npr. Frey (2006, prema Palekčić, 2008).

Ako se poučavanje u najširem smislu odredi kao pedagoško djelovanje, ono prema Jurčiću (2012) uključuje: planiranje tijeka kojim će se ostvariti ciljevi poučavanja i učenja, organizaciju i vođenje aktivnosti onih koji uče, utvrđivanje njihovih postignuća i praćenje napretka; kreiranje poticajnoga ozračja u kojem će se odvijati učenje i poučavanje te ostvarivanje suradnje s roditeljima kako bi se moglo usklađeno djelovati za dobrobit djece.

Za uspješno pedagoško djelovanje važno je razvijati kompetencije kojima je moguće odgovoriti na suvremene zahtjeve odgoja i obrazovanja (Varga i sur., 2018). Nastavničke se kompetencije pritom mogu podijeliti u četiri skupine Frey (2006, prema Palekčić, 2008): stručne kompetencije, metodičke kompetencije, socijalne kompetencije i personalne kompetenci-

je. *Stručnim* kompetencijama smatraju se one sposobnosti koje su najčešće disciplinarno orijentirane i podložne promjenama, što zahtijeva stalno (cjeloživotno) obrazovanje. *Metodičke* se pak kompetencije odnose na područja sposobnosti koja osobi omogućuju da bude misaono i djelatno sposobna unutar definiranoga stručnog područja. *Socijalne* kompetencije obuhvaćaju područja sposobnosti koja osobu osposobljavaju da, u određenoj situaciji i zadaći pred kojom stoji, primarno u suradnji s drugima, odgovorno postigne postavljeni cilj. Četvrtu vrstu kompetencija čine sposobnosti, stavovi ili obilježja koja su nužna kako bi pojedinac djelovao motivirano i odgovorno prema sebi, a koju autor naziva *personalnim* kompetencijama. Premda su sve vrste kompetencija jednako važne za uspješno poučavanje, pozornost se u nastavku, zbog potreba ovoga istraživanja, usmjerava na stručnu i metodičku kompetenciju.

2.2. Stručne kompetencije

U svakoj se stručnoj kompetenciji neovisno o predmetu (struci) mogu prepoznati tri sastavnice (Meyer, 2005): iskustveno znanje, kompetencija za djelovanje i teorijsko znanje. Pritom je iskustveno znanje biografski uvjetovano i može uključivati teorijska znanja, a uglavnom ga čine cjelovite predodžbe o tome kako bi trebalo poučavati. Kompetencija za djelovanje pokazatelj je teorijskoga i iskustvenoga znanja koja su često implicitna (Neuweg, 2006), a sastoji se od sposobnosti da, usmjeravajući se na cilj, taktično i uz uvažavanje institucionalnih okvira, poučavatelj ispunjava postavljene zadatke kako u rutinskim tako i u još nikada doživljenim i promišljenim situacijama. Teorijsko znanje sadrži sustavno izvedene, djelomice i empirijski potvrđene informacije o poučavanju. Ono omogućava kritičko gledište prema vlastitoj i prema praksi poučavanja kod drugih ljudi. Teorijski rad započinje tek onda kada poučavatelji pokušaju dalje razviti svoja iskustva.

Stručne kompetencije koje su predmet ovoga rada odnose se na poznavanje engleskoga jezika. Putovi za stjecanje stručne kompetencije u području engleskoga jezika mogu biti različiti. Četiri su takva puta, odnosno vrste cjeloživotnoga učenja, formalno učenje, neformalno učenje, informalno učenje i samoregulirano učenje (Mocker i Spear, 1982; Rogić, 2015). Formalnim se učenjem naziva ono učenje koje podrazumijeva nisku učeničku kontrolu ciljeva i načina učenja. Učenicima je izvanjski određeno što trebaju učiti i na koje načine to trebaju učiti. Pri neformalnom učenju dolazi do kontrole učenika nad ciljevima, no nema kontrole načina učenja. Kod informalnoga je učenja situacija obrnuta – način učenja je pod kontro-

lom učenika, no ne i cilj učenja. Najveća učenička kontrola prisutna je kod samoreguliranoga učenja kada učenik u potpunosti kontrolira cilj i način učenja.

2.3. Metodičke kompetencije

Zadovoljavanje kriterija stručne kompetencije ne znači osiguravanje kvalitete poučavanja ako ne postoji i metodička kompetencija vezana za specifičnosti poučavanja mlađe djece engleskome jeziku budući da se poučavanje stranoga jezika u ranoj dobi djetetova života znatno razlikuje od poučavanja engleskoga jezika u formalnom školskom okruženju. Iako i struka i zdrav razum nalažu da zbog svoje specifičnosti poučavanje stranih jezika u ranoj dobi moraju provoditi metodički kompetentne osobe, drugim riječima učitelji/nastavnici stranih jezika (Radišić i sur., 2003), stvarnost je znatno drugačija. Tako i naše relativno malo istraživanje, ograničeno tek na jedan hrvatski grad srednje veličine, pokazuje zabrinjavajući podatak, a to je da među poučavateljima engleskoga kao stranoga jezika nalazimo i prvostupnike engleskoga jezika i književnosti čiji preddiplomski studijski program ne obuhvaća nijedan metodički kolegij. Metodikom nastave studenti se, naime, bave tek u okviru diplomskoga studija (vidi *Studijski program Diplomskog studija engleskog jezika i književnosti*¹).

Uvidom u studijski program *Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija s izbornim modulom C* (engleski jezik) razvidno je da postoje obvezni kolegiji koji se bave metodikom stranoga jezika, no fokus je i ovdje na ovladavanju jezikom u formalnom školskom okruženju (Studijski program Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija, 2014./2015.²).

Nadalje, prema *Pravilniku o vrsti stručne spremlje stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spremlje ostalih djelatnika u dječjem vrtiću* (1997)³ programe stranoga jezika mogu provoditi odgojitelji predškolske djece uz uvjete jezika utvrđene programom. U praksi to znači da razina poznavanja jezika poučavatelja engleskoga kao stranoga jezika u dječjim vrtićima može varirati od razine B2 do C2 prema ZEROJ-u⁴, što je u skladu s europskom

¹ <https://www.ffos.unios.hr/anglistika/dvopredmetnidiplomskistudijengleskogajezikaiknjiževnostinastavnickismjer>

² https://www.foozos.hr/dokumenti/studijski-program/Integrirani_preddiplomski_i_diplomski_sveucilisni_uciteljski_studij.pdf

³ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1927.html

⁴ ZEROJ = Zajednički europski referentni okvir za jezike (eng. CEFR= The Common European Framework of Reference for Languages) označava jedinstvenu klasifikaciju znanja jezika. Postoji 6 stupnjeva:

obrazovnom politikom za rano učenje stranoga jezika koja predlaže poznavanje stranoga jezika na minimalno B2 razini (Europska komisija, 2011)⁵. Odgojiteljska struka, dakako, ima najviše doticaja s metodikom rada s djecom rane i predškolske dobi. Međutim, ni preddiplomski ni diplomski studij Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja ne pružaju studentima kompetencije iz područja metodike nastave stranoga jezika (Sveučilišni preddiplomski⁶ / diplomski⁷ studijski program Ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, 2009). Navedeni se podatci odnose na Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku budući da se empirijski dio rada naslanja na kvalifikacije stečene upravo na tom sveučilištu.

Kada je riječ o usvajanju engleskoga kao stranoga jezika u radu s djecom rane i predškolske dobi, metodičke se kompetencije usmjeravaju situacijskom učenju i TPR-u. Kao što smo već spomenuli, za ostvarivanje situacijskoga (prirodnoga) učenja presudno je stvaranje poticajnoga okruženja. Važno je, stoga, prilagoditi svoj pristup potrebama i načinu učenja djece. Silić (2007a) tvrdi da će novo znanje nastupiti ako je informacija za djecu važna, kako u kontekstu njihova iskustva tako i razvoja, što je preduvjet za razumijevanje i zapamćivanje obrađenih sadržaja. Pored toga ova autorica ističe nužnost „da planirane aktivnosti i interakcije budu u funkciji razvoja dječje samostalnosti i pozitivnih osjećaja prema učenju [...] i stvaranju ugodna okruženja u kojem će se osjećati dobro i zaštićeno te blisko s odraslim osobama i drugom djecom“ (Silić, 2007a, str. 11). U tom kontekstu važnu ulogu imaju materijali za učenje, koji u prostoru moraju biti vidljivi i dostupni djeci. Slobodno korištenje materijala potaknut će djecu na istraživanje, a time i na učenje. Silić (2007a) ističe i da je zato u učenju stranoga jezika bitno polaziti od onoga što djecu zanima, od predmeta koje donose, skupljaju ili se nalaze u njihovoj neposrednoj okolini. Drugim riječima, temelj ranoga učenja zapravo je uporaba stvarnih, konkretnih predmeta i situacija, što će pridonijeti usmjeravanju pažnje djece na nove jezične izra-

A1, A2, B1, B2, C1, C2, pri čemu stupanj B2 podrazumijeva samostalnoga korisnika, što znači da može razumjeti glavne ideje složenoga teksta na konkretnu ili apstraktnu temu, uključujući tehničke rasprave u svojem području djelovanja. Može s određenim stupnjem tečnosti i spontanosti razgovarati s izvornim govornikom. Može napisati jasan, detaljan tekst o širokom spektru tema i objasniti svoje stajalište o određenoj temi navodeći prednosti i mane raznih rješenja (Vijeće Europe, 2005).

⁵ https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

⁶ https://www.foozos.hr/dokumenti/studijski-program/Sveucilisni_preddiplomski_studij_Ranoga_i_predskolskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

⁷ https://www.foozos.hr/dokumenti/studijski-program/Sveucilisni_diplomski_studij_Ranoga_i_predskolskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf

ze kojima ih poučavatelji izlažu. Ukratko, poticajno okruženje omogućit će djeci da „uživaju u govorenju na materinskom, a kasnije i na stranom jeziku kada se ono događa na njima primjeren i prirodan način“ (Silić, 2007a, str. 42).

Stvoriti poticajno okruženje u predškolskoj ustanovi moguće je uz pojačan angažman i entuzijazam kompetentnih odgojitelja koji će osmišljavati zanimljive aktivnosti, ponajprije igre za djecu koje će imati višestruku korist. Pored jezičnoga doprinosa, putem igara i sličnih poticajnih i zabavnih aktivnosti, odgojitelj će djeci ujedno pomoći u izgradnji samopouzdanja i pozitivnih stavova te će im biti važna emocionalna potpora. Drugim riječima, ovladavanje stranim jezikom u ranoj dobi zahtijeva situacijski pristup u čijoj se osnovi nalaze poticajna okolina, dostupnost materijala, kontekst koji prati interese djece te emocionalna potpora.

Budući da je komunikacija na stranim jezicima jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, situacijski pristup naglašava se i u okviru *Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014, str. 28):

Dijete rane i predškolske dobi strani jezik uči u poticajnome jezičnom kontekstu, u igri i drugim za njega svrhovitim aktivnostima. Za to je najprimjereniji situacijski pristup učenju, koji djetetu omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranoga jezika u nizu različitih aktivnosti i situacija. Poučavanje stranoga jezika ne provodi se posebno oblikovanim metodičkim postupcima, nego je strani jezik utkan u svakidašnje odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića. Razvoju ove kompetencije pridonosi i poticanje međukulturnoga razumijevanja i komunikacije djece s drugim subjektima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, kao i s onima izvan nje.

Uz poticajno okružje kojim se ostvaruje situacijsko učenje, za poučavanje stranom jeziku djece mlade dobi preporučuje se primjena metode *Total Physical Response* (u nastavku: TPR), koju je predložio James J. Asher još 1969. godine, a koja je i u današnje vrijeme iznimno omiljena i popularna. TPR metoda temelji se na prirodnom pristupu poučavanju jezika „u kojem je motorička aktivnost učenika sredstvo ovladavanja stranim jezikom“ (Erk, 2019, str. 426). Riječ je o tome da djeca slušaju upute na stranom jeziku i odmah, u početku po uzoru na model, odgovore tjelesnim pokretom (Asher, 1969). Za TPR metodu karakteristično je to da se u počecima učenja težište stavlja na slušnu tečnost i razumijevanje onoga što se čulo. Pritom

se ujedno ne zahtijeva od djece da istodobno i govore na stranom jeziku. Primjerice, nalazi Asherova (1969) istraživanja su pokazali da razumijevanje jezika drastično opada kada učenici pokušaju istodobno učiti slušanje i govorenje. Drugim riječima, vještinu razumijevanja slušanjem ne bi nužno trebalo opterećivati pokušajima izgovaranja strane fonologije. Kada se postigne visoka razina slušne tečnosti, može postojati perceptivna spremnost na strani izgovor. Tada je preporučljivo postupno uvoditi i govorenje na stranom jeziku i to kroz različite aktivnosti. Pritom važna uloga pripada brojalicama, pjesmicama, rimama i igrama pomoću kojih će djeca rane i predškolske dobi nesvjesno ovladati i raznim gramatičkim sadržajima. Vidović i Drakulić (2012) ističu upravo takve aktivnosti koje ponajprije zbog svoje ležerne prirode olakšavaju usvajanje gramatičkih sadržaja, a ujedno djeci pružaju priliku da izraze svoju kreativnost. Osim toga, nalazi istraživanja (npr. Radišić i Pavičić Takač, 2008) ukazuju i na dužu retenciju vokabulara poučavanoga TPR metodom jer na taj način djeca u većoj mjeri koriste asocijacije kao poveznice između značenja riječi i značenja pokreta, čime dolazi do dublje obrade informacija u pamćenju.

Sve navedeno govori u prilog tome da nije svejedno *tko* poučava strane jezike u našim predškolskim ustanovama. Naprotiv, iznimno je važno da to budu stručnjaci koji će imati sve potrebne kompetencije (ne samo jezične, već i metodičke kompetencije koje su dijelom općih pedagoških i psiholoških kompetencija), a kako bi mogli pozitivno utjecati na stvaranje temelja i razvoj jezičnoga samopouzdanja za uspješno cjeloživotno ovladavanje stranim jezikom.

3. CILJ I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA⁸

3.1. Cilj istraživanja

Cilj je bio istražiti kakve su stručne i metodičke kompetencije poučavatelja engleskoga jezika u Dječjem vrtiću *Osijek*. Za postavljeni cilj vezana su sljedeća istraživačka pitanja:

Stručna kompetencija – prvo istraživačko pitanje (S-P1): Koji je stručni profil poučavatelja engleskoga jezika?

Stručna kompetencija – drugo istraživačko pitanje (S-P2): Koliko su često poučavatelji jezični model djeci?

⁸ Istraživanje i dobiveni nalazi proizlaze iz završnoga rada studentice i suautorice ovoga članka.

Metodička kompetencija – treće istraživačko pitanje (M-P3): Koliko je organizacija poučavanja prilagođena djeci rane i predškolske dobi?

Metodička kompetencija – četvrto istraživačko pitanje (M-P4): Koliko je izbor materijala i pomagala prilagođen djeci rane i predškolske dobi?

3.2. Zadaci istraživanja

Kako bi se pronašli odgovori na istraživačka pitanja koja se odnose na stručnu i metodičku kompetenciju poučavatelja engleskoga jezika djeci vrtićke dobi, postavljeni su sljedeći zadaci istraživanja:

Prvi zadatak (Z1): utvrditi kvalifikacije kojima poučavatelji dokazuju stručne kompetencije (odgovor na S-P1)

Drugi zadatak (Z2): utvrditi u kojoj su mjeri poučavatelji jezični model djeci (odgovor na S-P2)

Treći zadatak (Z3): utvrditi koje su aktivnosti najzastupljenije u pristupu poučavanju (odgovor na M-P3)

Četvrti zadatak (Z4): utvrditi koje materijale i pomagala najčešće koriste u poučavanju (odgovor na M-P4)

Pojam stručne i metodičke kompetencije proširili smo i pitanjima odnosno zadacima kojima se željelo utvrditi kako poučavatelji procjenjuju kompetentnost stečenu inicijalnim obrazovanjem, koliko je visoka njihova motivacija za poučavanje te kako procjenjuju motivaciju djece za učenje engleskoga jezika.

3.3. Sudionici

Istraživanje je obuhvaćalo ukupno 26 sudionika koji poučavaju engleski jezik u sklopu predškolske ustanove Dječji vrtić *Osijek*. Dječji vrtić *Osijek* djeluje u sastavu Centra za predškolski odgoj. Tu gradsku ustanovu čini ukupno 26 dječjih vrtića i jaslica na području grada Osijeka i prigradskih naselja, a broj upisane djece iznosi oko 2900.

Svi su sudionici istraživanja ženskoga spola. U istraživanju su sudjelovali svi poučavatelji engleskoga jezika koji su pristali na ispunjavanje upitnika. Sudionice su bile osobe koje u osječkim vrtićima poučavaju engleski jezik kao vanjske suradnice ($N = 12$), a zaposlenice su Pučkoga otvorenog učilišta u Osijeku te odgojiteljice koje vode integrirani program engleskoga jezika u svojim vrtićima ($N = 14$).

Raspon njihove dobi je relativno širok: od 22 do 58 godina. Ako se usporede sudionice koje rade kao vanjske suradnice s onima koje su odgojiteljice u vrtiću, može se uočiti da su one nešto mlađe od odgojiteljica u vrtiću. Pro-

sječna dob vanjskih suradnica pritom iznosi 30 godina, a odgojiteljica 43 godine. S obzirom na prosječnu dob sudionica, ne čudi podatak da većina vanjskih suradnica ima manje od 10 godina radnoga iskustva (dvije sudionice imaju više: 15 i 17), od čega su gotovo sve iskustvo stekle poučavajući engleski jezik, dok među odgojiteljicama prevladavaju one koje imaju više od 10 godina radnoga iskustva, dvije čak i 30. Samo je jedna odgojiteljica poučavala engleski jezik gotovo cijeli svoj radni vijek, dok su ostale u poučavanju engleskoga provele u prosjeku oko pola svojega radnog iskustva.

Svim je odgojiteljicama posao u vrtiću u kojem rade jedini na kojem su trenutačno zaposlene, dok osam vanjskih suradnica u struci radi i u drugim ustanovama. One uključuju individualne sate hrvatskoga i njemačkoga jezika te zaposlenje u školama (4 sudionice su navele osnovnu školu, a jedna privatnu školu).

3.4. Instrument istraživanja i postupak prikupljanja podataka

Instrument istraživanja bio je upitnik kojim se utvrdio profil osoba koje u DV *Osijek* poučavaju engleski jezik, tj. njihove kvalifikacije u stručnom smislu; preferirane metode rada, motiviranost za poučavanje engleskoga, procjena motivacije djece za učenje engleskoga i samoprocjena kompetentnosti stečene inicijalnim obrazovanjem. Upitnik započinje pitanjima za prikupljanje demografskih podataka: dob, spol, razina obrazovanja, zvanje, godine radnoga iskustva u struci i godine radnoga iskustva u poučavanju engleskoga jezika te mjesto zaposlenja. Sljedeća pitanja odnose se na pristup poučavanju engleskoga jezika, pri čemu je za zastupljenost primjene engleskoga jezika korištena Likertova skala procjene od pet stupnjeva (nikad do uvijek), kao i u slučaju učestalosti primjene pojedinih aktivnosti. Za ispitivanje izbora materijala i pomagala korišten je kombinirani tip pitanja koji je sadržavao nekoliko ponuđenih odgovora i prostor za dopisivanje vlastitih. Motivacija se procjenjivala na Likertovoj skali od tri stupnja (niska - srednja - visoka).

Nakon konstruiranja instrumenta prvo je tražena suglasnost za provođenje istraživanja od strane voditelja DV *Osijek* i Pučkoga otvorenog učilišta u Osijeku. Objašnjena im je svrha istraživanja te je naglašeno da je istraživanje anonimno. Sudionici su potom pristali sudjelovati u istraživanju i upitnik je uručen voditeljima ustanova u kojima su sudionici zaposleni. Neki su voditelji upitnik prosljedili zaposlenicima, no u neke vrtiće bilo ga je potrebno odnijeti u tiskanom obliku. Upitnici koje je prosljedio voditelj nakon ispunjavanja istim su putem vraćeni, čime je ostvarena gotovo potpuna anonimnost sudionika i njihovih podataka, dok je preostale trebalo preuzeti osobno u dogovoreno vrijeme.

4. REZULTATI I RASPRAVA

Z1: Analiza podataka prikupljenih u Dječjem vrtiću *Osijek* pokazuje da su zastupljene četiri različite struke. Riječ je o: a) magistrama edukacije engleskoga jezika i književnosti, b) magistrama primarnoga obrazovanja s pojačanim programom engleskoga jezika, c) sveučilišnim prvostupnicama engleskoga jezika i književnosti te d) sveučilišnim prvostupnicama ili magistrama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Razlike u stručnoj kompetenciji odnose se na dvije skupine sudionica istraživanja: poučavateljice koje su zaposlenice DV *Osijek* i poučavateljice Pučkoga otvorenog učilišta u Osijeku koje su vanjske suradnice DV *Osijek*. Sve djelatnice DV *Osijek* koje su zaposlene na radnom mjestu odgojiteljice imaju završen preddiplomski odnosno diplomski sveučilišni studij Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Što se tiče poznavanja engleskoga jezika, od njih 14 sve imaju položen certifikat na razini B2 (ZERO).

Druga skupina sudionica (vanjske suradnice) pokazuje veću raznovrsnost stečenih kvalifikacija:

- magistra edukacije engleskoga jezika i književnosti ($N = 4$)
- magistra primarnoga obrazovanja s pojačanim programom engleskoga jezika ($N = 4$)
- prvostupnica engleskoga jezika i književnosti ($N = 4$).

U svim je navedenim slučajevima zastupljeno formalno učenje engleskoga jezika, ali se navedene kvalifikacije razlikuju po opsegu i dubini proučavanja engleskog jezika, pri čemu je usvajanje engleskoga jezika najintenzivnije u slučaju magistara engleskoga jezika i književnosti, potom kod magistara primarnoga obrazovanja s pojačanim programom engleskoga jezika, a najmanje intenzivno u slučaju sveučilišnih prvostupnika ili magistara ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Radi se o različitim razinama obrazovanja: kvalifikacija magistra edukacije engleskoga jezika i književnosti stječe se kroz petogodišnji (ili nekadašnji četverogodišnji) studijski program, dok se u slučaju sveučilišnih prvostupnika i magistara ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja radi o trogodišnjem preddiplomskom ili pak petogodišnjem diplomskom programu. Osim toga, sadržajno je studijski program magistra edukacije engleskoga jezika i književnosti u potpunosti usmjeren na razvoj jezične kompetencije u engleskom jeziku, osobito na preddiplomskom studiju, dok se na studiju Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja engleski uči samo kao strani jezik te je kao takav zastupljen s tek dva do tri sata nastave tjedno.

U slučaju metodičkih kompetencija, osposobljenost studenata je suprotna stručnoj kompetenciji – kompetenciju za poučavanje djece rane i predškolske dobi formalnim su putem stekli jedino sveučilišni prvostupnici i magistri ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je druge skupine poučavatelja engleskoga jezika mogu razvijati samoinicijativnim samoreguliranim učenjem, tj. ako poučavatelji ulože vlastiti napor s ciljem razvijanja metodičkih kompetencija.

Same sudionice svoju kompetentnost za poučavanje djece rane i predškolske dobi engleskom jeziku procjenjuju *vrlo dobrom*, točnije (4/14) 28,57 % odgojiteljica⁹ i čak (6/12) 50 % vanjskih suradnica, dok su je ostale ocijenile ocjenama *dobar i dovoljan*. Samo su tri od svih sudionica svoju pripremljenost ocijenile *odličnom*.

Svoju motiviranost za poučavanje engleskoga jezika većina je poučavateljica ocijenila visokom, čak 86 % odgojiteljica i 75 % vanjskih suradnica. Od preostalih poučavateljica vanjske suradnice su svoju motivaciju ocijenile srednjom, a odgojiteljice niskom. Obje skupine poučavateljica podjednako su ocijenile motiviranost djece za učenje engleskoga jezika: od 75 % do 79 % poučavateljica je motiviranost ocijenila visokom, a od 21 % do 25 % srednjom. Budući da ne postoji sustavna podrška raznim profilima poučavateljica, njihova motiviranost pronalazi se u podlozi njihove kompetentnosti. Iz toga razloga pripremljenost poučavatelja zasigurno ovisi o njihovoj vlastitoj dobroj volji i trudu koji su spremni uložiti kako bi se informirali o metodičkim načelima važnima za uspješno ovladavanje stranim jezikom u tom najranijem životnom razdoblju (Ćosić, 2019).

Kako ne bi sve ostalo na razini dobre volje, smatramo nužnim sustavno poticati rano ovladavanje stranim jezicima i to ne samo engleskim, „i već u vrtićima omogućiti svoj djeci besplatno pohađanje programa stranih jezika, a upisom u osnovnu školu, te kasnije na višim razinama obrazovanja, osigurati neophodni kontinuitet učenja“ (Karlak i Šimić, 2016, str. 81). Naš je zadatak, stoga, osposobiti nastavnike, učitelje i odgojitelje „za iznimno odgovoran i izazovan rad s djecom rane i predškolske dobi kod kojih će moći izgraditi zdrave temelje za razvoj engleskoga, no i drugih stranih jezika, te tako pravodobno započeti s opismenjavanjem budućih nositelja našega društva“ (Ćosić, 2019, str. 21).

⁹ U nastavku teksta koristit će se nazivi *odgojiteljice* (za sve sveučilišne prvostupnice ili magistre ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja koje poučavaju engleski kao strani jezik kao zaposlenice DV Osijek) i *vanjske suradnice* (za sve ostale poučavateljice engleskoga kao stranoga jezika koje su zaposlenice Pučkoga otvorenog učilišta u Osijeku).

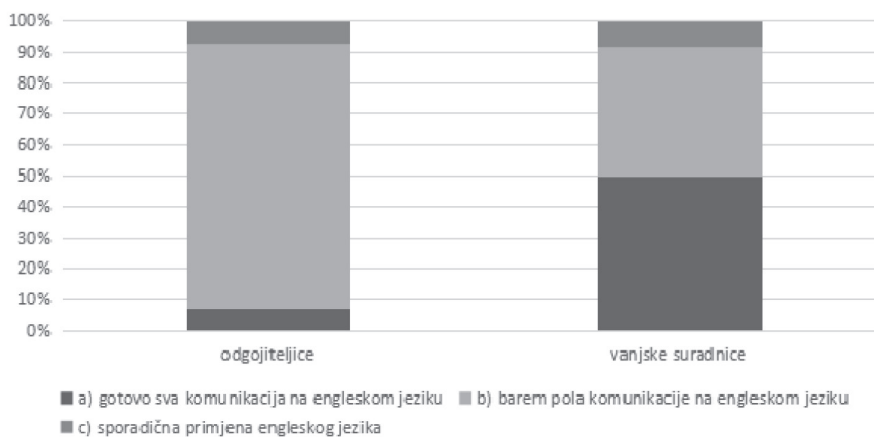
Z2: Nadalje, rezultati su pokazali da većina odgojiteljica, njih (12/14) 85,71 % teži tome da barem pola komunikacije s djecom bude na engleskom jeziku dok je (5/12) 41,67 % vanjskih suradnica dalo takav odgovor, a čak (6/12) 50 % odgovorilo je da teže tome da gotovo sva komunikacija bude na engleskom jeziku. Za razliku od tih vrlo ohrabrujućih podataka koji se odnose na pitanje izloženosti djece engleskom jeziku, utvrđeno je da ima i onih koje su odgovorile da pretežno koriste materinski jezik uz samo sporadičnu primjenu jednostavnih fraza na engleskom jeziku. Detaljniji je prikaz vidljiv na Slici 1.

Slika 1

Zastupljenost jezičnoga modela u radu s djecom

Figure 1

Ratio of language models in working with children



Premda se radi o većem postotku zastupljenosti engleskoga jezika izvan cjelodnevnoga boravka gdje vanjske suradnice više koriste engleski jezik, to ne znači da su djeca u cjelodnevnim engleskim programima manje izložena stranom jeziku. Naime, vanjske suradnice s djecom provode samo dva sata tjedno pa je logično da će pokušati to ograničeno vrijeme što bolje iskoristiti u smislu izlaganja djece engleskome jeziku, dok odgojiteljice imaju na raspolaganju šest sati dnevno odnosno cijelu svoju smjenu svaki radni dan. Nadalje, s tim u svezi utvrđeno je i da vanjske suradnice poglavito rade s manjim skupinama djece (od 6 do 15), dok odgojiteljice engleski jezik poučavaju integrirano u okviru redovnoga programa i rade u svojim odgojnim skupinama u kojima imaju od 17 do 32 djece.

Z3: Po pitanju aktivnosti, odgojiteljice su sklonije aktivnosti prevođenja. Njih čak (8/14) 57,14 % odgovorilo je da ga prakticira gotovo uvijek, dok se

(7/12) 58,33 % vanjskih suradnica izjasnilo da prevođenje prakticira rijetko ili povremeno.

Kada se radi o TPR metodi, među sudionicama nema razlike u odgovorima, sve su jednako sklone uključivanju svih osjetila te pokreta pri poučavanju engleskoga jezika. Pritom su njih dvije navele da tu metodu prakticiraju često, a ostale da je prakticiraju gotovo uvijek, što je nalaz koji svjedoči o provođenju organizacije poučavanja kakva je prilagođena djeci mlađe dobi.

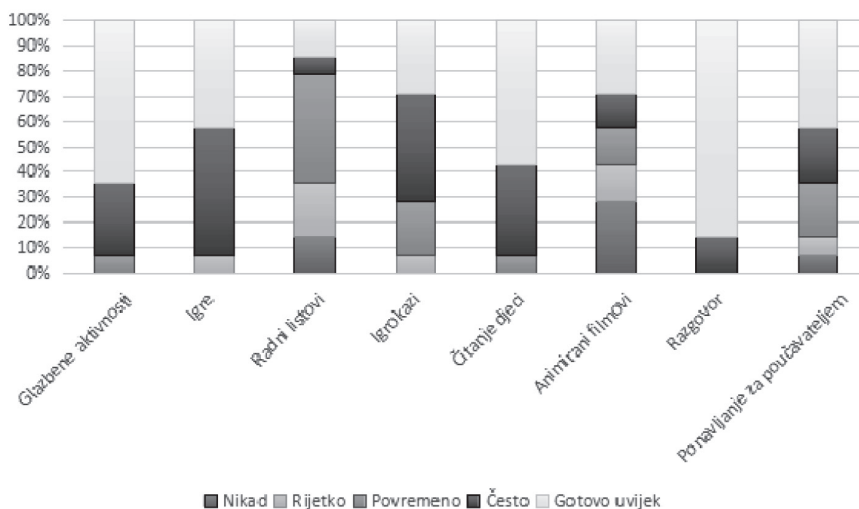
Najzastupljenije metode korištene u poučavanju su razgovor, igre, glazbene aktivnosti, čitanje djeci, ponavljanje za poučavateljem, igrokazi, animirani filmovi i radni listovi. Učestalost pojedinih aktivnosti je prikazana na Slici 2 (odgojiteljice) i Slici 3 (vanjske suradnice).

Slika 2

Učestalost kojom odgojiteljice provode navedene aktivnosti

Figure 2

Frequency of activities performed by pre-school teachers



Iako dječje izlaganje animiranim filmovima (posebno dugotrajno i bez nadzora) može imati negativne posljedice na dječji razvoj (Habib i Soliman, 2015), u učenju stranih jezika to ne mora biti slučaj. Šego (2009) ističe da crtani filmovi s poželjnim odgojnim porukama mogu obogatiti djetetov jezično-govorni razvoj i pridonijeti usvajanju novih znanja posebice u području usvajanja stranih jezika, a isto tako i usvajanja znanja o drugim kulturama. Djeca učenjem po modelu, a modele svakako pronalaze u likovima crtanih filmova s kojima se poistovjećuju, uče nove riječi i usvajaju nove

izraze te tako proširuju svoj vokabular (Velički, 2007). Nije nepoznanica da djeca na taj način uče slova, znakove, brojeve, pjesmice itd. Isto ilustrira primjer sudionice istraživanja - odgojiteljice koja koristi kratke animirane filmove na engleskom jeziku u trajanju od 5 do 15 minuta, odabrane u svrhu uvodne aktivnosti. Nakon gledanja započne razgovor o pogledanom sadržaju kako bi se produbilo dječje razumijevanje i kako bi ih se potaknulo na komunikaciju na engleskom jeziku.

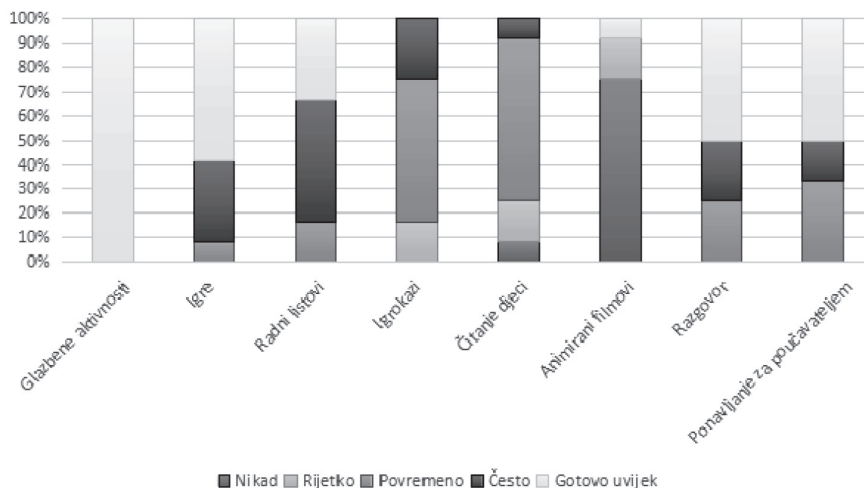
Prikupljeni odgovori impliciraju da su poučavateljice upoznate s konceptom situacijskoga učenja stranoga jezika i da prepoznaju vrijednost elemenata TPR metode, iako možda nisu nužno upoznate s njezinim nazivom i svim karakteristikama. S obzirom na vrste aktivnosti koje prakticiraju i njihovu učestalost, može se zaključiti da anketirane vanjske suradnice ulažu trud u to da svoje stručno znanje stečeno školovanjem prilagode s dobi djece s kojom rade, dok odgojiteljice nastoje znanje o metodama i pristupima poučavanju drugih područja primijeniti na engleski jezik. Na to ukazuje ne samo uvid u studijske programe, već i to što čak i tečajevi za odgojitelje za polaganje jezičnoga ispita B2 razine pripremaju polaznike za navedeni ispit znanja engleskoga jezika, a ne za rad s djecom rane i predškolske dobi pa je i vokabular koji se na nastavi koristi neprimjeren za predškolsku dob (Čosić, 2019).

Slika 3

Učestalost kojom vanjske suradnice provode navedene aktivnosti

Figure 3

Frequency of activities performed by associate pre-school teachers



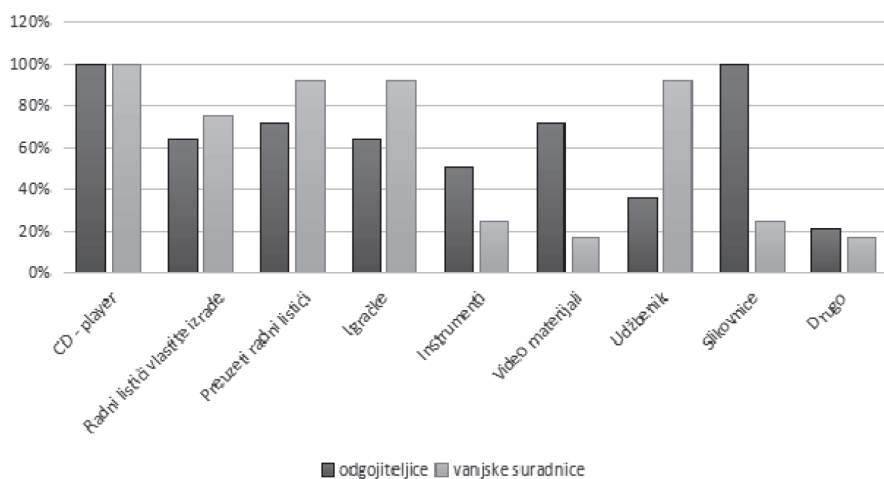
Z4: U pogledu materijala i pomagala sve ispitanice su odgovorile da koriste *CD-player*, no kod ostalih ponuđenih odgovora vide se jasne razlike između odgojiteljica i vanjskih suradnica (Slika 4). Valja napomenuti da navedeni postotci ne prikazuju učestalost korištenja materijala, nego udio poučavateljica koje su pojedini materijal označile kao nešto što koriste u svojoj praksi.

Slika 4

Zastupljenost korištenih materijala i pomagala

Figure 4

Use of teaching materials



Udžbenik koji najčešće koriste odgojiteljice i vanjske suradnice jest *Cookie and Friends* poznate izdavačke kuće Oxford University Press, koji je, kao i ostali navedeni udžbenici, primjeren ranoj i predškolskoj dobi. Prednost je i to što dolazi u kombinaciji s nastavničkim priručnikom u kojem se težište izričito stavlja na TPR metodu uz mnoštvo slikovnih i jezičnih primjera za poučavatelje. Od dodatnih materijala za nastavnike dostupna je i plišana lutka po imenu Cookie, poster, audiomaterijal na CD-u te *flashcards*, tj. slikovne kartice na kojima se nalazi vokabular koji će se obrađivati u okviru udžbenika. Vanjske suradnice koriste i udžbenik *Pockets* izdavačke kuće Pearson, dok pojedine odgojiteljice koriste *Oxford – Happy House*, što su poput *Cookie and Friends* udžbenici koji obiluju TPR aktivnostima, pjesmicama te zadacima u kojima djeca trebaju nešto obojati, izrezati ili pridružiti. Korisnost upotrebe udžbenika ogleda se u promicanju vrijednosti strane kulture u različitim aspektima svakodnevice bliske djeci, a s ciljem učenja prihvaćanja različitosti (Bakota i sur., 2015). Poučavateljice koje su

među materijalima označile i „drugo“, podrazumijevaju materijale poput već spomenutih *flashcards* ili slikovnih kartica koje im služe za tzv. igru *memory* u kojoj djeca trebaju pronaći parove. Također su navele raznovrsne strukturirane i nestrukturirane materijale te „sve oko sebe“, što upućuje na zastupljenost situacijskoga učenja.

Na temelju tih nalaza, razvidno je da su vanjske suradnice sklonije korištenju udžbenika, rješavanju radnih listića i poučavanju na način da djeca ponavljaju izraze za njima, odnosno aktivnostima koje su više karakteristične za djecu školske dobi. Međutim, iz analize je vidljivo i to da ne zane maruju dječju potrebu za igrom i zabavom. Naprotiv, prakticiraju glazbene aktivnosti i igre te koriste igračke u većoj mjeri od odgojiteljica, što se pak može dovesti u vezu i s već spomenutim dobnoprimerjenim nastavnim materijalima te dodatnim sadržajima koje nastavnici uz njih dobiju, poput plišanilutaka s glavnim likovima pomoću kojih će lako privući pozornost djece. Isto tako, kod vanjskih se suradnica veći udio ukupne komunikacije s djecom odvija na engleskom jeziku nego što je to slučaj kada je on integriran u cjelodnevni program.

S druge strane, kod odgojiteljica zastupljenije je korištenje glazbenih instrumenata, što se može objasniti razlikama u studijskim programima i određenoj prednosti odgojiteljica čiji studij obuhvaća i stjecanje glazbenih kompetencija.¹⁰ Pored toga, utvrđeno je da više djece čitaju slikovnice te improviziraju odnosno iskorištavaju materijale i situacije koje se spontano događaju tijekom dana kao prilike i poticaje za učenje engleskoga jezika. Također puštaju animirane filmove i o njima razgovaraju s djecom. Pored već navedenoga dužeg razdoblja koje provode s djecom svaki dan, razlog za utvrđene razlike zasigurno se može pronaći i u boljem poznavanju djece te vjerojatno dubljoj emocionalnoj vezi između odgojiteljica/poučavateljica i djece koja im, među ostalim, omogućuje prisniji odnos i kvalitetniju komunikaciju (Ćosić, 2019).

5. ZAKLJUČAK

Istraživanje je bilo usmjereno na dvije komponente kompetencije za poučavanje djece mlađe dobi engleskome jeziku u Dječjem vrtiću *Ošijek*: stručnu i metodičku. Točnije, prvim su zadatkom utvrđene kvalifikacije poučavatelja engleskoga jezika, a obuhvaćaju prisutna četiri različita stručna pro-

¹⁰ Smatramo potrebnim napomenuti da se glazbene kompetencije stječu i u okviru Integriranog pred-diplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija.

fila: magistre edukacije engleskoga jezika i književnosti ($N = 4$), magistre primarnoga obrazovanja s pojačanim programom engleskoga jezika ($N = 4$), sveučilišne prvostupnice engleskoga jezika i književnosti ($N = 4$) te sveučilišne prvostupnice odnosno magistre ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja ($N = 14$).

Drugi se zadatak odnosio na komunikaciju poučavatelja na engleskom jeziku u svrhu jezičnoga modeliranja, a analiza je pokazala da vanjske suradnice vrtića više nego odgojiteljice nastoje komunicirati s djecom na engleskom jeziku, a taj se nalaz objašnjava manjim brojem sati kojega se želi do kraja iskoristiti za dobrobit djece.

Baveći se trećim zadatkom, utvrđeno je kako poučavatelji prakticiraju različite pristupe poučavanja, koristeći TPR metodu te razgovor, igre, glazbene aktivnosti, čitanje djeci, ponavljanje za poučavateljem, igrokaze, animirane filmove i radne listove.

Četvrtim zadatkom potvrđeno je da se kao materijali i pomagala najčešće koriste metodički pripremljena pomagala, ali i nestrukturirani materijali iz okoline.

Rezultati ukazuju na to da poučavatelji engleskoga jezika u Dječjem vrtiću *Osijek* kompetentno obavljaju svoj posao u stručnom i metodičkom smislu, usprkos tomu što u gradu Osijeku u vrijeme pisanja ovoga rada ne postoji način da se stekne kvalitetno formalno obrazovanje u području poučavanja engleskoga kao stranoga jezika specifično za djecu rane i predškolske dobi. To implicira važnost kvalitetnoga osposobljavanja budućih poučavatelja engleskog i drugih stranih jezika kako za znanje stranih jezika, tako i za rad s djecom rane i predškolske dobi. Posljedica toga bit će veće samopouzdanje poučavatelja koji će postati sigurniji u izbor metodičkih postupaka primjerenih pojedinoj dobnoj skupini i razvojnoj fazi djece, a što će se, dugoročno gledano, pozitivno odraziti na cjelokupni proces ovladavanja engleskim kao stranim jezikom, što je cilj kojemu je potrebno težiti. Kvalitetno je obrazovanje nastavnika, učitelja i odgojitelja, stoga, jedan od temeljnih koraka u ostvarenju toga cilja.

Premda su uočene određene razlike u pristupu poučavanju između odgojiteljica i ostalih stručnih profila koji u Dječjem vrtiću *Osijek* rade kao vanjske suradnice zaposlene na Pučkom otvorenom učilištu u Osijeku, njih nije opravdano generalizirati jer se radi o malom i nereprezentativnom uzorku koji je obuhvaćen istraživanjem. Primijećena je i ograničenost korištenoga upitnika na samoiskaz kojemu je uvijek upitna vjerodostojnost. Osim toga, upitnik ne prikazuje kontekst u kojem se odvijaju pojedine aktivnosti na temelju čega bismo vjerojatno bolje mogli procijeniti njihovu učinkovitost

u ovladavanju stranim jezikom. Iako je ovo studija slučaja i rezultati se odnose samo na proučavanu ustanovu, možemo tvrditi da su rezultati važni za sve ustanove predškolskoga odgoja i obrazovanja. Naravno, sugestije za daljnja istraživanja odnose se na temeljitu analizu drugih ustanova i njihova konteksta (druga sveučilišta u Republici Hrvatskoj). Rezultati mogu poslužiti i kao polazište uvođenja promjena u odgojno-obrazovni sustav.

LITERATURA

- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Bakota, L., Peko, A. i Varga, R. (2015). Udžbenik kao izvor poučavanja i učenja različitosti. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju = Intercultural education: The Position of Roma in Education* (str. 343-377). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Erk, M. (2019). Poučavanje stranoga jezika usklađivanjem jezika i pokreta: Metoda Total Physical Response. U: Y. Vrhovac (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 426-431). Zagreb: Ljevak.
- Čosić, I. (2019). Stručni profil poučavatelja engleskog jezika u Dječjem vrtiću Osijek. (Završni rad). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:067556> (pristupljeno 14. listopada 2020.)
- Europska komisija (2004). *Implementation of "Education and Training 2010": Working Group B "Key Competences". Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels.
- Europska komisija (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 (pristupljeno 28. lipnja 2021.)
- Hakuta, K., Bialystok, E., Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *Psychological Science*, 14(1) 31-38. https://www.jstor.org/stable/40063748?readnow=1&refreqid=excelsior%3Ab4a34ba00ac0728b7c0c389afd79094f&seq=7#metadata_info_tab_contents (pristupljeno 8. svibnja 2019.)
- Habib, K. i Soliman, T. (2015). Cartoons' Effect in Changing Children Mental Response and Behavior. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 248-264.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja: Područja kompetentnosti učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Karлак, M. i Šimić, D. (2016). Razlike u motivaciji za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika u učenika mlade školske dobi. *Strani jezici*, 45(2), 70-87.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Mehmedbegović-Smith, D. (2020). Healthy Linguistic Diet (HLD): Language Learning as a Key Ingredient in Our Well-Being. U: A. Peko, M. Ivanuš Grmek i J. Delcheva Dizdarjević (ur.) *Didaktički izazovi III: didaktička retrospektiva i perspektiva* (str. 67-77). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.

- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Individual differences in early language programmes. U: M. Nikolov (ur.) *The age factor and early language learning* (str. 199-225). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Mocker, D. i Spear, G. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed*. Columbus: National Center Publications.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Neuweg, G. (2006). The Concept of Tacit Knowing. *Odgojne znanosti*, 8(1), 64-76.
- Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 403-423.
- Radišić, M. i Pavičić Takač, V. (2008). Using Gestures to Teach Vocabulary for Long-Term Retention. U: H. Sarter (ur.) *Lehrerkompetenzen und Lernerfolge im frühen Fremdsprachenunterricht/Teacher competences and successful learning in Early Foreign Language Classrooms/ Compétences des enseignants et succès d'apprentissage en langues vivantes à l'école primaire* (str. 71-85). Aachen: Shaker Verlag.
- Radišić, M, Pavičić Takač, V., Bagarić, V (ur.) (2003). *Kompetencije učitelja i nastavnika stranoga jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*, Tempus project CD-18049-2003. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Rogić, A. M. (2015). Povezanost oblika cjeloživotnoga učenja nastavnika i njihove motivacije, stavova i zadovoljstva poslom. *Školski vjesnik*, 64(1), 64-90.
- Silić, A. (2007a). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Zagreb: Mali Profesor.
- Silić, A. (2007b). Stvaranje poticajnoga okruženja u dječjemu vrtiću za komunikaciju na stranome jeziku. *Odgojne znanosti*, 9(2), 67-84.
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. *Govor*, 26(2), 119-149.
- Varga, R. (2013). Interkulturalna kompetencija kao kompetencija za cjeloživotno učenje. U: K. Posavec i M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura* (str. 334-344). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Varga, R., Peko, A. i Gajger, V. (2018). Teachers in Croatia - New Educational Aims. U: N. Tatković, F. Šuran i M. Diković (ur.) *Reaching Horizons in Contemporary Education* (str. 33-47). Pula: Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences.
- Velički, D. (2007). Nova višejezičnost i učenje stranih jezika kao dio jezične politike. *Metodika*, 14(1), 93-103.
- Vidović, E. i Drakulić, M. (2012). Poučavanje koncepta jednine i množine imenica u nastavi engleskoga jezika u ranoj dobi. *Metodički obzori*, 7(2), 141-155.
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik: materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019). Zagreb: Narodne novine.

EFL teaching competences for working with preschool-aged children

Manuela Karlak
mkarlak@ffos.hr

Filozofski fakultet Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Rahaela Varga
rvarga@foozos.hr

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku*

Ivana Ćosić
ivanacosic2810@gmail.com

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

The aim of this paper is to take a closer look at the competences of foreign-language instructors teaching English to preschool-aged children. More precisely, the goal was to investigate the professional and teaching competences of EFL instructors in the Osijek Kindergarten (Dječji vrtić Osijek) a city-wide institution consisting 26 preschools. The results shed light on the following issues: the different qualifications with which EFL instructors certify their professional competence, the extent to which the instructors are language models to the children, the extent to which the subject-specific organization of teaching is adapted to the young age of the children, and the use of teaching materials and aids. The results show that there are four different profiles of EFL instructors in the Osijek Kindergarten: preschool teachers, primary-school teachers with an integrated EFL program, bachelors of English language and literature, and EFL teachers with MAs in English language and literature. It was also established that the approach to teaching differed somewhat between preschool teachers and other profiles of EFL instructors – i.e., preschool teachers choose activities and materials that are more suitable to the abilities and personal interests of preschool-aged children.

Keywords: instructors' qualifications, teaching competences, subject-specific competences, English as a foreign language, preschool-aged children.